

as socio-economic potential and implemented within the research project of the Polish Science Centre (number N N106 416640). These studies constitute the background at which identity and its (self-) construction are viewed. The motives concerning learning prevail in the article, which composes a multisided framework of university students (future teachers)' learning and a picture of various determinants of professional preparation of the respondents. Learning in the process of cogeneration is viewed by the author as favourable for the "becoming" of identity, for its constructing a reality marked with social coherence or integration.

Questions about functionality of teachers' education in the context of identity and learning of candidates for teachers is in fact the question how efficiently this education fulfills its functions. This is directed towards educology, developed by Ukrainian scientists – a suggestion for holistic approach to educational phenomena and processes, aiming at better understanding of people and their world environment. The presented study comprises at least several references to educology: to the principle of joining different areas and dimensions of learning (cogeneration of dimensions of learning was indicated here); to a permanent value of educology and the aim of each educational process – development (of the learner, university student, adult); to advancement of educational sphere which enhances individual, socio-economic and scientific-technological development of the society; to integration of the research into learning with respect to various subdisciplines of pedagogy as well as some related areas of science, such as psychology or sociology, and other sciences which do not deal with the theory of education (technical sciences in this case).

**Keywords:** identity; learning; constructivism; intercultural education; educology; cogeneration.

Translated by Agata Cienciála

#### Рецензенти

Т. Левовицький – д. хаб. гум. н., проф.

С. Мартиненко – д. пед. н., проф.

Стаття надійшла до редакції 01.09.14

УДК 37.014.5:061.1ЄС-051

Barbara Grabowska

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ

W tekście autorka podejmuje kwestie polityki oświatowej w zakresie kształcenia nauczycieli. Charakteryzuje standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w Polsce i – wykorzystując wyniki raportu Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie – omawia wskaźniki kształcenia nauczycieli w Europie. Autorka wskazuje na marginalizację przygotowania pedagogiczno-psychologicznego i dydaktycznego przyszłych nauczycieli w Polsce.

**Słowa kluczowe:** marginalizacja przygotowania pedagogiczno-psychologicznego; polityka edukacyjna; kształcenie nauczycieli; Kraje Unii Europejskiej.

Problematyka kształcenia nauczycieli pozostaje w gestii zainteresowań europejskich polityków oświatowych, jednak systemy edukacji zostały wyłączone z procesu integracji i pozostają w wyłącznych kompetencjach każdego z państw członkowskich. W Traktacie z Maastricht z 1992 roku, w Rozdziale 3. Edukacja, kształcenie zawodowe i młodzież, w Artykule 126. pkt. 1. zapisano, że „Wspólnota przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości, poprzez zachęcanie do współpracy między Państwami Członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową» (Traktat o Unii Europejskiej, Maastricht 1992).

W ostatnich kilkunastu latach podjęto w Unii Europejskiej szereg inicjatyw mających na celu ułatwienie prowadzenia skutecznych działań w

obszarze społecznym, ekonomicznym, politycznym, a zwłaszcza w obszarze zatrudnienia. Podjęto także działania w celu opracowania wspólnych założeń unijnej polityki oświatowej. Jednak trudno jest je formułować, bowiem krajowe systemy edukacyjne odzwierciedlają bogactwo języków, kultur i systemów, które są nieodłącznym elementem tożsamości należących do niej krajów i regionów. Systemy edukacyjne rozwijały się w różnych, a tym samym w specyficznych warunkach społeczno-kulturowych. Najlepszym przykładem roli uwarunkowań historyczno-narodowych jest funkcjonowanie w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej trzech różnych, swoistych systemów szkolnych: Anglii i Walii, Szkocji i Irlandii Północnej. W poszczególnych krajach członkowskich funkcjonują różne instytucje edukacyjne, obowiązują odmienne zasady, nauka rozpoczyna się i kończy w innym wieku ucznia. Wszystkie państwa bardzo wysoko cenią sobie tę różnorodność i jest ona wartością

wysoko cenioną w UE, jednakże dąży się do stworzenia wspólnych ram, które umożliwią – w związku ze wzmożoną mobilnością i rozszerzającą się współpracą – mobilność edukacyjną.

W dokumentach z Lizbony i Barcelony doprecyzowano rolę i rozszerzono kompetencje UE w zakresie polityki oświatowej. Nadal podstawowa w tym obszarze jest zasada subsydiarności. Wprowadza się metodę koordynowania działań prowadzonych na różnych płaszczynach, współdziałanie państw członkowskich, władz regionalnych, partnerów społecznych i całych społeczeństw. Kluczową rolę w przekształcaniu Unii Europejskiej w społeczeństwo oparte na wiedzy ma odgrywać edukacja, w tym ustawiczna. Współpraca europejska w zakresie edukacji doprowadziła do sformułowania wspólnych celów i inicjatyw, obejmujących wszelkie rodzaje edukacji i szkoleń oraz wszystkie etapy nauki przez całe życie. Aktualne regulacje prawne w zakresie polityki oświatowej Unii Europejskiej sprzyjają swobodnemu podejmowaniu nauki w krajach członkowskich. Należy jednak zauważyć, że wyjazd ucznia ze szkoły średniej na semestr lub dwa (na przykład w ramach wymiany AFS<sup>1</sup>) oznacza rok przerwy w szkole macierzystej.

Inaczej jest na kolejnym poziomie kształcenia, w szkolnictwie wyższym. Współpraca paneuropejska w zakresie szkolnictwa wyższego odbywa się w ramach tak zwanego procesu bolońskiego. Wzmocnieniu współpracy europejskiej ma służyć szkolnictwo wyższe. Programy współpracy między uczelniami zmierzają do stworzenia wewnętrznie spójnego i atrakcyjnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. W tym celu opracowano Europejski System Transferu Punktów (ECTS), tak aby studenci realizujący studia w uczelni zagranicznej nie tracili semestru czy roku w uczelni macierzystej.

W programie „barcelońskim» zobowiązano kraje członkowskie i kandydujące do podjęcia wysiłków, by przy wsparciu Komisji Europejskiej podnieść poziom oświaty w krajach członkowskich. Wskazując cele edukacyjne i określając wskaźniki Unia Europejska stworzyła ramy, w które powinny się wpisać systemy edukacji krajów członkowskich. Dokument „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010» stanowił drogowskaz dla krajowych systemów edukacyjnych. Podstawowym terminem oświatowym we współczesnej Europie uczyniono „zbieżność edukacyjną». Oznacza to zbieżność polskiego systemu edukacyjnego na poziomie celów strategicznych. Ma to służyć zwiększeniu szans studentów i absolwentów na jednolitym europejskim rynku edukacji i pracy. W dokumencie przyjętym w Barcelonie w 2002 roku zaproponowano listę kompetencji kluczowych niezbędnych w społeczeństwie wiedzy, jakim staje się społeczność

europejska. Lista „kompetencji barcelońskich» obejmuje: zdolność porozumiewania się w języku ojczystym; znajomość języków obcych; umiejętność liczenia; podstawowe umiejętności w dziedzinie nauk ścisłych i technologii; posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi; umiejętność uczenia się; kompetencje interpersonalne i obywatelskie; zmysł przedsiębiorczości; świadomość kulturową. Kompetencje kluczowe mają być kształtowane i rozwijane w procesie całościowego uczenia się. We współczesnym świecie potrzebujemy tych kompetencji, aby samorealizować się i rozwijać, być aktywnym obywatelem, pracować oraz uczestniczyć w życiu społecznym. Lista kompetencji kluczowych może stanowić podstawę rozważań o kompetencjach nauczycieli, ich kształceniu i doskonaleniu.

Unijnej polityce oświatowej w zakresie kształcenia nauczycieli mają przyświecać zasady zaproponowane przez Komisję Europejską. Pierwszą zasadą jest uznanie, że jest to zawód wymagający wyższego wykształcenia, a kształcenie nauczycieli powinno być wielodzielnicowe, aby gwarantowało wiedzę nauczyciela na temat swojego przedmiotu, wiedzę pedagogiczną, umiejętności i kompetencje potrzebne do ukierunkowania i wspierania uczniów, zrozumienie społecznych i kulturowych wymiarów edukacji. Druga zasada precyzuje, że zawód nauczyciela jest osadzony w kontekście uczenia się przez całe życie. Zatem nauczyciel powinien dokształcać się przez całe życie zawodowe i powinien być w tym wspierany przez system doskonalenia na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym. Trzecia zasada zawodu w Europie oznacza mobilność nauczyciela. Już w trakcie trwania edukacji przyszli nauczyciele powinni być mobilni, wyjeżdżać do innych państw europejskich w celu rozwoju zawodowego. Czwarta zasada, to zasada partnerstwa obowiązująca we współpracy instytucji kształcących nauczycieli ze szkołami, przemysłem i instytucjami umożliwiającymi odbywanie praktyk (Poprawa jakości, Bruksela 2007).

W UE zintensyfikowano prace zmierzające do zapewnienia wysokiej jakości nauczania. Stała się ona jednym z kluczowych celów strategii ramowej w zakresie kształcenia i szkolenia (Konkluzje Rady). W strategii tej podkreśla się, jak ważne jest zapewnienie odpowiedniego kształcenia nauczycieli, ustawicznego rozwoju zawodowego oraz sprawienie, by zawód nauczyciela był wybierany ze względu na to, że jest to atrakcyjna propozycja kariery zawodowej.

W większości krajów członkowskich UE opracowano standardy kompetencji nauczycieli, które są opisem umiejętności i kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel. Obejmują one takie obszary, jak wiedza merytoryczna w zakresie określonego przedmiotu nauczania oraz pedagogiki, umiejętności oceny, umiejętność pracy w zespole, umiejętności społeczne

<sup>1</sup> AFS – American Field Service and AFS Intercultural Programs, to organizacja non-profit organizująca program wymiany edukacyjnej dla młodzieży w wieku 15-18 lat, pragnącej spędzić rok lub trymestr w szkole w wielu różnych krajach na całym świecie.

i interpersonalne niezbędne w zawodzie nauczyciela, świadomość kwestii związanych z różnorodnością grupy uczniowskiej, umiejętności badawcze, a także umiejętności organizacyjne i przywódcze.

Najdłuższą tradycję w zakresie stosowania standardów kompetencji dla zawodu nauczyciela ma Holandia i Wielka Brytania. W Holandii standardy kompetencji dla nauczycieli i innych osób pracujących na stanowiskach związanych z edukacją istnieją od 2006 roku, a w Wielkiej Brytanii (w Anglii) od 2007 roku i niedawno zostały zreformowane.

Standardy kompetencji mają różny zakres szczegółowości, od bardzo ogólnych (na przykład w Belgii (Wspólnota Francuska), Danii, Niemczech, Francji, na Litwie, we Włoszech, na Słowenii), do bardziej szczegółowe (na przykład w Hiszpanii, Irlandii i Wielkiej Brytanii). Dotyczą one tak etapu zdobywania kwalifikacji przez przyszłych nauczycieli – są wykazem kompetencji, które studenci muszą opanować, są też wykazem podstawowych kompetencji niezbędnych u początkującym, a także doświadczonych nauczycieli (w Belgii i w Irlandii). W Estonii, na Łotwie, w Holandii, Wielkiej Brytanii i Rumunii standardy kompetencji są sformułowane jako normy zawodowe dla nauczycieli.

W wielu krajach już dostosowano już kształcenie nauczycieli do europejskich standardów kompetencji opracowując „efekty kształcenia». Przeanalizujemy zatem regulacje w zakresie kształcenia nauczycieli.

W Polsce w roku 2012 opracowano standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie, 2012). Rozporządzenie zawiera siedem ogólnych efektów kształcenia oraz siedem grup szczegółowe efekty kształcenia, w tym: posiadanie wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych, w zakresie języka obcego, technologii informacyjnych, emisji głosu, bezpieczeństwa i higieny pracy. W Rozporządzeniu opisano także proces i organizację kształcenia, które odbywa się na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz studiach podyplomowych w ramach modułów kształcenia.

Określono, że kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek. Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela na studiach obejmuje obowiązkowe przygotowanie w zakresie:

1) merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 1;

2) psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2 (zawiera Ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne – 90 godzin; Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych – 60 godzin oraz Praktykę – 30 godzin);

3) dydaktycznym – moduł 3 (zawiera Podstawy dydaktyki – 30 godzin; Dydaktykę przedmiotu (rodzaju

zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych – 90 godzin oraz Praktykę – 120 godzin).

Może ono być również uzupełnione o przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4 oraz w zakresie pedagogiki specjalnej – moduł 5. Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela może być również prowadzone na studiach podyplomowych w zakresie:

1) przygotowania do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4 (zawiera Przygotowanie w zakresie merytorycznym – wymiarze godzinowym zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć); Dydaktykę przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych – 60 godzin oraz Praktykę – 60 godzin);

2) przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz dydaktycznego dla absolwentów studiów posiadających przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć) a nieposiadających takiego przygotowania – moduły 2 i 3, z tym, że w przypadku absolwentów studiów pierwszego stopnia może ono obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych;

3) przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej dla osób, które posiadają przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela – moduł 5 (zawiera Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne specjalne – 140 godzin; Dydaktykę specjalną – 90 godzin oraz Praktykę – 120 godzin).

W Rozporządzeniu zapisano, że realizacja każdego z modułów, zarówno na studiach, jak i studiach podyplomowych ma prowadzić do uzyskania takich samych efektów kształcenia. W dalszej części Rozporządzenia określono czas realizacji poszczególnych modułów (na przykład realizacja modułu 2 i 3 powinna trwać łącznie nie mniej niż 3 semestry, a moduł 3 ma być realizowany po module 2 oraz dokonano dokładnej charakterystyki modułów określając szczegółowo treści kształcenia uwzględniając etap/y edukacyjny/e na którym/ch będzie nauczyciel pracował w przyszłości.

Regulacje obejmują także kształtowanie kompetencji dydaktycznych podczas praktyk oraz ich organizację. Na uczelnie nałożono obowiązek 1) opracowywania zasady odbywania praktyk; 2) przygotowania studentów (słuchaczy) do odbycia praktyk; 3) zapewnienia możliwość omówienia praktyk w trakcie zajęć w uczelni; oraz 4) utrzymywania systematycznego kontaktu z przedszkolami, szkołami i placówkami, w których studenci (słuchacze) odbywają praktyki.

W polskiej pedeutologii od lat prowadzone są rozważania, badania i dyskusje dotyczące kształcenia nauczycieli. W literaturze mamy wiele ujęć doktryn/koncepcji kształcenia wstępnego nauczycieli. Doktryny te zawierają, podstawowy cel przygotowania nauczycieli – wyposażenie w wiedzę, powinności nauczyciela w trakcie pracy, a bywa, że obejmują, też treści kształcenia. Inne skupiają się na dyspozycjach osobowościowych

nauczyciela, postawach, zainteresowaniach i motywacjach, rozwijaniu sprawności, czy rozwiązywaniu problemów. Tadeusz Lewowicki wyodrębnił sześć doktryn małych ugruntowaną tradycje na gruncie pedeutologii. Są to doktryny edukacji ogólnokształcącej, specjalistycznej, personalistycznej, sprawnościowej (pragmatycznej), progresywnej, wielostronnej (Lewowicki, 2007, s. 48-50).

A z jakiej doktryny/koncepcji skorzystali autorzy standardów kształcenia nauczycieli i jaki wyznaczili cel edukacji nauczycielskiej? Analizując ogólne efekty kształcenia można dostrzec że po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent będzie miał przede wszystkim przygotowanie kompetencyjne. Będzie przygotowany do pracy z wybraną grupą uczniów (na poziomie wychowania przedszkolnego, lub na I II III lub IV etapie edukacyjnym) w zakresie wybranego przedm. otn nauczama. Przygotowanie merytoryczne jest uzupełnione „skromnym» przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym (w module 2. i 3. ogółem 150 godzin), przygotowaniem w zakresie dydaktycznym (w module 2. i 3. ogółem 120 godzin) oraz przygotowaniem podczas praktyk (w module 2. i 3. ogółem 150 godzin). Kwalifikacje zawodowe do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych daje ukończenie studiach pierwszego stopnia. Zatem nauczycielem jest absolwent, który zrealizował 150 godzin przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych. Raczej trudno takie przygotowanie nazwać solidnym. Absolwent studiów I stopnia kontynuujący naukę na studiach magisterski ma szansę na pogłębienie wiedzy, ale w rozporządzeniu nie zdefiniowano treści kształcenia na I i na II etapie studiów. Nader częsta praktyką jest zmiana uczelni w trakcie studiów, bowiem bhskose i dostępność szkół oferujących studia I stopnia sprawia, że na studia II stopnia trzeba jaz wyjechać do większego ośrodka akademickiego. Zatem może dochodzić do dwukrotnego realizowania tego samego zakresu treści lub do ich pominięcia. Nie lepsze przygotowanie do pracy pedagogicznej z nczniami w szkole gimnazjalnej i średniej będzie miał absolwent studiów specjalistycznych: matematyki, chemii, fizyki i tak dalej, który również ma szansę zrealizowania tylko 270 godzin przygotowania psychologiczno-pedagogiczno-dydaktycznego. Tadeusz Lewowicki nazwał to „przelotną znajomością z pedagogiką» (Lewowicki, 2007, s. 81).

Strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zakładają okresowe monitorowanie postępów w realizacji wyznaczonych celów poprzez porównywanie wskaźników i poziomów referencyjnych wyznaczających średni europejski wynik („europejskie poziomy odniesienia»). Wynikiem takich prac jest opracowanie raportu Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie.

Przygotowanie do pracy w edukacji przedszkolnej i na I etapie edukacyjnym (w klasach I-III szkoły podstawowej) jest w Polsce zorganizowane podobnie, jak w większości krajów europejskich zgodnie z

modelem równoległym, co oznacza, że kształcenie merytoryczne i pedagogiczne przebiega równolegle od początku studiów. Drugi model organizacji kształcenia, to model etapowy. W modelu tym studenci po realizacji kształcenia na określonym kierunku przechodzą do kształcenia pedagogicznego, bywa, że stanowiącego oddzielną fazę (w ramach studiów podyplomowych). Wyłącznie ten model jest realizowany we Francji i w Portugalii. W Bułgarii, Estonii, Irlandii, Polsce, Słowenii i Wielkiej Brytanii (Anglii, Walii, Irlandii Północnej i w Szkocji) dostępne są oba modele (równoległy i etapowy).

Bardziej zróżnicowana sytuacja jest w przypadku kształcenia nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich. Model równoległy jest jedyną możliwą opcją w Belgii, Danii, Niemczech, Słowacji, Islandii i Turcji. W ośmiu krajach (Estonii, Hiszpanii, Francji, Włoszech, Cyprze, Luksemburgu, Węgrzech i Portugalii) model etapowy jest jedyną dostępną formą kształcenia. W większości pozostałych krajów funkcjonują oba modele. W odniesieniu do nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich drugiego stopnia większość krajów oferuje albo wyłącznie model etapowy, albo oba modele. Dlatego też uprawnione jest stwierdzenie, że większość nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich drugiego stopnia w Europie kształci się poprzez model etapowy (Kluczowe dane, 2013, s. 25).

W wielu europejskich krajach oferuje się nadal różne, alternatywne ścieżki kształcenia. Są to między innymi szkoły średnie drugiego stopnia szkoły policealne trwające od dwóch do pięciu lat (w Czechach, Niemczech, na Malcie, w Austrii i Słowacji). W tych krajach do pracy na etapie wychowania przedszkolnego nie jest wymagane wykształcenie wyższe z tytułem licencjata. Zupełnie inne podejście do kwalifikacji niezbędnych do pracy na tym poziomie jest we Francji, Włoszech, Portugalii i Islandii, gdzie przyszli nauczyciele pracujący w przedszkolach muszą legitymować się wykształceniem na poziomie magistra. Również w Finlandii funkcjonuje zdobywanie kwalifikacji do nauczania na poziomie magistra, lecz poziom licencjata jest bardziej powszechny (Kluczowe dane, 2013, s. 27).

Nauczyciele pracujący w europejskich przedszkolach mają zazwyczaj wykształcenie na poziomie licencjata, a ich przygotowanie pedagogiczne stanowi stosunkowo dużą część ich kształcenia, od 11% czasu w Turcji, 13,8% w Polsce, 18,8% w Portugalii do 50% czasu w Belgii (Wspólnota Francuska), Łotwie, Malcie, Islandii, 87,5% w Estonii, 95% na Węgrzech.

Czas przeznaczony na przygotowanie pedagogiczne nauczycieli szkół podstawowych również jest zróżnicowany, najmniej takich zajęć mają studenci w Turcji (11% czasu), w Polsce i w Bułgarii (13,8% czasu), w Danii (15%), a najwięcej w Belgii (Wspólnota Francuska – 50% czasu), na Węgrzech (80%) i w Estonii (87,5%).

Nauczyciele szkół średnich mają stopień licencjata lub magistra, ale czas przeznaczony na przygotowanie pedagogiczne maleje i najmniej przeznaczają się go w

Polsce (8,3%), Belgii (Wspólnota Francuska – 10%), Turcji (11%), a najwięcej w Szwecji (30%), Niemczech (33,3%), na Malcie (36,6%). Możemy zatem zauważyć, że czasowy wymiar przygotowania pedagogicznego w kształceniu przyszłych nauczycieli szkół zależy bardziej od poziomu szkoły, w której będą pracować (od tego, czy będzie to szkoła podstawowa, szkoła średnia pierwszego czy drugiego stopnia), niż poziomu szkoły wyższej, na której odbywa się ich kształcenie, tego czy są to studia licencjackie czy magisterskie).

Także przygotowanie praktyczne do pracy w przedszkolu i w szkole jest różne. Jest ono obowiązkową częścią przygotowania do zawodu nauczyciela we wszystkich krajach i odbywa się w prawdziwym środowisku szkolnym. Takie praktyki są zazwyczaj bezpłatne i najczęściej trwają nie dłużej niż kilka tygodni. Mogą być one organizowane w różnych momentach programu (w trakcie trwania semestru lub w przerwach międzysemestralnych) i są zazwyczaj są nadzorowane przez mentora (zwykle jest to nauczyciel z danej szkoły) i podlegają okresowej ocenie przez pedagogów w placówce kształcenia nauczycieli. Przykładowo polski student realizuje 112,5 godziny zegarowej praktyk, podczas gdy jego estoński kolega 900 godzin, a Brytyjczyk (bez Szkocji) 1065 godzin (Kluczowe dane, 2013, s. 31). Porównując wybrane wskaźniki obrazujące kształcenie nauczycieli dostrzegamy znaczące różnice w ilości czasu poświęcanego na ich przygotowanie psychologiczno-pedagogiczno-dydaktyczne i praktyczne na niekorzyść polskich studentów.

Rozporządzenie MNiSW w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania

zawodu nauczyciela stawia przed nauczycielami akademickimi kształcącymi kandydatów do zawodu nauczycielskiego nowe zadania i wymagania. Ważne, aby nauczyciele akademicy skupieni na Krajowych Ramach Kwalifikacji, standardach kształcenia, sylabusach nie pomijali rozwoju studentów twórczego myślenia, ciekawości świata, samodzielności, zachęcali do intelektualnego wysiłku.

**Podsumowanie.** Charakteryzując kształcenie nauczycieli w Europie wykorzystałam wyniki raportu Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie, obejmującego 32 kraje europejskie (w tym 37 systemów edukacji), to jest wszystkie te kraje, które są zaangażowane w działania Sieci Eurydice. Dane europejskie odniosłam do polskich regulacji zawartych w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Siedząc działania europejskich polityków oświatowych należy zauważyć, że następuje coraz ściślejsza współpraca w zakresie kształcenia nauczycieli. Cytowane wyniki Raportu wskazują, że polscy politycy oświatowi odpowiadający za przygotowanie regulacji dotyczących kształcenia nauczycieli powinni zweryfikować swoje propozycje. Standardy kształcenia są po brzegi wypełnione treściami merytorycznymi, co prowadzi do marginalizacji przygotowania pedagogiczno-psychologicznego i dydaktycznego. Obszarem zupełnie zaniedbanym i zapomnianym są kwestie opieki i wychowania. Należy żywić przekonanie, że zostaną wprowadzone zmiany w kształceniu polskich nauczycieli.

#### Literatura

1. **Edukacja w Europie:** różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Luksemburg 2002, Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich.
2. **Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie.** (Key Data on Teachers and School Leaders in Europe). Raport Eurydice. Luksemburg 2013, Komisja Europejska/E ACE A/Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151PL.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151PL.pdf).
3. **Konkluzje Rady** z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020»). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29&from=PL>.
4. **Lewowicki T.**, O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości, w: T.Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
5. **Lewowicki T.:** Przemiany doktryny kształcenia nauczycieli. W: T. Lewowicki: Problemy kształcenia i pracy nauczycieli. Warszawa – Radom 2007, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
6. **Poprawa jakości kształcenia nauczycieli**, Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, dnia 3.8.2007, [http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&lngl=en,pl&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=453792:cs,\(data dostępu 15.10.2014\)](http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&lngl=en,pl&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=453792:cs,(data%20dost%u0119pu%2015.10.2014)).
7. **Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego** z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz. U. 2012 poz. 131, <http://isap.sejm.gov.pl/De tailsServlet?id=WDU20120000131>.
8. **Traktat o Unii Europejskiej**, Maastricht 1992. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/institutional\\_affairs/treaties/treaties\\_maastricht\\_pl.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_pl.htm).
9. **Zapewnianie jakości** w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w Europie. Tłum. E. Kolanowska. Bruksela 2006, Europejskie Biuro Eurydice, [http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/Quality\\_0.pdf](http://www.eurydice.org/pl/sites/eurydice.org/pl/files/Quality_0.pdf).

Барбара Грабовска

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Проаналізовано освітню політику у здійсненні підготовки вчителів. Охарактеризовано освітні стандарти, сформовані для вчительської діяльності в Республіці Польща; використовуючи результати звіту «Ключова інформація про вчителів та шкільних лідерів в Європі», обговорено параметри підготовки вчителів в Європі. Вказано на маргіналізацію психолого-педагогічної та дидактичної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща.

**Ключові слова:** маргіналізація педагогічної та психологічної підготовки; освітня політика; підготовка вчителів; країни Європейського Союзу.

Barbara Grabowska

## EDUCATION OF TEACHERS IN EUROPEAN UNION COUNTRIES

What is explored in the text are the issues of educational politics concerning teacher training. The author characterizes the standards of education which prepares for the teaching work in Poland and (applying the results of the report Key Data on Teachers and School Leaders in Europe) discusses the parameters of teacher training in Europe. These results in indicating the marginalization of pedagogical-psychological and didactic preparation of future teachers in Poland.

**Keywords:** marginalization of the pedagogical and psychological training; educational policies; teachers' training; countries of the European Union.

Рецензенти

Т. Левовицький – д. хаб. гум. н., проф.

Л. Хоружа – д. пед. н., проф.

Стаття надійшла до редакції 28.10.14

УДК 378.147.(477)

Ніна Батечко

## СУЧАСНА МАГІСТРАТУРА В УКРАЇНІ ЯК АКМЕСИНЕРГЕТИЧНА СИСТЕМА

У статті розглянуто нагальні проблеми магістерської підготовки в Україні. Адаптовано синергетичний підхід до підготовки магістрів як до педагогічної системи. Вивчається феномен самоорганізації у процесі магістерської підготовки як можливий напрям її оптимізації. Висвітлено теоретичні аспекти застосування акмеологічного підходу щодо процесу підготовки магістрів та обґрунтовано акмеологічні умови становлення студента магістратури вищого навчального закладу як професіонала, так і творчої, успішної особистості, здатної до самореалізації у майбутній професійній діяльності. Доведено органічну єдність рівня самоорганізації майбутнього фахівця та процесу формування його професіоналізму.

**Ключові слова:** магістр; магістратура; педагогічна система; синергетичний підхід; акмеологічний підхід; акмесинергетичний підхід.

**Вступ.** У світлі докорінних змін у сфері вищої освіти України, спрямованих на її демократизацію та інтеграцію у світовий освітній простір, підвищення її фундаментальності, гуманізацію та гуманітаризацію, використання сучасних технологій навчання, зростає роль магістерської підготовки як інституту, спроможного прискорити ці процеси.

У 90-х роках ХХ ст., коли вітчизняна вища школа перейшла на ступеневу освіту, підготовка магістрів стала її інноваційним завданням та пріоритетом. Втім, незважаючи на те, що підготовка магістрів в Україні відбувається вже друге десятиліття поспіль, як наукова проблема вона все ще залишається малодослідженою. Висвітлення деяких аспектів, безсистемність, відсутність цілісного дослідження цієї проблеми створює ситуацію неоднозначності,

різноспрямованості ставлення до з'ясування принципів задачі теорії та методики магістерської підготовки (Єременко О.В., 2000, с. 93).

Наукові розвідки з питань магістерської підготовки, зокрема у працях С. С. Вітвицької, О. В. Глузман, О. І. Гури, О. В. Єременка, К. В. Корсака, В. І. Лугового, Р. С. Гуревича, С. О. Сисоєвої, дають підстави для пошуків ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу на магістерському рівні та методологічному його обґрунтуванню. Науковці однак у необхідності створення інноваційної освітньої моделі підготовки магістрів, яка замінить усталену адаптаційну освітню модель та активізує розвиток здібностей магістрантів, їх інноваційне мислення, здатність до сприйняття мінливих умов сучасного інформаційного суспільства.