

AMADEUSZ KRAUSE, BOŻENA MUCHACKA, SŁAWOMIR PRZYBYLIŃSKI<sup>1</sup>

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI  
– ANALIZA NA PODSTAWIE EKSPERCKICH DOŚWIADCZEŃ  
Z OCEN PROGRAMOWYCH I INSTYTUCJONALNYCH  
POLSKIEJ KOMISJI AKREDYTACYJNEJ

**Abstrakt**

Postulaty poprawy jakości kształcenia nauczycieli wychodzą od wielu środowisk. Krytycznie należy spojrzeć na przygotowanie do zawodu nauczyciela również przez pryzmat doświadczeń ocen programowych i instytucjonalnych Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Na podstawie tych doświadczeń, w tekście zaprezentowano modele kształcenia nauczycieli z uwzględnieniem systemu bolońskiego po likwidacji jednolitych studiów magisterskich. Szczególną uwagę poświęcono nieprawidłowościom i akademickim patologiom w procesie kształcenia nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** kształcenie nauczycieli, przygotowanie pedagogiczne, system boloński

WSTĘP

Postulaty poprawy jakości kształcenia nauczycieli nie są nowe ani w przestrzeni publicznej, ani wśród specjalistów. W debacie publicznej nasilają się przy okazji doniesień medialnych o bulwersujących zdarzeniach w szkole, demaskujących niski poziom przygotowania nauczycieli. Nierzadko poziom ten jest dokumentowany przez samych uczniów, którzy udostępniają w sieci filmiki kompromitujące swoich nauczycieli. W wielu przypadkach potwierdza się, niestety, że wiedza części nauczycieli „wyprzedza ucznia o jeden temat”, jest wysoce fragmentaryczna czy wręcz jej brak. Kilka lat temu furorę w sieci zrobił uczniowski filmik ukazujący niewiedzę swojej nauczycielki historii na temat bitwy pod Grunwaldem. Jak mogło dojść do takiej sytuacji?

Zjawisko pogłębiającego się kryzysu szkoły, w tym w kształceniu nauczycieli, jest przedmiotem wielu debat specjalistów, tematem licznych konferencji i publikacji<sup>2</sup>. Wśród tych opinii trudno jednak wyłonić jednoznaczny obraz współ-

<sup>1</sup> Autorzy wchodzą w skład zespołu ds. poprawy jakości kształcenia nauczycieli Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

<sup>2</sup> Dyskurs szkoły został najtrafniej opisany w pracach współczesnych pedagogów, por. prace Marii Dudzikowej, Doroty Gołębiak, Doroty Klus-Stańskiej, Bogusława Śliwerskiego,

czesnego nauczyciela i szkoły, z uwzględnieniem sytuacji nauczycieli pedagogów i nauczycieli przedmiotów. Najczęściej są to głosy mocno różnicowane środowiskowo. Uczelnie wskazują na negatywną selekcję do zawodu nauczyciela oraz na niekorzystne skutki procesu bolońskiego; ustawodawca koncentruje się na ewaluacji instytucji kontrolnych i kolejnych rozporządzeniach „naprawczych”; sami nauczyciele, źródła kryzysu widzą w nieustannych reformach oświatowych, niedofinansowaniu szkolnictwa czy trudnościach wychowawczych, jakie sprawia dzisiejsza młodzież. Wszystkie strony tej dyskusji mają swoje racje. Trudność całościowej diagnozy wynika zapewne z wielowątkowości kryzysu współczesnej szkoły oraz mało przejrzystych, zagmatwanych uwarunkowaniach prawnych, określających przygotowanie do zawodu nauczyciela. Część tych uwarunkowań postaramy się wyjaśnić.

#### MODELE ORGANIZACYJNE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Przygotowanie do zawodu nauczyciela regulowane jest Standardami Kształcenia Nauczycieli z 17 stycznia 2012 roku<sup>3</sup>. Pomimo, iż są one powszechnie znane i nie wymagają szczegółowego omawiania, warto zwrócić uwagę na dwa elementy kluczowe dla możliwości organizowania kształcenia nauczycieli. Pierwszy to modułowość przygotowania nauczycielskiego, rozdzielający przygotowanie merytoryczne (moduł 1), pedagogiczno-psychologiczne (moduł 2) i dydaktyczne (moduł 3). Ważny w kontekście późniejszych rozważań jest fakt, że o ile w standardach precyzuje się godzinowe wymogi przygotowania dydaktycznego i psychologiczno-pedagogicznego, o tyle takiego minimum godzinowego nie precyzuje się dla merytorycznego. Ustawodawca słusznie zrezygnował z tego wymogu, mając na uwadze specyfikę poszczególnych przedmiotów oraz zakładając odpowiedzialność jednostek przygotowujących nauczycieli do zawodu.

Drugim elementem standardów o poważnych konsekwencjach jest możliwość wykwalifikowania nauczyciela do wykładania kolejnego przedmiotu (moduł 4). Tu również, bazując na odpowiedzialności i autonomii Uczelni, nie wskazano minimalnej ilości godzin przygotowania merytorycznego do przedmiotu. Ważne, że moduł ten nie zawiera elementów przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, gdyż w założeniu miał bazować w tym zakresie na modułach poprzedzających i przygotowaniu do nauczania pierwszego przedmiotu<sup>4</sup>.

W oparciu o Standardy Kształcenia Nauczycieli, uczelnie wdrożyły różnorodne rozwiązania organizacyjne<sup>5</sup>. Można w nich wyróżnić co najmniej trzy modele.

np. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2002; D. Klus-Stańska, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość?*, „Problemy Współczesnej Edukacji” 2005, nr 1; B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

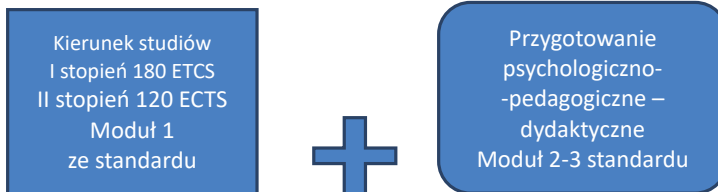
<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

<sup>4</sup> Konsekwencje konstrukcji modułu czwartego zostaną wyjaśnione w dalszej części tekstu.

<sup>5</sup> Opracowanie modeli w oparciu o prace Zespołu ds. Doskonalenia Kształcenia Nauczycieli Polskiej Komisji Akredytacyjnej na podstawie doświadczeń członków Zespołów Oceniających PKA.

Model pierwszy oznacza oddzielenie przygotowania merytorycznego od dydaktycznego i psychologiczno-pedagogicznego.

### Model I Kształcenie nauczycieli odbywa się poza kierunkiem



Przez kształcenie poza kierunkiem należy rozumieć, że w uczelni przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne organizowane jest przez inną jednostkę, aniżeli ta, przygotowująca merytorycznie do nauczania przedmiotu. Najczęściej jest to specjalnie wydzielona, międzywydziałowa jednostka dla wielu kierunków studiów (zadania te mogą przejmować też inne wydziały np. Pedagogiczne, Nauk Społecznych czy Edukacyjnych). Przykładowo, merytorycznie do nauczania matematyki przygotowuje Wydział Nauk Ścisłych, a przygotowaniem pedagogicznym zajmuje się międzywydziałowe Studium Nauczycielskie. Zaletą tego rozwiązania jest niewątpliwie kumulacja w jednym miejscu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego, a co za tym idzie możliwość doboru wysoko wykwalifikowanej kadry w tym zakresie. Ponadto, w przypadku wielu kierunków studiów, może to skutkować obniżeniem kosztów kształcenia. Wadą tego rozwiązania może być zbyt nie oderwanie od studiowanego kierunku, skutkujące zbyt ogólnym przygotowaniem dydaktycznym, nieuwzględniające specyfiki nauczanego przedmiotu. Problemem może być również podział odpowiedzialności za jakość przygotowania nauczycielskiego pomiędzy dwie niezależne jednostki czy marginalizacja znaczenia przygotowania psychologiczno-pedagogicznego wobec przygotowania merytorycznego.

Model drugi kształcenia nauczycieli zakłada wyodrębnianie, w ramach jednego kierunku, specjalności nauczycielskiej.

### Model II Kształcenie nauczycieli odbywa się na kierunku w wyodrębnionej specjalności nauczycielskiej



Ten często stosowany model w tzw. kształceniu przedmiotowym ma niewątpliwą zaletę przejmowania odpowiedzialności za przygotowanie do zawodu

nauczyciela przez jedną jednostkę organizacyjną (Wydział, Instytut). Łatwiej w nim też koordynować cały proces kształcenia oraz zapewnić przygotowanie dydaktyczne, zgodnie ze specyfiką przedmiotu. Wymogiem tego modelu powinno być jednak opracowanie specjalnościowych efektów kształcenia, różnicujących specjalności nauczycielskie i nienauczycielskie. Brak takiego rozróżnienia, czyli bazowanie jedynie na efektach kierunkowych, może skutkować istotnymi nieprawidłowościami w realizacji efektów związanych z kształceniem nauczycieli<sup>6</sup>.

Moduł trzeci zakłada, iż kształcenie nauczycieli odbywa się jako integralny element kierunku studiów. Stosowany jest najczęściej w kształceniu nauczycieli pedagogów.

### Model III Kształcenie nauczycieli jako integralny element kierunku studiów



Niewątpliwą zaletą tego systemu jest możliwość opracowania spójnej koncepcji kształcenia nauczycieli, integrującej efekty kształcenia przygotowania nauczycielskiego z całością efektów kierunkowych. Daje też możliwość łączenia przygotowania merytorycznego z kompetencjami dydaktycznymi, w tych samych blokach zajęciowych. Zastosowanie tego modelu w przygotowaniu przedmiotowym skutkuje jednak tym, że wszyscy studenci (również ci, którzy nie są zainteresowani pracą w zawodzie nauczyciela) zobligowani są do wypełnienia standardów związanych z kształceniem nauczycieli.

Z formalnego punktu widzenia, wszystkie wymienione modele są poprawne i mogą z powodzeniem służyć przygotowaniu do zawodu nauczyciela. Problemem jest świadomość ich specyfiki i nieprawidłowości, które mogą generować. Można zatem powiedzieć, że o jakości przygotowania do zawodu nauczyciela nie decyduje wybrany model kształcenia, lecz stopień odpowiedzialności jednostki za poziom nauczania. Bez względu na model należy mieć na uwadze, że istotą rozporządzeń regulujących kształcenie nauczycieli jest ścisłe połączenie wiedzy merytorycznej z przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym. Niestety, dużo nieprawidłowości w kształceniu nauczycieli wynika z niezrozumienia lub ignorowania tego faktu. Problem ten potęguje się, jeśli zwrócimy uwagę na rozbieżności pomiędzy rozporządzeniami regulującymi kształcenie nauczycieli, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (standardy)

<sup>6</sup> Również z formalnego punktu widzenia realizacja tak różniących się specjalności wyłącznie przy rygorze jednolitych efektów kierunkowych prowadzi do wielu nieprawidłowości w realizacji Ram Kwalifikacji.

oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej (rozporządzenie o wymaganych kwalifikacjach). Kierując się oczywistą logiką, akty prawne obu ministerstw odnośnie kształcenia nauczycieli powinny być zbieżne. Można sobie wyobrazić, że wprowadzenie konkretnych standardów w kształceniu nauczycieli powinno skutkować ich uwzględnieniem w rozporządzeniach MEN na temat kwalifikacji nauczycielskich<sup>7</sup>. Można by to zrobić choćby poprzez zapis odnoszący się do absolwentów szkół wyższych od roku 2012, np. „*nabył przygotowanie do zawodu nauczyciela danego przedmiotu (prowadzonych zajęć) zgodnie ze Standardami Kształcenia Nauczycieli z dnia 17 stycznia 2012 roku*”.

Tak niestety nie jest. Głównymi elementami określającymi możliwość zatrudnienia w zawodzie nauczyciela jest rodzaj skończonych studiów w zakresie przygotowania merytorycznego oraz tak zwane przygotowanie pedagogiczne<sup>8</sup>. Już na poziomie definiowania przygotowania pedagogicznego stworzono problemy, z którymi niektóre uczelnie nie są w stanie sobie poradzić.

#### PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNE A PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELSKIE

Problemem, który uwidocznił się podczas wielu ocen akredytacyjnych PKA jest interpretacja samego przygotowania pedagogicznego, stosowanego często zamiennie z definicją przygotowania nauczycielskiego. W części zasadniczej zapis o przygotowaniu pedagogicznym brzmi:

Przygotowaniem pedagogicznym – należy przez to rozumieć nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin **w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia** oraz pozytywnie ocenioną praktykę pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin, (...)

Pierwszy istotny problem interpretacyjny tej definicji odczuwają pedagodzy, studijący na tak zwanych kierunkach nienauczyielskich, np. pedagogice terapeutycznej, resocjalizacyjnej czy społecznej. Kłopotem jest szczególnie wymóg nabycia wiedzy z dydaktyki szczegółowej. Czym ona jest? W najprostszym rozumieniu szczegółową metodyką przedmiotu<sup>9</sup>. Problemem jest jednak fakt, że część kierunków pedagogicznych przygotowując studenta do prowadzenia zajęć pedagogicznych nienauczyielskich, prowadzi np. metodykę zajęć terapeutycznych, resocjalizacyjnych czy kulturalno-oświatowych. Czy taka metodyka zajęć może być uznana za dydaktykę szczegółową, czyli metodę nauczania w przed-

<sup>7</sup> Za takie należy przyjąć Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Patrz np. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT, Warszawa 2000; W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.

miocie? Z pewnością nie, nie ma tam bowiem mowy o procesie nauczania w sensie dydaktycznym. W konsekwencji dochodzi do dwojakiego rodzaju absurdu. Pierwszy polega na tym, że część uczelni wzbrania się przyznawania kwalifikacji przygotowania pedagogicznego absolwentom pedagogicznych kierunków nie-nauczycielskich. Oznacza to, że absolwent kierunku pedagogika nie otrzymuje w suplemencie potwierdzenia posiadania przygotowania pedagogicznego (co w takim razie studiował?!).

Drugi absurd polega na „obchodzeniu” niezręcznego zapisu, próbując choćby hasłowo przybliżyć nazwy przedmiotów do „brzmiących dydaktycznie” (np. „dydaktyka pracy społecznej”, „dydaktyka pracy resocjalizacyjnej”, „dydaktyka pracy terapeutycznej”). Innym sposobem jest zaliczanie każdej z metodyk, niezależnie od rodzaju, do bloku dydaktyki szczegółowej (np. „metodyka pracy z rodziną”, „metodyka czasu wolnego”, „metodyka rewalidacyjna”, „metodyka pracy opiekuńczej”). Często dzieje się tak, że na dwóch różnych uczelniach o zbliżonych programach kształcenia, w jednym mieście, na tym samym kierunku, jedni studenci dostają potwierdzenie przygotowania pedagogicznego, a inni nie.

Istotnym problemem jest również wymóg 270 godzin przygotowania bez rozróżnienia części psychologicznej, pedagogicznej czy dydaktycznej. W niektórych uczelniach godziny te są dzielone proporcjonalnie i zgodnie z wymogami standardów (moduł 2 i 3). Są jednak liczne przypadki, gdzie te proporcje są istotnie zaburzone – dominują ogólne bloki psychologiczne czy pedagogiczne ze znikomą ilością dydaktyk. Dzieje się tak najczęściej ze względów oszczędnościowych. Ogólne bloki psychologiczne czy pedagogiczne mogą być oferowane jako przedmioty kierunkowe czy ogólnouczelniane, nauczane w dużych grupach wykładowych. Metodyki szczegółowe przedmiotu, prowadzone w grupach ćwiczeniowych, są zajęciami kosztochłonnymi. Czasami powody tych nieprawidłowości są jeszcze bardziej prozaiczne, np. wynikają ze stanu posiadanej kadry i poszukiwania godzin dydaktycznych dla pedagoga czy psychologa.

Jak rozwiązać problem przygotowania pedagogicznego? Najprostszym rozwiązaniem wydaje się sprecyzowanie rozmiaru części psychologiczno-pedagogicznej i dydaktycznej oraz rozszerzenie zapisu o przygotowaniu pedagogicznym, włączając do niego również szczegółowe metodyki zajęć. Można to zrobić poprzez zmianę zapisu, dopisanie metodyk lub zastąpienie dydaktyki szczegółowej ogólnym pojęciem metodyki. Poniżej propozycja zmiany tej najistotniejszej części definicji przygotowania pedagogicznego:

(...) przygotowaniu pedagogicznym - należy przez to rozumieć nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyk lub metodyk szczegółowych w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia. Wymiar godzin przygotowania psychologiczno-pedagogicznego wynosi nie mniej niż 150, wymiar przygotowania dydaktyczno-metodycznego nie mniej niż 120, wymiar praktyki pedagogicznej powiązanej z kierunkiem (specjalnością) kształcenia nie mniej niż 150;



Powyższa definicja, z pełnym wyjaśnieniem zasadności, została zaproponowana Ustawodawcy przez Zespół PKA ds. Kształcenia Nauczycieli w ramach konsultacji przy nowelizacji rozporządzenia o wymaganych kwalifikacjach od nauczycieli. Niestety żaden jej element nie został uwzględniony. Szkoda. Naszym zdaniem, bardziej skomplikowanym rozwiązaniem jest próba rozróżnienia przygotowania nauczycielskiego od pedagogicznego (również nieobecne w nowym rozporządzeniu). Jesteśmy zdania, że forma prostej zmiany zapisu byłaby w zupełności wystarczająca. **To nie definicja przygotowania pedagogicznego ma wyznaczać, kto może być, a kto nie, nauczycielem. Kluczowe w tym zapisie jest bowiem powiązanie przygotowania pedagogicznego z kierunkiem (specjalnością) studiów.** Oznacza to, że kierunek studiów (studiowana specjalność) powinien być decydującym wyznacznikiem posiadanych kwalifikacji do prowadzenia konkretnego przedmiotu lub zajęć, a nieodłącznym elementem tych kwalifikacji jest powiązanie z nim metodyk i treści psychologiczno-pedagogicznych. Konsekwencją tego, niestety przez wiele uczelni ignorowanego faktu, **jest „niewymienialność” przygotowania pedagogicznego.** Inaczej, nie można uznać przygotowania pedagogicznego nabytego na resocjalizacji za właściwe dla wczesnej edukacji; inne będzie też dla pedagogiki specjalnej, inne dla geografii; jak najbardziej możliwe jest nabycie przygotowania pedagogicznego do pracy kulturalno-oświatowej, ale nie oznacza to, że można je uznać na dalszych studiach z zakresu matematyki. Powyższe oznacza również, że nie może być takiego tworu organizacyjnego jak uniwersalne studia podyplomowe z przygotowania pedagogicznego. Bez powiązania z kierunkiem nie spełniają one wymogów rozporządzenia! Pytanie jak ma się to do standardów, gdzie możliwe są studia podyplomowe z zakresu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego? By oba te akty nie były sprzeczne, studia takie powinny przygotowywać grupę słuchaczy do konkretnego przedmiotu i etapu edukacyjnego. W rzeczywistości akademickiej taka interpretacja to niestety rzadkość.

Obecna praktyka akademicka bazuje na „zaliczaniu” przygotowania pedagogicznego bez względu na to, z jakim kierunkiem było ono powiązane. Typowe jest przyjmowanie studentów na drugi stopień studiów i zaliczenie im nabytego przygotowania pedagogicznego niezależnie od kierunku z pierwszego stopnia studiów. Przykładem są absolwenci resocjalizacji, otrzymujący przygotowanie pedagogiczne na pierwszym roku studiów, którym przy rekrutacji na drugi stopień studiów nauczycielskich zalicza się praktyki w więzieniu w zamian praktyk szkolnych. Podobnie absolwenci wychowania fizycznego z pierwszego stopnia, którym na drugim stopniu historii zalicza się przygotowanie dydaktyczne czy absolwenci filologii polskiej, którym przy wychowaniu fizycznym na drugim stopniu zalicza się praktyki szkolne. Przykłady takich konfiguracji można mnożyć.

W tym miejscu dochodzimy do kolejnego problemu wymienialności kwalifikacji pomiędzy pierwszym a drugim stopniem studiów w tak zwanym systemie bolońskim. O tym jakie to może powodować konsekwencje w kształceniu nauczycieli traktuje dalsza diagnoza aktualnej rzeczywistości akademickiej w przygotowaniu nauczycieli do zawodu.

## ZAŁOŻENIA A SYSTEM BOŁOŃSKI W PRAKTYCE – TYPY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI POMIĘDZY I A II STOPNIEM STUDIÓW

Wprowadzenie studiów I i II stopnia ma swoje konsekwencje w organizacji kształcenia nauczycieli pedagogów i nauczycieli przedmiotowych. Problemy generuje przede wszystkim otwartość systemu bolońskiego niewspółmierna do wytycznych Krajowych Ram Kwalifikacji<sup>10</sup>. Najbardziej uwidacznia się to w opracowaniach tzw. wzorcowych efektów kształcenia. W większości kierunków różnice pomiędzy pierwszym a drugim stopniem studiów wynikają ze stopnia pogłębienia efektów kształcenia. W uproszczeniu, na studiach licencyjnych realizujemy podstawy dla danego kierunku, a na studiach magisterskich je pogłębiajemy. Ten logiczny system jest jednak absolutnie niekompatybilny z praktyczną zasadą otwartości studiów drugiego stopnia, które stosuje większość uczelni. Jak bowiem, dla osób zmieniających kierunek (często obszar) studiów pogłębiać i rozszerzać to, czego nie ma? Sytuacja się komplikuje (i ma najczęściej miejsce), gdy część studentów na drugim stopniu kontynuuje kierunek, a dla części jest to kierunek nowy. Czy realizacja na drugim stopniu studiów kilkunastu przedmiotów tzw. różnic programowych (często realizowano pod koniec czwartego semestru) ma jeszcze sens? Poniżej przedstawimy spotykane na uczelniach możliwości rozwiązań kształcenia nauczycieli w systemie bolońskim oraz ich wady i ewentualne zalety.

### Typ I. Kontynuacja przedmiotu pomiędzy I a II stopniem studiów



Ten model jest najbardziej zbliżony koncepcyjnie do dawnych studiów magisterskich. W oczywisty sposób daje możliwość pogłębiania efektów kształcenia z pierwszego stopnia studiów na stopniu drugim. Pozwala też na wszechstronne przygotowanie do określonego etapu edukacyjnego. Preferowany przez wiele uczelni w przygotowaniu przedmiotowym. Krytycy tego modelu (również studenci) zwracają uwagę na zaprzeczenie w nim idei systemu bolońskiego, ograniczenie kwalifikacji do jednego przedmiotu i w licznych przypadkach powtarzanie tych samych treści. Coraz częściej uczelnie zwracają też uwagę, że maleje zainteresowanie studentów takim modelem kształcenia. Może to wynikać z różnorodności systemów i ofert innych uczelni, gdzie student w tym samym czasie otrzymuje kwalifikacje do nauczania dwóch różnych przedmiotów. Model

<sup>10</sup> Obecnie wprowadzono Polskie Ramy Kwalifikacji (PRK), w przestrzeni akademickiej większość kierunków funkcjonuje jeszcze w oparciu o KRK.



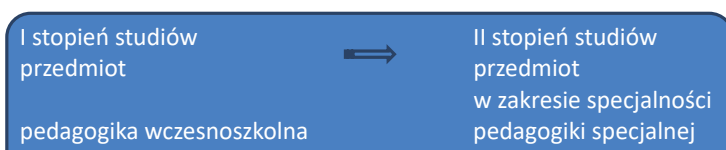
kontynuacji przedmiotu jest jednak jedną z rozpatrywanych przez MEN i MNiSW możliwości poprawy jakości kształcenia nauczycieli.<sup>11</sup>

### Typ II. Zmiana dyscypliny pomiędzy pierwszym a drugim stopniem studiów



Argumenty zwolenników takiego rozwiązania dotyczą głównie rozszerzenia kwalifikacji absolwentów w ramach dyscyplin zbliżonych, często o podobnych efektach kształcenia. Nie oznacza to jednak, że nie istnieją uczelnie, które oferują zmianę przedmiotu z odległych od siebie dyscyplin np. z wychowania fizycznego na geografię czy z pedagogiki na historię. Dyskusyjne jest to nie tylko w kontekście różnicy efektów kształcenia pomiędzy przedmiotami, lecz także z tego powodu, że studia magisterskie uprawniają do nauczania przedmiotu we wszystkich typach szkół. Może to oznaczać, że np. dwuletnie przygotowanie do nauczania historii zdobyte na studiach magisterskich uprawnia do przygotowania uczniów do matury. Negatywne konsekwencje skrócenia przygotowania nauczycielskiego do dwóch lat, z czego musi być wyodrębniony jeszcze czas na pisanie pracy magisterskiej, wydają się oczywiste.

### Typ III. Zmiana przedmiotu pomiędzy I a II tukiem studiów, w ramach tej samej dyscypliny



Ten typ przygotowania nauczycielskiego najczęściej ma zastosowanie w pedagogice, gdzie pomiędzy specjalnościami występuje duża zgodność efektów kierunkowych. Zaletą jest możliwość rozszerzenia kwalifikacji absolwentów w dwóch specjalnościach, które się wzajemnie uzupełniają, a których połączenie w ramach modelu studiów 3+2 jest uzasadnione merytorycznie. Dobrym przykładem jest uzupełnianie przygotowania do nauczania wczesnej edukacji kwalifikacjami z zakresu pedagogiki specjalnej. Możliwe są też inne konfiguracje np. reso-

<sup>11</sup> Obecnie (lato 2017) pracują wspólne komisje ministerstw nad wypracowaniem nowych standardów kształcenia nauczycieli i nowych rozporządzeń je regulujących. Jedną z rozpatrywanych opcji jest obowiązek kontynuacji przedmiotu, inna to przywrócenie jednolitych studiów magisterskich dla nauczycieli.

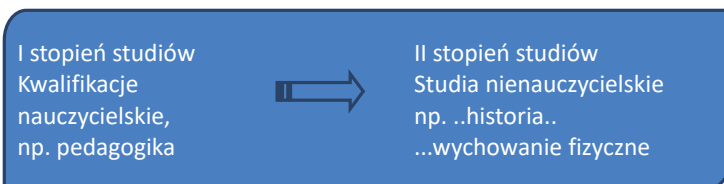
cializacji z socjoterapią, resocjalizacji z pedagogiką opiekuńczo-wychowawczą, pedagogiki specjalnej z pedagogiką opiekuńczą, itd. Rekrutacja na drugi stopień studiów w ramach tej samej dyscypliny jest zapewne ograniczeniem systemu bolońskiego, rozwiązuje jednak główny problem niekompatybilności efektów kształcenia pomiędzy I a II stopniem studiów.

#### Typ IV. Nadawanie kwalifikacji nauczycielskich dopiero na drugim stopniu studiów



Ten model kształcenia nauczycieli, kiedy to dopiero na drugim stopniu studiów zdobywa się kwalifikacje do nauczania pierwszego przedmiotu, niestety istnieje na licznych uczelniach (głównie tzw. płatnych) borykających się ze spadającą ilością kandydatów na drugi stopień. Oczywiście wadę tego typu kształcenia jest możliwe ubóstwo treści i umiejętności związanych z przygotowaniem nauczycieli. Może ono dotyczyć całej rekrutowanej grupy lub pojedynczych studentów. W tym ostatnim przypadku często wiąże się z realizacją (czasami kilkunastu) różnic programowych. W sytuacji grup niejednorodnych, realizacja różnic programowych przez studentów najczęściej nie zapewnia odpowiedniego poziomu wykształcenia.

#### Typ V. Nadawanie merytorycznych kompetencji do nauczania przedmiotu na studiach nienauczycielskich II stopnia



Ten model to specyficzna organizacja de facto omijająca Standardy Kształcenia Nauczycieli. Uczelnie wykorzystują tu Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, a w szczególności te interpretacje, które pozwalają im oddzielać przygotowanie merytoryczne od pedagogiczno-psychologicznego i dydaktycznego. Przykładem §2.1. gdzie w punkcie 1. określa się wymogi następująco: „**studia magisterskie na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczonym przedmiotem (...) oraz posiada przygotowanie pedagogiczne**”. Część uczelni (na szczęście są to nieliczne jednostki) na podstawie tego zapisu nie

wiąże wymogu posiadania przygotowania zgodnie z nauczaniem przedmiotem i organizuje studia **nienauczycielskie II stopnia** w ramach danego przedmiotu np. historia, geografia, wychowanie fizyczne, matematyka. W ramach tych studiów **uczelnia nie musi spełniać wymogów standardów kształcenia nauczycieli, bo tych teoretycznie nie kształci!** Jednak absolwentów posiadających przygotowanie pedagogiczne ze studiów licencjackich informuje się o nabywaniu formalnych kwalifikacji do nauczania przedmiotu, który obejmują studia magisterskie uzupełniające. W myśl zapisów rozporządzenia jest to możliwe. Nie znamy sytuacji, by takie połączenie przygotowania pedagogicznego ze studiów licencjackich z merytorycznym przygotowaniem do przedmiotu ze studiów magisterskich zostało zakwestionowane. Tym bardziej jest to zdumiewające, że w tym modelu student w ogóle może nie mieć przygotowania dydaktycznego w przedmiocie w jakim naucza lub wręcz nigdy nie być w szkole na praktykach (np. jeśli przygotowanie pedagogiczne nadano mu na studiach z zakresu resocjalizacji czy pedagogiki leczniczej).

#### GŁÓWNE PROBLEMY – ŹRÓDŁA I OBRAZ PATOLOGII W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

Już sama zawichość systemu nadawania kwalifikacji nauczycielskich ukazana w modelach i typach kształcenia w systemie bolońskim uwidoczniła skalę i możliwości występowania problemów. Analiza procesów akredytacyjnych kierunków nauczycielskich w latach 2012–2017<sup>12</sup> pokazała, iż najważniejszym elementem jakości kształcenia nauczycieli nie jest wybrany model czy typ kształcenia, lecz odpowiedzialność uczelni i jednostki za to kształcenie. To wyszukiwanie luk, niedomówień prawnych, nadinterpretacje zapisów rozporządzeń czy wręcz nieprzestrzeganie prawa połączone z niską skutecznością procesów kontroli, spowodowały gwałtowne obniżenie jakości kształcenia nauczycieli. W niektórych uczelniach niepublicznych działania te są konsekwencją komercjalizacji szkolnictwa wyższego i zabiegania o czesne studenta (również w przypadku studiów niestacjonarnych uczelni państwowych). W części uczelni państwowych walka o studenta przekłada się na miejsca pracy i gwarancje zatrudnienia. W licznych przypadkach to także, niestety, niewiedza i brak kompetencji. Poniżej kilka przykładów nieprawidłowości na pierwszym i drugim stopniu studiów.

Na studiach licencjackich problemem mogą być działania uatrakcyjniające kierunek studiów kosztem jakości przygotowania do nauczania przedmiotu podstawowego. Mowa tu o mnożeniu specjalności na kierunku studiów poprzez tzw. studia dwu- a nawet trójspecjalnościowe w jednym cyklu. Najczęściej dotyczy to kierunków pedagogicznych, czasami również przedmiotowych. Przykładem specjalność „Wczesna edukacja z terapią pedagogiczną i logopedią” „Pedagogika terapeutyczno-lecznicza i opiekuńczo-wychowawcza, edukacja wczesnoszkolna”. „Tyflopädagogika i surdopedagogika” „Geografia z historią”.

<sup>12</sup> Analizy w wielu zakresach dokonał Zespół PKA ds. jakości kształcenia nauczycieli.

Na tego typu specjalnościach uczelnie konkurują ilościami kwalifikacji jakie student otrzymuje po licencjacie. Mając na uwadze, że jeszcze kilkanaście lat temu kształcenie na tych specjalnościach odbywało się w trybie pięcioletnim, a teraz nie tylko, że zredukowano to do trzech lat licencjatu, ale też do bloku zajęć w semestrze, to ukazuje nam się obraz świadczący o jakości takich studiów. Rzadko kiedy dochodzi na nich do rozbudowy godzinowej poza niezbędne minimum (choć takie przykłady można by oczywiście przytoczyć). Studia te, z formalnego punktu widzenia, najczęściej spełniają też wymogi Standardów. Na porządku dziennym są przedmioty zajęć 5-, 8- czy 10-godzinne, które po zliczeniu odpowiadają sumie wymaganych godzin ze Standardów. W przedmiotach tych znajduje się najczęściej podobna liczba efektów kształcenia, jak w dawnych blokach 30–60-godzinnych. Różnica „rozpisana jest” na prace własną studenta np. 10 godzin kontaktu bezpośredniego (zajęć „Metodyka matematyki” i 90 godzin pracy własnej studenta. Często tym „mini zajęciom” bez zmiany treści, zmienia się jedynie nazwy z tradycyjnych (np. Teoretyczne podstawy kształcenia”, „Pedeutologia”) na takie, by móc te teoretyczne przedmioty zaliczyć do bloku dydaktyk szczegółowych („Metodyka podstaw kształcenia” „Metodyka pracy nauczyciela”).

Innym mankamentem (typowym dla obu stopni studiów) jest eliminowanie kosztownych ćwiczeń, wykładami. Często by zachować wymagane proporcje ćwiczeń do wykładów, te ostatnie nazywa się konwersatoriami i prowadzi w zmienionej formie wykładowej.

O wiele większym źródłem patologii w kształceniu nauczycieli jest drugi poziom studiów. Możliwość nadużyć, np. w postaci przyjmowania studentów z innych dyscyplin do kontynuacji kierunku, którego wcześniej nie studiowali, czy nadawania de facto kwalifikacji nauczycielskich na tzw. studiach nienauczycielskich, prezentowaliśmy przy okazji omawiania pułapek systemu bolońskiego. Można jedynie dodać, że prawdziwą plagą studiów II stopnia na wielu uczelniach jest zaliczanie studentom wszystkich elementów składowych przygotowania nauczycielskiego ze studiów pierwszego stopnia (łącznie z jakąkolwiek praktyką pedagogiczną niezależnie od studiowanego przedmiotu) i bazowanie na tzw. różnicach programowych. Rekordziści mają ich po kilkanaście i nierzadko zaliczają je przed samym dyplomowaniem.

Przy okazji studiów drugiego stopnia warto zwrócić uwagę także na czwarty moduł standardów kształcenia nauczycieli, czyli moduł pozwalający na przygotowanie do nauczania drugiego przedmiotu. W praktyce, po jego realizacji nauczyciel geografii może zostać np. nauczycielem historii czy polonista nauczycielem przyrody. Wymogiem modułu oprócz 60 godzin dydaktyki przedmiotu i 60 godzin praktyki jest przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu, w którym nie określono minimalnych wymogów godzinowych. Znany nam jest przykład uczelni, która kształciła na studiach II stopnia nauczycieli historii poprzez 90 godzin przygotowania merytorycznego (30 godzin historia starożytna, 30 średniowiecze, 30 nowożytna). Nauczyciel taki otrzymywał w suplemencie kwalifikacje do pracy w szkole średniej. To tylko jeden z przykładów, który

wskazuje, że moduł IV Standardów obniża poziom nauczycieli przedmiotowych i powinien być zlikwidowany.

#### STUDIA PODYPLOMOWE W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

Studia podyplomowe to przysłowiowa puszką Pandory w kształceniu nauczycieli. Formalnie powinny przygotowywać nauczycieli do nauczania drugiego przedmiotu (moduł 4) lub nabywania kompetencji w zakresie psychologiczno-pedagogicznym i dydaktycznym (moduł 2 i 3) lub w zakresie pedagogiki specjalnej dla nauczycieli (moduł 5). Już te zadania studiów podyplomowych budzą kontrowersję. Realizacja 4 modułu (przygotowanie do nowego przedmiotu) lub 5 modułu (pedagogika specjalna) w dwóch semestrach to często zadanie niewykonalne, a studia z zakresu przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego bez powiązania z przedmiotem łamią prawo oświatowe<sup>13</sup>. Możliwość prowadzenia studiów w obszarze kształcenia, w którym prowadzi się jakikolwiek kierunek, oznacza, że nie ma wymogów prowadzenia studiów podyplomowych zgodnie z uprawnieniami kierunkowymi. To kuriozum prawne warto podkreślić. Uczelnia nie spełniając wymogów dla prowadzenia kierunku, ma prawo prowadzić studia podyplomowe w tym zakresie, nadając równoważne kwalifikacje do studiów licencjackich i magisterskich! W konsekwencji braku wymogów kadrowych, zajęcia na studiach podyplomowych mogą prowadzić ludzie przypadkowi i niekompetentni. Z taką sytuacją spotykaliśmy się wielokrotnie. Ma to znamiona oszustwa studentów, którzy płacąc za wysoko specjalistyczne świadczenia edukacyjne otrzymują zlepek wiedzy sprzed kilkunastu, czy nawet kilkudziesięciu lat, na poziomie internetowego portalu ściąga.pl.

W regulacjach prawnych doszliśmy do absurdu, że proces kształcenia na studiach podyplomowych aktualnie nie podlega jakiegokolwiek zewnętrznej ocenie! W poprzedniej kadencji PKA, studia podyplomowe wchodziły w skład oceny instytucjonalnej. Już sam fakt, że większość uczelni nie była takowej ocenie poddana ukazuje możliwą przestrzeń do nadużyć w zakresie studiów podyplomowych. Obecnie przy wstrzymaniu oceny instytucjonalnej znikła nawet możliwość przyjrzenia się studiom podyplomowym. W konsekwencji studia te, to obecnie jedno z największych źródeł patologii akademickich. W skrajnych przypadkach (np. braku kontroli obecności na zajęciach i obligatoryjnie rozdawanych zaliczeniach) przyjmuje postać sprzedawania dyplomów. Znane są przypadki uczelni oferujących w dwóch semestrach, w ramach jednych studiów, trzy dyplomy z różnymi kwalifikacjami. Istnieją także uczelnie, które utrzymują 5 studentów na kierunku studiów tylko po to, by jednocześnie oferować kilka lub kilkanaście studiów podyplomowych w całym obszarze kształcenia. Są to tak naprawdę „martwe uczelnie”, spełniające minimum wymogów formalnych

<sup>13</sup> Zapis o przygotowaniu pedagogicznym z Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli.

dla prowadzenia kierunku studiów w przypadku oceny programowej PKA, jednak czyniące właśnie ze studiów podyplomowych intratny interes. Proceder ten prawnie i jakościowo pozostaje poza wszelką kontrolą!

#### KONKLUZJE

W konkluzji chcielibyśmy powrócić do założenia, że jedynie odpowiedzialność uczelni gwarantuje jakość przygotowania nauczycieli do zawodu. Wydaje się, że tezę tę należy promować z pewnym zastrzeżeniem. Oczywiście jest, że przykłady odpowiedzialnych placówek każdego typu, dobrych studiów I i II stopnia czy studiów podyplomowych można by podać aż w nadmiarze. Problemem jest jednak, że zła sytuacja finansowa i organizacyjna wielu uczelni niweluje bezpośrednio ich poczucie odpowiedzialności. Uczelnie stojące na granicy upadłości finansowej, niż demograficzny, instytuty i kierunki bez studentów, z nadmiarem pracowników, nieuczciwa konkurencja „za płotem”, to wszystko generuje i będzie generowało nieprawidłowości zarówno na tzw. uczelniach prywatnych jak i państwowych. Tym samym, moim zdaniem, pada wiara w założenie o odpowiedzialności nie poddawanej zewnętrznej kontroli. Nie jest tajemnicą, że tylko część uczelni wypracowała faktyczne elementy samokontroli jakości kształcenia. Dla innych, jedynie audyt zewnętrzny lub sama jego świadomość staje się mechanizmem pro jakościowym. Nie zgadzam się przy tym z opinią, że Polska Komisja Akredytacyjna nie powinna pełnić funkcji kontrolnej. Oczywiście jest dla mnie partnerska rola PKA, lecz by być tak traktowaną, uczelnia musi spełnić podstawowe wymogi jakościowe. Partnerem staje się uczelnia gdzie Wewnętrzny System Jakości Kształcenia nie jest malowaną na papierze fikcją, komisje nie zbierają przed przyjazdem zespołu oceniającego, nie istnieje produkcja papierowej rzeczywistości, do zaliczenia przedmiotu nie wystarczy obecność lub fakt zapłacenia czesnego, pracownicy nie plotą dyrdymałów tylko nauczają, a student nie jest bezczelnie oszukiwany, że nadaje mu się jakiegokolwiek kwalifikacje. Dla uczelni, które tego nie rozumieją Polska Komisja Akredytacyjna powinna być nadal instytucją kontrolną. I to surową. To zobowiązanie Ustawodawcy wobec studentów. Pozbawianie PKA narzędzi takiej kontroli<sup>14</sup> i ustawowe „rozmiękczenie” wymogów kształcenia z pewnością nie przyczyni się do poprawy jakości polskich studiów, w tym jakości kształcenia nauczycieli.

#### BIBLIOGRAFIA

- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2002.
- Gołębiak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń–Poznań 1998.
- Klus-Stańska D., *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość?*, „Problemy Współczesnej Edukacji” 2005, nr 1.

<sup>14</sup> Np. zlikwidowanie wymogu minimum kadrowego w dyscyplinie – w planach całkowite zniesienie wymogu minimum kadrowego.



Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT, Warszawa 2000.

Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli.

Śliwerski B., *Mysleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

**Author(s):** Amadeusz Krause, Bożena Muchacka, Sławomir Przybyliński

**Title:** Teachers' education – the analysis based on expert's experiences connected with programme and institutional evaluations conducted by The Polish Accreditation Committee

**Key words:** teachers' education, teaching credentials/certificate, Bologna proces

**Discipline:** Pedagogy

**Language:** Polish

**Document type:** Article

### **Abstract**

Education quality improvement has been postulated by various backgrounds and groups either in public and professional dispute or within academic circles. Critical view on teachers' schooling appears especially reasonable if referred to distinct experiences connected with programme and institutional evaluations conducted by The Polish Accreditation Committee.

The above mentioned experiences serve as a basis to show the current models of teachers' schooling which have replaced former uniform master's degree studies and follow Bologna process. Urgent attention was paid to errors and irregularities or even academic pathologies identified in the process of teachers' (professional) education.