

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Uniwersytet Zielonogórski

Sławomira Sadowska

Uniwersytet Gdański

Problemy związane z probolońskim kształceniem pedagogów i nauczycieli w Polsce¹

The problems connected with the pro-bolognian education of pedagogues and teachers in Poland

We consider the pro-bolognian changes that are being introduced in the fields of education of pedagogues and teachers to be highly problematic and controversial. These problems and controversies, in our view, are mainly related to the negative consequences of the modification of the model and scholastic-pedagogical curriculum, appointed by expected learning outcomes that are mandatorily adopted for implementation. No less important we consider the issue of limitations of the graduate's competences, whose current scope and nature can be a hidden blocker for the development of science and research in subdisciplines of pedagogy. In the context of identified weaknesses, we will attempt to outline proposals for new, flexible solutions in the pro-bolognian education of pedagogues and teachers in Poland.

Słowa kluczowe: probolońskie kształcenie nauczycieli i pedagogów, problemy i kontrowersje, możliwości działań i rozwiązań naprawczych

Keywords: pro-bolognian education of teachers and pedagogues, problems and possibilities of actions and corrective solution

Wprowadzenie

Istotne dla współczesnego kształcenia pedagogów i nauczycieli w Polsce są kwestie związane z Procesem Bolońskim i następstwami realizacji jego zaleceń

¹ Artykuł stanowi poszerzoną wersję tekstu opublikowanego w obcojęzycznej monografii zbiorowej [Janiszewska-Nieścioruk, Sadowska 2015], *Trening protiv obrazovaniâ? Raznoglasiâ, svâzannyye s rasprostraneniem pro-bolonskogo obrazovaniâ pedagogov i učitelej v Plo'se [w:] Vižša osvita Ukraini u konteksti integracii do evropejs'kogo osvitrnogoprostoru, Pereâslav-Hmel'nic'kij DPU im. G. Skovorodi, Kiiv.*

dla rodzimego systemu edukacji. Dotychczasowe probolońskie zmiany, formalnie regulujące przede wszystkim kształcenie na poziomie wyższym, w różnym stopniu przenikają także do niższych etapów edukacji, zasadniczo i często niekorzystnie je zmieniając. Oczekiwane w pokonferencyjnych ustaleniach państw sygnatariuszy Procesu Bolońskiego uelastycznienie i wzrost mobilności kształcenia wyższego z równoczesnym doregulowaniem uznawalności kwalifikacji absolwentów każdego z jego etapów – studiów licencjackich, magisterskich i wyraźnie ostatnio upowszechnianych doktoranckich – sprowadzono w naszych realiach do parcelacji wcześniej jednolitego, najczęściej pięcioletniego, uniwersyteckiego kształcenia na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich, a w konsekwencji kompetencyjnego zatimizowania ich adeptów. Tym samym jego jakość została zdewaluowana, bowiem tzw. pełne teoretyczno-praktyczne w tym zakresie przygotowanie zastąpiono zawodowym – trzyletnim licencjackim bądź rocznym kursowym, a w bardziej optymistycznym wariantcie – podyplomowym. Wskazując te, jak też inne, nie mniej kontrowersyjne skutki zmian na kierunkach kształcących pedagogów i nauczycieli, pragniemy zainicjować dyskusję nad nowymi rozwiązaniami w ich kształceniu.

Problemy wynikające z modyfikacji modelu i programu studiów pedagogicznych i nauczycielskich

Wejście Polski w Proces Boloński miało skutkować uelastycznieniem i zróżnicowaniem dotychczasowych możliwości kształcenia wyższego, a więc je wreszcie zeuropeizować, uczynić bardziej otwartym i dlatego podobnym do „lepszego” w tym zakresie oferty edukacyjnej państw zachodnich. Kompatybilność naszych nowych organizacyjnych rozwiązań z tymi od dawna upowszechnianymi na zachodzie Europy stała się dla władz ministerialnych priorytetem. W rozwiązaniach dostrzegano przede wszystkim szansę na uznawalność dyplomów absolwentów za granicą, mobilność w wyborze ścieżki kształcenia i zakresu pożądanego przez studenta kompetencji, w tym naukowych, uzyskiwanych w wyniku kooperacji z badaczami – specjalistami określonych dyscyplin/subdyscyplin w toku studiów na jednej bądź kilku uczelniach w kraju i/lub za granicą. Uruchomione programy typu Erasmus miały jeszcze bardziej upodmiotowić studentów, także w możliwości wyboru i kreowania postedukacyjnej kariery zawodowej, zwiększającej ich otwartość na ofertę rynku pracy, i tym samym możliwości zatrudnienia. W polskich realiach ta otwartość jest nierzadko postrzegana w kategoriach dostosowywania się do wymagań i oczekiwań pracodawców (rynek pracodawców) w powiązaniu z permissywnością i w konsekwencji nadmiernym od nich uzależnieniem.

Powyższe dążenia i działania można byłoby uznać za słuszne, a nawet konieczne i oczekiwane, gdyby nie pewne, niestety wyraźnie zauważalne, słabości i problemy w toku ich wdrażania czy realizacji, zwłaszcza w odniesieniu do zróżnicowanych specjalnościowo kierunków kształcących nauczycieli i pedagogów, w tym pedagogów specjalnych. Te słabości czynią dotychczasowe modyfikacje modelu studiów nauczycielsko-pedagogicznych, jak też ich programów czy standardów kształcenia i oczekiwanych po ich ukończeniu efektów (w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych), kontrowersyjnymi i dlatego wartymi refleksji.

Analizę warto rozpocząć od kwestii modelu studiów nauczycielsko-pedagogicznych i przy tym przypomnieć, że pierwsze próby ich zmiany nastąpiły w naszym kraju już w latach 90. ubiegłego wieku, jeszcze przed wejściem Polski do Unii Europejskiej. Pierwotna wersja jednostopniowa – cztero- lub pięcioletnia² została zastąpiona dwustopniową – 3+2 (dwuletnie studia II stopnia dopełniały programowo trzyletnie studia I stopnia), ewoluując następnie w opcję 3 i 2 (studia I i II stopnia zaczęły różnić się specjalnościowo, a nawet kierunkowo). Aktualnie ostatnia ze wskazanych opcji kształcenia na fali probolońskich zmian stała się powszechna, przy czym zauważana jest wyraźna tendencja jej wzbogacania (też swoistego urozmaicenia) o trzeci wariant, jakim są studia doktoranckie [por. Janiszewska-Nieścioruk 2012]. W konsekwencji propagowany jest model 3 i 2+4, który rozpoczyna się zróżnicowaniem specjalnościowym, a nawet kierunkowym, by powrócić potem do zagadnień ogólnopedagogicznych czy ogólnospołecznych. Efektem zamykającym jest uzyskanie pierwszego stopnia naukowego.

Powyższe, wraz z sygnalizowaną już wcześniej nadmierną parcelacją toku studiów, generuje jeszcze jeden, wciąż nierozwiązany problem – ogólnoakademickiego i praktycznego (zawodowego) kształcenia nauczycieli i pedagogów (w tym specjalnych). Aktualnie przyjęło się, że studia I stopnia – licencjackie, to studia zawodowe, a więc w pełni – teoretycznie i praktycznie – przygotowujące do pracy w instytucjach edukacyjnych. Wydaje się jednak, że są one takimi tylko z założenia, bowiem kształcenie na nich odbywa się najczęściej w „duchu” ogólnoakademickim, a nie praktycznym. Oczywiście i w takim profilu kształcenia uwzględnia się odpowiednią liczbę godzin praktyk oraz niezbędny blok przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych, ale ich wymiar *de facto* oznacza niezbędne minimum, poniżej którego w planowaniu zajęć już zejść nie można. Przyczyną takich działań jest ucieczka władz uczelni przed generowaniem kosztów, które bez wątpienia byłyby wysokie w przypadku wyboru praktycznego kształcenia wy-

² Czteroletnie, jednotorowe studia prowadzone były w wyższych szkołach pedagogicznych, natomiast również jednotorowe, ale pięcioletnie studia prowadzone były na uniwersytetach; obie możliwości kształcenia miały status studiów magisterskich realizowanych w formie dziennej i zaocznej, które aktualnie określa się stacjonarną i niestacjonarną.

magającego między innymi stałą współpracę z placówkami, które w przedbolońskim okresie nazywano szkołami ćwiczeń, a dziś zewnętrznymi interesariuszami. Ograniczanie kosztów kształcenia w przypadku kształcenia specjalistów o szczególnej społecznej randze nie powinno mieć miejsca, a przynajmniej nie może być sprowadzane do niezbędnego minimum ponoszonych na nie nakładów. Społeczne znaczenie zawodu nauczyciela i pedagoga jest oczywiste i nie potrzebuje potwierdzeń. Decydowanie o kształceniu nauczycieli i pedagogów w kategoriach „filozofii zysków i strat” skutkuje wyraźnym obniżaniem jego jakości.

Podejście uczelni do kształcenia pokazuje przenikanie do nauk społecznych, w tym pedagogiki, myślenia w kategoriach ekonomicznych. „Zarządzanie” daną strukturą bądź kierunkiem kształcenia dominuje nad koncentracją na aspekcie wzbogacania wiedzy i doświadczeń pedagogicznych, metodycznych, terapeutycznych. Jest ono także zauważane w uprawianej od lat przez uczelnie polityce zatrudniania pracowników naukowych. Jak trafnie zauważył Prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego: „sposób zarządzania w instytucjach szkolnictwa wyższego coraz bardziej przypomina sposób zarządzania w prywatnych przedsiębiorstwach. Celem nadrzędnym staje się rentowność przedsięwzięcia, która opiera się przede wszystkim na zmniejszaniu kosztów pracy, zawieraniu umów czasowych, co uderza przede wszystkim w młodych pracowników nauki” [ZNP apeluje o lepsze warunki zatrudniania nauczycieli akademickich, 2015]. Ten model skutkuje także utratą wolności akademickich, rosnącą biurokracją i pogorszeniem jakości kształcenia i nauki. Dlatego ZNP apelował do ówczesnej Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego o zapewnienie stabilnych warunków zatrudnienia nauczycieli akademickich (w tym nauczycieli nauczycieli), uregulowanie statusu doktorantów i wypracowanie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (sic!). Można uznać, że apel ten znalazł także wydzźwięk w Komunikacie Erywańskim, bowiem wskazano w nim między innymi potrzebę wspierania mobilności „studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela ze względu na ważną rolę, jaką odgrywają w kształceniu przyszłych pokoleń Europejczyków [Komunikat Erywański 2015].

Preferowanie przez uczelnie kształcenia ogólnoakademickiego może być także powodowane ograniczonymi zasobami kadrowymi – kompetencjami potwierdzonymi dorobkiem naukowym i praktycznym/zawodowym osób wchodzących w skład minimum kadrowego kierunku o profilu praktycznym. Ponadto potrzeba utrzymania stałej i na wysokim poziomie współpracy z placówkami edukacyjnymi gwarantującymi studentom/słuchaczom praktykę w zróżnicowanych specjalnościowo formach zajęć może okazać się trudna do spełnienia, zwłaszcza przez niewielkie szkoły zawodowe mające do dyspozycji ograniczone w tym zakresie możliwości własnego, lokalnego środowiska. Wskazane problemy powodują, że dopuszczalna aktualnie możliwość prowadzenia przez uczelnie jednego bądź

drugiego profilu studiów – praktycznego bądź ogólnoakademickiego – proponowana w dotychczasowych bolońskich ustaleniach (z powodów najczęściej merkantylnych) nie jest „wykorzystywana”. Chodzi oczywiście o uczelnie/wydziały, które mogą (ale nie muszą) prowadzić kształcenie praktyczne, bowiem mają pełne lub częściowe prawa akademickie – posiadają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora i/lub doktora habilitowanego w obszarze kształcenia i w dziedzinie, do których jest przyporządkowany kierunek studiów [Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2014, poz. 1198].

Warto zwrócić uwagę na fakt, że aktualnie propagowany model studiów pedagogiczno-nauczycielskich w opcji 3 i 2 nie stanowi jedynego rozwiązania uzyskiwania kwalifikacji. Zainteresowani korzystają z form czasowo i programowo skróconych, ale nadających te same kompetencje i uprawnienia zawodowe. I tak, na przykład, następuje zrównanie uzyskiwanych kwalifikacji absolwentów trzyletnich studiów licencjackich na kierunku pedagogika specjalna z kursowym dwusemestralnym przygotowaniem w tym zakresie oferowanym przez pozaakademickie jednostki [por. Krause 2009]. Przedstawione powyżej rozwiązanie rodzi pytanie: Czy efekty kształcenia w obu przypadkach są jednakowe? Teoretycznie (ale chyba tylko teoretycznie) muszą takie być, skoro nadają te same uprawnienia. Podobnie jest z kształceniem na poziomie magisterskim, które można zastąpić kursowym przygotowaniem – wystarczy, że osiąga ono wymiar 350 godzin, w tym 120 godzin praktyki pedagogicznej [Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.; Dz.U. 2012, Nr 25, poz. 131; por. też Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r.; Dz. U. 2009 Nr 50, poz. 400]. Zawartość programowa obu form jest bardzo zróżnicowana, ale efekty z założenia są identyczne. Formy kursowe pedagogiczne coraz częściej prowadzone są przez jednostki czy osoby fizyczne aplikujące w różnych programach szkoleniowych finansowanych ze środków unijnych. Nie chodzi tu o studia podyplomowe uruchamiane na bazie takich środków, lecz o kursy nadające np. kwalifikacje trenera pracy czy trenera aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością. W tym miejscu warto przypomnieć, że zmiany związane z modelem kształcenia nauczycieli i pedagogów, jak też ich programami czy standardami i oczekiwanymi po ukończeniu studiów kwalifikacjami, szczególnie nasiliły się po wprowadzeniu przez MENiS w 2002 r. rozporządzenia [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r., Dz. U. 2002 Nr 155, poz. 1288], które w swych zapisach zredukowało zakres kompetencyjnego przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnością w ogólnodostępnym szkolnictwie, co zrodziło krytykę pedagogów specjalnych (teoretyków i praktyków) [por. Dykcik 2003; Krause 2009]. Można odnieść wrażenie, że to ograniczanie kompetencji, przy równoczesnym ich dezawuowaniu, utrzymuje się. Tym

samym naukowo-badawczy i metodyczny dorobek pedagogiki specjalnej, subdyscypliny pedagogiki, jest deprecjonowany. Na fali inkluzji edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami czy o specjalnych potrzebach to nauczyciel – po kursowym w zakresie tej problematyki „przygotowaniu” – uznawany jest za bardziej kompetentnego specjalistę od pedagoga specjalnego – absolwenta I i II stopnia studiów tego kierunku. W kontekście sygnalizowanego problemu wypada również zastanowić się (jak proponują autorzy raportu TALIS – *Teaching and Learning International Survey 2013*), czy niektóre elementy aktualnych programów kształcenia na kierunkach niepedagogicznych, ale nadających uprawnienia do nauczania na określonych etapach edukacyjnych, nie są zbyt ubogie. Oferowany studentom/słuchaczom wymiar godzin zajęć z psychologii, pedagogiki, dydaktyki przedmiotowej czy zajęć praktycznych przygotowujących np. do reagowania i rozwiązywania trudnych sytuacji w klasie uznawany jest za niewystarczający [Hernik, Malinowska, Piwowarski, Przewłocka, Smak, Wichrowski 2014].

Wspomniane dezawuowanie kompetencji nauczycieli i pedagogów następuje także drogą ich urzędniczej „podległości”. Otóż, jak zaznacza Grzegorz Karwasz, „w Polsce, w odróżnieniu od Francji, nauczyciel nie jest urzędnikiem państwowym, ale gminnym” [Karwasz 2013]. Autor dodaje ponadto, że „ramy awansu zawodowego, dopuszczenia podręczników i kryteria oceny szkół (rankingi, testy maturalne, olimpiady przedmiotowe) wyznaczone są centralnie” [Karwasz 2013]. Tym samym autonomia polskiego nauczyciela jest pozorna. Oddaje to raport TALIS, w którym w wymiarze autorytatywnej oceny szkół lokujemy się na początku zestawienia, między Malezją i Meksykiem [Karwasz 2013; Hernik, Malinowska, Piwowarski, Przewłocka, Smak, Wichrowski 2014].

Warto, w kontekście wspomnianych efektów kształcenia, jakie określa się na „wejściu” w przypadku uruchamiania kierunku pedagogicznego/nauczycielskiego (z różną w jego ramach specjalnościową ofertą), zwrócić także uwagę na to, że przyjmowany jako konieczny, oczekiwany i osiągany przez każdego studenta „zestaw” wymagań jest co najmniej wątpliwy. Po pierwsze, uśrednia poziom kształcenia, ponieważ te efekty mogą być bardzo różne w zależności od dyspozycji, możliwości studentów (np. wyższe niż założono). Po drugie, niskie oczekiwania nie przyciągają, czy ujmując rzecz inaczej, są niesatysfakcjonujące dla kreatywnych studentów (później absolwentów). I jeszcze jedno, niektóre założone efekty kształcenia pozostają tylko takimi, a więc założonymi do realizacji, ponieważ nie daje się sprawdzić, czy zostały osiągnięte, np. w zakresie kompetencji społecznych. Inną kwestią jest także to, że przesadna założeniowość uzyskanych efektów kształcenia kojarzy się raczej nie z kształceniem czy studiowaniem, lecz szkoleniem nauczycieli i pedagogów. To ostatnie można wiązać z określoną, ograniczającą procedurą postępowania w uczelni, a więc działaniami pod wymiar ustalonych, antycypowanych efektów, odpowiednio monitorowanych i weryfi-

kowanych (tak, aby był na to materialny dowód). Programy na takich studiach przyjmują typ kolekcji poszczególnych przedmiotów i ich efektów, przy pewnej fakultatywności wyboru (większość jest obligatoryjna), a zatem o relatywnym statusie realizowanych na nich treści. Student zobligowany jest opanować, „skolekcjonować” określone treści i efekty kształcenia, opracowane i rozliczane przez tworzących je prowadzących [por. Bernstein 1990]. Jeśli dodatkowo uwzględnimy „wagę” przedmiotów/kursów wyrażoną w nadanej im liczbie punktów ECTS z możliwością ich akumulacji, to podstawą wyboru przedmiotów przez studentów niekoniecznie będą ich zainteresowania, lecz konieczna i możliwa do pozyskania punktacja (semestralna, roczna i za dany stopień studiów). Wzorzec wędrówki po nauce współczesnego studenta bliski jest nie tyle istocie podróży dawnych, co podróży współczesnej, którą raczej nazywamy turystyką [por. Sadowska 2014b]. Konieczność przypisywania punktów i schematyzm wprowadzanych w ramach zaleceń Procesu Bolońskiego Ram Kwalifikacji i efektów kształcenia dla kierunków nauczycielskich i pedagogicznych nie rozwijają u studiujących i kończących je absolwentów pasji, ciekawości, krytycznego myślenia; ich kreatywności i wrażliwości na potrzeby i zróżnicowane możliwości wychowanków.

Jak pokazują wyniki badania TALIS, polscy nauczyciele stosunkowo rzadko wprowadzają w pracę z uczniami/podopiecznymi techniki w jak najwyższym stopniu angażujące ich w wykonanie danego zadania i jednocześnie umożliwiające nabycie umiejętności istotnych z punktu widzenia wymagań współczesnego świata. Praca w małych grupach czy zadania wykorzystujące nowe technologie są często stosowane tylko przez około 40% polskich nauczycieli gimnazjum, a jedynie 16% badanych często wykorzystuje dłuższe projekty w pracy z uczniami. Jeśli do tego dodamy, że w opinii nauczycieli aktualny system oceny ich pracy służy głównie spełnianiu wymogów administracyjnych, to, jak podkreślają autorzy projektu, „warto zastanowić się, jak można byłoby efektywniej kształtować kulturę wzajemnego uczenia się oraz dochodzenia do mistrzostwa poprzez krytyczną refleksję nad swoją pracą. Ocena pracy nie powinna kojarzyć się z obowiązkiem administracyjnym lub wyłącznie z nadzorem nad nauczycielem, ale raczej z możliwością zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji poprzez analizę swojej pracy i omawianie jej z innymi doświadczonymi osobami” [Hernik, Malinowska, Piwowarski, Przewłocka, Smak, Wichrowski 2014, s. 34]. Uczniowie oczekują nauczycieli nie szkolonych, lecz wykształconych, kreatorów „uczniowskiej wspólnoty dociekającej”; prowokujących do polemiki, wyrażania własnych sądów i formułowania problemów [por. Bugajak 2015; Czerepaniak-Walczak 2013], a nie odtwarzających bądź replikujących, najczęściej w testach, nierzadko okrojone programowo treści. W szkoleniowym wydaniu edukacja staje się zaledwie „podawczym narzędziem” [por. Grzebałkowska 2012], a nie – jak się aktualnie

oczekuje – tą formą praktyki społecznej, która nastawiona jest na formowanie zdolności życiowych jej uczestników [Rubacha 2008, s. 9], formą synergiczną i czerpiącą z ich doświadczeń [Covey 2012, 2014; por. też Robinson 2010].

O szkoleniowym przygotowaniu nauczycieli i pedagogów może świadczyć także nadmierne potwierdzanie ich kwalifikacji uzyskanych w pozaformalnym uczeniu się, jak też zdobywanych na wcześniejszych etapach kształcenia. Dopracowanie procedur uznawania danego etapu studiów czy kwalifikacji (zakresu efektów uczenia się) jest koniecznością. Niedookreślenie kryteriów przez komisje powoływane we wskazanym celu przez władze danej uczelni/wydziału może spowodować dalsze obniżanie jakości kształcenia na kierunkach pedagogiczno-nauczycielskich. Doregulowanie tej kwestii jest bez wątpienia aktualnym wyzwaniem, bowiem jednym z zobowiązań przyjętych do realizacji przez Polskę, jako sygnatariusza Procesu Bolońskiego jest „usunięcie przeszkód na drodze uznawalności wcześniejszego kształcenia w celu zapewnienia dostępu do programów szkolnictwa wyższego i ułatwienia przyznawania kwalifikacji na podstawie wcześniejszego kształcenia, a także zachęcanie instytucji szkolnictwa wyższego do poprawy ich zdolności do uznawania wcześniejszego kształcenia” [Komunikat Erywański 2015, s. 5]. Wprowadzając w uczelniach nową usługę edukacyjną w postaci potwierdzania efektów uczenia się poza formalną edukacją – *Recognition of Prior Learning* (RPL) nie można ulec, jak podkreśla Grażyna Praweńska-Skrzypek [2015], pokusie uproszczenia procedur, pospiesznego, powierzchownego sprawdzania wartości potwierdzanych i uznawanych efektów uczenia się.

Zakres i charakter kompetencji w modelu studiów pedagogicznych/nauczycielskich jako możliwe bariery profesjonalizmu nauczycieli i rozwoju pedagogiki jako nauki

Probolońskie ustalenia – jak wskazywałyśmy – nadają pełne kompetencje pedagogiczne/nauczycielskie po każdym etapie kształcenia, zatem po I – licencjackim także. Aktualnie traktowany jest on jako wystarczający, a jednocześnie jest mniej kosztochłonny, zarówno dla pracodawców, jak i studentów. Początkowo, a więc w pierwszych latach strukturalnych zmian w kształceniu wyższym, wprowadzonych do rozparcelowania jednotorowego i najczęściej pięcioletniego toku studiów na dwustopniowe (wskazana wersja 3+2) w dużym stopniu zachowano ich programową ciągłość. W konsekwencji kompetencje po licencjacie dla wielu pracodawców były niewystarczające i dlatego oczekiwano ich dopełnienia czy uzupełnienia na studiach II stopnia. Wiązać to można z mentalnym „osadzeniem” pracodawców w tradycyjnym, wieloletnim i najczęściej uniwersyteckim kształce-

niu nauczycieli/pedagogów tylko na poziomie magisterskim. Tak więc mechaniczne rozbitcie jednotorowych studiów nie skutkowało zróżnicowaniem ich programów, lecz utrzymaniem między nimi dużej zależności (też powtarzalności) i w związku z tym pozyskanie tzw. pełnych kwalifikacji sprowadzało się do potrzeby ich realizacji w postaci pełnego modelu 3+2. W kolejnej, wprowadzone programowo, jak i kompetencyjnie bardziej dookreślonej wersji studiów – 3 i 2 (po aktualnie upowszechnianą 3 i 2+4), wskazane różnice między jego etapami sprowadzono do nierzadko nadmiernego, wielospecjalnościowego (nie)przygotowania na każdym z nich [por. Janiszewska-Nieścioruk 2006, 2008, 2012].

Stawiamy więc pytanie: czy w takiej „filozofii” współczesnego kształcenia nie można upatrywać zagrożeń nie tylko dla praktyki pedagogicznej, ale także dla rozwoju pedagogiki jako nauki? Wzmacnia je fakt, że za wystarczające do pracy w różnych placówkach edukacyjnych (w tym specjalnych) uznaje się nie tylko kwalifikacje adeptów I stopnia studiów lecz zaledwie rocznych form kursowych. Czy jest w nich miejsce na wykorzystywanie dorobku naukowego pedagogiki i szczególnie nas zajmującej jej subdyscypliny – pedagogiki specjalnej? Czy można postawić hipotezę, że kompetencje uzyskiwane przez absolwentów aktualnie realizowanych form studiów nauczycielsko-pedagogicznych (wszystkich specjalności) mogą być niewystarczające dla rozwoju teorii i badań naukowych w zakresie poszczególnych subdyscyplin pedagogiki? W próbie odpowiedzi na te pytania odniesiemy się do kilku kwestii.

Wprowadzane zmiany w sposób szczególny dotyczą przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Z jednej strony, konsekwencją niskich standardów i strywalizowanej ścieżki kształcenia pedagogów i nauczycieli jest deprecjacja przez władze (rządowe, samorządowe, oświatowe) edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dzieci, jej niedoceniaenie jako niezwykle istotnego etapu dla ich rozwoju, wczesnej diagnozy i korekcji deficytów czy niwelowania skutków ograniczeń środowiskowych. Z drugiej, propagowana przez MEN „filozofia” kształcenia tej grupy nauczycieli, pomija spojrzenie naukowe, stanowiąc jednocześnie swoiste zagrożenie dla rozwoju nauk o wychowaniu. Z analizy projektów ministerialnych zmieniających szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej [Projekt Rozporządzenia MEN z dnia 30 marca 2015 r. oraz Projekt MEN z 5 sierpnia 2015 r.] odczytać wtórnie można, że okres dzieciństwa nie jest przez ośrodki władzy doceniany.

Dorota Klus-Stańska w swojej opinii (wydanej 12 czerwca 2015 r.) o wstępnym projekcie MEN z dnia 30 marca 2015 r., argumentuje, że okres dzieciństwa ma niebagatelne znaczenie w życiu każdego człowieka, ponieważ „jest nie tylko wartością ważną samą w sobie, zasługującą na radosne, pełne entuzjazmu przeżywanie, ale stanowi podstawę dla całości dalszego rozwoju jednostki, ujawniania potencjału umysłowego, zdolności do budowania dobrych relacji społecz-

nych. Ma więc wartość zarówno indywidualną, jak i społeczną. Bez dobrego dzieciństwa osiągnięcie dobrej dorosłości jest wyjątkowo trudne” [Klus-Stańska 2015, s. 2]. Dlatego, jak dodaje autorka, temu okresowi rozwoju i równocześnie etapowi edukacji poświęca się całe subdyscypliny pedagogiki, np. pedagogika dzieciństwa, pedagogika wczesnej edukacji, ale także psychologii, np. psychologia rozwojowa, czy socjologii, np. socjologia dzieciństwa. Odpowiedzialne podejście do roli i znaczenia dzieciństwa powoduje, że instytucje opieki i wychowania dla dzieci do 10. roku życia są przedmiotem troski rządów wielu państw, które od nauczycieli wczesnej edukacji oczekują wysokich, a w kontekście upowszechnianego włączania w ogólnodostępną przestrzeń szkolną dzieci o szczególnych potrzebach także bardzo zróżnicowanych czy, jak je określa Dorota Klus-Stańska, wieloobszarowych kwalifikacji [Klus-Stańska 2015, s. 2].

Te kwalifikacje powinny być systematycznie i adekwatnie do potrzeb wychowanków uzupełniane czy dopełniane (kumulacja kompetencji, których bazą jest pełne akademickie wykształcenie, a nie szkolenie), ponieważ następuje swoiste „przesunięcie” dotąd dominującej opieki rodzicielskiej na nauczycielską. To z nauczycielami, a jeśli to konieczne też z terapeutami czy pedagogami specjalnymi (bądź innymi specjalistami) coraz większa grupa dzieci spędza więcej czasu niż z rodzicami/opiekunami. Oczekuje się zatem od nich, poza przygotowaniem metodycznym i merytorycznym (przede wszystkim pedagogiczno-psychologicznym i medycznym), wysokich kompetencji z zakresu komunikacji z dziećmi, jak też diagnozy i podstawowej terapii pedagogicznej w celu rozpoznania i przeciwdziałania wczesnym zaburzeniom i dysharmoniom rozwoju [Klus-Stańska 2015, s. 3]. Za prorozwojowe i oczekiwane wypada uznać trzy role (z możliwością ich łączenia) podejmowane przez współczesnych nauczycieli/wychowawców – opiekuńska dzieci/uczniów, nauczyciela koordynującego i prowadzącego określone zajęcia i nauczyciela wspomagającego indywidualny rozwój uczniów przy wsparciu asystenta [por. Kwaśnica 2015]. W tej propozycji Roberta Kwaśnicy dostrzegamy szczególną rolę pedagogów specjalnych, jako wysokiej klasy specjalistów ściśle kooperujących z nauczycielami i dlatego współkoordynujących ustalenia i działania wychowawcze (w tym o prointegracyjnym charakterze) i korekcyjne/rehabilitacyjne z dzieckiem/ucznikiem z niepełnosprawnością bądź o specjalnych potrzebach oraz z jego środowiskiem rodzinnym i lokalnym. Kontekst życia dziecka, nie wyłączając grupy rówieśniczej, zarówno formalnej, jak i nieformalnej oraz lokalnej społeczności, powinien zawsze być uwzględniany w tych działaniach.

Trudności w zaakceptowaniu współczesnego modelu kształcenia w relacji do kompetencji absolwentów i rozwoju nauki rozważymy w jeszcze innym kontekście. Współczesny nauczyciel powinien zapewnić odpowiednie warunki rozwoju dzieciom niemającym trudności (też wybitnie zdolnym), dotkniętym deficytami czy chorobami, ale także dzieciom ze środowisk zaniedbanych, patologicznych,

niezainteresowanych ich kształceniem, terapią czy rehabilitacją – wskazuje Dorota Klus-Stańska [2015, s. 3], rozważając problem przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Podniesione kwestie są bardzo znaczące z perspektywy poszerzającego się modelu edukacji inkluzyjnej. Dodamy, że nasze oczekiwania wobec nauczyciela proinkluzyjnej edukacji w sposób szczególny wiążą się z koniecznością uwzględniania możliwości (słabych i mocnych stron) czy zasobów dzieci ze specjalnymi potrzebami (technicznych, społecznych i edukacyjnych). Działanie nauczyciela proinkluzyjnej edukacji w ścisłej współpracy z pedagogiem specjalnym winno być oparte na solidnych fundamentach badań naukowych. Dlatego oczekiwane jest poszerzenie spektrum badań i analiz nad edukacją, tym bardziej, że aktualnie postrzega się ją jako całościową, a tym samym uczynienie z pola badawczego ważnej podstawy w profesjonalnym wykształceniu. Ogląd literatury wskazuje, że przedmiotom o charakterze „ogólnym” przypada szczególna funkcja w zakresie lepszego zrozumienia osiągnięć nauki i traktowania wiedzy jako szczególnego pozytywnego czynnika zmiany codziennej rzeczywistości, w której żyją ludzie, w tym osoby z niepełnosprawnością [por. Sadowska 2009; Krause 2010].

Zadanie przedmiotów o charakterze „ogólnym” postrzegać należy jako płaszczyznę do dokonywania analizy tendencji naukowych, przeprowadzania selekcji faktów na znaczące i nieznaczące, powtarzalne i niepowtarzalne, istotne i nieistotne, pierwszoplanowe i drugoplanowe. Poza dążeniem do syntetycznego ujęcia faktów znaczących, wyjaśniania obrazu specjalnego wychowania, jakiego potrzebują ludzie, wykrycia jego funkcji w całokształcie życia społecznego, zadaniem przedmiotów o charakterze „ogólnym” jest rewidowanie wcześniejszych stanowisk osób studiujących [por. Sadowska 2014a]. W aktualnym modelu studiów (niezależnie od jego etapu) przedmioty o charakterze „ogólnym” ustępują miejsca wskazywaniu konkretnych wzorców postępowania, głoszeniu systemu praktycznych zaleceń, co wpisuje się w inżynierskie ambicje, jakie cechowały początkowy rozwój pedagogiki. Czy więc nie ma miejsca w „probolońskim” kształceniu nauczycieli/pedagogów (w tym pedagogów specjalnych) dla współczesnych ustaleń? Przecież gdy przyglądamy się głównemu nurtowi współczesnej pedagogiki specjalnej [por. Sadowska 2012], widzimy wyraźnie, że głosów pedagogów specjalnych nie da się sprowadzić do rekonstruowania algorytmów praktyk edukacyjnych i drobnych w tym zbiorze innowacji, nienaruszających ich istoty, nie da się też sprowadzić do pseudonaukowej skamieliny myślowej i zenującej życzeniowej papki, jak to określiła w jednym ze swoich tekstów Elżbieta Zakrzewska-Manterys [2010].

Uczelnie powinny bronić uczenia dojrzałego wnikięcia w praktykę – wiedząc, że to wymaga wiedzy złożonej, a do tego niezamkniętej, „pulsującej” [Rutkowiak, 1995, s. 13-50]. Pozostawanie w edukacji nauczycielskiej/pedagogicznej na pozio-

mie podstawowych wymagań gwarantujących osiągnięcie na każdym jej etapie założonych efektów kształcenia, nagradzanych zaliczaniem kolejnych przedmiotów, sprzyja nastawieniu studentów i absolwentów do osiągania ich minimum (standardu) i dlatego nie tworzy warunków do wychodzenia poza podstawę, podejmowania różnych form naukowej aktywności, zaangażowania w życie społeczne [por. Czerepaniak-Walczak 2013]. Takie quasi-kształcenie nie rozwija studentów i nie tworzy z pewnością warunków dla dalszego naukowego rozwoju rodzimej pedagogiki i jej subdyscyplin.

Wskazując tylko na niektóre negatywne skutki „probolońskiego” kształcenia dla dalszego rozwoju nauk o wychowaniu, odniesiemy się jeszcze do jednej kwestii. Bez wzbogacenia i wydłużenia cyklu kształcenia nie będzie wysokiej klasy specjalistów do prowadzenia określonych grup przedmiotów na studiach, jak i realizacji, rozwijających pedagogikę i jej subdyscypliny, zadań naukowych – recenzentów opracowań naukowych i metodycznych, projektów naukowo-badawczych, prac promocyjnych (doktorskich, habilitacyjnych, profesorskich), redaktorów czasopism. Zauważymy, że już dzisiaj pewne pola w obszarze pedagogiki specjalnej są reprezentowane tylko przez jednego profesora tytularnego.

W kontekście nakreślonych zmian, które nie są obojętne dla naukowego rozwoju pedagogiki, nasuwają się pytania: dlaczego mechanizmy dostosowawcze w projektowaniu i wdrażaniu bolońskich zaleceń przeważyły nad refleksyjnym do nich podejściem?, dlaczego odrzucono nasze tradycje, dorobek i wypracowaną przez lata wysoką jakość kształcenia?

Propozycje nowych, elastycznych rozwiązań w kształceniu pedagogów i nauczycieli

Przyjęte do realizacji założenia Procesu Bolońskiego pozwalają krajom będącym jego sygnatariuszami, w tym Polsce, na pewną autonomię w kreowaniu własnych rozwiązań w zakresie edukacji wyższej. Zamiast jednak korzystać z tej możliwości, równocześnie czerpiąc z dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń, uruchomiliśmy przede wszystkim działania dostosowawcze. Sprowadzają się one, jako konsekwencja przyjętych Krajowych Ram Kwalifikacji i „elementarnych” efektów kształcenia, do nasilającego się administracyjnego zarządzania kształceniem w szkole wyższej poprzez zbyt rygorystyczne procedury czy dyrektywy. Nierefleksyjne, submisyjne wdrażanie probolońskich ustaleń jest nierzadko wyrazem serwilistycznych postaw wobec państwowej i uczelnianej administracji, ale także pracodawców [Czerepaniak-Walczak 2013, s. 44]. Takie praktyki ujawniają „magiczne zaufanie do procedur i brak zaufania do ludzi, ich auten-

tycznej ciekawości i gotowości do zmiany siebie i otoczenia” [Czerepaniak-Walczak 2013, s. 45].

Tak wdrażane zmiany w edukacji wyższej, a w szczególności w edukacji nauczycieli i pedagogów, a więc też pedagogów specjalnych, nie rokują dobrze, ponieważ zamiast rzeczywistego skupienia się na studencie, jego dyspozycjach i możliwościach osobowego rozwoju, dążymy do uzyskania zaprogramowanego i oczekiwanego przez pracodawców „wyrobu finalnego” w wersji, którą Wiesław Andrukowicz [2014] nazywa „ujarzmionym podmiotem” – absolwenta podporządkowanego i dlatego dobrze wykonującego określone procedury i zadania nałożone przez administrację szkolną. Warto zatem zastanowić się nad tym, jak uniknąć tych, jak też innych, wcześniej wskazanych słabości czy problemów w dotychczasowym kształceniu adeptów kierunków nauczycielskich i pedagogicznych, aby priorytetem w studiowaniu na nich była „możliwość dostępu do tego, czego nie da się ująć metrycznie w żadnych sztywnych ramach, a co składa się na fenomen dynamicznego profesjonalizmu” [Andrukowicz 2014, s. 65]. Dynamiczny profesjonalista, jak zauważa Andrukowicz, skupia się na własnym i wychowanków rozwoju, na indywidualizacji pracy z nimi i ich socjalizacji, adaptacji i twórczości, stwarzaniu możliwości krytycznej refleksji nad sobą i swoim miejscem w świecie. Dlatego wiedza, umiejętności i kompetencje pedagogów i nauczycieli nie mogą być zaledwie oczekiwanym zbiorem informacji i sposobów działania czy postępowania pedagogicznego, lecz powinny wiązać się z ich przeżyciami, spostrzeżeniami, marzeniami, a więc z tymi wartościami, których nie można pozyskać z podręcznika i sprawdzić poprzez testowanie [por. Andrukowicz 2014]. Idzie więc o wysiłek konstytuowania samego siebie (w odwołaniu do wartości), który powiązany z sensami doświadczeń edukacyjnych, a szerzej doświadczeń życiowych, prowadzi do „dynamicznego profesjonalizmu”. Taki projekt kształcenia nauczycieli wybrzmiewał już z prac Marii Grzegorzewskiej. Poszukiwanie przez nauczyciela odpowiedzi na pytanie: Jakimi wartościami żyję? [por. M. Grzegorzewska 1996], stanowiło jego główny trzon. Dzisiejsze zaangażowanie pedagogiki i szeroko pojętej humanistyki w rozwiązywanie problemów sfery społecznej i kulturowej sprawia, że kwestia wartości stanowi cenny punkt oparcia dla szerokiego myślenia o uniwersytecie jako sferze włączonej w tworzenie przestrzeni „pełnej” współobecności, zaangażowanej w budowanie takiego społeczeństwa, w którym realizuje się ważne społeczne wartości [por. Sadowska 2014a].

Mając na uwadze konieczność budowania „dynamicznego profesjonalizmu”, autentycznej ciekawości i gotowości do zmiany siebie i otoczenia, optujemy za wypracowaniem dodatkowych kryteriów weryfikujących chętnych do studiowania kierunków nauczycielskich i pedagogicznych. Dotychczasowe postrzegamy jako niewystarczające, ponieważ trudno uznać świadectwo maturalne i wypisane

w nim oceny z określonych przedmiotów za satysfakcjonujące źródło informacji na temat dyspozycji kandydata do tak wymagającego zawodu. Prekaryzowane uniwersytety do minimum ograniczyły wymagania wobec aplikujących na studia. Wymagania te należy zmienić/podwyższyć, aby nie nastąpiło zupełne „zde-wastowanie” systemu edukacji. Demontowanie kryteriów powinno się zacząć od wzrostu oczekiwań w zakresie ocen z przedmiotów (na świadectwie maturalnym) skorelowanych programowo z wybranym kierunkiem i specjalnością, na którą późniejszy student będzie mógł aplikować po spełnieniu dodatkowych warunków, np. po pozytywnym zaliczeniu praktyk pedagogicznych oraz ustalonych przedmiotów (z bloku ogólnopedagogiczno-psychologicznego) w toku trzech pierwszych lat studiów.

Zasadne wydaje się wydłużenie czasu kształcenia – wejście w cykl pięcioletni, jednorowowy i uniwersytecki. W takim modelu podstawę wykształcenia stanowią powinny pierwsze trzy lata studiów, po których kolejne cztery semestry obejmowałyby przede wszystkim specjalnościowe kształcenie nasycone przedmiotami metodycznymi, praktykami (ze stałą dostępnością do placówek edukacyjnych, wychowawczych czy rehabilitacyjnych) oraz badaniami w ramach seminarium magisterskiego. Jednorowowość studiów traktujemy dość elastycznie. Dla zmieniających decyzję czy preferencje w studiowaniu istniałaby możliwość zakończenia studiów po sześciu semestrach np. pracą dyplomową – badawczą z zagadnień ogólnopedagogicznych. Takie wykształcenie nie byłoby jednak pełnym pedagogicznym, ale w pewnych zakresach mogłoby stanowić podstawę (stanowiłby ją pewien blok przedmiotów) do dalszych studiów dyscyplinarnie bliskich (w zakresie nauk humanistycznych i społecznych). Do minimum owe zmiany mogłoby ograniczyć tutoring programowy, a dokładniej wsparcie i doradztwo ze strony pracownika naukowego – badacza danej dyscypliny, będącego tutorem niewielkiej, najwyżej kilkusobowej grupy studentów. Doradztwo zaczynałoby się na etapie aplikowania na studia, ponieważ w zaproponowanym podniesieniu wymagań w zakresie określonej grupy przedmiotów (uwzględnionej przez uczelnię/wydział w rekrutacji) proponujemy także rozmowę ze specjalną komisją (m.in. z udziałem psychologa) weryfikującą dyspozycje kandydata do zawodu. Uwzględniamy bowiem wyniki badań, które wskazują, że jednym z elementów zaangażowania studentów w proces studiowania jest świadomy ich wybór [por. Mikut 2014]. Wsparcie komisji, kontynuowane w toku studiów przez tutora, ograniczyłoby przypadkowy wybór kierunku studiów i instrumentalne do nich podejście, jak też pozorowanie studiowania.

Studia pedagogiczne i nauczycielskie mogą być dwuprofilowe – akademicko-praktyczne ze wskazaniem na wersję stacjonarną. Aktualne formy niestacjonarne – I i II stopnia są obciążone wieloma błędami organizacyjnymi, niską jakością kształcenia. Badania Małgorzaty Mikut [2014] wykazały, że studenci wskazują na

te kwestie jako znaczące dla zaangażowania w studiowanie. Studenci pedagogiki oczekują: poprawy organizacji zajęć, lepszego zorganizowania uczelni, a co najważniejsze, żeby przedmioty nie powtarzały się na licencjacie i studiach magisterskich, co powoduje spadek ciekawości studiowania. Ponadto oczekują od nauczycieli akademickich większego zaangażowania i przygotowania do zajęć.

Rozwiązania domaga się także funkcjonowanie form niestacjonarnych. Fakt ukończenia stacjonarnej bądź niestacjonarnej formy nauczycielskiego/pedagogicznego kształcenia nie jest odnotowywany w indeksie i dyplomie studiów, ponieważ z założenia nie ma między nimi różnic programowych; nie różnią się także zakresem realizowanych na nich zajęć i praktyk pedagogicznych. Oczywiście te różnice występują, ale przyjęte „probolońskie” założenie o tzw. „samodzielnej pracy studenta”, jako dopełniającej bogatszą we wskazanych zakresach ofertę studiów stacjonarnych, przynajmniej teoretycznie je niweluje. To kolejna kwestia warta nie tylko pogłębionych analiz, ale także badań, które, jak przypuszczamy, mogłyby pomóc podjąć decyzję o rzeczywiście jakościowo satysfakcjonującej formie kształcenia nauczycieli i pedagogów. W tej formie studia niestacjonarne są reliktem czasów minionych, w których, w związku z brakami kadrowymi, dążono do szybkiego ich uzupełnienia czy dopełnienia programowo i czasowo ograniczoną czy inaczej ujmując – uproszczoną wersją [por. Karwasz 2011; por. też Klus-Stańska 2015].

W ograniczonym stopniu akceptujemy realizację określonych przedmiotów na studiach pedagogicznych i nauczycielskich drogą e-learningu. Konieczność bezpośrednich relacji z podopiecznymi, ich wychowawczy walor i znaczenie, wyklucza dominację takiej formy. Jej zakres czy wymiar powinien być przez odpowiednie jednostki uczelni monitorowany.

Nie widzimy uzasadnienia dla kontynuowania „praktyki” pozyskiwania pełnopedagogicznych i pełnonauczycielskich kwalifikacji na formach kursowych, prowadzonych przez pozaakademickie jednostki. Uważamy, że wszelkie dodatkowe formy dokształcające (?) nauczycieli i pedagogów powinny być prowadzone przez uczelnie wyższe (publiczne i ewentualnie wybrane niepubliczne) w kooperacji z wyselekcjonowanymi placówkami edukacyjnymi. Krytycznie więc podchodzimy do propozycji rozporządzenia w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli [Projekt rozporządzenia MEN z dnia 30 marca 2015 r. i z dnia 5 sierpnia 2015 r.], w myśl której to właśnie w pozaakademickich jednostkach można uzyskać kwalifikacje nauczycielskie. W pełni akceptujemy opinię profesor Doroty Klus-Stańskiej (upublicznią dnia 12 marca 2015 r.), w której między innymi ustosunkowuje się do tego problemu.

Wskazywane przez nas problemy w różnym stopniu wybrzmiały także w ekspertyzie (z dnia 27 maja 2015 r.) drugiego, wcześniej przywoływanego, projektu rozporządzenia MEN [Projekt rozporządzenia MEN w sprawie szczegółowych

kwalifikacji wymaganych od nauczycieli z dnia 5 sierpnia 2015 r.] autorstwa wybitnych polskich pedagogów – profesorów: Doroty Klus-Stańskiej, Marka Konopczyńskiego, Bogusława Śliwerskiego i, co jako przedstawicielki społeczności pedagogów specjalnych pragniemy szczególnie podkreślić, Amadeusza Krause, który już od wielu lat w swoich publikacjach i wystąpieniach konferencyjnych akcentuje potrzebę zmian systemowych w dotychczasowym kształceniu pedagogów specjalnych i nauczycieli/pedagogów. Z inicjatywy Amadeusza Krause w 2015 roku powstało Polskie Towarzystwo Pedagogów Specjalnych z siedzibą w Gdańsku, którego jednym z wiodących celów będzie uruchomienie działań na rzecz rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej oraz dbałość o wysoką jakość kształcenia pedagogów specjalnych.

Refleksje końcowe

Tytułem naszego artykułu pragniemy zwrócić uwagę na fakt, że aktualne tzw. probolońskie kształcenie pedagogów i nauczycieli jest nierzadko problematyczne i okazuje się zbyt często szkoleniem. Nie można przecież za kształcenie uznać praktyk je pozorujących, bo sprowadzonych do kontrowersyjnych w swych skutkach zmian na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich. Zmiany objęły każdy aspekt tych studiów, a w szczególności ich organizację (model i profil studiów, jak też efekty kształcenia), programy czy zakres kompetencji ich absolwentów. Odnosząc się do nich, wskazałyśmy konieczne do usunięcia słabości, jak też możliwości działań i rozwiązań naprawczych. Nakreślone przez nas propozycje mogą być uznane za zbyt ogólnikowe czy niewystarczająco dopracowane. Mając tego świadomość, pragniemy podkreślić, że naszym celem było wskazanie pewnych rozwiązań, które mogą stanowić przyczynek do dalszej, pogłębionej na ten temat dyskusji. Ożywienie dyskusji w tym polu nie może pozostać bez wpływu na podniesienie jakości kształcenia i doksztalcania adeptów wszystkich specjalności kierunków pedagogicznych i nauczycielskich oraz rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

Bibliografia

- Andrukowicz W. (2014), *Pedagogiczne przewroty i powroty – dynamiczne ramy rozwoju*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 43–69.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, tłum. Zbigniew Bokszański, Andrzej Piotrowski, PIW, Warszawa.
- Bugajak A. (2015), *Metoda Lipmana a polskie realia szkolne*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,5744> [dostęp: 10.08.2015].

- Covey S.R. (2012), 3. *Rozwiązanie*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Covey S.R. (2014), *Mądrość i pasja*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas?*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dykcik W. (2003), *Szanse i zagrożenia efektywności funkcjonowania pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkolnictwie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, t. 1.
- Grzebałkowska M. (2012), *Wychowaj sobie geniusza*, „Wysokie Obcasy”, nr 13, s. 10–14.
- Grzegorzewska M. (1996), *Listy do młodego nauczyciela*, cykl I–III, WSPS, Warszawa.
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M. i Wichrowski A. (2014), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- http://www.answerthefuture.pl/img/KIG_RAPORT.pdf [dostęp: 15.08.2015].
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2008), *Refleksje związane z proeuropejskim modelem i standardami kształcenia pedagogów specjalnych*, [w:] *Pedagogika specjalna w służbie osób niepełnosprawnych*, B. Ostapiuk (red.), Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2012), *Trudności związane z implementacją probolońskich zmian w kształceniu pedagogów i nauczycieli*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 1, s. 42–53.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Maciarz A. (2006), *Współczesne problemy pedagogiki osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Sadowska S. (2015), *Trening protiv obrazovaniâ? Raznoglasiâ, svâzannye s rasprostraneniem pro-bolonskogo obrazovaniâ pedagogov i učitelej v Plo'še*, [w:] *Vizša osvita Ukraini u konteksti integraciji do evropejs'kogo osvitrnogoprostoru*, Pereâslav-Hmel'nic'kij DPU im. G. Skovorodi, Kiiv.
- Karwasz G. (2011), *Studia nauczycielskie jako dodatkowy etap*, „Forum Akademickie”, nr 7–8, s. 56–57.
- Karwasz G. (2013), *Edukacja, ale jaka?*, „Forum Akademickie”, nr 1, <https://forumakademicke.pl/fa/2013/01/edukacja-ale-jaka/> [dostęp: 10.09.2016].
- Klus-Stańska D. (2015), *Opinia o projekcie rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie 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 (projekt rozporządzenia z dn. 30 marca 2015 r.* http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/ULS/Nauka_i_badania/PAN/OPINIA_-_projekt_rozporz%C4%85dzenia_prof._D._Klus-Sta%C5%84ska.pdf [dostęp: 10.08.2015].
- Komunikat Erywański 2015, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2016_02/c6210f4c9ae49b3f673d8b7d94da5880.pdf [dostęp: 10.09.2016].
- Konferencja Ministrów Europejskiego obszaru Szkolnictwa Wyższego w Erywaniu 2015, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/konferencja-ministrow-europejskiego-obszaru-szkolnictwa-wyzszego-w-erywaniu.html> [dostęp: 10.08.2015].
- Krause A. (2009), *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, „Niepełnosprawność”, nr 1, s. 9–24.

- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwaśnica R. (2015), *Holistyczna szkoła całodniowa. Wprowadzenie do rozmowy o systemowej zmianie edukacyjnej*, [w:] *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian*, E. Bendyk, J. Czapiński (red.), Krajowa Izba Gospodarcza, Warszawa.
- Mikut M. (2014), *Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 105–121.
- Prawelska-Skrzypek G. (2015), *Nowa usługa edukacyjna*, „Forum Akademickie” nr 1, <https://www.forumakademickie.pl/fa/2015/01/nowa-usługa-edukacyjna/> [dostęp: 10.09.2015].
- Projekt Rozporządzenia MEN zmieniającego rozporządzenie 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 z dnia 30 marca 2015 r. http://www.oskko.edu.pl/oskko/kwalifikacje_nauczycieli/rozp.pdf [dostęp: 15.08.2015].
- Projekt Rozporządzenia MEN zmieniającego rozporządzenie 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 z dnia 5 sierpnia 2015 r. <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs/501/12275501/12302547/12302548/dokument178369.pdf>, [dostęp: 20.08.2015].
- Robinson K. (2010), *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Wydawnictwo Element, Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 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 (Dz. U. 2002 Nr 155, poz. 1288) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20021551288> (dostęp: 10.08.2015).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela; Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (Dz. U. 2012 Nr 25, poz. 131).
- 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 (Dz. U. 2009 Nr 50, poz. 400) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090500400> (dostęp: 10.08.2015).
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, WAiP, Warszawa.
- Rutkowiak J. (red.) (1995), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków.
- Sadowska S. (2009), *Podstawy budowania wiedzy w pedagogice specjalnej – zarys analityczno-syntetyczny*, [w:] *W kręgu niepełnosprawności - teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej*, T. Żółkowska, L. Konopska (red.), Wydawnictwo US, Szczecin.
- Sadowska S. (2012), *W kręgu śpięć, rozterek i potencjału uprawiania pedagogiki specjalnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 260–268.

- Sadowska S. (2014), *Образование специальных педагогов запутанное в научные диагнозы и декретированные изменения*, [w:] *Higher Education of Ukraine in the Context of Integration to European Educational Space*, Kijów.
- Sadowska S. (2014), „*Trafiliśmy do nieznanego miasta, a ktoś poradził, żebyśmy zapuścili się w zarośla między dwiema nowymi kamieniczkami*” – podróż po mieście naukowym pedagogiki specjalnej, „*Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*”, nr 3.
- Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014, poz. 1198).
- Zakrzewska-Manterys E. (2010), *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- ZNP apeluje o lepsze warunki zatrudniania nauczycieli akademickich, <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/znp-apeluje-o-lepsze-warunki-zatrudniania-nauczycieli-akademickich> [dostęp: 10.08.2015].