

Renata Nowakowska-Siuta

Kształcenie nauczycieli w krajach Unii Europejskiej i w Polsce – wybrane zagadnienia porównawcze

Rola nauczycieli w budowaniu wiedzy młodych ludzi ma kluczowe znaczenie na wszystkich szczeblach systemu edukacji. Przemiany, jakie zachodzą w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli w krajach Unii Europejskiej towarzyszą nowemu rozumieniu roli nauczyciela w edukacji młodych pokoleń. Zgodnie z tym rozumieniem nauczyciel powinien nie tylko uczyć innych w sposób innowacyjny, ale także sam regularnie się doksztalać, wykorzystując innowacyjne sposoby uczenia się. Powinien również mieć umiejętność pracy z klasami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, różnorodnym statusie społecznym oraz składzie etnicznym i religijnym, a także umieć się odnaleźć w nowych warunkach społecznych polegających na wzrastającej autonomii szkół i coraz bardziej świadomym uczestnictwie społeczności lokalnej w życiu szkoły.

Autorka podejmuje próbę analizy podstawowych priorytetów i rozwiązań w zakresie kształcenia i doksztalcania zawodowego nauczycieli w krajach Unii Europejskiej oraz przedstawia wybrane zagadnienia dotyczące nowych perspektyw w kształceniu nauczycieli w Polsce.

Wprowadzenie

We wszystkich krajach Unii Europejskiej zatrudnionych jest ogółem 4,5 mln nauczycieli, zapewniających kształcenie uczniów na poziomie podstawowym i średnim (por. *Key Data...* 2002). Około 25% z nich pracuje w niepełnym wymiarze czasu, przy czym odsetek ten jest bardzo różny w zależności od kraju. We wszystkich krajach europejskich na poziomie podstawowym większość nauczycieli to kobiety. W szkolnictwie średnim proporcja płci jest bardziej zrównoważona, przy czym w większości krajów, zwłaszcza w niemal wszystkich krajach kandydujących, także przeważają kobiety

Stosunek liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela zmienia się w zależności od kraju i na poszczególnych poziomach kształcenia. Liczba uczniów przypadających na nauczyciela jest często o wiele wyższa w szkołach podstawowych niż w średnich. Liczona łącznie dla obu poziomów kształcenia (podstawowy i średni) liczba uczniów na nauczyciela w Irlandii jest prawie dwukrotnie wyższa niż w Danii. We wszystkich krajach obserwuje się wzrost liczby nauczycieli w stosunku do liczby uczniów. Czasem tłumaczy się to po prostu spadkiem liczby urodzeń, a więc tenden-

cjami demograficznymi. Zważywszy na istotny wpływ, jaki może mieć liczba uczniów w klasie na jakość edukacji, a także biorąc pod uwagę skutki finansowe, które powoduje zmniejszanie stanu zatrudnienia nauczycieli, należy dążyć do osiągnięcia możliwie najlepszej równowagi w tym względzie. Oznacza to dbałość o właściwą proporcję liczebności nauczycieli w stosunku do uczniów. Należałoby zatem zastanowić się nad odpowiednim planowaniem zatrudnienia, uwzględniającym zmiany demograficzne (zmniejszanie się populacji dzieci w młodszym wieku szkolnym) zauważalne w większości krajów europejskich.

Kształcenie nauczycieli

W kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli coraz większą rolę zaczynają spełniać akademickie szkoły wyższe. W większości krajów Unii Europejskiej proces kształcenia nauczycieli w ostatnich latach wydłużał się i na ogół trwa 4–5 lat, stanowiąc odpowiednik wykształcenia na poziomie uniwersyteckim. Kształcenie jest przy tym od początku zorientowane na zawód nauczycielski, dlatego też zawiera zarówno elementy teoretyczne, jak i praktyczne. Różnice między krajami w długości kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli odzwierciedlają, z nielicznymi wyjątkami, zróżnicowanie czasu trwania studiów uniwersyteckich w ogóle i nie wydają się specyficzne dla kierunków nauczycielskich (Por. *The Teaching Profession...* 2002).

Waga, jaką przywiązują władze oświatowe do kształcenia akademickiego wzrasta wraz ze szczeblem kształcenia, do którego nauczyciel się przygotowuje, a część zawodowego przygotowania pedagogicznego (teoretyczna i praktyczna) jest relatywnie bardziej obszerna dla nauczycieli nauczania początkowego. W kształceniu uniwersyteckim na ogół mniejszy nacisk kładzie się na przygotowanie pedagogiczne.

Organizacja kształcenia nauczycieli odbywa się według dwóch różnych modeli: model równoległy (*concurrent*) pozwala nabyć wiedzę akademicką (ogólną, kulturową i związaną z nauczanym przedmiotem) i w tym samym czasie umiejętności pedagogiczne. Model ten występuje najczęściej w kształceniu nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. W kształceniu nauczycieli dla szkolnictwa średniego stosowany jest raczej model etapowy (*consecutive*). Zgodnie z tym modelem kształcenie merytoryczne powinno się zakończyć przed rozpoczęciem przygotowania pedagogicznego.

Liczba miejsc na studiach przygotowujących do zawodu nauczycielskiego jest ograniczana przez władze centralne bądź przez szkoły wyższe. Kryteria doboru kandydatów są przeważnie autonomiczną decyzją uczelni lub też są ustalane w porozumieniu z władzami ministerialnymi. Programy nauczania dla nauczycieli są opracowywane przez uczelnie, przy czym uwzględniają one ogólnie przyjęte w krajach Unii Europejskiej priorytety edukacji nauczycieli, takie jak: technologie informacyjno-komunikacyjne, elementy zarządzania i administracji, umiejętności diagnozy i wsparcia dzieci mających specjalne potrzeby edukacyjne oraz dzieci imigrantów, elementy psychologii klinicznej i społecznej ze szczególnym uwzględnieniem patologii zachowań uczniów (por. *The Teaching Profession...* 2002).

Po ukończeniu kształcenia w uczelni nauczyciel jest przeważnie specjalistą przedmiotowym (w zakresie jednego lub dwóch przedmiotów), mającym kwalifikacje do nauczania na kilku różnych poziomach kształcenia. Pierwszej pracy nauczyciela to-

warzyszy wsparcie merytoryczne doświadczonego nauczyciela-opiekuna oraz obowiązkowe doszkącanie w pierwszym roku zatrudnienia. Działania te, a także medialne kampanie zachęcające do podejmowania pracy w zawodzie nauczycielskim, służą z jednej strony zapobieganiu odchodzeniu z zawodu, z drugiej zaś – przeciwdziałaniu obserwowanemu w większości krajów europejskich deficytowi nauczycieli.

Wiek i wynagrodzenie nauczycieli

W Europie prawie dwie trzecie nauczycieli osiągnęło lub przekroczyło wiek 40 lat. Starzenie się kadry nauczycielskiej jest szczególnie widoczne w Niemczech, Włoszech i Szwecji. W niektórych przypadkach można to częściowo wyjaśnić ograniczoną liczbą nowych miejsc pracy.

W większości krajów Unii Europejskiej nauczyciele mogą przejść na emeryturę po ukończeniu 60., a czasem nawet 55. roku życia. Po osiągnięciu najniższego wieku umożliwiającego przejście na emeryturę, niewielu nauczycieli pozostaje na swoich stanowiskach, chyba że rezygnacja z pracy przed osiągnięciem powszechnie obowiązującego wieku emerytalnego pociąga za sobą znaczne straty finansowe (jak np. w Niemczech, Irlandii czy Holandii) (por. Döbert, Hörner, Kopp, Mitter 2002).

Wynagrodzenie początkującego nauczyciela, przynajmniej w szkole podstawowej, jest na ogół niższe niż na innych szczeblach kształcenia, ale wzrasta ono znacznie aż do końca pracy zawodowej, kiedy to czasem osiąga nawet dwukrotność pierwszej pensji. Zróźnicowanie wynagrodzeń w zależności od poziomu wykształcenia jest o wiele mniej wyraźne. Niemcy, Hiszpania, Portugalia i Malta to jedyne kraje, w których wynagrodzenia nauczycieli, nawet początkujących, na wszystkich poziomach kształcenia przekraczają 1,2 razy wartość PKB na jednego mieszkańca (por. *Key Data...* 2002).

Długość stażu pracy zwykle w istotny sposób wpływa na poziom wynagrodzenia. Wynika stąd wiele poważnych konsekwencji, m.in. taka, że problem starzenia się kadry nauczycielskiej pociąga za sobą jednoczesny, czasem istotny, wzrost kosztów edukacji. Skłania to także do refleksji nad poszukiwaniem innych, dodatkowych kryteriów, które mogłyby zachęcać i motywować nauczycieli w pracy zawodowej. Faktem jest, że nie można lekceważyć motywacji nauczycieli do wykonywania zawodu. Komponent finansowy nie jest jedynym i najistotniejszym motywatorem, ale zwykle bywa elementem istotnie wpływającym na motywację do pracy, a co za tym idzie, na jej efektywność. Stanowi to szczególne wyzwanie dla osób odpowiedzialnych za politykę edukacyjną, przede wszystkim w odniesieniu do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia.

Niemal we wszystkich państwach europejskich tylko nauczyciele mający wieloletnie doświadczenie zawodowe mogą się starać o stanowisko dyrektora placówki szkolnej. W większości krajów minimalny staż zawodowy określa się na 3 lata, a często na 5 lub nawet więcej. W wielu krajach warunek wstępny stanowią również doświadczenie administracyjne lub/ oraz dodatkowe przygotowanie w tym zakresie. Tylko w Luksemburgu, Holandii, Szwecji i na Łotwie przepisy nie przewidują żadnych szczególnych wymagań do objęcia stanowiska dyrektora placówki szkolnej (por. Döbert, Hörner, Kopp, Mitter 2002). Poza nielicznymi wyjątkami, mając ten sam poziom wykształcenia i staż pra-

cy, dyrektor placówki otrzymuje wyższe wynagrodzenie niż nauczyciele. Jednak w porównaniach międzynarodowych dodatkowe wymagania stawiane dyrektorom szkół nie zawsze przekładają się na wyższe wynagrodzenie. W Belgii, Grecji i Włoszech wymagania te są relatywnie wysokie (minimum 7 lat lub więcej stażu zawodowego, do czego w przypadku Włoch dochodzi wieloletnie kształcenie), ale korzyści finansowe są względnie niewielkie. Natomiast w Niemczech dyrektorzy placówek szkolnych zarabiają na ogół o wiele więcej niż ich koledzy nauczyciele, bez konieczności obowiązkowego spełnienia innych wymogów, poza stażem zawodowym, którego minimalna dolna granica nie jest określona (por. Döbert, Hörner, Kopp, Mitter 2002).

Proporcja kobiet na stanowiskach dyrektorów placówek zmienia się znacznie w zależności od kraju i od poziomu kształcenia. Ich liczba jest pięciokrotnie wyższa w Estonii niż w Holandii. Na ogół proporcja kobiet na tych ważnych stanowiskach jest niższa niż w przypadku nauczycieli pracujących na tym samym poziomie. Proporcja ta zmniejsza się także, im wyższy jest poziom kształcenia. W każdym kraju kobiety są przeważnie zatrudniane na szczeblach gorzej opłacanych. Tak więc brak równości szans, obserwowany ogólnie na rynku pracy, znajduje odzwierciedlenie również w zawodzie nauczycielskim.

Wśród różnych kategorii wydatków na edukację we wszystkich krajach przeważa finansowanie personelu. Średnio w Unii Europejskiej stanowi ono 75% wydatków bieżących, które z kolei pochłaniają prawie 90% całości kosztów. W państwach kandydujących sytuacja jest podobna. Część funduszy przeznaczona na finansowanie personelu jest szczególnie wysoka w Niemczech, Hiszpanii i Portugalii. Belgia, Finlandia, Szwecja i Wielka Brytania, z udziałem w granicach 62–67%, znajdują się zdecydowanie poniżej średniej europejskiej (por. Döbert, Hörner, Kopp, Mitter 2002). Udział finansowania personelu w całości wydatków na edukację wyjaśnia w dużej mierze wagę decyzji politycznych odnoszących się do wynagrodzeń nauczycieli i do poziomu zatrudnienia kadry.

Ze względu na rozmiary finansowania personelu decyzje dotyczące przyznawania ogólnej kwoty środków finansowych dla tej kategorii wydatków na edukację zarezerwowane są na ogół dla władz centralnych. Tak więc te ostatnie trzymają w ręku najważniejszy instrument kontroli publicznych wydatków na edukację. Dla innych kategorii finansowania, zwłaszcza w zakresie eksploatacji wyposażenia i budynków, częściej występuje zdecentralizowany system podejmowania decyzji. Władze publiczne próbują w ten sposób uwzględnić zróżnicowane potrzeby placówek szkolnych, nie rezygnując jednocześnie z kontroli nad najważniejszą częścią finansowania.

Sytuacja nauczycieli w Polsce

Pierwsze istotne zmiany związane z reformą edukacji w Polsce wprowadzono w 1998 r. Najistotniejsze cele wyznaczające kierunek tych zmian to: upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, stworzenie dzieciom i młodzieży równych szans w dostępie do edukacji, integralne traktowanie wychowania i kształtowania umiejętności oraz zdobywania wiedzy. Przeprowadzenie zmian w tak skomplikowanym systemie, jakim jest system edukacji wymaga oprócz odpowiednich środków finansowych także pracy nad przygotowaniem nauczycieli do sprostania wymogom założeń reformatorskich. W latach 1997–1999 w ramach tzw. kaskadowych szkoleń „Nowa szkoła” zapo-

znano wielu nauczycieli z elementami zmian programowych wprowadzanych w reformie edukacji. Podejmowano następujące zagadnienia: ocenianie wewnętrzne, integracja międzyprzedmiotowa, projektowanie programów nauczania, wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Granty Ministra Edukacji Narodowej przyznawane w latach 1998–2000 na dofinansowanie studiów podyplomowych, przygotowujących nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole spowodowały, że wiele uczelni podjęło próbę dostosowania programów studiów do potrzeb środowiska nauczycielskiego, jednak działania te mogą się okazać niewystarczające w związku z koniecznością doskonalenia zawodowego prawie 600 tys. nauczycieli jednocześnie. Trudnym zadaniem jest także przygotowanie nowych kadr. Nabór kandydatów do zawodu nauczycielskiego powinien, podobnie jak w wielu krajach Unii Europejskiej, uwzględniać zarówno potrzeby kadrowe, jak i prognozy demograficzne, zgodnie z którymi do 2015 r. zapotrzebowanie na nauczycieli będzie małe (niż demograficzny).

Kolejnym równie istotnym problemem jest, jak się wydaje, proces przygotowania studentów do pracy w zawodzie nauczycielskim. Nie jest rzadkością, że absolwent szkoły wyższej, specjalności nauczycielskiej często zaczyna pracę od dodatkowego przygotowania (zwłaszcza metodycznego i praktycznego), realizowanego w placówkach doskonalenia nauczycieli. Przygotowanie do pracy powinno zatem, podobnie jak w innych krajach europejskich, uwzględniać nie tylko wiedzę merytoryczną z zakresu dwóch przedmiotów, ale także wyposażać nauczyciela w umiejętności wykorzystywania nowych technologii informatyczno-komunikacyjnych, motywowania uczniów do samokształcenia oraz korzystania z metod problemowych w procesie kształcenia.

W raporcie Najwyższej Izby Kontroli z czerwca 2001 r., dotyczącym kształcenia nauczycieli w państwowych szkołach wyższych, wskazano, iż uczelnie nie zapewniają wystarczającego przygotowania do podjęcia pracy dydaktycznej, a zwłaszcza realizacji zadań edukacyjnych wynikających z założeń reformy (por. *Kształcenie nauczycieli...* 2001). Podobne wnioski można wysnuć na podstawie badań programów nauczania w uczelniach państwowych i niepaństwowych, akademickich i nieakademickich, prowadzących studia licencjackie na kierunkach pedagogicznych. Okazuje się bowiem, że różnica w wymiarze zajęć obowiązujących w trakcie studiów wynosi czasami nawet 844 godziny, a w przedmiotach o charakterze zawodowym, takich jak metodyki nauczania, niektóre uczelnie ograniczyły się do podania w planach studiów i opisie przedmiotów jedynie metodyk ogólnych. Jedna ze szkół niepaństwowych (o charakterze akademickim, prowadząca nauczycielski kierunek zawodowy) nie uwzględniła w ogóle w programie studiów praktyk pedagogicznych (por. Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz, Nowakowska-Siuta 2003).

Ministerstwo Edukacji określiło wymagania dotyczące kwalifikacji nauczycieli w zakresie przygotowania pedagogicznego (por. *Kształcenie nauczycieli...* 2001). Przez „przygotowanie pedagogiczne” rozumie się tutaj nabycie wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej – nauczanych w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia i praktyką pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin oraz pozytywnie ocenionych praktyk pedagogicznych w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. Założenia mają stanowić przyjęte w rozporządzeniu pewne minimum wymagań, jakie powinni spełniać absolwenci wszystkich rodzajów studiów ze specjalnością nauczycielską.

Technologie informatyczno-komunikacyjne stanowią główny punkt polityk wytycznych w krajach europejskich. Wszystkie kraje posiadają obecnie oficjalne dokumenty, w których promuje się stosowanie tych technologii. Coraz powszechniej wprowadza się technologie informatyczno-komunikacyjne w systemach oświaty. Mając już od pewnego czasu status priorytetowy w niektórych sektorach, polityki dotyczące stosowania tych technologii są obecnie wdrażane na coraz szerszą skalę. Prawie wszędzie powołano ciała, które mają upowszechniać lub śledzić wdrażanie zaleceń. We wszystkich krajach opracowuje się programy ogólnokrajowe, a jednym z ich bezpośrednich adresatów są systemy edukacji. W wielu krajach cele związane ze stosowaniem technologii informatyczno-komunikacyjnych zostały już wpisane w obowiązkowe minima programowe, nawet w szkolnictwie podstawowym. Gdzie indziej przewidziano możliwość włączenia ich do programu bądź też przedmiot ten prowadzi się jako fakultatywny. Podejście najpowszechniej zalecane dla szkół podstawowych polega na stosowaniu technologii informatyczno-komunikacyjnych jako narzędzia pracy w projektach lub w realizacji treści kształcenia. W Polsce technologii informatycznych naucza się jako odrębnego przedmiotu w programie nauczania. Realizowane cele nauczania w zakresie technologii informatyczno-komunikacyjnych różnią się tylko nieznacznie na poszczególnych szczeblach szkolnictwa. Te różne zalecane podejścia należy analizować w kontekście kształcenia nauczycieli. Najwięcej specjalistów-informatyków pracuje w szkolnictwie średnim. Odpowiadają oni za nauczanie technologii informatyczno-komunikacyjnych jako odrębnego przedmiotu, natomiast nauczyciele innych przedmiotów wykorzystują te technologie jako narzędzie pracy.

Na razie mniej niż połowa krajów europejskich uczyniła zajęcia dotyczące stosowania technologii informatyczno-komunikacyjnych w kształceniu nauczycieli przedmiotem obowiązkowym, w pozostałych krajach jest to przedmiot fakultatywny. Wydaje się to nieco sprzeczne z postulatem włączania technologii informatyczno-komunikacyjnych do programów kształcenia dzieci. Przecież tylko nauczyciele, którzy sami zostali przeszkoleni w zakresie stosowania tych technologii będą w stanie nadzorować swych uczniów, gdy te niezbędne narzędzia pracy zostaną wprowadzone do użytku, a uczniowie będą z nich z coraz większą łatwością korzystać. Wszystkie kraje wytyczyły więc taką politykę doskonalenia nauczycieli, która uwzględnia te aspekty, ale wydaje się, że równie pilnym zadaniem jest stworzenie warunków do tego, by wszyscy przyszli nauczyciele zostali „wyposażeni” w niezbędne umiejętności. Jest to nieunikniony wymóg, jeśli młodsze pokolenia mają rzeczywiście opanować technologie informatyczno-komunikacyjne. Wymóg ten w równym stopniu musi być respektowany w Polsce.

W krajach Unii Europejskiej istnieją limity miejsc dla studentów na kierunkach nauczycielskich, uzależnione od zapotrzebowania systemu oświaty. W Polsce uczelniom przyznaje się autonomię w zakresie naboru kandydatów do tego zawodu, a jedyny mechanizm selekcyjny stanowią wymagania kwalifikacyjne oraz treści programów kształcenia. Niestety, nie zawsze jest to mechanizm skutecznie eliminujący z zawodu osoby przypadkowe.

Strukturę wykształcenia nauczycieli w Polsce w okresie przed i po wprowadzeniu reformy ilustrują tabele 1–4.

Tabela 1
Wykształcenie nauczycieli w latach 1988–1998
(% ogółu nauczycieli zatrudnionych)

Wykształcenie	1988	1992	1994	1996	1998
Wyższe	53,2	58,4	61,3	68,5	78,3
Licencjat (kolegium)	0,0	0,0	0,4	1,1	0,8
Studium nauczycielskie	28,6	30,2	29,2	22,8	15,1
Srednie	18,1	11,4	9,1	7,6	5,9

Źródło: Nauczyciele... 1999.

Tabela 2
Wykształcenie nauczycieli według typów szkół w roku szkolnym 1998/1999

Typ szkoły	Wykształcenie								Razem (w tys.)
	wyższe		kolegium nauczycielskie		studium nauczycielskie		średnie		
	w tys.	%	w tys.	%	w tys.	%	w tys.	%	
Przedszkola	26,0	41,7	0,4	0,6	31,1	49,4	4,8	7,8	62,3
Szkoły podstawowe	276,5	80,7	3	0,9	45,5	13,3	17,5	5,1	342,6
Zasadnicze szkoły zawodowe	21,0	68,9	0,1	0,5	4,4	14,4	5	16,2	30,5
Licea ogólnokształcące	41,8	97,4	0,5	1,1	0,3	0,6	0,4	0,8	42,9
Szkoły średnie zawodowe	52,2	90,4	0,5	0,8	2,3	3,9	2,8	4,9	57,7
Inne	35,7	83,2	0,1	0,2	3,7	8,6	3,4	7,9	42,9
Razem	453,2	78,3	4,6	0,8	87,2	15,1	33,9	5,9	578,9

Źródło: jak do tabeli 1.

Uwaga: Liczba absolwentów kolegiów jest znacznie wyższa niż liczba nauczycieli z wykształceniem na poziomie kolegium, gdyż znaczna część absolwentów otrzymuje tytuł licencjata i przechodzi do kategorii wykształcenia wyższego.

Tabela 3
Nauczyciele według wykształcenia w roku szkolnym 1998/1999

Status nauczycieli	Wykształcenie								Razem
	wyższe		kolegium nauczycielskie		studium nauczycielskie		średnie		
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	
Pełnozatrudnieni czynni	429 536	78,6	4341	0,8	80 861	14,8	31 848	5,8	546 586
Pełnozatrudnieni nieczynni	23 653	73,1	270	0,8	6387	19,7	2 050	6,3	32 360
Niepełnozatrudnieni	115 341	81,9	2330	1,7	10 138	7,2	13 000	9,2	140 809
Razem	568 530	79,0	6941	1,0	97 386	13,5	46 896	6,5	719 755

Źródło: jak do tabeli 1.

Tabela 4
Wykształcenie nauczycieli przyjętych do pracy w latach 1998 i 2000 (w %)

Wykształcenie	1998		2000	
	absolwenci	inni	absolwenci ^a	inni
Wyższe	88,0	64,1	92,8	78,3
Kolegium nauczycielskie	4,8	1,2	3,4	1,4
Studium nauczycielskie	0,9	13,4	0,3	6,3
Średnie	6,3	21,3	3,4	14,0

^a W roku szkolnym 1999/2000 przyjęto do pracy z zewnątrz 24,9 tys. osób, w tym 11,3 tys. absolwentów.

Źródło: Nauczyciele... 1999, 2000.

Projekty nowelizacji ustaw o systemie oświaty, o szkolnictwie wyższym, wyższych szkołach zawodowych oraz *Karty Nauczyciela* z 2002 r. zakładają wprowadzenie od 1 października 2004 r. nowego systemu kształcenia nauczycieli (*Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw* – projekt z 25 września 2002 r¹). Zgodnie z nim kształcenie będzie się odbywało dwiema drogami: poprzez licencjat i pełne studia magisterskie, których program zostanie ujednoczony (nauczyciele będą mogli zdecydować, czy kończyć naukę na poziomie licencjackim, czy zdobywać tytuł magistra). Przyszły nauczyciel, kształcony według nowych zasad, podczas studiów będzie musiał zdać egzamin państwowy z języka obcego. Przyszli nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów będą przygotowani do nauki dwóch różnych przedmiotów, w trakcie studiów będą musieli przejść jednosemestralną praktykę w szkołach oraz uzyskać certyfikat umiejętności informatycznych. Poprawie jakości kształcenia w uczelniach ma służyć akredytacja, co może pozwolić na osiągnięcie oraz utrzymanie właściwego standardu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. W projekcie uwzględnia się także potrzebę zapewnienia drożności między systemem szkolnym i pozaszkolnym, co umożliwi zdobywanie i podwyższanie kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

System doradztwa psychologiczno-pedagogicznego

System pomocy psychologiczno-pedagogicznej oferowanej przez szkoły uczniom i rodzicom obejmuje w Polsce przede wszystkim takich specjalistów jak psychologowie, pedagodzy i logopedzi. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów szkół (DzU 2001, nr 10, poz. 96) wprowadza wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego, realizowany we współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Efektem rozszerzenia oferty doradczej bliższej środowisku ucznia może być zmiana w rozumieniu poradnictwa zawodowego, respektująca europejskie standardy powszechności i dostępności do pomocy w planowaniu rozwoju zawodowego człowieka na każdym etapie jego życia. Pracownia Orientacji i Poradnictwa Zawodowego Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej podjęła w 2002 r. zadanie sprecyzowania koncepcji działań szkolnego

¹ Ustawa ta została uchwalona 27 czerwca 2003 r. (DzU 2003, nr 137, poz. 1304). Niektóre jej postanowienia różnią się od proponowanych w projekcie.

doradcy zawodowego – osoby odpowiedzialnej za organizację i funkcjonowanie wewnątrzszkolnego systemu doradztwa. Celem jego działań ma być (por. *Szkolny doradca...* 2002):

- przygotowanie młodzieży do trafnego wyboru zawodu i drogi dalszego kształcenia oraz opracowania indywidualnego planu kariery edukacyjnej i zawodowej;
- przygotowanie ucznia do radzenia sobie w sytuacjach trudnych, takich jak bezrobocie, problemy zdrowotne, adaptacja do nowych warunków pracy oraz do mobilności zawodowej;
- przygotowanie ucznia do roli pracownika;
- przygotowanie rodziców do efektywnego wspierania dzieci w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych;
- pomoc nauczycielom w realizacji tematów związanych z wyborem zawodu w ramach lekcji przedmiotowych;
- wspieranie działań szkoły mających na celu optymalny rozwój edukacyjny i zawodowy ucznia.

Zgodnie z założeniami doradcy zawodowym może zostać nauczyciel przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości* lub *wiedza o społeczeństwie*, mający dodatkowe przygotowanie do pracy w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego, a zatem oprócz niewątpliwiej potrzeby utworzenia stanowiska szkolnego doradcy zawodowego ze względu na uczniów, została także stworzona szansa na uzyskanie nowego profilu zawodowego przez nauczycieli.

Podsumowanie

Ze względu na zmiany demograficzne w nadchodzących latach konieczne będzie zastąpienie dużej części kadry nauczycielskiej w większości krajów europejskich, w tym również w Polsce. Wraz z wkraczaniem do tego zawodu ludzi młodych, a więc kształconych w ostatnich latach, systemy edukacji mogą zyskać nauczycieli, którzy będą lepiej przygotowani do tego, by sprostać nowym wyzwaniom stawianym przed szkołami, zwłaszcza w zakresie nauczania języków obcych i technologii informatyczno-komunikacyjnych, a także do stawiania czoła problemom uczniów oraz ich środowisk.

Ważne jest, aby uczyć się korzystać z doświadczeń innych krajów po to, by uniknąć niepotrzebnych rozczarowań i błędów. Znany propagator kultury polskiej w Niemczech Karol Dedecius mówił: „Łączy nas siła przyciągania przeciwieństw. Gdybyśmy byli sobie bliżsi, bardziej do siebie podobni, jednakowi, nie uniknęlibyśmy nudy i zubożenia. Tak jednak każdy widzi u drugiego właściwości, jakich sam nie posiada, ale jakie w skrytości ducha chciałby posiadać. Trzeba nadać różnicom właściwy rozsądny kierunek: syntezy i symbiozy” (cyt. za Pietrzak 2002). I choć słowa te dotyczą relacji polsko-niemieckich, łatwo można odnieść je do szerszej, europejskiej perspektywy.

Bibliografia

- Döbert H., Hörner W., Kopp B. von, Mitter W. 2002
Die Schulsysteme Europas, Schneider Verlag Hohengehren, Kronach.

Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., Nowakowska-Siuta R. 2003

Licencjat w uczelni i na rynku pracy, Centrum Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Key Data2002

Key Data on Education 2002, Eurydice, Brussels.

Kształcenie nauczycieli... 2001

Kształcenie nauczycieli przez wyższe uczelnie, komunikat z 19 października 2001 r., Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

Nauczyciele... 1999

Nauczyciele w roku szkolnym 1998/1999, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

Nauczyciele... 2000

Nauczyciele w roku szkolnym 1999/2000, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

Rozporządzenie... 2001

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów szkół, DzU 2001, nr 10, poz. 96.

Pietrzak A.K. 2002

Nauka w zjednoczonych Niemczech, Wydawnictwo Rój, Warszawa.

Szkolny doradca... 2002

Szkolny doradca zawodowy – projekt, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa.

The Teaching Profession... 2002

The Teaching Profession in Europe 2002: Profile, Trends and Concerns. Report 1: Initial Training and Transition to Working Life. General Lower Secondary Education, Eurydice, Brussels.

The Teaching Profession... 2002

The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report 2: Supply and Demand. General Lower Secondary Education, Eurydice, Brussels.

Ustawa o zmianie ustawy... 2002

Ustawa o zmianie ustawy [...] o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw – projekt z dnia 25 września 2002 r. (www.men.waw.pl/oswiata/projekty/ustawa_1.htm).