

DYLEMATY POLITYKI EDUKACYJNEJ WOBEĆ NAUCZYCIELI

T'e & ;'sU [j'c^ \ae'U] [j^':]'F'G'E'E [E'U [,']ae'E'E
]:^'at^ \ [, ^ , ae']ae'A [:ae'A [:] [, • : ^'@]ae']ae'A^ : A , ae'A : ^
ae' : * [a^'U^ae' \'ae'UUA : ae'at [] ae'] ^E

Robert Pawlak
Akademia Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie

NOWE WYMAGANIA WOBEĆ NAUCZYCIELI W DOBIE GLOBALIZACJI

Polityka wobec nauczycieli stała się w ostatnich latach przedmiotem szczególnej uwagi władz wielu krajów demokratycznych. Dostrzega się, że efekty nauczania uzależnione są od kompetencji i umiejętności kadry pedagogicznej, a efektywność systemów edukacyjnych w znacznym stopniu zależy od tego, czy odpowiednie osoby pracują w zawodzie nauczyciela oraz czy mają korzystne warunki pracy (Fullan 2001).

Wyniki badań ukazują jednak, że osiągnięcia uczniów są warunkowane wieloma czynnikami, takimi jak: umiejętności, motywacje, zachowania, zasoby rodzinne (kapitał kulturowy), postawy, grupy koleżeńskie, organizacja szkolnictwa, klimat nauczania, programy szkolne, umiejętności nauczycieli i ich wiedza, postawy i działania. Szkoła i klasa szkolna jest zatem złożonym i dynamicznym organizmem, a identyfikacja czynników wpływających na efekty kształcenia powinna być przedmiotem szczególnej troski władz oświatowych (OECD 2005).

Nie ma jednak wyraźnych dowodów wskazujących na to, że kwalifikacje nauczycieli i poziom ich nauczania są najistotniejszymi czynnikami wpływającymi na wyniki uczniów (tamże, s.12). Przegląd amerykańskich badań na temat efektów kształcenia ukazuje, że nie ma wyraźnego powiązania wykształcenia i doświadczenia zawodowego nauczycieli z osiągnięciami uczniów w testach, podczas gdy istnieje wyraźny związek umiejętności zawodowych (mierzonych testami) z rezultatami uczniów (Hanushek 2003).

W ostatnich latach wiele dyskutuje się o wroście wiedzy, techniki i nauki oraz procesie globalizacji. Globalizacja jest określana m.in. jako proces kształtowania się nowego porządku świata, który prowadzi do „kurczenia się przestrzeni i czasu”, dzięki możliwości szybkiego pokonywania znacznych odległości, transmisji danych przy zastosowaniu komputerów i Internetu, tworzeniu się globalnych zachowań społecznych (Bauman 2000).

Współcześnie wiedza jest rozwijana i stosowana w nowy sposób – rewolucja informatyczna stworzyła nowe możliwości dostępu, gromadzenia i przetwarzania informacji. Wzrasta rola edukacji i innowacji. Gospodarka nabiera charakteru ogólnoswiatowego – kolejne kraje włączają się do międzynarodowego rynku, rośnie konkurencja pomiędzy korporacjami i przedsiębiorstwami (World Bank 2002).

Gruntowne zmiany zachodzą na rynku pracy. Groźba bezrobocia staje się realnym zagrożeniem dla całych grup ludności (Rifkin 2003). Zanika model pracy typowy dla społeczeństwa przemysłowego, wykonywanej dożywotnio w jednym przedsiębiorstwie, w pełnym wymiarze czasu pracy, który ustępuje miejsca bezrobociu, zatrudnieniu na część etatu, bądź pracy wykonywanej w domu (Beck 2002).

Świat staje w obliczu nowych wyzwań, co sprawia, że edukacja powinna przygotowywać do życia w nieprzewidywalnych warunkach. Od nauczycieli oczekuje się nie tylko przekazywania wiedzy, ale również

wskazywania sposobów pozyskiwania i selekcjonowania informacji, uatrakcyjnienia procesu kształcenia oraz uczenia samodzielnej nauki po zakończeniu edukacji formalnej.

Wzrostowi oczekiwań wobec nauczycieli towarzyszy jednak narastanie różnorodnych problemów rodzinnych i społecznych (ubóstwo, głód, narkotyki, przemoc), które przenoszone są na grunt szkoły (Delors 1998). Im większe przeszkody ma do pokonania uczeń, tym więcej wymaga się od nauczyciela, by skutecznie im przeciwdziałał. Nauczyciele stają wobec społeczności uczniowskich, które nigdy wcześniej nie były tak niejednorodne (dzieci imigrantów, dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych). Wzrost zróżnicowania populacji uczniów wymaga wyposażenia nauczycieli w różnorodne kompetencje z zakresu kształtowania wzajemnych relacji, komunikowania, rozwiązywania konfliktów pojawiających się w klasie i szkole (Eurydice 2004).

W coraz większym stopniu oczekuje się również od nauczycieli bliższego zaangażowania we współpracę ze środowiskiem lokalnym, rodzicami i innymi partnerami. Wynika to z przekonania, że nauczyciele nie mogą kształcić uczniów samodzielnie, a rodzice i inni członkowie społeczności lokalnych są cennym i niewykorzystanym źródłem wiedzy (Fullan 2001). Przed nauczycielami stają zatem nowe wyzwania dotyczące podjęcia aktywniejszych działań w stosunku do ucznia i środowiska lokalnego – uwzględnienia w procesie kształcenia indywidualnego rozwoju młodego człowieka, zarządzania procesem nauczania w klasie oraz wspierania rozwoju całej szkoły (jako „społeczności uczącej się”) w powiązaniu ze światem zewnętrznym (OECD 2005, s. 97).

W większości krajów zachodnich polityka wobec nauczycieli jest pełna sprzeczności i paradoksów. Decyzje polityczne podejmowane są na szczeblu centralnym, podczas gdy nauczycieli obarcza się zbiorową odpowiedzialnością za wyniki uzyskiwane przez uczniów. Poprawa osiągnięć indywidualnej szkoły jest promowana przez władze centralne, jednak systemy wsparcia nauczycieli są ograniczane. I choć istnieje wzrost wsparcia władz dla rozwoju zawodowego nauczycieli (ustanawiane są standardy oraz tworzone instytucje monitorujące postępy szkół i nauczycieli), to jednocześnie obserwuje się proces rezygnacji nauczycieli z pracy w szkołach oraz zwiększenie wymagań w stosunku do nich, co „podkopuje” ich status zawodowy oraz system wartości. Wzrostowi oczekiwań wobec szkół, aby uzyskiwały lepsze rezultaty, towarzyszy brak szerszego wsparcia nauczycieli w ich pracy i podnoszeniu kwalifikacji (Heavegances 1997).

REKOMENDACJE ORGANIZACJI MIĘDZYNARODOWYCH W ZAKRESIE POLITYKI EDUKACYJNEJ WOBEĆ NAUCZYCIELI

W związku z przemianami dokonującymi się współcześnie wskazuje się na konieczność ukierunkowania polityki edukacyjnej na poprawę efektywności pracy

nauczycieli przy zapewnieniu im odpowiednich warunków nauczania (Anderson 2004). Organizacje międzynarodowe zalecają stosowanie różnorodnych rozwiązań, prowadzących do pozyskania do zawodu nauczycielskiego najlepszych absolwentów szkół średnich, rozwoju zawodowego kadry oraz utrzymania w zawodzie najlepszych nauczycieli. Oto niektóre z propozycji.

1. Zasady rekrutacji do zawodu i aktywniejsze poszukiwanie kandydatów

Nieliczne kraje Unii Europejskiej zapewniają wszystkim chętnym wolny dostęp na kierunki kształcące nauczycieli. Kryteria przyjęć są w gestii placówek kształcących nauczycieli (jednak w niektórych krajach obserwuje się powrót do centralizacji kryteriów selekcji). Najczęściej stosowanym wyznacznikiem przyjęcia są akademickie kompetencje kandydata, mierzone przy pomocy świadectw lub egzaminów wstępnych. Rządziej natomiast uwzględnia się predyspozycje psychologiczne, umiejętności interpersonalne czy motywację do pracy.

Wydaje się zatem wskazane uwzględnianie w procesie selekcji kryteriów psychologicznych i pedagogicznych, co służy lepszemu doborowi kadry pedagogicznej (Eurydice 2004). Komisja Europejska zaleca określenie zestawu umiejętności, jakie powinni posiadać nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia (biorąc pod uwagę zmieniającą się rolę nauczyciela w społeczeństwie wiedzy) oraz stosowanie systemu zachęt do podejmowania pracy w oświacie dla osób posiadających doświadczenie w innych dziedzinach (Komisja Europejska 2003).

Badania OECD ukazują, że wiele krajów wyraża zaniepokojenie dotyczące motywacji absolwentów szkół średnich, gdyż studia nauczycielskie wybierane są często w przypadku niezakwalifikowania się na inny kierunek.

W Stanach Zjednoczonych i Izraelu obserwuje się, że uczniowie uzyskujący niższe wyniki w testach krajowych (częściej niż studenci uzyskujący wysokie noty) mają skłonność do podejmowania studiów nauczycielskich (OECD 2005).

2. Kształcenie na kierunkach nauczycielskich

Podobnie jak w przypadku naboru na studia na kierunki nauczycielskie, placówki kształcenia nauczycieli cieszą się dużą autonomią w zakresie programów nauczania. Niedostateczną uwagę poświęca się jednak kształceniu kompetencji pedagogicznych. W mniej niż połowie krajów Unii Europejskiej kompetencjom tym poświęca się co najwyżej 25% czasu kształcenia. Poza tym w programach rzadko ujmowane jest kształcenie w zakresie zarządzania i administracji.

W krajach Unii Europejskiej istnieją znaczące różnice dotyczące kompetencji nauczycieli nabywanych podczas nauki. Istnieje zatem konieczność określenia kompetencji, jakie powinien nabyć nauczyciel w toku kształcenia, co daje, w dalszej perspektywie, gwarancje wysokiej jakości nauczania (Eurydice 2004, s. 114).

Ponadto, zwraca się szczególną uwagę na kształcenie w dziedzinie nowoczesnych technologii, tak by mogły one być wykorzystywane w pracy zawodowej oraz na uczenie elastycznych metod kształcenia (np. kształcenie na odległość), jak również na wykorzystywanie multimedialnych programów komputerowych (Komisja Wspólnot Europejskich 2003).

3. Kształcenie ustawiczne po ukończeniu nauki formalnej

Szybkie zmiany dokonujące się we współczesnym świecie wymagają od nauczycieli ciągłego podnoszenia i uzupełniania kwalifikacji. Niezbędne jest rozwijanie programów kształcenia ustawicznego, tak by były powszechnie dostępne dla nauczycieli (nowoczesne technologie, nauczanie na odległość, metody komunikacji).

Polityka krajów powinna zostać również ukierunkowana na wspieranie innowacji edukacyjnych, podnoszących kwalifikacje kadry poprzez wprowadzanie nowych metod i zachęt do tradycyjnego systemu edukacji. Takim działaniem może być tworzenie lokalnych centrów współpracy oferujących nauczycielom i dyrektorom możliwość spotkań, wspólnej pracy i poszukiwania nowych rozwiązań.

Innym działaniem może być rozwijanie umiejętności przywódczych dyrektorów szkół poprzez tworzenie sieci współpracy pomiędzy nimi, pozwalającej na wzajemne uczenie się, wymianę doświadczeń i lepsze zrozumienie problemów szkolnych (Tedesco 1997, s.101).

Innym poważnym problemem stającym przed krajami Unii Europejskiej jest starzenie się kadry nauczycielskiej. Proces ten nie przebiega jednak równomiernie we wszystkich krajach. Odsetek nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich, którzy ukończyli 49. rok życia, przekroczył w 2000 r. w Unii Europejskiej 40%, a szczególnie wysoki był we Włoszech, Niemczech i Szwecji. Szacuje się, że w krajach Unii Europejskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim do 2015 r. będzie zapotrzebowanie na ponad milion nowych nauczycieli, zastępujących kadre odchodzącą na emeryturę (Commission of the European Communities 2004).

Starzenie się kadry wymaga przeznaczania dodatkowych środków finansowych na podnoszenie jej kwalifikacji, wiedzy i motywacji (OECD 2005, s. 54).

4. Warunki pracy, wynagrodzenia i ocena nauczycieli

Ważnym zadaniem jest również poprawa warunków pracy nauczycieli, szczególnie zatrudnionych na obszarach „trudnych”, ubogich, oddalonych od metropolii, lub położonych w centrach dużych miast. Zapewnienie im korzystnych warunków pracy pozwala na utrzymanie kadry w zawodzie. Wskazuje się również, że wynagrodzenie nauczycieli nie powinno odbiegać od uposażenia pracowników innych kategorii, o porównywalnych kompetencjach (Delors 1998, s. 155).

W większości krajów Unii Europejskiej wynagrodzenie nauczycieli jest niższe w porównaniu z wynagrodzeniami równie wykwalifikowanych pracowników zatrudnionych w innych sektorach gospodarki. Pensja początkującego nauczyciela, przynajmniej w szkole podstawowej, jest na ogół niższa od poziomu PKB na mieszkańca, ale wzrasta aż do końca pracy zawodowej (a czasem osiąga nawet dwukrotność pierwszej pensji).

Dominującym kryterium przy ustalaniu poziomu wynagrodzenia jest długość stażu pracy. W związku z tym problem starzenia się kadry nauczycielskiej pociąga za sobą wzrost kosztów edukacji. Ważne jest zatem poszukiwanie dodatkowych bodźców, które zachęcałyby do kształcenia ustawicznego (Eurydice 2002).

Za konieczne działanie uznaje się również wypracowanie mechanizmów identyfikowania i wyróżniania dobrych nauczycieli, w powiązaniu z efektami ich nauczania i rezultatami uczniów osiąganymi w egzaminach zewnętrznych.

5. Włączenie nauczycieli do procesu projektowania reform edukacyjnych

Doświadczenia wielu krajów wskazują, że projektowanie i implementacja reform edukacyjnych nie są możliwe bez uzyskania poparcia i akceptacji nauczycieli. W związku z tym, że nauczyciele spełniają szczególną rolę w procesie wdrażania reform zaleca się szersze włączanie ich do procesu podejmowania decyzji dotyczących edukacji. Jednak reformy budowane są często bez zaangażowania nauczycieli w proces projektowania zmian.

Chociaż głównym celem reform edukacyjnych jest zazwyczaj decentralizacja oświaty i poprawa jakości kształcenia, a tylko w niewielu przypadkach złamanie monopolu nauczycielskich związków zawodowych i zmniejszenie kosztów edukacji, to nauczyciele niechętnie odnoszą się do nowych rozwiązań lub całkowicie je odrzucają. W większości przypadków zmiana postrzegana jest przez nich jako zagrożenie, a nie jako nowa szansa, dlatego ich reakcje są zasadniczo obronne (Tedesco 1997, s. 97). Opór nauczycieli wobec reform uwarunkowany jest wieloma czynnikami, wśród których wymienić należy: brak świadomości potrzeby zmiany, brak wystarczającej wiedzy (na temat zmian, celów reformy, sposobów jej implementacji), czy przekonanie, że wprowadzana zmiana nie wniesie nic nowego (Anderson 2004).

Dodatkowym utrudnieniem we wprowadzaniu reform edukacyjnych jest częsty opór związków zawodowych nauczycieli, które bronią materialnych i pracowniczych interesów swoich członków. Mają one również duży wpływ na podział funduszy przeznaczanych na edukację¹. Zawód nauczycielski jest jednym z silniej zorganizowanych, a organizacje nauczycielskie odgrywają bardzo wpływową rolę. W 1997 r. na całym świecie zatrudnionych było 59 mln nauczycieli (wszystkich poziomów szkolnictwa), podczas gdy w 1990 r. 52 mln (Siniscalco 2002). Większość nauczycieli należy do związków zawodowych lub uważa, że jest przez nie reprezentowana.

WYZWANIA STOJĄCE PRZED POLSKĄ DOTYCZĄCE POLITYKI EDUKACYJNEJ WOBEC NAUCZYCIELI

Wyniki obowiązkowych sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych prowadzonych w Polsce w szkołach podstawowych i gimnazjach od 2002 r. ukazują, że największą korelację z wynikami uczniów wykazują czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym i lokalnym ucznia. Rezultaty uczniów są negatywnie związane ze stopą bezrobocia, udziałem ludności utrzymującej się z zasiłków dla bezrobotnych oraz niezarobkowych źródeł utrzymania. Znaczący pozytywny wpływ ma natomiast wykształcenie rodziców i mieszkańców społeczności lokalnych. Równocześnie tradycyjne wartości (silne więzi rodzinne oraz większa odpowiedzialność społeczeństwa za swój los) pozytywnie wpływają na wyniki kształcenia (Heraczyński, Herbst 2002; Śleszyński 2004).

Należy jednak pokreślić, że wpływ środowiska społecznego na wyniki uczniów nie jest zjawiskiem typowym dla Polski i występuje również w innych krajach OECD (Biatecki, Haman 2003).

W związku z tym, że głównym problemem edukacyjnym w Polsce jest wpływ środowiska społecznego na wyniki uczniów (którego nie można wyeliminować), dużym wyzwaniem staje się stworzenie optymalnych warunków na gruncie szkoły i społeczności lokalnej, sprzyjających wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów pochodzących z niekorzystnych środowisk, przy jednoczesnym zapewnieniu dobrego poziomu kształcenia wszystkim uczniom. Jednym z rozwiązań systemowych powinna być aktywna polityka edukacyjna wobec nauczycieli.

Wyniki spisu kadrowego nauczycieli (CODN 2003) ukazują, że w roku szkolnym 2002/2003 w oświacie pracowało ponad pół miliona nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy i około 176 tys. w niepełnym wymiarze. Nauczyciele w Polsce stanowią 3,5% populacji osób aktywnych zawodowo. W krajach Unii Europejskiej wyższy odsetek zatrudnionych w zawodzie nauczyciela jest tylko w Belgii (4,4%) i Norwegii (3,7%) (Eurydice 2002).

Zdecydowana większość nauczycieli pełnozatrudnionych posiada wykształcenie wyższe (90,2%), 2,9% – średnie, a pozostali ukończyli kolegia lub studium nauczycielskie. Struktura wykształcenia nauczycieli systematycznie poprawia się – w 1988 r. zaledwie połowa (53,3%) posiadała dyplom uczelni. Niepokojącym zjawiskiem jest natomiast stosunkowo duża liczba nauczycieli uczących głównego przedmiotu niezgodnie ze specjalnością; w przypadku matematyki – 9,8%, języka polskiego – 6,6%, języka angielskiego – 20,7%, a informatyki – 15,7%.

Trzeba jednak zauważyć, że udział nauczycieli bez odpowiednich kwalifikacji systematycznie maleje – w 1994 r. informatyki uczyło 50,6% osób bez odpowiednich kwalifikacji, a języka angielskiego – 36,5% (CODN 2003).

Nauczyciele w Polsce stanowią stosunkowo młodą grupę zawodową. Odsetek nauczycieli, którzy przekroczyli 49 r. życia, kształtował się w Polsce w 2000 r. na relatywnie niskim poziomie (21,1% w szkolnictwie podstawowym i 14,6% w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych), w porównaniu z krajami Unii Europejskiej.

Dużym wyzwaniem dla polskiej polityki edukacyjnej jest stworzenie systemu zachęt dla najlepszych absolwentów szkół do podejmowania kariery nauczyciela. Badania prowadzone w końcu lat 90. (Zahorska 1999) ukazały, że nauczyciele wywodzili się z grup relatywnie słabo wykształconych – dominującym typem edukacji ich rodziców było wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe.

Ponadto, niskie wynagrodzenia nie zachęcają zapewne najlepszych absolwentów do pracy w szkolnictwie. Średnie wynagrodzenie nauczyciela rozpoczynającego pracę w szkole stanowi w 2005 r. 1451 zł, nauczyciela kontraktowego – 1814 zł, mianowanego – 2539 zł, a dyplomowanego – 3265 zł². Tymczasem przeciętne wynagrodzenie brutto w gospodarce Polskiej, w pierwszym kwartale 2005 r. wyniosło 2415 zł. Oznacza to, że wynagrodzenie początkującego nauczyciela stanowi 66% średniej pensji krajowej. Dopiero uzyskanie stopnia nauczyciela mianowanego daje zarobki nieco większe od przeciętnej w kraju.

Wysokość wynagrodzenia może być istotnym czynnikiem motywującym do efektywnej pracy. Analiza relacji pomiędzy wysokością wynagrodzenia (wraz z dodatkami) a jakością kształcenia, dokonana na podstawie obowiązkowych sprawdzianów i eg-

zaminów, ukazała pozytywny związek (najwyższy w miastach powiatowych, a najmniejszy w gminach wiejskich).

Być może świadczy to o tym, że za wyższą pensję szkoły (zwłaszcza w miastach) mogą zatrudnić lepszych specjalistów, albo że wyższe zarobki w większym stopniu motywują do pracy (Śleszyński 2004).

Drugim problemem jest opracowanie mechanizmów rekrutacji i selekcji kandydatów na nauczycieli. W Polsce nie ma form centralnego limitowania dostępu do kształcenia w niepaństwowych szkołach wyższych, co zwiększa selekcję negatywną do zawodu. System taki występuje natomiast w szkołach państwowych.

Wśród propozycji poprawy selekcji wymienia się między innymi: zakaz kształcenia nauczycieli na uczelniach prywatnych, kształcenie tylko w systemie stacjonarnym czy włączenie stażu do obowiązkowego programu kształcenia (Wiłkomirska 2004).

Kolejnym ważnym zadaniem jest monitorowanie popytu i podaży na nauczycieli, w kontekście zmieniających się potrzeb rynku pracy. Pomimo niżu demograficznego w szkołach, w ostatnich latach odnotowano niewielki wzrost zatrudnionych nauczycieli (w latach 2000–2002 o 1,2%). W latach 1989–2002 przyjęto do pracy około 200 tys. nowych nauczycieli, podczas gdy z zawodu odeszło na emeryturę około 170 tys.³ Szacuje się, że po 2006 r. liczba odchodzących na emeryturę spadnie w związku z wprowadzeniem nowych zasad emerytalnych.

Co więcej, liczba ta będzie jednym z głównych składników określających zapotrzebowanie na nową kadrę (CODN 2003). Drugim składnikiem będzie zmiana demograficzna populacji dzieci w wieku szkolnym. Opracowana przez Główny Urząd Statystyczny prognoza demograficzna do 2030 r. ukazuje, że liczba ludności będzie maleć – o 1 mln osób do 2020 r. i kolejne 1,5 mln do 2030 r. (GUS, 2004). Szacuje się, że liczba dzieci i młodzieży (do 17. roku życia) zmniejszy się z 9333 tys. do 5323 tys. (tj. o 43%). Zmiany te wpłyną na funkcjonowanie oświaty i będą prowadzić do likwidacji szkół, zwłaszcza w małych miejscowościach. (GUS, 2004 s. 15).

W związku z tymi zmianami można spodziewać się kilkunastoletniego spadku zapotrzebowania na nauczycieli. Ewentualne decyzje dotyczące zmiany liczebności oddziałów, planów nauczania, zasad podziału na grupy, zajęć pozalekcyjnych oraz pensum mogą wyłączać ten spadek złagodzić lub go jeszcze pogłębić (CODN 2003).

Tymczasem należy zauważyć, że kierunki pedagogiczne cieszą się dużą popularnością – studiuje na nich 15,3% osób (GUS 2005). W latach 90. miał miejsce dynamiczny wzrost liczby studentów (z 403,8 tys. w 1990 r. do 1926 tys. w 2004 r.) oraz liczby szkół wyższych (ze 112 w 1990 r. do 427 w 2004 r.) (GUS 2005, s. XXI).

W szkołach państwowych najdynamiczniej zwiększały rekrutację kierunki:

- pedagogiczne i humanistyczne,
- społeczne,
- ekonomiczne i administracyjne.

W szkołach niepaństwowych:

- ekonomiczne (zarządzanie i marketing, ekonomia, finanse i bankowość),
- pedagogiczne,
- administracyjne,
- informatyczne,
- społeczne.

Zestawienie rozwoju kierunków z faktycznymi potrzebami rynku pracy ukazuje, że niezaspokajany popyt zgłaszany jest w branży budownictwa, transportu, gospodarki morskiej i łączności, przetwórstwa przemysłowego, specjalistów nauk fizycznych, matematycznych i technicznych, a więc w dziedzinach, gdzie kierunki studiów nie były rozwijane w ostatnim czasie. Natomiast kształcenie na kierunkach pedagogicznych, rozwijanych szczególnie w szkołach niepaństwowych, nie odpowiada potrzebom rynku pracy (Sztanderska i in. 2004).

Wydaje się zatem konieczne prowadzenie systematycznego monitorowania rynku pracy nauczycieli (we współpracy z władzami samorządów terytorialnych i szkołami). Zgodnie z zaleceniami Komisji Europejskiej konieczne wydaje się zwiększanie rekrutacji w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych oraz rozbudzanie od najmłodszych lat zainteresowania matematyką, naukami ścisłymi i techniką (Komisja Europejska 2003).

Następnym problemem jest pomiar efektywności pracy nauczycieli (w szczególności posiadających różny stopień awansu zawodowego) oraz stworzenie systemu nagradzania i wyróżniania najlepszych spośród z nich. Jednym z głównych rozwiązań wprowadzonych wraz z reformą edukacji było opracowanie nowego systemu awansu zawodowego (nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany i dyplomowany).

Zasadniczym celem tego rozwiązania jest podniesienie jakości i efektywności pracy, motywacji do podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia, poczucia stabilizacji zawodowej i życiowej oraz prestiżu społecznego zawodu (Książek 2001). Czterostopniowy system awansu powiązany z wysokością wynagrodzenia i przywilejami. Uzyskanie kolejnego stopnia uzależniono od przejścia przez odpowiednią procedurę kwalifikacyjną i egzaminacyjną.

Wyniki międzynarodowych badań PISA OECD z 2000 r. ukazały, że kwalifikacje formalne polskich nauczycieli w bardzo nieznacznym stopniu wpływają na rezultaty osiągane przez uczniów. Wzrost o 10% nauczycieli z wyższym wykształceniem oraz przedmiotem nauczaniem zgodnie z kierunkiem studiów powodował wzrost zaledwie o 3 punkty średniej szkoły (przy średniej dla krajów OECD – 500 punktów). Natomiast doksztalcanie (odsetek doksztalczących się nauczycieli w ciągu 3 miesięcy poprzedzających badanie) nie miało związku z wynikiem szkoły.

Inne cechy nauczycieli wpływające na atmosferę w szkole oraz ich zaangażowanie i morale – tak jak postrzegali te cechy dyrektorzy szkoły – miały tylko nieznacznym wpływ na wyniki szkoły (Białecki, Haman 2003)⁴.

Badania zrealizowane w 2003 r.⁵ wskazują na niedoskonałość nowego systemu. Ukazują, że 75% nauczycieli uznało, że awans zawodowy nie powinien być jedynym sposobem poprawy warunków materialnych (19% było przeciwnego zdania).

Badania ujawniły, że nowy system awansu spowodował wzrost aktywności nauczycieli i doskonalenia zawodowego, jednak najważniejszym powodem podnoszenia kwalifikacji była chęć zwiększenia zarobków (deklarowało tak 44% nauczycieli), a w mniejszym stopniu osobiste ambicje (29%) czy rozwijanie wiedzy (24%).

Niepokojącym jest natomiast spadek aktywności zawodowej po zakończeniu stażu, o czym świadczy na przykład spadek liczby publikacji z 30,5% w czasie

odbywania stażu do 8,6% po jego zakończeniu (ZNP 2003).

Wysuwane są różne propozycje usprawnienia systemu awansu zawodowego, np.: zobjektywizowanie procedur oceny nauczycieli poprzez uniezależnienie go od gremium związanego ze szkołą, uporządkowanie uznawalności różnego typu zaświadczeń i dokumentów potwierdzających odbycie kursów i szkoleń, czy nawet wprowadzenie państwowego egzaminu nauczycielskiego (Pelczar 2004).

Kolejnym i chyba najbardziej drażliwym problemem jest dyskusja nad przyszłością statusu zawodowego nauczycieli. Podstawowym dokumentem regulującym prawa i obowiązki nauczycieli, wymagania kwalifikacyjne, system awansu, zasady zatrudniania i wynagradzania oraz zakres świadczeń socjalnych jest Ustawa „Karta Nauczyciela”. Dokument ten uchwalono 26 stycznia 1982 r. (od tego czasu był wielokrotnie nowelizowany). Była to pierwsza ustawa przyjęta po wprowadzeniu stanu wojennego. Jej celem było zdobycie poparcia nauczycieli dla działań politycznych ówczesnej władzy.

„Karta Nauczyciela” zapewnia bezpieczeństwo i stabilizację zatrudnienia, nadaje wiele przywilejów, co sprawia, że nauczyciele są w Polsce grupą zawodową chronioną przez państwo w sposób szczególny. Ustawa zapewnia obligatoryjny dodatek (tzw. wysługę lat), maksymalnie do 20% wynagrodzenia po przepracowaniu 20 lat, oraz dodatkowe wynagrodzenie roczne (tzw. trzynastkę). Poza wynagrodzeniem zasadniczym nauczyciele mogą otrzymywać różne dodatki: motywacyjne, funkcyjne, za warunki pracy w trudnych, uciążliwych i szkodliwych warunkach

Ponadto przysługują im: wynagrodzenie za godziny dodatkowe i zastępstwa, nagrody i inne wyróżnienia. Nauczycielowi zatrudnionemu na terenie wsi lub w mieście liczącym do 5 tys. mieszkańców przysługuje odrębny dodatek socjalny w wysokości 10% wynagrodzenia zasadniczego, a organ prowadzący szkołę może go podwyższyć.

W przypadku likwidacji szkoły nauczycielowi zatrudnionemu na podstawie mianowania przysługuje odprawa w wysokości 6-miesięcznego wynagrodzenia zasadniczego, a nauczycielom zatrudnionym na podstawie umowy o pracę przysługują świadczenia wynikające z przepisów o rozwiązywaniu stosunku pracy z przyczyn nie dotyczących pracowników. Ustawa zapewnia także nauczycielom niski wymiar zajęć obowiązkowych (pensum). Na przykład w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych wynosi on 18 godzin na tydzień.

Wypowiedzi niektórych przedstawicieli władz samorządowych ukazują, że „Karta Nauczyciela” utrudnia im prowadzenie polityki finansowej i kadrowej, dostosowanej do potrzeb rynku pracy. Konieczność jej przestrzegania sprawia, że muszą wypłacać nauczycielom podwyżki z tytułu zdobycia kolejnego stopnia awansu. Wiele gmin, z uwagi na zbyt duże obciążenia finansowe⁶, zlikwidowało szkoły na swym terenie, niektóre przekazując stowarzyszeniom. Obecnie działa w Polsce 250 tzw. małych szkół, powołanych przez stowarzyszenia, a nauka w nich jest bezpłatna („Gazeta Wyborcza” 2005).

Związki zawodowe sprzeciwiają się jednak decentralizacji oświaty i przekazywaniu szerszych kompetencji władzom samorządowym i stowarzyszeniom. Są też przeciwne zmianom dotychczasowych zasad zatrudniania i wynagradzania nauczycieli (zatrudnia-

niu w formie kontraktów lub umów zlecenia, czy zatrudnianiu osób nie będących nauczycielami) (ZNP 2005).

Nie ulega wątpliwości, że zmiana kierunku dalszej polityki wobec nauczycieli będzie trudnym zadaniem, szczególnie w zakresie zdefiniowania statusu zawodowego (elastyczności pracy, pensum, zasady odpraw) i będzie napotykać silny opór związków zawodowych. Nadmiernie rozbudowany system świadczeń i starzenie się kadry pedagogicznej będą jednak w coraz większym stopniu obciążać budżet władz centralnych i samorządowych, hamując niezbędne inwestycje oświatowe.

Być może w przyszłości będziemy świadkami odejścia od systemu gwarantującego nauczycielom stabilizację i przywileje, zdobyte w okresie poprzedniego ustroju, na rzecz rozwiązań stwarzających władzom samorządowym większe uprawnienia w zakresie polityki wobec nauczycieli.

Nowe reformy muszą być przeprowadzone, zanim okaże się, że obecny system jest zbyt kosztowny. Nie mogą one być jednak budowane bez udziału środowiska pedagogicznego, gdyż w przeciwnym razie będą przyjmowane niechętnie lub odrzucane.

¹ W 1999 r. wydatki 15 krajów Unii Europejskiej na wynagrodzenia pracowników oświaty stanowiły w przybliżeniu 75% budżetu na edukację (zarówno z wydatków publicznych, jak i prywatnych). Jednocześnie zatrudnionych było 4,5 mln nauczycieli, a wraz z 14 krajami kandydującymi ponad 6 mln. W krajach Unii Europejskiej nauczyciele stanowili poważną część siły roboczej szacowaną na 2,6% populacji aktywnej zawodowo. Kierunek polityki edukacyjnej wobec nauczycieli ma zatem duży wpływ na kształtowanie budżetu i jego wydatków oraz zatrudnienie, w szczególności w sektorze publicznym (Eurydice 2002).

² Struktura zatrudnienia nauczycieli według stopnia awansu zawodowego kształtuje się następująco: nauczyciele stażyści – 5,7%, kontraktowi – 14%, mianowani – 72,4%, dyplomowani – 7,4% (CODN 2003, s. 7).

³ Natomiast w 1990 r. dzieci i młodzież w wieku szkolnym (7–18 lat) stanowiła 19,7% ludności kraju, w 2000 r. – 19,4%, a w 2004 r. – już 17,8% (GUS 2005a, s. 52).

⁴ Autorzy raportu wskazywali, że badania te mają duże ograniczenia. Pozwalają bowiem na porównanie wpływu kwalifikacji formalnych (takich jak: dyplom ukończonej szkoły, przygotowanie pedagogiczne, czy zgodność nauczanego przedmiotu z kierunkiem odbytych studiów) na wyniki uczniów. Za wskazane uważają zbadanie, czy nowe zasady awansu zawodowego, wynikające z nowelizacji „Karty Nauczyciela”, funkcjonują dobrze, czy nauczyciele z wyższych szczebli kariery zawodowej pracują lepiej (Białecki, Haman 2003, s.29).

⁵ Badanie zrealizowano na populacji 4824 osób z całej Polski (nauczycieli – 70%, dyrektorów – 14,8%, ekspertów – 6%, przedstawicieli związków zawodowych – 9,2%) (ZNP 2003).

⁶ W 2002 r. jednostki samorządu terytorialnego (gminy, powiaty i województwa) otrzymały subwencję oświatową w wysokości 22318178 tys. zł oraz dotację w wysokości 774410 tys. zł, a wydały na realizację zadań oświatowych (wraz z subwencją i dotacjami z budżetu państwa) 32428242 tys. zł, co oznacza, że wysokość subwencji nie wystarczała na pokrycie potrzeb oświatowych (NIK 2003).

LITERATURA

- Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, DzU z 2003 r., nr 118, poz. 1112 z późn. zm.
Anderson L. (2004), *Increasing teacher effectiveness*, UNESCO, Paris.
Bauman Z. (2000), *Globalizacja*, PIW, Warszawa.

- Beck U. (2002), *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieřła, Scholar, Warszawa.
- Bialecki I., Haman J. (2003), *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie – raport z badań*, Warszawa.
- CODN (2003), *Stan i struktura zatrudnienia nauczycieli w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa.
- Commission of the European Communities (2004), *Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, Brussels.
- Delors J. (1998), *Edukacja. W niej jest ukryty skarb*, SOP, Warszawa.
- Eurydice (2002), *Key data on education in Europe*, Brussels & Luxembourg.
- Eurydice (2003), *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay*, Brussels.
- Eurydice (2004), *Zawód nauczyciela w Europie: Kształcenie i początki pracy zawodowej. Raport I*. tłum. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Fullan M. (2001), *The new meaning of educational change*, Teachers College Press, New York.
- „Gazeta Wyborcza” (2005), *Komu te szkoły, komu*, 17 lutego.
- GUS (2004), *Prognoza demograficzna na lata 2003–2030*, Warszawa.
- GUS (2005), *Szkoły wyższe i ich finanse*, Warszawa.
- GUS (2005a) *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2004/2005*, Warszawa.
- Hanushek E. (2003), *Publicly provided education*, w: Aurbach A., Feldstein M. (red.), *Handbook of Public Economics*, vol. 4, Elsevier, Amsterdam.
- Hargreaves A. (1997), *Cultures of teaching and educational change*, w: Fullan M., *The challenge of school change*, New York.
- Herczyński J., Herbst M. (2002), *Pierwsza odsłona. Społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego, przeprowadzonych wiosną 2002 r.*, Raport przygotowany na zlecenie Fundacji Klub Obywatelski, Warszawa.
- Komisja Europejska (2003), *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do 2010 r.*, tłum. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Komisja Wspólnot Europejskich (2003), *Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy*, tłum. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Książek W. (2001), *Rzecz o reformie edukacji*, Warszawa.
- NIK (2003), *Informacja o wynikach kontroli finansowania zadań oświatowych jednostek samorządu terytorialnego*, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa.
- OECD (2005), *Teacher matters: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris.
- Pelczar A. (2004), *Nauczyciel i misja i zawód*, referat wygłoszony podczas konferencji pt. „Misja – pasja – kompetencja. Status nauczyciela i jego przygotowanie do zawodu”, Kraków, 25 października.
- Rifkin J. (2003), *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, tłum. E. Kania, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Siniscalco M. (2002), *A statistical profile of teaching profession*, UNESCO & ILO, Paris, Geneva.
- Śleszyński P. (2004), *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2002–2004*. Opracowanie przygotowane na zlecenie MENiS, Warszawa.
- Sztanderska U., Minkiewicz B., Bąba M. (2005), *Oferta szkolnictwa wyższego a wymagania rynku pracy*, referat wygłoszony na konferencji zorganizowanej przez Krajową Izbę Gospodarczą oraz Instytut Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa, 22 marca.
- Tedesco J., (1997), *The New Educational Pact*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2004), *Changing teaching practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*, Paris.
- Wilkomirska (2004), *Kształcenie nauczycieli – stare i wiecznie żywe dylematy*, referat wygłoszony podczas konferencji pt. „Misja – pasja – kompetencja. Status nauczyciela i jego przygotowanie do zawodu”, Kraków, 25 października.
- World Bank (2002), *Lifelong learning in the global economy: Challenges for developing countries*, Washington D.C.
- Zahorska M. (1999), *Nauczyciele a rynek pracy*, w: Putkiewicz E., Sielawa-Kolbowska K., Wilkomirska A., Zahorska M. (red.), *Nauczyciele wobec reformy edukacji*, ISP, Warszawa.
- ZNP (2003), *Awans zawodowy nauczyciela a podnoszenie jakości pracy szkoły*, raport z badania ankietowego, Warszawa.
- ZNP (2005), *Opinia ZNP w sprawie „Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013”*, Warszawa.