

**Rekomendacje/Opinia Rady ds. monitorowania wdrażania reformy oświaty
im. Komisji Edukacji Narodowej
w sprawie przygotowania zawodowego nauczycieli przez uczelnie wyższe
(kształcenie nauczycieli).**

Rada ds. monitorowania wdrażania reformy oświatowej zauważa, że dla powodzenia zmian związanych z wprowadzaniem reformy konieczne jest pilne podjęcie działań związanych z uporządkowaniem kształcenia nauczycieli przez wszystkie typy uczelni. W ramach konsultacji, dyskusji i analiz prowadzonych przez Radę wyłonił się obraz systemu kształcenia nauczycieli obciążonego szeregiem strukturalnych słabości, które mają charakter zarówno organizacyjny, jak i jakościowy. Ponieważ problem jest złożony i wielowątkowy Rada rekomenduje **pilne powołanie eksperckiego zespołu** o charakterze międzyresortowym i międzyuczelnianym, którego efektem działań będzie wypracowanie nowych rozwiązań.

Uzasadnienie

W trosce o efektywne wdrożenie reformy oświaty, Rada podjęła temat kształcenia i doskonalenia nauczycieli od stycznia 2026 roku. W wyniku przeprowadzonych konsultacji prezentacji i dyskusji, Rada zdiagnozowała następujące obszary problemowe w zakresie przygotowania zawodowego nauczycieli przez uczelnie wyższe, w zakresie szeroko rozumianego kształcenia nauczycieli:

Pierwszym i najbardziej fundamentalnym problemem jest brak aktualizacji i pozorna implementacja standardu kształcenia. Uczelnie formalnie deklarują realizację standardu, jednak w rzeczywistości stosują go wybiórczo, fragmentarycznie lub symbolicznie, co prowadzi do sytuacji, w której programy studiów istnieją w oderwaniu od normatywnego dokumentu, który powinien stanowić ich podstawę. Standard przestaje być normą, a staje się jedynie punktem odniesienia interpretowanym zgodnie z możliwościami kadrowymi i organizacyjnymi uczelni. Standard kształcenia powinien być zaktualizowany przez uwzględnienie współczesnych trendów w metodyce i treściach nauczania, wynikających między innymi z konieczności rozwoju kompetencji cyfrowych nauczycieli.

Drugim istotnym problemem jest brak spójności programowej i strukturalnej kształcenia. Analizy pokazują, że programy studiów nie odzwierciedlają struktury standardu – nie są podzielone na wymagane grupy zajęć, nie zachowują przypisanych im proporcji godzin i punktów ECTS, a efekty uczenia się są niepełne lub ograniczone do poziomu ogólnego. W konsekwencji nie tylko niemożliwa staje się rzetelna weryfikacja osiągnięcia efektów uczenia się, ale również sama koncepcja kształcenia traci swoją integralność, prowadząc do powielania tych samych treści na różnych etapach studiów oraz powstawania luk kompetencyjnych.

Trzecim problemem jest strukturalna niespójność cyklu kształcenia nauczycieli, szczególnie w modelu studiów I i II stopnia. Brak jasnego rozdziału realizacji poszczególnych elementów standardu między tymi etapami skutkuje powielaniem efektów uczenia się oraz brakiem ciągłości rozwoju kompetencji. Rekrutacja na studia II stopnia odbywa się często bez weryfikacji

wcześniejszego przygotowania pedagogicznego, co prowadzi do sytuacji, w której absolwenci kończą studia bez pełnych kwalifikacji nauczycielskich, mimo formalnego ukończenia kierunku nauczycielskiego.

Dodatkowo - obowiązujący standard kształcenia nauczycieli, mimo że zawiera komponent wspólny dla wszystkich przygotowujących się do zawodu, nie zapewnia w praktyce jednolitego poziomu przygotowania pedagogicznego. Wynika to z faktu, że zakres i głębokość realizacji treści psychologiczno-pedagogicznych oraz dydaktycznych różnicowane są w zależności od typu stanowiska, do którego formalnie przygotowuje dany program studiów (np. nauczyciel przedmiotu, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, pedagog specjalny). Oznacza to, że komponent, który powinien budować wspólne fundamenty profesjonalne zawodu nauczyciela, podlega de facto segmentacji i zróżnicowaniu, zamiast pełnić funkcję integrującą.

W konsekwencji dochodzi do sytuacji, w której absolwenci uzyskujący formalnie te same kwalifikacje pedagogiczne wchodzi do zawodu z odmiennym – często nierównoważnym poziomem przygotowania w zakresie kluczowych kompetencji, takich jak rozumienie procesów uczenia się, diagnoza edukacyjna, zarządzanie klasą czy praca wychowawcza. Różnice te nie wynikają wyłącznie ze specyfiki nauczanego przedmiotu, lecz z konstrukcji samego standardu oraz sposobu jego implementacji przez uczelnie, które dostosowują zakres kształcenia do przyjętej koncepcji kierunku, możliwości kadrowych lub organizacyjnych. Z perspektywy systemowej oznacza to osłabienie profesjonalnej tożsamości zawodu nauczyciela jako zawodu o wspólnym rdzeniu kompetencyjnym. Zamiast jednorodnego modelu przygotowania, w którym różnicowanie dotyczy wyłącznie specjalizacji przedmiotowej lub etapu edukacyjnego, powstaje system wielości ścieżek prowadzących do uzyskania kwalifikacji o niejednolitej wartości. Taki stan rzeczy utrudnia zarówno zapewnienie jakości kształcenia, jak i budowanie spójnych standardów pracy nauczyciela w systemie oświaty.

Czwartym problemem jest de facto deregulacja w zakresie przyporządkowania kierunków do dyscyplin naukowych i marginalizacja pedagogiki jako fundamentu kształcenia nauczycieli. Kształcenie nauczycielskie funkcjonuje często jako element subsydiarny wobec kierunków przedmiotowych, co powoduje, że efekty uczenia się wynikające ze standardu nie znajdują odzwierciedlenia w koncepcji kształcenia ani w strukturze programów. W rezultacie absolwent jest przede wszystkim specjalistą w danej dziedzinie, a dopiero wtórnie i często niewystarczająco – nauczycielem.

Piątym problemem jest głęboka dysfunkcja systemów zapewniania jakości kształcenia. Pomimo istnienia wielopoziomowych struktur kontroli wewnętrznej, ich działanie w zakresie badania jakości kształcenia nauczycieli ma w dużej mierze charakter fasadowy. Odpowiedzialność za jakość kształcenia ulega rozproszeniu, a brak wyspecjalizowanych jednostek prowadzących kształcenie nauczycieli powoduje, że nikt realnie nie ponosi odpowiedzialności za niezgodność programów ze standardem. Mechanizmy kontroli nie prowadzą do korekty błędów, lecz do ich utrwalania.

Szóstym problemem jest nieskuteczność nadzoru zewnętrznego oraz brak realnych konsekwencji za naruszenia standardu. Kontrole Polskiej Komisji Akredytacyjnej mają charakter opóźniony i ograniczony, a uczelnie mogą przez wiele lat prowadzić kształcenie niezgodne z przepisami bez żadnych sankcji. Nawet w przypadku wykrycia nieprawidłowości obowiązek ich naprawy dotyczy wyłącznie przyszłych cykli kształcenia, co oznacza, że absolwenci wcześniejszych roczników pozostają z deficytami kompetencyjnymi bez możliwości rekompensaty.

Siódmym problemem jest instrumentalne traktowanie studiów podyplomowych jako mechanizmu kompensacyjnego dla systemowych niedoborów kształcenia. Uczelnie, które nie zapewniają pełnych kwalifikacji w ramach studiów podstawowych, oferują jednocześnie odpłatne studia podyplomowe umożliwiające ich uzupełnienie. Powoduje to konflikt interesów oraz utrwała model, w którym niepełne kształcenie staje się elementem strategii instytucjonalnej, a nie problemem wymagającym rozwiązania.

Ósmym problemem jest niedostosowanie kompetencji kadry akademickiej do specyfiki zawodu nauczyciela. W wielu przypadkach zajęcia prowadzone są przez osoby bez aktualnego doświadczenia w pracy w systemie oświaty, co prowadzi do oderwania treści kształcenia od realiów szkolnych. Brak integracji doświadczenia praktycznego z działalnością akademicką skutkuje przekazywaniem wiedzy teoretycznej, która nie znajduje zastosowania w praktyce zawodowej.

Dziewiątym problemem jest niedostateczny poziom przygotowania praktycznego studentów. Dominujący model kształcenia oparty na wykładach i ograniczonych praktykach nie pozwala na rozwój kompetencji operacyjnych niezbędnych w pracy nauczyciela. Brak systemowego wykorzystania metod symulacyjnych oraz odpowiednio wyposażonych pracowni powoduje, że studenci wchodzi do zawodu bez możliwości wcześniejszego przećwiczenia sytuacji dydaktycznych i wychowawczych.

Dziesiątym, problemem jest brak kultury odpowiedzialności systemowej za efekty kształcenia nauczycieli. Uczelnie nie ponoszą konsekwencji za nieprawidłowości, system nadzoru nie jest skuteczny, a głos interesariuszy – w tym absolwentów i praktykujących nauczycieli – ma ograniczony wpływ na kształt programów studiów. W efekcie system funkcjonuje w logice reprodukcji własnych niedoskonałości, a nie ich eliminowania, co w dłuższej perspektywie prowadzi do obniżenia jakości edukacji i prestiżu zawodu nauczyciela.

Koordynowanie prac nad przygotowaniem stanowiska: prof. Inetta Nowosad

prof. UMK, dr Anna Beata Kwiatkowska

Przewodnicząca Rady ds. monitorowania
wdrażania reformy oświaty
im. Komisji Edukacji Narodowej