

Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury



Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie





Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie

Eurydice

Sieć informacji o edukacji w Europie

Publikacja przetłumaczona z języka angielskiego

Tytuł oryginału w języku angielskim: **Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe**

ISBN 978-92-79-08898-8

DOI 10.2766/35479

ISBN dla polskiej wersji językowej 978-92-79-09742

DOI dla polskiej wersji językowej 10.2766/40997

Przetłumaczyła Ewa Kolanowska

© Copyright for the Polish edition

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

00-551 Warszawa
ul. Mokotowska 43

Warszawa 2009

ISBN 978-83-60058-48-0

Z wyjątkiem celów komercyjnych, przedruk dozwolony pod warunkiem podania źródła.



W ciągu ostatnich dwudziestu lat polityki edukacyjne w całej Europie koncentrowały się na podniesieniu jakości kształcenia. Zwiększano więc potencjał w zakresie innowacyjnego nauczania i wzmacniano rozwiązania służące profesjonalizacji nauczycieli. Spowodowało to postawienie przed nauczycielami nowych wymagań, wynikających ze zwiększenia zakresu ich odpowiedzialności oraz rozszerzenia ich obowiązków, czyli zmiany ich warunków pracy i statusu. Oprócz pogłębiania wiedzy dotyczącej procesu nauczania, m.in. dzięki stałemu rozwojowi zawodowemu i wprowadzaniu innowacji, nauczyciele muszą nauczyć się dostrzegać lokalne potrzeby edukacyjne i dostosować się do nich zarówno indywidualnie, jak i zespołowo jako

członkowie szkolnej kadry pedagogicznej.

W komunikacie Komisji dla Rady i Parlamentu Europejskiego z sierpnia 2007 r. na temat podniesienia jakości kształcenia nauczycieli jakość nauczania wymieniono jako jeden z czynników o kluczowym znaczeniu dla podniesienia poziomu wykształcenia i osiągnięcia celów lizbońskich. Zakłada się, że „w sytuacji gdy szkoły stają się bardziej autonomicznym i otwartym środowiskiem edukacyjnym, zwiększa się odpowiedzialność nauczycieli za treści, organizację i monitorowanie procesu uczenia się, a także za własny rozwój zawodowy przez cały okres ich pracy”.

W wielu krajach tym nowym oczekiwaniom towarzyszy rozszerzanie zakresu autonomii, dzięki czemu nauczyciele stają się bardziej niezależni w wykonywaniu swych obowiązków. Autonomia współistnieje zazwyczaj z większą odpowiedzialnością – odpowiedzialnością, która nie polega już wyłącznie na przestrzeganiu przez nauczycieli procedur działania danej placówki, ale także na ocenie wyników własnej pracy.

Jednym z głównych priorytetów prezydencji słoweńskiej w Radzie Unii Europejskiej w pierwszej połowie 2008 r. było wnikliwe przeanalizowanie tych zagadnień jako podstawowego warunku tworzenia kreatywnej i innowacyjnej atmosfery w szkołach. W związku z tym prezydencja słoweńska zwróciła się do sieci Eurydice z prośbą o przygotowanie opracowania analizującego wpływ zmian wprowadzonych ostatnio w zawodzie nauczyciela na rozszerzenie autonomii i zadań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli. Opracowanie to stanowi również logiczną kontynuację analizy poświęconej autonomii szkół, przedstawionej w raporcie „*Autonomia szkół w Europie – Strategie i działania*”, przygotowanym przez sieć Eurydice dla portugalskiej prezydencji w UE w drugiej połowie 2007 r.

Niniejsza publikacja przedstawia zatem w ujęciu porównawczym zadania, jakich podejmują się nauczyciele w różnych krajach, i zakres autonomii, jaką mają w realizacji tych zadań. Sądzę, że to nowe opracowanie sieci Eurydice przyczynia się w istotnej mierze do lepszego zrozumienia zmieniającej się roli nauczycieli jako kluczowych uczestników procesu kształcenia.

Ján Figel'
Komisarz ds. Edukacji, Kultury i Młodzieży

SPIS TREŚCI

Przedmowa	3
Spis treści	5
Wprowadzenie	7
Rozdział 1: Kontekst polityczny i zmiany w zawodzie nauczyciela	9
1.1. Obowiązki dydaktyczne nauczycieli, autonomia szkół i decentralizacja	9
1.2. Obowiązki nauczycieli i efektywność systemów edukacji	12
1.3. Obowiązki dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli i nowe zadania społeczne szkół	13
Rozdział 2: Organizacja kształcenia i autonomia nauczycieli	17
2.1. Treści programów nauczania	17
2.2. Metody nauczania	25
2.3. Ocenianie uczniów	30
Rozdział 3: Czas pracy i obowiązki zawodowe	39
3.1. Definicje czasu pracy w umowach o pracę	39
3.2. Zadania nauczycieli określone w legislacji lub innych oficjalnych dokumentach	41
3.3. Praca zespołowa	43
Rozdział 4: Rozwój zawodowy nauczycieli – wymagania i możliwości	47
4.1. Status stałego doskonalenia zawodowego	47
4.2. Organizacja form doskonalenia	50
4.3. Sposoby zachęcania nauczycieli do rozwoju zawodowego	52
Rozdział 5: Udział nauczycieli w reformach i innowacjach edukacyjnych	55
5.1. Określanie statusu i warunków pracy nauczycieli: dominująca rola związków zawodowych i negocjacji w sprawie umów zbiorowych	55
5.2. Reformy programów nauczania: udział nauczycieli w ich tworzeniu	57
5.3. Inne reformy systemu edukacji: poszukiwanie równowagi między zbiorowym a indywidualnym udziałem nauczycieli	59

Rozdział 6: Odpowiedzialność nauczycieli – ocena pracy i zachęty motywacyjne	61
6.1. Ocena pracy nauczycieli: różne formy oceniania	62
6.2. Ocena na podstawie osiągniętych wyników	64
6.3. Ocena indywidualna i zbiorowa pracy nauczycieli	64
6.4. Rozszerzony zakres obowiązków a zachęty motywacyjne	66
Wnioski	69
Kody i skróty	75
Spis rysunków	77
Załączniki	79
Podziękowania	83

WPROWADZENIE

W niniejszym opracowaniu przedstawiono analizę porównawczą dotyczącą tego, czy zmiany w zawodzie nauczyciela doprowadziły do rozszerzenia autonomii i zadań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli.

Opracowanie składa się z sześciu rozdziałów oraz załączników i kończy się podsumowaniem.

Rozdział 1 dotyczy historycznego i instytucjonalnego kontekstu polityk edukacyjnych, których efektem jest rzeczywiste powierzenie nauczycielom nowych zadań. Przeanalizowano w nim związek między rozwiązaniami w zakresie autonomii szkół a zmieniającą się rolą nauczycieli oraz związek między ich szerszym zakresem obowiązków a działaniami służącymi podniesieniu efektywności systemów edukacji. Następnie stwierdzono, że kolejnym powodem powierzenia obecnie nauczycielom dodatkowych obowiązków mogą być nowe wymogi wobec szkół wynikające z zobowiązań społecznych (m.in. integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i kształcenie coraz bardziej zróżnicowanej populacji uczniów).

W **rozdziale 2** skoncentrowano się na tym, w jaki sposób ustala się treści szkolnych programów nauczania i cele kształcenia oraz jaką rolę mają w ich dostosowywaniu odgrywać nauczyciele. Następnie omówiono zakres swobody nauczycieli, jeśli chodzi, po pierwsze, o ustalanie treści kształcenia przedmiotów obowiązkowych i fakultatywnych, po drugie, dobór podręczników do nauczania tych treści i, po trzecie, dobór metod nauczania oraz zasady dzielenia uczniów na grupy na zajęciach dydaktycznych. Omówiono również kwestię wyboru kryteriów oceny wewnętrznej uczniów. Na zakończenie przedstawiono osoby podejmujące decyzje o powtarzaniu przez uczniów klasy i rolę nauczycieli w opracowywaniu treści egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji.

W **rozdziale 3** przedstawiono definicje czasu pracy w umowach o pracę. Przeanalizowano w nim także zadania wykraczające poza nauczanie, przygotowywanie lekcji i ocenę pracy uczniów, do których wykonywania może zobowiązywać nauczycieli umowa o pracę. Przedstawiono w nim również, w jakim stopniu od nauczycieli oczekuje się udziału w pracy zespołowej i analizowano, czy istnieją specjalne przepisy prawne lub wytyczne służące promowaniu pracy zespołowej przy realizacji określonych zajęć.

Rozdział 4 dotyczy wymogów i możliwości związanych z rozwojem zawodowym. Przeanalizowano w nim, w jakim zakresie rozwój zawodowy nauczycieli jest obowiązkowy lub dobrowolny i czy istnieją wymogi określające (godzinowo) czas, jaki należy przeznaczyć w ciągu roku na doskonalenie zawodowe. Szczególną uwagę zwrócono na to, czy wybór formy lub tematyki kursów doskonalenia zawodowego zależy od planu szkoleń, który służy realizacji priorytetów władz krajowych lub lokalnych, czy też leży w gestii samych szkół. Przeanalizowano w nim także skrótowo, czy kursy doskonalenia zawodowego odbywają się w czasie pracy, a jeśli tak, to czy nauczyciele muszą otrzymać pozwolenie na udział w szkoleniu i w jaki sposób rozwiązuje się problem ich nieobecności. Na zakończenie tego rozdziału wskazano szczebel władz odpowiedzialny za zarządzanie środkami finansowymi przeznaczonymi na szkolenia i omówiono ewentualne zachęty motywujące nauczycieli do udziału w nich.

W **rozdziale 5** przedstawiono wkład nauczycieli w proces reform i wprowadzania innowacji edukacyjnych oraz przeanalizowano, czy nauczyciele uczestniczą indywidualnie lub zbiorowo w reformach dotyczących na przykład warunków ich pracy i wynagradzania, szkolnych programów nauczania i ogólnych celów kształcenia.

Rozdział 6 jest poświęcony różnym formom oceny pracy nauczycieli, m.in. ocenie dokonanej na podstawie osiągniętych wyników, z uwzględnieniem aspektów dotyczących nauczycieli indywidualnie i zbiorowo. Skoncentrowano się również na tym, czy nowe obowiązki pociągnęły za sobą wprowadzenie indywidualnych lub zbiorowych rozwiązań, które mają motywować nauczycieli do ich wykonywania.

Opracowanie obejmuje edukację szkolną na poziomach ISCED 1 i 2. Wprawdzie w odniesieniu do wszystkich krajów dotyczy ono szkół sektora publicznego, w przypadku Belgii, Irlandii i Holandii uwzględniono również dotowany przez państwo sektor prywatny. Rokiem bazowym dla danych jest rok 2006/07, ale w opracowaniu omówiono także reformy przewidziane na najbliższy okres. Uwzględniono też wszystkie kraje sieci Eurydice z wyjątkiem Turcji.

Jeśli chodzi o metodologię przyjętą w opracowaniu, Europejskie Biuro Eurydice przygotowało we współpracy ze słoweńskim Ministerstwem Edukacji i Sportu wskazówki dotyczące treści. Analiza porównawcza opiera się na odpowiedziach nadesłanych zgodnie z tymi wskazówkami przez Krajowe Biura Eurydice. Informacje zawarte w opracowaniu zostały zweryfikowane w kwietniu 2008 r., aby zagwarantować, że odzwierciedlają należycie sytuację w poszczególnych krajach. Wszystkie osoby, które uczestniczyły w przygotowaniu niniejszego opracowania, zostały wymienione na końcu publikacji.

ROZDZIAŁ 1: KONTEKST POLITYCZNY I ZMIANY W ZAWODZIE NAUCZYCIELA

Ostatnie dwa dziesięciolecia są warte uwagi ze względu na znaczne zmiany, jakie zaszły w większości krajów europejskich, w zakresie obowiązków powierzanych nauczycielom. W ciągu tych minionych dwudziestu lat zawód nauczyciela wyraźnie się zmienił. Zmiany te dotyczą zwiększenia autonomii nauczycieli w sprawach dydaktycznych, umożliwienia im bardziej efektywnego udziału w tworzeniu programów nauczania, konieczności podjęcia przez nich nowych codziennych obowiązków (np. zastępstw za nieobecnych kolegów, nadzorowania pracy nowo zatrudnionych nauczycieli) oraz stawiania przed nimi większych wymagań (w takich obszarach jak praca zespołowa, czas spędzany w szkole oraz udział w przygotowaniu planu rozwoju szkoły lub szkolnego programu nauczania itp.).

Główne przyczyny tych zmian, które we wszystkich krajach spowodowały większe obciążenie nauczycieli pracą, są liczne i często wzajemnie ze sobą powiązane. Po pierwsze, istnieje wyraźny związek między wzrostem zakresu obowiązków nauczycieli a szeroko pojętą autonomią szkół, włącznie z autonomią w sprawach finansowych, administracyjnych i innych (pkt 1.1.). Jak jednak przedstawiono w dalszej części, nie dotyczy to wszystkich krajów. Związek ten jest mniej dostrzegalny szczególnie w krajach, w których autonomia w zakresie programów nauczania ma długoletnią tradycję, np. Belgii, Holandii i Zjednoczonym Królestwie, oraz w krajach, które rozpoczęły realizację pionierskiej i ambitnej polityki w tej dziedzinie w latach 80. XX wieku (¹).

Rozszerzenie zakresu obowiązków nauczycieli może być również związane z działaniami na rzecz podniesienia skuteczności systemów edukacji, często w kontekście „kryzysu szkolnego”, który był w jakimś stopniu spowodowany publikacją niezadowolających wyników uzyskanych w krajowych i międzynarodowych standaryzowanych formach oceniania (pkt 1.2.).

I wreszcie, kolejną przyczyną powierzania obecnie nauczycielom nowych obowiązków są nowe wymagania wobec szkół dotyczące zaspokajania potrzeb społecznych (m.in. integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i kształcenia coraz bardziej zróżnicowanej populacji uczniów) (pkt 1.3.).

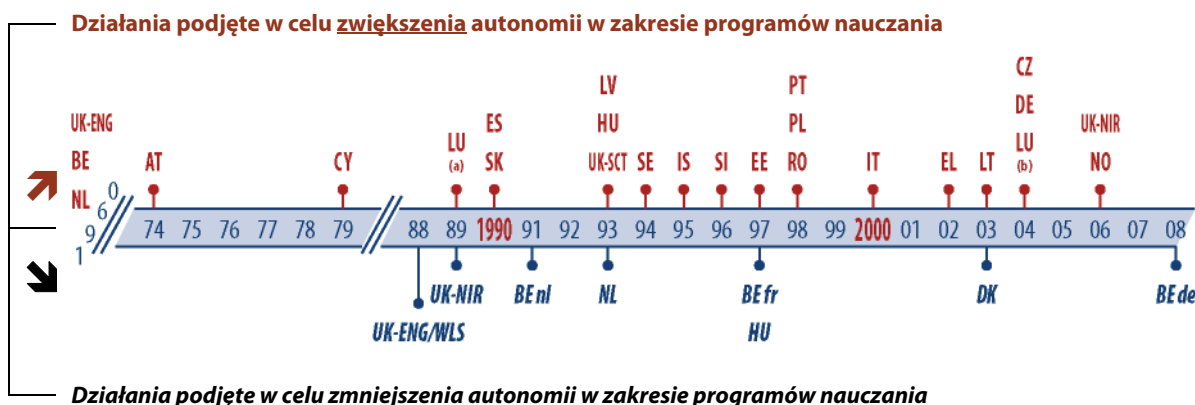
1.1. Obowiązki dydaktyczne nauczycieli, autonomia szkół i decentralizacja

W wyniku rosnącej autonomii szkół, a – mówiąc ogólniej – decentralizacji, w zdecydowanej większości krajów europejskich wyznaczono nauczycielom nowe obowiązki. O ile w większości systemów szkolnych, nawet najbardziej scentralizowanych, nauczyciele mogli już od dawna samodzielnie decydować o stosowanych przez siebie metodach nauczania i materiałach dydaktycznych (m.in. o podręcznikach szkolnych), reformy dotyczące autonomii szkół, często związane z decentralizacją, umożliwiły im aktywny udział w opracowywaniu szkolnych planów nauczania. Ta niedawno przyznana autonomia wraz ze swobodą działania, która jej towarzyszy, najprawdopodobniej skłoni nauczycieli do kreatywności i rozwinięcia ich innowacyjności. Zwiększy równocześnie ich aktywność i tym samym motywację, a także będzie sprzyjać bardziej zróżnicowanemu kształceniu, lepiej dostosowanemu do potrzeb niejednorodnej populacji szkolnej, która pojawiła się wraz z „umasowieniem szkolnictwa średniego” i edukacją powszechną.

Z wyjątkiem kilku takich pionierskich krajów jak Finlandia, która od lat 80. XX wieku realizuje politykę edukacyjną osadzoną w „kulturze zaufania”, w większości krajów polityka ukierunkowana na autonomię w zakresie programów nauczania nabrała rozmachu dopiero w latach 90. Stało się tak na przykład w Estonii, która wprowadziła *Ogólnokrajowy program nauczania dla szkoły elementarnej*, jak również w Hiszpanii, gdzie ustawa LOGSE z 1990 r. została uprawnomożniona Ustawą o edukacji z 2006 r., w Islandii wraz z uchwaleniem Ustawy o obowiązku szkolnym w 1995 r., na Litwie wraz z uchwaleniem w 1992 r. ustawy dotyczącej „Ogólnej koncepcji kształcenia”, oraz w Słowenii wraz z wprowadzeniem reformy edukacji w 1996 r.

(¹) Zob.: raport Eurydice z 2007 r. pt. *School Autonomy in Europe. Policies and measures (Autonomia szkół w Europie – Strategie i działania)*.

Rysunek 1.1: Daty istotnych reform, które zwiększyły lub zmniejszyły autonomię nauczycieli (ISCED 1 i 2) w latach 1950-2008



(:) BG i IE

Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia: Władze administracyjne szkół prowadzonych bezpośrednio przez trzy wspólnoty (z ministrem edukacji w każdej z nich) są usytuowane na szczeblu centralnym (najwyższym), natomiast szkół sektora publicznego dotowanych przez państwo (w szczególności w gminach) i dotowanych przez państwo szkół prywatnych są usytuowane dość blisko podległych im szkół. W związku z tym te dotowane placówki mają większą autonomię. We Wspólnocie Flamandzkiej szkołom sektora publicznego bezpośrednio podległym ministerstwu przyznano w 1989 r. podobny zakres autonomii jak szkołom dotowanym.

Belgia i Holandia: Z uwagi na długoletnią tradycję autonomii szkół nie podano dokładnych lat jej wprowadzenia w tych dwóch krajach.

Dania i Finlandia: Autonomia była wprowadzana stopniowo; nie podano dokładnych lat.

Luksemburg: (a) ISCED 1; (b) ISCED 2.

Węgry: Trudno podać konkretny rok, w którym ograniczono autonomię, ponieważ proces ten był efektem wielu różnych zmian w przepisach. W związku z tym rok 1997 oznacza w rzeczywistości rok, w którym doskonalenie zawodowe nauczycieli stało się obowiązkowe.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS): W 1988 r. wprowadzono przepisy prawne ustanawiające po raz pierwszy obowiązkowe minimum programowe z zalecanymi programami kształcenia. Od tego czasu kolejne rozporządzenia zmniejszały zakres tych zaleceń.

Zjednoczone Królestwo (NIR): W 1988 r. wprowadzono przepisy prawne ustanawiające po raz pierwszy obowiązkowe minimum programowe z zalecanymi programami kształcenia. Obecnie przeprowadza się reformy na mocy zarządzenia w sprawie edukacji (dla Irlandii Północnej) z 2006 r.

Wyjaśnienia

Uwzględniono tu wyłącznie najważniejsze zmiany (prawne lub instytucjonalne) przewidujące wdrożenie polityki ukierunkowanej na autonomię w zakresie programów nauczania, która obejmuje różne obszary (przydział godzin lekcyjnych, programy nauczania, świadectwa itp.). Nie uwzględniono jednorazowych lub pojedynczych działań, które często poprzedzały reformy, ani dalszych reform lub zmian w przyjętych rozwiązaniach.

W innych krajach tendencja do zwiększania autonomii w zakresie programów nauczania pojawiła się później. Dotyczy to Włoch, gdzie zgodnie z zasadą subsydiarności rząd centralny wydaje od 2000 r. ogólnokrajowe zalecenia zamiast, jak to miało miejsce w przeszłości, ustalania szczegółowych programów nauczania. Również w Republice Czeskiej opracowano w 2004 r. dwustopniowy program nauczania, przewidujący tworzenie „szkolnych programów nauczania”, które miały zostać wprowadzone w roku 2007/08. Podobne rozwiązania przyjęto w Luksemburgu. Francja rozważa obecnie możliwość zwiększenia autonomii w zakresie dydaktyki i niedawno powołała Komisję Pocharda, aby zainicjować szeroką dyskusję na temat warunków pracy nauczycieli (w celu przededefiniowania i rozszerzenia ich zadań, ustalenia liczby godzin, jaką powinni przepracować w ciągu roku, i zróżnicowania ich obowiązków). Ogólnie rzecz biorąc, niemal we wszystkich

krajach, które były od dawna scentralizowane w dziedzinie edukacji, wprowadzono nowe, bardziej elastyczne wytyczne dotyczące treści kształcenia. Umożliwiły one nauczycielom udział w opracowywaniu tych treści na szczeblu lokalnym.

Jednak w 2007 r. tendencja do zwiększania autonomii w zakresie programów nauczania nie występowała powszechnie we wszystkich krajach europejskich. Wprost przeciwnie – niektóre z nich zmierzały w odwrotnym kierunku. Ograniczenie autonomii i rozszerzenie obowiązków nauczycieli można zaobserwować zarówno w krajach, w których edukacja była od dawna zdecentralizowana, np. w Belgii (w przypadku dotowanych przez państwo szkół prywatnych), Holandii i Zjednoczonym Królestwie, jak i w takich krajach jak Węgry, które prowadziły rozległe działania w tej dziedzinie od lat 90. XX wieku. Wyjątki te świadczą o tym, że większa autonomia w zakresie programów nauczania nie wyjaśnia w pełni rozszerzenia zakresu obowiązków nauczycieli.

I tak na przykład w trzech Wspólnotach Belgii znacznie rozszerzano zakres obowiązków nauczycieli, a równocześnie swoboda działania szkół i prowadzących je władz lub organów administracyjnych była systematycznie ograniczana przez tworzenie standardów określających cele kształcenia. Te nowe wskazówki dotyczące bardziej usystematyzowanego kształcenia stały się „ostatecznymi celami” (*eindtermen*) we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii od 1991 r., „progami kompetencji” (*socles de compétences*) we Wspólnocie Francuskiej od 1999 r. (po wydaniu zarządzenia w sprawie „misji” z 1997 r.) i planami ramowymi (*Rahmenpläne*) w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii od 2008 r. Wprawdzie „organy prowadzące” mogą nadal opracowywać lokalne programy nauczania, to jednak ich treści muszą być obecnie zgodne z wymogami prawnymi wspólnot.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) rozwiązania centralizacyjne zostały wprowadzone na mocy Ustawy o reformie edukacji z 1988 r., która określiła po raz pierwszy obowiązkowe minimum programowe. Następnie w Anglii wprowadzono bardziej szczegółowe rozwiązania dotyczące programów nauczania, np. strategię alfabetyzacji. Wprawdzie nauczyciele doceniali dodatkowe wsparcie, jakie uzyskali dzięki tym inicjatywom, ale też uznali, że tempo i sposób wprowadzania tych zmian zwiększyły ich presję związaną z obciążeniem pracą. Od 2003 r. w Anglii i Walii wprowadzano rozwiązania służące zmniejszeniu tej presji. Ponadto od 1995 r. kolejne zmiany programu nauczania zwiększyły swobodę działania szkół i nauczycieli. Nowy *Ogólnokrajowy program nauczania* dla uczniów w wieku od 11 do 16 lat, który ma obowiązywać od września 2008 r., powinien zapewnić większą swobodę przy tworzeniu lokalnych programów nauczania. Również w Holandii w programach nauczania, tworzonych przez władze lub organy odpowiedzialne za szkoły i same szkoły, od 1993 r. uwzględniono standardy kształcenia zmienione w 2006 r.

Autonomię w zakresie programów nauczania kwestionuje się też w krajach, które w większości - od lat 90. XX wieku - prowadziły politykę wyraźnie ukierunkowaną na autonomię. W tych krajach nauczyciele mają niewątpliwie nadal znaczną swobodę, ale ich działania muszą obecnie wpisywać się w nowe wymogi. Na przykład na Węgrzech rozwiązania ograniczające autonomię nauczycieli w zakresie programów nauczania, włącznie z obowiązkiem rozwoju zawodowego, zostały zainicjowane pod koniec lat 90. i były wprowadzane przez kilka lat. *Ogólnokrajowa podstawa programowa* została uszczegółowiona w 2003 r., choć nadal pozostawia nauczycielom znaczną swobodę. Równocześnie od 2005 r. w 120 szkołach na poziomach ISCED 1 i 2 przetestowano „programy i pakiety edukacyjne”. Te nowe pomoce edukacyjne mają stanowić praktyczne przewodniki dla nauczycieli, głównie w formie materiałów dydaktycznych, ułatwiając im planowanie pracy, przygotowywanie lekcji i ocenianie uczniów. Również w Danii, gdzie podstawową zasadą pozostaje swoboda kształcenia, w znowelizowanych w 2003 r. przepisach Ustawy o *Folkeskole* stwierdza się, że obecnie Ministerstwo Edukacji odpowiada za ustalanie ogólnokrajowych „wspólnych celów”, których należy przestrzegać. Ponadto w przypadku przedmiotów obowiązkowych ministerstwo wydaje obecnie bardziej szczegółowe wytyczne dotyczące programów nauczania. Wprawdzie dokumenty te mają jedynie charakter zaleceń, okazuje się, że stosują się do nich powszechnie zarówno gminy, jak i indywidualni nauczyciele.

Szeroką autonomię szkół kwestionuje się także w Szwecji, która już w 1993 r. wprowadziła program nauczania oparty na celach zamiast wcześniejszego programu opartego na treściach kształcenia. Obecnie

decydenci planują reformę, która będzie zmierzała do ściślejszego określenia treści kształcenia. Do takich działań skłaniają wyniki wielu badań przeprowadzonych przez inspektoraty, które wskazują na to, że programy nauczania oparte na celach stwarzają nauczycielom trudności interpretacyjne i powodują znaczne zróżnicowanie wymagań w kształceniu w szkołach. W raporcie pt. *„Analiza celów nauczania i związanych z nimi wymagań w kształceniu obowiązkowym”* z 2007 r. zwrócono uwagę na potrzebę opracowania dla nauczycieli bardziej precyzyjnych i łatwiejszych do interpretacji treści kształcenia. Podkreślono w nim również, że rozmaite interpretacje programu nauczania na szczeblu lokalnym doprowadziły do powstania znacznych różnic między szkołami, które często podważają sens istnienia „szkoły powszechnej”.

Te kontrastujące ze sobą zmiany w zakresie swobody nauczania, jaką mają nauczyciele, wyraźnie wyodrębniają ten dydaktyczny obszar autonomii szkół. O ile w obszarach administracji, finansów i zarządzania kadrą w ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci władze centralne niemal nieprzerwanie delegowały zadania władzom lokalnym, reformy w obszarze dydaktyki nie były już dla wszystkich tak oczywiste. Wyraźnie świadczy to o tym, że korzyści wynikające z autonomii w zakresie programów nauczania nie są jednoznaczne. W niektórych systemach edukacji takie podejście do organizacji szkół uznaje się za istotny czynnik służący podnoszeniu jakości nauczania i uczenia się, natomiast w znacznie zdecentralizowanych systemach jest ono uważane za potencjalne zagrożenie, które może stanowić przeszkodę w realizacji takich priorytetowych celów, jak efektywność kształcenia i zapewnienie równości szans edukacyjnych.

Podsumowując, zwiększanie zakresu obowiązków nauczycieli od mniej więcej dwudziestu lat można w większości krajów europejskich uznać za efekt rozszerzania autonomii szkół, przynajmniej z punktu widzenia nauczycieli jako zespołu. Rozszerzenia możliwości wyboru rozwiązań w obszarze dydaktyki nie można jednak mylić z uzyskaniem większych swobód indywidualnych. Przeciwnie – w wielu krajach widać wyraźnie, że te nowe zespołowe obowiązki w rzeczywistości ograniczają możliwości podejmowania decyzji w klasie przez indywidualnych nauczycieli. W przypadku, gdy w szkołach opracowuje się szczegółowo takie elementy programu nauczania, jak treści kształcenia, przydział godzin lekcyjnych i ocenianie, nauczyciele są zobowiązani do współpracy w sposób, który ogranicza ich indywidualną niezależność w pracy z klasą.

Niemniej jednak szereg wartych odnotowania wyjątków wskazuje na to, że u podłoża aktualnych zmian w zawodzie nauczyciela leżą również inne czynniki, m.in. poszukiwanie sposobów podniesienia efektywności szkół.

1.2. Obowiązki nauczycieli i efektywność systemów edukacji

Niezależnie od dyskusji na temat autonomii szkoły wyniki uzyskane w krajowych i międzynarodowych standaryzowanych formach oceniania zintensyfikowały również w wielu krajach dyskusje na temat pracy wykonywanej przez nauczycieli.

Dotyczy to w szczególności krajów, w których wyniki te okazały się „dzwonkiem alarmowym” podważającym wyidealizowaną wizję szkolnego systemu kształcenia. Doprowadziło to natychmiast do ponownego przeanalizowania roli nauczycieli, położenia nacisku na ich większy profesjonalizm oraz określenia nowych wymagań i zakresu obowiązków, które mieli wziąć na siebie nauczyciele.

Na przykład w Niemczech wyniki badań TIMSS i PISA łącznie – te ostatnie wywołując reakcję wstrząsową (*PISA shock*) – doprowadziły do szerszych rozważań i dyskusji dotyczących sposobów podniesienia jakości kształcenia. Te i inne kwestie sporne skłoniły władze do przyjęcia w 2000 r. *„Deklaracji w sprawie praw i obowiązków nauczycieli”*, a w 2004 r. do stworzenia ogólnokrajowych standardów. W Danii w świetle wyników badań PISA, które uznano za niezadowalające, podjęto szereg działań. W szczególności w programie kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia przewidziano zmniejszenie liczby przedmiotów, w których mogą się specjalizować nauczyciele, aby umożliwić im lepsze opanowanie określonych dziedzin.

We Francji dość słabe wyniki badań PIRLS i PISA w 2006 r., dotyczące umiejętności korzystania z materiałów źródłowych, wywołały poważne zaniepokojenie pod koniec roku 2007. Wiosną 2008 r. opublikowano nowe programy nauczania dla szkół podstawowych, odzwierciedlające konieczność bardziej intensywnego

kształcenia uczniów z podstawowych przedmiotów, a obecnie rozważa się możliwość nadania nauczycielom nowego statusu. Również na Węgrzech wyniki badań PISA w 2000 r. wywołały dyskusje na temat praktyk stosowanych w nauczaniu i uczeniu się oraz kompetencyjnych programów nauczania. W świetle wyników badań PISA w 2006 r. w Luksemburgu podjęto decyzję o wprowadzeniu na szerszą skalę rozwiązań, które uznano za przydatny eksperyment, polegający na przyznaniu średnim szkołom technicznym (ISCED 2) większej swobody w ustalaniu przydziału godzin na poszczególne przedmioty i reorganizacji zajęć dydaktycznych (nieliczne zmiany lub brak zmian w gronie nauczycieli prowadzących zajęcia w trakcie trzyletniej nauki w szkole, mniejsze klasy oraz wsparcie i szkolenia dla nauczycieli zgodnie z potrzebami poszczególnych szkół). W Szwecji uznano, że wyniki badań PISA i krajowych ocen nie spełniają oczekiwań, co doprowadziło m.in. do usprawnienia procesu kształcenia nauczycieli, bardziej dogłębnej analizy przedmiotów szkolnych i zintensyfikowania doskonalenia zawodowego.

W Norwegii w związku z tym, że wyniki uzyskane w krajowych i międzynarodowych standaryzowanych formach oceniania zostały uznane za niezadowalające, zakwestionowano zasadność reformy programowej z 1997 r., rozszerzono zakres odpowiedzialności nauczycieli – w szczególności zwiększając autonomię szkół – oraz podniesiono wymagania i zwiększono możliwości w dziedzinie kształcenia ustawicznego.

W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii międzynarodowe oceny mają jeszcze bardziej bezpośredni wpływ na pracę nauczycieli. W tej Wspólnocie wszyscy uczniowie w wieku 15 lat uczestniczą w badaniach PISA, a wyniki uzyskane przez każdą szkołę stanowią integralną część jej zewnętrznej oceny. Takie nowe procedury oceny szkół, będące obecnie w fazie eksperymentu, mają stać się obowiązkowe od roku 2009. W związku z tym muszą one niemal automatycznie wpłynąć na indywidualną codzienną pracę nauczycieli.

W Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) działania służące poprawie wyników szkół pod względem efektywności i równości kształcenia wywołały ponownie dyskusje na temat warunków wynagradzania i zatrudniania nauczycieli. Zwieńczeniem wielu dyskusji, odbywających się podczas obrad Komisji McCrone'a, było *Porozumienie w sprawie nauczycieli (Teacher's Agreement)* z 2001 r. W pozostałych regionach Zjednoczonego Królestwa przeprowadzono szeroko zakrojone reformy dotyczące systemu wynagradzania i awansu nauczycieli. Miały one umożliwić zatrudnianie, utrzymanie w zawodzie i motywowanie wysoko wykwalifikowanych nauczycieli przez nagradzanie dobrych wyników ich pracy i ułatwianie awansu zawodowego. W Anglii i Walii, po podpisaniu ogólnokrajowego porozumienia w sprawie reformy kadrowej, *Podniesienie standardów i zmniejszenie obciążenia pracą (Raising Standards and Tackling Workload)*, zostały również zmienione warunki pracy. Reformy wdrożone od 2003 r. obejmują rutynowe delegowanie prac administracyjnych i biurowych, wprowadzenie w ramach godzin pracy gwarantowanego czasu na planowanie lekcji, ich przygotowywanie i ocenianie uczniów, wprowadzenie nowych limitów dotyczących zastępstw za nieobecnych kolegów oraz tworzenie w szkołach nowych stanowisk dla osób dorosłych, które pomogą nauczycielom w pracy i uczniom w nauce.

Oprócz autonomii szkół i poszukiwania sposobów poprawienia osiągniętych przez nie wyników, przyczyną zmian w zawodzie nauczyciela może być także rozszerzenie zadań, jakie muszą realizować szkoły.

1.3. Obowiązki dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli i nowe zadania społeczne szkół

Na pracę nauczycieli miały również pewien wpływ zmiany gospodarcze, społeczne i kulturowe. Szkoły muszą nie tylko zadbać o lepsze wyniki uczniów w nauce, ale także zaproponować własne rozwiązania dotyczące bardziej ogólnych kwestii społecznych, m.in. integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zróżnicowania społecznego, równości szans dla uczniów niepełnosprawnych i integracji dzieci imigrantów. O ile w przeszłości te kwestie były rozwiązywane przez szkołę różnymi sposobami, obecnie – w związku z przyjęciem w wielu krajach jednego modelu kształcenia lub wspólnej podstawy programowej dla całego obowiązkowego cyklu kształcenia – szkoły są obligowane do pełnienia niezbyt jeszcze dobrze im znanych funkcji społecznych. Nauczyciele nie zawsze z zadowoleniem przyjmują te zmiany, które zakładają wpisanie w ich tożsamość zawodową obowiązków pedagoga szkolnego albo pracownika opieki społecznej. W

w niektórych krajach ta zmiana jest traktowana nie tylko jako niepożądane naruszenie ich profilu zawodowego (zwłaszcza w szkolnictwie średnim), ale także – z obiektywnego punktu widzenia – jako zmiana rozszerzająca obowiązki, jakie mają wykonywać.

We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii nauczycielom przypisano zadania, które ich zdaniem znacznie wykraczały poza zakres ich kompetencji. Również na Cyprze nauczyciele musieli przyjąć na siebie większe obowiązki w związku z integracją dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz pochodzących ze środowisk imigranckich, i sprostać nowym wymogom wynikającym z tego, że zarówno w klasach, jak i w szkołach są uczniowie z bardzo różnych środowisk społecznych. We Francji polityka pozytywnej dyskryminacji, wprowadzana od początku lat 80. XX wieku, która obejmowała tworzenie *zones d'éducation prioritaire* (ZEP – priorytetowych obszarów edukacji), wspomaganych dodatkowymi środkami, pozwoliła nauczycielom lepiej poznać specjalne potrzeby edukacyjne uczniów mających trudności i doprowadziła do podjęcia pracy zespołowej i innowacji dydaktycznych w odpowiednich obszarach. Wprawdzie we Włoszech konieczność integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pojawiła się już w latach 70. XX wieku, to dopiero napływ dużej liczby cudzoziemców od lat 90. oznaczał dla nauczycieli nowe obowiązki i kompetencje, umożliwiające im kontakt z różnymi kulturami, komunikowanie się z uczniami i ich rodzinami oraz nauczanie uczniów nieznających języka włoskiego. Na Litwie nowe obowiązki, jakie powierzono nauczycielom w sferze społecznej (opieka socjalna i nadzór nad uczniami), były główną przyczyną protestów społecznych w tym środowisku. Ruch ten doprowadził m.in. do wynegocjowania projektu podwyżek wynagrodzeń w latach 2008-2011. W tym okresie wynagrodzenia nauczycieli będą wzrastać rocznie o 10-20%. W Słowenii społeczne obowiązki nauczycieli zostały rozszerzone w związku z prowadzoną od niedawna integracją dzieci ze specjalnymi potrzebami, dzieci Romów i dzieci z rodzin imigranckich. Jak jednak wynika z badań Instytutu Badań Edukacyjnych, nauczyciele uważają, że mimo wsparcia ze strony pedagogów szkolnych, małej liczebności klas i doskonalenia zawodowego, które obejmuje szkolenia w zakresie pomocy dla uczniów mających trudności, nie są odpowiednio przygotowani do pracy z niejednorodnymi grupami.

Również w Szwecji z przygotowanego ostatnio przez Szwedzką Krajową Agencję ds. Edukacji opracowania pt. *Ocena szkół prowadzących kształcenie obowiązkowe 2003* (*Evaluation of Compulsory School 2003, NU 2003*) wynika, że niezależnie od coraz szerszej oferty kształcenia jedna trzecia nauczycieli uważa, że nie posiada umiejętności niezbędnych do zaspokajania potrzeb dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz do pracy z uczniami pochodzącymi z różnych środowisk społecznych i kulturowych.

W bardzo nielicznych krajach nałożenie na zespoły nauczycielskie nowych obowiązków społecznych wiązało się z utworzeniem nowych stanowisk pracy w szkołach. W Republice Czeskiej stworzono w 2000 r. nowe stanowisko asystenta nauczyciela (*asistent pedagoga*), które zostało też uwzględnione w Ustawie o kadrze dydaktyczno-wychowawczej w 2004 r. Asystenci nauczycieli pomagają uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – włącznie m.in. z dziećmi imigrantów i Romów – w przystosowaniu się do środowiska szkolnego. Wspierają także nauczycieli w prowadzeniu zajęć dydaktyczno-wychowawczych i pomagają im komunikować się z uczniami, kontaktując się z ich opiekunami prawnymi i osobami z ich społeczności. Również w Hiszpanii szkoły z dużą liczbą uczniów ze środowisk defaworyzowanych mogą od 1996 r. korzystać z pomocy pedagogów szkolnych, określanych jako „nauczyciele techniczni pracujący na rzecz społeczności lokalnej”. Ci specjaliści, którzy dołączają do zespołów nauczycielskich w każdej szkole, działają jako pośrednicy między szkołami a rodzinami oraz uczestniczą w kontrolowaniu i monitorowaniu absencji, kontaktowaniu się z rodzicami i w innych działaniach. We Włoszech w związku z integracją dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zatrudnia się od 1977 r. pedagogów specjalnych, określanych jako *insegnanti di sostegno*. Obecnie jest ich ok. 90 000, co oznacza, że na dwoje dzieci przypada jeden pedagog. W ciągu kilku ostatnich lat w Zjednoczonym Królestwie (Anglii) znacznie zwiększono liczbę pracowników wspierających proces dydaktyczno-wychowawczy w szkołach i rozszerzono zakres ich działalności. W tej grupie są pracownicy, którzy przejmują dotychczasowe obowiązki nauczycieli w celu zmniejszenia ich obciążenia pracą, asystenci dydaktyczni, którzy na przykład pomagają w nauce uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub innymi, oraz takie osoby jak opiekunowie - mentorzy, którzy pomagają

uczniom przezwyciężać bariery w nauce spowodowane problemami społecznymi, emocjonalnymi i wychowawczymi.

*

* *

Podsumowując, istotne zmiany, które w widoczny sposób rozszerzyły zakres prac nauczycieli, są efektem kilku różnych czynników, m.in. autonomii szkół, poszukiwania sposobów podniesienia jakości kształcenia i powierzenia szkołom nowych obowiązków społecznych. W niektórych krajach te czynniki wzajemnie się uzupełniały. Na przykład autonomia szkół i związana z nią większa swoboda dydaktyczna często skutkowały poprawą wyników kształcenia. W innych krajach do zmian w zawodzie nauczycielskim przyczynił się faktycznie tylko jeden czynnik. W takich przypadkach siłą napędową reform były w zasadzie starania o podniesienie efektywności systemu edukacji.

Mimo wielu różnych przyczyn wzorce instytucjonalne, jakie zostały przyjęte w celu rozszerzenia obowiązków nauczycieli, są dość zbliżone w różnych krajach. Poza nielicznymi wyjątkami decyzja o zwiększeniu obowiązków wykonywanych przez wykwalifikowanych nauczycieli została w większości przypadków podjęta na szczeblu krajowym (lub najwyższym), nawet w krajach, gdzie istnieją instytucje zdecentralizowane. W rzeczywistości w zdecydowanej większości krajów europejskich zarówno zmiany dotyczące sposobu organizacji prac nad tworzeniem programów nauczania, jak i przepisy prawne w sprawie warunków zatrudniania i wynagradzania nauczycieli wprowadza się na szczeblu centralnym. W przypadku gdy nauczycieli zatrudniają bezpośrednio władze lokalne lub inne organy prowadzące szkoły, prowadzone są czasem trójstronne negocjacje z udziałem ministerstwa edukacji, nauczycielskich związków zawodowych i przedstawicieli władz lokalnych. Właśnie to przestrzeganie ogólnokrajowych zasad lub przepisów – które dla związków zawodowych jest gwarancją zabezpieczenia interesów nauczycieli – umożliwia władzom lokalnym lub szkołom zmianę statusu nauczycieli i szczegółowego zakresu ich obowiązków.

Od tych znacznie scentralizowanych procesów określania obowiązków nauczycieli odbiegają nieco rozwiązania w takich krajach jak Szwecja, Finlandia i Hiszpania. W tych krajach władze regionalne i lokalne, odgrywające obecnie istotną rolę w systemach edukacji, aktywnie uczestniczą w ustalaniu całego zakresu zadań wykonywanych przez nauczycieli, oczywiście poza ich ewentualnym wkładem w prace nad programem nauczania, za który we wszystkich krajach europejskich nadal odpowiadają w całości lub częściowo władze na szczeblu krajowym (lub najwyższym).

Poza powyższymi wyjątkami niemal wszędzie działalność dydaktyczna jest zatem nadal regulowana przez władze krajowe lub centralne, choć takie uregulowania nie muszą być zapisane w usystematyzowanych ramach prawnych. Jedynie bardzo nieliczne kraje – Holandia, Portugalia i Zjednoczone Królestwo – przeanalizowały dokładnie rolę nauczycieli, co doprowadziło do radykalnej zmiany ich statusu i warunków pracy. W większości przypadków aktualne zmiany wynikają z ciągłej kumulacji kolejnych aktów prawnych, z których każdy określał nowe obowiązki, nie inicjując przy tym dogłębnej dyskusji na temat tego, co stanowi istotę zawodu nauczyciela. Takiej ciągłej kumulacji nie było tylko w kilku krajach skandynawskich, np. Szwecji, które przekazały gminom szeroki zakres odpowiedzialności za zarządzanie kadrą nauczycielską i są warte odnotowania ze względu na autonomiczny status władz regionalnych i lokalnych.

Okazuje się jednak, że obecnie sytuacja zmienia się w niektórych krajach, w których zarządzanie kadrą nauczycielską jest w coraz większym stopniu przedmiotem całościowych rozwiązań.

Jednym z przykładów jest Hiszpania, gdzie od 2006 r. podejmuje się działania zmierzające do zmiany warunków zatrudniania i wynagradzania nauczycieli pracujących w oświacie i gdzie przygotowano projekt zmian, który jeszcze w październiku 2007 r. był przedmiotem dyskusji. Można również przytoczyć przykład Francji, w której w roku 2007/08 została powołana tzw. Komisja Pocharda z zadaniem dalszej analizy warunków pracy nauczycieli. Z kolei w Republice Czeskiej uruchomiono na lata 2007-2011 szeroko zakrojony projekt badawczy, którego celem jest zrozumienie istoty zmian tego zawodu i który koncentruje się na

zagadnieniach dotyczących warunków zatrudniania i statusu nauczycieli. Również Ministerstwo Edukacji i Nauki w Lichtensteinie zdecydowało się ostatnio rozważyć tę kwestię na wniosek nauczycielskiego związku zawodowego i przeprowadzić analizę opartą na szczegółowych badaniach dotyczących zadań i obowiązków nauczycieli.

W tych ogólnych rozważaniach zasadnicze znaczenie mają zależności, które muszą istnieć między statusem, obowiązkami, wynagrodzeniem, autonomią i odpowiedzialnością. W większości przypadków tworzy się je w ramach szerszych reform dotyczących statusu urzędników służby cywilnej, bądź pod presją związków zawodowych, które uznają, że takie działania stanowią odpowiednią platformę umożliwiającą określenie zakresu obowiązków nauczycieli w sposób spójny z otrzymywanym za ich wykonywanie wynagrodzeniem.

ROZDZIAŁ 2: ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA I AUTONOMIA NAUCZYCIELI

W niniejszym rozdziale omówiono zakres swobody nauczycieli w podejmowaniu decyzji i działaniu w trzech obszarach, które mają zasadniczy wpływ na charakter ich pracy. Pierwszy dotyczy decyzji w sprawie treści programu nauczania, włącznie z jego komponentami obowiązkowymi i fakultatywnymi; drugi odnosi się do metod nauczania, a konkretnie – doboru metod, podręczników i zasad łączenia uczniów w grupy na zajęciach dydaktycznych; trzeci obszar to ocenianie uczniów, włącznie z wyborem kryteriów oceny wewnętrznej, decyzjami o powtarzaniu przez uczniów klasy i decyzjami dotyczącymi treści egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji. Nauczyciele nie mogą jednak działać autonomicznie, jeśli same szkoły nie mają autonomii w tych trzech kluczowych obszarach. Z tego względu, w odniesieniu do każdego z nich, przeanalizowano najpierw zakres autonomii szkół, a następnie ewentualny udział nauczycieli w podejmowaniu decyzji w szkole. Trzema głównymi uczestnikami procesu podejmowania decyzji w szkołach są dyrektor, rada szkoły (tj. organ zarządzający na terenie szkoły) i sami nauczyciele, przy czym możliwe są wszelkie połączenia.

Można powiedzieć, że istnieją cztery główne zakresy autonomii szkół ⁽¹⁾. Terminu **pełna autonomia** używa się w sytuacji, gdy szkoły podejmują decyzje w granicach prawa lub ogólnych regulacji dotyczących edukacji bez udziału instytucji zewnętrznych (jeśli nawet muszą zasięgać opinii władz wyższego szczebla). **Ograniczona autonomia** dotyczy sytuacji, gdy szkoły podejmują decyzje wybierając spośród wariantów ustalonych przez władze edukacyjne wyższego szczebla lub też ich decyzje muszą być zatwierdzane przez te władze. O **braku autonomii** mówimy wtedy, gdy szkoły w ogóle nie podejmują decyzji w danym obszarze. Czwarty zakres autonomii występuje w strukturach organizacyjnych niektórych systemów edukacji. Wówczas organy prowadzące i/lub władze lokalne mogą same decydować o **przekazaniu** szkołom swych **uprawnień decyzyjnych** w pewnych obszarach. Jeśli tak jest, rozwiązania w poszczególnych szkołach jednego kraju mogą być zróżnicowane pod względem zakresu odpowiedzialności i obszaru delegowanych uprawnień. Ten ostatni zakres autonomii ma niewielki wpływ na sprawy dydaktyki (i w związku z tym poświęcono mu niewiele miejsca w poniższych częściach, ale odgrywa większą rolę w analizie innych obszarów działalności szkół ⁽²⁾).

2.1. Treści programów nauczania

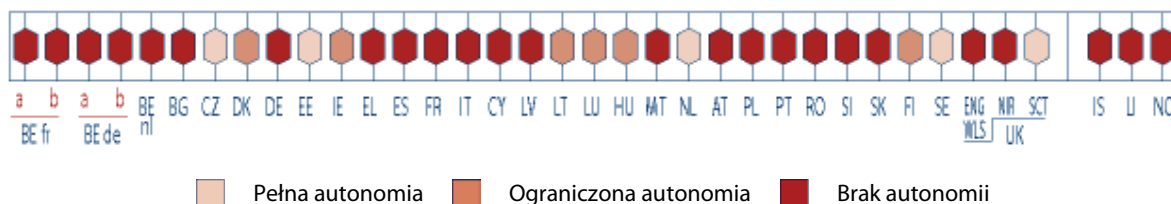
Jeśli chodzi o program nauczania, zależnie od kraju można wyodrębnić dwa podejścia: w pierwszym program nauczania określa treści, jakich należy nauczać, natomiast w drugim władze centralne (lub najwyższego szczebla) odpowiedzialne za edukację ustalają cele, jakie należy osiągnąć. W niniejszej części nie omówiono szczegółowo tego podziału, ani niezależności w organizacji czasu przeznaczonego na dydaktykę, jaką mają szkoły i nauczyciele w niektórych krajach, a jedynie rolę, jaką odgrywają nauczyciele w kwestiach dotyczących programu nauczania.

Nauczyciele mają stosunkowo niewiele do powiedzenia przy ustalaniu treści **obowiązkowego minimum programowego**, ponieważ nie leży to w gestii szkół (zob.: rys. 2.1a), bądź – jeśli leży – to zadanie to wchodzi głównie w zakres obowiązków dyrektora szkoły (zob.: rys. 2.1b).

⁽¹⁾ Szczegółowa lista tabel, w których są przedstawione różne zakresy autonomii w każdym obszarze omawianym w niniejszym rozdziale, jest zamieszczona w załączniku.

⁽²⁾ Bardziej szczegółowe informacje przedstawiono w publikacji Eurydice z 2007 r. pt. *School Autonomy in Europe. Policies and Measures* (*Autonomia szkół w Europie – Strategie i działania*).

Rysunek 2.1a: Autonomia szkół w zakresie treści obowiązkowego minimum programowego, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Republika Czeska: W roku 2007/08 rozpoczęła się reforma programowa. W roku 2006/07 w projektach pilotażowych opartych na „Ramowym programie kształcenia” przetestowano w wybranych szkołach „Szkolne programy kształcenia”.

Litwa: W Ustawie o edukacji stwierdza się, że w opracowywaniu treści przedmiotowych (programu nauczania) uczestniczą stowarzyszenia i zrzeszenia nauczycielskie. Stowarzyszenia nauczycieli określonych przedmiotów nie mają jednak długoletniej tradycji tej działalności, więc dopiero teraz staje się ona bardziej widoczna (na przykład stowarzyszenia nauczycieli języka i literatury litewskiej oraz nauczycieli matematyki przyczyniły się w znacznym stopniu do podniesienia poziomu egzaminów z tych przedmiotów).

Luksemburg: Brak autonomii na poziomie ISCED 1.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określaną na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

Rumunia: Treści obowiązkowego minimum programowego ustala się na szczeblu centralnym w Ogólnokrajowym Ramowym Programie Nauczania. Nowe programy opracowują grupy robocze, w których większość stanowią albo nauczyciele danych przedmiotów, albo opracowujący daną część programu nauczania. Grupy te pracują pod nadzorem Krajowej Rady ds. Programu Nauczania.

Słowenia: Ogólne ramy obowiązkowego minimum programowego ustala się na szczeblu centralnym. Treści przedmiotów są przedstawione bardziej szczegółowo w podręcznikach, które nauczyciele sami wybierają z wcześniej przygotowanej listy. Program, który jest aktualizowany w roku szkolnym 2007/08 przez Krajowy Instytut ds. Edukacji, powinien zapewnić nauczycielom nieco większą autonomię.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Ustawowe programy nauczania zawierają minimalne wymagania dla uczniów. Nie określają one treści całego programu nauczania, za który odpowiada szkoła.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Zgodnie z prawem obowiązkowo nauczają się etyki i religii.

Wyjaśnienia

„Treści programu nauczania” oznaczają najważniejsze obszary kształcenia i cele, jakie należy osiągnąć, a nie same treści przedmiotów szkolnych lub zmiany wprowadzane przez szkoły w swoich programach nauczania dla poszczególnych przedmiotów.

Nawet w krajach, w których szkoły są w pełni autonomiczne, istnieją ogólnokrajowe wytyczne dotyczące ustalania programu nauczania lub celów, jakie należy osiągnąć. W mniej więcej dwóch trzecich krajów na poziomie szkoły nie określa się treści obowiązkowego minimum programowego, a w związku z tym nauczyciele nie biorą bezpośrednio udziału w jego tworzeniu.

Jednak na etapie tworzenia programów nauczyciele mogą uczestniczyć w tych pracach mając swoich przedstawicieli w grupach roboczych i/lub uczestnicząc w konsultacjach (zob.: rozdział 5). Na przykład we Francji są oni reprezentowani w zespołach eksperckich, które przygotowują projekt programu nauczania, a w

trakcie dyskusji zasięga się również opinii ich przedstawicieli (związków zawodowych, stowarzyszeń nauczycieli poszczególnych przedmiotów). Następnie ze wszystkimi nauczycielami przeprowadza się konsultacje (przedmiotowe) na etapie pośrednim, poprzedzającym instytucjonalne konsultacje z *Conseil supérieur de l'Éducation* (Wyższą Radą ds. Edukacji), w skład której wchodzi 20 etatowych i wspomagających nauczycieli z publicznych szkół podstawowych i średnich (z łącznej liczby 97 członków). W Islandii nauczyciele uczestniczyli w opracowaniu projektu „wytycznych dotyczących ogólnokrajowego programu nauczania” na lata 2006-2010. Również w Belgii (Wspólnocie Niemieckojęzycznej), na Cyprze, Łotwie i Litwie, w Rumunii i Lichtensteinie nauczyciele uczestniczą w opracowywaniu ogólnokrajowego programu nauczania (dla wszystkich szkół). Na Malcie nauczycielskie związki zawodowe częściowo brały udział w konsultacjach w trakcie prac nad programami nauczania, a przeprowadzane obecnie reformy mają na celu stworzenie sieci szkół, aby umożliwić nauczycielom nieco większy wpływ na tworzenie programów nauczania. Udział nauczycieli w tworzeniu programów nauczania zależy też czasem od innych czynników. Na przykład w Grecji chociaż większość zakresu programu nauczania jest ustalana centralnie (tj. szkoły nie mają w ogóle autonomii w tej dziedzinie), to jednak dzięki temu, że opracowuje się ścieżki międzyprzedmiotowe, nauczyciele mają większy wpływ na treści programowe i są w ten sposób bardziej autonomiczni. W Irlandii treści programu nauczania ustala się centralnie, ale kluczowym aspektem jego realizacji jest dostosowywanie go do potrzeb oraz sytuacji poszczególnych szkół i każdego dziecka, do czego zachęca się zarówno szkoły, jak i nauczycieli.

W Słowenii zatwierdzanie programu nauczania i opracowywanie ogólnych programów dla poszczególnych przedmiotów w kształceniu elementarnym należy do zadań Rady Ekspertów ds. kształcenia ogólnego. Program obejmuje wiedzę deklaratywną i proceduralną, zajęcia dla uczniów, sugestie dotyczące treści kształcenia, zalecenia dydaktyczne i obowiązkowe nauczanie międzyprzedmiotowe. Może także zawierać standardy oceny celów kształcenia. Niemniej jednak nauczyciele mogą sami wybierać określone treści, ponieważ program nauczania wyznacza jedynie ogólne ramy kształcenia. Przepisy z 1996 r. zmieniły częściowo obowiązki nauczycieli. Jeśli nawet nie decydują oni zawsze o treściach lub celach kształcenia, mogą obecnie sami planować swą pracę w cyklu rocznym (często wspólnie z innymi nauczycielami tego samego przedmiotu) i ustalać tematykę lekcji na każdy dzień lub tydzień.

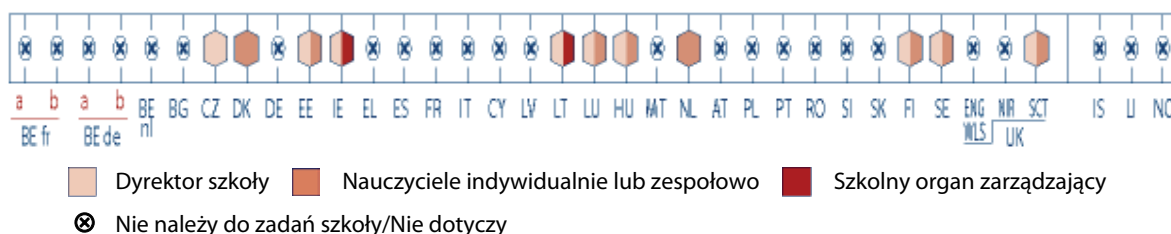
W Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) władze centralne odpowiedzialne za program nauczania i ocenianie ustalają obowiązkowe minimum programowe, określając program kształcenia (treści, które mają być nauczane), docelowe osiągnięcia i rozwiązania dotyczące oceniania. Szkoły i nauczyciele na ogół nie mogą zmieniać tych wymogów, ale sami decydują o tym, które przedmioty dodaje się do minimum programowego, których przedmiotów uczy się osobno, a których w połączeniu z innymi, w jaki sposób program nauczania rozkłada się na poszczególne lata danego etapu kształcenia, i ile czasu przeznacza się na poszczególne przedmioty. Obowiązkowe minimum programowe zostało zmienione we wszystkich trzech regionach, a nowe programy, które wprowadza się w szkołach od 2007 r. (w Irlandii Północnej) i 2008 r. (w Anglii i Walii), mają mniej nakazowy charakter.

W Norwegii reforma pod hasłem „Promowanie wiedzy” i wprowadzany wraz z nią ogólnokrajowy program nauczania wymieniają przedmioty szkolne, których należy uczyć w trakcie kształcenia obowiązkowego. W każdym przedmiocie określa się główne działy i kompetencje (wiedzę i umiejętności), jakie należy zdobyć. Szczegółowe treści programów nauczania poszczególnych przedmiotów są ustalane na poziomie lokalnym.

Od 1 września 2000 r., gdy szkoły we Włoszech uzyskały autonomię, rząd ustala przedmioty obowiązkowe, pozostawiając szkołom swobodę wyboru pewnych przedmiotów fakultatywnych. Szkoły określają wtedy ogólne cele nauczania, szczegółowe cele uczenia się związane z kompetencjami uczniów, oraz wymiar zajęć dla każdego przedmiotu i roku szkolnego. Od 2004 r. w przypadku przedmiotów obowiązkowych tworzą plany nauczania według bardziej zindywidualizowanych programów, które definiują cele uczenia się w kategoriach wiedzy, jaką należy zdobyć i umiejętności, które należy wykształcić. Na podstawie tych

programów szkolne rady pedagogiczne⁽³⁾ opracowują swoje programy nauczania. Nauczyciele mają w związku z tym pewną swobodę, gdy dopasowują te cele do swoich programów, wybierają materiał do nauczania, ustalają kolejność jego wprowadzania i realizację danych celów w danym roku, jeśli są one rozłożone na dwuletni cykl kształcenia. Nauczyciele mają jeszcze większą swobodę w podejmowaniu decyzji dotyczących wymiaru czasu przeznaczanego na przedmioty fakultatywne lub wybierane uznaniowo. Natomiast dyrektorzy szkół dbają o to, aby decyzje podejmowane przez radę pedagogiczną były zgodne z formalnymi wymogami prawa i kryteriami dotyczącymi jakości kształcenia. Szkoły mogą również dysponować czasem stanowiącym do 20 proc. obowiązkowego wymiaru planu zajęć, zmniejszając liczbę godzin przeznaczonych na pewne przedmioty i wprowadzając inne, które nie zostały przewidziane w ogólnokrajowych zaleceniach. Na początku roku szkolnego 2007/08 minister edukacji rozesłał nowe zalecenia programowe, które będą przez dwa lata testowane w szkołach, zanim opracuje się ich ostateczną wersję. Wyniki tego badania zostaną uwzględnione w ostatecznej wersji programu, przy czym nowe rozwiązania nie naruszają dotychczasowej autonomii nauczycieli.

Rysunek 2.1b: Udział szkolnych organów/osób w ustalaniu treści obowiązkowego minimum programowego, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Litwa: Nauczyciele mają decydujący głos w tej sprawie w radzie zarządzającej.

Luksemburg: Brak autonomii na poziomie ISCED 1.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określany na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

Szwecja: Nauczyciele odpowiadają za to, czego uczą się uczniowie, a dyrektorzy szkół zajmują się raczej wynikami, jakie osiągają.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): W obrębie szkoły pełną odpowiedzialność ponosi dyrektor, który działa realizując politykę programową określoną przez organ zarządzający, ale wiele decyzji programowych przekazuje on kierownikom zespołów/koordynatorom programowym i nauczycielom klasowym.

Wyjaśnienia

„Treści programu nauczania” oznaczają najważniejsze obszary kształcenia i cele, jakie należy osiągnąć, a nie same treści przedmiotów szkolnych lub zmiany wprowadzane przez szkoły w swoich programach nauczania dla poszczególnych przedmiotów.

⁽³⁾ Rady te podejmują decyzje w sprawach dydaktycznych.

W pozostałej jednej trzeciej krajów autonomia nauczycieli jest uzależniona od zakresu autonomii przyznanej szkołom, a w ramach szkoły osobom lub organom podejmującym decyzje.

W Irlandii (na poziomie ISCED 2) i na Litwie nauczyciele – ponieważ funkcjonują w szkolnym organie zarządzającym – i dyrektor szkoły podejmują decyzje w tych sprawach w ramach ograniczonej listy wariantów do wyboru, opracowywanej z wyprzedzeniem przez wyższy organ władz.

W Republice Czeskiej trwa obecnie faza przejściowa, w trakcie której szkoły i dyrektorzy szkół uzyskują coraz większą autonomię w ustalaniu treści programu nauczania. Zdecydowana większość szkół nadal przestrzega „Standardu kształcenia elementarnego (1995)”, który wyszczególnia treści i cele nauczania. Ustawa o edukacji z 2004 r., która weszła w życie w styczniu 2005 r., wprowadziła *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (Ramowy program nauczania dla kształcenia elementarnego). Program przedstawia m.in. cele oraz zakres wiedzy i umiejętności, jakie powinni zdobyć uczniowie, a także dziedziny kształcenia, ogólne treści kształcenia i wymagany poziom osiągnięć na każdym etapie. Na podstawie programu ramowego szkoły opracowują własne programy nauczania, włącznie z treściami i oczekiwanymi osiągnięciami, które należy dopasować do różnych przedmiotów, klas itp. Kształcenie realizujące szkolne programy nauczania rozpoczęło się obowiązkowo w roku 2007/08 w pierwszych klasach szkoły podstawowej i średniej I stopnia. Wprawdzie za oficjalnie odpowiedzialną osobę zawsze uznaje się dyrektora szkoły, nauczyciele w rzeczywistości uczestniczą w procesie podejmowania decyzji. W Danii i Holandii nauczyciele sami przygotowują treści obowiązkowego minimum programowego (choć w Danii wymaga to zatwierdzenia przez radę gminy i uwzględnia wytyczne opracowane przez władze centralne).

W Estonii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) nauczyciele i dyrektor szkoły uczestniczą w ustalaniu programu nauczania. W Estonii opracowują go wspólnie zgodnie z programem ogólnokrajowym. Określają w potrzebnym im zakresie szczegółowe treści i cele kształcenia, które są jedynie zarysowane w dokumencie ogólnokrajowym. Ponadto każda szkoła ponosi odpowiedzialność za treści jednej czwartej swojego programu nauczania, decydując na przykład o tym, czy wprowadzać jakieś przedmioty fakultatywnie, czy też rozszerzać zakres nauczania przedmiotów obowiązkowych.

W Holandii nie istnieją programy nauczania w powszechnie przyjętym znaczeniu tego słowa. Jednak od 1993 r. cele, jakie należy osiągnąć, określa się w zarządzeniach lub rozporządzeniach, które mają zastosowanie zarówno do szkół podstawowych (dla których zostały one skorygowane w latach 1998 i 2006) i szkół średnich. Zamiast opisywania treści kształcenia cele te ułatwiają szkołom ustalanie minimalnych poziomów osiągnięć uczniów. W szkole podstawowej przedstawiają one wprawdzie ogólne treści, ale nie określają szczegółowo wymaganych efektów. W związku z tym nauczyciele są zobowiązani zrobić wszystko, aby zagwarantować osiągnięcie przez uczniów wymaganych poziomów osiągnięć. We wszystkich przypadkach nauczyciele są rozliczani z wyników pracy i w razie potrzeby muszą wyjaśnić niezadowalające osiągnięcia uczniów. Podobnie wygląda sytuacja w szkołach średnich I stopnia, dla których odpowiednie cele zostały ustalone w 1993 r. i skorygowane w 2006 r. (gdy dodano 58 nowych celów). Rząd nakreśla ogólne ramy odniesienia, a szkoły mają w nich swobodę wyboru. Podobnie jak w szkołach podstawowych, podstawowe cele kształcenia ustala się na szczeblu krajowym, natomiast szkoły i ich kadra (lub organy zarządzające) opracowują szczegółowe rozwiązania. Nauczyciele mają rzeczywisty wpływ – nie indywidualnie, ale zbiorowo jako członkowie organów doradczych w każdej szkole – na treści kształcenia.

Również szwedzki system edukacji jest bardziej ukierunkowany na cele, pozostawiając osobom zajmującym się tymi sprawami szeroki zakres odpowiedzialności. Nauczyciele organizują swoje zajęcia dydaktyczne na podstawie programu nauczania (który przedstawia zasady i ogólne cele kształcenia) oraz szczegółowych programów przedmiotowych (które określają ogólne treści). Następnie po dyskusji z uczniami podejmują decyzję o treściach i metodach nauczania zgodnie ze swoimi zamierzeniami (w szczególności dotyczącymi jakości nauczania) i realizacją celów, do których uczniowie powinni dążyć (minimalnego poziomu osiągnięć dla wszystkich).

W Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) nauczyciele nie są związani ogólnokrajowym programem nauczania. Natomiast rząd przedstawia szczegółowy przewodnik o podstawach dobrego programu nauczania. Przewodnik obejmuje szkołę podstawową (ISCED 1) i pierwsze dwie klasy szkoły średniej. W dwóch ostatnich klasach szkoły średniej uczniowie wybierają przedmioty, o zakresie treści których decydują w dużej mierze wymogi egzaminu końcowego, ustalane przez Szkocki Urząd ds. Kwalifikacji (*Scottish Qualification Authority, SQA*). Na poziomie podstawowym szkoły – i do pewnego stopnia nauczyciele – mogą swobodnie interpretować „ogólnokrajowe wskazówki”. Również nauczyciele uczący w pierwszych dwóch klasach szkoły średniej mają pod tym względem znaczną swobodę działania. W dwóch ostatnich klasach szkoły średniej natomiast egzaminy kończące edukację szkolną w dużym stopniu wpływają na treści nauczania, a w ten sposób na ogólne postępowanie nauczycieli, którzy dostosowują programy lub ograniczają ich zakres zależnie od wymogów egzaminacyjnych. W okólnikach 3/2001 i 7/2005 zachęcano szkoły do przyjęcia bardziej elastycznego podejścia do swoich programów nauczania. Niektóre z nich wykorzystały tę możliwość, wprowadzając nowe przedmioty lub nowe podejścia do nauczania.

W Luksemburgu (ISCED 2) i na Węgrzech nauczyciele i dyrektorzy szkół muszą przedstawiać swoje decyzje do zatwierdzenia władzom wyższego szczebla odpowiedzialnym za edukację, które mogą zażądać wprowadzenia zmian. Na Węgrzech program nauczania stanowi część szkolnego programu dydaktycznego, zatwierdzanego przez kadrę nauczycielską. Takim programem może być – opracowany w granicach wyznaczonych przez ogólnokrajową podstawę programową i ramowy program nauczania – akredytowany ramowy program nauczania, albo akredytowany program, który już został opracowany przez inną szkołę, lub opracowany przez szkołę własny program. Wprawdzie we wszystkich takich przypadkach wymagane jest zatwierdzenie przez organ prowadzący (tj. organ władz lokalnych w przypadku szkół sektora publicznego), odmowa jest możliwa wyłącznie wtedy, gdy minimum programowe narusza przepisy prawa, lub ze względów budżetowych (nie można finansować elementów dodanych do obowiązkowego programu nauczania), albo związanych z jakością.

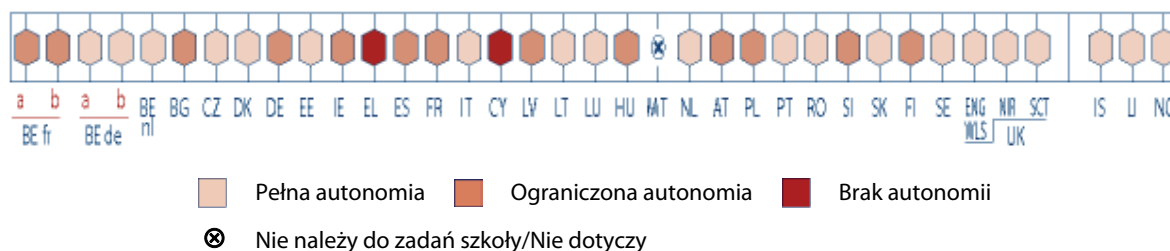
W Luksemburgu nauczyciele szkół podstawowych mają niewielkie możliwości wpływania na program nauczania. W szkołach średnich nauczyciele wchodzi w skład komisji programowych odpowiedzialnych za treści programów i obowiązkowych podręczników szkolnych. Od 2004 r. szkoły średnie mają większą autonomię: szkolna rada edukacyjna (składająca się z dyrekcji, czterech nauczycieli, dwóch rodziców i dwóch uczniów) może przeznaczyć 10 proc. czasu lekcyjnego w oficjalnym planie zajęć na nowe lekcje lub gruntowniejsze przerobienie określonych przedmiotów itp. Szkoły mogą również wprowadzać innowacyjne formy kształcenia odbiegające od oficjalnego programu nauczania po uzyskaniu zgody Ministerstwa Edukacji. Obecnie ministerstwo opracowuje progi kompetencji w najważniejszych obszarach kształcenia. Celem tych prac jest zaprojektowanie programów służących zdobywaniu niezbędnych umiejętności bez konieczności określania ścieżki edukacyjnej w tym procesie (w odróżnieniu od aktualnej sytuacji, w której programy nadal koncentrują się wyraźnie na treściach, a nauczyciele sami określają cele poszczególnych lekcji). W ciągu ostatnich dwóch lat to nowatorskie podejście zastosowano już w odniesieniu do matematyki, dla której każda szkoła opracowała program określający umiejętności w pierwszej klasie szkoły średniej. Programy te są obowiązkowo zatwierdzane przez Ministerstwo Edukacji po konsultacjach z Krajową Radą ds. Programów Matematycznych, a następnie publikowane na stronie internetowej danej szkoły.

Ogólnokrajowa podstawa programowa w Finlandii określa cele i podstawowe treści różnych przedmiotów, natomiast organy prowadzące przygotowują i uszczegóławiają lokalny program nauczania. Może on być sformułowany w taki sposób, aby umożliwić uwzględnienie specyficznego, lokalnego komponentu na poziomie gminnym lub regionalnym, bądź opracowany przez samą szkołę. We wszystkich przypadkach dyrektorzy szkół i nauczyciele przygotowują projekt programu nauczania, który musi następnie zostać zatwierdzony przez organ prowadzący.

W odróżnieniu od procedur dotyczących obowiązkowego programu nauczania szkoły mają większą swobodę przy opracowywaniu **programów przedmiotów fakultatywnych** (rys. 2.2a). Jednak w żadnym

kraju (z wyjątkiem Danii i Rumunii), w którym szkołom przyznano autonomię, nauczyciele nie wybierają zupełnie samodzielnie dodatkowych przedmiotów fakultatywnych (rys. 2.2b). Tego rodzaju decyzje są zawsze podejmowane wspólnie z dyrektorami szkół jako niezależne decyzje szkoły, jak w Estonii, Holandii, Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) i Norwegii, lub z uwzględnieniem pewnych ograniczeń, jak w Bułgarii i Niemczech, na Łotwie i Węgrzech, w Słowenii i Finlandii. W Grecji nauczyciele mogą także w pewnym zakresie sami decydować o tym, jak wykorzystają zajęcia pozaprogramowe, aby dostosować kształcenie do potrzeb uczniów i pogłębić interakcje w klasie.

Rysunek 2.2a: Autonomia szkół w zakresie treści programowych przedmiotów fakultatywnych, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Belgia (BE fr): Na poziomie ISCED 1 dyrektorzy szkół prowadzonych przez Wspólnotę Francuską lub organy prowadzące w przypadku szkolnictwa dotowanego przez państwo mogą zwiększyć tygodniową liczbę lekcji do 29, 30 lub 31; ten wymiar godzin nie może być rozszerzony innymi dodatkowymi przedmiotami fakultatywnymi. Na poziomie ISCED 2 w tygodniowy wymiar godzin nauczania są wliczone cztery obowiązkowe lekcje przeznaczone na zajęcia dodatkowe, które szkoła musi wybrać z listy opracowanej przez władze Wspólnoty.

Belgia (BE de): Na poziomie ISCED 1 przedmioty są wyszczególnione w zarządzeniu z 26 kwietnia 1999 r. dotyczącym ogólnodostępnych placówek przedszkolnych i szkół podstawowych; wybór innych dodatkowych przedmiotów fakultatywnych nie jest możliwy.

Republika Czeska, Irlandia i Luksemburg: Brak przedmiotów fakultatywnych na poziomie ISCED 1.

Cypr: Brak przedmiotów fakultatywnych na poziomach ISCED 1 i 2.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określany na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

Lichtenstein: Brak autonomii na poziomie ISCED 1.

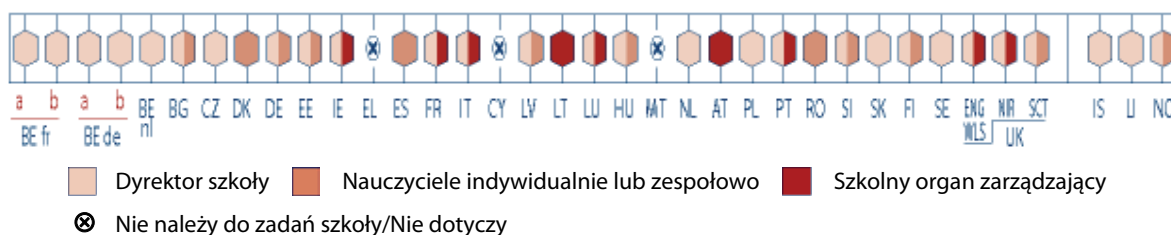
Na Łotwie program musi zostać zatwierdzony przez ministerstwo i wraz z przedmiotami fakultatywnymi nie może przekraczać maksymalnego wymiaru zajęć dla uczniów. Szkoły na Węgrzech mogą wprowadzać dodatkowe przedmioty. Przedmioty te (lub zajęcia nieuwzględnione w ramach kształcenia obowiązkowego) muszą być uwzględnione w programie nauczania (i nie powinny przekraczać pewnego progu określonego jako procent wymiaru zajęć obowiązkowych). Organy prowadzące mogą jednak nie zgodzić się na włączenie tych dodatkowych przedmiotów, jeśli szkoła nie posiada niezbędnych zasobów – a w szczególności środków finansowych – bądź dany organ prowadzący uznaje inne specjalne zadania za bardziej istotne.

W Słowenii szkoły muszą wybrać przedmioty fakultatywne z listy, która jest zamieszczona w ustawie o szkołach elementarnych. Wybrane przedmioty należy podać w rocznym planie szkolnym, opracowywanym

przez dyrektora szkoły w ścisłej współpracy z radą pedagogiczną i zatwierdzanym przez szkolny organ zarządzający.

We wszystkich pozostałych krajach przedmioty fakultatywne może wybierać dyrektor szkoły – samodzielnie lub za zgodą szkolnego organu zarządzającego – przy czym w obydwu przypadkach szkoły mają przynajmniej pewien zakres autonomii względem władz wyższego szczebla.

Rysunek 2.2b: Udział szkolnych organów/osób w ustalaniu treści programowych przedmiotów fakultatywnych, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Belgia (BE fr): Na poziomie ISCED 1 dyrektorzy szkół prowadzonych przez Wspólnotę Francuską lub organy prowadzące w przypadku szkolnictwa dotowanego przez państwo mogą zwiększyć tygodniową liczbę lekcji do 29, 30 lub 31; ten wymiar godzin nie może być rozszerzony innymi dodatkowymi przedmiotami fakultatywnymi. Na poziomie ISCED 2 w tygodniowy wymiar godzin nauczania są wliczone cztery obowiązkowe lekcje przeznaczone na zajęcia dodatkowe, które szkoła musi wybrać z listy opracowanej przez władze Wspólnoty.

Belgia (BE de): Na poziomie ISCED 1 przedmioty są wyszczególnione w zarządzeniu z 26 kwietnia 1999 r. dotyczącym ogólnodostępnych placówek przedszkolnych i szkół podstawowych; wybór innych dodatkowych przedmiotów fakultatywnych nie jest możliwy.

Republika Czeska: Na poziomie ISCED 2 nauczyciele uczestniczą w podejmowaniu decyzji, choć oficjalnie odpowiada za nie dyrektor szkoły.

Republika Czeska, Irlandia i Luksemburg: Brak przedmiotów fakultatywnych na poziomie ISCED 1.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określany na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Dyrektor szkoły odpowiada za zaplanowanie pełnej oferty programowej szkoły zgodnie z ogólną polityką ustaloną przez szkolny organ zarządzający. Dyrektor szkoły zleca bardziej szczegółowe zaplanowanie programu nauczania doświadczonym nauczycielom oraz koordynatorom programowym/kierownikom zespołów na terenie szkoły.

Lichtenstein: Brak autonomii na poziomie ISCED 1.

We Francji ogólnokrajowy program nauczania pozostawia niewiele miejsca na inicjatywę nauczycieli. Jednak w szkołach podstawowych (ISCED 1) zajęcia językowe, kulturowe i sportowe organizuje się zależnie od środków lokalnych i są one zróżnicowane w poszczególnych gminach.

W szkołach podstawowych i średnich I stopnia we Włoszech na bezpłatne zajęcia fakultatywne lub inne pozaprogramowe można obecnie przeznaczać odpowiednio od 99 do 132 godzin rocznie. Konkretnie zajęcia są wybierane przez same szkoły z uwzględnieniem preferencji rodziców i uczniów oraz tego, czy szkoła

dysponuje odpowiednio przygotowaną kadrą dydaktyczną. Decyzję podejmuje rada pedagogiczna i dyrektor szkoły jako osoba odpowiedzialna za kierowanie szkołą. Ponadto szkoły mogą rozszerzać swoją ofertę w inny sposób, na przykład za zgodą władz lokalnych. W takich przypadkach w podejmowaniu decyzji bierze również udział rada szkoły, ustalając kryteria, jakie należy stosować przy planowaniu i prowadzeniu takich dodatkowych zajęć w ramach planu organizacji kształcenia.

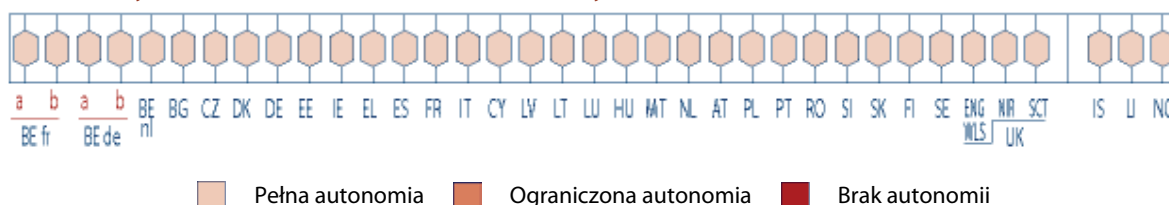
W Bułgarii nauczyciele ustalają fakultatywny program nauczania w swojej szkole. Dyrektor szkoły przedkłada go do zatwierdzenia władzom regionalnym po odpowiednich konsultacjach z Regionalnym Inspektorem Oświatowym. Szkoła może samodzielnie rozszerzać obowiązkowe treści programu nauczania, m.in. o zatwierdzone przedmioty fakultatywne.

W Rumunii decyzję podejmuje szkoła (za pośrednictwem organu zarządzającego) po konsultacjach ze specjalistą z okręgowego inspektoratu szkolnego, który sprawdza, czy przedmioty fakultatywne są zgodne z wymogami prawa. Jednak treści programu nauczania ustalają sami nauczyciele odpowiedzialni za przedmioty fakultatywne, a zatwierdza je rada pedagogiczna. W Zjednoczonym Królestwie szkoły muszą realizować wyważony i szeroko zarysowany program nauczania, który zaspokaja potrzeby wszystkich uczniów. Wprawdzie szkolny program nauczania w Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) musi obejmować ustawowe minimum programowe, nie jest ono skonstruowane tak, aby wypełnić cały szkolny program nauczania. Szkoły mają znaczną swobodę, jeśli chodzi o określanie specyfiki swojego programu nauczania oraz uwzględnianie swoich indywidualnych potrzeb i warunków. W trakcie wizytacji szkolnych ocenia się m.in., w jakim stopniu program nauczania spełnia wymogi zewnętrzne, jest zgodny z potrzebami, aspiracjami i możliwościami uczniów i uwzględnia warunki lokalne.

2.2. Metody nauczania

W tej części przeanalizowano autonomię nauczycieli jedynie w odniesieniu do trzech zagadnień spośród wielu niezwykle istotnych, wpływających na to, co nauczyciele robią w klasie. Omówiono w niej zakres swobody nauczycieli, jeśli chodzi o, po pierwsze, wybór metod nauczania, po drugie, decydowanie o tym, z których podręczników szkolnych powinni korzystać uczniowie, i, po trzecie, ustalenie zasad podziału uczniów na grupy w celu wykonywania różnych zadań. Jeśli chodzi o wybór metod nauczania, nauczyciele mogą dokonywać tego sami według własnego uznania.

Rysunek 2.3a: Autonomia szkół w zakresie wyboru metod nauczania, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

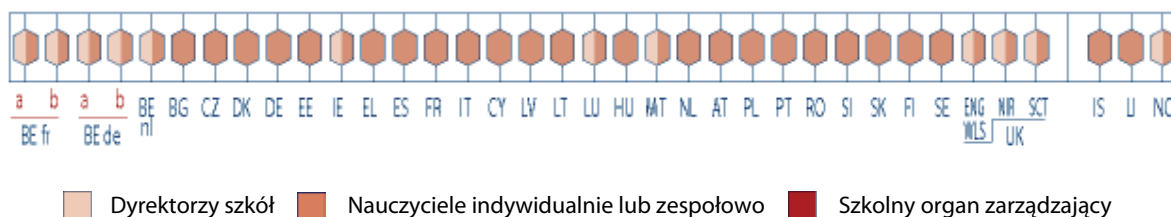
Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określany na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

We wszystkich krajach szkoły mogą same decydować o tym, jakie będą w nich stosowane metody nauczania, choć często istnieją mechanizmy ich monitorowania, na przykład wizytacje szkolne.

Rysunek 2.3b: Udział szkolnych organów/osób w ustalaniu metod nauczania, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Republika Czeska: Nauczyciele mają w tym obszarze bardzo szeroką autonomię, choć oficjalnie odpowiadają za to dyrektorzy szkół.

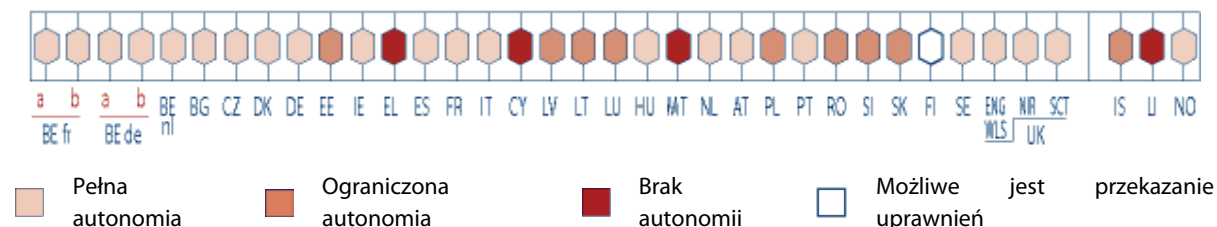
Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określane na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Dyrektor szkoły ponosi pełną odpowiedzialność, działając zgodnie z ogólną polityką programową ustaloną przez szkolny organ zarządzający, ale zleca wiele decyzji programowych kierownikom zespołów/koordynatorom programowym i nauczycielom.

Nauczyciele – indywidualnie lub zespołowo – decydują o tym, jakie metody nauczania mają być stosowane w szkole. Podejmują te decyzje samodzielnie lub wspólnie z dyrektorem szkoły i nie muszą przy tym konsultować się z organem prowadzącym (tj. zewnętrznym organem władz lub instytucją zarządzającą szkołą). Na przykład w Hiszpanii, zgodnie z przyjętą autonomią programową, w każdej szkole rada pedagogiczna decyduje o strategiach i zasadach nauczania. Zgodnie z tymi ustaleniami nauczyciele stosują własne, ściśle określone metody, które są widoczne w sposobie organizacji ich pracy i muszą uwzględniać indywidualne potrzeby uczniów. Od 1988 r. we Francji w szkolnym planie nauczania są przewidziane środki na działania zespołowe, umożliwiając tym samym planowanie różnych specjalnych zajęć edukacyjnych, takich jak np. wycieczki szkolne, inicjatywy kulturalne, lub po prostu pomoc dla uczniów mających trudności z pracą w klasie. We Włoszech dowolność nauczycieli w zakresie wyboru metod nauczania jest integralną częścią niezależnego systemu kształcenia i jest zagwarantowana w Konstytucji. Jednak stosowane metody mają doprowadzić do osiągnięcia przez uczniów celów kształcenia określonych w programie nauczania. Podobnie wygląda sytuacja w Zjednoczonym Królestwie, gdzie nie istnieją regulacje w sprawie metod nauczania, ale podczas wizytacji szkolnych ocenia się efektywność nauczania i uczenia się. We Francji za monitorowanie i ocenę pracy nauczycieli odpowiadają specjaliści - pracownicy inspektoratu. Po hospitacjach lekcji nauczycieli i ocenie ich pracy wizytatorzy mogą przekazać im zalecenia lub zobowiązać ich do podjęcia szkolenia w ramach rozwoju zawodowego.

W większości krajów, z wyjątkiem Grecji, Cypru, Malty i Lichtensteinu, szkoły wybierają samodzielnie także podręczniki. Na Malcie szkoły podstawowe mogą wybierać podręczniki do nauki języka angielskiego i maltańskiego z ustalonej listy, a w szkołach średnich podręczniki do nauki zarówno języka angielskiego, jak i przedmiotów ścisłych. W Lichtensteinie (ISCED 2) można dowolnie wybierać podręczniki tylko do niektórych przedmiotów.

Rysunek 2.4a: Autonomia szkół w zakresie wyboru podręczników szkolnych, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr): Podręczniki szkolne, oprogramowanie komputerowe i materiały dydaktyczne wymagają zatwierdzenia. *Commission de pilotage* (komisja nadzorcza) uwzględniając opinię inspektoratu podejmuje decyzję o ich zgodności z oficjalnymi wymogami i ją uzasadnia. Szkoły otrzymują wsparcie finansowe na zakup zatwierdzonych przez *Commission de pilotage* podręczników szkolnych i oprogramowania komputerowego.

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Grecja: Nauczyciele języków obcych mogą wybierać podręczniki z ustalonej listy.

Luksemburg: Brak autonomii na poziomie ISCED 1.

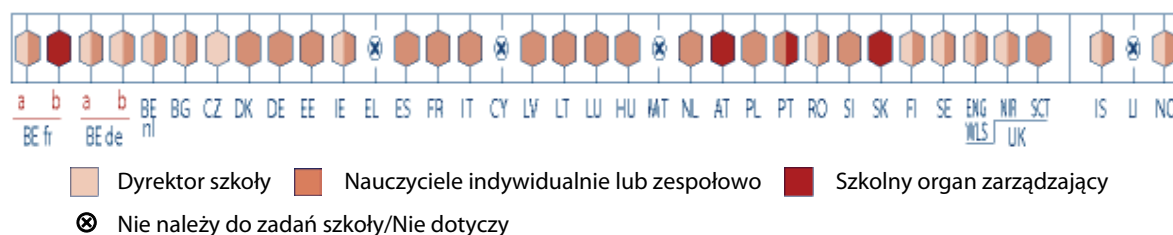
Malta: W przypadku literatury angielskiej i włoskiej, literatury maltańskiej (na poziomie ISCED 1) i przedmiotów ścisłych szkoły mogą wybierać teksty z ustalonej listy lektur.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określany na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

Nauczyciele mają pełną swobodę w wyborze preferowanych podręczników lub mogą je wybierać z ustalonej listy. Do krajów, w których istnieje pierwsze rozwiązanie należą Dania, Niemcy, Hiszpania, Francja, Włochy, Węgry, Holandia i Zjednoczone Królestwo (Szkocja), choć w Holandii dotyczy to, ściśle mówiąc, jedynie poziomu ISCED 2, ponieważ na poziomie ISCED 1 nauczyciele dokonują wyboru wspólnie z dyrektorem szkoły. Wśród krajów, w których nauczyciele mogą wybierać podręczniki z listy znajduje się Estonia, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Polska i Słowenia. We Francji władze regionalne i lokalne dotują szkolne podręczniki, a w związku z tym podejmują również decyzje o przedłużeniu ich użytkowania. Dyrektorzy szkół są konsultowani w sprawie wyboru podręczników i w większości przypadków zlecają to kadry dydaktycznej. We Włoszech wybór podręczników szkolnych odzwierciedla zasadę autonomii szkół w zakresie programów nauczania i jest efektem procesu, w wyniku którego każdy nauczyciel przedstawia swoje propozycje, rada międzyklasowa (w szkole podstawowej) lub rada klasowa (w szkole średniej I stopnia) wyraża swą opinię, a decyzję podejmuje rada pedagogiczna. Ponadto w przepisach dotyczących autonomii szkół stwierdza się, że wybór podręczników szkolnych powinien być zgodny z Krajowym Planem w dziedzinie edukacji, a tym samym z celami ustalonymi na szczeblu ogólnokrajowym. Wprowadzie w Słowenii najważniejsze podręczniki zatwierdza Rada ds. Kształcenia Ogólnego, nauczyciele mogą je uzupełniać innymi. Z badań wynika, że choć

istnieją takie możliwości, w praktyce nauczyciele przeważnie nie odchodzą od treści wybranych przez siebie podręczników, które często zawierają szczegółowe treści obowiązkowego minimum programowego opracowanego przez władze centralne. Na Węgrzech nauczyciel musi skonsultować się z innymi nauczycielami danego przedmiotu przed wyborem każdego podręcznika. Tytuły te mogą, ale nie muszą znajdować się na liście sporządzanej przez ministerstwo, choć w tym drugim przypadku wybór wymaga zaopiniowania przez organ prowadzący. Ponadto każdy podręcznik musi być dostępny dla wszystkich uczniów.

Rysunek 2.4b: Udział szkolnych organów/osób w wyborze podręczników szkolnych, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Republika Czeska: Ministerstwo Edukacji publikuje listę zatwierdzonych podręczników i tekstów po dokonaniu ich oceny pod kątem celów określonych w Ustawie o edukacji, programach edukacyjnych i przepisach prawa. Dyrektorzy szkół mogą podjąć decyzję o wykorzystaniu innych podręczników lub tekstów, jeśli są one zgodne z tymi celami.

Grecja: Nauczyciele języków obcych mogą wybierać podręczniki z ustalonej listy.

Luksemburg: Brak autonomii na poziomie ISCED 1.

Węgry: W reformie dotyczącej Ustawy o edukacji publicznej, która była przedmiotem dyskusji wiosną 2007 r., stwierdza się, że po 1 stycznia 2008 r. można kupować i sprzedawać jedynie podręczniki, które uzyskały akredytację i zostały wpisane na listę podręczników szkolnych. Reforma ma zagwarantować odpowiednią jakość podręczników i zwiększyć przejrzystość finansowania rynku podręczników ze środków publicznych. Inny aspekt reformy polega na przekazaniu Urzędowi ds. Edukacji pewnych zadań dotyczących podręczników (skorygowania i aktualizacji wspomnianej wyżej listy oraz reklamy).

Malta: W przypadku literatury angielskiej i włoskiej, literatury maltańskiej (na poziomie ISCED 1) i przedmiotów ścisłych szkoły mogą wybierać teksty z ustalonej listy lektur.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określane na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

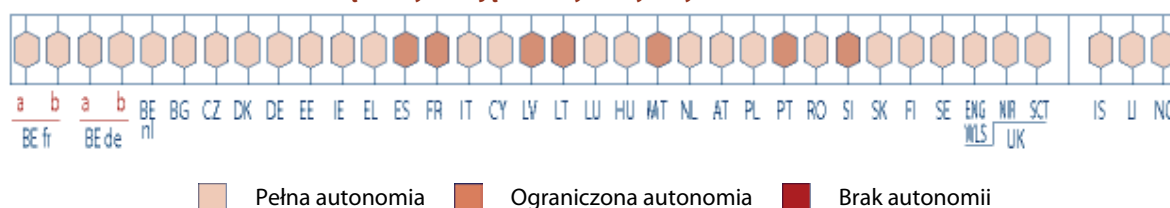
Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Nie istnieją specjalne ograniczenia dotyczące wyboru materiałów dydaktycznych, ale podczas wizytacji w szkołach ocenia się trafność i stosowność pomocy dydaktycznych oraz stopień, w jakim wspomagają one uczenie się, uwzględniają pełny zakres potrzeb uczniów i spełniają wymagania dotyczące danego przedmiotu.

W Belgii (Wspólnocie Niemieckojęzycznej i Wspólnocie Flamandzkiej), Bułgarii, Irlandii, Holandii (na poziomie ISCED 1), Szwecji, Zjednoczonym Królestwie i Norwegii nauczyciele wraz z dyrektorem szkoły wybierają dowolne podręczniki szkolne, natomiast w Rumunii i Islandii wybierają je z ustalonej listy. W Szwecji tę decyzję podejmują sami dyrektorzy szkół jako osoby finansowo odpowiedzialne za podręczniki.

Nauczyciele nie odpowiadają bezpośrednio za wybór podręczników w Republice Czeskiej (gdzie decyzje podejmuje sam dyrektor), Austrii i Słowacji (gdzie mogą oni mieć swój udział w takich decyzjach będąc w szkolnej radzie zarządzającej). Wprawdzie w Finlandii szkoły, a w praktyce często nauczyciele, mogą wybierać dla siebie podręczniki, sytuacja w poszczególnych szkołach jest zróżnicowana w zależności od tego, czy organ prowadzący przekazał im uprawnienia decyzyjne dotyczące podręczników.

Szkoły mają na ogół większą autonomię, jeśli chodzi o ustalanie zasad podziału uczniów na grupy na zajęciach dydaktycznych. We wszystkich krajach szkoły mają w tym zakresie pewną swobodę.

Rysunek 2.5a: Autonomia szkół w zakresie zasad podziału uczniów na grupy na obowiązkowych zajęciach dydaktycznych, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Estonia: Głównym kryterium decydującym o tym, czy uczniowie mają być podzieleni na osobne grupy, jest wiek. Zaleca się, aby od piątej klasy dziewczęta i chłopcy mieli w osobnych grupach lekcje wychowania fizycznego. Jeżeli szkoły mają odpowiednie środki finansowe, można tworzyć grupy w obrębie jednej klasy na innych lekcjach (np. języka obcego), ale nie rozdzielając dziewcząt i chłopców.

Węgry: Począwszy od 2008 r. limity dotyczące liczby uczniów w klasie i grupie są zmieniane. Ma być ustalona minimalna oraz maksymalna liczba uczniów, którą będzie można przekroczyć wyłącznie w przypadku, gdy w szkole istnieją dwie klasy na tym samym poziomie.

Malta: Dyrektorzy szkół muszą konsultować się z Ministerstwem Edukacji w sprawie tego, czy jest możliwe prowadzenie wybranego przedmiotu fakultatywnego dla danej liczby uczniów w danej grupie.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określany na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

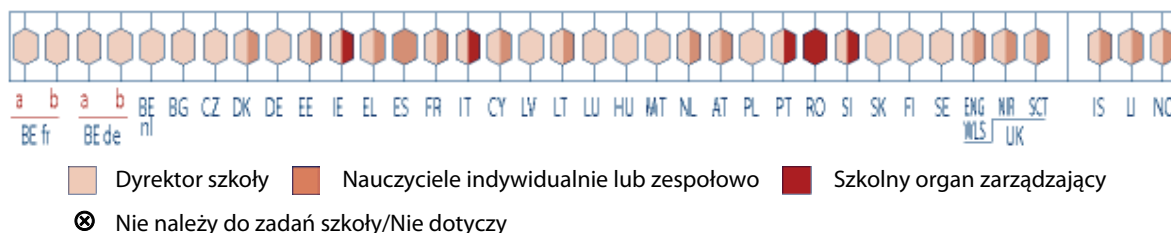
Austria: W *Hauptschulen* uczniów dzieli się na trzy grupy w ramach trzech przedmiotów.

Rumunia: Minimalną i maksymalną liczbę uczniów w klasie określa się na szczeblu krajowym.

Słowacja: Minimalną i maksymalną liczbę uczniów w klasie określa się w przepisach.

W wielu krajach nauczyciele wspólnie z dyrektorami szkół decydują o tym, jak podzielić uczniów na grupy. Tak wygląda sytuacja w Danii, Estonii, Grecji (na poziomie ISCED 2) i Francji, na Cyprze i Litwie, w Holandii, Austrii (*Hauptschulen*), Zjednoczonym Królestwie (Szkocji), Islandii, Lichtensteinie (grupy tworzone czasowo) i Norwegii. We Francji dyrektorzy szkół mogą decydować o utworzeniu klas, w których uczniowie są na tym samym poziomie lub na różnych poziomach, a w Hiszpanii takie decyzje podejmują nauczyciele. Wprawdzie w pozostałych krajach nauczyciele nie uczestniczą bezpośrednio w podjęciu takich decyzji, ponieważ należą one do dyrektora szkoły i/lub szkolnego organu zarządzającego, ale w niektórych przypadkach przed ich podjęciem prosi się nauczycieli o opinię.

Rysunek 2.5b: Udział szkolnych organów/osób w ustalaniu zasad podziału uczniów na grupy na obowiązkowych zajęciach dydaktycznych, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określane na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Dyrektor szkoły odpowiada za ukierunkowanie procesu nauczania i uczenia się w ramach strategii określonej przez szkolny organ zarządzający. Zależnie od wielkości szkoły decyzje dotyczące takich spraw, jak podział uczniów na grupy mogą być zlecane innym bardziej doświadczonym starszym nauczycielom i koordynatorom programowym/kierownikom zespołów.

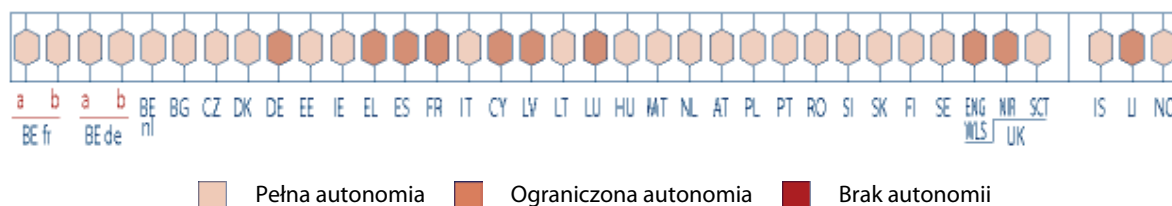
We Włoszech dyrektorzy szkół tworzą klasy stosując się do ogólnych kryteriów określonych przez radę szkoły i propozycji przedstawionych przez radę pedagogiczną. Zgodnie z zasadą niezależności kształcenia szkoły mogą prowadzić zajęcia z grupami uczniów w tej samej klasie lub z różnych klas. Na Węgrzech dyrektor szkoły również podejmuje decyzje o możliwych wariantach podziału na grupy po zasięgnięciu opinii nauczycieli. W Słowenii kryteria podziału uczniów na grupy są określone w ustawach i rozporządzeniach. Jednak w ostatnich trzech klasach kształcenia obowiązkowego można na niektórych lekcjach dzielić uczniów na grupy zgodnie z ich umiejętnościami, co daje nauczycielom większą swobodę działania. W rzeczywistości dyrektor szkoły konsultuje się z nauczycielami, a następnie, zgodnie z odpowiednimi przepisami, proponuje różne możliwości podziału uczniów na grupy zależnie od przedmiotu. Ostateczna decyzja należy do szkolnego organu zarządzającego (rady szkoły), który podejmuje ją po konsultacjach z radą pedagogiczną i radą rodziców.

2.3. Ocenianie uczniów

Nauczyciele mają szeroką autonomię decyzyjną w innym istotnym obszarze swoich działań, a mianowicie w ocenianiu uczniów. Trzy omawiane tu aspekty oceniania to wybór kryteriów oceny wewnętrznej (rys. 2.6a i 2.6b), ponoszenie odpowiedzialności za decyzje o powtarzaniu klasy przez uczniów (rys. 2.7a i 2.7b) i rola nauczycieli w opracowywaniu treści egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji (rys. 2.8a i 2.8b).

W zdecydowanej większości krajów szkoły odpowiadają za wybór kryteriów **oceny wewnętrznej uczniów**, choć ich autonomia ma ograniczony zakres w Niemczech, Hiszpanii i Francji, na Łotwie, w Luksemburgu, Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) i Lichtensteinie.

Rysunek 2.6a: Autonomia szkół w ustalaniu kryteriów oceny wewnętrznej uczniów, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr): W latach szkolnych 2006/07 i 2007/08 dwie różne ścieżki kształcenia prowadziły do uzyskania *Certificat d'études de base* (dla uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej): *filière externe* (ścieżka „zewnętrzna”), obejmująca wspólny egzamin zewnętrzny przeprowadzany we wszystkich szkołach, i *filière interne* (ścieżka „wewnętrzna”) prowadzona w każdej szkole. *Filière externe* staje się obowiązkowa od roku szkolnego 2008/09.

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Dania: W celu usprawnienia oceniania uczniów w *Folkeskole* w roku szkolnym 2008/09 wprowadza się przepis, który zobowiązuje do opracowywania pisemnego planu oceniania wszystkich uczniów we wszystkich klasach ze wszystkich poziomów. W planach tych ma być zawarte bieżące ocenianie ze wszystkich przedmiotów oraz działania dydaktyczne podjęte w celu poprawy osiąganych rezultatów. Takie plany mają być przygotowywane co najmniej raz w roku szkolnym i przedstawiane rodzicom. Nie wprowadzono jeszcze jednolitego wzoru takiego planu oceniania.

Luksemburg: Co roku obowiązkowo przeprowadza się ustaloną liczbę egzaminów wewnętrznych, które ocenia się w skali 0-60 punktów.

Węgry: Począwszy od 2008 r., szkoły na poziomie ISCED 2, w których uczniowie uzyskują słabsze wyniki (według ogólnokrajowej skali oceny poziomu kompetencji) niż minimum dla każdej ustalonej przez rząd kategorii szkoły (klasyfikowanej według rodzaju, obszaru, w którym jest usytuowana szkoła, i środowiska społeczno-ekonomicznego uczniów), muszą opracowywać propozycje ulepszeń. Jeżeli w drugim kolejnym roku wyniki pozostają na poziomie niższym od wymaganego minimum, klasy niespełniające standardów są oficjalnie nadzorowane przez Urząd ds. Edukacji.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określaną na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

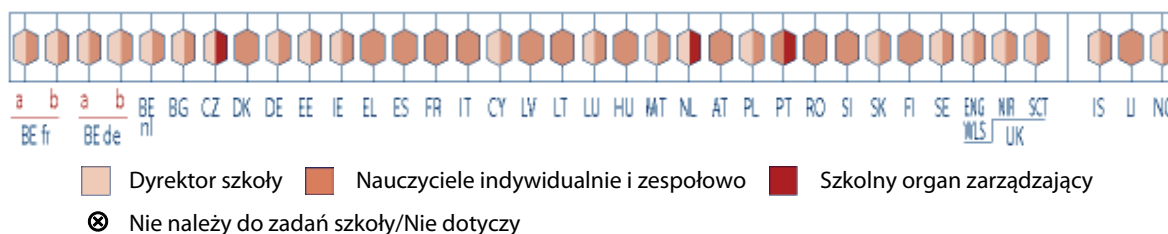
Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Istnieją określone wytyczne dotyczące składania sprawozdań z oceny dokonywanej przez nauczycieli na zakończenie każdego kluczowego etapu kształcenia. Szkoły mogą dowolnie je rozszerzać, stosownie do swoich potrzeb. W Irlandii Północnej wprowadza się obecnie nowe rozwiązania dotyczące oceniania uczniów, w których nacisk kładzie się na komentarze nauczycieli na temat jakości pracy uczniów.

Lichtenstein: System ocen (w skali od 1 do 6) jest określony w ogólnokrajowych przepisach. Jedynie waga oceny ustnej może być zróżnicowana zależnie od szkoły.

W większości krajów europejskich nauczyciele ustalają kryteria oceniania uczniów, działając samodzielnie lub wspólnie z dyrektorem szkoły. Ta druga procedura stanowi standardowe rozwiązanie w Belgii, Bułgarii, Niemczech, Estonii i Irlandii (na poziomie ISCED 2), na Malcie, w Polsce, Słowacji, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Szkocji), Islandii i Norwegii. W Polsce ustala to rada pedagogiczna, której przewodniczy dyrektor szkoły. W Belgii (Wspólnocie Francuskiej i Niemieckojęzycznej) oceny uczniów obejmujące określone przedmioty dokonuje nauczyciel prowadzący, natomiast ocena końcowa uczniów i decyzje dotyczące tego, czy mają oni uzyskać promocję do następnej klasy lub formalne kwalifikacje, leżą w gestii rady klasowej, w skład której wchodzi również dyrektor szkoły (lub jego przedstawiciel). W Danii i Włoszech, na Litwie i Węgrzech, w Austrii, Rumunii, Słowenii i Finlandii nauczyciele są w pełni autonomiczni w ocenianiu

wewnętrznym. Jednak wystawiając oceny na zakończenie roku na Litwie, muszą oni stosować dziesięciostopniową skalę ocen ustaloną przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, a w Finlandii kierują się wytycznymi z ogólnokrajowego programu nauczania. Autonomię w zakresie oceniania mają także nauczyciele w Grecji, Hiszpanii i Francji, na Łotwie, w Luksemburgu i Lichtensteinie, choć we Francji wymagane jest zatwierdzenie przez wyższy szczebel władz, a w Grecji i Hiszpanii, na Łotwie, w Luksemburgu i Lichtensteinie podstawę stanowi ustalona lista kryteriów. Nauczyciele korzystają z tej swobody, co jest zrozumiałe, w określonych ramach wyznaczonych dla edukacji, które zakładają przestrzeganie pewnych ogólnych warunków. Na przykład w Estonii ocena uczniów jest uregulowana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Zgodnie z ustawą o szkolnictwie elementarnym i średnim II stopnia wiedzę, umiejętności i doświadczenie uczniów ocenia się według pięciopunktowej skali. Szkoły mogą przyjąć inny system oceniania, ale ocena roczna musi być zgodna z powyższą skalą. Podstawą oceny z zachowania i pilności są kompetencje ogólne sformułowane w ogólnym programie nauczania szkoły i jej regulaminach wewnętrznych. Na Malcie wytyczne wydaje kierownictwo odpowiedzialne za sprawy dydaktyczne.

Rysunek 2.6b: Udział szkolnych organów/osób w ustalaniu kryteriów oceny wewnętrznej uczniów, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Republika Czeska: Rada szkoły zatwierdza regulamin oceniania, który stanowi część wewnętrznych przepisów szkoły. Zasady oceniania uczniów (włącznie z pięciopunktową skalą) są określone w Ustawie o edukacji i zarządzaniu dotyczącym kształcenia elementarnego.

Luksemburg: Do zadań dyrektora szkoły na poziomie ISCED 2 należy nadzorowanie procesu dydaktycznego i interweniowanie w przypadku powstałych problemów, często na prośbę nauczycieli.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określane na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

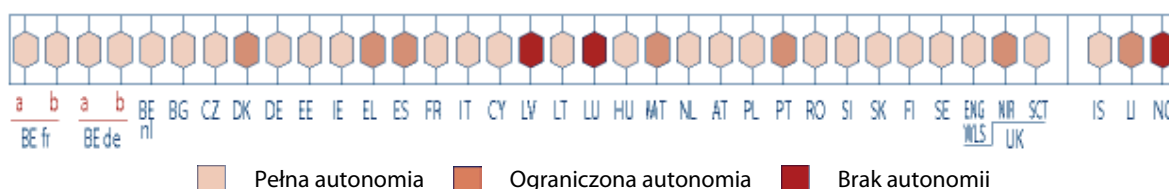
Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Dyrektor szkoły odpowiada za ukierunkowanie procesu nauczania i uczenia się w ramach strategii określonej przez szkolny organ zarządzający. Zależnie od wielkości szkoły dyrektor zleca szczegółowe opracowanie planu oceniania bardziej doświadczonym starszym nauczycielom i koordynatorom programowym/kierownikom zespołów.

W Słowenii wszyscy nauczyciele sami określają swoje kryteria oceny, uwzględniając minimum wymogów programu nauczania danego przedmiotu. Muszą jednak przestrzegać zarządzeń wydawanych przez Ministerstwo Edukacji i Sportu, w których określa się zasady, metody i skalę oceny oraz podkreśla potrzebę zapewnienia przejrzystości stosowanych kryteriów i metod. Mogą także istnieć pewne „mechanizmy zabezpieczające”, jak na przykład na Węgrzech, gdzie kryteria oceny są ustalone w szkolnym programie zarządzania jakością, ale istnieje swoboda wyboru form oceny. Na poziomie ISCED 2 szkoły muszą

uwzględniać wyniki ogólnokrajowej kompleksowej oceny kompetencji uczniów. Szkolny program zarządzania jakością zatwierdza kadra dydaktyczna, a szkolna rada zarządzająca i stowarzyszenia rodziców przedstawiają w tej sprawie swoje opinie. Program wymaga też zatwierdzenia przez organ prowadzący szkołę (zewnątrzny organ władz lub inną instytucję), przy czym odmowa jest możliwa w przypadku, gdy narusza on przepisy prawa, jest niezgodny z programem jakości władz lokalnych, lub nie spełnia wymogów programowych. W Finlandii kryteria oceniania dotyczące każdego poziomu kształcenia i kryteria określające dobre wyniki są ustalone w ogólnokrajowej podstawie programowej.

Na różnych etapach tego procesu nauczyciele mogą pracować w zespołach. Na przykład we Włoszech rada pedagogiczna opracowuje ogólne kryteria, których nauczyciele muszą przestrzegać, gdy oceniają uczniów w ramach przygotowanego przez szkołę planu organizacji kształcenia. Bieżąca ocena uczniów należy do obowiązków poszczególnych nauczycieli, natomiast zarówno ocena okresowa, co trzy lub cztery miesiące, jak i ocena końcowa jest dokonywana przez zespół nauczycieli, który pracuje z każdą klasą. Tak samo jest w Rumunii, gdzie kryteria oceny wewnętrznej uczniów ustala komisja składająca się z nauczycieli specjalistów realizujących daną część programu lub uczących określonego przedmiotu.

Rysunek 2.7a: Autonomia szkół w podejmowaniu decyzji dotyczących powtarzania klasy przez uczniów, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia: W szkolnictwie średnim istnieje procedura, zgodnie z którą można odwoływać się od decyzji rad klasowych na zakończenie roku szkolnego. We Wspólnocie Francuskiej funkcjonuje również komisja odwoławcza rozpatrująca odwołania od decyzji o nieprzyznaniu *certificat d'études de base* (świadczenia ukończenia kształcenia „elementarnego”) na zakończenie szkoły podstawowej.

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Cypr: Na poziomie ISCED 1 nie ma autonomii, ponieważ uczniowie automatycznie przechodzą do następnej klasy, z wyjątkiem sytuacji, gdy wymagana jest zgoda zarówno dyrektora szkoły, jak i wizytatora.

Łotwa: Zgodnie z ustaleniami przyjętymi przez Radę Ministrów uczniowie, którzy otrzymali niezadowolające oceny z więcej niż dwóch przedmiotów, muszą powtarzać klasę.

Luksemburg: Na poziomie ISCED 1 szkoły są autonomiczne w tym obszarze.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określany na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

Słowenia: Uczniowie na ogół nie mogą powtarzać pierwszego i drugiego roku w ramach trzyletniego etapu nauki szkolnej. Jednak w przypadku słabych wyników, choroby lub innego uzasadnionego powodu mogą powtarzać klasę na prośbę rodziców, nauczycieli lub pracowników opieki społecznej.

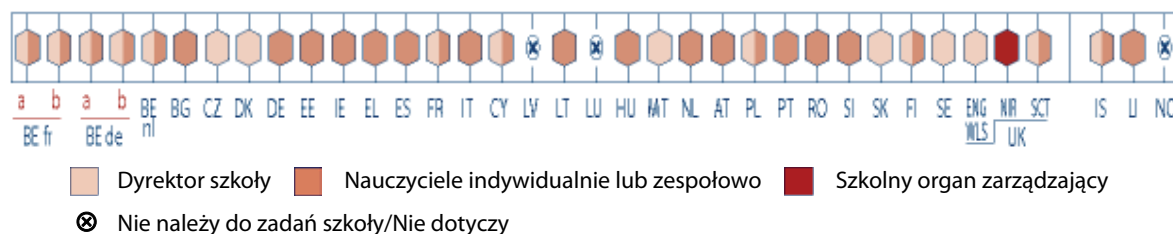
Zjednoczone Królestwo (NIR): Wiek, w którym uczniowie zwykle kończą szkołę podstawową i rozpoczynają średnią, jest określony w przepisach prawnych, ale w wyjątkowych sytuacjach, stosownie do decyzji szkoły, uczeń może przejść do następnej klasy rok później.

Lichtenstein: Na poziomie ISCED 1 uczniowie przechodzą automatycznie do następnej klasy.

Na Łotwie, w Luksemburgu (na poziomie ISCED 2), Lichtensteinie (na poziomie ISCED 1) i Norwegii szkoły nie podejmują decyzji o tym, czy uczniowie powinni **powtarzać klasę**. W Norwegii uczniowie zazwyczaj przechodzą automatycznie do następnej klasy przez cały okres kształcenia obowiązkowego, natomiast w Lichtensteinie dotyczy to poziomu ISCED 1. W Zjednoczonym Królestwie szkoły same decydują o tym, jak tworzyć grupy uczniów na zajęcia dydaktyczne. Przyjmuje się jednak, że w przypadku uczniów osiągających słabe wyniki powinno się rozwiązywać ten problem różnicując nauczanie i zapewniając dodatkową pomoc, a nie powtarzanie klasy. W związku z tym uczniowie niemal zawsze przechodzą automatycznie do następnej klasy. W innych krajach tego rodzaju decyzje leżą całkowicie w gestii szkół i zazwyczaj nauczyciele działają w takich przypadkach samodzielnie lub wspólnie z dyrektorem szkoły. W Republice Czeskiej i Danii, na Malcie, w Słowacji, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie decyzje podejmuje dyrektor szkoły.

Podobnie jak w krajach, w których decydująca jest opinia dyrektora szkoły, dyrektorzy szkół na Malcie sami podejmują decyzje w tej sprawie, choć zwykle konsultują się najpierw ze swym zastępcą i kadrą dydaktyczną.

Rysunek 2.7b: Udział szkolnych organów/osób w podejmowaniu decyzji o powtarzaniu klasy przez uczniów, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Włochy: Decyzję o niezdanu ucznia do następnej klasy podejmuje grupa nauczycieli, którzy pracowali z daną klasą.

Cypr: Na poziomie ISCED 1 uczniowie automatycznie przechodzą do następnej klasy, z wyjątkiem sytuacji, gdy jest wymagana zgoda zarówno dyrektora szkoły, jak i wizytatora. Na poziomie ISCED 2 uczniowie nie przechodzą automatycznie do następnej klasy.

Luksemburg: Na poziomie ISCED 1 decyzje o promocji uczniów do następnej klasy podejmują nauczyciele. Rodzice mają prawo odwoływać się od tych decyzji do wizytatora.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określane na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

Rumunia: Decyzję podejmuje rada pedagogiczna zgodnie z przepisami dotyczącymi edukacji.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Na terenie szkoły całkowitą odpowiedzialność ponosi dyrektor, działając zgodnie z polityką programową władz, ale wiele decyzji programowych przekazuje on kierownikom zespołów/koordynatorom programowym i nauczycielom klasowym.

Lichtenstein: Na poziomie ISCED 1 uczniowie automatycznie przechodzą do następnej klasy.

W niektórych krajach decyzja szkoły o powtarzaniu klasy przez ucznia może spotkać się ze sprzeciwem rodziców. Trzeba się z nimi konieczności konsultować w tej sprawie w Irlandii (na poziomie ISCED 1), Francji (ISCED 2) i Luksemburgu (ISCED 1), a w Danii i Lichtensteinie (ISCED 1) rodzice muszą się zgodzić z taką decyzją. W Irlandii (ISCED 1) dzieci mogą powtarzać klasę z powodu niezadowolających wyników w nauce jedynie w wyjątkowych wypadkach po konsultacjach z rodzicami dziecka. We Francji, oprócz tego że szkoły

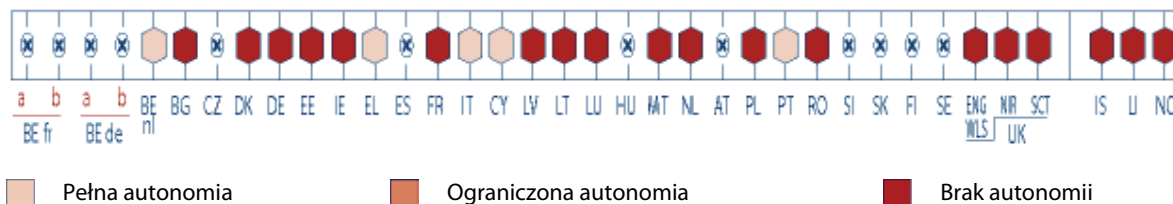
na poziomie ISCED 2 muszą przedyskutować tę sprawę z rodzicami, *recteurs* i inspektorzy w każdej *académie* mogą prowadzić określoną politykę w sprawie promocji uczniów, i w ten sposób podejmować decyzje o tym, którzy uczniowie powinni powtarzać klasę. Ponadto, na omawiany tu zakres autonomii na poziomie ISCED 1 wpływają czasem różne rozwiązania, które w praktyce ograniczają niezależność szkół i osób/instytucji związanych z ich działalnością. Na przykład w Belgii i Hiszpanii oraz na Cyprze istnieją ograniczenia co do tego, ile razy uczniowie mogą powtarzać klasę w szkole podstawowej, natomiast w takich krajach jak Dania, Grecja, Włochy, Malta, Polska i Portugalia uczniom pozwala się na powtarzanie klasy jedynie w wyjątkowych przypadkach.

W Republice Czeskiej dyrektor szkoły może podjąć decyzję o powtarzaniu przez ucznia klasy, jeżeli nie uzyskał on ocen pozytywnych ze wszystkich obowiązkowych przedmiotów w programie nauczania (z wyjątkiem przedmiotów wychowawczych) na zakończenie drugiego semestru, lub nie zdał egzaminu poprawkowego. Z kolei uczniowie, którzy już powtarzali klasę w trakcie danego etapu nauki, mogą przechodzić do następnej klasy niezależnie od uzyskanych wyników. W Estonii decyzję o promocji do następnej klasy, ponownym obowiązkowym zaliczeniu okresu nauki lub powtarzaniu klasy podejmuje rada pedagogiczna. Może zdarzyć się tak, że po zakończeniu roku szkolnego uczniowie muszą uczęszczać na dodatkowe lekcje z przedmiotów, z których uzyskali w ciągu roku ocenę niedostateczną (poziom 2) lub słabą (poziom 1). Będą musieli powtarzać klasę, jeśli w danym roku uzyskali oceny niedostateczne lub słabe z co najmniej trzech przedmiotów, dodatkowe lekcje nie przyniosły spodziewanych efektów, a indywidualny program kształcenia lub inna forma pomocy nie wydają się realne. Wtedy rada pedagogiczna musi podjąć przemyślaną i dobrze uzasadnioną decyzję po wysłuchaniu prawnego przedstawiciela danego ucznia. W szkołach podstawowych w Hiszpanii wychowawca klasy ponosi pełną odpowiedzialność za decyzje o promocji uczniów do następnej klasy na zakończenie każdego etapu kształcenia. Decyzje te podejmuje uwzględniając: cele określone dla danego etapu kształcenia w przepisach prawnych i przez szkołę, szczegółowe kryteria dotyczące oceniania i kontynuacji nauki, które są opracowane przez szkołę i zawarte w jej planie nauczania, oraz sprawozdania przedstawiane przez wszystkich nauczycieli przedmiotów. W szkołach średnich I stopnia uczniowie muszą powtarzać klasę, jeśli otrzymali oceny niedostateczne z więcej niż dwóch przedmiotów (w ciągu roku lub dłuższego okresu nauki). W tym przypadku obowiązkowo powtarzają ostatni pełny rok nauki i nadrabiają braki z przedmiotów, z których uzyskali oceny niedostateczne w poprzednich latach. Uczniowie szkół podstawowych na Węgrzech powtarzają klasę jedynie w przypadku, gdy nie nabyli odpowiedniej wiedzy i umiejętności z powodu nieobecności w trakcie pierwszych trzech lat nauki w szkole (klasy I-III), lub, gdy życzą sobie tego ich rodzice (klasy I-IV). W każdym przypadku decyzję podejmuje dyrektor szkoły. Na poziomie ISCED 2 decyzje podejmują nauczyciele na podstawie własnej oceny uczniów i uzyskanych przez nich wyników na zakończenie roku. W Francji, w szczególności na poziomie ISCED 2 (*collège*), o tym, którzy uczniowie muszą powtarzać klasę, a którzy otrzymują promocję do następnej, decyduje rada klasowa, złożona z dyrektora szkoły i nauczycieli. Rodzice mogą odwołać się od tej decyzji do specjalnej komisji, która zbiera się na zakończenie roku szkolnego.

W Słowenii uczniowie mogą powtarzać klasę pod warunkiem, że rada pedagogiczna szkoły wyrazi na to zgodę. Rada podejmuje decyzję z należytym uwzględnieniem oficjalnych, pisemnych wyjaśnień przedstawionych przez wychowawcę klasy.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja, jeśli chodzi o udział szkół i nauczycieli w **opracowywaniu treści egzaminów pisemnych kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji**. Jedynie kilka krajów europejskich przeprowadza tego rodzaju egzaminy na zakończenie nauki w szkole podstawowej (ISCED 1). W krajach, w których przeprowadza się egzaminy na poziomie ISCED 2, rzadko są one przygotowywane na poziomie szkoły. Jednak w trzech krajach, tj. w Grecji i we Włoszech oraz na Cyprze, szkoły mają swój udział w tym zadaniu i wykonują je w sposób autonomiczny.

Rysunek 2.8a: Autonomia szkół w zakresie opracowywania treści egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji, ISCED 2, 2006/07



⊗ Nie należy do zadań szkoły/Nie przeprowadza się egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji

Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Estonia: Na zakończenie kształcenia obowiązkowego (poziomy ISCED 1 i 2) uczniowie IX klasy przystępują do egzaminu opracowanego centralnie. Prace egzaminacyjne są oceniane w szkole przez komisję, która wykorzystuje krajowe tabele ocen dla każdego przedmiotu. Szkoła nadaje uczniom kwalifikacje.

Włochy: Rodzaje egzaminów i kryteria opracowywania treści każdego egzaminu są określone centralnie. Następnie komisja egzaminacyjna opracowuje szczegółowe treści. Począwszy od roku szkolnego 2007/08, egzamin państwowy na zakończenie pierwszego etapu kształcenia obejmuje pracę pisemną z języka włoskiego i matematyki, która ma sprawdzić osiągnięcia uczniów i dążyć do stopniowego zbliżania ich osiągnięć do ogólnokrajowych standardów. Praca ta stanowi uzupełnienie egzaminów przygotowywanych przez nauczycieli (prac pisemnych z języka włoskiego, 2 oficjalnych języków UE, matematyki, nauki i techniki oraz wielopredmiotowego egzaminu ustnego).

Cypr: Rodzaje egzaminów i kryteria opracowywania treści każdego z nich są określone centralnie. Następnie komisja egzaminacyjna opracowuje szczegółowe treści egzaminacyjne.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określane na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

Portugalia: Szkoły nie biorą udziału w przygotowywaniu treści państwowych egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji z języka portugalskiego i matematyki, natomiast w przypadku innych przedmiotów programu nauczania mają większą autonomię.

Słowenia: Na zakończenie kształcenia elementarnego wszyscy uczniowie obowiązkowo przystępują do egzaminów, a ich wyniki mają wpływ na końcowe świadectwo. Wyniki te nie poświadczają już jednak pomyślnego ukończenia kształcenia elementarnego. Treści tych egzaminów są opracowywane przez instytucje zewnętrzne.

Słowacja: Na zasadzie eksperymentalnej wprowadzono państwowy sprawdzian z języka ojczystego i matematyki (MONITOR) na zakończenie szkoły średniej I stopnia. Jego wyniki mogą mieć znaczenie w momencie ubiegania się o przyjęcie do szkoły średniej II stopnia.

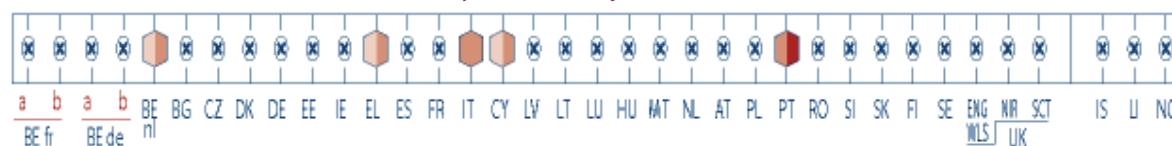
Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Egzaminy mogą obejmować m.in. pracę okresową przygotowywaną przez nauczyciela zgodnie z zasadami określonymi przez organ przyznający kwalifikacje lub przygotowywaną przez nauczyciela i zatwierdzaną przez ten organ.

Islandia: Na zakończenie kształcenia obowiązkowego uczniowie mogą sami zdecydować o przystąpieniu do ujednoliconych egzaminów państwowych z języka islandzkiego, matematyki, języka angielskiego i duńskiego (norweskiego i szwedzkiego), przedmiotów przyrodniczych i przedmiotów społecznych. Ujednolicone egzaminy państwowe są przygotowywane, przeprowadzane i oceniane przez Instytut ds. Sprawdzianów Edukacyjnych. Wszyscy uczniowie otrzymują świadectwo, na którym podaje się ich oceny z ujednoliconych egzaminów państwowych i wszystkich innych przedmiotów zaliczonych w ostatnim roku nauki szkolnej. Nauczyciele prowadzący kształcenie obowiązkowe w ogóle nie uczestniczą w przygotowywaniu treści sześciu ujednoliconych egzaminów państwowych, ale odpowiadają za treści prac pisemnych ocenianych w szkołach.

Lichtenstein: Na poziomie ISCED 2 przeprowadza się egzaminy „przejściowe” (określane jako *Übertritts- und Aufnahmeprüfungen*).

W tych krajach nauczyciele uczestniczą w przygotowywaniu egzaminów pisemnych kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji. Zadania te wykonują samodzielnie, jak we Włoszech, lub wraz z dyrektorem szkoły, jak w Grecji i na Cyprze. Począwszy od roku szkolnego 2007/08, egzamin państwowy przeprowadzany we Włoszech na zakończenie pierwszego etapu kształcenia obejmuje pracę pisemną z języka włoskiego i matematyki z pytaniami wielokrotnego wyboru i pytaniami wymagającymi samodzielnej odpowiedzi. Celem tej pracy jest sprawdzenie osiągnięć uczniów w nauce i dążenie do stopniowego zbliżania ich osiągnięć do ogólnokrajowych standardów. Praca ta stanowi uzupełnienie egzaminów przygotowywanych przez nauczycieli (pisemnych prac z języka włoskiego, 2 oficjalnych języków UE, matematyki, nauki i techniki oraz wielopredmiotowego egzaminu ustnego).

Rysunek 2.8b: Udział szkolnych organów/osób w opracowywaniu treści egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji, ISCED 2, 2006/07



- Dyrektor szkoły
 Nauczyciele indywidualnie i zespołowo
 Szkolny organ zarządzający
 ⊗ Nie należy do zadań szkoły/Nie przeprowadza się egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji

Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Holandia: Każda szkoła publiczna i prywatna ma właściwy organ władz (*bevoegd gezag*), który odpowiada za jedną szkołę (w języku potocznym określany na ogół jako *eenpitters*) lub wiele szkół (np. *Ons Middelbaar Onderwijs* w prowincji Brabancja). Formalnie odpowiada za całą działalność szkoły. Zgodnie z prawem oczekuje on, że dyrektorzy szkół podstawowych będą zajmować się codziennymi sprawami dydaktyczno-wychowawczymi i organizacyjnymi. W szkołach średnich dyrektorzy szkół, jak stwierdza się w przepisach, odpowiadają za stworzenie „wizji edukacyjnej” szkoły, która ma zapewnić spójność podstawowych procesów dydaktycznych, motywowanie pracowników i kierowanie nimi oraz zarządzanie szkolnymi finansami. Każda szkoła samodzielnie ustala, w jaki sposób nauczyciele uczestniczą w procesie podejmowania decyzji.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Na terenie szkoły całkowitą odpowiedzialność ponosi dyrektor, działając zgodnie z polityką programową władz, ale wiele decyzji programowych przekazuje on kierownikom zespołów/koordynatorom programowym i nauczycielom klasowym.

*

* *

Jak wynika z analizy zagadnień, podjętych w tym rozdziale, podstawą systemów edukacji wydają się być wzajemnie powiązane ze sobą cele, z których część można osiągnąć za pomocą dość elastycznych rozwiązań.

Okazuje się, że ani szkoły, ani nauczyciele nie mogą znacząco wpływać na decyzje i działać swobodnie w tych obszarach, które oddziałują na strukturę systemów edukacji, a w niniejszym opracowaniu dotyczą właściwie (ukierunkowanego na treści lub cele) obowiązkowego minimum programowego i (w niektórych przypadkach) egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji. Te obszary bowiem mają istotne znaczenie w zapewnieniu uczniom możliwości wyrównania szans edukacyjnych.

Natomiast w obszarach związanych z codzienną działalnością dydaktyczną zarówno szkoły, jak i nauczyciele, których często wspierają dyrektorzy, mają większą autonomię. Wprowadzie zakres swobody podejmowania

niezależnych decyzji i działania jest ciągle dość ograniczony w przypadku uzupełniania przez szkoły swoich programów nauczania przedmiotami fakultatywnymi, albo podjęciami decyzji o powtarzaniu przez uczniów klasy, pole manewru jest znacznie szersze, jeśli chodzi o metody nauczania, wybór podręczników szkolnych i podział uczniów na grupy na zajęciach dydaktycznych.

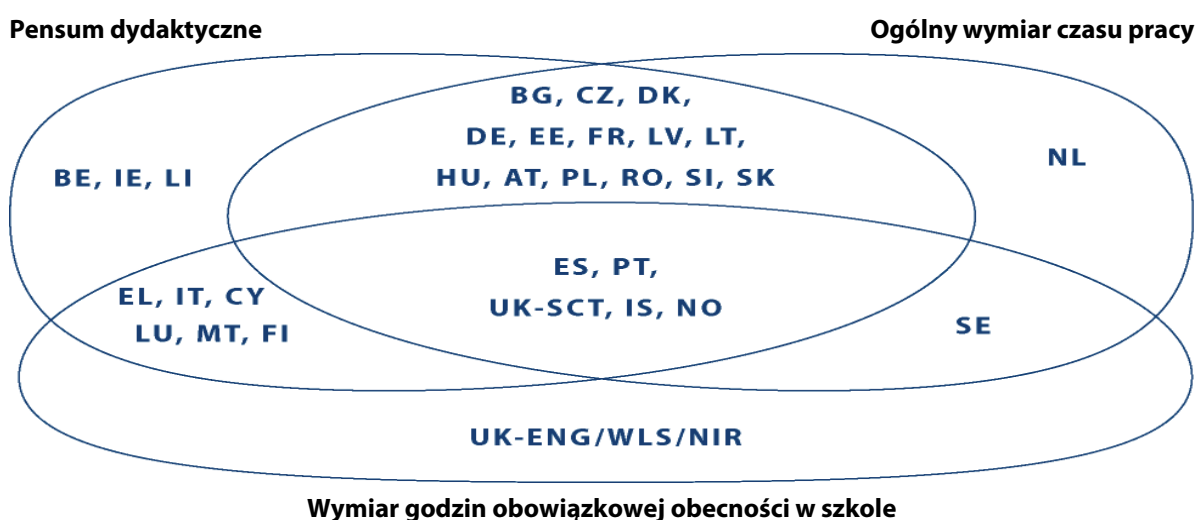
ROZDZIAŁ 3: CZAS PRACY I OBOWIĄZKI ZAWODOWE

3.1. Definicje czasu pracy w umowach o pracę

W większości krajów **czas pracy** definiuje się jako czas przeznaczony na dwa najważniejsze zadania, a mianowicie prowadzenie lekcji i jej przygotowywanie oraz ocenianie. W wielu krajach w wymiar czasu pracy wlicza się również zajęcia dodatkowe.

Ogólny wymiar czasu pracy oznacza tygodniową liczbę godzin wynegocjowaną zgodnie z układami zbiorowymi pracy lub ustaloną w inny sposób. Tego pojęcia używa się w ponad połowie omawianych w tym opracowaniu krajów (zob.: rys. 3.1).

Rysunek 3.1: Definicje czasu pracy nauczycieli określone w legislacji, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr, BE de): W szkołach podstawowych jest również określony maksymalny wymiar godzin obowiązkowej obecności w szkole (włącznie z prowadzeniem lekcji).

Dania: Nie przedstawiono wymiaru godzin obowiązkowej obecności w szkole, ponieważ jest on podany wyłącznie w dniach (w ciągu roku szkolnego).

Estonia: Nie przedstawiono wymiaru godzin obowiązkowej obecności w szkole, ponieważ jest on ustalany odrębnie przez poszczególne szkoły.

Francja: Status nauczycieli reguluje ustawa z 1950 r., która określa obowiązki służbowe pod kątem liczby godzin dydaktycznych w ciągu roku. Od 1980 r. podejmowano różne próby znowelizowania tych obowiązków. W raporcie Pocharda z 2007 r. zalecono, aby obowiązkowe pensum dydaktyczne uzupełniono o dodatkowe godziny obowiązkowej obecności w szkole, które powinny być przeznaczone na konsultacje, podjęcie innowacyjnych działań dydaktycznych, nadzorowanie pracy w klasie oraz zastępowanie nieobecnych kolegów. W raporcie opowiedziano się także za określeniem wymiaru czasu pracy nauczycieli w rocznej liczbie godzin.

Włochy: Nie przedstawiono ogólnego wymiaru czasu pracy, ponieważ jest on ustalony wyłącznie w liczbie dni (w trakcie roku szkolnego) i (nieprzekładalnych na godziny) prac obowiązkowo wykonywanych przez nauczycieli.

Luksemburg: Podano wyłącznie nauczycieli, którzy są urzędnikami państwowymi. W przypadku nauczycieli pracujących na podstawie umów na czas określony (*chargés d'éducation*), w wymiar godzin obowiązkowej obecności w szkole są również wliczone godziny działalności wykraczającej poza pensum dydaktyczne.

Węgry: Od czasu zmian w legislacji we wrześniu 2006 r. godziny obowiązkowej obecności w szkole ustala pracodawca, ale nie w formie precyzyjnie określonych godzin pracy. W znowelizowanych przepisach wymieniono zadania, jakie powinien wykonywać nauczyciel w szkole i poza szkołą.

Wyjaśnienia

Wszystkie informacje dotyczą nauczycieli pracujących na pełnym etacie. Nie uwzględniono nauczycieli, którzy nie posiadają jeszcze odpowiednich kwalifikacji lub dopiero zaczynają pracę zawodową, jeśli w ich przypadku obowiązują inne rozwiązania dotyczące czasu pracy.

Definicje czasu pracy dotyczą czasu pracy podawanego w umowach o pracę nauczycieli, zakresach obowiązków lub innych oficjalnych dokumentach. Definicje te są podawane przez władze centralne lub władze regionalne w krajach, w których te ostatnie są najwyższym organem władz edukacyjnych.

Liczba godzin dydaktycznych (pensum dydaktyczne) oznacza czas, jaki nauczyciele spędzają z grupą uczniów. W niektórych krajach jedynie w ten sposób określa się w umowie czas pracy. Może on być ustalony tygodniowo lub rocznie.

Wymiar godzin obowiązkowej obecności w szkole oznacza czas przeznaczony na wykonywanie obowiązków w szkole lub innym miejscu wskazanym przez dyrektora szkoły. W niektórych przypadkach termin ten oznacza określoną liczbę godzin oprócz ustalonego wymiaru godzin dydaktycznych, a w innych łączną liczbę godzin obecności, która obejmuje także godziny dydaktyczne. Może ona być ustalona tygodniowo lub rocznie.

Ogólny czas pracy to liczba godzin dydaktycznych, liczba godzin obowiązkowej obecności w szkole i czas przeznaczony na pracę związaną z przygotowaniem lekcji i ocenianiem, która może być wykonywana poza szkołą. Liczba godzin może być przypisana konkretnym obowiązkom lub określona łącznie. Może być ustalona tygodniowo lub rocznie.

W trzynastu krajach określa się również dokładną **liczbę godzin obowiązkowej obecności w szkole** przeznaczoną na inne zadania, na przykład zebrania lub obowiązki kierownicze. Większość z tych krajów określa także liczbę godzin dydaktycznych i/lub ogólny czas pracy. W obydwu przypadkach sytuacja wygląda tak samo w szkołach podstawowych i średnich.

Jedynie w trzech krajach (Belgii, Irlandii i Lichtensteinie) czas pracy nauczycieli jest ustalony w umowie o pracę wyłącznie jako liczba godzin dydaktycznych, natomiast w Grecji i we Włoszech, na Cyprze, w Luksemburgu, na Malcie i w Finlandii obejmuje zarówno godziny dydaktyczne, jak i godziny obowiązkowej obecności w szkole. W zdecydowanej większości krajów określa się łączną liczbę godzin pracy, która obejmuje właściwie wszystkie zadania wykonywane przez nauczycieli, oprócz ustalonej liczby godzin dydaktycznych.

W trzech krajach, tj. Holandii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej), liczby obowiązkowych godzin dydaktycznych nie ustala się na poziomie centralnym. W Holandii przepisy prawne określają jedynie ogólny czas pracy. W Szwecji określa się ogólną liczbę godzin pracy rocznie wraz z godzinami obowiązkowej obecności nauczycieli w szkole. Warto jednak zauważyć, że w ramach nowych rozwiązań dotyczących czasu pracy niektóre szwedzkie szkoły nadal stosują wcześniejsze zasady określania wymiaru zajęć dydaktycznych. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) przepisy określają czas dyspozycyjności nauczycieli przeznaczony na wykonywanie obowiązków w szkole lub innym miejscu wskazanym przez dyrektora szkoły. Obowiązki te obejmują nauczanie, planowanie i przygotowywanie lekcji, ocenianie uczniów oraz inne zadania związane z dbaniem o dobre samopoczucie i postępy uczniów, zebrania pracowników, doskonalenie zawodowe, zebrania z rodzicami i obowiązki kierownicze. Nie określa się maksymalnego wymiaru godzin dydaktycznych, ale w Anglii i Walii istnieją obecnie ustalenia dotyczące odpowiedniego wyważenia czasu pracy przeznaczanego na prowadzenie zajęć dydaktycznych oraz tego przeznaczanego na planowanie lekcji, przygotowywanie jej i ocenianie uczniów.

3.2. Zadania nauczycieli określone w legislacji lub innych oficjalnych dokumentach

Oprócz zadań związanych z nauczaniem i przygotowywaniem lekcji/ocenianiem nauczyciele mogą, zgodnie z warunkami zawartej z nimi umowy o pracę, uczestniczyć w różnych zajęciach, które mają większy lub mniejszy wpływ na ich obciążenie pracą. W niniejszej części przeanalizowano głównie te zadania, które rzeczywiście wymagają dodatkowego czasu. Na rys. 3.2 przedstawiono szereg zadań, do których wykonywania zobowiązują nauczycieli przepisy prawne lub zapisy w innych oficjalnych dokumentach. Należy jednak zauważyć, że w praktyce sytuacja może być bardzo zróżnicowana. W niektórych krajach zadania, które nauczyciele wykonywaliby obowiązkowo, gdyby oficjalne ustalenia były ściśle przestrzegane, są w praktyce wykonywane dobrowolnie. W innych krajach nauczyciele często przyjmują na siebie obowiązki, które nie zostały określone w oficjalnych dokumentach. Wprawdzie zakres odpowiedzialności nauczycieli w szkole i ścieżki ich awansu zawodowego mogą być różne, nie zostały one tu szczegółowo przeanalizowane.

Rysunek 3.2: Dodatkowe zadania nauczycieli określone w legislacji lub innych oficjalnych dokumentach i wymienione w umowach o pracę, ISCED 1 i 2, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Nadzór nad uczniami po zajęciach szkolnych	○	○	○		●			○	○	●		●			○	●	●
Zastępstwa za nieobecnych kolegów	○	●	○	○	●	●		○	○	●	●	○	○	●	○	○	○
Opieka nad praktykantami i najmłodszymi stażem kolegami	● ○	● ○	● ○			●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO	
Nadzór nad uczniami po zajęciach szkolnych	●		○	○	●		○		●		○	●		●			
Zastępstwa za nieobecnych kolegów		●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○	
Opieka nad praktykantami i najmłodszymi stażem kolegami	●	●	○	●	●	●	○	●	●		○	●	●	●	●	○	

● Obowiązkowe ○ Różne rozwiązania zależnie od szkoły

Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia: Za opiekę nad praktykantami nauczyciele mogą otrzymać niewielki dodatek, którego wysokość jest ustalona centralnie we Wspólnocie Francuskiej i Niemieckojęzycznej. We Wspólnocie Flamandzkiej wypłacanie takich dodatków leży w gestii poszczególnych szkół, które mogą przyznawać je z subwencji otrzymywanych na cele związane z mentoringiem.

Belgia (BE de, BE nl): W każdej Wspólnocie niezależnie od przepisów, które określają ogólne warunki pracy nauczycieli, ich zadania i konkretne obowiązki są ustalane na szczeblu szkoły i wyszczególniane w trzech dokumentach, tj. umowie o pracę, regulaminie pracy i zakresie obowiązków. Niemal w ogóle nie stosuje się finansowych dodatków motywacyjnych i innych dodatkowych wynagrodzeń.

Francja: Sytuacja na poziomie ISCED 1 jest inna niż na poziomie ISCED 2. Na poziomie ISCED 1 dyrektor szkoły sprawuje władzę i może zobowiązać nauczycieli do nadzorowania uczniów po zajęciach, zastępstw za nieobecnych kolegów lub opieki nad młodszymi stażem kolegami. Na poziomie ISCED 2 te zadania, często podejmowane jako dobrowolne zobowiązania nauczycieli, są obecnie negocjowane, a efektem tych negocjacji ma być ich ustalenie w bardziej sformalizowany sposób.

Cypr: Zastępstwa za nieobecnych kolegów są obowiązkowe jedynie w wymiarze do siedmiu godzin.

Łotwa: Powyższe obowiązki są zawarte w umowach o pracę zależnie od decyzji szkoły. Są one wymienione w „Standardach zawodowych dla nauczycieli”, które oczekują na zatwierdzenie. W ramach reformy, która ma włączyć wynagrodzenia nauczycieli do ujednoliconego systemu wynagradzania w sektorze publicznym, Ministerstwo Edukacji i Nauki opracowało ujednolicony zakres obowiązków dla nauczycieli, który ma zostać zatwierdzony do lutego 2010 r. Planuje się również, że w wyniku tej reformy wymienione wyżej obowiązki będą częścią kryteriów określających kwalifikacje nauczycielskie w modelu awansu zawodowego nauczycieli. Kryteria te zostały już opracowane i opublikowane w styczniu 2008 r.

Luksemburg: Zadania „nadzór nad uczniami po zajęciach szkolnych” i „opieka nad praktykantami i najmłodszymi stażem kolegami” są obowiązkowo wykonywane w szkołach podstawowych. Zadania „zastępstw za nieobecnych kolegów” i „opieka nad praktykantami i najmłodszymi stażem kolegami” są dobrowolne w szkołach średnich I stopnia. Mogą one jednak być wykonywane w czasie, gdy nauczyciele muszą być obecni w szkole, w związku z tym są oni wynagradzani.

Austria: W *allgemein bildende höhere Schulen* „nauczyciele-opiekunowie praktyk”, którzy uczą przedmiotów ogólnych, wprowadzają nauczycieli-praktykantów w codzienną praktykę nauczania i przedstawiają swoją ocenę ich pracy dyrektorowi szkoły na zakończenie roku szkolnego. Nauczyciele-opiekunowie praktyk otrzymują za tę pracę wynagrodzenie zgodnie z Ustawą o wynagrodzeniach (*Gehaltsgesetz*).

Słowenia: Nadzorowanie uczniów po zajęciach szkolnych nie jest dodatkowym obowiązkiem nauczycieli. Uznaje się, że jest to odrębna praca wykonywana przez tzw. „nauczycieli prowadzących zajęcia pozalekcyjne”, którzy mają osobne stanowiska. W przepisach stwierdza się, że na poziomie podstawowym (klasy I-VI) szkoły muszą organizować zajęcia pozalekcyjne i zapewniać nadzór nad uczniami. Nauczycielom opiekującym się praktykantami i młodszymi stażem kolegami zmniejsza się wymiar godzin dydaktycznych. Zdobywają oni również punkty uwzględniane przy awansie, co w rezultacie prowadzi do wyższego wynagrodzenia.

Finlandia: Nauczyciele otrzymują wynagrodzenie za nadzorowanie oraz opiekę i pomoc dla uczniów w szkole po godzinach lekcyjnych, a także za prowadzenie lekcji w zastępstwie za nieobecnych kolegów na zasadach normalnego wynagradzania za godziny nadliczbowe określonych w umowie zbiorowej.

Jeśli chodzi o dodatkowe zadania, do których wykonywania są zobowiązani nauczyciele, okazuje się, że najpowszechniej występującymi są **zastępstwa za nieobecnych kolegów** oraz **opieka nad praktykantami i najmłodszymi stażem kolegami**.

Zastępstwa za nieobecnych kolegów są obowiązkowe w połowie krajów. Zadanie to zalicza się na ogół do normalnych obowiązków nauczycieli. W Republice Czeskiej zastępowanie nieobecnego nauczyciela uznaje się nawet za bezpośrednio prowadzone zajęcia dydaktyczne (ponieważ dyrektor szkoły może zobowiązać nauczyciela do zastępstwa w wymiarze do 4 godzin lub dodatkowych godzin za zgodą samego nauczyciela).

Czasem liczba godzin, jakie należy przeznaczyć na tego rodzaju obowiązki, jest ściśle ustalona. Na przykład w dokumencie określającym warunki wynagradzania i pracy nauczycieli szkolnych (*School Teachers' Pay and Conditions Document*) w Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) stwierdza się, że nauczyciel może zastępować nieobecnych nauczycieli w wymiarze do 38 godzin w danym roku szkolnym. Ten limit został wprowadzony we wrześniu 2004 r. po przyjęciu ogólnokrajowego porozumienia z 2003 r. w sprawie zmian dotyczących obciążenia pracą.

Za to zadanie nauczyciele otrzymują dodatkowe wynagrodzenie jedynie w Republice Czeskiej i we Włoszech, na Łotwie oraz w Polsce, Finlandii, Islandii i Norwegii.

We **Włoszech** nauczyciele otrzymują wynagrodzenie za zastępstwo jedynie w przypadku, gdy jego wymiar przekracza czas określony w umowie o pracę.

W **Polsce** wynagrodzenie za godziny doraźnych zastępstw oblicza się na podstawie stawki dla kategorii, w której jest sklasyfikowany dany nauczyciel, z uwzględnieniem dodatku za warunki pracy (tj. dodatku za pracę w trudnych lub uciążliwych warunkach).

W **Finlandii** nauczyciele otrzymują wynagrodzenie za prowadzenie lekcji w zastępstwie nieobecnych nauczycieli zgodnie z zasadami normalnego wynagradzania za godziny nadliczbowe, określonymi w umowie zbiorowej.

Opieka nad praktykantami i najmłodszymi stażem kolegami jest szeroko stosowana, ponieważ należy do obowiązkowych zadań w ponad połowie krajów. W niektórych z nich określa się, że to zadanie powinno być wykonywane przez doświadczonych nauczycieli. Dotyczy to Cypru, gdzie *mentorami* nowo zatrudnionych nauczycieli w okresie próbnym mogą być jedynie nauczyciele, którzy mają już ponad pięcioletni staż pracy. Na Litwie opieka nad praktykantami lub nauczycielami, którzy dopiero niedawno zdobyli kwalifikacje zawodowe, może stanowić atut dla nauczycieli ubiegających się o awans.

W niektórych krajach lub regionach sytuacja wygląda różnie zależnie od tego, kogo dotyczy.

W **Belgii** zapewnianie opieki praktykantom jest wyraźnie wymienione w oficjalnych dokumentach, natomiast opieka nad nauczycielami rozpoczynającymi pracę w zawodzie może, ale nie musi być obowiązkowa. Zależy to od szkoły.

Nauczyciele otrzymują wynagrodzenie za tego rodzaju opiekę jedynie w Austrii, Słowenii i Finlandii. Jednak szkolne organy zarządzające w Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) mogą samodzielnie zdecydować o przyznaniu wynagrodzenia nauczycielowi, który podejmuje się opieki nad młodszym stażem kolegą, np. jako mentor. Nie dotyczy to nauczycieli objętych odrębną siatką płac dla wysoko wykwalifikowanych nauczycieli (*advanced skills teachers, AST*) w Anglii, dla których jest to obowiązek zawodowy.

Wśród zadań podanych na rysunku 3.2 najmniej rozpowszechnionym wydaje się **nadzór nad uczniami po zajęciach szkolnych**, który należy do obowiązków nauczycieli tylko w mniej więcej jednej trzeciej krajów. Sytuacja może jednak wyglądać różnie w poszczególnych krajach, ponieważ w umowach o pracę mogą znajdować się zapisy o tym, że jest to zadanie obowiązkowe lub nieobowiązkowe (jak we Francuskiej Wspólnocie Belgii).

O ile w większości przypadków to zadanie nie wiąże się z otrzymywaniem dodatkowego wynagrodzenia, trzy kraje – Belgia (Wspólnota Flamandzka), Finlandia i Islandia – podały, że wypłacają nauczycielom takie wynagrodzenie.

W dziesięciu krajach (Belgia, Estonia, Irlandia, Łotwa, Litwa, Holandia, Rumunia, Szwecja, Lichtenstein i Norwegia) dodatkowe zadania, jakie nauczyciele są zobowiązani wykonywać, mogą być znacznie zróżnicowane zależnie od szkoły i/lub umowy o pracę.

W **Holandii** wszystkie pozycje wymienione w powyższej tabeli podlegają umowom zbiorowym między właściwym organem władz a nauczycielami lub są ustalone na poziomie poszczególnych szkół.

W Szwecji i Norwegii na warunki pracy nauczycieli wywiera wpływ decentralizacja.

W **Szwecji** na przykład prace związane z rozwojem szkół nie podlegają już centralnym ustaleniom i od 1991 r. są w całości wykonywane na poziomie lokalnym i zgodnie z warunkami lokalnymi.

W **Norwegii** regulacje centralne dotyczące umów o pracę współistnieją z zasadami określonymi na poziomie lokalnym. Od jesieni 2007 r. szkoły mają prawo zawierać własne umowy o pracę, które mogą być takie same jak umowy uregulowane centralnie lub różnić się od nich. Umowy mogą być sporządzane dla poszczególnych szkół bądź być wspólne dla wszystkich szkół w danej gminie. Szkoły mogą określać konkretne zadania, a do 2010 r. wszystkie szkoły powinny przygotować umowy lokalne.

3.3. Praca zespołowa

W szeregu krajów od nauczycieli oczekuje się pracy zespołowej, definiowanej jako współpraca z innymi nauczycielami przy wykonywaniu niektórych zadań. Takie zadania mogą obejmować opracowywanie planu szkolnego i programu nauczania, prowadzenie zajęć międzyprzedmiotowych i udział w wewnętrznej ocenie szkoły lub ocenianiu uczniów. W tych zadaniach mogą także uczestniczyć inni pracownicy dydaktyczno-wychowawczy.

Z informacji przedstawionych na rysunku 3.3 wynika, że w większości krajów praca zespołowa jest nie tylko uwzględniona w zadaniach nauczycieli, a równocześnie, że zakres prac zespołowych jest dość zbliżony zarówno w obrębie poszczególnych krajów, jak i w różnych krajach.

Rysunek 3.3: Promowanie pracy zespołowej w zadaniach wykonywanych przez nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Praca zespołowa związana z rozwojem szkoły	○	●	○	●		○	●	○	●	●	●	●	●		○	○	●
Praca zespołowa związana z planowaniem szkolnego programu nauczania	○	●	○	●	●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Praca zespołowa związana z prowadzeniem zajęć międzyprzedmiotowych	○	●	○	●	●	●		○	○	●	●	●	●	●	○	○	●
Praca zespołowa związana z samooceną szkoły		●	○		●	●		○	●	●	●	●	●	○	○	○	●
Praca zespołowa związana z ocenianiem uczniów	●	●	●			●	●	○	○	●	●	●	●	●	○	●	●

Rysunek 3.3: Promowanie pracy zespołowej w zadaniach wykonywanych przez nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07 c.d.

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Praca zespołowa związana z rozwojem szkoły	●	●	○	●	●	●	○	●	○	●	○	●	○	●	○	●
Praca zespołowa związana z planowaniem szkolnego programu nauczania			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Praca zespołowa związana z prowadzeniem zajęć międzyprzedmiotowych		●	○	●	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Praca zespołowa związana z samooceną szkoły		●	○	○	●	●	○	●	●	●	○	●	○		○	●
Praca zespołowa związana z ocenianiem uczniów			○	●	●	●	○	●	●	●	○	●			○	●

● Obowiązkowa ○ Różne rozwiązania zależnie od szkoły

Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia: Większość szkół rezerwuje zwykle określone dni w tygodniu, miesiącu lub semestrze na robocze zebrania nauczycieli. Organizacja takich zebrań leży w gestii poszczególnych szkół, z wyjątkiem szkół na poziomie ISCED 1 we Wspólnocie Francuskiej i Niemieckojęzycznej, w których czas pracy nauczycieli podlega określonym regulacjom.

Francja: Praca zespołowa jest zalecana, ale jest organizowana w bardzo różny sposób w poszczególnych szkołach.

Włochy: Praca zespołowa jest przewidziana ustawowo od 1974 r.

Łotwa: Przepisy prawne nie zawierają specjalnego wymogu dotyczącego pracy zespołowej, ale umowy o pracę w poszczególnych szkołach mogą zawierać różne zapisy.

Luksemburg: Informacje podane na rysunku dotyczą wyłącznie szkół średnich I stopnia.

Słowacja: Nauczyciele mogą uczestniczyć w pracy zespołowej związanej z samooceną szkół, ale są oni głównie monitorowani przez władze zewnętrzne. Nadal istnieje jedynie niewiele rozwiązań organizacyjnych, które przewidują autonomię.

Finlandia: Oprócz tygodniowych zajęć dydaktycznych i innych zadań przydzielonych nauczycielom (na podstawie umowy zbiorowej) oczekuje się, że nauczyciele będą wspólnie wykonywać przez 3 godziny tygodniowo takie zadania, jak: planowanie nauczania, dokonywanie uzgodnień w grupach przedmiotowych i tematycznych dotyczących nauczania, współpraca między szkołą a domem ucznia oraz zadania związane z planowaniem kształcenia i funkcjonowaniem szkoły.

Islandia: Nie istnieją specjalne przepisy prawne dotyczące promowania pracy zespołowej. Zgodnie z umową o wynagrodzeniu nauczyciele powinni przeznaczać 4,14 godziny tygodniowo na prace lub zadania wymagające pracy zespołowej, które są związane z planowaniem rozwoju szkoły, planowaniem programu nauczania dla całej szkoły, samooceną szkoły itp. O tym, jakie zadania są wykonywane w poszczególnych tygodniach, decyduje dyrektor szkoły.

W większości krajów pracę zespołową promuje się w przepisach prawnych lub wytycznych. Jeśli chodzi o reformy przeprowadzone ostatnio na poziomie krajowym i/lub dodatkowe wymagania stawiane nauczycielom, na tego rodzaju prace położono nacisk w oficjalnych dokumentach w takich krajach jak Republika Czeska, Austria, Słowenia i Zjednoczone Królestwo (Szkocja).

W **Republice Czeskiej**, po zmianach wprowadzonych w dokumentach dotyczących programów nauczania, we wszystkich oficjalnych dokumentach podkreśla się znaczenie pracy zespołowej przy tworzeniu szkolnych programów kształcenia (planowaniu programu nauczania dla całej szkoły i zajęć międzyprzedmiotowych).

We **Włoszech** w obowiązującej w całym kraju umowie o pracę stwierdza się, że oprócz zajęć dydaktycznych nauczyciele powinni przeznaczać do 40 godzin rocznie na wspólną pracę podczas spotkań grupowych, do 40 godzin rocznie na wspólne prace rady klasowej oraz – wyłącznie w szkole podstawowej – 2 godziny tygodniowo na wspólne planowanie lekcji.

W **Austrii** praca zespołowa przy planowaniu określonych obszarów programu nauczania dla całej szkoły i zajęć międzyprzedmiotowych ma od niedawna większe znaczenie, ponieważ szkoły mogą samodzielnie opracowywać programy nauczania.

Wprawdzie w **Słowenii** praca zespołowa miała w przeszłości zastosowanie do kilku komponentów programu nauczania (np. planowania i organizacji dni kultury, nauki i sportu), w aktualnym programie szkoły elementarnej zwraca się na nią znacznie większą uwagę. Wraz z wprowadzeniem dziewięcioletniej szkoły

elementarnej kształcenie będzie prawdopodobnie miało w większym stopniu charakter interdyscyplinarny, co wymaga pracy zespołowej.

W **Zjednoczonym Królestwie (Szkocji)** opracowuje się obecnie nowe podejście do programu nauczania oraz uczenia się i nauczania w ramach inicjatywy „Program nauczania na rzecz doskonałości” (*Curriculum for Excellence*). W jednym z jego kluczowych założeń kładzie się większy nacisk na badanie możliwości integrowania treści programowych, interdyscyplinarność nauczania oraz poszukiwanie istotnych obszarów wspólnych działań.

Wprawdzie w większości krajów nauczyciele nadal przeważnie sami odpowiadają za ocenianie swoich klas, okazuje się, że w ponad połowie omawianych w tym opracowaniu krajów, powszechną i uzupełniającą praktyką (przewidzianą lub nieprzewidzianą w oficjalnych dokumentach) jest również praca zespołowa przy ocenianiu uczniów. Na Malcie praca zespołowa w tym zakresie koncentrowała się dotychczas jedynie na przeprowadzaniu ustnych egzaminów z języków obcych.

W wielu krajach przepisy prawne lub oficjalne wytyczne zobowiązują lub zachęcają nauczycieli do uczestnictwa w pracy zespołowej. Na ogół takie rozwiązania nie określają szczegółowo liczby godzin, jaką nauczyciele muszą przeznaczyć na pracę zespołową, albo liczby godzin, jaką muszą spędzać w szkole, aby można było pracować w zespole.

W **Belgii (Wspólnocie Niemieckojęzycznej)** w zarządzeniu z 1999 r. stwierdza się, że na poziomie ISCED 1 tygodniowy wymiar pracy nauczycieli na terenie szkoły nie może przekraczać 26 godzin. Po odjęciu od tego wymiaru godzin przeznaczonych na dydaktykę (24 lekcje po 50 minut) pozostaje sześć godzin pracy, które należy przeznaczać na różne zadania, m.in. na pracę zespołową.

Na **Litwie** umowy o pracę nauczycieli nie zawierają konkretnych zapisów o liczbie godzin, jaką należy przeznaczyć na pracę zespołową. W przepisach prawnych stwierdza się jednak, że wszyscy nauczyciele mają do dyspozycji dwie godziny pracy na jedno zadanie, którym może też być praca zespołowa.

W **Polsce** wszystkie zadania związane z pracą zespołową są wykonywane w ciągu 40-godzinnego czasu pracy przewidzianego dla nauczycieli.

W niektórych szkołach w **Słowenii** istnieją zasady i regulaminy określające, co powinno składać się na 40-godzinny tydzień pracy nauczycieli, a w innych nie przyjęto takich ustaleń.

Oprócz obszarów podanych na rysunku 3.3 praca zespołowa, jak podkreśliło kilka krajów, jest podejmowana również w innych obszarach lub w ramach konkretnych projektów. Dotyczy to na przykład Malty, gdzie kilka szkół wzięło udział w „projekcie synergii” (koncentrującym się na wychowaniu plastycznym, teatrze, muzyce i wychowaniu fizycznym). W Słowenii kolejnym obszarem, w którym pracę zespołową uznaje się za szczególnie istotną, jest integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W Austrii praca zespołowa w ramach samooceny szkoły jest wpisana w inicjatywę „*Jakość w szkołach*”, która powstała w 1999 roku.

Wymagania dotyczące wymiaru czasu

Nie wszystkie kraje, w których stały rozwój zawodowy jest obowiązkiem zawodowym, podają, ile czasu mają na to przeznaczyć nauczyciele. W krajach, które podały orientacyjne dane, minimalny ustalony ogólnie wymiar czasu w ciągu roku jest znacznie zróżnicowany.

Dla nauczycieli na poziomie ISCED 1 na Cyprze przewidziano ponad 50 godzin rocznie. W Estonii, na Łotwie i Litwie oraz w Zjednoczonym Królestwie i Norwegii minimalny ustalony ogólnie wymiar czasu wynosi ponad 30 godzin rocznie. We wszystkich pozostałych krajach z wyjątkiem Belgii (Wspólnoty Francuskiej i Niemieckojęzycznej) liczba godzin w ciągu roku kształtuje się na poziomie poniżej 20.

W kilku krajach wymiar czasu, jaki należy przeznaczać na rozwój zawodowy, podano w postaci liczby dni w roku, jak w Belgii (Wspólnocie Francuskiej i Niemieckojęzycznej), na Litwie i Malcie, w Finlandii, Zjednoczonym Królestwie i Norwegii, lub dni, bądź godzin rozłożonych na określoną liczbę lat jak w Estonii, na Łotwie i Węgrzech oraz w Rumunii.

Rysunek 4.2: Minimalny roczny wymiar czasu (w godzinach), jaki nauczyciele muszą przeznaczyć na rozwój zawodowy, ISCED 1 i 2, 2006/07

	BE fr/ BE de	EE	CY	LV	LT	HU	MT	AT	RO	FI	UK	NO
ISCED 1 i 2	21	32	57	36	35	17	12	15	19	18	35	35
Brak informacji dotyczących wymiaru czasu	BE nl, BG, DE, CZ, IE, FR, LU, NL, SK, SE, IS, LI											

Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Belgia (BE fr): Każdy nauczyciel obowiązkowo przeznacza trzy dni lub sześć połówek dnia rocznie na zagadnienia dydaktyczne, ale może sam wybrać tematykę z listy tematów priorytetowych określonych przez rząd.

Belgia (BE de): Każda szkoła rezerwuje rocznie maksymalnie trzy dni lub sześć połówek dnia, które przeznacza się na zagadnienia dydaktyczne i zajęcie się tematyką ustaloną przez samą szkołę.

Estonia: 160 godzin w ciągu pięciu lat.

Cypr: Podane informacje dotyczą nauczycieli na poziomie ISCED 1 i obejmują formy doskonalenia zawodowego w szkole. Nauczyciele na poziomie ISCED 2 obowiązkowo uczestniczą w 90-minutowym seminarium dwukrotnie w ciągu roku.

Łotwa: W przepisach podano 36 godzin w ciągu trzech lat. W związku z tym nauczyciele mogą uczestniczyć jednorazowo w 36-godzinnym kursie doskonalenia zawodowego bez obowiązku udziału w dodatkowych kursach w kolejnych latach.

Litwa: Pięć dni w ciągu roku.

Luksemburg: Od 2007 r. dla nauczycieli szkół średnich jest obowiązkowe minimum 8 godzin rocznie doskonalenia.

Węgry: Co siedem lat obowiązkowe jest 120 godzin.

Malta: Trzy połówki dnia rocznie na początku lub na zakończenie roku szkolnego. Nauczyciele biorą również udział w trzech dwugodzinnych sesjach doskonalenia zawodowego rocznie, otrzymując za to wynagrodzenie.

Austria: Na poziomie ISCED 2 podane informacje dotyczą nauczycieli pracujących w *Hauptschulen*. Dla nauczycieli w *allgemein bildende höhere Schulen* nie określono wymiaru czasu.

Rumunia: 95 godzin w ciągu pięciu lat, chyba że w tym okresie nauczyciele odbywają studia związane z pracą zawodową, które kończą się tytułem/stopniem.

Finlandia: Od trzech do pięciu dni rocznie po 6 godzin.

Zjednoczone Królestwo: Dane dotyczą pięciu dni, w ciągu których nauczyciele muszą być dyspozycyjni, ale szkoła jest zamknięta dla uczniów. Te dni zostały wprowadzone, aby ułatwić organizację szeregu zajęć poza-dydaktycznych, włącznie z doskonaleniem zawodowym.

Islandia: Nauczyciele powinni przeznaczać 150 godzin rocznie na przygotowanie lekcji, stałe doskonalenie zawodowe i inne obowiązki zawodowe, oprócz godzin, w których są obecni szkole.

Wyjaśnienia

Obliczenia: Jeśli w powyższych uwagach nie podano inaczej, jeden dzień oznacza 7 godzin. W przypadku krajów, w których jest obowiązkowe szkolenie w określonym wymiarze w ciągu kilku lat, obliczenia opierają się na średniej.

Wybór kursów doskonalenia zawodowego i ograniczenia stawiane nauczycielom

Wybór kursów doskonalenia zawodowego może zależeć od planu szkoleń przyjętego w celu osiągnięcia priorytetów edukacyjnych władz centralnych, którymi są kompetencje i umiejętności nauczycieli. Plany szkoleń są również opracowywane przez szkoły lub lokalnie jako część planu rozwoju szkoły. Jeśli nie ma takiego planu, także poszczególni nauczycieli mogą podejmować decyzje o udziale w kursach doskonalenia.

Rysunek 4.3: Tworzenie planu szkoleń doskonalenia zawodowego nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
A	● ○	● ○	○	● ○	○	○	●	○	○	●	●	●	● ○	●	● ○	● ○	○	○	● ○	○	●	○	● ○	● ○	● ○	⊗	● ○	○	○	○	⊗	○
B	✓	✓	✓		✓										✓			✓										✓	✓			

A Zakres odpowiedzialności:	● Na szczeblu centralnym	○ W szkole lub na szczeblu lokalnym	⊗ Brak odrębnego planu szkoleń
B Obowiązkowe włączenie do planu rozwoju szkoły:	✓ = Tak		

Źródło: Eurydice.

W 12 krajach, m.in. Danii, Szwecji i Norwegii, plany szkoleń opracowuje się w szkole lub lokalnie.

Na przykład w **Norwegii** tematykę i obszary, które powinno się rozszerzać, określono w planie strategicznym opublikowanym przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w ramach przygotowań do reformy „Promowanie wiedzy” w 2006 r. Dokument ten nie jest wiążący dla władz lokalnych i szkół. Każda gmina może sama analizować potrzeby lokalne dotyczące podnoszenia kompetencji zawodowych nauczycieli i formułować własne strategie. Na szczeblu lokalnym podchodzi się do tego w różny sposób, ale plany stałego doskonalenia zawodowego muszą być zatwierdzane i ustalane na szczeblu gminy.

W sześciu krajach szkolenia planuje się centralnie zgodnie z centralnymi (krajowymi lub regionalnymi) priorytetami edukacyjnymi. W pozostałych krajach w tworzeniu planów szkoleń uczestniczą obydwa szczeble (centralny i szkolny lub lokalny). W Słowacji i Lichtensteinie nie istnieją plany szkoleń.

W Belgii i Republice Czeskiej, na Litwie i Malcie, w Zjednoczonym Królestwie i Islandii szkoły obowiązkowo przygotowują plan stałego doskonalenia zawodowego dla swych nauczycieli jako część planu rozwoju szkoły.

Trudno ocenić, w jakim stopniu te plany szkoleń uwzględniają potrzeby nauczycieli dotyczące doskonalenia zawodowego.

Podczas zebrań powizytacyjnych w **Zjednoczonym Królestwie (Szkocji)** ocenia się na przykład indywidualne potrzeby nauczycieli, ale w kontekście priorytetów szkolnych, lokalnych i krajowych. Często widoczne są bardzo wyraźne zbieżności z najważniejszymi celami z planu rozwoju szkoły. Wielu pracownikom takie zebrania umożliwiają głębszą refleksję i skoncentrowanie uwagi zarówno na potrzebach indywidualnych, jak i na potrzebach szkoły.

Niezależnie od tego, w jaki sposób tworzy się plany szkoleń, nauczyciele we wszystkich krajach mogą sami wybierać kursy z określonej oferty szkoleniowej po spełnieniu pewnych warunków (omówionych poniżej). Jednak w większości krajów plany doskonalenia obejmują obowiązkowe moduły szkoleniowe, które są na ogół związane z wprowadzaniem reform programowych (lub innych), np. reform dotyczących wprowadzania nowych przedmiotów lub podejść metodycznych. W takich przypadkach można oczywiście samodzielnie

wybierać tematy. Tego rodzaju obowiązkowe szkolenia mogą być również organizowane jako część planu rozwoju szkoły, a wówczas muszą w nich uczestniczyć wszyscy nauczyciele.

4.2. Organizacja form doskonalenia

Czas przewidziany na doskonalenie zawodowe i zapewnianie zastępstw

W większości krajów formy doskonalenia zawodowego organizuje się na ogół poza godzinami pracy. Jednak wiele krajów umożliwia nauczycielom udział w takich kursach w czasie pracy, jeśli są spełnione pewne warunki.

Na ogół warunkiem uczestnictwa nauczycieli w kursach doskonalenia zawodowego w czasie pracy jest uzyskanie zgody kierownictwa szkoły (dyrektora lub innych pracowników). We Francji i Luksemburgu (w przypadku nauczycieli na poziomie ISCED 1) oraz na Malcie nauczyciele muszą uzyskać zgodę, odpowiednio, *rectorats* lub ministerstwa.

Przyjęcie na kurs może być także uwarunkowane liczbą miejsc dostępnych w ramach danej formy doskonalenia zawodowego.

W kilku krajach nauczyciele mają prawo przeznaczać na doskonalenie zawodowe część swego czasu pracy (za który pobierają wynagrodzenie).

W **Republice Czeskiej** nauczyciele mogą wykorzystać na samokształcenie 12 dni roboczych w roku szkolnym.

We **Włoszech**, gdzie można elastycznie zmieniać szkolny plan lekcji, niektóre szkoły zawieszają zajęcia na kilka dni, organizując w tym czasie intensywne szkolenia. W umowie o pracę znajduje się również zapis o tym, że nauczyciele mogą być zwolnieni z normalnych obowiązków przez pięć dni w ciągu roku szkolnego w celu uczestnictwa w szkoleniu.

Na **Litwie** w przepisach prawnych stwierdza się, że nauczycielom przysługuje pięć dni w roku na doskonalenie zawodowe, za które otrzymują wynagrodzenie zgodnie z ich średnią dzienną stawką wynagrodzenia. Podobnie wygląda sytuacja w **Słowenii**. W **Finlandii** na stałe doskonalenie zawodowe rezerwuje się od trzech do pięciu dni.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej)** ustawowe warunki pracy zobowiązują nauczycieli do tego, aby byli do dyspozycji dyrektora szkoły przez 195 dni w roku, z czego jedynie 190 dni jest przeznaczone na prowadzenia zajęć. Pięć dni, podczas których nie wymaga się od nich prowadzenia lekcji, są przeznaczone na organizację szeregu zajęć pozadydaktycznych, włącznie z doskonaleniem zawodowym.

W **Rumunii** organizację stałego doskonalenia zawodowego i innych zajęć umożliwia „dzień metodyczny” (kilka godzin lub cały dzień w tygodniu szkolnym). Podobne rozwiązania istnieją w **Belgii** i **Luksemburgu**.

Nauczyciele w **Portugalii** mogą uczestniczyć w kursie doskonalenia zawodowego w czasie pracy, ale maksymalnie przez 10 godzin rocznie, gdy odbywa się to z ich własnej inicjatywy. W pozostałych przypadkach mogą zostać zwolnieni z zajęć jedynie na 5-8 dni w roku.

Jeżeli kursy doskonalenia zawodowego odbywają się w godzinach lekcyjnych, niemal we wszystkich krajach kierownictwo szkoły lub władze edukacyjne organizują zastępstwo za szkolących się nauczycieli. Jak jednak wynika z przekazanych informacji, brak nauczycieli, którzy mogliby zastąpić szkolących się kolegów i pokrycie kosztów zastępstw zniechęcają w większości krajów do uczestnictwa w kursach doskonalenia zawodowego.

Finansowanie

W żadnym kraju nie istnieje specjalny indywidualny budżet dla nauczycieli na udział w kursach doskonalenia zawodowego, choć w Zjednoczonym Królestwie (Walii) rząd walijski (*Welsh Assembly Government*) finansuje

stypendia szkoleniowe dla nauczycieli, które są przeznaczone na zaspokajanie indywidualnie określonych potrzeb zawodowych.

W niektórych krajach całościowym budżetem na doskonalenie zawodowe zarządzają władze edukacyjne najwyższego szczebla. Dotyczy to Bułgarii, Niemiec, Irlandii, Hiszpanii, Francji, Malty, Węgier i Portugalii. We Włoszech ministerstwo przyznaje taki budżet szkołom, a w Rumunii powiatom. W Estonii środki finansowe przekazuje się władzom lokalnym na podstawie tzw. „funduszu wynagrodzeń nauczycieli”.

W **Estonii** na doskonalenie zawodowe należy przeznaczyć co najmniej 3 proc. funduszu wynagrodzeń nauczycieli otrzymujących pensję z budżetu państwa. Władze lokalne mogą przyznawać dodatkowe środki finansowe na szkolenia zawodowe nauczycieli i określać obszary dofinansowywane.

W wielu krajach (Belgia, Bułgaria, Estonia, Cypr, Łotwa, Węgry, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia i Lichtenstein) – a wśród nich w wielu nowych państwach członkowskich UE – kursy organizowane przez ministerstwo, inne władze bądź oficjalne instytucje na szczeblu regionalnym/ lokalnym są bezpłatne lub prawie bezpłatne.

Na **Węgrzech** koszty uczestnictwa w szkoleniach doskonalenia zawodowego pokrywa się z budżetu centralnego do wysokości 80 proc. łącznej kwoty. Pozostałe 20 proc. pokrywa szkoła lub nauczyciel. Ministerstwo Edukacji określiło standardy finansowania i przyznaje środki władzom lokalnym, które finansują większość szkół i przekazują im te środki.

W **Finlandii** doskonalenie zawodowe w szkole, w której pracuje nauczyciel, jest organizowane i finansowane przez organ prowadzący. Na tego rodzaju szkolenia gminy przyznają zwykle 200-220 euro na jednego nauczyciela rocznie. Natomiast doskonalenie zawodowe, związane z wdrażaniem ogólnokrajowych priorytetów jest finansowane przez rząd, a koordynuje je Fińska Państwowa Komisja ds. Edukacji. Pracodawca nie ma obowiązku pokrywania kosztów podróży, zakwaterowania, wynagrodzenia i zatrudniania nauczycieli na zastępstwo. Na podejmowane z własnej inicjatywy doskonalenie zawodowe nauczyciel może także otrzymać wsparcie finansowe w formie stypendium szkoleniowego.

W Republice Czeskiej i Holandii budżet przeznaczony na doskonalenie zawodowe stanowi część kwoty ryczałtowej przekazywanej szkołom. Podobnie wygląda sytuacja w Zjednoczonym Królestwie. Na Litwie system edukacji funkcjonuje zgodnie z zasadą „koszyka ucznia”. Szkoły mogą przeznaczyć część środków z „koszyka” na kursy doskonalenia zawodowego.

4.3. Sposoby zachęcania nauczycieli do rozwoju zawodowego

Nauczycieli można zachęcać do rozwoju zawodowego stosując podwyżki wynagrodzeń lub punkty uwzględniane przy awansie. Na zwiększeniu ich udziału w formach doskonalenia mogą także koncentrować się specjalne kampanie lub strategie polityki edukacyjnej.

Rysunek 4.4: Sposoby zachęcania nauczycieli do rozwoju zawodowego, ISCED 1 i 2, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Podwyżki wynagrodzeń				●	●						●						●
Awans		●		●			●	●		●	●			●		●	
Kampanie/strategie polityki edukacyjnej						●											

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Podwyżki wynagrodzeń	●					●			●				●			
Awans				●	●	●	●	●								
Kampanie/strategie polityki edukacyjnej											●	●				●

● Dane rozwiązanie istnieje

Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Republika Czeska: Podane informacje dotyczą dodatków do wynagrodzeń, a nie podwyżek w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Cypr: Za uzyskanie tytułu/stopnia uniwersyteckiego po studiach trwających co najmniej rok otrzymuje się dodatkowe punkty kredytowe uwzględniane przy awansie.

Luksemburg: Podwyżki wynagrodzeń dotyczą wyłącznie nauczycieli na poziomie ISCED 1.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Rozwiązanie "podwyżki wynagrodzeń" stosuje się wyłącznie wtedy, gdy doskonalenie zawodowe stanowi część szerszego programu rozwoju zawodowego nauczycieli, np. prowadzącego do uzyskania statusu nauczyciela dyplomowanego (*Chartered Teacher*), i nauczyciel rzeczywiście uzyskuje ten status.

Norwegia: Za udział w kursach doskonalenia zawodowego organizowanych przez uczelnie można uzyskać dodatkowe punkty kredytowe. W niektórych przypadkach nauczyciele mogą dzięki temu otrzymać wyższe wynagrodzenie. Jednak większość kursów doskonalenia zawodowego nie kończy się uzyskaniem takich punktów i nie wiąże się z uzyskaniem wyższego stanowiska albo wynagrodzenia.

Wyjaśnienia

Nie uwzględniono podwyżek wynagrodzeń związanych wyłącznie z uzyskaniem tytułu magistra lub doktora.

Jedynie w kilku krajach udział w szkoleniach doskonalenia zawodowego prowadzi do podwyżki wynagrodzenia.

W **Hiszpanii** takie rozwiązanie motywujące polega na tym, że nauczycielom będącym urzędnikami państwowymi, którzy mają co najmniej pięcio- lub sześćioletni staż pracy (zależnie od wspólnoty autonomicznej), wypłaca się dodatkowe wynagrodzenie, jeśli udokumentują odbycie oficjalnie uznanego kursu szkoleniowego w pewnym minimalnym wymiarze godzin. Minimalna wymagana liczba godzin wynosi od 60 do 100. Nauczyciele mogą otrzymać maksymalnie pięć takich premii w ciągu całego okresu pracy zawodowej.

Na **Węgrzech** doskonalenie zawodowe nie jest związane z podwyżką, ale z normalnym awansem w siatce płac. Awans finansowy jest uzależniony od pomyślnego ukończenia kursów doskonalenia zawodowego co siedem lat.

Na Łotwie, po włączeniu wynagrodzeń nauczycieli do ujednoliconego systemu wynagrodzeń sektora publicznego, rozwój zawodowy nauczyciela ma również stanowić jedno z kryteriów ustalania kwalifikacji nauczycielskich. Reforma ta rozpoczęła się w 2006 r., a stopniowe przechodzenie na nowy system zostało zaplanowane na okres do 2010 r. Rozwój zawodowy będzie uwzględniany przy awansie finansowym.

Ponadto nie wszystkie formy doskonalenia zawodowego mogą skutkować podwyżką wynagrodzenia. Zgodnie z umową o wynagrodzeniu dla nauczycieli w Islandii wyższe wynagrodzenie otrzymuje się jedynie po uzyskaniu takich dodatkowych kwalifikacji, jak tytuł magistra i doktora.

W przypadku awansu sytuacja nie odbiega znacznie od powyższych ustaleń. Jedynie w kilku krajach istnieją możliwości awansu związanego z udziałem w kursach doskonalenia zawodowego.

W **Belgii (Wspólnocie Niemieckojęzycznej)** regularny udział w kursach doskonalenia zawodowego stanowi jedno z kryteriów oceny, dzięki czemu na zakończenie cyklu oceniania można otrzymać ocenę „dobry” lub „bardzo dobry”. Takie oceny muszą być regularnie wystawiane przez dyrektora szkoły i są uwzględniane przy awansie nauczycieli.

W **Estonii** warunkiem uzyskania stopnia zawodowego starszego nauczyciela i nauczyciela-metodyka jest ukończenie szkolenia zawodowego w wymiarze co najmniej 160 godzin.

Nauczyciele na **Litwie** mogą ubiegać się o wyższą kategorię zawodową dopiero po ukończeniu kursów doskonalenia zawodowego. Istnieją cztery takie kategorie: „nauczyciel”, „starszy nauczyciel”, „nauczyciel-metodyk” i „nauczyciel-specjalista”, a każda kolejna kategoria jest związana z wyższą pensją.

W **Austrii** nauczyciele otrzymują świadectwa udziału w kursach doskonalenia zawodowego, które mogą mieć istotne znaczenie, jeśli ubiegają się oni o wyższe stanowisko (np. dyrektora szkoły). Dalsze formalne kursy doskonalenia zawodowego zwiększają ich szanse na stałe zatrudnienie, ponieważ umożliwiają zdobycie dodatkowych kwalifikacji.

W Danii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie i Norwegii rządowe kampanie i strategię polityki edukacyjnej koncentrują się na inwestowaniu w rozwój zawodowy nauczycieli.

Rząd **szwedzki** zachęca gminy i indywidualnych nauczycieli do udziału w kursach doskonalenia zawodowego w ramach kampanii „zachęty dla nauczycieli”. W ciągu czterech lat – od 2007 do 2010 r. - rząd oferuje 30 000 nauczycielom posiadającym pełne kwalifikacje zawodowe (tj. ok. 25 proc. ogółu nauczycieli szkół podstawowych i średnich) możliwość szkolenia pogłębiającego ich znajomość przedmiotów i podnoszącego ich umiejętności dydaktyczne. Rząd przeznacza na takie szkolenia 2,9 miliarda koron. Kolejne 500 milionów koron przeznacza się obecnie na rozszerzanie już nabytych kompetencji w celu zwiększenia liczby nauczycieli ze stopniem doktora.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglii)** rozwój zawodowy wszystkich pracowników szkół, z nauczycielami włącznie, jest priorytetem rządu. Zgodnie z Ustawą o edukacji z 2005 r. Agencja ds. Kształcenia Nauczycieli (*Teacher Training Agency, TTA*) została przekształcona w Agencję ds. Kształcenia, Doskonalenia Zawodowego i Rozwoju Szkół (*Training and Development Agency for Schools, TDA*), otrzymując dodatkowe zadanie, które dotyczy doskonalenia zawodowego czynnych nauczycieli. Jeśli chodzi o organizację form doskonalenia zawodowego w całym kraju, sytuacja jest złożona, ponieważ przekazano te uprawnienia i sprawy finansowe szkołom. Celem Agencji jest stymulowanie - opartego na rzetelnych informacjach - zapotrzebowania na stałe doskonalenie zawodowe przez skorygowanie dotychczasowych rozwiązań dotyczących zarządzania efektywnością pracy (wprowadzone w 2007 r.), wprowadzenie nowych standardów zawodowych (obowiązujących od tego samego roku) oraz, dzięki pełnieniu roli lidera i udzielaniu wskazówek szkołom i władzom lokalnym, zapewnienie spójności działań w organizowaniu form doskonalenia zawodowego.

Norweskie Ministerstwo Edukacji i Nauki przeznaczyło znaczne środki na rozwój zawodowy nauczycieli i liderów szkolnych w związku z wdrażaniem reformy „Promowanie wiedzy”.

Oprócz tego, że istnieje jedynie niewiele rozwiązań zachęcających nauczycieli do stałego rozwoju zawodowego, nie stosuje się powszechnie sankcji za brak udziału w szkoleniach. Jedynie w Belgii (Wspólnocie Niemieckojęzycznej i Flamandzkiej), na Malcie i w Portugalii brak udziału w kursach doskonalenia zawodowego może skutkować sankcjami lub zostać uznane za negatywny element w ocenie nauczycieli.

ROZDZIAŁ 5: UDZIAŁ NAUCZYCIELI W REFORMACH I INNOWACJACH EDUKACYJNYCH

Oprócz obowiązków, jakich podejmują się nauczyciele w klasach i szkołach, oczekuje się od nich udziału w tworzeniu ogólnego środowiska pracy, tj. współkształtowania reform dotyczących ich statusu i warunków pracy, treści nauczania i – szerzej – funkcjonowania systemu edukacji.

Z historycznego punktu widzenia odpowiedzialność za tworzenie polityki edukacyjnej powierzano głównie organizacjom zawodowym - tj. związkom zawodowym - a nie indywidualnym nauczycielom. Od połowy XX wieku związki uczestniczyły w takich pracach prowadzonych według modelu grupowego, w którym przeważnie przeprowadza się odgórne konsultacje ze związkami zawodowymi – w odróżnieniu od modelu partycypacyjnego, w którym sami nauczyciele oddolnie inicjują i opracowują projekty społeczne ⁽¹⁾.

Jeśli chodzi zwłaszcza o warunki pracy nauczycieli, negocjacje społeczne są rzeczywiście inicjowane wspólnie przez władze centralne, pracownicze związki zawodowe oraz organizacje pracodawców i przeważnie odbywają się na poziomie krajowym lub na najwyższym szczeblu władz edukacyjnych. W niektórych krajach ich efektem może być wspólne sformułowanie polityki edukacyjnej.

Taki model grupowy jest modelem trwałym, zwłaszcza w przypadku określania statusu i warunków pracy nauczycieli. Jednak w niektórych krajach, np. w trzech wspólnotach Belgii i Hiszpanii, na Łotwie, w Finlandii i Norwegii, od połowy lat 90. stosuje się również rozwiązania dodatkowe, zakładające udział indywidualnych nauczycieli w reformach.

Zatem choć model grupowy pozostaje modelem dominującym, jeśli chodzi o status i warunki pracy nauczycieli (pkt 5.1.), to jednak w przypadku reform dotyczących programu nauczania (pkt 5.2.) lub, szerzej, funkcjonowania systemów oświatowych (pkt 5.3.) udział reprezentacji zbiorowej i indywidualnych uczestników wydaje się być zrównoważony.

5.1. Określanie statusu i warunków pracy nauczycieli: **dominująca rola związków zawodowych i negocjacji w sprawie umów zbiorowych**

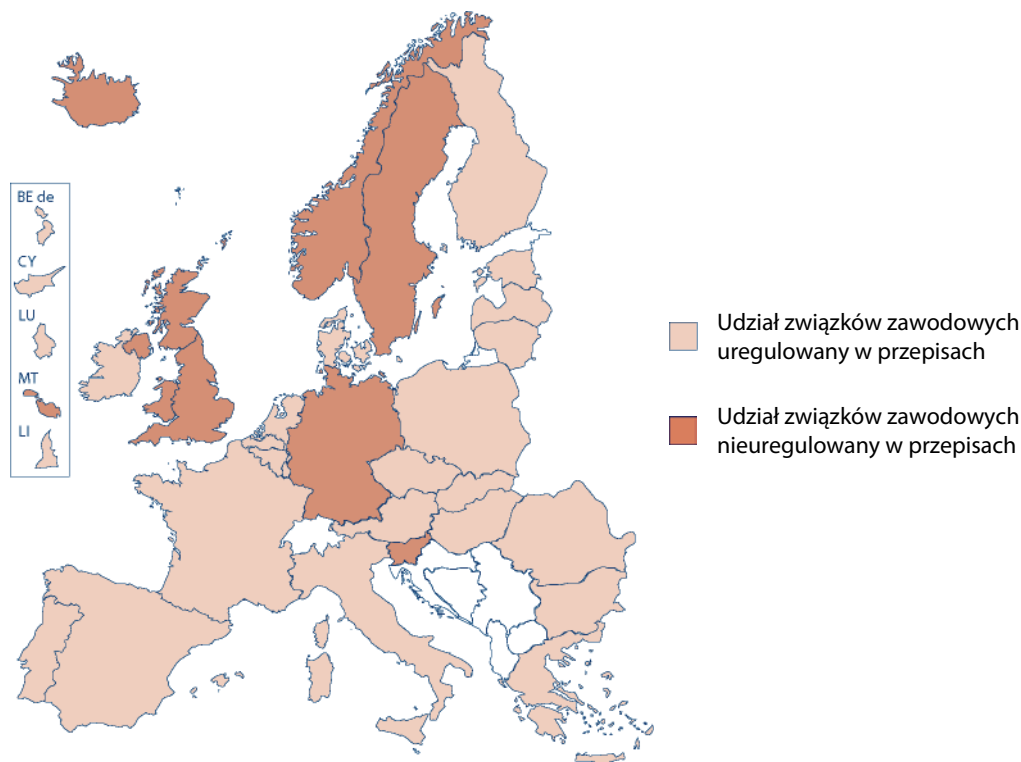
Obecnie we wszystkich krajach europejskich warunki zatrudnienia i wynagradzania nauczycieli są ustalane w drodze **negocjacji lub konsultacji ze związkami zawodowymi, które reprezentują tę grupę zawodową**. W wielu krajach rozwiązania w tym zakresie są zinstytucjonalizowane w formie obowiązkowych konsultacji z organizacjami zawodowymi lub udziału we wspólnych komisjach monitorujących przebieg reform. Dotyczy to na przykład Austrii, gdzie w 2000 r. w wyniku ścisłej współpracy rząd federalny i związki zawodowe wspólnie finansowały badania dotyczące pracy nauczycieli, aby na tej podstawie przygotować nową ustawę o warunkach pracy nauczycieli zatrudnianych przez landy. Również w trzech wspólnotach Belgii istnieją zinstytucjonalizowane relacje ze związkami zawodowymi. W związku z tym, choć ostatecznie każdy parlament podejmuje decyzje na podstawie propozycji odpowiedniego Ministerstwa Edukacji, na wcześniejszym etapie warunki pracy nauczycieli są przedmiotem negocjacji w zinstytucjonalizowanych ramach „Umowy zbiorowej o zatrudnieniu”.

Do 2007 r. we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii ta procedura umożliwiała organizacjom zawodowym sprzeciw wobec pewnych propozycji rządowych, np. dotyczących systemu oceny pracy indywidualnych nauczycieli. We

(1) Analizę tworzenia polityki publicznej przedstawiono w publikacji: Gaudin J.-P., *L'action publique, sociologie et politique*, Paryż, Presses de Sciences Po i Dalloz, 2004.

Francji propozycje wszystkich reform dotyczących nauczycieli, awansu zawodowego oraz statusu przedkłada się obowiązkowo *Comité Technique Paritaire Ministériel* (CTPM – wspólnej ministerialnej komisji „technicznej”). W skład tej komisji wchodzi równa liczba przedstawicieli administracji i nauczycielskich związków zawodowych.

Rysunek 5.1: Udział nauczycieli lub związków zawodowych w reformach dotyczących statusu i warunków pracy nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Wyjaśnienia

Udział związków zawodowych uregulowany w przepisach: Obowiązkowe konsultacje ze związkami zawodowymi przewidziane w przepisach, najczęściej zakładające udział w komisjach mieszanych, które zajmują się monitorowaniem reform.

W innych krajach – bez obowiązku zinstytucjonalizowanej współpracy – związki zawodowe odgrywają kluczową rolę w reformach dotyczących warunków pracy nauczycieli. W 2003 r. w Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) związki zawodowe podpisały z pracodawcami reprezentującymi samorządy lokalne i rządem centralnym porozumienie „*Podniesienie standardów i zmniejszenie obciążenia pracą*” (*Raising Standards and Tackling Workload*). W porozumieniu przyznano, że w wyniku presji, jaką wywiera się na szkoły, aby podnosiły standardy, pojawiły się poważne problemy związane z nadmiernym obciążeniem nauczycieli pracą, co miało istotny wpływ na zatrudnianie, utrzymanie w zawodzie i morale nauczycieli. W porozumieniu przedstawiono szereg istotnych zmian w warunkach pracy nauczycieli, które miały być wprowadzane w trzech rocznych fazach od września 2003 r. Zadania, które mogłyby być wykonywane przez innych pracowników, np. prace administracyjne i biurowe oraz nadzorowanie egzaminów, zostały im przekazane. Nauczycielom zagwarantowano czas w ciągu dnia szkolnego na planowanie i przygotowywanie lekcji oraz ocenianie uczniów, a równocześnie ustalono limity dotyczące zastępstw za nieobecnych kolegów. Porozumienie przewidywało także nowe stanowiska w szkołach dla osób dorosłych, które będą pomagać nauczycielom w pracy i uczniom w nauce.

Również w Szkocji „Porozumienie w sprawie nauczycieli” (*Teacher’s Agreement*) z 2001 r., które opierało się częściowo na propozycjach komisji McCrone’a, było przedmiotem negocjacji ze związkami zawodowymi.

Ogólnie rzecz biorąc, status i warunki pracy nauczycieli w większości krajów europejskich są wspólną domeną władz centralnych i związków zawodowych, które prowadzą negocjacje na poziomie krajowym. Z wyjątkiem takich krajów jak Niemcy, Hiszpania, Finlandia, Szwecja (gdzie ustala się jednak minimalne wynagrodzenie na poziomie krajowym) i Norwegia decentralizacja i zwiększenie autonomii miały ograniczony wpływ na takie ogólnokrajowe porozumienia. W najlepszym przypadku zaprasza się do stołu negocyjnego władze lokalne – jeśli bezpośrednio zatrudniają nauczycieli. Na przykład w Danii prowadzi się trójstronne negocjacje z udziałem władz centralnych, związków zawodowych i przedstawicieli władz lokalnych. Również w dyskusjach na temat warunków pracy nauczycieli w Belgii uczestniczą przedstawiciele Ministerstwa Edukacji z każdej Wspólnoty, organizacji zawodowych i władz lub instytucji zarządzających szkołami.

Z wyjątkiem kilku krajów decentralizacja i autonomia szkół nie doprowadziły do decentralizacji procedur związanych z określaniem statusu i warunków pracy nauczycieli. W niektórych, dawno zdecentralizowanych krajach, można nawet zauważyć odwrotną tendencję. Na przykład po strajku we Francuskiej Wspólnocie Belgii w 1991 r. związki zawodowe dostały gwarancję, zgodnie z którą warunki pracy nauczycieli miały być w przyszłości ustalane w wynegocjowanej umowie zbiorowej, a nie – jak dotychczas – być przedmiotem decyzji podejmowanych z udziałem władz oświatowych i samych szkół.

Jeśli chodzi o wkład nauczycieli w reformy dotyczące celów i treści programów nauczania, formy ich uczestnictwa są bardziej zróżnicowane.

5.2. Reformy programów nauczania: udział nauczycieli w ich tworzeniu

Ze względu na to, że reformy programów nauczania mają zasadniczy wpływ na wykonywanie przez nauczycieli swego zawodu i na wymagania dotyczące ich umiejętności, we wszystkich krajach europejskich nauczyciele od dawna uczestniczą w pracach nad ich tworzeniem. Możliwości współpracy zawsze stwarzały nauczycielom komisje robocze – składające się z **jedynie kilku nauczycieli uznanych za ekspertów** i/lub członków stowarzyszeń – powołane do podjęcia prac nad reformą. W skład takich komisji powołuje się również nauczycieli praktyków jako nauczycieli danego przedmiotu, choć równocześnie jako uznanych specjalistów w danej dziedzinie, lub nauczycieli będących członkami stowarzyszenia zawodowego zajmującego się danym przedmiotem, bądź pracujących w inspektoracie odpowiedzialnym za ustalanie treści programu nauczania. Na Litwie Ustawa o edukacji przewiduje konsultacje ze stowarzyszeniami nauczycieli w sprawie wszystkich reform programu nauczania.

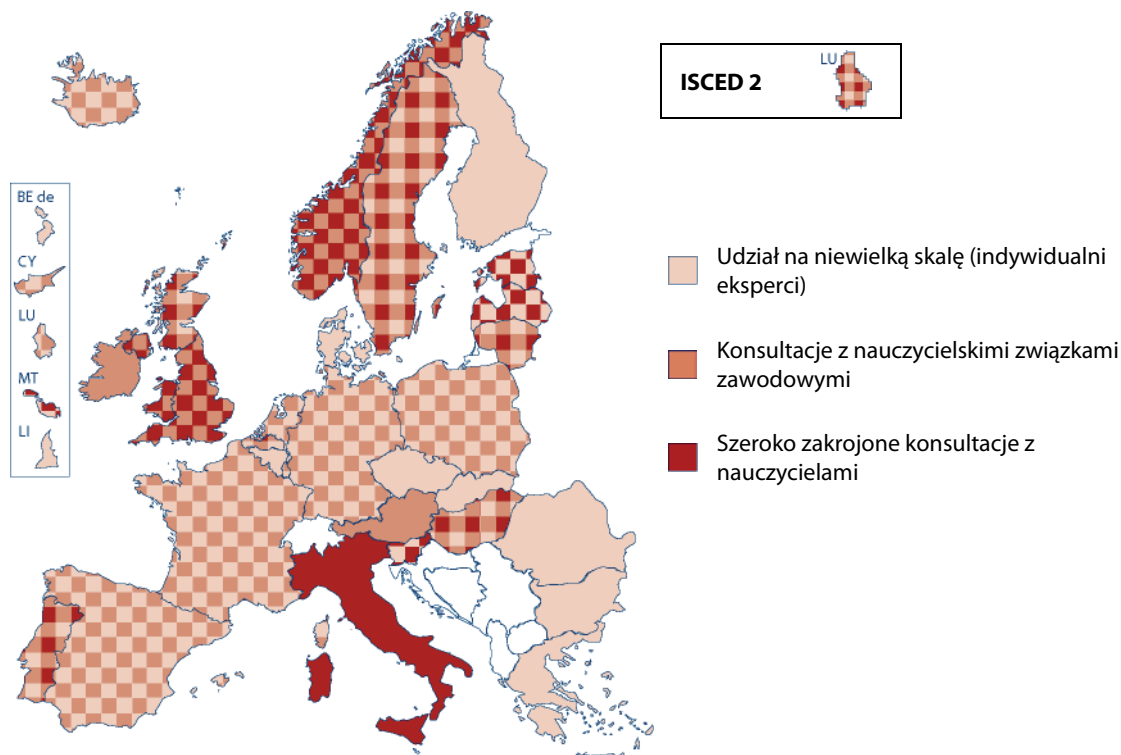
Oprócz tych tradycyjnych form udziału indywidualnych nauczycieli, mniej więcej w ciągu ostatnich 30 lat rozwinęły się dwie różne formy uczestnictwa nauczycieli. Pierwsza to – w niektórych przypadkach zinstytucjonalizowane – **zbiorowe uczestnictwo związków zawodowych**, a drugą są systematycznie rozwijające się formy coraz szerszych konsultacji. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii reformy programu nauczania, a w szczególności sformułowanie „celów kształcenia” w standardach kształcenia, są przedmiotem dyskusji we Flamandzkiej Komisji ds. Edukacji (VLOR), w której skład wchodzi przedstawiciele organizacji zawodowych. Również oficjalne ustalenia w Bułgarii przewidują udział związków zawodowych w przygotowywaniu nowych programów nauczania i tworzeniu standardów oceniania uczniów. Na Cyprze wprowadzono również zinstytucjonalizowane konsultacje w tej dziedzinie w 2003 r. Komisje ds. reformy programów nauczania z udziałem związków zawodowych istnieją także w Niemczech. We Francji propozycje wszystkich reform programowych należy przedstawiać *Conseil Supérieur de l’Éducation* (Wyższej Radzie ds.

Edukacji) – wspólnej komisji doradczej. Tak samo jest w Luksemburgu (na poziomie ISCED 1), gdzie funkcjonuje Komisja Edukacji Wielkiego Księstwa. W Norwegii organizacje zawodowe uczestniczą w tworzeniu nowych programów nauczania, standardów i standaryzowanego oceniania.

Niezależnie od tych zbiorowych form uczestnictwa, **na znaczną skalę rozwijają się także konsultacje indywidualne**. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii wprowadzono specjalną metodę pracy, która ma zapewnić większy udział nauczycieli w reformie podstawowego programu nauczania. Konsultacje odbywają się w trakcie oceny realizacji losowo wybranych części programu nauczania. Wyniki oceny takich „próbek” są szeroko rozpowszechniane i omawiane z różnymi zainteresowanymi stronami. Nauczycieli prosi się o przedstawienie swej opinii za pośrednictwem Internetu, a także zaprasza do udziału w konferencjach, podczas których jest omawiany proces podejmowania decyzji i korekty w programie nauczania. Jest to również zwyczajowa praktyka we Włoszech, choć nie istnieją tam przepisy, które zobowiązywałyby do konsultacji z nauczycielami w sprawie reformy programowej. Na przykład w roku 1998/99 zainicjowano powszechne konsultacje na temat nowych programów ze wszystkimi szkołami. Wszystkie szkoły będą też testować przez dwa lata „Zalecenia dotyczące programu nauczania” z 2007 r. przed opracowaniem ostatecznej wersji tego dokumentu. Również w Islandii nauczyciele intensywnie uczestniczą w tworzeniu polityki dotyczącej treści programów nauczania. Na przykład ponad 100 nauczycieli wyraziło swe indywidualne opinie o reformie ogólnokrajowego programu nauczania z 1999 r. Również na poziomie ISCED 2 w Luksemburgu rady pedagogiczne z każdego *lycée* przedstawiły swoje opinie na temat proponowanych rozwiązań. Tego rodzaju konsultacje mogą mieć decydujące znaczenie. Na przykład w Estonii w 2006 r. zaniechano reformy ogólnokrajowego programu nauczania w związku z negatywnymi opiniami nauczycieli.

Oprócz tych najważniejszych obszarów, jakimi są warunki pracy i programy nauczania, nauczyciele odgrywają również pewną rolę w reformach, które mają bardziej ogólny wpływ na funkcjonowanie systemu edukacji. Rozwiązania w tym zakresie są zróżnicowane, ale przewidują coraz szerszy udział indywidualnych nauczycieli.

Rysunek 5.2: Udział nauczycieli lub związków zawodowych w reformach programów nauczania, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi dodatkowe

Republika Czeska: Nauczyciele uczestniczą w reformie programowej jako członkowie ogólnokrajowych stowarzyszeń. Są to stowarzyszenia nauczycieli danych przedmiotów, albo zrzeszające nauczycieli danego etapu kształcenia, albo ich członkowie mają zlecone określone zadania.

Wyjaśnienia

Udział na niewielką skalę: Niektórzy nauczyciele uczestniczą w reformach programowych, ponieważ są uważani za ekspertów, inni, ponieważ należą do stowarzyszenia zawodowego danego przedmiotu.

5.3. Inne reformy systemu edukacji: poszukiwanie równowagi między zbiorowym a indywidualnym udziałem nauczycieli

W przypadku reform, które nie dotyczą ani warunków pracy nauczycieli ani programu nauczania, w niektórych krajach organizuje się **konsultacje ze związkami zawodowymi**, które mogą, ale nie muszą, mieć formę zinstytucjonalizowaną. Na przykład w Hiszpanii i Francji, na Cyprze, w Luksemburgu i Austrii istnieją wspólne komisje lub określone formy konsultacji. W Hiszpanii Konstytucja z 1978 r. przewiduje udział wszystkich zainteresowanych stron w reformach systemu edukacji w zinstytucjonalizowanych wspólnych komisjach. Procedury są w związku tym dość zbliżone do omówionych wyżej, dotyczących reform na temat warunków pracy nauczycieli.

Oprócz tych istniejących od dawna form grupowych konsultacji coraz więcej krajów stara się dotrzeć do indywidualnych nauczycieli, częściowo z myślą o tym, aby włączyć ich w proces reform na jak najwcześniejszym etapie. Tego rodzaju udział indywidualny przybiera różne formy. **Przede wszystkim nauczyciele mogą wypowiadać się w trakcie systematycznie przeprowadzanych konsultacji lub**

prowadzonych na szeroką skalę badań ankietowych. Tak było we Francuskiej Wspólnocie Belgii, gdy w 2005 r. opracowywano „kontrakt dla szkół”. We Francji pracowników większości szkół oraz inne zainteresowane osoby zaproszono do udziału w tzw. konsultacjach Thélota, zorganizowanych w formie szerokiej debaty publicznej, których celem było zaproponowanie różnych rozwiązań reformujących system edukacji. W wyniku tej inicjatywy nie przedstawiono jednak żadnych konkretnych rozwiązań. Również w Hiszpanii nauczyciele z całego systemu oświaty byli konsultowani w sprawie programu „Edukacja na wysokim poziomie dla wszystkich i z udziałem wszystkich”, służącego zwiększeniu efektywności systemu edukacji. Z kolei na Malcie efektem reformy z 1999 r. była analiza potrzeb i monitorowanie jej wdrażania. W Norwegii nauczyciele regularnie wypowiadają się w badaniach ankietowych dotyczących planowanych reform i ich wdrażania. W Słowenii przeprowadzono bezpośrednie konsultacje z nauczycielami w sprawie reformy ogólnokrajowego programu nauczania z 1996 r., aby mogli oni przedstawić swą opinię na temat programu nauczania danego przedmiotu, ale także – szerzej – ogólnej zasadności proponowanych reform. W 2006 r. konsultacje zostały przeprowadzone w sposób bardziej „ekonomiczny”, nauczycieli poproszono bowiem o przedstawienie uwag za pośrednictwem Internetu.

Nauczyciele uczestniczą również coraz liczniej na wczesnych etapach prac nad tworzeniem polityki edukacyjnej – biorą udział w projektach pilotażowych, które – jeśli zostaną ukończone z pomyślnym rezultatem – będą stanowić podstawę przyszłych reform. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii ta koncepcja oddolnych inicjatyw jako podstawy reform – zakładająca, że nauczyciele są źródłem propozycji do przyszłych reform – doprowadziła do stworzenia „ogródków testów pedagogicznych”. Na takiej samej zasadzie funkcjonują „szkolne projekty jakościowe” w Austrii. We Francji od 1988 r. powszechnym rozwiązaniem stały się *Projets d'Action Éducative* (PAE – programy działań edukacyjnych). Co roku szkoły składają propozycje innowacyjnych projektów, które mogą zostać przyjęte do finansowania przez organy nadzorujące. Również Finlandia mobilizuje nauczycieli na wczesnym etapie reform do udziału w projektach pilotażowych i badaniach, które mogą stanowić podstawę przyszłych reform. Wprawdzie udział fińskich nauczycieli w badaniach nie jest obowiązkowy, uczestniczy w nich wielu nauczycieli, i są one prowadzone przez uniwersytety, Ministerstwo Edukacji i Fińską Państwową Komisję ds. Edukacji. W Norwegii istnieje od 2002 r. „System prezentacji szkół”, którego celem jest maksymalne wykorzystanie wyników eksperymentów samodzielnie podejmowanych przez szkoły. Jeżeli eksperymenty kończą się sukcesem, szkoły mogą stać się miejscem obserwacji i szkoleń dla innych nauczycieli. W tym projekcie uczestniczy 58 szkół, które otrzymują na ten cel specjalne dotacje.

*

* *

Podsumowując, niezależnie od swych obowiązków związanych z pracą w klasie i szkole nauczyciele uczestniczą dziś w różny sposób w reformach systemu edukacji. W zdecydowanej większości krajów odbywa się to od dawna przez udział nauczycielskich związków zawodowych we współtworzeniu polityki edukacyjnej. Ten system uczestnictwa ma nadal bardzo istotne znaczenie w reformach dotyczących określania statusu i warunków pracy nauczycieli. Poza tym obszarem, który jest domeną działalności związkowej, dążenie do angażowania nauczycieli na wczesnych etapach reform doprowadziło do powstania wielu różnych form uczestnictwa indywidualnego, m.in. szerokich konsultacji, badań ankietowych oraz projektów pilotażowych. Te działania podejmowane od niedawna z myślą o zmobilizowaniu nauczycieli służą dwójakim celom: po pierwsze, zebraniu od nauczycieli, jako praktyków pracujących „na dole”, pomysłów na reformy, które w większym stopniu odzwierciedlają realia szkoły, i, po drugie, zmniejszeniu ich oporu wobec reform, o których decyduje się jednostronnie zgodnie z odgórną polityką.

ROZDZIAŁ 6: ODPOWIEDZIALNOŚĆ NAUCZYCIELI – OCENA PRACY I ZACHĘTY MOTYWACYJNE

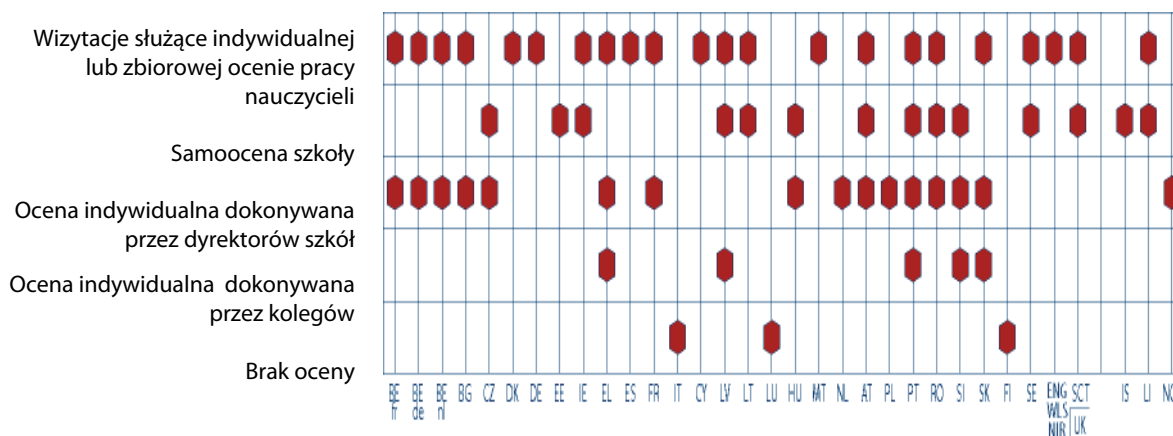
Jak podkreślono w pierwszym rozdziale, widoczne rozszerzenie zakresu zadań nauczycieli rzadko wynikało z usystematyzowanej analizy szczególnych cech tego zawodu. W większości przypadków różne akty prawne – dotyczące m.in. określania celów i treści programowych, warunków pracy i stałego rozwoju zawodowego – doprowadziły na zasadzie kumulacji do fragmentarycznej reformy dydaktyki. W związku z tym w ogromnej większości krajów europejskich temu stopniowemu rozszerzaniu zakresu zadań nauczycieli nie towarzyszyło automatycznie tworzenie odpowiednich usystematyzowanych rozwiązań dotyczących oceny pracy i kontroli. Okazuje się, że wprowadzanie systemów oceny, ale także zachęt motywacyjnych nie było chronologicznie zharmonizowane ze zwiększaniem obowiązków nauczycieli.

O ile zatem nie istniała automatyczna zależność między przydzielaniem nowych obowiązków a oceną ich wykonywania, w ciągu ostatnich 20 lat stopniowo rozszerzano działania związane z monitorowaniem pracy nauczycieli. Tę coraz częściej dokonywaną ocenę pracy nauczycieli charakteryzują przede wszystkim cztery elementy. Po pierwsze, istnieją różne formy oceny – od tradycyjnych indywidualnych wizytacji zewnętrznych, które koncentrują się na procesach, do samooceny szkoły, włącznie z analizą pracy dydaktycznej, i rozmów z nauczycielami przeprowadzanych przez dyrektora szkoły (pkt 6.1.). Ponadto te formy oceny obejmują analizę wyników wraz z obserwacją pracy uczniów i nauczycieli oraz opisem procesów (pkt 6.2.). Trzeci element dotyczy tego, że ocena oscyluje obecnie między wymiarem zbiorowym a indywidualnym. Lata 90. XX wieku charakteryzowały się rozszerzaniem autonomii szkół i zwiększaniem odpowiedzialności szkolnej kadry dydaktycznej za swoją pracę z nielicznymi jedynie konsekwencjami dla poszczególnych nauczycieli. Natomiast od połowy obecnej dekady po roku 2000 wzmacnia się mechanizmy rozliczania z indywidualnej odpowiedzialności za swoją pracę, które mogą mieć dla nich istotne konsekwencje (pkt. 6.3.). I wreszcie, w większości krajów rozszerzanie zakresu obowiązków nauczycieli i tworzenie mechanizmów oceny ich pracy nie łączyło się dotychczas z analogicznym rozszerzaniem zachęt motywacyjnych (pkt 6.4.).

6.1. Ocena pracy nauczycieli: różne formy oceniania

Ze względu na to, że pracę nauczycieli postrzega się dziś zarówno w kategoriach indywidualnych – jako działalność wykwalifikowanych specjalistów – jak i zbiorowych – jako wyniki osiągane przez zespół nauczycieli w szkole – sposoby monitorowania ich pracy są z konieczności zróżnicowane.

Rysunek 6.1: Metody indywidualnej i zbiorowej oceny pracy nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Uwagi ogólne

Dania: Poszczególne szkoły mogą mieć własne procedury oceniania nauczycieli, ale nie istnieją oficjalne przepisy.

Hiszpania: System oceny indywidualnej dokonywanej na podstawie osiąganych wyników jest obecnie przedmiotem dyskusji. Jeśli chodzi o samooceń, w niektórych szkołach nauczyciele sami się oceniają (szkolny plan oceniania).

Islandia: Każda szkoła stosuje własny system samooceny i sama decyduje o tym, czy i w jaki sposób ma być oceniania praca nauczycieli.

Wyjaśnienie

Samooceń szkoły obejmuje całościową ocenę pracy nauczycieli w danej szkole.

Przede wszystkim w wielu krajach nadal odbywają się **wizytacje służące ocenie pracy nauczycieli, przeprowadzane przez wyspecjalizowane inspektoraty spoza danej szkoły**. Inspektoraty te mogą składać sprawozdania władzom krajowym, jak na przykład we Francji, lub władzom regionalnym, jak w Niemczech, Hiszpanii i Austrii. W niektórych krajach, np. Szwecji, wizytacje przeprowadzają zarówno władze lokalne, jak i krajowe. Wprawdzie tego rodzaju wizytacje są od dawna zwyczajową praktyką w systemach edukacji, obecnie odbywają się one częściej i mogą mieć szersze konsekwencje.

Pracę dydaktyczną można także monitorować za pomocą **samooceny**. Ta forma oceny pracy rozwija się od połowy lat 90. XX wieku. Można ją uznać za pierwszy etap oceny nauczycieli, przy czym nie musi jej towarzyszyć ocena zewnętrzna w żadnej formie. Tak jest w Islandii, gdzie – w związku z brakiem mechanizmów monitorowania pracy szkół i nauczycieli – od 1995 r. przeprowadza się samoocenie. Po zlikwidowaniu inspektoratu w 1985 r. również Węgry wprowadziły od 2000 r. tę formę oceny. Od 2007 r. jej integralną część stanowi formalny komponent dotyczący dydaktyki. Z kolei w niektórych krajach, np. Republice Czeskiej, samoocena została wprowadzona jako uzupełnienie wizytacji zewnętrznych. Podobnie wygląda sytuacja w Szwecji, gdzie – oprócz wizytacji przeprowadzanych przez władze krajowe i lokalne – każda szkoła w publicznym systemie szkolnym obowiązkowo przygotowuje co roku raport na temat jakości, który stanowi formę własnej oceny jej działalności. *Skolverket*, Szwedzka Krajowa Agencja ds. Edukacji, wydała zalecenia dotyczące sposobu przygotowania takiego raportu i zagadnień, jakie ma obejmować (np.

szkolenie nauczycieli, kompetencje nauczycieli w zakresie nauczanych przedmiotów, organizacja pracy itp.). W Słowenii zmiany w zakresie zadań Instytutu Edukacji Narodowej – który koncentruje się obecnie w mniejszym stopniu na działalności kontrolnej, a w większym stopniu na koordynowaniu pracy i stymulowaniu kadry dydaktycznej – skłoniły ministerstwo do opracowania zasad samooceny. Również inne kraje przyjmują obecnie podobne nowe podejścia. W Irlandii Rada Nauczycieli (*Teaching Council*), która została niedawno utworzona i w której większość stanowią nauczyciele, opublikowała ostatnio „Kodeks etyki zawodowej dla nauczycieli” (*Codes of Professional Conduct for Teachers*), otwierający drogę do wprowadzenia tego rodzaju oceny. W większości krajów wraz z wprowadzaniem takich form oceny pracy pojawiały się bardziej sformalizowane kryteria monitorowania lub kontrolowania przez specjalistę z zewnątrz kryteriów ustanowionych przez same szkoły.

Nauczycieli ocenia także **w szkole osoba, której bezpośrednio podlegają**, tj. w większości krajów dyrektor szkoły. Jest tak na przykład w trzech wspólnotach Belgii, Republice Czeskiej i Grecji, na Litwie, w Austrii, Rumunii i Słowenii. W Holandii indywidualna ocena dokonywana przez dyrektora szkoły jest jedyną formą oceny nauczycieli.

W niektórych krajach, na przykład na Litwie, w ocenie może również uczestniczyć organ zarządzający szkołą lub specjaliści spoza szkoły, jak na przykład doradcy szkolni w Grecji. Na Łotwie ocena należy do zadań kierownika zespołu dydaktycznego i – w większości przypadków – zespołu przedmiotowego, oceniającego nauczycieli danego przedmiotu. W przypadku dużych szkół średnich w Zjednoczonym Królestwie dyrektor szkoły ocenia pracowników zajmujących stanowiska kierownicze, którzy z kolei oceniają nauczycieli. We Francji istnieją specyficzne rozwiązania – wprawdzie tam również dyrektorzy szkoły uczestniczą wraz z wizytatorami w ocenie nauczycieli, nie uznaje się jednak, że nauczyciele są ich podwładnymi w hierarchii szkolnej.

Kolejną formą oceny jest **ocena wewnętrzna przeprowadzana przez kolegów lub z ich udziałem**. Nie jest ona jednak obecnie zbyt rozpowszechniona. W większości przypadków występuje wtedy, gdy treści nauczania opracowuje się autonomicznie, co wymaga pracy zespołowej i w związku z tym jest nadzorowane przez członków zespołu. W niektórych krajach taka ocena może jednak mieć wyraźniej zdefiniowaną formę. Na przykład w Grecji wizytatorzy szkolni, którzy m.in. przeprowadzają hospitacje indywidualne, zbierają również od nauczycieli danego przedmiotu opinie na temat ich kolegów. Podobnie wygląda sytuacja w Słowenii, gdzie szkolna rada pedagogiczna musi zatwierdzić bezwzględną większością głosów w tajnym głosowaniu wnioski o awans, jakie dyrektor szkoły przedkłada Ministerstwu Edukacji do zatwierdzenia.

I wreszcie, w połowie obecnej dekady (po roku 2000) pojawiły się **nowe formy oceny pracy nauczycieli** (zob.: pkt 6.3.). Są to **procedury monitorowania, które mogą mieć istotne konsekwencje**, i są związane zarówno z finansowymi dodatkami motywacyjnymi, jak i zróżnicowanymi ścieżkami awansu zawodowego. Ta nowa forma oceny pracy funkcjonuje już we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, Bułgarii i Portugalii, a w Hiszpanii jest obecnie przedmiotem negocjacji. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Irlandii Północnej) systemy „zarządzania efektywnością pracy”, wprowadzane od lat 90. XX wieku z myślą o wspieraniu ulepszeń w pracy nauczycieli, stanowią obecnie mechanizm łączący wynagrodzenie z oceną.

W Szwecji na podstawie przepisów dotyczących kwalifikacji i umiejętności wymaganych od nauczycieli rząd powołał komisję, której zadaniem jest wskazanie nowych metod oceny ich pracy. Komisja ma zaproponować model standardowych kwalifikacji nauczycieli i państwowej akredytacji ich kwalifikacji. Wyniki tych prac powinny zostać przedstawione do połowy 2008 r.

Wymienione wyżej różne formy oceniania mają tendencję do coraz częstsze nakładania się na siebie, powodując powstawanie w niektórych krajach sieci oceniania – indywidualnego i zbiorowego,

wewnętrznego i zewnętrznego. O ile w przeszłości niemal jedyną formą monitorowania działalności dydaktycznej były indywidualne hospitacje, obecnie często nakładają się na siebie różne przedstawione wyżej formy oceny.

Tak jest w Austrii, gdzie przez wiele lat ocena pracy nauczycieli ograniczała się do tradycyjnej oceny dokonywanej przez inspektorat i dyrektora szkoły (któremu bezpośrednio podlegali nauczyciele), a od 2006 r. funkcjonuje ogólnokrajowy system samooceny. Podobnie od 2005 r. samoocena stanowi również uzupełnienie indywidualnej oceny przeprowadzanej przez dyrektora szkoły w Republice Czeskiej. Przykładem rozwoju takich sieci oceniania jest także Zjednoczone Królestwo. Monitorowanie szkół przez Inspektorat Oświatowy Jej Królewskiej Mości (*Her Majesty's Inspectorate of Education, HMIE*) obejmuje samoocenę opartą na standardowych „wskaźnikach jakości” oraz indywidualne rozmowy.

Różne formy monitorowania umożliwiają zarówno analizę procesów dydaktycznych, jak i ocenę dokonywaną na podstawie osiągniętych wyników.

6.2. Ocena na podstawie osiągniętych wyników

W przeszłości znaczenie indywidualnej oceny pracy nauczycieli dokonywanej przez inspektorat wynikało przede wszystkim z monitorowania procesów nauczania. Dziś w nowych formach oceny pracy nauczycieli podkreśla się coraz częściej znaczenie osiągniętych przez nich wyników, a coraz szersza autonomia i decentralizacja systemów edukacji z definicji oznacza, że zmniejszają się wymagania wobec nauczycieli formułowane na szczeblu krajowym lub regionalnym.

W Zjednoczonym Królestwie celem oceny wewnętrznej jest m.in. usunięcie rozbieżności między systemem bazowych wskaźników jakościowych a wynikami pracy szkoły. Przy opracowywaniu wskaźników jakościowych „Jak dobra jest moja szkoła” analizuje się w szczególności wyniki egzaminów. Podobnie w Republice Czeskiej i Estonii oraz na Węgrzech samoocena obejmuje analizę wyników pracy nauczycieli. W wielu krajach, m.in. Republice Czeskiej, Hiszpanii, Austrii i Zjednoczonym Królestwie, wizytacje zewnętrzne, które coraz częściej są przeprowadzane według ustalonych standardów, obejmują także analizę wyników pracy dydaktycznej. Coraz częściej też, jak na przykład w Estonii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) i Lichtensteinie, wyniki uzyskiwane przez uczniów w ogólnokrajowych – wewnętrznych lub zewnętrznych – standaryzowanych formach oceniania stanowią podstawę oceny efektywności szkoły, a tym samym również oceny pracy nauczycieli.

W taki sam sposób zmieniały się mniej więcej od 2005 r. systemy indywidualnej oceny pracy nauczycieli, które są dokonywane na podstawie analizy efektów ich pracy. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii) takie rozwiązania funkcjonują od 2001 r. W ocenach pracy uwzględnia się wiele różnych kryteriów, od wyników osiągniętych przez uczniów w nauce do udziału w szkoleniach i pilotażowych projektach badawczych, jak również uwzględnia się wszelkie podjęte działania świadczące o zaangażowaniu się w życie szkoły (pomoc dla uczniów, opieka nad nowo zatrudnionymi nauczycielami itp.).

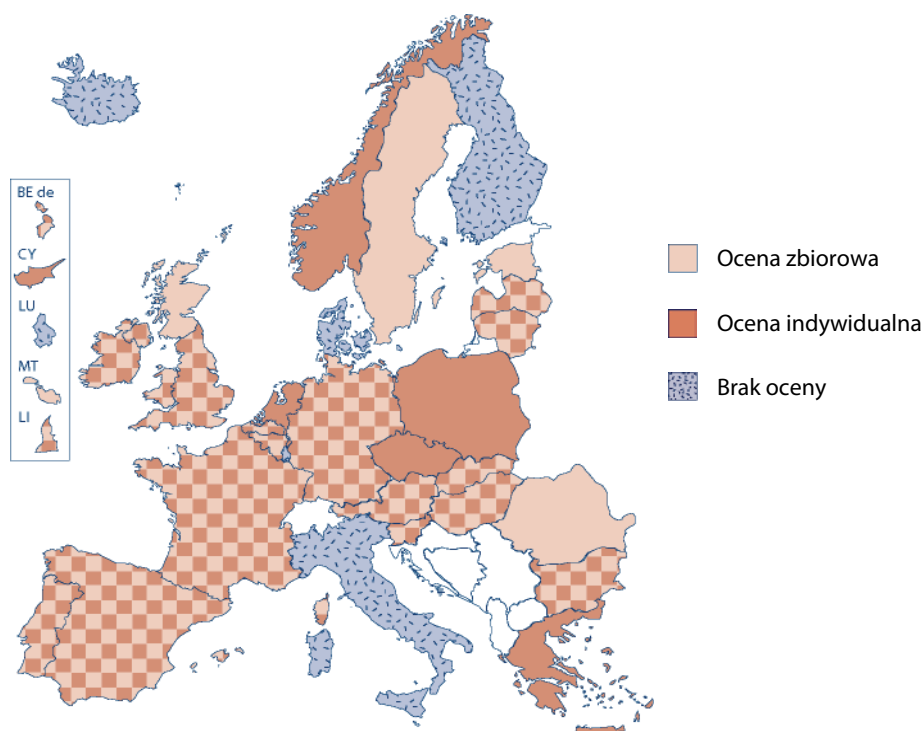
O ile ocena dokonywana na podstawie osiągniętych wyników zaczyna w wielu przypadkach stanowić przynajmniej istotne uzupełnienie, jeśli nawet nie zastępuje oceny procesu nauczania i jego zgodności z wymogami ustalonymi na poziomie krajowym lub lokalnym, obraz zmian jest mniej klarowny, jeśli chodzi o zbiorowe i indywidualne aspekty monitorowania pracy dydaktycznej nauczycieli.

6.3. Ocena indywidualna i zbiorowa pracy nauczycieli

W wielu krajach zaniechano oceny pracy indywidualnych nauczycieli w latach 90. XX wieku, gdy w wyniku rosnącej autonomii szkoły pojawił się nowy podmiot zbiorowy – szkoła – który stał się najważniejszą

ocenianą jednostką, odrębną od oceny każdego z pracujących w niej nauczycieli (¹). W związku z tym ocena pracy poszczególnych nauczycieli stopniowo ustępowała miejsca ocenie szkolnej kadry dydaktycznej jako zbiorowości. W niektórych krajach, m.in. Belgii (Wspólnocie Flamandzkiej) i Rumunii, zmieniono koncepcję indywidualnych wizytacji w taki sposób, że większy nacisk został położony na ocenę całego zespołu nauczycielskiego. Inne kraje, w których dopiero niedawno utworzono inspektoraty zewnętrzne lub opracowano modele samooceny, jak na przykład Estonia lub Malta, wprowadziły bezpośrednio system oceny zbiorowej. I wreszcie, w niektórych krajach łączy się obecnie ocenę indywidualną i zbiorową. We Francji, oprócz indywidualnej oceny przeprowadzanej przez dyrektorów szkół i inspektorat, stosuje się wskaźniki służące monitorowaniu pracy i klasyfikowaniu szkół (np. ranking szkół oparty na wynikach egzaminów maturalnych), co można uznać za formę oceny szkół, mającą tym samym charakter zbiorowy.

Rysunek 6.2: Ocena indywidualna i/lub zbiorowa pracy nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Wprawdzie ocena indywidualna stała się w dużej mierze wyjątkiem w czasie, gdy wzrosło znaczenie oceny zbiorowej, **w wielu miejscach pojawia się ponownie od połowy obecnej dekady (po 2000 r.)**. W Bułgarii ocena indywidualna nauczycieli stanowi obecnie podstawę czterostopniowego systemu awansu zawodowego, w którym dla każdego stopnia przewidziano inne wynagrodzenie i rodzaje szkoleń – od szkoleń dla tych, którzy dopiero rozpoczęli pracę dydaktyczną, do szkoleń dla nauczycieli z większym stażem „senior teachers”, a następnie najbardziej doświadczonych „chief teachers”. W tym systemie uwzględnia się nie tylko wyniki pracy osiągane przez poszczególnych nauczycieli, ale także środowisko pracy, w którym zdobywają oni swe umiejętności. Od roku 2007/08 (a od roku 2008/09 w szkołach podstawowych) we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii z nauczycielami przeprowadza się rozmowę w celu oceny wyników ich pracy. Taka rozmowa ma być powtarzana co trzy lata. Dwie kolejne negatywne oceny mogą skutkować

(¹) Szczegółowe informacje przedstawiono w publikacji Eurydice z 2005 r. pt. „*The evaluation of schools in Europe*” (Ocena szkół w Europie).

zwolnieniem z pracy (jak w przypadku urzędników państwowych). Również w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii rola oceny indywidualnej dokonywanej przez dyrektorów szkoły, która była zawsze dokonywana w szkołach zarządzanych przez Wspólnotę (lub rząd belgijski przed 1989 r.), została w roku 2006/07 uprawniona w statutach, dotyczących pracowników dotowanego przez państwo (publicznego i prywatnego) sektora edukacji. Jeżeli sprawozdania podsumowujące ocenę pracy nauczyciela kończą się opinią „nieodpowiedni” przez dwa kolejne lata, musi on zakończyć pracę dydaktyczną.

W Hiszpanii Ministerstwo Edukacji prowadzi obecnie negocjacje w sprawie nowego statusu prawnego nauczycieli oświaty, który łączy różne możliwości awansu zawodowego z indywidualnymi wynikami pracy i przewiduje „premie za wyniki pracy”. Również w Portugalii przeprowadza się od 2007 r. ocenę indywidualną, której efektem może być dodatkowe wynagrodzenie i różne ścieżki awansu zawodowego – obecnie droga zawodowa nauczyciela w Portugalii obejmuje dwa główne etapy odpowiadające dwóm kategoriom „nauczyciela” i „nauczyciela wykwalifikowanego”. Nauczyciel może otrzymać stopień „nauczyciela wykwalifikowanego” po spełnieniu następujących warunków: musi mieć 18-letni staż pracy, dotychczasowy awans o co najmniej pięć stopni w siatce awansu zawodowego, uzyskać pozytywne (choć niekoniecznie wyróżniające) oceny w trakcie całego okresu pracy zawodowej, brać udział w doskonaleniu zawodowym nauczycieli i zdać egzamin konkursowy dla kandydatów na „nauczycieli wykwalifikowanych”.

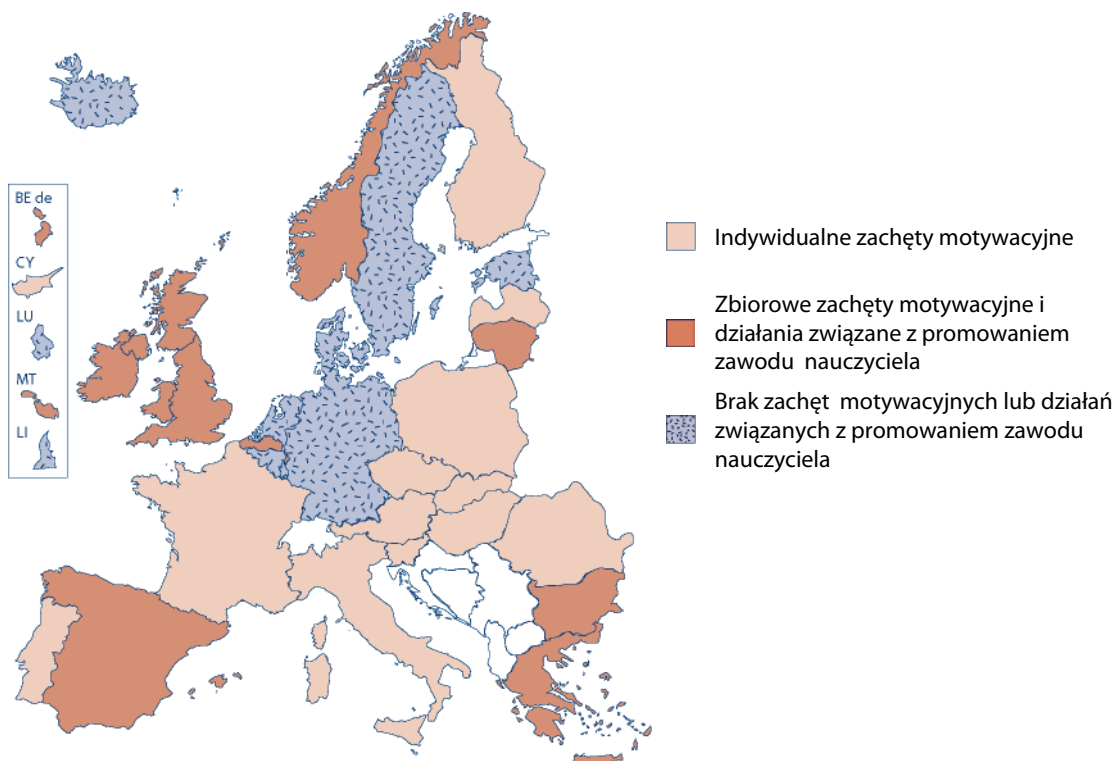
W Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) szkoły same odpowiadają za zarządzanie efektywnością pracy nauczycieli, choć rozwiązania w tej dziedzinie są uregulowane przez rząd. W 2006 r. zmieniono regulacje dla Anglii, wiążąc je ściślej z decyzjami w sprawie wynagrodzenia. Jednak głównym celem tych rozwiązań, a także w dużej mierze zbliżonych rozwiązań w Walii i Irlandii Północnej, jest wspomaganie rozwoju nauczycieli i bardziej efektywnego wykonywania przez nich obowiązków w kontekście szkolnego planu podnoszenia jakości. Zebrane informacje, które obejmują wyniki hospitacji w klasie, mogą być również wykorzystywane do innych celów, np. samooceny szkoły i planowania jej rozwoju. Jednak ze względu na to, że proces ten ma charakter wewnętrzny i odbywa się w cyklu rocznym, jest on dość wyraźnie oddzielony od okresowych wizytacji szkolnych, podczas których wizytatorzy zewnętrzni hospitują niektóre lekcje – jako fragment oceny jakości procesu dydaktycznego szkoły – ale nie koncentrują się na ocenie indywidualnych nauczycieli.

Dążenie do oceny indywidualnej pracy nauczycieli powiększyło grupę krajów, w których ocena dokonywana przez dyrektora szkoły pozostała preferowaną formą oceniania, jak na przykład w Republice Czeskiej, na Litwie i w Słowenii. Nakładanie się na siebie oceny indywidualnej i zbiorowej odzwierciedla dwutorową tendencję w ocenianiu nauczycieli, polegającą na tym, że coraz częściej nauczycieli ocenia się zarówno jako jednostki indywidualnie odpowiedzialne za zajęcia dydaktyczne, jak i jako członków zespołów nauczycielskich.

6.4. Rozszerzony zakres obowiązków a zachęty motywacyjne

Istotnym zmianom, jakie zachodziły w ciągu ostatnich 20 lat w zakresie obowiązków i ocenie pracy nauczycieli, nie towarzyszyło powszechnie wprowadzanie formalnych zachęt motywacyjnych. Nie wszystkie kraje wprowadziły automatycznie rozwiązania „wynagradzające” nauczycieli, którzy rzeczywiście podjęli nowe obowiązki, w formie dodatkowego wynagrodzenia lub też zmniejszonego pensum dydaktycznego bądź awansu.

Rysunek 6.3: Indywidualne zachęty motywacyjne i działania związane z promowaniem zawodu nauczyciela, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Istnieją trzy wspólne elementy charakterystyczne dla krajów, które stanowią mniejszość, i w których od lat 80. XX wieku starano się wynagradzać nauczycieli w momencie rozszerzania ich obowiązków. Po pierwsze, w większości przypadków kraje te stworzyły procedury oceniania, w których najważniejszą rolę odgrywa dyrektor szkoły; po drugie, są one usytuowane w Europie Środkowej, a po trzecie, oferują one głównie finansowe dodatki motywacyjne. Na Węgrzech dyrektorzy szkół monitorują pod kątem jakościowym i ilościowym pracę wykonywaną przez podległych im nauczycieli i mogą przyznawać im jednorazowe lub stałe dodatki do wynagrodzeń. Od 2007 r. podstawą przyznania nauczycielom dodatkowych premii mogą być także uzyskane przez uczniów wyniki ze standaryzowanych egzaminów. W Republice Czeskiej dyrektorzy szkół mogą wynagradzać nauczycieli za dodatkowe prace lub wysoką jakość nauczania. Takie dodatkowe wynagrodzenie może wynosić do 50 proc. wynagrodzenia podstawowego, a oprócz tego istnieje możliwość zmniejszenia ich pensum dydaktycznego. Dobrzy nauczyciele mogą także otrzymać dodatkowe wynagrodzenie w Słowacji. Ich ocena jest dokonywana według licznych kryteriów – od uzyskanych wyników ich klasy w nauce do udziału w regionalnych inicjatywach edukacyjnych lub pracach albo działaniach podejmowanych na terenie szkoły. Dodatki lub premie przyznaje się również nauczycielom na Łotwie i Litwie oraz w Rumunii.

Od roku 2000 wprowadzanie zachęt motywacyjnych nabrało szybszego tempa. Obecnie są one dwójakiego rodzaju, ponieważ **korzyści wynikające ze zmian w zawodzie nauczyciela mogą mieć charakter indywidualny lub zbiorowy.**

W większości krajów powszechnie dostrzeżono, że obowiązki nauczycieli zostały rozszerzone, co doprowadziło – często pod presją związków zawodowych – do jasnego określenia statusu i zakresu odpowiedzialności nauczycieli, a także propozycji podwyższenia wynagrodzeń lub rewaloryzacji siatki płac. W Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) efektem „Porozumienia w sprawie nauczycieli” (*Teacher’s Agreement*) z

2001 r. były m.in. znaczne podwyżki wynagrodzeń (23 proc. w ciągu 3 lat), zrewidowana siatka płac, rozszerzenie możliwości doskonalenia zawodowego, większa swoboda w ustalaniu obowiązków służbowych oraz zmniejszenie liczby godzin kontaktów nauczyciel/uczeń. Również w Anglii, jak wspomniano wcześniej, w porozumieniu „Podniesienie standardów i zmniejszenie obciążenia pracą” (*Raising Standards and Tackling Workload*) z 2003 r. przewidziano wyższe wynagrodzenia i poprawę warunków pracy nauczycieli w świetle stawianego przed nimi wymogu podnoszenia standardów.

Także na Malcie efektem rozszerzenia zadań wykonywanych przez nauczycieli była poprawa warunków pracy, włącznie z powszechną podwyżką wynagrodzeń, a w przypadku szkół podstawowych – przyznanie półtorej godziny tygodniowo na prace nad szkolnymi programami nauczania. Z kolei na Litwie związki zawodowe wynegocjowały zarówno bardziej klarownie określone warunki pracy, jak i wieloletni plan podwyżek wynagrodzeń. Podobne zmiany miały miejsce w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii. Pod koniec lutego 2008 r. rząd złożył w parlamencie projekt rozporządzenia, które ma podnieść status zawodu nauczyciela, m.in. przez zapewnienie większej stabilności zatrudnienia i bardziej atrakcyjne perspektywy finansowe, przewiduje bowiem podwyżkę wynagrodzenia o 10 proc. (w latach 2009-2011) dla nauczycieli rozpoczynających pracę.

Oprócz tych zbiorowych rozwiązań inne kraje – jak już wspomniano wyżej – stworzyły zachęty motywacyjne mające bardziej indywidualny charakter. Na przykład w Hiszpanii reformy wynikające z nowej Ustawy o edukacji (z 2006 r.) przewidują obowiązkowe uwzględnianie oceny pracy nauczycieli przy podejmowaniu decyzji o przyznaniu premii finansowych i awansie. W Portugalii pozytywna ocena pracy nauczycieli umożliwia im zarówno otrzymanie premii, jak i szybszy awans zawodowy. Łotwa rozpoczęła w 2007 r. prace nad zróżnicowanymi ścieżkami awansu zawodowego w ramach projektu pilotażowego, który ma zakończyć się w sierpniu 2008 r. Nauczyciele uczestniczą w tym projekcie dobrowolnie, pracując nad jednym z elementów tego systemu, np. samooceną nauczycieli, zadaniami w zakresie oceny uczniów, hospitowaniem i oceną lekcji, lub – w przypadku ok. 1 408 nauczycieli ze 192 szkół – uczestnicząc w pracach związanych z zatwierdzeniem całego systemu.

*

* *

Podsumowując, wprowadzenie oceny nie odzwierciedlało dotychczas – w formie spójnych przepisów prawnych – rozszerzonego zakresu zadań wykonywanych przez nauczycieli, widać wyraźnie, że stopniowo były tworzone mechanizmy monitorowania ich pracy. W coraz większej liczbie krajów mechanizmy te dotyczą równocześnie wykwalifikowanych specjalistów zarówno jako jednostek, jak i członków szkolnych zespołów nauczycielskich, konkretnych efektów ich pracy, stopnia, w jakim spełniają oni wymagane standardy, oraz jakości ich pracy. Zgodnie z zasadami „nowego zarządzania publicznego” ⁽²⁾ to nakładanie się na siebie różnych procedur oceniania rozszerzyło zobowiązania nauczycieli – którzy nie działają już zupełnie sami i nie kontrolują samodzielnie tego, co dzieje się w klasie – by odpowiedzialnie wykonywać swoją pracę. Stosowana od niedawna coraz szerzej ocena indywidualna, której efektem są istotne konsekwencje w postaci wynagrodzenia, awansu i warunków pracy (zmniejszenie wymiaru zajęć dydaktycznych), stanowi nowy etap we wzmacnianiu mechanizmów monitorowania pracy nauczycieli.

⁽²⁾ Bardziej szczegółowe informacje przedstawiono w publikacji Eurydice z 2007 r. pt. „*School autonomy in Europe. Policies and measures*” (Autonomia szkół w Europie – Strategie i działania).

W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na tym, jak w ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci zmieniały się obowiązki nauczycieli w Europie, i starano się przedstawić kontekst polityczny stanowiący siłę napędową reform, jakie miały miejsce. Z opracowania wynika przede wszystkim, że nowe obowiązki i zadania, osadzające nauczycieli w nowej roli, pojawiły się obok tradycyjnych atrybutów związanych z tym zawodem od czasu, gdy kształcenie przybrało po raz pierwszy formę zinstytucjonalizowaną w XIX wieku. Poza ścianami klasy i codzienną interakcją z uczniami nauczyciele są coraz częściej zobowiązani do udziału w różnych pracach, jakie organizuje się w szkołach. W coraz większym stopniu wymaga się też od nich aktywnego zaangażowania w sprawy wykraczające poza szkołę – udziału w tworzeniu reform edukacyjnych lub opracowywania innowacji dydaktycznych.

Oczywiście istotę zawodu nauczyciela nadal stanowią stałe podstawowe zadania związane z prowadzeniem lekcji w klasie – i w tej sferze nauczyciele mają bardzo szerokie obowiązki i autonomię. Na przykład w ogromnej większości krajów sami niemal w pełni odpowiadają za wybór metod nauczania (rozdział 1). Ta „swoboda nauczania” jest nawet czasem, jak we Włoszech i Belgii, zagwarantowana w przepisach konstytucyjnych. Nauczyciele mają przeważnie jeszcze większą swobodę działania, jeśli chodzi o wybór materiałów dydaktycznych, a w szczególności podręczników. Poza krajami, które zwyczajowo zapewniały nauczycielom pełną swobodę w tym zakresie, m.in. Francji, Włoch i Szwecji, wzrasta liczba krajów, w których nauczyciele wybierają podręczniki z ustalonej listy. Kolejnym zadaniem stanowiącym istotę pracy dydaktycznej jest stałe wewnętrzne ocenianie uczniów. W większości krajów europejskich nauczyciele pozostają głównymi arbitrami w sprawach dotyczących oceny postępów uczniów w nauce. W większości przypadków odgrywają także bardzo istotną rolę w decyzjach, które zobowiązują uczniów do powtarzania klasy, jeśli nie osiągnęli poziomu warunkującego promocję do następnej klasy.

Oprócz tych tradycyjnych zadań, które dotyczą głównie pracy w klasie i nie zakładają szerszej współpracy z innymi nauczycielami w danej szkole, pojawiły się nowe zadania, które obecnie zobowiązują nauczycieli do udziału w pracach wykraczających poza ścisłe ramy ich codziennych relacji z uczniami. Rozszerzenie całłościowego zakresu zadań wynika z wielu przyczyn. Zadania nauczycieli zmieniają się, ponieważ sam kontekst funkcjonowania szkoły, do którego przynależą, zmienił się radykalnie w ciągu ostatnich dwudziestu lat.

Po pierwsze, decentralizacja i autonomia szkół, które opierają się częściowo na założeniach „nowego zarządzania publicznego” (*New Public Management*), zmieniły sposób funkcjonowania szkół⁽¹⁾ w zarządzaniu zasobami ludzkimi i finansami, ale także w kształceniu. Ten nowy podział zadań między władzami centralnymi, władzami lokalnymi i regionalnymi a szkołami kształtuje w inny sposób podejście do działalności edukacyjnej, zwłaszcza gdy chodzi o opracowywanie treści programów nauczania. O ile w przeszłości za tworzenie programów nauczania w większości krajów europejskich odpowiadały głównie rządy centralne lub władze edukacyjne najwyższego szczebla (np. landy w Niemczech), obecnie normą stał się nowy podział zadań między najważniejszymi zainteresowanymi stronami, co w znacznym stopniu zmieniło sposób funkcjonowania nauczycieli w klasie i szkole. We wszystkich krajach europejskich rozwiązania, w ramach których szkolne programy nauczania były opracowywane na poziomie centralnym bez żadnego wkładu ze strony władz lokalnych lub szkół, zostały całkowicie zastąpione takimi, które przewidują kilkuetapowe prace nad treściami programu nauczania ze znacznym udziałem szkół i nauczycieli.

(1) Zob.: Eurydice, *School Autonomy in Europe. Policies and measures* (Autonomia szkół w Europie – Strategie i działania), 2007.

Te nowe formy autonomii są zróżnicowane. W jednym z modeli, charakterystycznym głównie dla niektórych krajów skandynawskich i krajów Europy Środkowej, władze publiczne na szczeblu centralnym (lub najwyższym) ustalają ogólne ramy, nakreślając najważniejsze elementy treści programowych, które następnie uszczegółowiają władze lokalne i regionalne, a także nauczyciele i szkoły. W drugim modelu – związanym z ukierunkowanym na cele programem nauczania – autonomia szkół idzie o krok dalej. Władze centralne nie określają treści programów nauczania, lecz wskazują cele kształcenia, które należy osiągnąć na zakończenie głównych etapów szkolnej edukacji, pozostawiając w ten sposób szkołom znaczną swobodę w tworzeniu szczegółowego programu nauczania. Przykładem tego modelu są takie kraje jak Holandia lub Szwecja. Zgodnie z aktualnymi wytycznymi dotyczącymi programu nauczania Zjednoczone Królestwo (Szkocja) mieści się w pierwszym modelu, ale w kontekście „Programu nauczania na rzecz doskonałości” (*Curriculum for Excellence*) przesuwa się w kierunku drugiego modelu. I wreszcie, w trzecim modelu współistnieją dwa zupełnie odrębne podejścia – z jednej strony obowiązują ogólnokrajowe programy nauczania określone dla niektórych przedmiotów przez władze centralne, a z drugiej strony władze lokalne i regionalne oraz szkoły opracowują programy nauczania innych przedmiotów. W ramach tych trzech nowych modeli organizacji pracy dydaktycznej nauczyciele nie muszą już przestrzegać szczegółowych zapisów scentralizowanych programów nauczania, ale zamiast tego są zobowiązani do udziału w realizacji odpowiednio dostosowanych programów kształcenia, które mają bardziej efektywnie zaspokajać potrzeby uczniów w ich szkole. Model ujednoliconego programu nauczania, który „panował” od XIX wieku w większości krajów europejskich, ustąpił miejsca bardziej zindywidualizowanym programom nauczania, których koncepcja uaktywnia nauczycieli i rozszerza pole ich działalności.

To nowe podejście pociąga za sobą cały szereg konsekwencji dla pracy nauczycieli. Podczas gdy wcześniejsza koncepcja ujednoliconego programu nauczania umożliwiała im nauczanie w warunkach pewnej izolacji, tworzenie nowych szkolnych planów nauczania wymaga w coraz większym stopniu pracy zespołowej. Niemal we wszystkich krajach europejskich oficjalne przepisy prawne lub inne regulacje zobowiązują obecnie nauczycieli do współpracy przy ustalaniu treści programowych dla danego przedmiotu, programu zajęć interdyscyplinarnych i wspólnych metod oceny.

Niezależnie od autonomii przyznanej szkołom, postawiono również nowe zadania przed obowiązkowym kształceniem związane z jakością i przygotowaniem młodzieży do życia w społeczeństwie, które zmieniają profil zawodu nauczyciela. W odróżnieniu od okresu trwającego od lat powojennych do mniej więcej 1970 r., gdy systemy edukacji miały przede wszystkim zapewniać powszechny dostęp do nauki w szkole średniej, nowe ramy dla edukacji wyznaczyła kwestia jakości kształcenia, powiązana z teorią kapitału ludzkiego ⁽²⁾, oraz znacznie większe ograniczenia w wydatkach. Osiągnięcia uczniów stały się obecnie podstawowym elementem oceny systemów edukacji. Standaryzowane, krajowe i międzynarodowe, badania dotyczące umiejętności uczniów, które opracowuje się od lat 70. XX wieku, nabrały nowego znaczenia. W ramach ruchu na rzecz „Efektywności szkoły” (*School effectiveness*) ⁽³⁾ zwrócono również uwagę na znaczenie „efektu nauczyciela”, tj. wyraźnej zależności między indywidualnymi cechami nauczyciela a jakością uczenia się przez uczniów. Równocześnie szkoły działają też obecnie pod presją społeczną, która wynika z coraz szerszego dostępu do szkół średnich I stopnia, wprowadzania w zdecydowanej większości krajów europejskich od lat 70. modelu szkoły powszechnej przyjmującej uczniów niezależnie od wyników w nauce, konieczności stworzenia warunków do asymilacji imigrantów i uwzględnienia nowych celów związanych z integracją dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

⁽²⁾ W skrócie, w tej teorii zwrócono uwagę na zależność między potencjałem krajów w dziedzinie rozwoju gospodarczego, a jakością ich zasobów ludzkich, o której częściowo decyduje jakość systemów edukacji.

⁽³⁾ Szkoła badań rozwijająca się od lat 80. XX wieku i uwypuklająca znaczenie tych czynników mających wpływ na kształcenie, które dotyczą nauczyciela oraz funkcjonowania klasy i szkoły.

W świetle tych najnowszych celów – m.in. zwiększenia efektywności i zmniejszenia nierówności w szkole – konieczne było unowocześnienie zawodu nauczyciela. W związku z naciskiem na jakość kształcenia pojawiły się nowe pytania dotyczące umiejętności zawodowych, jakie nauczyciele powinni zdobywać w ramach studiów. Stały rozwój zawodowy uznaje się obecnie za niezbędny (rozdział 4). Priorytetem stały się również dalsze wspólne działania służące podniesieniu efektywności całego systemu edukacji, a w szczególności szkół. W tym kontekście w ponad połowie wszystkich krajów europejskich konieczność zastępstw za nieobecnych kolegów lub nadzorowania nauczycieli, którzy dopiero rozpoczynają pracę w zawodzie, uznaje się dziś za rzecz oczywistą. Poza szkołą nauczyciele uczestniczą również – biorąc udział w szerokich konsultacjach – w przygotowywaniu reform edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie dotyczącym szkolnych programów nauczania (rozdział 5). Ponadto w istniejących ramach budżetowych i prawnych mogą oni realizować projekty pilotażowe w celu opracowywania innowacji dydaktycznych, które ostatecznie podnoszą jakość kształcenia. W tych dwóch ostatnich przypadkach chodzi zarówno o wykorzystanie wiedzy i umiejętności tych, którzy pracują „na dole”, jak i zwiększenie ich zaangażowania i motywacji przez udział w reformach i innowacyjnych projektach.

Rozszerzony zakres prac wykonywanych przez nauczycieli znalazł odzwierciedlenie w zmienionej definicji ich czasu pracy, jaki podaje się w umowach (rozdział 3). Podczas gdy wcześniej, niemal we wszystkich krajach europejskich, wymiar ich obowiązków był określany wyłącznie w formie rzeczywistego pensum dydaktycznego (tj. określonej liczby godzin zajęć), obecnie w ogromnej większości krajów jest on również definiowany jako łączny czas pracy. W niektórych krajach – Irlandii, Holandii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (Szkocji) – nie podaje się już nawet w ogóle pensum dydaktycznego.

W kontekście szerszego zakresu zadań nauczycieli, który widać wyraźnie w niemal wszystkich krajach europejskich, nasuwają się pytania dotyczące ich autonomii i odpowiedzialności oraz środków udostępnionych im w celu wykonywania tych nowych zadań.

Pierwsze pytanie brzmi: jaką autonomię mają nauczyciele w tym nowym środowisku pracy? Coraz częściej oczekuje się od nich działania w bardziej zróżnicowanych sytuacjach, ale czy mają taką swobodę działania, jakiej sobie życzą? Teraz, gdy mogą w większym zakresie angażować się w nieznane im wcześniej obszary, czy mają również odpowiednio większe pole manewru? Paradoksalnie, odpowiedź nie jest w pełni twierdząca. Dokładna analiza mechanizmów dzielenia się władzą, jakie wprowadzono w większości krajów, nie wskazuje na bezpośredni związek między szerszymi zadaniami nauczycieli a ich swobodą działania.

Wydaje się przede wszystkim, że jeśli nawet rząd centralny lub władze edukacyjne najwyższego szczebla rzeczywiście przekazały szkołom część swych uprawnień w tej dziedzinie, wyłaniający się obecnie nowy podział uprawnień przyczynia się do zwiększenia nadzoru nad codzienną pracą nauczycieli. Decentralizacja i autonomia szkół doprowadziły do specjalizacji tych, którzy zajmują się edukacją: rządy centralne i władze edukacyjne najwyższego szczebla określają ramy koncepcyjne, które wyznaczają „zasady gry” w systemach edukacji, a praktycy pracujący w terenie przekładają je na konkretne plany działań i odpowiadają za codzienne zarządzanie. W związku z tym nowe programy nauczania są wprawdzie skonstruowane tak, że ich treści można niemal we wszystkich krajach łatwo dostosować do wymogów lokalnych, obowiązkowe programy nauczania mają nadal charakter restrykcyjny, przy czym większość szkół sama decyduje o tym, które przedmioty powinny być fakultatywne i jaki powinny mieć wymiar godzin nauczania. W niektórych krajach można nawet zaobserwować przeciwną tendencję, polegającą na powrocie do bardziej scentralizowanego programu nauczania. Po pełnej liberalizacji rozwiązań dotyczących ustalania treści programowych, Węgry ponownie wprowadziły ogólnokrajowy program nauczania w 2003 r. Również Szwecja rozważa obecnie zasadność swego ukierunkowanego na cele modelu programu nauczania, który – jak się wydaje – pogłębia różnice między szkołami. Choć w takich od dawna zdecentralizowanych krajach jak

Belgia i Holandia szkoły lub organy prowadzące nadal mają znaczne pole manewru, można tam jednak wyraźnie dostrzec to samo dążenie w kierunku centralizacji, przejawiające się naciskiem na nowe standardy.

Do identycznych wniosków prowadzi analiza nowego podziału zadań w ocenianiu uczniów (rozdział 2). Wprawdzie nauczyciele nadal mają w codziennej pracy znaczne pole manewru w tej dziedzinie, ich działania muszą się jednak w coraz większym stopniu wpisywać w nowe ramy. Na przykład decyzje o tym, czy uczniowie powinni powtarzać klasę, są nadal podejmowane na szczeblu lokalnym w niemal wszystkich krajach, ale w wielu krajach, m.in. Belgii, Hiszpanii i Francji, tę praktykę regulują obecnie ogólnokrajowe przepisy ukierunkowane na jej ograniczenie. Również jeśli chodzi o monitorowanie i ocenę osiągnięć uczniów, nowe formy standaryzowanej oceny zewnętrznej, którą coraz częściej przeprowadza się na dużej próbie uczniów, mają stanowić drugą, odgórnie narzuconą rundę oceny – oprócz oceny dokonywanej przez nauczycieli. W krajach, w których tradycyjną formą oceny na zakończenie kształcenia obowiązkowego jest ocena dokonywana przez nauczycieli, model oceny wewnętrznej ustępuje też miejsca ocenie mającej coraz bardziej zewnętrzny charakter. Krótko mówiąc, nauczyciele odpowiadają za ocenę codziennych postępów uczniów, ale w wielu krajach zasadniczymi etapami oceny w edukacji zajmują się obecnie instytucje poza szkołą.

Nadzór sprawowany przez władze edukacyjne na poziomie krajowym (lub najwyższym) jest również wyraźnie odczuwalny, jeśli chodzi o ustalanie warunków pracy i wynagrodzenia nauczycieli. Uprawnienia decyzyjne szkół i możliwości prowadzenia negocjacji przez indywidualnych nauczycieli są nadal niewielkie i znacznie ograniczone regulacjami wydawanymi przez władze najwyższego szczebla na podstawie konsultacji ze związkami zawodowymi. Od tych scentralizowanych rozwiązań odbiega nieco sytuacja w Belgii, Hiszpanii, Holandii i w niektórych krajach skandynawskich, np. Finlandii lub Szwecji: wprawdzie istnieją tam przepisy prawne w dziedzinie edukacji wprowadzane przez władze krajowe, władze regionalne lub lokalne bądź organy prowadzące, nauczyciele mają jednak znaczne pole manewru.

Ogólnie rzecz biorąc, w zdecydowanej większości krajów europejskich zadania edukacyjne w ścisłym tego słowa znaczeniu i zarządzanie tymi, którzy odgrywają w ich wykonywaniu decydującą rolę – tj. nauczycielami – są odrębne od innych obszarów związanych z edukacją. Na przykład o ile szkołom można było przyznać znaczną autonomię w sprawach budżetowych i finansowych, a instytucje lokalne (władze lokalne lub szkoły) ⁽⁴⁾ mogą zarządzać kadrą niezwiązaną z dydaktyką, rządy centralne lub władze edukacyjne najwyższego szczebla w zdecydowanej większości krajów zachowały w swych rękach strategiczną odpowiedzialność za samo kształcenie i nauczanie, głównie wytyczając ramy, w jakich ma odbywać się ta działalność. W tych szczególnych obszarach i w zakresie zarządzania samymi nauczycielami, władze lokalne i szkoły nie określają, poza nielicznymi wyjątkami, lokalnej polityki, ale są aktywnie zaangażowane w jej realizację. Ze względu na to, że autonomia szkół jest znacznie ograniczona, pole manewru nauczycieli jest z konieczności niewielkie.

Niezależnie od ogólnokrajowych regulacji indywidualną swobodę nauczycieli w wykonywaniu nowych obowiązków ogranicza także w codziennej pracy nowy zbiorowy etos nauczycieli i różne formy nadzoru, jaki muszą sprawować szkoły. Dokładna analiza nowych obowiązków nauczycieli wskazuje na to, że w większości krajów zostały one przydzielone nie tyle indywidualnym nauczycielom, ile całemu zespołowi nauczycielskiemu, wraz z dyrektorem lub bez dyrektora szkoły. Jeśli chodzi o szkolne plany nauczania, ocenianie oraz wybór metod nauczania i podręczników, rozrastanie się wewnętrznych mechanizmów koordynacji znacznie ogranicza w praktyce swobodę nauczycieli w sprawach dydaktycznych i wyznacza dyrektorom szkół nową rolę liderów.

⁽⁴⁾ Bardziej szczegółowe informacje przedstawiono w publikacji Eurydice z 2007 r., op. cit.

Drugie pytanie związane z rozszerzającym się zakresem zadań nauczycieli dotyczy zależności między ich szerszymi obowiązkami a oceną pracy (rozdział 6). Czy istnieje związek między rozszerzeniem obowiązków a częstotliwością kontroli ich pracy? Czy istnieje korelacja między zakresem ich autonomii a określonymi mechanizmami oceny? Pewien wgląd w te sprawy daje analiza przeprowadzona w niniejszym opracowaniu. Po pierwsze, mechanizmy oceny nauczycieli były rzadko tworzone równolegle z rozszerzaniem zakresu ich zadań. Poza nielicznymi krajami, które stanowią wyjątek, w przepisach prawnych nie istnieje bezpośredni związek między nowymi obowiązkami nauczycieli a nadzorowaniem i monitorowaniem ich pracy. Niemniej jednak można zauważyć, że mechanizmy oceny pracy nauczycieli są faktycznie tworzone, choć z opóźnieniem. Tego rodzaju ocena przybiera różne formy, które wydają się niezwiązane z rzeczywistym zwiększeniem obowiązków nauczycieli. Ocena dokonywana na podstawie osiągniętych wyników, samoocena, wizytacje i inne możliwości oceniania rozwijają się w okolicznościach, które są znacznie zróżnicowane pod względem autonomii i zakresu odpowiedzialności.

Istnieją jednak przykłady rozwiązań odbiegających od tej tendencji w zakresie monitorowania i oceny pracy dydaktycznej. Na przykład sytuacja w Finlandii charakteryzuje się już od pewnego czasu bardzo szeroką autonomią władz lokalnych i regionalnych oraz szkół w zakresie programów nauczania, a równocześnie całkowitym brakiem zewnętrznych mechanizmów indywidualnej lub zbiorowej oceny nauczycieli, ponieważ inspektorat w tym kraju został zlikwidowany na początku lat 90. XX wieku. Procesowi, w ramach którego nauczyciele przyjęli na siebie szersze zadania, nie towarzyszyło zatem zawsze rozszerzenie zakresu oceny zewnętrznej.

Jeszcze trudniej dostrzec związek między atrybutami i obowiązkami nauczycieli a wprowadzaniem zachęt motywacyjnych. Informacje zebrane w niniejszym opracowaniu wskazują na uderzającą aktualnie słabość strategii służących wspieraniu warunków ich pracy. Szerszy zakres podejmowanych przez nich zadań nie zawsze prowadził do poprawy warunków pracy we wszystkich krajach. Niektóre kraje rzeczywiście wprowadziły programy indywidualnych lub zbiorowych podwyżek wynagrodzeń lub poprawy warunków pracy w tym zawodzie przez (przykładowo) zmniejszenie pensum dydaktycznego. Jednak takie mechanizmy nie są bynajmniej powszechne. Ponadto te rozwiązania motywacyjne nie były dotychczas proporcjonalne do zwiększonego wymiaru zadań nauczycieli. Powszechne wprowadzanie zachęt motywacyjnych stanowiło efekt kilku czynników – zdolności nauczycieli do masowej mobilizacji, prawdopodobieństwa, że wielu z nich może przejść na emeryturę (a tym samym konieczności podniesienia atrakcyjności tego zawodu), i wyników badań dotyczących ich niskiego poziomu motywacji.

Również środki przekazane do dyspozycji nauczycieli w celu wykonywania tych nowych obowiązków nie zawsze są odpowiednie do stawianych przed nimi zadań. Okazuje się, że obecnie istnieje znaczna rozbieżność między oficjalnymi wymogami – tym, co wykonywanie tych nowych zadań rzeczywiście oznacza w praktyce, a dostępnymi środkami, które mają służyć realizacji określonych celów. Dobrym przykładem jest tu praca zespołowa, zwłaszcza dlatego, że jest związana z tworzeniem szkolnych planów nauczania. Podczas gdy przepisy prawne w niemal wszystkich krajach europejskich zobowiązują obecnie do ustalania treści programów nauczania, procedur oceniania i programu zajęć interdyscyplinarnych w ramach pracy zespołowej, nieliczne kraje zapewniły jakiegokolwiek specjalne środki ułatwiające tę nową formę organizacji pracy. Również jedynie w nielicznych przypadkach nauczyciele otrzymali dodatkowe godziny na koordynację swych prac lub specjalne pomieszczenia do pracy zespołowej. W wielu krajach symbolem niedopasowania formalnych wymogów do tego, co rzeczywiście ma miejsce w praktyce i do udostępnionych środków jest także stały rozwój zawodowy. Wprawdzie w większości krajów uznaje się, że rozwój zawodowy powinien obecnie stanowić integralną część obowiązków zawodowych nauczycieli (rozdział 4), wymóg ten nie jest we wszystkich przypadkach obowiązkowy, ani powiązany z określoną liczbą godzin lub specjalnym budżetem. W związku z tym wydaje się, że w bardzo wielu krajach, w których już wskazano te nowe obowiązki nauczycieli,

a następnie odpowiednie mechanizmy oceniania, należy teraz rozważyć optymalne metody ich wprowadzania i dalsze środki wymagane do tego celu.

Obecny rozziw między szerszym zakresem zadań wykonywanych przez nauczycieli, strategiami, które mają ich wspierać i zapewniać im zachęty motywacyjne, a mechanizmami monitorowania i oceny świadczy o szczególnym podejściu do tworzenia polityki edukacyjnej. W większości krajów wszystkie te rozwiązania są efektem wielu różnych aktów prawnych, które kumulowały się stopniowo, podczas gdy u ich podłoża nie leżała żadna spójna całościowa strategia. Kompleksowe plany służące zdefiniowaniu i podniesieniu statusu oraz poprawie warunków pracy nauczycieli zostały opracowane dopiero wtedy, gdy wspomniane wyżej rozwiązania przetestowano „w terenie”, napotykając indywidualny lub zbiorowy opór ze strony nauczycieli, wyraźne sygnały świadczące o niskim morale nauczycieli lub trudności z rekrutacją odpowiednio wykwalifikowanych osób. Niektóre kraje, m.in. Hiszpania, Litwa, Portugalia i Zjednoczone Królestwo, wskazały kierunek dalszych działań. Również Francja rozważa możliwość dogłębnej zmiany warunków pracy nauczycieli. Inne kraje, np. Finlandia, zapewniły lepsze warunki pracy i wynagrodzenia, a następnie stworzyły mechanizmy zarządzania na poziomie lokalnym, które umożliwiły bezproblemowe i niewywołujące silnego sprzeciwu rozszerzenie zakresu zadań nauczycieli. Krótko mówiąc, w 2008 r. w wielu krajach europejskich strategie edukacyjne służące określaniu statusu, warunków pracy i obowiązków nauczycieli są najwyraźniej nadal niestabilne i dalekie od konsolidacji.

KODY I SKRÓTY

Kody krajów

EU-27	Unia Europejska
BE	Belgia
BE fr	Belgia – Wspólnota Francuska
BE de	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna
BE nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka
BG	Bułgaria
CZ	Republika Czeska
DK	Dania
DE	Niemcy
EE	Estonia
EL	Grecja
ES	Hiszpania
FR	Francja
IE	Irlandia
IT	Włochy
CY	Cypr
LV	Łotwa
LT	Litwa
LU	Luksemburg
HU	Węgry
MT	Malta

NL	Holandia
AT	Austria
PL	Polska
PT	Portugalia
RO	Rumunia
SI	Słowenia
SK	Słowacja
FI	Finlandia
SE	Szwecja
UK	Zjednoczone Królestwo
UK-ENG	Anglia
UK-WLS	Walia
UK-NIR	Irlandia Północna
UK-SCT	Szkocja
Kraje EFTA/EEA	Trzy kraje Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu (EFTA), które należą do Europejskiego Obszaru Gospodarczego (ang. EEA)
IS	Islandia
LI	Lichtenstein
NO	Norwegia

Podstawowe kody statystyczne

- : Brak danych
- (-) Nie dotyczy

SPIS RYSUNKÓW

Rozdział 1: Kontekst polityczny i zmiany w zawodzie nauczyciela

Rysunek 1.1:	Daty istotnych reform, które zwiększyły lub zmniejszyły autonomię nauczycieli (ISCED 1 i 2) w latach 1950-2008	10
--------------	--	----

Rozdział 2: Organizacja kształcenia i autonomia nauczycieli

Rysunek 2.1a:	Autonomia szkół w zakresie treści obowiązkowego minimum programowego, ISCED 1 i 2, 2006/07	18
Rysunek 2.1b:	Udział szkolnych organów/osób w ustalaniu treści obowiązkowego minimum programowego, ISCED 1 i 2, 2006/07	20
Rysunek 2.2a:	Autonomia szkół w zakresie treści programowych przedmiotów fakultatywnych, ISCED 1 i 2, 2006/07	23
Rysunek 2.2b:	Udział szkolnych organów/osób w ustalaniu treści programowych przedmiotów fakultatywnych, ISCED 1 i 2, 2006/07	24
Rysunek 2.3a:	Autonomia szkół w zakresie wyboru metod nauczania, ISCED 1 i 2, 2006/07	25
Rysunek 2.3b:	Udział szkolnych organów/osób w ustalaniu metod nauczania, ISCED 1 i 2, 2006/07	26
Rysunek 2.4a:	Autonomia szkół w zakresie wyboru podręczników szkolnych, ISCED 1 i 2, 2006/07	27
Rysunek 2.4b:	Udział szkolnych organów/osób w wyborze podręczników szkolnych, ISCED 1 i 2, 2006/07	28
Rysunek 2.5a:	Autonomia szkół w zakresie zasad dzielenia uczniów na grupy na obowiązkowych zajęciach dydaktycznych, ISCED 1 i 2, 2006/07	29
Rysunek 2.5b:	Udział szkolnych organów/osób w ustalaniu zasad podziału uczniów na grupy na obowiązkowych zajęciach dydaktycznych, ISCED 1 i 2, 2006/07	30
Rysunek 2.6a:	Autonomia szkół w ustalaniu kryteriów oceny wewnętrznej uczniów, ISCED 1 i 2, 2006/07	31
Rysunek 2.6b:	Udział szkolnych organów/osób w ustalaniu kryteriów oceny wewnętrznej uczniów, ISCED 1 i 2, 2006/07	32
Rysunek 2.7a:	Autonomia szkół w podejmowaniu decyzji dotyczących powtarzania klasy przez uczniów, ISCED 1 i 2, 2006/07	33
Rysunek 2.7b:	Udział szkolnych organów/osób w podejmowaniu decyzji o powtarzaniu klasy przez uczniów, ISCED 1 i 2, 2006/07	34
Rysunek 2.8a:	Autonomia szkół w zakresie opracowywania treści egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji, ISCED 2, 2006/07	36
Rysunek 2.8b:	Udział szkolnych organów/osób w opracowywaniu treści egzaminów kończących się formalnymi kwalifikacjami, ISCED 2, 2006/07	37

Rozdział 3: Czas pracy i obowiązki zawodowe

Rysunek 3.1:	Definicje czasu pracy nauczycieli określone w legislacji, ISCED 1 i 2, 2006/07	39
Rysunek 3.2:	Dodatkowe zadania nauczycieli określone w legislacji lub innych oficjalnych dokumentach i wymienione w umowach o pracę, ISCED 1 i 2, 2006/07	41
Rysunek 3.3:	Promowanie pracy zespołowej w zadaniach wykonywanych przez nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07	43

Rozdział 4: Rozwój zawodowy nauczycieli – wymagania i możliwości

Rysunek 4.1:	Status doskonalenia zawodowego nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07	47
Rysunek 4.2:	Minimalny roczny wymiar czasu (w godzinach), jaki nauczyciele muszą przeznaczać na rozwój zawodowy, ISCED 1 i 2, 2006/07	48
Rysunek 4.3:	Tworzenie planu szkoleń doskonalenia zawodowego nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07	49
Rysunek 4.4:	Sposoby zachęcania nauczycieli do doskonalenia zawodowego, ISCED 1 i 2, 2006/07	52

Rozdział 5: Udział nauczycieli w reformach i innowacjach edukacyjnych

Rysunek 5.1:	Udział nauczycieli lub związków zawodowych w reformach dotyczących statusu i warunków pracy nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07	56
Rysunek 5.2:	Udział nauczycieli lub związków zawodowych w reformach programu nauczania, ISCED 1 i 2, 2006/07	59

Rozdział 6: Odpowiedzialność nauczycieli – Ocena pracy i zachęty motywacyjne

Rysunek 6.1:	Metody indywidualnej i zbiorowej oceny pracy nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07	62
Rysunek 6.2:	Ocena indywidualna i/lub zbiorowa pracy nauczycieli, ISCED 1 i 2, 2006/07	65
Rysunek 6.3:	Indywidualne zachęty motywacyjne i działania służące promowaniu zawodu, 2006/07	67

ZAŁĄCZNIKI

Rozdział 2: Organizacja kształcenia i autonomia nauczycieli

Rysunek 2.1a: Autonomia szkół w zakresie treści obowiązkowego minimum programowego, ISCED 1 i 2, 2006/07 _____	18
Rysunek 2.2a: Autonomia szkół w zakresie treści programowych przedmiotów fakultatywnych, ISCED 1 i 2, 2006/07 _____	23
Rysunek 2.3a: Autonomia szkół w zakresie wyboru metod nauczania, ISCED 1 i 2, 2006/07 _____	25
Rysunek 2.4a: Autonomia szkół w zakresie wyboru podręczników szkolnych, ISCED 1 i 2, 2006/07 _____	27
Rysunek 2.5a: Autonomia szkół w zakresie zasad podziału uczniów na grupy na obowiązkowych zajęciach dydaktycznych, ISCED 1 i 2, 2006/07 _____	29
Rysunek 2.6a: Autonomia szkół w ustalaniu kryteriów oceny wewnętrznej uczniów, ISCED 1 i 2, 2006/07 ____	31
Rysunek 2.7a: Autonomia szkół w podejmowaniu decyzji dotyczących powtarzania klasy przez uczniów, ISCED 1 i 2, 2006/07 _____	33
Rysunek 2.8a: Autonomia szkół w zakresie opracowywania treści egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji, ISCED 2, 2006/07 _____	36

- 2.1a:** Treści obowiązkowego minimum programowego
- 2.2a:** Wybór dodatkowych przedmiotów jako przedmiotów fakultatywnych
- 2.3a:** Wybór metod nauczania
- 2.4a:** Wybór podręczników szkolnych
- 2.5a:** Kryteria podziału uczniów na grupy na zajęciach dydaktycznych
- 2.6a:** Ustalanie kryteriów oceny wewnętrznej
- 2.7a:** Decyzje o powtarzaniu klasy przez uczniów
- 2.8a:** Opracowywanie treści pisemnych egzaminów kończących się uzyskaniem formalnych kwalifikacji

	Rys. 2.1a		Rys. 2.2a		Rys. 2.3a		Rys. 2.4a		Rys. 2.5a		Rys. 2.6a		Rys. 2.7a		Rys.2.8a
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 2
BE fr ⁽¹⁾	3	3	1 a	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE fr ⁽²⁾	3	3	1 a	2 e	1 a	1 c	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	(-)
BE de ⁽¹⁾	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE de ⁽²⁾	3	3	(-)	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
BE nl	3	3	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b
BG	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	1 c	1 c	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	3
CZ	1 b	1 b	(-)	1 b	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	1 a	1 a	(-)
DK	2 d	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	3
DE	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	2 d	2 d	1 b	1 b	3
EE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IE	2 e	2 b	(-)	2 e	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	3	1 b	3
EL	3	3	3	3	3	1 a	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a
ES	3	3	(-)	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	2 d	2 d	2 d	2 d	2 e	2 e	(-)
FR	3	3	2 d	2 d	1 b	1 b	1 b	1 b	2 d	2 d	2 d	2 d	1 b	1 b	3
IT	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a
CY	3	3	3	3	1 a	1 a	3	3	1 a	1 a	2 d	2 d	3	1 a	1 a
LV	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	2 e	3	3	3
LT	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	3
LU	3	2 d	(-)	1 b	1 a	1 a	3	2 e	1 a	1 a	2 e	2 e	3	3	3
HU	2 d	2 d	2 d	2 d	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	(-)
MT	3	3	(-)	(-)	1 a	1 a	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 d	2 d	3
NL	1 b	1 b	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
AT	3	3	3	2 d	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
PL	3	3	2 d	2 d	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
PT	3	3	3	1 b	1 b	1 b	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	1 b
RO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3
SI	3	3	2 e	2 e	1 b	1 b	2 e	2 e	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SK	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
FI	2 e	2 e	2 e	2 e	1 a	1 a	4	4	1 a	1 a	1 b	1 b	1 b	1 b	(-)
SE	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	(-)
UK ⁽¹⁾	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 a	1 a	3
UK-NIR	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	2 e	2 e	3
UK-SCT	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 b	1 b	1 a	1 a	1 a	1 a	3
IS	3	3	1 a	1 a	1 a	1 a	2 e	2 e	1 b	1 b	1 b	1 b	1 c	1 c	3
LI	3	3	3	1 b	1 b	1 b	3	3	1 a	1 a	2 e	2 e	(-)	2 d	3
NO	3	3	1 c	1 c	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	1 a	3	3	3

UK⁽¹⁾ = UK-ENG/WLS

Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi (Rysunki 2.1a-2.8a)

Belgia (BE fr, BE de): (a) dotyczy szkół, za które bezpośrednio odpowiada Wspólnota i dla których odpowiedzialnym organem władz jest minister; (b) dotyczy szkół w dotowanym przez państwo sektorze publicznym i prywatnym. W sektorze dotowanym za odpowiedzialny organ władz uznaje się szkolny organ zarządzający.

Legenda**1 Pełna (lub względna) autonomia:**

- a** Szkoła podejmuje wszystkie decyzje dotyczące tego parametru w granicach wyznaczonych przepisami prawa krajowego, bez udziału instytucji zewnętrznych.
- b** Szkoła podejmuje wszystkie decyzje dotyczące tego parametru zgodnie z ustalonymi ogólnymi regulacjami lub zasadami, które odnoszą się specyficznie do edukacji.
- c** Szkoła podejmuje decyzje po konsultacjach z władzami edukacyjnymi na poziomie lokalnym, regionalnym lub centralnym. Organ władz może wydać opinię lub zalecenia, ale nie są one wiążące dla szkoły.

2 Ograniczona autonomia:

- d** Szkoła podejmuje wstępne decyzje z udziałem lub bez udziału władz wyższego szczebla, ale musi przedkładać im swe propozycje do zatwierdzenia. Organ władz może żądać wprowadzenia zmian w przedłożonej propozycji.
- e** Szkoła podejmuje decyzje na podstawie zestawu wariantów, które są z góry określone przez władze wyższego szczebla. Jeżeli szkołom przedstawia się taki zestaw wariantów, ale mają one prawo wybrać inne rozwiązanie, ich swobody nie ogranicza wówczas przedstawiony zestaw wariantów i można uznać, że mają one pełną autonomię.

3 Brak autonomii

Szkoła w ogóle nie podejmuje decyzji dotyczących tego parametru, ponieważ nie leży on w zakresie jej kompetencji. Decyzje są podejmowane wyłącznie przez władze edukacyjne, choć na dowolnym etapie tej procedury szkoła może zostać poproszona o opinię.

4 Uznaniowe przekazywanie uprawnień

Władze lokalne mogą przekazać szkołom swe uprawnienia decyzyjne, a w związku z tym sytuacja jest zróżnicowana, zależnie od gminy.

(-) Nie dotyczy

SIEĆ EURYDICE

A. EUROPEJSKIE BIURO EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Brussels
(<http://www.eurydice.org>)

Redaktor

Arlette Delhaxhe

Ekspert zewnętrzny i współautor

Nathalie Mons (*Département et laboratoire des sciences de l'éducation,
Université Pierre-Mendes-France, Grenoble*)

Autorzy

Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stéphanie Oberheidt

Koordinacja prac związanych z drukiem

Gisèle De Lel

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

B. KRAJOWE BIURA EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Opracowanie materiału krajowego: we Flamandzkim Ministerstwie Edukacji: Gaby Hostens (Dyrektor Generalny, Lider Projektu – Współpraca Międzynarodowa), Hilde Lesage (Kierownik Wydziału ds. Stosunków Pracy), Sabine Meuwis (pracownik Departamentu Polityki dot. Warunków Pracy); ekspert zewnętrzny: Wouter Van den Berghe (Dyrektor Naczelny, Tilkon Consultancy)

Unité Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Opracowanie materiału krajowego: Leonhard Schiffers (ekspert)

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia
Opracowanie materiału krajowego: Krassimira Todorova; Irina Vasseva (ekspert) i Eugenia Kostadinova (Dyrektor Departamentu Polityki Kształcenia Ogólnego, Ministerstwo Edukacji i Nauki)

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Opracowanie materiału krajowego: Stanislava Brožová, Květa Goulliová; ekspert: Petr Drábek

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Opracowanie materiału krajowego: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Opracowanie materiału krajowego: Vilja Saluveer (główny specjalista, Ministerstwo Edukacji i Nauki)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)
c/General Orta 55
28006 Madrid
Opracowanie materiału krajowego: Flora Gil Traver; ekspert: Inmaculada Egido Gálvez

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Opracowanie materiału krajowego: Thierry Damour;
ekspert: Catherine Agulhon (Université Paris Descartes / Cerlis)

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólsgrötu 4
150 Reykjavík
Opracowanie materiału krajowego: Margrét Harðardóttir

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
(ex INDIRE)
Ministero della Pubblica Istruzione
Ministero dell'Università e della Ricerca
Palazzo Gerini
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Opracowanie materiału krajowego: Simona Baggiani; ekspert:
Dino Cristanini (*dirigente tecnico*, Ministerstwo Edukacji
Publicznej)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Opracowanie materiału krajowego: Christiana Haperi;
ekspert: Danae Lordou-Kaspari

LATVIJA

Eurydice Unit
LLP National Agency – Academic Programme Agency
Blaumaņa iela 28
1011 Riga
Opracowanie materiału krajowego: Jana Meržvinska;
ekspert: Aivars Opincāns (Ministerstwo Edukacji i Nauki,
Departament Koordynacji Polityki, Wydział ds. Nauczycieli)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Opracowanie materiału krajowego: Marion Steffens-Fisler;
współpraca: Dr. Jürg Dinkelmann

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano g. 2/7
01516 Vilnius
Opracowanie materiału krajowego: Jolanta Spurgienė
(koordynacja prac w biurze); ekspert: Kęstutis Kaminskas,
Kierownik Biura Komisji Edukacji, Nauki i Kultury w Seimas
(Parlamencie)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Opracowanie materiału krajowego: Katalin Zoltán (koordynacja);
ekspert: Anna Imre

MALTA

Eurydice Unit
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
Floriana VLT 2000
Opracowanie materiału krajowego: Raymond Camilleri
(koordynacja); ekspert: Raymond J. Camilleri (Dyrektor ds.
Programów Nauczania i Kształcenia Elektronicznego)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 10.130
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Opracowanie materiału krajowego: Raymond van der Ree

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe; ekspert: Anna
Dakowicz-Nawrocka (Ministerstwo Edukacji Narodowej)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Opracowanie materiału krajowego: Maria Guadalupe Magalhães;
eksperci: Carlos Ruela, Elsa Estevão

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Opracowanie materiału krajowego: Tinca Modrescu, Alexandru
Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Kotnikova 38
1000 Ljubljana
Opracowanie materiału krajowego: Dr. Mojca Peček Čuk
(Uniwerytet w Lublannie)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Opracowanie materiału krajowego: Marta Ivanova;
eksperci: Daniela Drobna, Vladislav Rosa

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Utbildningsdepartementet
103 33 Stockholm
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

TÜRKIYE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Opracowanie materiału krajowego: Alan Ogg (ekspert krajowy)

Eurydice

Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie

Bruksela: Eurydice

2008 – 88 str.

ISBN 978-92-79-08898-8

DOI 10.2766/35479

Deskryptory: autonomia nauczycieli, perspektywa historyczna, odpowiedzialność, zarządzanie, obowiązek, nauczyciel, kształcenie nauczycieli, doskonalenie zawodowe nauczycieli, warunki pracy, czas pracy nauczycieli, praca zespołowa, status zawodowy, status nauczycieli, władze edukacyjne, metody nauczania, podręcznik szkolny, reforma, program nauczania, reforma programu nauczania, ocena uczniów, egzamin końcowy, ocena nauczycieli, udział nauczycieli, szkolnictwo podstawowe, szkolnictwo średnie, analiza porównawcza, EFTA, Europejski Obszar Gospodarczy, Unia Europejska

