

Ewa Skrzetuska

Przemiany w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji w XXI w. w Polsce

Changes in the education of teachers of early childhood education in the 21st century in Poland

The article presents the issue of educating teachers of preschool and early childhood education in Poland against the background of social changes after 1989. Despite efforts to provide teachers with full higher education, regulations made it possible to employ people without a master's degree to work with children. This was due to the lack of teachers of a given specialisation and resulted from certain legal solutions in higher education. Many universities offered faculties and specialisations in this area, but failed to fully ensure a sufficient level of education. The text presents negative phenomena related to the lack of proper education standards. Recent changes in the standards of teacher preparation have forced an increase in the level of requirements for the education of preschool teachers, but the author remains doubtful about some solutions.

DOI	https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.10
Słowa kluczowe	kształcenie nauczycieli w Polsce, nauczyciele wczesnej edukacji, standardy kształcenia nauczycieli
Keywords	education of teachers in Poland, pre-school and early childhood education teachers, the standards of teacher preparation
O autorce	doktor hab., prof. SGGW, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Wydział Socjologii i Pedagogiki • ✉ ewa_skrzetuska@sggw.edu.pl • ORCID 0000-0003-2035-6082



Artykuł został udostępniony na licencji Creative Commons – Uznanie Autorstwa 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL).

Wstęp

Wykształcenie nauczyciela na poziomie szkoły wyższej postulowano już w okresie przedwojennym¹. Druga wojna światowa wstrzymała jednak realizację tych zamierzeń i przez długi czas w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej przygotowanie nauczycieli szkół podstawowych, a zwłaszcza klas elementarnych i przedszkoli, ograniczało się do edukacji na poziomie średnim lub pomaturalnym. Dopiero w 1954 r. utworzono dwuletnie studia nauczycielskie². Od lat 70. XX w. dążono do zwiększenia wymagań stawianych tej grupie nauczycieli. W Karcie praw i obowiązków nauczyciela z 1972 r. zalecono kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym, a rok później stworzono szersze możliwości takiego kształcenia, lecz przez długi czas osobom zatrudnianym w klasach I–III wystarczał dyplom dwu-, a później trzyletniego studium nauczycielskiego (SN). Ten kierunek kształcenia na poziomie magisterskim wprowadziły początkowo wyższe szkoły nauczycielskie, potem specjalność nauczycielska w zakresie nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego pojawiła się na magisterskich studiach uzupełniających, w instytutach

1 R. Wroczyński, *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 173.

2 E. Marek, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2015, s. 79.

kształcenia nauczycieli (od 1977 r.), a także na uniwersytetach³. Dyplom magistra można było zdobyć w wyższych szkołach pedagogicznych (WSP). Stopniowo ograniczano kształcenie w SN, ale w zakresie wychowania przedszkolnego istniały one jeszcze w latach 90.⁴ Dla czynnych nauczycieli, uzupełniających wykształcenie, stworzono studia o charakterze zaocznym i eksternistycznym. Szkoły wyższe były ściśle kontrolowane pod kątem zakresu kształcenia oraz liczby osób rozpoczynających studia. Obowiązywały egzaminy wstępne i limity pochodzenia przyjmowanych studentów. Dyplom ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli o określonym profilu był potwierdzeniem posiadanych kwalifikacji zawodowych i pozwalał na podjęcie pracy w placówkach lub w szkołach danego typu. Nauczyciel nauczania początkowego w tym czasie był przygotowywany do przedmiotowego układu treści programowych⁵, a szkoły – do realizowania jednolitego, upolitycznionego programu⁶. Sposób realizacji programu zmieniły dopiero akty wykonawcze do ustaw po 1991 r.⁷ Opisujący ten okres badacze wskazywali na niestabilność rozwiązań i ciągłe zmiany wymagań w zakresie kształcenia nauczycieli oraz na sporą liczbę nauczycieli z niewystarczającymi kwalifikacjami⁸.

Niestety, po przełomie 1989 r., mimo wielu pozytywnych zmian w oświacie, nie poprawiła się zasadniczo sytuacja w zakresie wykształcenia nauczycieli wczesnej edukacji. Pomimo stopniowego przekształcania licznych WSP w uczelnie akademickie i uniwersytety⁹ wielu kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji nadal nie zdobywało kwalifikacji na poziomie wyższym. Problem braku nauczycieli określonych specjalności (głównie języków obcych) starano się rozwiązać za pomocą powstających od 1990 r. kolegiów nauczycielskich, które miały charakter pomaturalnych szkół samorządowych i początkowo nie kończyły się nawet licencjatem. W 1991 r. kolegia rozpoczęły kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego, którzy uzupełniali braki kadrowe spowodowane wyżem demograficznym. Istniały w tej formie aż do 2015 r.¹⁰ Dyplom licencjata absolwent kolegium mógł uzyskać w szkole wyższej, z którą współpracowało kolegium. Po 1989 r. w szkołach wyższych zniesiono limity przyjęć na studia, stąd liczba osób studiujących zwiększyła się gwałtownie, w zakresie pedagogiki – niemal dwukrotnie. Obok istniejących szkół państwowych i samorządowych powstały szkoły prywat-

3 *Ibidem*, s. 100.

4 *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, red. I. Białecki, Wydawnictwo Tepis, Warszawa 1996, s. 65.

5 R. Wroczyński, *op. cit.*, s. 215.

6 E. Zalewska, *Pedagogika wczesnoszkolna [w:] Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 293.

7 A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1995, s. 93.

8 C. Kupisiewicz, *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 143, 152.

9 E. Skrzetuska, *Stan kształcenia w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej w ośrodkach akademickich w Polsce [w:] Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*, red. M. Nowicka, E. Skrzetuska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 57.

10 A. Strzelecka-Ristow, *Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w kolegiach nauczycielskich (1991–2015) (stan prawny – rozwój – trudności) [w:] Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*, red. M. Nowicka, E. Skrzetuska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 116, 141.

ne i społeczne kształcące także nauczycieli, które rozwijały się bardzo szybko. W 1994 r. było 47 wyższych szkół tego typu, w tym 4 prowadzące kierunek pedagogika¹¹. W 2016 r. działało ich 270, a w 216 z nich prowadzono nauczanie na kierunku pedagogika na poziomie licencjackim, w ramach którego często tworzone specjalności pedagogika wczesnoszkolna, choć trudno oszacować liczbę uczelni realnie ją prowadzących, gdyż niezbyt chętnie udzielano o tym informacji¹².

W przepisach dotyczących kształcenia pedagogów określano głównie liczbę godzin z wymaganych przedmiotów nauczania, uczelnie miały możliwość autonomicznego kreowania programu. W wielu wyższych szkołach prywatnych i państwowych tworzone bardzo liczne roczniki płatnych studiów niestacjonarnych. Ograniczono na nich liczbę godzin wymaganych przedmiotów do 60% i pozostawiono większą część materiału do samodzielnego opracowania. Ze studentami pracowali wykładowcy z różnych wyższych uczelni, często na umowy-zlecenia, czasem na kilku etatach, co było związane z niskimi zarobkami¹³. Kadra była niestabilna, przepracowana, miała słaby kontakt ze studentami. Brak wykładowców akademickich uzupełniano nauczycielami praktykami. Wskutek tego pojawiły się niekorzystne zjawiska w realizacji wymagań. Część studentów pedagogiki, którzy podjęli studia płatne, nie angażowała się zbyt w naukę, oczekiwała tylko uzyskania dyplomu, który miał być przepustką do podjęcia pracy lub studiów drugiego stopnia. Mówiono wręcz o kupowaniu dyplomów. Byli też tacy, którzy unikali w ten sposób służby wojskowej.

Trudny początek transformacji ustrojowej i zapaść ekonomiczna odbiły się zarówno na funkcjonowaniu szkół, jak i na kształceniu nauczycieli. Stopniowo ten okres dobiegał jednak końca wraz z przyjętymi w 1998 r. przepisami ustawy o ustroju szkolnym oraz pojawiającymi się w 2000 r. minimami, a później standardami kształcenia nauczycieli. Przedmiotem analiz w poniższym artykule są zmiany koncepcji kształcenia najmłodszych uczniów w XXI w., rozważania o aktualnym podejściu do wczesnej edukacji i o kwalifikacjach nauczycieli podejmujących pracę. W artykule starano się odpowiedzieć na pytania, jakie zmiany są dokonywane w przepisach dotyczących przygotowania nauczycieli do pracy w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej, jaki te zmiany mają charakter i czy są wystarczające.

Edukacja najmłodszych a kompetencje nauczycieli

Edukacja małego dziecka w przedszkolu i dziecka rozpoczynającego naukę szkolną jest specyficznym rodzajem oddziaływań pedagogicznych. Odbywa się w okresie rozwojowym, w którym kształtuje się stosunek do uczenia się. Dzieci zdobywają podstawowe umiejętności szkolne oraz podstawy wiedzy o otoczeniu i świecie. Zaczynają systematycznie uczestniczyć w zajęciach poza środowiskiem rodzinnym, uczą się samodzielności i odpowiedzialności, zachowań społecznych w grupie rówieśników. Nauczyciel w tym okresie jest osobą bardzo znaczącą, jego sposób

11 A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański, *op. cit.*, s. 57.

12 A. Weiner, *Kształcenie na specjalności pedagogika wczesnoszkolna w uczelniach niepublicznych [w:] Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*, red. M. Nowicka, E. Skrzetuska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 75.

13 *Edukacja...*, s. 171.

postępowania oraz stosunek do dziecka, forma organizowania przez niego pracy ucznia mają ogromny wpływ na późniejsze powodzenie szkolne dziecka.

W wielu opracowaniach naukowych dotyczących tego okresu edukacji stawia się nauczycielowi bardzo wysokie wymagania. Krytykująca obecny stan kształcenia wczesnoszkolnego D. Klus-Stańska podkreśla kluczowe znaczenie jego pracy dla zdobywania wiedzy i budowania tożsamości dziecka w tym wieku. Według niej nauczyciel organizuje proces uczenia się, bierze pod uwagę osobistą wiedzę dziecka, ma zaufanie do jego sposobu myślenia, pozwala mu na samodzielne działanie i dochodzenie do wiedzy oraz poszukiwanie własnych rozwiązań¹⁴. Nieliczenie się z dotychczasową wiedzą dziecka, ograniczanie jego aktywności i samodzielności w działaniach matematycznych, schematyczne postępowanie nauczyciela oraz skutki takiego podejścia dla rozwoju myślenia matematycznego uczniów w klasach I opisuje E. Gruszczyk-Kolczyńska w wielu swoich rozważaniach nad uzdolnieniami matematycznymi i trudnościami w nauce tego przedmiotu¹⁵. O roli nauczyciela we wspólnym konstruowaniu znaczeń społecznych przez uczniów oraz rozwijaniu umiejętności komunikowania się w interakcjach społecznych, zwłaszcza w trakcie zespołowego uczenia się, pisze M. Nowicka. Zauważa, że w większości obserwowanych przez nią zajęć grupowych uczniowie musieli pracować w sposób odtwórczy i mało kreatywny¹⁶. To nauczyciel narzucał tok postępowania oraz sposób rozwiązywania zadań o dość infantylnym charakterze, niepozwalających na wykorzystanie aktywności ani myślenia dziecka. Badaczka uważa, że dzieci uczone bycia przeciętnymi i niewyróżniającymi się „nie sprstają zmiennym, zróżnicowanym warunkom działania w pozaszkolnej rzeczywistości”¹⁷. Szczególnej wagi nabiera umiejętność rozumienia przez nauczyciela współdziałania uczniów w sieci. Współczesne dziecko zanurzone jest w środowisku urządzeń informacyjno-komunikacyjnych, porusza się w nim naturalnie, bez obaw. Nauczyciel musi rozumieć sposoby nawiązywania relacji internetowych przez dzieci, ich aktywność w przestrzeni cyfrowej, naturalną potrzebę tworzenia w niej wspólnoty oraz wykorzystywać ich doświadczenie cyfrowe w zwykłym trybie uczenia się i zdalnej edukacji, która została wymuszona w warunkach trwającej pandemii, także na pierwszym etapie nauki¹⁸. Dodatkowa dyskusja dotyczy edukacji włączającej, mającej

- 14 D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 43–47.
- 15 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Jak pomóc dziecku pokonać niepowodzenia w nauce matematyki?*, Wydawnictwo Bliżej Przedszkola, Kraków 2021, s. 17; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później*, Wydawnictwo Bliżej Przedszkola, Kraków 2015, s. 19; E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci uzdolnione matematycznie: mity i realia* [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej, indywidualizacja, uzdolnienia, refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 80–81.
- 16 M. Nowicka, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej – pozór czy rzeczywistość* [w:] *Wczesna edukacja – między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 116–117, 124.
- 17 M. Nowicka, *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi* [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 203.
- 18 J. Dziekońska, *Wspólnota działania dzieci w Internecie – o wykorzystaniu potencjału zanurzenia uczniów w nowoczesne technologie na gruncie dydaktyki* [w:] *Cyfrowy tubylec w szkole. Diagnozy i otwarcia*, t. IV, *Edukacja w cieniu pandemii – wielość akademicki*, red. M. Nowicka, J. Dziekońska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, s. 241.

uwzględniać potrzeby dzieci z niepełnosprawnością i z innymi ograniczeniami rozwoju. Nakłada ona na nauczyciela dodatkowe obowiązki, związane z koniecznością akceptacji różnorodności i indywidualizacji działań w odniesieniu do potrzeb każdego ucznia¹⁹.

Nad tym, jak przełożyć te różnorodne wymagania na kształcenie nauczycieli, zastanawiano się od dawna. W dyskusji nad rolą nauczyciela i sposobami jego przygotowania do pracy z dziećmi powstało wiele koncepcji i przekonań dotyczących jego kształcenia. Co najmniej sześć doktryn dotyczących edukacji nauczyciela wymienia T. Lewowicki, a w nich na pierwszy plan wysuwają się określone kompetencje, niezbędne do właściwego wypełniania obowiązków przez nauczyciela²⁰.

Dwa najbardziej podstawowe zakresy kompetencji nauczyciela, które należy wziąć pod uwagę w przygotowaniu go do pracy, opisuje R. Kwaśnica. Są to:

- kompetencje praktyczno-moralne, a więc rozumienie otaczającego świata i jego interpretacja, samorozumienie i namysł nad sposobami postępowania oraz kompetencje komunikacyjne, czyli umiejętność nawiązania dialogu;
- przygotowanie merytoryczno-techniczne, a zatem wiedza i umiejętności związane z przedmiotem, przygotowanie metodyczne i umiejętność wykorzystania odpowiednich narzędzi do skutecznego działania²¹.

W swoich rozważaniach nad problemem przygotowania nauczycieli do zawodu R. Kwaśnica wskazuje, że kompetencje pierwszego rodzaju zajmują „pozycję nadrzędną w zawodzie nauczycielskim”²². Podkreśla jednocześnie konieczność posiadania obu rodzajów kompetencji. Zauważa, że kompetencje merytoryczno-techniczne są łatwiej sprawdzalne i zazwyczaj ta właśnie techniczna wiedza jest przedmiotem kształcenia na studiach wyższych. „Kompetencji praktyczno-moralnych nie można nauczycielowi przekazać”²³, bo wymagają one długotrwałego kształtowania, doświadczenia osobistego i świadomości własnych przekonań. Dlatego badacz akcentuje, że przygotowanie nauczyciela nie może być jednorazowe, poza podstawowym przygotowaniem akademickim i uzyskaniem dyplomu powinien się on doksztalać i uzupełniać swoje kwalifikacje oraz doskonalić umiejętności i rozwijać osobowość. Przy opisie stadiów rozwoju profesjonalnego nauczycieli podkreśla, że niewielu z nich dochodzi do najbardziej pożądanego stadium rozwoju, w którym osiągają „tożsamość autonomiczną”, czyli taką, która pozwala na twórcze, świadome postępowanie, dostosowane do krytycznego rozumienia świata i siebie²⁴. Taki poziom może zostać osiągnięty tylko w wyniku samodzielnego wysiłku.

W odniesieniu do przygotowania nauczyciela wczesnej edukacji nabiera znaczenia koncepcja rozwoju profesjonalnego pracownika jako refleksyjnego praktyka. Jak uważa D.A. Schön, roz-

19 S. Sadowska, *Wychowanie do zmiany społecznej. Refleksje w kontekście urzeczywistniania projektu edukacji włączającej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2021, nr 41, s. 54.

20 T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom 2007, s. 47.

21 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 301–303.

22 *Ibidem*.

23 *Ibidem*.

24 *Ibidem*, s. 309.

wiązywanie problemów powstających podczas pracy zawodowej, zwłaszcza charakteryzującej się niestabilnością i niepewnością, nie jest możliwe przez zastosowanie znanych i wyćwiczonych procedur²⁵. Poza kształceniem profesjonalnym konieczne jest wdrażanie do refleksji. W odniesieniu do nauczyciela H. Kwiatkowska rozumie refleksję jako „namysł nad konkretną czynnością, a także nad całym cyklem działania profesjonalnego, z nastawieniem na jego modyfikację”²⁶. Podkreśla, że nauczyciel staje często wobec sytuacji, kiedy musi działać, choć nie ma podstaw teoretycznych ani wiedzy i instrumentów do tego działania. W swoich analizach profesjonalizmu nauczyciela inna badaczka, J. Szempruch, zaznacza konieczność łączenia umiejętności technicznych i cech osobowościowych z refleksją nad własnym postępowaniem, z rozwijaniem pozytywnych cech własnej osobowości, z przewyciężaniem słabości i wad, rozumieniem świata zmieniających się zdarzeń i relacji międzyludzkich. Uważa, że podstawą do podejmowania właściwych decyzji jest trafna samoocena²⁷. Jak stwierdza J. Butler, w działaniu nauczyciela refleksja przybiera różną postać: jest to refleksja dokonywana w trakcie przygotowywania działania, ukierunkowana na podejmowane działanie; refleksja, która pojawia się w trakcie realizacji działania; refleksja, która obejmuje ocenę własnych działań modyfikowanych wskutek przemyśleń²⁸. Do takiego sposobu postępowania można przygotować nauczyciela przez danie mu okazji do omawiania własnego działania z innymi profesjonalistami, wymieniania się doświadczeniami, dyskusowania na temat przyjętych sposobów rozwiązywania różnorodnych problemów. Badacz podkreśla, że wiedza teoretyczna wyjaśnia sytuacje, ale nie daje szczegółowych wskazówek co do postępowania.

W odniesieniu do pracy z małym uczniem te rozważania nabierają dodatkowego znaczenia, gdyż cechy osobiste nauczyciela pozwalają mu na nawiązanie kontaktu z dzieckiem i grupą, na zachowanie podmiotowości dzieci w działaniach edukacyjnych. Wiedza i umiejętności merytoryczne ułatwiają nauczycielowi zastosowanie właściwych sposobów działania, uwzględniających aktualne potrzeby dziecka, ale decyzje o ich wyborze i zastosowaniu w konkretnej sytuacji musi on podejmować samodzielnie.

W reformie ustroju szkolnego z 1998 r.²⁹, w której przyjęto założenia o nauczaniu zintegrowanym w pierwszym etapie edukacji, tym bardziej zakładano samodzielność i świadome postępowanie nauczyciela. Taki sposób organizacji edukacji pozwala na dostosowanie jej do ucznia i całej grupy, nie można w niej działać schematycznie i rutynowo.

Dyskusja nad kompetencjami nauczyciela okresu wczesnej edukacji trwa od lat. Od przyjętych koncepcji najważniejszych cech osobowych i umiejętności, jakimi ma się wykazywać,

25 D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983, s. 23–29; D.A. Schön, *The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice*, „Journal of Interprofessional Care” 1992, nr 6, s. 49–63.

26 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 70.

27 J. Szempruch, *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 2, s. 31–32, <https://doi.org/10.34767/PP.2019.02.02>.

28 J. Butler, *Professional Development: Practice as Text, Reflection, as Process, and Self as Locus*, „Australian Journal of Education” 1996, nr 3, s. 265–283; Z. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 43–45.

29 Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. nr 12, poz. 96).

powinny zależeć sposoby przygotowania kandydatów na nauczycieli. Na ile udaje się spełniać te wymagania? Odpowiedź na to pytanie można znaleźć w przepisach.

Przygotowanie nauczycieli według standardów a ich kształcenie na studiach wyższych

W ramach reformy ustroju szkolnego przeprowadzonej w 1998 r. zmieniono organizację edukacji wczesnoszkolnej i wprowadzono w klasach I–III kształcenie zintegrowane zamiast obowiązującego przez wiele lat nauczania przedmiotowego³⁰. Zastosowano ocenę opisową na tym etapie edukacji, a edukacja przedszkolna miała być wstępem do systematycznej edukacji szkolnej. Wydano wiele materiałów informacyjnych i przeprowadzono szkolenia nauczycieli³¹. Rozgorzała dyskusja na temat przygotowania nauczycieli okresu wczesnej edukacji do prowadzenia zajęć szkolnych systemem zintegrowanym. Pojawiło się bardzo wiele studiów podyplomowych i kursów dokształcających nauczycieli.

W sytuacji tak dużej różnorodności form kształcenia nauczycieli, które funkcjonowały w tym czasie na rynku edukacyjnym, trudno było zachować oczekiwany poziom wymagań. W obawie przed całkowitym brakiem kontroli nad kształceniem nauczycieli i w celu ujednoczenia wymagań pojawiło się dążenie do wyznaczenia minimalnego poziomu programowego dla studiów

30 Załącznik nr 1 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. nr 14, poz. 129); Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

31 Por. serię Biblioteczka Reformy, wydaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, zwłaszcza numery 1–18: *O sieci szkół*, red. I. Dzierzgowska, Biblioteczka Reformy, z. 1, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O reformie*, red. W. Książek et al., Biblioteczka Reformy, z. 2, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O szkolnictwie narodowym*, red. R. Szubański, Biblioteczka Reformy, z. 3, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O doskonaleniu nauczycieli*, red. D. Obidniak, Biblioteczka Reformy, z. 4, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *Do dyrektorów szkół*, red. I. Dzierzgowska et al., Biblioteczka Reformy, z. 5, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O zasadach finansowania oświaty w 1999 roku*, red. B. Bazan et al., Biblioteczka Reformy, z. 6, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O reformie programowej: I etap edukacyjny*, red. W. Książek et al., Biblioteczka Reformy, z. 7, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O reformie programowej: II etap edukacyjny*, red. W. Książek et al., Biblioteczka Reformy, z. 8, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O reformie programowej: III etap edukacyjny*, red. W. Książek et al., Biblioteczka Reformy, z. 9, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O edukacji na wsi*, red. W. Książek et al., Biblioteczka Reformy, z. 10, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O programach nauczania: szkoła podstawowa*, red. W. Książek, H. Kowalczyk, W. Szymanderska, Biblioteczka Reformy, z. 11, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O programach nauczania: gimnazjum*, red. W. Książek, H. Kowalczyk, W. Szymanderska, Biblioteczka Reformy, z. 12, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O wychowaniu w szkole*, red. K. Korab, Biblioteczka Reformy, z. 13, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O nauczaniu przyrody*, red. B. Hiszpańska, W. Szymanderska, S. Ziemiński, Biblioteczka Reformy, z. 14, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O uczniu zdolnym*, red. A. Barański et al., Biblioteczka Reformy, z. 15, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O podręcznikach szkolnych*, red. W. Książek, D. Mieszkowska, W. Szymanderska, Biblioteczka Reformy, z. 16, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O ocenianiu*, red. G. Gałka-Ziółkowska, S. Ziemiński, Biblioteczka Reformy, z. 17, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999; *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce*, red. W. Brejnak, T. Opolska, R. Ponczek, Biblioteczka Reformy, z. 18, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.

magisterskich w zakresie pedagogiki. Uchwałą Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego ustalono minimalną liczbę godzin wymaganych do realizacji programu (1245 godzin), co stanowiło ok. 45% ogólnej liczby godzin w programie kształcenia. Zostały ściśle określone treści, które w ich trakcie należało zrealizować. Wskazano też liczbę godzin praktyk – 150 godzin. Pozostałe godziny (do ok. 3200) nadal zagospodarowywano w ramach programów autorskich specjalności realizowanych na uczelni i decydowały o nich rady wydziałów³².

Szczegółowe standardy dotyczące kwalifikacji wymaganych od nauczycieli ustalono następnie w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 2002 r.³³ W tych standardach, niezbyt obszernych, określano, czym jest przygotowanie pedagogiczne i jakie muszą być spełnione wymagania w zakresie wykształcenia nauczycieli do pracy na danym etapie nauczania. Wymagano wykształcenia na poziomie magisterskim, lecz dopuszczano też zatrudnianie w przedszkolach i szkołach podstawowych nauczycieli, którzy ukończyli studium wychowania przedszkolnego lub nauczania początkowego i kolegium nauczycielskie, czyli mieli wykształcenie na niższym poziomie. Przygotowanie pedagogiczne miał absolwent zakładu kształcenia nauczycieli lub kursu specjalnościowego, który odbył 270 godzin w zakresie wiedzy i umiejętności z pedagogiki, psychologii i dydaktyki oraz 150 godzin praktyki.

W następnym roku standardy doprecyzowano i opisano kształcenie nauczycieli na uczelniach wyższych oraz na studiach podyplomowych³⁴. Uszczegółowiono w nich przepisy dotyczące przygotowania merytorycznego do prowadzenia określonych zajęć i przedmiotów, opisano sylwetkę absolwenta, zwiększono liczbę godzin obowiązkowych na studiach podyplomowych do 330, w tym zawarto też przedmioty uzupełniające. W 2004 r. dodano jeszcze konieczność kształcenia w zakresie dwóch przedmiotów, głównego i dodatkowego³⁵. Obok treści przedmiotów obowiązkowych dokładniej opisano kompetencje nauczyciela, przy czym podkreślono wagę posługiwania się technologią informacyjną i konieczność znajomości języków obcych w stopniu zaawansowanym. Zwiększyła się ponownie liczba godzin na studiach podyplomowych (do 350). W 2006 r. doszły jeszcze zmiany dotyczące kształcenia nauczycieli w kolegiach³⁶.

Efektywność tak sformułowanych standardów była przedmiotem krytyki naukowców zajmujących się kompetencjami nauczycieli. Zdaniem badaczy kompetencje były określone bardzo

32 Uchwała nr 7/2000 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 stycznia 2000 r. w sprawie określenia minimalnych wymagań programowych dla studiów magisterskich na kierunku „pedagogika” (Dz.Urz. MEN nr 1, poz. 3).

33 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. nr 155, poz. 1288).

34 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 170, poz. 1655).

35 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 207, poz. 2110).

36 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych (Dz.U. nr 128, poz. 897).

ogólnikowo, w niewielkim stopniu uwzględniały różne koncepcje opisywane w pedeutologii i ich skutki. Uczelnie i tak miały ukształtowane własne wzorce kształcenia nauczycieli, zależne od typu uczelni (np. na uniwersytetach, uczelniach pedagogicznych, technicznych, rolniczych, w akademiach wychowania fizycznego), a także od przygotowania do nauczania na określonych szczeblach kształcenia. Jak stwierdzał T. Lewowicki, wpływ na to miały przekonania i naciski grup nauczycieli akademickich³⁷.

W związku z podpisaniem przez Polskę deklaracji bolońskiej wprowadzono dwustopniowy system edukacji na studiach pedagogicznych (3 lata studiów licencjackich + 2 lata studiów magisterskich). W następnych standardach z 2009 r. określających kwalifikacje nauczyciela uwzględniono te zmiany i dopuszczono do podjęcia pracy w przedszkolu i szkole podstawowej absolwentów studiów pierwszego stopnia o danej specjalności³⁸, co zostało utrzymane aż do 2018 r.

Następna zmiana dotyczyła standardów kształcenia nauczycieli w rozporządzeniu z 2012 r. dostosowanym do Krajowych Ram Kwalifikacji³⁹. Opisano w nim ogólne i szczegółowe efekty kształcenia, nadano wymaganą punktację ECTS⁴⁰ modułom kształcenia, przedstawiono zakres treści kształcenia oraz odniesiono się do sposobu realizacji praktyk. Określono także, że ukończenie studiów pierwszego stopnia przygotowuje do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych. Dokument był znacznie obszerniejszy od poprzedniego – obejmował już 22 strony.

Po reformie wprowadzającej kształcenie zintegrowane pojawił się postulat wspólnego kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jak oceniała K. Duraj-Nowakowa: „Nadal trwa odrębne traktowanie integrowania w edukacji przedszkolnej od integrowania w edukacji wczesnoszkolnej”⁴¹. Badaczka proponowała połączenie obu specjalności. Ten postulat środowiska naukowego znalazł odzwierciedlenie w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej⁴², w związku z czym w programach studiów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej na uczelniach wyższych od roku akademickiego 2012/2013 znalazły się treści dotyczące wychowania zarówno przedszkolnego, jak i wczesnoszkolnego. Paradoksalnie studenci trzyletnich studiów licencjackich, w krótszym czasie niż dotychczas, musieli opanować

37 T. Lewowicki, *op. cit.*, s. 45.

38 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 50, poz. 400).

39 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).

40 ECTS – europejski system transferu i akumulacji punktów. W Polsce wszystkie uczelnie zostały zobowiązane do jego wprowadzenia w 2007 r. Są to punkty kredytowe przydzielane studentowi za nakład pracy i zaliczenie przedmiotu, które pozwalają na rozliczenie się z uczelnią macierzystą w sytuacji realizacji zajęć poza nią, przy wymianie studentów między uczelniami europejskimi. Por. *Europejski system transferu i akumulacji punktów (ECTS). Krótki przewodnik*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2006.

41 K. Duraj-Nowakowa, *Założenia wielostronnego integrowania wczesnej edukacji*, „Nauczyciel i Szkoła” 2012, nr 1(51), s. 13, 20.

42 Paragraf 4.1 i 4.2 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia MEN 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. 2013, poz. 1207).

poszerzone zagadnienia z obu tych zakresów. Skutkiem tego była ograniczona możliwość włączenia do programu zajęć o charakterze fakultatywnym, pogłębiającym umiejętności studentów.

Te częste zmiany w przepisach były uciążliwe, praktycznie co roku na uczelniach zmieniano program kształcenia, każdy kolejny rok rozpoczynał studia z inną wersją programu. W środowisku akademickim krytykowano nadmierne ograniczenia swobody kreowania programu wynikające ze szczegółowości tych rozporządzeń, zwłaszcza dotyczących punktacji ECTS przypisanej modułom i przedmiotom. Pomimo chęci dopracowania i podniesienia wymagań nadal w standardach dopuszczano zatrudnianie nauczycieli bez wykształcenia na poziomie magisterskim.

Określenie w rozporządzeniu z 2009 r., że do pracy w szkołach podstawowych i przedszkolach przygotowuje ukończenie pierwszego stopnia studiów, przyniosło nieoczekiwane skutki. Wielu studentów pedagogiki o specjalności wczesnoszkolnej i przedszkolnej nie kontynuowało studiów na poziomie studiów drugiego stopnia. Poszukiwali możliwości kształcenia na poziomie magisterskim w zakresie innych specjalności. Studenci poszerzali w ten sposób swoje wykształcenie lub podejmowali pracę i kontynuowali studia w systemie niestacjonarnym. Niektórzy absolwenci całkiem rezygnowali z dalszego kształcenia i zadowalali się już uzyskanym licencjatem, przez co znacznie szerszy obszar wymaganej wiedzy i umiejętności realizowali w ograniczonym zakresie.

W badaniach z 2016 r. dokonano analizy tytułów specjalności (kierunków, modułów), jakie nadawano na 18 uczelniach akademickich studiów w zakresie przygotowania nauczycieli do prowadzenia edukacji w przedszkolu i klasach I–III. Na większości uczelni była to nazwa „pedagogika wczesnoszkolna i pedagogika przedszkolna”, na kilku „edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne” lub „edukacja przedszkolna”, często realizowana z dodatkową specjalizacją (językiem angielskim, niemieckim, terapią pedagogiczną, wychowaniem fizycznym lub artystycznym, logopedią, przyrodą, edukacją włączającą dla dzieci z niepełnosprawnością itp.). Funkcjonowała też nazwa kierunku: „pedagogika wczesnej edukacji” i specjalności: „edukacja elementarna” lub „pedagogika wieku dziecięcego”⁴³. Różne rozumienie tego etapu edukacji odzwierciedlały zróżnicowane nazwy i formy kształcenia.

Opisane wyżej zjawiska były powodem zaniepokojenia środowisk akademickich, które zaczęły się domagać pełnego kształcenia magisterskiego nauczycieli wczesnej edukacji. Sytuacja społeczna spowodowana wprowadzaniem obowiązku szkolnego dzieci sześciolatków i protestami rodziców w tej sprawie przyspieszyła dalsze zmiany zwiększające wymagania dotyczące nauczycieli wczesnej edukacji. Chaos i niejednorodność ich kształcenia, niejednokrotnie zbyt niski poziom ich przygotowania miały być zatrzymane przez następne zmiany w prawie.

Przepisy ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. zmieniające prawo o szkolnictwie wyższym i nauce⁴⁴ oraz wskazany przez nią standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu ogłoszony 25 lipca 2019 r.⁴⁵ wzajemnie się dopełniały i szczegółowo uregulowały sprawę kształ-

43 E. Skrzetuska, *op. cit.*, s. 69.

44 Art. 68 ust. 3 pkt 4 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668; Dz.U. 2021, poz. 478 i 619).

45 Załącznik nr 2 Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej) do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa

cenia nauczycieli wczesnej edukacji, realizowanej w przedszkolu i klasach I–III. Rok różnicy między wydaniem uzupełniających się przepisów stworzył pewną lukę prawną, która dotyczyła jednego roku akademickiego, choć większość uczelni już wcześniej zastosowała zapowiadane jednolite rozwiązania.

W przepisach określono miejsce studiów w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w systemie kształcenia uczelni wyższej – przestały one być specjalnością, kierunkiem lub modułem, pozostały natomiast kierunkiem kształcenia, w którego zakresie można prowadzić tylko jednolite 5-letnie studia magisterskie. Zróżnicowane nazewnictwo ujednociono, studia są realizowane tylko pod nazwą „pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”. Bardzo szczegółowo opisano efekty kształcenia w tych standardach.

Od 1 października 2019 r. uczelnie rozpoczęły cykl 5-letniego kształcenia nauczycieli przygotowujących się do pracy w przedszkolach i klasach I–III szkoły podstawowej. Kierunek jest prowadzony na 101 uczelniach w całej Polsce, 51 z nich to uczelnie państwowe, 47 – prywatne i 3 – kościelne. Zgodnie z obecnymi przepisami wyodrębniono dwa profile tego kierunku kształcenia – profil praktyczny i profil ogólnoakademicki. Studia dwustopniowe pozostały na dwóch uczelniach państwowych, które wygaszą je w roku akademickim 2022/2023. W tabelach 1 i 2 pokazano, jak są one obecnie realizowane na uczelniach wyższych.

Szkoły wyższe prowadzące profil akademicki to państwowe i kościelne uniwersytety oraz akademie w wielkich miastach, natomiast szkoły prowadzące profil praktyczny to głównie państwowe szkoły zawodowe oraz szkoły prywatne w mniejszych miejscowościach, takich jak Suwałki, Leszno, Głogów, Łowicz, Józefów czy Wałbrzych.

Profil akademicki wiąże się z działalnością naukową uczelni w zakresie prowadzonego kierunku studiów i z zaangażowaniem w nią studentów, natomiast w ramach profilu praktycznego ponad 50% punktów ECTS w trakcie studiów zdobywa się na zajęciach o charakterze praktycznym.

Ośrodki akademickie mają możliwość samodzielnego kształtowania programów studiów. Uczelnia nieposiadająca uprawnień do nadawania stopnia doktora w dyscyplinie konstruuje program studiów w porozumieniu z uczelnią akademicką. Ten kierunek jest zatem realizowany w wersji bardziej lub mniej autonomicznej.

W standardach narzucono dość sztywny sposób rozumienia efektów kształcenia. Analizujący efekty przewidziane w standardach kształcenia nauczycieli pod kątem innowacyjności i twórczego zaangażowania nauczyciela B. Atroszko uważa, że w przepisach dotyczących tych efektów skupiono się przede wszystkim na aspekcie dydaktycznym edukacji, w niewielkim stopniu ujęto zaś aspekt wychowawczy. To samo dotyczy osobistego rozwoju nauczyciela i jego kreatywności. Badacz obawia się, że nadmierna szczegółowość przepisów (według jego obliczeń w rozporządzeniu sformułowano aż 1137 efektów kształcenia) ogranicza w dużym stopniu swobodę nauczyciela i nie zachęca go do twórczych działań pedagogicznych⁴⁶.

Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 890), s. 27–63.

⁴⁶ B. Atroszko, *Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 2020, t. 32, nr 1(63), s. 122.

Tabela 1. Uczelnie kształcące na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w 2022 r. w systemie 3 lata licencjat + 2 lata studia magisterskie

Lp.	Nazwa uczelni	pierwszego stopnia	drugiego stopnia	Profil
1.	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	zlikwidowane	prowadzone	ogólnoakademicki
2.	Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie	prowadzone	prowadzone	ogólnoakademicki

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Głównego Urzędu Statystycznego POL-on: *Studia prowadzone na określonym kierunku – Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – Poziom kształcenia: pierwszego stopnia, drugiego stopnia*, [https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna&levels=2&levels=3&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=13&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC](https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika%20przedszkolna%20i%20wczesnoszkolna&levels=2&levels=3&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=13&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC) [dostęp: 28 lutego 2022 r.].

Tabela 2. Kierunek pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w systemie 5-letnim magisterskim w 2022 r.

Lp.	Rodzaj uczelni	Jednolite 5-letnie	Profil		Uwagi
			akademicki	praktyczny	
1.	Uniwersytety i akademie państwowe	31	22	9	w tym 3 filie
2.	Państwowe wyższe szkoły zawodowe i państwowe uczelnie zawodowe	13	0	13	
3.	Inne uczelnie państwowe	7	0	7	
4.	Uczelnie kościelne	3	3	0	
5.	Uczelnie prywatne	47	0	47	
	Razem	101	25	76	

Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Głównego Urzędu Statystycznego POL-on: *Studia prowadzone na określonym kierunku – Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – Poziom kształcenia: jednolite magisterskie – Uczelnia publiczna*, [https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=13&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC](https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika%20przedszkolna%20i%20wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=13&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC) [dostęp: 28 lutego 2022 r.]; *Studia prowadzone na określonym kierunku – Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – Poziom kształcenia: jednolite magisterskie – Uczelnia niepubliczna*, [https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=10&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC](https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika%20przedszkolna%20i%20wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=10&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC) [dostęp: 28 lutego 2022 r.]; *Studia prowadzone na określonym kierunku – Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – Poziom kształcenia: jednolite magisterskie – Uczelnia kościelna*, [https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=1&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC](https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika%20przedszkolna%20i%20wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=1&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC) [dostęp: 28 lutego 2022 r.].

Do wspomnianych rozporządzeń uczelnie musiały dostosować swoje programy. Taka szczegółowość przepisów nie sprzyja pluralizmowi myślenia pedagogicznego, choć na pewno ułatwia kontrolowanie spełniania wymagań. Mimo dużej szczegółowości dość rzadko przepisy te uwzględniają kompetencje emocjonalno-społeczne przyszłego nauczyciela, choć to ważny aspekt jego rozwoju. Na marginesie pozostawiają problem samoobserwacji i samorozwoju osobistego nauczyciela, ciągłego doskonalenia się w refleksyjnym oglądzie swojej pracy. Dotyczy to zwłaszcza wymagań odnośnie do realizacji praktyk, w których bardzo słabo zaznaczono cel rozwijania tzw. kompetencji miękkich, prowadzących do refleksji nad swoim postępowaniem, emocjami i sposobami reakcji na trudne sytuacje, a także omawianie ich z osobami kompetentnymi. Ważę odkrywania swoich mocnych i słabych stron przez przyszłego nauczyciela w trakcie praktyk podkreśla J. Grzesiak⁴⁷. Zauważa, że współpraca i dyskusja nauczyciela akademickiego z praktykantem i ze szkolnym opiekunem praktyk może stworzyć studentowi właściwe warunki do refleksji nad własnym rozwojem jako profesjonalisty.

Na refleksyjny aspekt praktyk wskazywały też B. Bednarczuk i współautorki, opisujące wypowiedzi studentek pedagogiki po przebytych praktykach⁴⁸.

Pewne wątpliwości budzi zawarty w przepisach wymóg realizacji zawsze jednolitego, 5-letniego cyklu studiów. Przy systemie 3 + 2 dobrzy studenci z mniejszych ośrodków, po licencjacie, trafiali czasem do prestiżowych uczelni akademickich i mogli łatwiej kontynuować kształcenie w szkole doktorskiej. Można się obawiać, że 5-letni system studiów, w dodatku o różnym profilu – praktycznym i akademickim – zmniejszy ich elastyczność i ograniczy mobilność studentów, wymianę między uczelniami, a nawet utrudni uzdolnionym studentom z mniejszych miejscowości podejmowanie kariery naukowej.

Podsumowanie

Analiza oczekiwań co do przygotowania nauczycieli do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz przegląd przebiegu zmian dokonywanych w przepisach dotyczących kształcenia nauczycieli pozwalają na sformułowanie kilku podstawowych wniosków.

- Zmiana ustroju szkolnego dokonała się już ponad 20 lat temu, od tego czasu kształcenie nauczycieli przechodziło różne przeobrażenia. Mimo ciągłego dążenia do podniesienia wymagań w przepisach wciąż dopuszczano niepełne wyższe wykształcenie nauczycieli najwcześniejszego okresu edukacji. Trudne warunki przemiany społecznej po 1989 r. oraz poważna zapaść ekonomiczna nie pozwoliły na dokonanie szybkich zmian w latach 90. i następnych.
- Zaistniałe na przełomie XX i XXI w. warunki kształcenia wyższego, zmiany wynikające z przystąpienia Polski do systemu bolońskiego, żywiołowy rozwój studiów płątnych i naciski na

47 J. Grzesiak, *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Wydawnictwo UAM, PWSZ, Kalisz–Konin 2010, s. 582.

48 B. Bednarczuk, K. Kusiak, D. Zdybel, *Przejawy refleksyjności przyszłych nauczycieli w świetle badań empirycznych* [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej, indywidualizacja, uzdolnienia, refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 223.

umożliwienie kształcenia chętnym studentom spowodowały rozchwianie i tak niezbyt stabilnego systemu przygotowania nauczycieli przedszkola i pierwszych klas szkoły podstawowej oraz obniżenie wymagań i wyraźny spadek jakości tych studiów.

- Dokonywane obecnie zmiany idą w pożądanym kierunku – podwyższenia wymagań odnośnie do kwalifikacji nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ponieważ ten okres edukacji dziecka ma szczególne znaczenie dla jego dalszego życia. Świadomy tego i dobrze wykształcony nauczyciel może zdecydowanie ułatwić uczniowi osiągnięcie oczekiwanego poziomu rozwoju i start w systematyczną naukę szkolną. Podwyższenia kwalifikacji nauczycieli tego okresu oczekiwali rodzice, którzy coraz bardziej wnikliwie obserwują kształcenie swoich dzieci.
- Analiza zmian w kształceniu nauczycieli na tle istniejących warunków oraz poziomu wymagań w standardach pokazała, że poziom uzyskiwanych kwalifikacji jest zależny od stawianych dla ich zdobycia wymagań. Systematyczne zmiany, coraz dokładniej sprecyzowane wymagania wobec absolwentów, a w końcu jednoznaczna decyzja co do ich pełnego wykształcenia wyższego, kończącego się stopniem magistra, zawarta w standardach kształcenia nauczycieli tego okresu pozwalają sądzić, że dyplom kierunku edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna będzie wskazywał na dobre przygotowanie nauczyciela do podjęcia pracy. Jest też nadzieja, że przepisy dotyczące kwalifikacji nauczyciela nie będą się tak często zmieniały. Oczekiwana stabilność pozwoli na pogłębienie i usystematyzowanie przyjętych na uczelniach programów kształcenia.

Niemniej dyskusja nad kompetencjami nauczyciela wczesnej edukacji się nie kończy i powinna się nadal toczyć zarówno w środowisku akademickim, jak i wśród praktyków. Uczelnie muszą mieć możliwość modyfikowania programów, tworzenia fakultatywnych rozwiązań, uwzględniających zainteresowania studentów i dostosowujących się do zmieniających się potrzeb społecznych. Nazbyt szczegółowe, formalne ingerowanie w ich zawartość nie powinno ograniczać możliwości zróżnicowania ich na różnych uczelniach i konkurowania przez placówki w zakresie oferowanych modułów. Różnorodność poglądów na temat sposobów działania pedagogicznego i zachowanie możliwości proponowania swoistych rozwiązań praktycznych wpływają na postęp w tej dziedzinie oraz wybór drogi najbardziej dostosowanej do aktualnych wyzwań.

Pewne obawy budzi formalne wydzielenie dwóch różnych profilów studiów i ograniczenie elastyczności przepływu studentów między uczelniami, która była związana z dwustopniowym systemem kształcenia. Może się to okazać barierą dla uzdolnionych absolwentów z mniejszych ośrodków do podejmowania studiów doktoranckich i pracy naukowej.

Współpraca uczelni z praktykami powinna zostać lepiej przemyślana, ponieważ zarówno profil praktyczny, jak i profil ogólnoakademicki wymagają dopracowania ważnego składnika studiów pedagogicznych, jakim są praktyki pedagogiczne. Chodzi o to, aby nie koncentrowały się one głównie na kompetencjach merytoryczno-technicznych pracy nauczyciela, ale przygotowały absolwenta do systematycznego doskonalenia zawodowego i świadomego kierowania rozwojem kompetencji praktyczno-moralnych, refleksji nad swoim postępowaniem, zaangażowania w środowisku i poszerzania dobrej orientacji w otaczającym go świecie. Przygotowanie to powinno obejmować gotowość do stałego dokształcania się w miarę pojawiających się potrzeb

społecznych i twórcze zaangażowanie się w rozwój edukacji. Tych umiejętności nie zdobędą studenci w trakcie merytoryczno-technicznego szkolenia akademickiego, ale mogą się one rozwijać w wyniku własnej pracy nad sobą. Warto do niej wdrażać już w trakcie studiów.

Wskazane są: bardziej ścisła współpraca uczelni kształcących nauczycieli wczesnej edukacji ze szkołami i z przedszkolami, wspólne prowadzenie pracy badawczej i eksperymentalnej, włączającej studentów, wymiana doświadczeń i podejmowanie wspólnych wieloletnich projektów wspomaganých przez administrację oświatową oraz uczelnie kształcące nauczycieli. Warto powrócić do szkół ćwiczeniowych i eksperymentalnych, w których można by było sprawdzać nowe rozwiązania oraz umożliwić studentom pogłębioną analizę własnych działań i wymianę poglądów z bardziej doświadczonymi pedagogami.

Bibliografia

- Atroszko B., *Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 2020, t. 32, nr 1(63).
- Bednarczuk B., Kusiak K., Zdybel D., *Przejawy refleksyjności przyszłych nauczycieli w świetle badań empirycznych* [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej, indywidualizacja, uzdolnienia, refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 223.
- Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J., *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1995.
- Butler J., *Professional Development: Practice as Text, Reflection, as Process, and Self as Locus*, „Australian Journal of Education” 1996, nr 3.
- Do dyrektorów szkół*, red. I. Dzierżgowska et al., Biblioteczka Reformy, z. 5, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- Duraj-Nowakowa K., *Założenia wielostronnego integrowania wczesnej edukacji*, „Nauczyciel i Szkoła” 2012, nr 1(51).
- Dziekońska J., *Wspólnota działania dzieci w Internecie – o wykorzystaniu potencjału zanurzenia uczniów w nowoczesne technologie na gruncie dydaktyki* [w:] *Cyfrowy tubylec w szkole, diagnozy i otwarcia*, t. 4, *Edukacja w cieniu pandemii – wielość akademicki*, red. M. Nowicka, J. Dziekońska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021.
- Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, red. I. Białecki, Wydawnictwo Tepis, Warszawa 1996.
- Europejski system transferu i akumulacji punktów (ECTS). Krótki przewodnik*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2006.
- Gaś Z., *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci uzdolnione matematycznie: mity i realia* [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej, indywidualizacja, uzdolnienia, refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Jak pomóc dziecku pokonać niepowodzenia w nauce matematyki?*, Wydawnictwo Blżej Przedszkola, Kraków 2021.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później*, Wydawnictwo Blżej Przedszkola, Kraków 2015.
- Grzesiak J., *Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli* [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Wydawnictwo UAM, PWSZ, Kalisz–Konin 2010.
- Klus-Stańska D., *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

- Kupisiewicz C., *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom 2007.
- Marek E., *Przygotowanie do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2015.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Nowicka M., *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi* [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Nowicka M., *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej – pozor czy rzeczywistość* [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.
- O doskonaleniu nauczycieli*, red. D. Obidniak, Biblioteczka Reformy, z. 4, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce*, red. W. Brejnak, T. Opolska, R. Ponczek, Biblioteczka Reformy, z. 18, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O edukacji na wsi*, red. W. Książek et al., Biblioteczka Reformy, z. 10, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O nauczaniu przyrody*, red. B. Hiszpańska, W. Szymanderska, S. Ziemicki, Biblioteczka Reformy, z. 14, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O ocenianiu*, red. G. Gałka-Ziółkowska, S. Ziemicki, Biblioteczka Reformy, z. 17, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O podręcznikach szkolnych*, red. W. Książek, D. Mieszkowska, W. Szymanderska, Biblioteczka Reformy, z. 16, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O programach nauczania: gimnazjum*, red. W. Książek, H. Kowalczyk, W. Szymanderska, Biblioteczka Reformy, z. 12, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O programach nauczania: szkoła podstawowa*, red. W. Książek, H. Kowalczyk, W. Szymanderska, Biblioteczka Reformy, z. 11, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O sieci szkół*, red. I. Dzierzgowska, Biblioteczka Reformy, z. 1, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O szkolnictwie narodowym*, red. R. Szubański, Biblioteczka Reformy, z. 3, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O reformie*, red. W. Książek et al., Biblioteczka Reformy, z. 2, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O reformie programowej: I etap edukacyjny*, red. W. Książek et al., Biblioteczka Reformy, z. 7, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O reformie programowej: II etap edukacyjny*, red. W. Książek et al., Biblioteczka Reformy, z. 8, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O reformie programowej: III etap edukacyjny*, red. W. Książek et al., Biblioteczka Reformy, z. 9, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O uczniu zdolnym*, red. A. Barański et al., Biblioteczka Reformy, z. 15, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O wychowaniu w szkole*, red. K. Korab, Biblioteczka Reformy, z. 13, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.
- O zasadach finansowania oświaty w 1999 roku*, red. B. Bazan et al., Biblioteczka Reformy, z. 6, Wydawnictwo MEN, Warszawa 1999.

- Sadowska S., *Wychowanie do zmiany społecznej. Refleksje w kontekście urzeczywistniania projektu edukacji włączającej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2021, nr 41.
- Schön D.A., *The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice*, „Journal of Inter-professional Care” 1992, nr 6.
- Schön D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.
- Skrzetuska E., *Stan kształcenia w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej w ośrodkach akademickich w Polsce* [w:] *Problemy kształcenia nauczycieli wczesniej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*, red. M. Nowicka, E. Skrzetuska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Strzelecka-Ristow A., *Kształcenie nauczycieli wczesniej edukacji w kolegiach nauczycielskich (1991–2015) (stan prawny – rozwój – trudności)* [w:] *Problemy kształcenia nauczycieli wczesniej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*, red. M. Nowicka, E. Skrzetuska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Szempruch J., *W stronę profesjonalizmu nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 2, <https://doi.org/10.34767/PP.2019.02.02>.
- Weiner A., *Kształcenie na specjalności pedagogika wczesnoszkolna w uczelniach niepublicznych* [w:] *Problemy kształcenia nauczycieli wczesniej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*, red. M. Nowicka, E. Skrzetuska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Wroczyński R., *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

Akty prawne

- 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. nr 155, poz. 1288).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 170, poz. 1655).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 207, poz. 2110).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych (Dz.U. nr 128, poz. 897).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 50, poz. 400).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia MEN 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. 2013, poz. 1207).

Uchwała nr 7/2000 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 stycznia 2000 r. w sprawie określenia minimalnych wymagań programowych dla studiów magisterskich na kierunku „pedagogika” (Dz.Urz. MEN nr 1, poz. 3).

Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela (Dz.U. nr 16, poz. 114).

Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. nr 12, poz. 96).

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668; Dz.U. 2021, poz. 478 i 619).

Załącznik nr 1 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. nr 14, poz. 129).

Załącznik nr 2 Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej) do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 890).

Strony internetowe

Główny Urząd Statystyczny, *Studia prowadzone na określonym kierunku – Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – Poziom kształcenia: jednolite magisterskie – Uczelnia kościelna*, [https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=1&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC](https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika%20przedszkolna%20i%20wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=1&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC).

Główny Urząd Statystyczny, *Studia prowadzone na określonym kierunku – Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – Poziom kształcenia: jednolite magisterskie – Uczelnia niepubliczna*, [https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=10&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC](https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika%20przedszkolna%20i%20wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=10&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC).

Główny Urząd Statystyczny, *Studia prowadzone na określonym kierunku – Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – Poziom kształcenia: jednolite magisterskie – Uczelnia publiczna*, [https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=13&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC](https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika%20przedszkolna%20i%20wczesnoszkolna&levels=1&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=13&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC).

Główny Urząd Statystyczny, *Studia prowadzone na określonym kierunku – Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – Poziom kształcenia: pierwszego stopnia, drugiego stopnia*, [https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna&levels=2&level=3&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=13&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC](https://radon.nauka.gov.pl/dane/studia-prowadzone-na-okreslonym-kierunku?name=Pedagogika%20przedszkolna%20i%20wczesnoszkolna&levels=2&level=3&pageNumber=1&mainInstitutionKindCode=13&teacherTraining=Tak&disciplines=DS010509N&pageSize=50&fieldName=name&sortOrder=ASC).