

# Ewa Kula, Marzena Pękowska

---

## Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce na tle wybranych krajów europejskich: próba porównania

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 19, 213-224

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce na tle wybranych krajów europejskich. Próba porównania

The quality of teacher training in Poland against the background of chosen European countries. A comparison

Opracowany w 2008 roku *Raport o kapitale intelektualnym Polski* plasuje Polskę na szarym końcu państw objętych porównaniem w poszczególnych grupach generacyjnych<sup>1</sup> [*Raport o kapitale intelektualnym Polski 2008*, s. 12]. Jeśli chodzi o dzieci i uczniów, Polska znalazła się na 13 miejscu wśród 16 państw, między innymi z powodu niskiego udziału dzieci 4-letnich w edukacji (pod tym względem Polska zajmuje ostatnie miejsce) oraz niskiego odsetka uczniów deklarujących zainteresowanie przyszłą pracą związaną z nauką. Przy tej okazji podkreślono w raporcie niezadowalający poziom przygotowania nauczycieli edukacji wczesnej. Wskazano równocześnie na brak odpowiedniej oferty programów rozwijających kwalifikacje nauczycieli przedszkolnych w takiej tematyce, jak praca z grupą różnowiekową, praca z dzieckiem trudnym, partnerska współpraca z rodzicami, obserwacja dzieci, konstruowanie zindywidualizowanych planów rozwoju oraz dokumentowanie rozwoju dzieci [tamże, s. 12]. W zakresie kształcenia podstawowego i ponadpodstawowego wyrażono obawę, czy polskie szkoły zdołają przygotować odpowiednich kandydatów dla uczelni, oczekuje się bowiem, że w najbliższych dekadach nastąpi przesunięcie popytu na pracę w kierunku zawodów opar-

---

<sup>1</sup> Nie istnieje w literaturze jedna, powszechnie obowiązująca definicja kapitału intelektualnego. Twórcą definicji kapitału intelektualnego jest profesor Leif Edvinsson, który określa go często jako „zdolność do tworzenia przyszłego dochodu”. Przyjęta w raporcie definicja mówi, że kapitał intelektualny Polski to ogół niematerialnych aktywów ludzi, przedsiębiorstw, społeczności i regionów, instytucji i procesów, które odpowiednio wykorzystane mogą być źródłem obecnego i przyszłego dobrostanu kraju.

tych na wysokich kwalifikacjach, do których niezbędna jest doskonała znajomość matematyki i nauk przyrodniczych, a w tych dziedzinach Polska wypada najslabiej w międzynarodowych testach PISA.

Rezultaty badań i analiz zawartych w raporcie stały się dla autorek niniejszego opracowania inspiracją do zaprezentowania problemów dotyczących kształcenia nauczycieli w Europie i w Polsce. Problematyka dotycząca zadań, jakich podejmują się nauczyciele w różnych krajach i zakres autonomii, jaką mają w realizacji tych zadań, była również przedmiotem opracowania zatytułowanego *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie* [2009].

System kształcenia nauczycieli jest nieodłączną częścią całej edukacji. Jest uwarunkowany rolą systemu edukacji w przyswajaniu wiedzy dotyczącej współczesnych problemów globalnych i narodowych, przygotowaniem młodych generacji do realizacji przyjętych programów społecznego, gospodarczego i kulturalnego rozwoju kraju, stanem wiedzy o aspiracjach i potrzebach społecznych, a także właściwościami zawodu nauczycielskiego [Banach 1993, s. 293–296]. Kształcenie nauczycieli powinno sprzyjać rozwojowi wychowanków oraz ukierunkować ich myślenie na problemy i wyzwania przyszłości. Dlatego też edukacja nauczycieli obejmuje kształcenie podmiotowe i zawodowe. Pierwsze z nich zapewnia kwalifikację do nauczania określonych, uzupełniających się przedmiotów szkolnych (np. biologii – chemii; fizyki – matematyki; geografii – historii – języka polskiego). Natomiast kształcenie zawodowe przygotowuje do efektywnego wykonywania funkcji, czynności i zadań nauczyciela. Miejsce kształcenia nauczycieli powinno być środowiskiem, w którym rozbudza się osobowość kandydatów na nauczycieli, pogłębia się ich wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, daje się szansę samopoznania oraz samorozwoju [Denek 1999, s. 5].

Jak pokazują badania, w Europie kształcenie jest dla nauczyciela zarówno punktem startu, jak i ukierunkowaniem stałego rozwoju zawodowego. Zważywszy na centralną rolę kształcenia, sposób w jaki jest ono organizowane determinuje w dużej mierze jakość i liczbę osób podejmujących ten zawód.

Szczególnego znaczenia w zróżnicowanym europejskim kontekście nabierają kwestie dotyczące oferty w zakresie kształcenia nauczycieli i ich atrakcyjność dla osób posiadających predyspozycje odpowiednie do wykonywania tego zawodu.

Większość krajów europejskich proponuje jedną ścieżkę przygotowania do zawodu nauczyciela, niektóre zaś ewentualnie dwie, tam gdzie współlistnieją: model równoległy i etapowy. Bez względu na przyjęty model kształcenia, jest on adresowany do osób relatywnie młodych, absolwentów szkół średnich lub studiów wyższych, bez doświadczenia zawodowego. Tradycyjnie kształcenie

nauczycieli w Europie ma miejsce głównie w uniwersytetach oraz pozostałych instytucjach szkolnictwa wyższego. To tam przyszli nauczyciele spędzają większą część okresu przygotowania do zawodu, bez względu na to, czy realizowany jest równoległy czy etapowy model kształcenia. Placówki kształcenia nauczycieli posiadają szeroką autonomię programową, szczególnie w krajach, gdzie kontrola kwalifikacji nauczycielskich ogranicza się do prostych wytycznych dotyczących treści kształcenia i nie określa standardów kompetencji, jakie powinny być wynikiem tego kształcenia. Taka sytuacja przeważa w większości krajów.

Stale wzrastające wymagania stawiane nauczycielom sprawiają, że ich kształcenie jest od dawna jednym z głównych obszarów podejmowanych reform. Reformy te dotyczyły zwykle raczej treści niż struktur kształcenia. Niemniej jednak w okresie ostatnich kilku lat w niektórych krajach wprowadzono zmiany strukturalne: rozwinięto programy kształcenia w niepełnym wymiarze oraz formuły kształcenia na odległość, jak również programy przyspieszone, przygotowane specjalnie dla osób posiadających dyplomy ukończenia kierunków innych niż nauczycielskie. Kilka krajów podjęło długofalowe działania, których celem jest redefinicja kształcenia nauczycieli oraz bardziej otwarty dostęp do zawodu. Zmiany te radykalnie modyfikują charakter kształcenia nauczycieli. Polegają one na odchodzeniu od dotychczasowych koncepcji organizacji tego procesu. W Holandii polityczny dyskurs nakierowany jest na konieczność otwarcia kształcenia nauczycieli na potrzeby rynku pracy. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) reformy są bardziej zaawansowane niż w Holandii. W kraju tym istnieje bardzo duże polityczne zaangażowanie na rzecz różnicowania instytucji kształcących oraz aktywnego udziału szkół w procesie kształcenia nowych nauczycieli. Instytucje szkolnictwa wyższego zamierzające uruchomić kształcenie nauczycieli powinny nawiązać partnerstwo ze szkołami. Inne kraje również podjęły proces rewidowania programów kształcenia nauczycieli. Począwszy od 2002 roku na Słowacji wprowadzone zostało partnerstwo instytucji kształcących i szkół. Jego celem jest zachęcanie do kształcenia w środowisku szkolnym. Także w Szwecji (od 2001 roku) zmieniona została struktura szkolenia nauczycieli w taki sposób, aby w szczególności popierać partnerstwo szkół oraz instytucji kształcących nauczycieli.

Kwestia kontroli jakości jest w tym przypadku bardzo istotna. W obu typach programów (tradycyjnych i nowatorskich) kompetencje kandydatów mogą być weryfikowane w dwóch kluczowych momentach: na początku edukacji, poprzez mechanizmy selekcji, które warunkują dostęp do programów kształcenia oraz na zakończenie nauki, za pomocą certyfikacji, która daje prawo do statusu wykwalifikowanego nauczyciela.

W debacie na temat jakości kształcenia nauczycieli podkreśla się konieczność zapewnienia alternatywnym programom kształcenia (przyspieszonym i realizowanym w trakcie pracy) takiej jakości, aby dawały one nauczycielom kwalifikacje równorzędne z tymi, jakie uzyskuje się po ukończeniu klasycznych programów realizowanych w instytucjach szkolnictwa wyższego. Wydaje się istotne odwrócenie priorytetów pomiędzy certyfikacją opartą na opanowaniu przedmiotów objętych programem kształcenia (która przeważa w Europie) a certyfikacją opartą na opanowaniu określonych kompetencji (standardów). W istocie przesunięcie punktu ciężkości z opanowania treści programowych na opanowanie tych umiejętności, które winien posiadać nauczyciel, ułatwia wprowadzanie alternatywnych ścieżek kształcenia nauczycieli. Brak dobrze zdefiniowanych standardów kompetencji, mających zastosowanie wobec wszystkich nauczycieli na zakończenie kształcenia, może mieć wpływ na ich zawodowe perspektywy. Anglia oraz Holandia wprowadziły certyfikację opartą na standardach kompetencji. W Anglii normy krajowe (standardy) określają, co nauczyciel powinien wiedzieć, rozumieć i umieć zrobić, aby uzyskać status wykwalifikowanego nauczyciela (*Qualified Teacher Status – QTS*). Normy te są zgrupowane w trzech kategoriach: praktyka i cechy niezbędne w zawodzie, wiadomości i kompetencje oraz dydaktyka. Wymagane są również testy z zakresu języka, matematyki i informatyki, a także rok wstępny, podczas którego nauczyciele, którzy właśnie uzyskali dyplom winni dowieść, że spełniają wszelkie normy ustalone dla poszczególnych kategorii. W Holandii projekt ustawy (*Wet op de beroepen In het onderwijs*) określa standardy kształcenia nauczycieli. Utrwała on rozpoczęty już proces rozwoju profili zawodowych oraz formułę podstawowych kompetencji nowych nauczycieli. Projekt ustawy poddano pod debatę publiczną. Szwecja przyjęła standardy kompetencji w kształceniu nauczycieli w ramach globalnej reformy systemu (jesień 2001 roku). Reforma ta została podjęta w szczególności w celu umocnienia programów kształcenia realizowanych we współpracy ze szkołą oraz w trakcie pracy. Wprowadzono specjalny program (*Särskild Lärarutbildning*), przewidujący uznanie doświadczenia i wcześniej nabytych kwalifikacji u starszych studentów, jak również biorący pod uwagę ich potrzeby w zakresie wynagrodzeń [*Atrakcyjność zawodu nauczyciela* 2006, s. 6].

Znakomite osiągnięcia pod względem jakości pracy nauczycieli ma Finlandia. Bardzo dobry wynik testu PISA w Finlandii był zaskoczeniem dla wielu krajów o tradycjach wysokiego poziomu nauczania, np. dla Wielkiej Brytanii i krajów skandynawskich, ale także i dla samych Finów. Ten wynik może dodatkowo zdziwić jeśli wiadomo, że w porównaniu z dziećmi z innych badanych krajów fińscy uczniowie spędzają w szkole najmniej godzin, a nakłady na edu-

kację liczone w procentach PKB są w Finlandii na poziomie średniej OECD. Przyczynę tego niezwykle wysokiego poziomu wyników testu PISA, nazywanego „Cudem PISY” (*The miracle of PISA*) sami Finowie określają następująco: „Zaangażowanie nauczycieli i ich wysokie standardy moralne są siłą naszej edukacji”. Siłą tej edukacji jest też ogromne zaufanie, jakie Finowie mają do nauczycieli i do ich kompetencji – wierzą oni, że nauczyciele wiedzą co mają robić, jak mają pracować. To zaufanie przekłada się na swobodę nauczycieli w wyborze metod i sposobów pracy, jak i sposoby oceny pracy szkół. W Finlandii nie istnieją instytucje nadzorujące pracę szkół (odpowiednik naszego kuratorium oświaty). Duży nacisk położony jest na samoocenę i ocenę zewnętrzną. Koordynacją działań związanych z oceną poziomu kształcenia zajmuje się Rada ds. Ewaluacji Kształcenia we współpracy z Ministerstwem Edukacji [Pomianowska, Zawadowska 2009, s. 27–31].

W Polsce, aby edukacja nauczycielska odpowiadała wymaganiom rzeczywistości i gwarantowała rzetelne przygotowanie merytoryczne i pedagogiczne, w latach dziewięćdziesiątych XX wieku rozpoczęto prace nad standardami kształcenia nauczycieli. Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w dniu 13 listopada 1997 roku poświęconym wymaganiom w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli, jako podstawę ich przygotowania do sprawowania funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych. Tworzyły go standardy: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, moralne, informacyjne [Atrakcyjność zawodu nauczyciela 2006, s. 6], a Robert Kwaśnica wymienia jeszcze „kompetencje interpretacyjne, postulacyjne, metodyczne i realizacyjne” [Kwaśnica 2003, s. 300–301].

Pierwsze doświadczenia związane z realizacją opracowanych standardów w praktyce sprawiły, że dokumenty te są stale doskonalone i uzupełniane. W obecnej chwili edukację nauczycieli regulują dwa dokumenty: *Standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów* [Rozporządzenie MNiSW 2007], gwarantujące przygotowanie specjalistyczne oraz *Standardy kształcenia nauczycieli* [Rozporządzenie MENiS 2004] regulujące zasady przygotowania pedagogicznego i merytorycznego. Stosowanie w praktyce zapisów w wymienionych standardach zagwarantować powinno wymaganą jakość kształcenia nauczycieli. Szczególnie, że nauczyciel musi być twórczy, gotowy do zmiany, wykształcony, chętny do rozwiązywania problemów, jakie niesie praca z uczniami.

Podkreślić należy, że nowe wyzwania dla edukacji nauczycielskiej stawiają procesy zachodzące we współczesnej Europie. Europejskie dokumenty edukacyjne nie mają co prawda charakteru „nakazowego”, wyznaczają jednak określoną politykę edukacyjną.

Przełomowym momentem w rozwoju współpracy w zakresie polityki edukacyjnej w Europie było posiedzenie Rady Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 roku, rozpoczynające proces, który doprowadził do przyjęcia w 2002 roku programu, dotyczącego realizacji przyszłych celów edukacji. Rada Europejska (skupiająca szefów państw lub rządów krajów UE), podczas posiedzenia w Lizbonie w marcu 2000 roku potwierdziła, że Unia Europejska stanęła w obliczu fundamentalnych zmian, będących wynikiem globalizacji i rozwoju gospodarki opartej na wiedzy, oraz uzgodniła, że do roku 2010 powinien być osiągnięty następujący cel strategiczny:

Gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie – gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną [Edukacja w Europie 2003, s. 7].

Rada Europejska podczas lizbońskiego posiedzenia zdefiniowała także nowe podejście do politycznej współpracy, m.in. w dziedzinie edukacji. Jest nim „otwarta metoda koordynacji”, która ma przede wszystkim zapewnić „większą zbieżność w dążeniach do osiągnięcia najważniejszych celów UE” poprzez wspomaganie państw członkowskich w pracach nad „stopniowym tworzeniem własnej polityki edukacyjnej ukierunkowanej na te cele”. Postanowienia te stały się polityczną podstawą do przygotowania i przyjęcia w dniu 14 lutego 2002 roku programu prac dotyczącego realizacji przyszłych celów systemów edukacji. Dokument ten zatytułowano *Edukacja w Europie. Różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do 2010 roku* [tamże, s. 7]. Zawarto w nim trzynaście celów w ramach trzech ogólnych celów strategicznych:

- Cel strategiczny 1:  
Poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE.
- Cel strategiczny 2:  
Ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji.
- Cel strategiczny 3:  
Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat.

Powyższe zagadnienia należą do działań w sferze prawa oświatowego i polityki oświatowej państwa. Szczególnego znaczenia nabiera tu problem rekrutacji do zawodu nauczyciela oraz zdefiniowanie profilu i roli nauczyciela w społeczeństwie wiedzy i w kontekście uczenia się przez całe życie. Chodzi więc o nowe zdefiniowanie „kompetencji nauczyciela” oraz opisanie procesu ich zdobywania. Ten ostatni aspekt stawia duże wyzwania przed instytucjami kształcącymi i doskonalącymi nauczycieli.

W tej mierze największa odpowiedzialność spada na uczelnie wyższe. Centralną rolę szkół wyższych w budowie kulturalnego obszaru Europy podkreśliła wspomniana wcześniej Deklaracja Bolońska z dnia 19 czerwca 1999 roku, podpisana także przez Rzeczpospolitą Polską, w której zawarto stwierdzenie:

Mając na względzie konkurencyjność europejskich systemów edukacji na arenie międzynarodowej, zobowiązujemy się do: utworzenia obszaru wykształcenia europejskiego w celu podniesienia zatrudnienia i mobilności obywateli oraz zwiększenie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego wykształcenia wyższego.

Cele szczegółowe realizacji tego zamierzenia sformułowano następująco:

1. Osiągnięcie większej przejrzystości i porównywalności dyplomów europejskich. Chodzi o przyjęcie łatwo czytelnych i porównywalnych systemów oceniania, w celu promowania możliwości zatrudnienia obywateli europejskich oraz międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego.
2. Przyjęcie dwustopniowej organizacji systemów kształcenia – systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych etapach: licencjackim i magisterskim. Dostęp do drugiego cyklu wymaga pomyślnego ukończenia pierwszego etapu studiów, trwającego minimum trzy lata. Stopień naukowy, przyznawany po pierwszym etapie będzie również uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi etap powinien prowadzić do tytułu magistra i/lub doktoratu w wielu państwach Europy.
3. Przyjęcie systemu punktów kredytowych ECTS, jako odpowiedniego środka promowania jak największej mobilności studentów.
4. Zwiększenie wymiany studentów i nauczycieli akademickich:
  - studentów – przez dostęp do możliwości nauki i szkolenia oraz związanych z tym usług,
  - nauczycieli, naukowców oraz personelu administracyjnego – uznanie i waloryzacja okresów w europejskim kontekście badań, nauczania i szkolenia bez uszczerbku dla ich praw ustawowych.
5. Promocja współpracy europejskiej w zakresie zapewnienia jakości, w celu opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii.
6. Promocja niezbędnych europejskich wymiarów szkolnictwa wyższego, szczególnie pod względem rozwoju zawodowego, współpracy międzyinstytucjonalnej, planów dotyczących mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań.

Do najważniejszych priorytetów i celów na nadchodzące lata należy globalna przebudowa europejskiego krajobrazu szkolnictwa wyższego. Wszyscy



ministrowie zobowiązali się do rozpoczęcia wdrożenia systemu kształcenia opartego na dwóch cyklach oraz opracowania porównywalnych i kompatybilnych kwalifikacji w ich systemach edukacji, które powinny starać się opisywać kwalifikacje nakładem pracy, poziomem, wynikami wykształcenia, kompetencjami i profilem.

Równie istotne są działania na rzecz zapewnienia jakości. Podstawowa odpowiedzialność za zapewnienie jakości w szkolnictwie wyższym spoczywa na każdej z tych instytucji i fakt ten stanowi podstawę rzeczywistej odpowiedzialności systemu edukacji w ramach krajowego systemu zapewnienia jakości kształcenia. Dlatego też postanowiono, że krajowe systemy zapewnienia jakości kształcenia będą obejmowały określenie odpowiedzialności organów i zaangażowanych instytucji, ocenę programów lub instytucji, system akredytacji, certyfikacji albo podobnych procedur, udział międzynarodowy, współpracę, tworzenie i korzystanie z sieci [*Realizacja europejskiego modelu 2003*, s. 23].

Bezsporną jest zatem kwestia istnienia „europejskiej platformy porozumienia w sprawach jakości kształcenia”. Ocena jakości kształcenia może mieć formę:

- ewaluacji, tzn. oceny połączonej z syntetycznym przedstawieniem wniosków, obejmujących w szczególności listę dostrzeżonych mankamentów oraz zalecenia działań prowadzących do ich usunięcia;
- akredytacji, tzn. stwierdzenia zgodności (lub niezgodności) sposobu działania podmiotu z uzgodnionymi standardami (wynik akredytacji ma charakter binarny i wiąże się z udzieleniem lub nieudzieleniem akredytacji, przy czym może być ona udzielona warunkowo) [Chwirut 2001, s. 11–21].

Nowym wyzwaniem, ważnym także z punktu skutecznego procesu kształcenia nauczycieli, jest wdrażanie „Krajowej ramowej struktury kwalifikacji” – kolejnego zadania podjętego w ramach procesu bolońskiego. We wnioskach z berlińskiej konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe (wrzesień 2003 roku) znalazł się następujący zapis:

Struktura tytułów zawodowych/stopni: ministrowie zachęcają państwa członkowskie do opracowania ramowej struktury porównywalnych i zgodnych ze sobą kwalifikacji dla swych systemów szkolnictwa wyższego, w których kwalifikacje należałoby opisać pod kątem nakładu pracy, poziomu, efektów kształcenia, kompetencji i profilu. Zobowiązują się również do opracowania uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W ramach takich struktur tytułom/stopniom powinno się przypisać różne efekty. I i II cykl studiów powinny mieć różne orientacje i różne profile, aby uwzględnić różnorodne po-

trzeby indywidualne, wymogi akademickie i potrzeby rynku pracy. Tytuły zawodowe otrzymywane po ukończeniu I cyklu powinny umożliwiać dostęp – w sensie lizbońskiej konwencji o uznawaniu kwalifikacji – do II cyklu. Tytuły zawodowe uzyskiwane po ukończeniu II cyklu powinny umożliwiać dostęp do studiów doktoranckich. Ponadto ministrowie wzywają instytucje i osoby, które opracowują ramowe struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, by uwzględniły szereg różnych elastycznych ścieżek kształcenia, możliwości i technik oraz wykorzystwały odpowiednio punkty ECTS. Ministrowie uważają, że nie można ograniczać się do dwóch głównych cykli kształcenia, które znajdują się obecnie w centrum uwagi i należy uwzględnić również poziom studiów doktoranckich jako III cykl w procesie bolońskim [*Ramowa struktura kwalifikacji 2005*, s. 9].

Chodzi zatem o stworzenie europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, która ułatwia powiązanie krajowych ramowych struktur, aby umożliwić w ten sposób bardziej precyzyjne określenie zależności między różnymi kwalifikacjami absolwentów w Europie.

Istotnym elementem systemu szkolnictwa wyższego Unii Europejskiej jest Europejski system zapewniania jakości oraz Europejskie Ramy Kwalifikacji. Europejski system zapewniania jakości opiera się na założeniu, że za jakość kształcenia odpowiedzialna jest przede wszystkim uczelnia. Określone są tylko ogólne założenia dla procesu oceny jakości, natomiast szczegółowe rozwiązania organizacyjne, przyjęte przez poszczególne kraje, wykazują nadal spore zróżnicowanie. Do niedawna w UE dominowała ocena jakości przeprowadzana na poziomie kierunku, programu studiów albo instytucji (Wielka Brytania, Irlandia). Obecnie następuje wyraźny zwrot w kierunku modelu mieszanego, tzn. w kierunku audytu instytucjonalnego połączonego z elementami oceny jakości kształcenia na danym kierunku lub w ramach określonego programu studiów. European Qualification Framework czyli Europejskie Ramy Kwalifikacji to systematyczny, zrozumiały w Europie, opis wszystkich kwalifikacji poświadczonych dyplomami i certyfikatami, sporządzony w języku efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Żaden kraj UE nie wprowadził jeszcze w pełni Europejskich Ram Kwalifikacji; zdecydowana większość krajów znajduje się dopiero w fazie budowy krajowych ram kwalifikacji, które dla uczelni będą stanowić punkt wyjścia do definiowanego programu studiów w języku efektów kształcenia, tak w zakresie kompetencji ogólnych, jak i dziedzinowych [*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2009*, s. 37].

Biorąc pod uwagę powyższe zapisy, należy spodziewać się w niedalekiej przyszłości nowych, krajowych dokumentów, odnoszących się między innymi do kształcenia nauczycieli. Należy dodać, że badania przeprowadzone w USA

wykazały, że podobnie uzdolnieni uczniowie po trzech latach pracy – jeden z nauczycielem świadczącym pracę wysokiej jakości, drugi z nauczycielem świadczącym pracę słabej jakości – osiągnęli diametralnie różniące się rezultaty w nauce. Według zdecydowanej większości autorytetów w dziedzinie edukacji, wpływ jakości nauczycieli na wyniki uczniów jest kluczowy, ważniejszy od wielkości klas, wyposażenia szkół czy nakładów finansowych na edukację [*Raport o kapitale intelektualnym Polski* 2008, s. 56]. Z pewnością należy na nowo określić kompetencje nauczyciela, bazując na następujących aspektach kształcenia:

- wiedza i rozumienie,
- praktyczne wykorzystanie wiedzy,
- ocena i formułowanie sądów,
- umiejętność komunikacji,
- umiejętność uczenia się.

Opis kompetencji powinien jasno precyzować (tzw. deskryptory), co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny zrobić po zakończeniu okresu kształcenia – czyli: wiedza, umiejętności, postawy. Ponadto efekty kształcenia powinny być mierzalne, potwierdzone i udokumentowane. Podsumowując, tworzący nową sylwetkę nauczyciela, a tym samym standardy kształcenia nauczycieli, powinni pamiętać, że świat bardzo się zmienił i ciągle ulega zmianie. Dlatego też musi się zmienić „profil” i rola tych, którzy uczą młodych o świecie. Musi on uwzględniać takie obszary zmian, jak:

- rozwój społeczeństwa wiedzy,
- rozwój społeczeństwa informacyjnego,
- nowy bilans umiejętności podstawowych,
- konieczność uczenia się przez całe życie,
- zwiększenie związków edukacji z gospodarką,
- promowanie przedsiębiorczości,
- promowanie nauk ścisłych i technicznych,
- rozwijanie nauki języków obcych,
- umacnianie postaw demokratycznych i obywatelskich.

Realizacja powyższych zadań, jak już wspomniano wcześniej, zależy od uczelni pedagogicznych i placówek doskonalenia nauczycieli.

Strategia zapewniania wysokiej klasy nauczycieli w Singapurze, Korei lub Finlandii oparta jest na zasadzie, że pedagogikę studiują najlepsi. Ten kierunek studiów jest tam uważany za jeden z trzech najbardziej prestiżowych. Konsekwencją tego jest rygorystyczny nabór na studia, poprzedzony sprawdzeniem potencjału kandydatów do nauczania i uczenia się, mało miejsc na studiach, wysoki poziom nauczania i dużo ofert pracy dla absolwentów.

Efekty to:

- wysoki kaliber akademicki kandydatów na nauczycieli,
- wysoki prestiż zawodu nauczyciela wśród studentów i absolwentów,
- wysokie zarobki dla początkujących nauczycieli,
- świetne wyniki nauki [*Raport o kapitale intelektualnym Polski 2008*, s. 68].

W wyniku rosnącej autonomii szkół w 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 rozwinię ich innowacyjność. 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.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Atrakcyjność zawodu nauczyciela – wyzwanie XXI wieku. Raport IV w serii Zawód nauczyciela w Europie: profil, wyzwania, kierunki zmian*, 2006, Euridica, Warszawa.
- Banach C., 1993, *Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa.
- Chwirut S., 2002, *Akredytacja uniwersytecka w Polsce po trzech latach*, w: *Akredytacja programów dydaktycznych jedną z dróg podniesienia jakości nauczania. Materiały konferencyjne*, red. J. Dietel, Z. Sapijaszkó, Łódź.
- Denek K., 1999, *Kształcenie nauczycieli w perspektywie reformy edukacyjnej*, „Wychoowanie na Co Dzień”, nr 5.
- Edukacja w Europie. Różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji*, 2003, Komisja Europejska, Warszawa.
- Kwaśnica R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa.
- Pomianowska M., Zawadowska J., 2009, *Jak Finowie kształcą nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły”, nr 9.

- Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, 2005, Materiały z Konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego. Bergen, 19–20 maja 2005 r., Warszawa.
- Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008, Warszawa.
- Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Komunikat konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego z Berlina 19 września 2003 r.*, 2003, w: *Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Materiały związane z procesem bolońskim*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, Dziennik Ustaw Nr 207, poz. 2110.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełnić uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki*, Dziennik Ustaw Nr 164, poz. 1166.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego. Projekt środowiskowy*, 2009, Warszawa.
- Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, 2009, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

## Summary

The article presents problems concerning teacher training in Europe and Poland. In Europe teacher training is both a starting point for a teacher and steering of permanent professional development. Constantly increasing requirements imposed on teachers cause their training to be for a long time one of the main areas of reforms, therefore the article discusses the most important changes in this problem in the countries of Western and Central Europe. Good solutions in the world are signalled too. In the context of the redefinition of the competence of teachers the role of the institutions of higher learning is shown, particularly in the process of quality assurance in education. Attention is paid to the significance of the European frame structure of qualifications, which makes possible a more precise definition of dependence between different qualifications of graduates in Europe.