



Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań

Bogusława Dorota Gołębnik, Sławomir Krzychała

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

Citation: Gołębnik, B. G., & Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97–112.

Version: Publisher's version

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK
SŁAWOMIR KRZYCHAŁA
Dolnośląska Szkoła Wyższa

AKADEMICKIE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W POLSCE – RAPORT Z BADAŃ

Niniejszy artykuł stanowi skróconą wersję raportu z badań ankietowych przeprowadzonych pod egidą zespołu pedeutologicznego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN wiosną 2015 roku. Stanowił on – obok innych wystąpień – podstawę dyskusji zogniskowanej wokół problemów akademickiego kształcenia nauczycieli, która odbyła się w trakcie spotkania na Wydziale Nauk Społecznych w Uniwersytecie Szczecińskim członków KNP z władzami szkół wyższych – rektorami i dziekanami wydziałów oraz instytutów kształcących nauczycieli.

Celem badań było dokonanie ogólnego opisu działalności uczelni akademickich w segmentach kształcenia związanych z przygotowaniem do nauczania. Zamierzaliśmy określić rozmiar tych procesów, przyjmowane modele i bardziej szczegółowe rozwiązania organizacyjno-dydaktyczne, a więc typy programów, stosowane formy uznawania efektów, sposoby organizacji praktyk i formuły współpracy ze szkołami po wprowadzeniu przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w styczniu 2012 roku nowego Rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia nauczycieli.

Podstawą wyłonienia wskazanych wyżej zmiennych były z jednej strony analizy literatury dotyczącej głównych pól i wymiarów inkorporacji kształcenia nauczycieli do uniwersytetów, z którym to zjawiskiem mamy do czynienia od lat 70. minionego wieku, z drugiej zaś wyniki dotychczasowych rozpoznań w zakresie zarówno zamierzonych, jak i niezamierzonych efektów tych przemian w Polsce, zwłaszcza po 1989 roku. Pod uwagę wzięliśmy zatem główne przesunięcia konceptualne wiążące się z procesami profesjonalizacji nauczania. Pierwsze z nich, wpisane w myślenie o szkole i nauczaniu w scjentyistycznych kategoriach postępu i racjonalności technicznej wytyczyło i ugruntowało swoisty dualizm w akademickim kształceniu nauczycieli. Przejście od zintegrowanego kształcenia w instytucjach typu zawodowego, przywiązującego wagę do rozwijania kompetencji metodycznych w ścisłym związku z praktyką (modelowanie), do przygotowywania także nauczycieli edukacji wczesnej i podstawowej na studiach uniwersyteckich, niosło efekt w postaci dysproporcji w za-

kresie zdobywania wiedzy z wybranej dziedziny nauki oraz nabywania kwalifikacji do nauczania poprzez opcjonalne zajęcia w ramach tzw. fakultetu pedagogicznego¹. Drugie przesunięcie – powiązane z dokonującą się ewolucją epistemologiczno-metodologiczną w nauce społecznej (obok scjentyzmu rozwija się interpretatywizm, teorie krytyczne, paradygmat działania), wpisujące się w dyskurs demokratyczno-liberalny, promujące tzw. nowy profesjonalizm w sektorze społecznym, redefiniujące normatywność, etyczność i zaangażowanie w pedagogicznym działaniu², inaczej, bo nie-hierarchicznie, „ustawiając” relację między teorią i praktyką, wymusza – mówiąc w dużym uproszczeniu – porzucenie modelu akademickiego przekazu na rzecz organizowania w trakcie studiów akademickich warunków do dyskursywnego studiowania praktyki³. O ile pierwsze przesunięcie określić można za pomocą frazy *od metodyki do akademickiego przekazu wiedzy*, to kolejne wyraża się w zwrocie *od akademickiego przekazu do badania-działania z zastosowaniem jakościowej metodologii stosowanej w naukach społecznych*⁴.

Dysponując fragmentaryczną wiedzą pochodzącą z tzw. projektów rozwojowych, uczestnictwa w debatach na temat kondycji szkolnictwa i nauczania⁵, doświadczeń związanych z pracami nad konstruowaniem ogólnopolskich standardów kształcenia nauczycieli⁶, postanowiliśmy dokonać pomiaru interesujących nas zmiennych w oparciu o proste wskaźniki. Interesowało nas bardziej zarysowanie ogólnego obrazu wybranych pól kształcenia niż (kolejne?) wyjaśnienie mechanizmów je tworzących (związanych zarówno z kontekstem zewnętrznym, jak i wewnątrzuczelnianym). Chcieliśmy – na początek debaty – oddać poniekąd głos samym uczelniom. Zorientowanie się, z czym mamy obecnie na uczelniach do czynienia tworzy – mamy nadzieję – ramy debaty i ukazuje „gorące” miejsca systemu.

Badania o charakterze sondażu diagnostycznego przeprowadziliśmy za pomocą ankiety internetowej (CAWI). Do przekazywania informacji zaprosiliśmy

¹ B.D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Poznań – Toruń 1998.

² Zob. np. *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, Numer specjalny. WN DSW, Wrocław 2001; Michalak-Madalińska J. (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wyd. UŁ, Łódź 2010.

³ B.D. Gołębnik, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, DSW, Wrocław 2014.

⁴ Por. H. Kwiatkowska, *Teoriopoznawcze implikacje związku z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*, w: B.D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.) *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, WN DSW, Wrocław 2012, s. 177–192.

⁵ Zob. np. B. Śliwerski, *O fenomenie i problemach popularności pedagogiki jako upragnionego kierunku studiów*, w: B.D. Gołębnik (red.) *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, WN DSW, Wrocław 2008, s. 172–196.

⁶ Zob. np. M. Nowak-Dziemianowicz, *Pedagogika dyskursywna – nadzieje i możliwości*, w: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.) *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, WN DSW, Wrocław 2008, s. 315–346.

za pośrednictwem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk⁷ uczelnie i wydziały, które kształcą przyszłych nauczycieli. W maju i kwietniu 2015 roku otrzymaliśmy pakiety informacji (ankiety) dotyczące 32 jednostek organizujących kształcenie nauczycieli. Z uwagi na odmienne sposoby organizacji kształcenia nauczycielskiego na uczelniach zakres informacji zawarty w poszczególnych pakietach był również zróżnicowany. Pozyskane dane odnoszą się do 87 wydziałów na 30 uczelniach, które kształcą w sumie 33 030 kandydatów do zawodu nauczyciela.

WYDZIAŁY OFERUJĄCE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Przyjęta do analiz próbka badawcza wyznaczona jest z jednej strony liczbą studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela (33 030 osób), a z drugiej liczbą jednostek, które oferują kształcenia przygotowujące przyszłych nauczycieli (32). W odniesieniu do jednostek organizujących kształcenie nauczycielskie przyjęliśmy zasadę doboru celowego, tak by próbka obejmowała uczelnie o zróżnicowanym sposobie organizacji kształcenia nauczycieli (kształcenie na wydziałach, w tym na wydziałach i w instytutach pedagogicznych, kształcenie organizowane przez ogólnouczelniane centrum/studium pedagogiczne) i o zróżnicowanej liczbie studentów (tabela 1, 2 i 3). Zróżnicowanie to wyznaczają cztery podstawowe wskaźniki: średnia wynosząca 1230 studentów, mediana wynosząca 501 studentów, wartość minimalna 15 studentów oraz wartość maksymalna 4830 studentów. Otrzymujemy zatem niemal kontrastowy obraz jednostek organizujących kształcenie nauczycieli: od wydziałów kształcących niewielką, niemal elitarną grupę studentów do kształcenia masowego. Duża rozpiętość pomiędzy średnią i medianą wskazuje na znaczący efekt umasowienia kształcenia. Mamy rzeczywiście zróżnicowane jednostki oferujące kształcenie nauczycieli, jednak większość przyszłych nauczycieli przygotowujących jest przez zespoły kształcące duże liczby studentów.

Tabela 1. Liczba studentów przygotowujących do zawodu nauczyciela przez jednostki organizujące kształcenie

Liczba studentów:	do 50	51–150	151–300	301–600	601–1500	1501 i więcej
Liczba jednostek organizujących kształcenie nauczycieli	4	5	4	7	6	6

⁷ W tym miejscu szczególnie serdecznie chcemy podziękować Prof. dr hab. Barbarze Kromolickiej, dziekan Wydziału Humanistycznego US oraz Prof. zw. dr. hab. Bogusławowi Śliwerskiemu, przewodniczącemu KNP PAN, za osobiste zaangażowanie w kontakcie z władzami innych uczelni, bez którego nasza determinacja nie wystarczyłaby zapewne do pełnego przeprowadzenia prezentowanych w tekście badań.

Tabela 2. Liczba wydziałów, dla których dana jednostka organizuje kształcenie nauczycieli

Liczba wydziałów, dla których jednostka organizuje kształcenie nauczycieli:	1	3–4	7–8	9
Liczba „jednostek” organizujących kształcenie nauczycieli	22	4	5	1

Tabela 3. Liczba wydziałów w badanych uczelniach

Liczba wydziałów, które posiada uczelnia	2–5	6–9	10–13	14–17
Liczba uczelni uczestniczących w badaniu	7	2	11	9

Kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych obejmuje w zdecydowanej większości przypadków klasyczne (już) etapy kształcenia: I i II stopień (27 na 32 jednostki), częściej uzupełnione ofertą studiów podyplomowych (19 jednostek), rzadziej innymi formami (3 jednostki), takimi jak konferencje dla nauczycieli, kilkudniowe szkoły letnie lub zimowe, warsztaty, szkolenia, kursy doskonalące, udział w projektach (również międzynarodowych, np. 7PR, w wyjazdach zagranicznych), przygotowanie publikacji dla nauczycieli (publikacje książkowe, czasopisma, scenariusze lekcji, materiały dydaktyczne on-line). Moglibyśmy tę diagnozę spuentować, że uczelnie oferują zasadniczo to, w czym mają największe doświadczenie i co jest ich podstawowym zadaniem: pełna oferta studiów I i II stopnia. W sumie większość studentów ma możliwość przygotowania się do pracy „przy tablicy” przez pięć lat. Jednak rozdzielenie kształcenia na dwa etapy, a również zróżnicowanie wymagań wobec nauczycieli elementarnej edukacji i kolejnych poziomów szkół (rozporządzenie MEN z 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli) wprowadziło zamęt i niejednoznaczność w interpretowaniu kwalifikacji zdobywanych na I i na II stopniu studiów (zgodnie z wymaganiami rozporządzenie MNiSW z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela). Problem rozdzielenia studiów nauczycielskich przysparza najwięcej wątpliwości (wypowiedzi z ankiety):

Wymóg posiadania magisterium do nauczania przedmiotu w gimnazjum spowodował konieczność przeniesienia tego przygotowania ze studiów licencjackich na studia magisterskie, a zatem wprowadzenia dużej liczby godzin zajęć na poziom studiów uzupełniających, gdzie trudno je sensownie zrealizować (przy dużej liczbie godzin praktyk) w toku 2 lat studiów.

Moduł 4 dający uprawnienia do nauczania kolejnego przedmiotu obejmuje zajęcia z dydaktyki danego przedmiotu w szkole podstawowej, gimnazjalnej i średniej, łącznie w wymiarze 60 godzin (jak wymaga rozporządzenie). Czy praktyki (też 60 godzin) muszą się odbyć także we wszystkich typach szkół czy wystarczy jeden poziom? Rozporządzenie nie wyjaśnia tego zapisu. Możliwości zorganizowania praktyk we wszystkich typach szkół w tak niewielkiej liczbie godzin są bardzo trudne.

Rozporządzenie przewiduje różnorodne warianty kształcenia zależne od uprawnień i kwalifikacji studentów, jednakże brak w nim jasno sprecyzowanych

wytycznych. Studenci w toku studiów pierwszego stopnia realizują wszystkie komponenty modułu 2 i 3 i uzyskują uprawnienia do nauczania na II etapie edukacyjnym. Studenci studiów drugiego stopnia chcący uzyskać uprawnienia do nauczania na III i IV etapie edukacyjnym winni realizować również moduł 2 i 3. Jak zatem należy traktować studentów studiów II stopnia, którzy w toku studiów I stopnia zrealizowali wszystkie komponenty modułu 2 i 3 ww. rozporządzenia?

Wymóg realizowania modułu 3 po zakończeniu modułu 2 utrudnia rozplanowanie kształcenia nauczycielskiego na studiach I stopnia i praktycznie nie jest możliwy do zrealizowania na studiach 2 stopnia. Ilość godzin obowiązkowych zajęć praktycznie uniemożliwia realizację całości kształcenia wyłącznie na studiach 2 stopnia.

Niemal połowa kandydujących do zawodu nauczyciela kształci się na studiach I stopnia, w znacznej mierze na studiach stacjonarnych (tabela 4). Warto zauważyć, że liczba studentów studiów nauczycielskich II stopnia jest nieco niższa (o 23%), a przy tym nieznacznie zwiększa się udział słuchaczy studiów zaocznych. W ogólnej liczbie słuchacze studiów zaocznych stanowią 15%. Wskazana różnica jest zgodna z oczekiwaniami, gdyż nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej mogą podjąć nauczanie wraz z uzyskaniem dyplomu licencjusza. W grupie słuchaczy studiów II stopnia i studiów podyplomowych są nie tylko osoby, które kontynuują kształcenia nauczycielskie, ale również studenci, którzy przygotowanie do zawodu nauczyciela rozpoczynają dopiero na tym poziomie kształcenia. Dla nich przygotowanie do pracy nauczyciela zamyka się w cyklu trzech lub czterech semestrów! Nie dysponujemy danymi, jak liczna jest to grupa przyszłych nauczycieli, jednak przekazane nam w kwestionariuszu informacje wskazują, że organizacja przygotowania nauczycielskiego w tak krótkim czasie jest znacznie utrudniona, a możemy nawet postawić pytanie, czy w ogóle możliwa.

Tabela 4. Liczba studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela w badanych uczelniach/wydziałach

Stopień i tryb studiów	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne
Studia I stopnia	12040	3950
Studia II stopnia	7960	4400
Studia podyplomowe		4680

MODELE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Przygotowanie nauczycieli odbywa się w trzech podstawowych modelach kształcenia (tabela 5 i 6):

Model przedmiotowo-wydziałowy – w którym wydział samodzielnie organizuje kształcenie dla swoich studentów. W tym modelu dominuje kształcenie nauczycieli przedmiotów nauczanych w szkołach po zakończeniu edukacji wczesnoszkolnej. Najczęściej jest to konkretny kierunek (np. matematyka –

specjalność nauczycielska; matematyka I stopnia: nauczanie matematyki i zajęć komputerowych; matematyka II stopnia: nauczycielska – III i IV etap edukacyjny). Czasem znajdziemy tu pokrewne dwa lub trzy kierunki, z których rekrutują się na wydziale kandydaci na nauczycieli (np. kierunek fizyka; biofizyka, zaawansowane materiały i nanotechnologie). W grupie tej znalazły się również trzy wielokierunkowe wydziały (dwa wydziały filologiczne i artystyczny z instytutami oferującymi zróżnicowane kierunki studiów). Na tych wydziałach funkcjonują często zakłady i katedry zajmujące się wprost dydaktyką danego przedmiotu. W tym modelu kształcą się niemal co piąty przyszły nauczyciel.

Model scentralizowany – w którym uczelnia powołuje dla wszystkich lub tylko wybranej grupy wydziałów jednostkę organizującą kształcenia nauczycielskie. Jednostki te oferują zajęcia w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego (moduł 2), a często również zajęcia w zakresie dydaktyki przedmiotu (moduł 3). Przygotowanie w zakresie merytorycznym (przedmiotowym – moduł 1) studenci realizują na macierzystym wydziale jako zajęcia wspólne z nie-nauczycielską specjalnością (*W zakresie pedagogiki i psychologii zajęcia prowadzi Studium Pedagogiczne, natomiast moduły dydaktyczne i praktyki prowadzone są przez Instytut. Kształcenie jest w pełni zgodne ze standardami MNiSW* – z informacji przekazanych w kwestionariuszu). Spotkamy tutaj jednostki oferujące zajęcia dla kilku kierunków, ale również są to jednostki centralne obsługujące kilkanaście i kilkadziesiąt kierunków nauczycielskich (15, 25 i 61!). W tym modelu przygotowuje się niemal połowa wszystkich przyszłych nauczycieli.

Model pedagogiczno-wydziałowy – realizowany przez wydziały lub instytuty nauk o wychowaniu, pedagogicznych i edukacyjnych. W modelu tym akcent położony jest na przygotowanie psychologiczno-dydaktyczne, a najczęściej oferowane kierunki nauczycielskie związane są z edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną, następnie z pedagogiką specjalną, resocjalizacyjną, opiekuńczo-wychowawczą lub animacją kultury. W dwóch przypadkach wydziały we współpracy z innymi wydziałami organizują zajęcia w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego dla studentów kierunków niepedagogicznych. Tu oferowane są również studia podyplomowe. W tym modelu kształcą się nieco ponad jedna trzecia przyszłych nauczycieli.

Tabela 5. Trzy modele kształcenia nauczycieli

	Model przedmiotowo-wydziałowy	Model scentralizowany	Model pedagogiczno-wydziałowy
Liczba kierunków nauczycielskich	43 kierunki	150 kierunków 52 wydziały	31 kierunków
Liczba wydziałów/jednostek	14 wydziałów	9 jednostek centralnych	9 wydziałów
Liczba studentów	6 200	15 120	11 710

Tabela 6. Liczba kierunków połączonych z przygotowaniem nauczycieli w trzech modelach kształcenia

Liczba kierunków, na których prowadzone jest kształcenia nauczycieli	Model przedmiotowo-wydziałowy	Model scentralizowany	Model pedagogiczno-wydziałowy
1	6		4
2–3	5		3
4–8	1	3	1
9–14	2	3	1
15 i 25		2	
61		1	

Interesujące porównanie trzech modeli kształcenia otrzymamy po zestawieniu średniej liczby studentów przypadających na każdy kierunek nauczycielski. W modelu przedmiotowo-wydziałowym na każdy kierunek nauczycielski przypada średnio 144 studentów, w modelu scentralizowanym jest to 100 studentów. W przypadku wydziałów pedagogicznych na każdy kierunek przypada średnio 378 studentów. W tej sytuacji możemy zrozumieć, dlaczego kierunki pedagogiczne oferują liczne specjalności pozwalające wtórnie zróżnicować kierunki studiów. Potencjał uczelni pedagogicznych pozostaje – ujmijmy to metaforycznie – „uwięziony” w kształceniu znacznej liczby studentów na kierunkach pedagogicznych dla nauczycieli edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej i edukacji specjalnej. Jest jednak niemal nieobecny w kształceniu nauczycieli szkoły ponadpodstawowej⁸.

⁸ Potencjał kadry dydaktyczno-badawczej wydziałów i instytutów pedagogicznych (nauk edukacji i wychowaniu), „uwięziony” w studiach oferujących kształcenie niemal wyłącznie dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, przekłada się na swoisty marketing studiów nauczycielskich oferowanych przez wydziały i instytuty pedagogiczne. Na wszystkich dziewięciu przebadanych wydziałach studenci mogą znaleźć ofertę studiów z edukacji przedszkolnej/wczesnoszkolnej, ale najczęściej z „dodatkiem”: z przygotowaniem pedagogicznym, z nauczaniem języka angielskiego, z edukacją włączającą, z psychomotoryką (5 wydziałów w ogóle nie miało tych specjalności bez „rozszerzeń”). Znajdziemy również na pięciu wydziałach mocno „pedagogiczne” kierunki nauczycielskie (albo z przygotowaniem pedagogicznym): edukacja integracyjna i włączająca, pedagogika rewalidacyjna, edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna, pedagogika opiekuńczo-resocjalizacyjna, animacja społeczno-kulturowa, edukacja dorosłych i BHP, edukacja plastyczna i media cyfrowe, nauczyciel etyki – studia z przygotowaniem pedagogicznym. Zauważamy również pewne „poszerzenie” kształcenia nauczycielskiego na dotychczasowe tzw. przygotowanie pedagogiczne. Stanowi ono „oddolne” rozwiązanie brakującego rozwiązania prawnego. Rozporządzenie MNiSW z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w praktyce zastąpiło modułami kształcenia nauczycielskiego przygotowanie pedagogiczne (nienauczycielskie), w którym pedagogika specjalna, włączająca, andragogika przyjęły rolę „dydaktyki”.

MARGINALIZACJA PEDAGOGIKI W PRZYGOTOWANIU (SIĘ) DO NAUCZANIA

Otrzymane wyniki możemy potraktować jako znaczący przyczynek do dyskusji o dualizmie kształcenia przedmiotowego (tzw. merytorycznego) i psychologiczno-pedagogicznego. W świetle naszych badań niemal co drugi przyszły nauczyciel (46%), w tym większość nauczycieli II, III i IV etapu edukacyjnego (71%), poznaje dziedzinę nauki, na której bazuje nauczany przedmiot (tzw. wiedzę kierunkową), a dodatkowo, w mniejszym zakresie, nabywa wiedzę i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne pozwalające podjąć pracę wychowawczą i wspomaganie rozwoju uczniów. Otrzymujemy obraz nie tylko rozdzielania obszarów kształcenia, ale dualistycznej hierarchii znaczeń, w której kompetencje psychologiczno-pedagogiczne są marginalizowane. W efekcie kształcenie mozaikowe, bez powiązania wiedzy przedmiotowej, dydaktycznej i psychologiczno-pedagogicznej, przygotowuje połowicznie do zawodu nauczyciela, pozostawia absolwenta samego z problemem integracji i wypracowania spójnych kompetencji nauczycielskich – dydaktycznych i wychowawczych⁹. Na ten problem wskazywały również osoby odpowiedzialne za organizację kształcenia nauczycieli-przedmiotowców, podkreślając niedocenie i lekceważenie wiedzy pedagogicznej, przekazywanej rozdzielnie, bez odniesienia do nauczanego przedmiotu i praktyki dydaktycznej, bez doświadczenia jej jako praktycznej kompetencji. Problem ten kryje się również za postulatami zintegrowanego/całościowego postrzegania/weryfikowania kompetencji nauczycielskich. Przytoczmy tu wypowiedzi z naszego kwestionariusza:

Zbyt duża liczba godzin w standardach kształcenia nauczycieli przeznaczonych na kształcenie w zakresie pedagogiki, realizowane międzywydziałowo. Podstawową wadą jest próba unifikacji kształcenia dla wszystkich przedmiotów z dominacją wiedzy ogólnopedagogicznej (dydaktycznej) nad przygotowaniem specjalistycznym dotyczącym (w naszym przypadku) matematyki i informatyki.

Przede wszystkim należy podkreślić negatywną selekcję na specjalność nauczycielską. Dlaczego? Osoby rozpoczynające studia matematyczne oczekują pracy nad problemami matematycznymi. Nadmiar przedmiotów o charakterze humanistycznym często zniechęca do podejmowania tych specjalności. Brak rzeczywistych doświadczeń w pracy szkolnej (praktyki w bardzo niewielkim stopniu pokazują rzeczywisty obraz problemów pracy nauczyciela, chociażby dlatego, że studenci uczestniczą w pracach wyselekcjonowanych szkół) powoduje lekceważący stosunek studentów do tych przedmiotów.

Problem swoistej marginalizacji studiów nauczycielskich uwidacznia dodatkowo wyspowy niemal charakter grup studentów, którzy podejmują kształcenie nauczycielskie. Stanowią oni w znacznej mierze niewielki „podzbiór” (raczej nieprzekraczający 30%, w połowie poniżej 10%). W kilku przypadkach – choć zaznaczymy, pytaliśmy o podanie szacunkowego przedziału – organizatorzy kształcenia nauczycieli nie mieli jednoznacznej wiedzy, jaki jest procentowy udział studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela.

⁹ Por. B.D. Gołębiak, *Zmiany.....*, op.cit.

Dotyczyło to zarówno dużych centralnych jednostek kształcenia nauczycielskiego oferowanego licznym wydziałom, jak i kilku wydziałów pedagogicznych (sic!), które posiadają kierunki umożliwiające uzyskanie uprawnień w zakresie przygotowania nauczycieli, jednak ponieważ nie są to „czysto” nauczycielskie kierunki, nie wymaga się jednoznacznej deklaracji, czy student aspiruje do uzyskania uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela. W pewnej mierze uzasadnione wydaje się pytanie, czy kształcenie nauczycieli nie jest trochę traktowane jako dodatkowy moduł?

Tabela 8. Udział (procentowy) studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela w ogólnej liczbie studentów wydziałów

Jaką część wszystkich studentów stanowią słuchacze przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela	Liczba jednostek organizujących kształcenie nauczycieli
mniej niż 10%	9
od 10 do 30%	10
od 30 do 50%	2
powyżej 50%	2
brak danych	9

Niewielki udział studentów kandydatów do profesji nauczyciela nie oznacza automatycznie lekceważenia przygotowania nauczycieli na wydziale. Z dużym zainteresowaniem zapoznaliśmy się z koncepcją kształcenia nauczycieli w małej grupie 15-osobowej na studiach stacjonarnych wybranej z dużej liczby studentów kierunków fizyka, biofizyka, astronomia, zaawansowane materiały i nanotechnologie. Studenci ci, niczym elitarny zespół laboratoryjny, podejmują praktykę i ćwiczenia w szkołach, z którymi wydział pozostaje w stałej współpracy. Ponadto uczestniczą wspólnie z nauczycielami w projektach edukacyjnych i organizują dla uczniów zajęcia na terenie uczelni (konkursy, otwarte laboratoria). Wydział nie zleca kształcenia zewnętrznej jednostce „pedagogicznej”, ale współpracuje z nią, angażuje pedagogów i psychologów do własnych zajęć i projektów.

W zebranych materiale zauważyliśmy dwa wyjątki, gdy kształcenie nauczycieli stanowi istotny element oferty edukacyjnej wydziału. W jednym przypadku jest to wydział pedagogiczny, w drugim biologiczny, który nas szczególnie zainteresował. Jest to stosunkowo mały wydział (ok. 100 studentów na I i II stopniu, tylko studia stacjonarne). Wydział ten wypracował własną strategię i pomysł na kształcenie nauczycieli obejmujące spójny, kontynuowany przez pięć lat studiów program, mocno zorientowany na kształcenie we współpracy ze szkołami:

Przygotowanie studentów do pracy w zawodzie nauczyciela odbywa się od pierwszego do ostatniego roku studiów, czyli w cyklu dwustopniowym przez pięć lat. Jednostka wydziałowa ma pieczę nad studentami przez cały okres studiów. Pozwala to na monitorowanie i korygowanie postępów studentów w nabywaniu przez nich kompetencji nauczycielskich. Współpracujemy z 36 szkołami, które

uczestniczyły w projekcie POKL dotyczącym podniesienia jakości studenckich praktyk pedagogicznych.

Ten model integrujący kształcenie we wszystkich wymiarach (modułach) przygotowania nauczycielskiego pozostaje jednak wyjątkiem. Bardziej nawet postulatem, by włączyć w kształcenie dydaktyczne i pedagogiczne stałe odniesienie do praktyki, do „stażu” w szkole, a wtedy w trakcie zajęć akademickich *ważnym elementem byłaby dyskusja dotycząca zależności poznawanej teorii w relacji do rzeczywistych problemów, z którymi „stażyści” spotkali się w szkole. W ten sposób bardzo ważna wiedza dotycząca problemów pedagogicznych i psychologicznych nie byłaby „zawieszona w próżni”, a odnosiłaby się do konkretnych zagadnień, z którymi spotykają się osoby pracujące w szkole* (z wypowiedzi w kwestionariuszu badań). Znacznie częściej wykładowcy akademicy na „przedmiotowych” wydziałach postrzegają sytuację rozdzielenia przygotowania merytorycznego, dydaktycznego i psychologiczno-pedagogicznego (z tych ostatnich są wyłączeni) jako swoistą sytuację bezradności. Dość znamienne odzwierciedla to jedna z wypowiedzi osoby odpowiedzialnej za organizację kształcenia nauczycieli na wydziale matematyczno-informatycznym:

Dotychczasowy model kształcenia nauczycieli matematyki nie tylko nie przystaje do rzeczywistych potrzeb, ale w wielu przypadkach znacząco rozmija się z potrzebami osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela matematyki i informatyki. Podstawową wadą jest próba unifikacji kształcenia dla wszystkich przedmiotów z dominacją wiedzy ogólnopedagogicznej (dydaktycznej) nad przygotowaniem specjalistycznym dotyczącym (w naszym przypadku) matematyki i informatyki.

Częściej jednak spotkaliśmy w krótkich komentarzach niemal niezauważalną, lapidarną asekurację i zwolnienie z krytycznej refleksji. Temat zamyka proste stwierdzenie: kształcenie nauczycieli na naszym wydziale jest zgodne ze standardami z rozporządzenia. Kto zatem zadba o prawo „mniejszości” do dobrych studiów nauczycielskich?

PROGRAMY STUDIÓW

W uczelniach biorących udział w badaniu stosowane są trzy typy programów kształcenia (tabela 9):

Specjalistyczno-przedmiotowy – najstarszy, chronologicznie rzecz biorąc, wariant określany przez Basila Bernsteina jako „kolekcja”. Wiedza kierunkowa i profesjonalna z wyraźnie oddzielonych przedmiotów akademickich związanych z działaniem przyszłego nauczyciela, ustrukturyzowana adekwatnie do tego, co uznawane jest za rdzeń odpowiadających im subdyscyplin naukowych, nie zawsze z należyтым uwzględnieniem w tych porcjach – obok wiedzy treściowej – także wiedzy struktur substantywnych oraz wiedzy syntaktycznej¹⁰ są przekazywane adeptom zawodu w formie niemal gotowej do nabycia.

¹⁰ Zob. B.D. Gołębnik, *Zmiany...*, op.cit.

Modułowo-blokowy – wywodzący się z postpozytywistycznych podejść dydaktycznych akcentujących całościowość uczenia się, integrację wiedzy pochodzącej z różnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych dla problematyzowania zagadnień istotnych w osobistym, choć usytuowanym w kontekście, budowaniu kompetencji do nauczania (zarówno w zakresie wiedzy, jak i postaw oraz umiejętności). Istotą studiowania staje się tu nie tyle nabywanie (choć pewna część wiedzy ma zawsze charakter bierny), co ko/konstruowanie znaczeń poprzez partycypacyjne angażowanie w rozwiązywanie realnych problemów pochodzących z praktyki¹¹.

Mieszany – zgłaszany najczęściej w naszych ankietach, prawdopodobnie rodzaj „złotego środka” albo „trzeciej drogi” wobec opozycji: program typu kolekcja – program typu integracja. Nie mamy danych, aby stwierdzić, które komponenty przygotowania do nauczania są realizowane za pomocą jakiego typu „programowania” studiów, ale trudno nie powtórzyć hipotezy *lapidarnej asekuracji* sformułowanej w poprzednim podrozdziale.

Tabela 9. Typy programów kształcenia

Typ programu kształcenia	Liczba jednostek organizujących kształcenie nauczycieli
mieszany	17
modułowo-blokowy	8
specjalistyczno-przedmiotowy	7

Tabela 10. Formy weryfikacji efektów kształcenia

Liczba jednostek organizujących kształcenie nauczycieli Forma weryfikacji efektów	Studia I stopnia	Studia II stopnia	Studia podyplomowe
Przygotowanie i obrona pracy dyplomowej oraz oceny z przedmiotów/modułów	15	15	5
Egzamin końcowy oraz oceny z przedmiotów/modułów	6	6	9
Oceny z przedmiotów/modułów	7	8	9
nie dotyczy	4	3	9

Zróznicowanie programów (współwystępowanie tradycyjnych i nowych rozwiązań) odzwierciedla się w odpowiedziach na pytanie o formy weryfikacji efektów kształcenia (tabela 9). Program w znaczeniu *curriculum* to „coś więcej”

¹¹ B.D. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda, 'nowa religia' czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2005/nr 1.

niż organizacyjno-treściowa strona procesu edukacyjnego. Typ przyjętego albo konstruowanego programu zakotwiczony jest w *myśleniu* o istocie i podstawie profesjonalnego działania. I nawet jeśli to ugruntowanie nie jest wprost eksplikowane, to wyraża się w przyjmowanych wzorach działania. Orientacja na rezultat (od nowicjusza do eksperta) to ocenianie końcowych efektów i to w sposób jak najbardziej formalny, podczas gdy orientacja na proces i poszukiwanie wymaga stosowania miękkich technik w rodzaju portfolio, sesje etc.

Wypowiedzi swobodne respondentów na temat sposobów weryfikacji efektów kształcenia...

*Kwalifikacje nauczycielskie opisane są w postaci efektów kształcenia, które są weryfikowane w ramach poszczególnych modułów. Aktualne przepisy prawa nie wymagają weryfikowania **całościowych kwalifikacji nauczycielskich** (podkreślenie własne)*

*Weryfikacja kwalifikacji końcowych nauczycieli odbywa się podczas kilku **egzaminów podsumowujących poszczególne moduły** kształcenia lub bloki tematyczne. **Praktyczne umiejętności oceniane są na hospitowanych lekcjach** przeprowadzanych przez studenta.*

*Wiadomości i umiejętności studentów weryfikowane są na poszczególnych przedmiotach **wg przyjętych i opisanych w sylabusach** przedmiotów regul. Praktyki ciągle zaliczane są na podstawie **portfolio** (zawierającego m.in. scenariusze lekcji, protokoły obserwacji lekcji) kompatybilnego z dziennikiem praktyk.*

...nie pozwalają uwolnić się od wrażenia pogłębienia przez ‘nowe prawo’ wskazanej już mozaikowości kształcenia nauczycieli.

PRAKTYKI

Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie o praktyki na tzw. kierunkach nauczycielskich dodatkowo potwierdza konstatację peryferyjności (marginalizacji) psychologiczno-pedagogicznego komponentu programu studiów. Mimo formalnych zapisów w ministerialnych standardach kwalifikacji nauczycielskich, a także obecności w krajowym dyskursie pedeutologicznym koncepcji redefiniujących związek teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli, inaczej ujmujących praktyczność wiedzy¹², realizacja praktyk pozostaje w dużej mierze „zadaniem” do samodzielnego wykonania przez studentów. Uczelnie – w znacznym stopniu – ograniczają tu swoją rolę do administrowania tym procesem. Ponad połowa respondentów niezależnie od poziomu kształcenia (studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia, studia podyplomowe) przyznaje, że praktyki nauczycielskie są *realizowane samodzielnie przez studentów w całości poza*

¹² Zob. np. H. Kwiatkowska, B.D. Gołębniak (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, WN DSW, Wrocław 2013; H. Mizerek, *Współczesne dyskursy edukacji nauczycieli*, Wyd. Naukowe UWM, Olsztyn 1998.

planem zajęć, a uczelnia, w każdym semestrze podpisuje umowę z nauczycielem z wybranej przez uczelnię szkoły ćwiczeń.

Tabela 11. Formy praktyk odbywanych przez studentów w szkołach

Liczba jednostek organizujących kształcenie nauczycieli Formy praktyki	Studia I stopnia	Studia II stopnia	Studia podyplomowe
Nie dotyczy	5	4	12
Realizowane samodzielnie przez studentów w całości poza planem zajęć	13	16	15
Realizowane w części w ramach zajęć (np. jako wizyty studyjne, laboratoria)	14	12	5

Tabela 12. Formy współpracy uczelni ze szkołami

Współpraca uczelni ze szkołami	Liczba jednostek organizujących kształcenie nauczycieli
Brak stałej współpracy (studenci samodzielnie kontaktują się ze szkołami).	5
Uczelnia pośredniczy w kontaktowaniu się studentów ze szkołami	22
Uczelnia ma podpisane umowy na stałą współpracę z wybranymi szkołami.	24
Uczelnia współpracuje ze szkołami w ramach projektów rozwojowych i badawczych.	14
Przy uczelni afiliowane są szkoły lub „kliniki/laboratoria” praktyk pedagogicznych.	3

Korzystanie z tego komponentu programu jako okazji do studiowania praktyki (a nie tylko miejsca obserwacji zastanych w szkołach wzorów działania i podjęcia pod okiem „mentorów” samodzielnej aplikacji wiedzy teoretycznej w prowadzeniu zajęć) występuje rzadziej (tabela 11). Poza tym trudno określić jednoznacznie, jakie znaczenia osoby wypełniające ankietę przypisywały takim kategoriom jak *wizyty studyjne* czy *szkolne laboratoria*. Rozstrzygnięciu charakteru relacji między teorią a praktyką w działaniu studentów w szkole mogłyby sprzyjać dodatkowe analizy szczegółowych zapisów programowych oraz studenckiej dokumentacji praktyk, a także wywiady ze studentami i nauczycielami oraz obserwacje uczestniczące w trakcie zajęć w szkole i na uczelni. Rozkład odpowiedzi na pytanie o formy współpracy ze szkołami zdaje się jednak potwierdzać wstępne spostrzeżenia (tabela 12) co do administracyjnego głównie wymiaru zajmowania się przez uczelnię studenckimi praktykami. Pośrednictwo w kontaktach studentów z placówkami, w których zamierzają oni odbyć praktyki, podpisanie umowy na stałą współpracę, a nawet wymienienie przez niektórych respondentów form w rodzaju *współorganizacja konkursów dla uczniów i dla nauczycieli, blogi, warsztaty dla maturzystów, pokazy chemiczne w szkołach*

i na uczelni, klasy patronackie tworzą zaledwie warunki brzegowe integracji wiedzy i działania, nie mówiąc już o wspomaganiu budowania kompetencji do nauczania w postulowanej przez wielu triadzie: student – mentor – tutor. Wyowiedź jednego z respondentów wydaje się tu znacząca:

Brak rzeczywistych doświadczeń w pracy szkolnej (praktyki w bardzo niewielkim stopniu pokazują rzeczywisty obraz problemów pracy nauczyciela) powoduje lekceważący stosunek studentów do przedmiotów pedagogicznych.

Niewielki wydaje się też wpływ i zasięg „cyngla zmiany”¹³ w postaci podjętych w tym zakresie projektów badawczych i rozwojowych. W świetle rozpoznania efektów odwróconych systemu budowania kapitału ludzkiego¹⁴ pojawia się pytanie, na ile przyjmowane w pracy projektowej idee i wypracowane rozwiązania są obecne w systemie po wygaszeniu zewnętrznej kontroli i finansowania.

PODSUMOWANIE

Badanie przeprowadzone dwa lata po wprowadzeniu Rozporządzenia MNiSzW w sprawie standardów kwalifikacji nauczyciela ujawniają nie tylko brak oczekiwanego – przynajmniej w środowisku pedagogiki akademickiej – zmniejszenia napięcia, jeśli jeszcze nie porozumienia aktorów głównych scen co do integracji dwóch głównych komponent tzw. wstępnej edukacji do nauczania. Stanowi raczej podstawę do sformułowania wniosku, że oto pod nowym szyldem (moduły, bloki, efekty) znajdujemy mozaikę podejść i praktycznych rozwiązań – niekoniecznie zgodnych („od środka”) z propozycjami nowoczesnej pedagogiki. Studenci wręcz systemowo zachęceni są do mozaikowego studiowania i „pakietowego” zaliczania modułów sumujących się w uprawnienia nauczycielskie. Dotyczy to przyjmowania w różnych uczelniach modeli organizacyjnych, konstruowania programów, wprowadzania strategii oceniania końcowych efektów. Oferta jest bogata: różne stopnie kształcenia, różne moduły i przedmioty, które możemy postrzegać jako spójne w formalnym programie, jednak dla studenta to mozaiki nie zawsze do siebie pasujących i jednakowo ważnych „kawałków”. W efekcie student pozostaje sam z zadaniem scalania sposobów i efektów uczenia się, które będzie musiał (zaocznie?) „odrobić” już w szkole jako nauczyciel. Nie tylko nie wypracowano instytucjonalnych ram wspomagania studenta w tym zakresie, ale ukryto ten brak w mozaikowej strategii działania kryjącej się za przepisami. Skoro „działamy zgodnie z wytycznymi.....”, to pedagogika jako dyscyplina nie jest nam potrzebna.

¹³ Określenie zapożyczone z tekstu J. Sachs, *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development*, 2009, <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf> [pobrano 22.07.2014].

¹⁴ R. Krenz, *Pro et contra – głos krytyczny o emancypacyjnym potencjale systemu*, w: H. Cervinkova, B.D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 89–102.

Marginalizacja dyscypliny wyraża się także w usytuowaniu praktyk. Traktowane w większości jako teren obserwacji dobrych wzorów aplikacji wiedzy metodycznej występują w programie niemal wyłącznie jako jeszcze jeden moduł do zaliczenia. Myślenie o wiązaniu myślenia z działaniem czy/i uczenia się z nauczaniem realizowane jest w wyspowych jednostkach organizujących przygotowanie do nauczania w szkole i obejmuje marginalną liczbę kandydatów na nauczycieli. Znaczna większość przyszłych nauczycieli już na uczelni doświadcza ukrytego charakteru pracy w szkole – w praktyce – jako edukacji mozaikowej i masowej.

BIBLIOGRAFIA

Gołębniak B.D., *Konstruktywizm – moda, 'nowa religia' czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2005/nr 1.

Gołębniak B.D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, DSW, Wrocław 2014.

Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Poznań – Toruń 1998.

Krenz R., *Pro et contra – głos krytyczny o emancypacyjnym potencjale systemu*, w: H. Cervinkova, B.D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 89–102.

Kwiatkowska H., Gołębniak B.D. (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, WN DSW, Wrocław 2013.

Kwiatkowska H., *Teoriopoznawcze implikacje związku z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*, w: B.D. Gołębniak, H. Kwiatkowska (red.) *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, WN DSW, Wrocław 2012, s. 177–192.

Michalak-Madalińska J. (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wyd. UŁ, Łódź 2010.

Mizerek H., *Współczesne dyskursy edukacji nauczycieli*, Wyd. Naukowe UWM, Olsztyn 1998.

Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny. WN DSW, Wrocław 2001.

Nowak-Dziemianowicz M., *Pedagogika dyskursywna – nadzieje i możliwości*, w: M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.) *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, WN DSW, Wrocław 2008, s. 315–346.

Rozporządzenie MNiSW z dn. 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Sachs J., *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development, 2009*, <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/009-020.pdf> [pobrano 22.07.2014].

Śliwerski B., *O fenomenie i problemach popularności pedagogiki jako upragnionego kierunku studiów*, w: B.D. Gołębniak (red.) *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, WN DSW, Wrocław 2008, s. 172–196.

Authors: Bogusława Dorota Gołębniak, Sławomir Krzychała

Title: The Initial Teacher Education in Poland on the Academic Level – the survey report

Key words: models of teacher education, university curricula, the relation between theory and practice, the strategies of assessment of learning effects and evaluation of programmes

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Abstract

The presented material is a concise report of the research on the ‘condition’ of initial teacher education provided at universities in Poland in accordance with ‘new’ Ministry standards of 17 January 2012. In the analysis of data collected from 30 universities in May 2015, we focused on models of the organisation of this part of teaching at universities, the ways of constructing the professional curricula, the role and place of practice in the learning processes and the strategy of assessment of the preparation for teaching. Our research result is not quite optimistic. Under the ‘new label’ of standards we still have quasi-traditional approach to initial teacher education. In acquiring the new professional competencies students do not get real support from their academic and school partners. They are not very interesting in building opportunities for transforming learning aiming at transforming teaching