

Anna Strzelecka-Ristow

*Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie, Wydział Socjologii
i Pedagogiki*

Kolegia nauczycielskie jako alternatywna forma kształcenia nauczycieli – idee założycielskie, oczekiwania, niepokoje

ABSTRAKT: Przeobrażenia polityczne w Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku oraz bliska perspektywa wejścia do Unii Europejskiej były głównymi przyczynami podjęcia przez polski rząd wprowadzenia zmian w polskim systemie edukacji oraz unowocześnienia kształcenia nauczycieli. W 1990 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej powołało do życia kolegia jaką nową formę organizacyjną zawodowego przygotowania nauczycieli (dotyczyło to zwłaszcza wczesnej edukacji, nauczania języków obcych, matematyki i języka polskiego). Kolegium Nauczycielskie (ZKN) w Szczytnie jest dobrym przykładem przebiegu procesu tych zmian.

SŁOWA KLUCZOWE: system edukacji, kolegium nauczycielskie, przeobrażenia, zmiany.

Kontakt:	Anna Strzelecka-Ristow stemir@vp.pl
Jak cytować:	Strzelecka-Ristow, A. (2015). Kolegia nauczycielskie jako alternatywna forma kształcenia nauczycieli – idee założycielskie, oczekiwania, niepokoje. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 211–229. Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/321
How to cite:	Strzelecka-Ristow, A. (2015). Kolegia nauczycielskie jako alternatywna forma kształcenia nauczycieli – idee założycielskie, oczekiwania, niepokoje. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 211–229. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/321

Zmiany w polskim życiu politycznym po 1989 r. spowodowały działania administracji rządowej, podporządkowujące zarządzanie państwem idei jego decentralizacji, co w dziedzinie oświaty oznaczało dostosowanie systemu edukacji do wymogów cywilizacyjnych przełomu XX i XXI wieku. Zaowocowało to:

- » działaniami o charakterze formalno-prawnym, odnoszącymi się do porządkowania przestrzeni edukacyjnej, zaś jego efektem były reformy systemu oświaty oraz systemu szkolnictwa wyższego, w tym na ustanowieniu szkolnictwa niepublicznego,
- » działaniami antycypacyjno-preparacyjnymi, polegającymi na uruchomieniu kompleksu międzynarodowych programów szkoleniowych, współfinansowanych przez Unię Europejską, adresowanych do różnych grup, w obrębie szeroko pojętego środowiska edukacyjnego (pracownicy ośrodków doskonalenia nauczycieli, nauczyciele różnych specjalności, nauczyciele nauczycieli, nadzór pedagogiczny), których celem było przygotowanie liderów tych środowisk do aktywnego uczestnictwa w planowanych zmianach systemowych,
- » działaniami upowszechniającymi, których celem było pozyskiwanie różnych środowisk nauczycielskich do wprowadzania zmian przybliżających polski system edukacji do wzorców europejskich (na różnych poziomach edukacji), co było uwarunkowane szybkim docieraniem do nich z bogatą, nowoczesną ofertą wydawniczą¹, dostarczającą opisów dobrej praktyki pedagogicznej.

Działania te przypadły na lata osiemdziesiąte XX wieku, czas wyżu demograficznego, który sprawił, że przepełnione szkoły odczuwały braki kadrowe, zwłaszcza placówki zlokalizowane w małych miejscowościach. Rosnących potrzeb systemu oświaty na kadry nauczycielskie (zwłaszcza w zakresie nauczania języków obcych na wszystkich szczeblach edukacji, matematyki, nauczania początkowego, a także wprowadzonego do programu kształcenia informatyki) nie zaspokajały ani szkoły wyższe ani tym bardziej 2-letnie studia nauczycielskie, które nie były w żadnej mierze szkołami zdolnymi przygotować kadrę pedagogiczną do reformowanego systemu oświaty. Władze oświatowe (Departament Szkolnictwa Wyższego Ministerstwa Edukacji Narodowej [DSW MEN], 1995) uznały za niezbędne dokonanie zmian w struk-

turze kształcenia (a także zatrudniania) nauczycieli. Zmiany te ich zdaniem powinny polegać na:

- » stworzeniu takich warunków kształcenia, aby studia nauczycielskie wybierała młodzież najzdolniejsza, którą, jako absolwentów instytucji kształcenia nauczycieli, będzie cechowała „odpowiednia identyfikacja z zawodem nauczycielskim”;
- » kształceniu nauczycieli tych specjalności, które zaspokoiłyby potrzeby oświaty, ze wskazaniem na języki zachodnioeuropejskie, język polski i matematykę;
- » kształceniu nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych w kolegiach jako formie wyższych studiów zawodowych;
- » wprowadzeniu dwuprzedmiotowego kształcenia nauczycieli (poza kierunkami, dającymi pełnoetatowe zatrudnienie);
- » dostosowaniu systemu doskonalenia nauczycieli do zmian zachodzących w oświacie.

POWOŁANIE KOLEGIÓW NAUCZYCIELSKICH

Jesienią 1989 roku Departament Kształcenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej (DKN MEN) podjął prace nad reformą kształcenia nauczycieli, co doprowadziło do utworzenia nauczycielskich kolegiów języków obcych (1990) oraz kolegiów nauczycielskich (1991), kształcących kadry dla szkoły podstawowej. Miały one stać się receptą na niedobory w zatrudnieniu w oświacie i alternatywnym modelem edukacji nauczycieli w Polsce. Stronę prawną funkcjonowania kolegiów określało Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 marca 1992 r. w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli (1992). W myśl tego dokumentu kolegia to:

- » trzyletnie zakłady kształcenia nauczycieli (publiczne lub niepubliczne), działające pod opieką naukową wyższych uczelni i pod nadzorem pedagogicznym Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN),
- » szkoły podległe Ustawie o systemie oświaty, których absolwenci otrzymują dwa dyplomy: kolegium i licencjata uczelni patronackiej.

Oczekiwania władz oświatowych (Bida, Robak, Strzemieczny, 1992) wobec kolegiów dotyczyły jakościowej, a nie tylko strukturalnej, zmiany kształcenia nauczycieli w zakładach podległych ustawie oświatowej (wydłużony o rok czas studiów, zwiększenie możliwości uruchamiania nowych specjalności kształcenia). Odbiegało to znacząco od podejścia, w którym przygotowanie nauczycieli nastawione było głównie na studiowanie określonej dyscypliny naukowej, wspieranej teorią z zakresu psychologii i dydaktyki przedmiotu kierunkowego, które Lewowicki (2007) w analizie modeli kształcenia nauczycieli trafnie nazywa „przelotną znajomością z pedagogiką” (s. 81).

Do najważniejszych cech, mających charakteryzować kolegia, zaliczono:

- » zawodowy charakter kształcenia, integrującego teorię i praktykę edukacyjną (absolwentami mieli być nauczyciele matematyki, języka angielskiego, a nie matematyki lub filologii),

- » współdziałanie środowisk zaangażowanych w kształcenie kandydatów na nauczycieli,
- » nowe, dostosowane do zachodzących zmian w oświacie, programy nauczania,
- » praktyki pedagogiczne, zintegrowane ze specjalnością kształcenia,
- » upowszechnianie nowoczesnych technologii kształcenia.

Wraz z utworzeniem kolegiów nastąpiła likwidacja dwuletnich studiów nauczycielskich², z których tylko nieliczne miały szansę na przekształcenie się w nowo powstające placówki. Za priorytetowe kryterium, weryfikujące programy kształcenia, uznano potrzeby praktyki zawodowej przyszłych nauczycieli, a osią całego procesu formowania nauczyciela miały stać się jego przyszłe zadania zawodowe. Powinny one mieć decydujący wpływ zarówno na zakres wiedzy kierunkowej, jak treści przygotowania zawodowego. Szkołom kształcącym nauczycieli postawiono ambitne zadanie przygotowania „refleksyjnego praktyka – nauczyciela gotowego do podejmowania decyzji o wyborze oddziaływań wychowawczych, interpretowania, samodzielnego tworzenia i realizacji programu nauczania i wychowania” (Bida i in., 1992, s. 49). Analiza refleksyjnego modelu nauczania została zawarta w licznych opracowaniach poświęconych refleksji pedagogicznej jako kategorii profesjonalnej samoświadomości nauczycieli (por. Brzezińska, 1997; Brzezińska, Klus-Stańska, Strzelecka, 1999; Mizerek, 1994).

Ważne miejsce w programie kształcenia zajął nowy przedmiot *podstawy edukacji*, który został wprowadzony w miejsce bloku przedmiotów psychopedagogicznych. Jego centralne usytuowanie i silny związek z praktycznym przygotowaniem w połączeniu z integrowaniem treści z różnych obszarów kształcenia zawodowego wywołało szereg zastrzeżeń i niepokojów. Znalazły one wyraz w wystąpieniu dyrektorki Kolegium Nauczycielskiego w Szczytnie, a zarazem nauczycielki, prowadzącej zajęcia z nowego przedmiotu (Strzelecka, 1992). Kierownictwo Departamentu w odpowiedzi na zgłaszane uwagi zadeklarowało nie tylko wsparcie nowych placówek przez wzbogaconą ofertę wydawniczą Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (CODN) o nowe pozycje, głównie prace tłumaczone z języka angielskiego, ale także zapowiedziało przygotowanie podręczników do nowych przedmiotów, w tym przede wszystkim do *podstaw edukacji*. Zgodnie z zapowiedziami, dwutomowy podręcznik (Kruszewski, 1994; Konarzewski, 1994b) do tego przedmiotu ukazał się w 1991 r.

W cytowanym dokumencie DKN MEN zalecano także włączenie do programów nauczania (bez względu na prowadzoną specjalność) przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz zagadnienia oświatowej integracji dzieci niepełnosprawnych. Znalazło się tu także przypomnienie o konieczności przygotowania nauczycieli do kształtowania u przyszłych uczniów umiejętności uczestnictwa w instytucjach demokratycznych i gospodarce rynkowej, co było pochodną zachodzących zmian ustrojowych.

Koncepcja kształcenia w kolegiach nauczycielskich wymagała opisanie modelu absolwenta, przygotowanego do wypełniania zadań pracownika oświaty w określonym zakresie. Próbę taką podjął Konarzewski (1994a), konstruując portret „wzo-

rowego absolwenta” kolegium. Portret ten został zbudowany niejako w opozycji do „portretu typowego nauczyciela”, dla którego punktem wyjścia było krytyczne spojrzenie na praktykę zawodową polskich nauczycieli, a zwłaszcza na ich „kardynalne wady zawodowe”, takie jak:

- » konformizm wobec tradycji, oficjalnej ideologii, postanowień administracyjnych czy teorii naukowych;
- » stereotypizacja własnej pracy jako odpowiedź na niespójność stawianych wymagań, a w konsekwencji – zamknięcie się na analizę faktów i towarzyszącą im refleksję;
- » tłumienie frustracji, mających źródło zarówno w codziennych sytuacjach szkolnych, jak w postrzeganiu swojej pozycji społecznej jako mało satysfakcjonującej;
- » zawodowy minimalizm jako pochodną feminizacji zawodu, w którym pracy poszukują głównie kobiety, które mimo zaniżonego wynagrodzenia w stosunku do innych grup zawodowych, rekompensują ten stan „usankcjonowanym zaniedbywaniem obowiązków zawodowych” na rzecz życia rodzinnego (skracanie czasu pracy, nieefektywne organizowanie pracy uczniów na lekcji, spóźnienia itp.).

„Portret wzorowego absolwenta kolegium” zawierał katalog właściwości, które po trzyletnich studiach w kolegium powinny, zdaniem jego autora, zasadniczo odróżniać go od pozostałych nauczycieli – absolwentów innych zakładów kształcenia nauczycieli, zwłaszcza dwuletnich studiów nauczycielskich, których charakteryzuje jako „rzemieślników metodycznie biegłych, lecz zatrwająco nieświadomych własnego przedmiotu”. Do pożądaných właściwości absolwenta kolegium autor modelu zaliczył:

- » głęboką znajomość nauczanego przedmiotu, pozwalającą nauczycielowi być autorytetem w swojej dziedzinie przez to, że „głębiej pojmuje język i strukturę swojej dyscypliny i potrafi antycypować kierunki jej rozwoju”;
- » krytyczną postawę, polegającą na „zdolności wydobywania na światło dzienne ukrytych założeń myślenia, oceniania i decydowania”;
- » postawę autobadawczą jako sztukę autoanalizy własnych uczuć i sytuacji, w których się pojawiają, z zastosowaniem języka np. z zakresu psychologii klinicznej;
- » postawę zawodowej dumy z samodzielnego nauczania innych oraz silne postanowienie zostania mistrzem w swoim zawodzie.

Jednak wiara autora w możliwości takiego wykształcenia nauczycieli w kolegiach, by stali się remedium na problemy tego zawodu, była wyraźnie ograniczona, gdyż w zakończeniu rozważań zastrzegła, że:

nie można tak zaprogramować człowieka, że będzie powtarzał wyuczoną lekcję niezależnie od warunków, w których przebiega jego działanie, ponieważ cechą wyróżniającą człowieka jest zdolność dostosowywania struktury swego działania do okoliczności. Jeśli program postępowania wyniesiony z uczelni

okaże się albo niemożliwy, albo bardzo kosztowny w realizacji, nauczycielowi pozostanie rzucić zawód lub przystosować się do okoliczności (Konarzewski, 1994a, s. 26).

Pierwsze nauczycielskie kolegia języków obcych (NKJO) powstały w 1990 r. – 34 podjęły pracę w systemie oświaty, a 17 zostało powołanych wewnątrz struktury uczelni wyższych. Kształcenie objęło kandydatów na nauczycieli języków angielskiego, niemieckiego i francuskiego. W 1991 roku uruchomiono 14 kolegiów nauczycielskich (KN) ze specjalnościami w zakresie nauczania początkowego, języka polskiego i matematyki. Wśród nich znalazła się placówka w Szczytnie .

Szkoły te od początku miały troistą podległość, co nazaczyło ich istnienie napięciami, wynikającymi z konfliktów interesów na linii kolegium–uczelnia, uczelnia–władze lokalne itp. W praktyce podległość ta była realizowana jako:

- » opieka naukowa uczelni (krajowej lub zagranicznej), kształcącej nauczycieli na kierunkach studiów, odpowiadających specjalnościom prowadzonym w kolegium na podstawie pisemnego porozumienia między założycielem i uczelnią;
- » nadzór pedagogiczny (merytoryczny) sprawowany bezpośrednio przez ministra edukacji narodowej,
- » nadzór założycielski instytucji, prowadzącej kolegium (władze wojewódzkie – kurator oświaty, organy samorządowe – sejmik wojewódzki, a w późniejszym okresie stowarzyszenia o charakterze edukacyjnym).

Już pierwsze dwa lata funkcjonowania kolegiów ujawniły, że ich podporządkowanie Ustawie o systemie oświaty spowodowało szereg trudności, które miały różny charakter i dla różnych grup uwikłanych w pracę kolegiów miały różne konsekwencje. Do najczęściej zgłaszanych przez dyrektorów tych placówek utrudnień zaliczano:

- » rozbieżności w obowiązujących w kolegiach i uczelniach odmiennych skalach ocen (oświatowej 6-stopniowej w kolegiach i 5-stopniowej uczelnianej);
- » utrudnienia w realizacji procedur awansu zawodowego nauczycieli (np. w kolegiach nie funkcjonowało wymagane przepisami o awansie zawodowej ciało rada rodziców, opiniujące pracę nauczycieli, ubiegających się o kolejne stopnie awansu);
- » trudności w wypełnianiu obowiązującej statystyki oświatowej, w której nie istniały pozycje, odpowiadające specyfice kształcenia w kolegiach;
- » niejasności związane z przygotowaniem corocznego *Arkusza organizacyjnego*, będącego podstawą planowania budżetu szkoły (w przypadku tworzonych zespołów szkół dotyczyło to różnego obciążenia etatowego³ dla nauczycieli prowadzących zajęcia).

Dla studiujących były to problemy związane głównie z brakiem dostępu do części uprawnień przysługujących studentom uczelni wyższych:

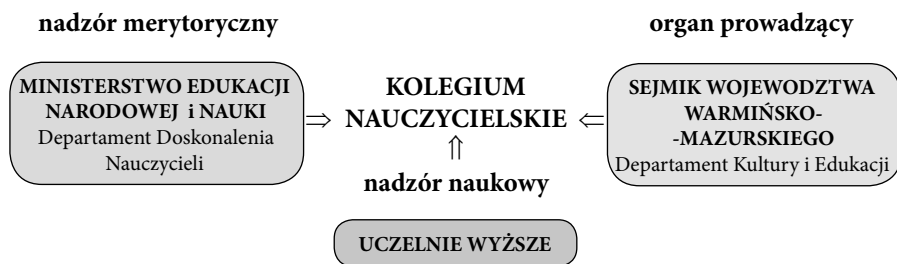
- » niejasny status osoby kształcącej się w kolegiach nauczycielskich (obowiązujący termin to *śluchacz*, który w odczuciu studiujących deprecjonował wartość

podjętych studiów i sprowadzał ich do roli osób odbywających szkolenia kursowe);

- » brak systemu stypendialnego;
- » brak dostępu do studenckich kredytów bankowych;
- » trudności w zapewnieniu słuchaczom opieki zdrowotnej;
- » zablokowany dostęp studiujących do programów międzynarodowych (Erasmus).

ZESPÓŁ KOLEGIÓW NAUCZYCIELSKICH W SZCZYTNIE – JEGO STRUKTURA I ORGANIZACJA (1991–2009)

Kolegium Nauczycielskie w Szczytnie wydaje się dobrym przykładem zarówno oczekiwań, jak i problemów, z jakimi przyszło zmagać się nowym placówkom. Powstało ono jako jedna z pierwszych czternastu placówek powołanych przez MEN. Szkoła ta miała solidne tradycje kształcenia nauczycieli. W latach 1948–1973 działała tu, jedno z pierwszych w województwie, Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli, przekształcone w Studium Wychowania Przedszkolnego i Studium Nauczania Początkowego (1973–1993), na bazie którego (materialnej i kadrowej) powstało w 1991 r. Kolegium Nauczycielskie, a po utworzeniu w 1993 r. specjalności językowych – Zespół Kolegiów Nauczycielskich. Jego organem założycielskim był samorząd województwa warmińsko-mazurskiego, a opiekę naukową nad poszczególnymi specjalnościami, w różnych latach, sprawowały: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie (WSP w Olsztynie), po przekształceniu Uniwersytet Warmińsko-Mazurski ([UWM]; *nauczanie początkowe, matematyka, język niemiecki*), Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu ([UMK]; *język angielski*), Uniwersytet Warszawski ([UW]; *nauczanie początkowe z wychowaniem przedszkolnym*), Uniwersytet Gdański ([UG] *język niemiecki*).



Rysunek 1. Instytucje, sprawujące nadzór nad kolegium nauczycielski (na przykładzie ZKM w Szczytnie).

Kolegium szczycieńskie wypracowało własną wizję szkoły kształcącej nauczycieli, która znalazła wyraz w treści jej misji.

MISJA ZESPOŁU KOLEGIÓW W NAUCZYCIELSKICH W SZCZYTNIE

Kolegium jest zakładem kształcenia nauczycieli, dla którego organem założycielskim jest samorząd województwa warmińsko-mazurskiego. Przygotowujemy nauczycieli matematyki, nauczania początkowego, języka angielskiego i języka niemieckiego dla regionu, mającego perspektywę szerokiej współpracy z zagranicą. Stwarzamy każdemu słuchaczowi warunki dobrego przygotowania zawodowego w wybranej specjalności, nabywania wysokiej jakości kompetencji nauczycielskich, rozwijania własnych zainteresowań i uzdolnień. Zapewniamy przygotowanie merytoryczne i metodologiczne do podjęcia uzupełniających studiów magisterskich na kierunkach, odpowiadających prowadzonym w Kolegium specjalnościom. Absolwenta Kolegium wyróżniają: dobre przygotowanie merytoryczne oraz solidna podstawa teoretyczna, które współtworzą osobistą wiedzę pedagogiczną.

Kształcimy nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole:

- » podstawowej – nauczanie początkowe, matematyka, języki obce,
- » gimnazjum – matematyka, języki obce,
- » szkołach ponad gimnazjalnych (języki obce).

Pracujemy z pasją i oddaniem, dając studiującej młodzieży własną pracą liczne przykłady nauczycielskiego profesjonalizmu. Tworzymy szkołę nowoczesną, reagującą elastycznie na zmieniające się potrzeby lokalnego środowiska, poszukującą i otwartą na zmiany.

Z perspektywy czasu można dostrzec, że autorów tego dokumentu cechowała owa, wymieniana przez Konarzewskiego, *postawa zawodowej dumy*, płynącej z tworzenia szkoły nowej jakościowo, nawiązującej w swych rozwiązaniach organizacyjnych i programowych do wzorów, z jakimi nauczyciele zetknęli się podczas wizyt studyjnych w krajach Europy Zachodniej.

Tabela 1

Udział nauczycieli ZKN w Szczycinie w programach międzynarodowych

NAZWA PROGRAMU	CZAS TRWANIA	KRAJE – GOSPODARZE WIZYTY	UCZESTNICY
LEROPOL	1991–1992	Wlk. Brytania, Holandia	nauczyciele Kolegium
TEMPUS Redesign	1992–1994	Wlk. Brytania, Holandia	nauczyciele Kolegium, nauczyciele praktyki
TEMPUS Primary Science	1994–1996	Wlk. Brytania, Holandia	nauczyciele Kolegium nauczyciele praktyki
TEMPUS TERM	1996–1997	Wlk. Brytania, Holandia	nauczyciele Kolegium
Phare SMART	1997–1999	Wlk. Brytania, Holandia	nauczyciele Kolegium
Comenius 2.2 „Argonauts of Europe”	2002–2005	Austria, Słowacja, Portugalia, Szwecja, Finlandia, Holandia Hiszpania	nauczyciele Kolegium, słuchacze

Kolegium w Szczytnie, jako jeden z pierwszych zakładów kształcenia nauczycieli, przygotowało się organizacyjnie i programowo do nowej praktyki kształcenia. W początkowej fazie działalności były to specjalności *nauczanie początkowe* (równoległe z działającym jeszcze dwa lata Studium Nauczycielskim), *matematyka* i *język niemiecki* jako pierwsza specjalność językowa. W 1991 r. Zespół Programowy KN rozpoczął pracę nad przygotowaniem dwuspecjalnościowego kształcenia nauczycieli. U podstaw podjętych prac leżało przekonanie o konieczności wyposażenia nauczycieli w dodatkowe kwalifikacje, co mogło zwiększyć ich zawodową atrakcyjność u pracodawców (losy absolwentów specjalności *nauczanie początkowe* dowodziły, że ich przygotowanie było mało elastyczne i ograniczało możliwości zatrudnienia), a także poznane w czasie wyjazdów studyjnych kadry pedagogicznej Kolegium przykłady rozwiązań stosowanych w krajach UE, które pozwalały jednocześnie uzyskać np. dyplom nauczyciela matematyki i muzyki.

W Szczytnie rozpoczęto (1992 r.) wprowadzanie drugiej specjalności, według następujących kryteriów:

- » przedmiotu, którego liczba godzin w programie kształcenia nie zapewniała pełnego etatu – *wychowanie muzyczne, informatyka*,
- » przedmiotu o deficytowej liczbie nauczycieli na rynku edukacyjnym – *języki zachodnie, informatyka*,
- » niezaspokojone potrzeby na usługi pedagogiczne w małych ośrodkach – *logopedia*,
- » tendencja do ograniczania wychowania przedszkolnego do oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych – *wychowanie przedszkolne*.

Podjęte z uczelnią patronacką (WSP w Olsztynie), rozmowy na temat połączenia *nauczania początkowego z edukacją muzyczną* były bardzo trudne – pomysł został uznany przez władze Uczelni za nierealny, zastrzeżenia dotyczyły zwłaszcza sprawowania opieki naukowej nad przygotowaniem przez zaledwie trzy lata nauczyciela w zakresie dwóch specjalności przez dwie odrębne jednostki organizacyjne (Wydział Pedagogiczny i Wydział Wychowania Artystycznego). Nastawienie do dwuspecjalnościowego kształcenia zmieniło objęcie w 1992 r. opieką naukową specjalności *nauczanie początkowe z wychowaniem przedszkolnym* przez Wydziału Pedagogiczny UW z jego uczelnianym, autorskim programem, i w tym samym roku patronat naukowy UW-M pozwolił na utworzenie tej specjalności w Szczytnie.

Powstawanie kolejnych specjalności ilustruje zestawienie:

Kalendarium uruchamiania specjalności w ZKN w Szczytnie

- » powołanie Kolegium Nauczycielskiego z dwiema specjalnościami: *nauczaniem początkowym* i *matematyką*,
- » utworzenie nauczania początkowego z drugą specjalnością: *muzyką* (wygaszone w 1995 r.), *językiem polskim* (Polonia) (wygaszone w 2002 r.), *wychowaniem przedszkolnym* (wygaszone w 1996 r.),
- » utworzenie *nauczania początkowego* ze specjalnością *informatyka* (wygaszone w 2000 r.),

- » utworzenie NKJO ze specjalnością *język niemiecki*,
- » utworzenie *nauczania początkowego* ze specjalnością *logopedia* (wygaszone w 2000 r.),
- » utworzenie Zespołu Kolegiów Nauczycielskich,
- » wprowadzenie specjalności *język angielski* (2001 r.),
- » 2001 r.: utworzenie *nauczania początkowego z rozszerzonym językiem angielskim*,
- » 2002 r.: wprowadzenie systemu studiów wieczorowych dla specjalności językowych,
- » 2005 r.: wygaszenie specjalności *nauczanie początkowe*,
- » 2006 r.: wygaszenie specjalności *matematyka*,
- » 2009 r.: wygaszenie działalności Kolegium.

Kluczowym zagadnieniem, któremu poświęcono w szczycieńskim Kolegium wiele czasu i autentycznego zbiorowego wysiłku, była organizacja i treść praktyki pedagogicznej. Idea kształcenia integrującego teorię i praktykę edukacyjną, wyrażona w przytoczonej wyżej „Misji ZKN w Szczytnie”, wymagała zastosowania przemyślanych rozwiązań organizacyjnych i programowych. Osiągnięcie ich było zależne w dużej mierze od:

- » uczenia się poprzez praktykę dla doskonalenia praktyki przez stały kontakt z grupą przedszkolną/klasą szkolną od pierwszego tygodnia zajęć w Kolegium, ponad 20% udziału zajęć praktycznych w czasie przeznaczonym na studia,
- » współdziałania wszystkich nauczycieli przygotowujących się do zawodu,
- » wprowadzenia nauczycieli praktyki jako nauczycieli kolegium, prowadzących zajęcia z metodyk szczegółowych.

Koordinacją przygotowania zawodowego zajmował się Zespół Praktyki Pedagogicznej⁴. Wyniki pracy Zespołu były przedmiotem systematycznej analizy na posiedzeniach Rady Programowej Kolegium, a także były wielokrotnie prezentowane w czasie konferencji w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Z analizy dostępnych dokumentów⁵ wynika, że osiągnięcie wszystkich wymienionych wyżej warunków było możliwe dopiero w latach 2003–2007.

W celu realizacji programu kształcenia praktycznego, zgodnie z założeniami wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia, w Kolegium szczycieńskim zorganizowano w 2003 r. kształcenie mentorów – nauczycieli⁶, sprawujących opiekę nad praktykantami. Kurs „Uczenie się poprzez praktykę” (20 h) obejmował, między innymi, zagadnienia organizacyjne, główne obszary refleksji pedagogicznej, etapy uczenia się przez doświadczenie (od przypadkowych rozmów o doświadczeniach do wiązania doświadczeń z koncepcjami teoretycznymi) (Tiller, 1999), a także pracę z projektami edukacyjnymi (było to podejście bliskie idei projektu jako wariantu praktycznego kształcenia, o którym pisze Borgnakke, 2004) w nauczaniu zintegrowanym.

Szczególną rolę w upowszechnianiu zdobywanych doświadczeń odegrały publikacje nauczycielskie. Służył temu także utworzony w 1992 r. w Szczytnie „Biuletyn

Kolegiów Nauczycielskich” ([BKN], 1992–2005)⁷. Przed redaktorem prowadzącym BKN stało zadanie pozyskania autorów:

- » reprezentujących środowisko akademickie, piszących żywym językiem, gotowych do podjęcia dyskursu na temat kształcenia nauczycieli,
- » reprezentujących kolegia i czujących potrzebę podzielenia się swoim doświadczeniem,
- » nauczycieli wczesnej edukacji, mających odwagę opisanie szkolnych „momentów pedagogicznych”, jakich doświadczyli w swojej klasie.

Na łamach BKN znalazły się publikacje przedstawicieli polskiej pedagogiki związanych z wprowadzaniem zmian w edukacji nauczycieli: Klus-Stańska, Gołębiak, Mizerek, Baumann, Putkiewicz, Szczepska-Pustkowska, Kędzierska, Dylak.

Wśród autorów znaleźli się również nauczyciele szkół ćwiczeń, słuchacze odbywający praktyki, a nawet uczniowie III klasy szkoły podstawowej (Uczniowie klasy III b Szkoły Podstawowej Nr 1 w Szczytnie, 1993/1994), z którymi słuchacze Kolegium odbywali praktyki nauczycielskie. Odnotować także należy współpracę z pracownikami DSW MEN (1996a, 1996b), którzy przedstawili obszerny tekst na temat systemu kształcenia nauczycieli i krótkie stanowisko w sprawie akredytacji kolegiów nauczycielskich. Głos w sprawach kształcenia nauczycieli zabierali pracownicy CODN, zajmujący się doskonaleniem nauczycieli kolegiów. Szczególną grupę autorów stanowili uczestnicy programów międzynarodowych, na czele z ekspertami z Wielkiej Brytanii i Holandii, wśród których znaleźli się McWilliam, Broekman, Potoworowski, Jeffery, Catt.

Wnikliwą analizę artykułów publikowanych w BKN w latach 1992–2005 przeprowadziła Klus-Stańska (2005). Objęła ona wszystkie numery czasopisma, co dało autorce dobrą podstawę do wysnucia uogólnień na temat publikowanych materiałów. Do głównych wartości pisarstwa zaprezentowanego w BKN autorka zaliczyła:

- » rezygnację z publikacji poświęconych teorii w jej wersji aplikacyjnej, czyli teorii akademickiej, z której mają wynikać bezpośrednie dyrektywy praktyczne,
- » szacunek dla różnicy zdań i współistnienia zróżnicowanych stanowisk,
- » przydatność opisywanych przykładów dobrej praktyki dla tworzenia na ich podstawie własnej teorii.

Klus-Stańska (2005) podkreśliła, że poruszana w BKN tematyka pozwoliła jego czytelnikom na uzupełnienie swej wiedzy na temat transformacji polskiego systemu kształcenia nauczycieli, umożliwiła wejście w dialog z propozycjami przedstawionymi w artykułach, zachęcała do zmodyfikowania własnego działania zawodowego, pozwalała odejść od utartych schematów i wejść na ścieżkę profesjonalnych poszukiwań, a wreszcie, co najważniejsze, mogło przyczynić się do tego, aby: „zmienić coś w sposobie swojego myślenia o kształceniu nauczycieli, zrekonstruować własną teorię, lub choćby uczynić ją bardziej uświadomioną i podatną na osobistą refleksję” (s. 34).

Na uwagę zasługuje ukazanie się numerów tematycznych, poświęconych określonym obszarom kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji:

- » BKN Nr 5 i 7 (1992/1993) zawierały materiały warsztatowe, ukazujące różne możliwości aktywnego nauczania matematyki, zwłaszcza geometrii;
- » BKN Nr 8 (1992/1993) zawierał materiały dotyczące edukacji muzycznej (m.in. scenariusze zajęć muzycznych, zastosowanie dramy, muzyczny trening aktywności muzycznej);
- » BKN Nr 14 (1993/1994) zajmował się nauczaniem języka polskiego według założenia programu *Każdy nauczyciel nauczycielem języka*;
- » BKN 19 (1995) ukazał się w języku niemieckim i poświęcony został metodycznym aspektom nauczania tego języka.

W 2009 r. Kolegium w Szczytnie zakończyło 18 letnią działalność. Utworzony na jego bazie Ośrodek Zamiejskowy UW-M po dwóch latach działania zamknął historię kształcenia nauczycieli w Szczytnie.

NIEPOKOJE I OBAWY

Przygotowana przez MEN prognoza (Stępniewski, 1992) zapotrzebowania na kadry nauczycielskie, kształcone w kolegiach nauczycielskich, zakładała (optymistycznie) znaczący wzrost liczby tych szkół po 2001 r., a także powoływanie specjalności w zakresie pedagogiki opiekuńczej lub specjalnej. Optymizm ów okazał się nieuzasadniany, gdyż o ile liczba kolegiów nauczycielskich i nauczycielskich kolegiów języków obcych wzrosła do 108 placówek w 2008 r., to nie powiodło się tworzenie zapowiadanych specjalności, wykraczających poza powstałe w momencie ich powoływania. Równie optymistycznie brzmiały zapowiedzi MEN (w tym także Rady do Spraw Kształcenia Nauczycieli, działającej przy Ministrze Edukacji Narodowej), dotyczące rozwoju kolegiów. Przewidywano:

- » włączenie kolegiów w system szkolnictwa wyższego,
- » przekształcanie ich w wyższe szkoły zawodowe,
- » uruchomienie systemu akredytacji kolegiów,
- » zapewnienie wsparcia nowo tworzonym placówkom (organizacja doświadczeń zagranicznych).

Zapowiedzi te nie znalazły jednak praktycznej realizacji, gdyż kolegia nie stały się elementem szkolnictwa wyższego, nie zostały także z mocy prawa przekształcone w wyższe szkoły zawodowe. Również tworzenie systemu akredytacji kolegiów nauczycielskich i nauczycielskich kolegiów języków obcych (Strzelecka, Pfeiffer, Maliszewski, 2001), wiążące się z pracami podjętymi z inicjatywy MEN w ramach programu Phare (TERM, SMART) w latach 1993–1999 r. nie zostało doprowadzone do końca. Zakończyły je pilotażowe akredytacje 10 placówek. Tymczasem należy podkreślić, że opracowanie modelu akredytacji miało dwa ważne źródła:

- » zewnętrzne – plany związane z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej zakładały dostosowanie polskiego systemu kształcenia nauczycieli do wymagań określonych przez raport Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 1996), dotyczący polskiej polityki edukacyjnej, w któ-

rym znalazło się m.in. zalecenie powołania urzędu, zajmującego się akredytacją kolegiów nauczycielskich;

- » wewnętrzne – niedostosowanie przepisów o sprawowaniu nadzoru nad szkołami (1991) do specyfiki zakładów kształcenia nauczycieli, co z kolei budziło wątpliwości dotyczące relacji między tradycyjną wizytacją placówki a oceną jakości jej pracy.

Prace nad modelem akredytacji kolegiów nauczycielskich, podjęte w programie SMART (komponent 04), skoncentrowane były na:

- » przygotowaniu wybranych zespołów nauczycielskich do opracowania wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia (ewaluacja),
- » wypracowaniu podejścia do akredytacji jako systemu zewnętrznej oceny systemu kształcenia i jego weryfikacji,
- » szkoleniu ekspertów do udziału w zespołach wizytujących,
- » opracowaniu materiałów szkoleniowych (poradniki, przewodniki).

Na wzięcie udziału w programie pilotażowych akredytacji wpływały niewątpliwie uprzednie dobre doświadczenia kolegiów, wyniesione z kontaktów międzynarodowych, mniej lub bardziej udane próby tworzenia wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia oraz perspektywa odejścia od paradygmatu kontrolnego na rzecz paradygmatu rozwojowego z wbudowanym napędem podnoszenia jakości kształcenia. Wymagało to od kolegiów pilotażowych podjęcia wysiłku *instytucjonalnego rozwoju*, co oznaczało w praktyce intensywne, roczne szkolenie w zakresie procedur ewaluacji wewnętrznej, przygotowanie dokumentu opisującego placówkę jako całość, dokonanie oceny wybranych obszarów działania, sporządzenie planu rozwoju i, wreszcie, przejście eksperymentalnej akredytacji, ze wszystkimi obowiązującymi procedurami (Klus-Stańska, 1996). Należy przy tym zwrócić uwagę na niekorzystną sytuację, w jakiej wówczas znalazły się kolegia. Zaważyła na tym artykułowana publicznie, przez wysokich przedstawicieli MEN, perspektywa wygaszania kolegiów, a także naciski lokalnych władz na szybkie podejmowanie decyzji o zmianie dotychczasowego statusu. Poddanie się akredytacji jawiło się jako dobra metoda udowodnienia wysokiej jakości kształcenia i zapewnienia akredytowanym placówkom dalszego bezpiecznego funkcjonowania (Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich, 1996).

Program nie miał wsparcia w prawie obowiązującym kolegia⁸ i miał niewielki zasięg, gdyż objął łącznie 10 placówek w Toruniu (NKJO), Bydgoszczy (NKJO) i Szczytnie (ZKN = KN i NKJO), Łowiczu (NKJO i KN), Kaliszu (NKJO) i Lesznie (NKJO), Ciechanowie (NKJO i KN).

Uczestnikom programu towarzyszyła świadomość znaczenia podjętych prac, rozumienie wątpliwości i oporów środowiska kolegiów oraz przekonanie, że czekające szkolnictwo zmiany wymagają uruchomienia procedur wspierania jakości kształcenia nauczycieli nowej generacji. Doświadczenia wyniesione z pilotażowych akredytacji pokazały, że akredytacja jest działaniem złożonym, procesem, a nie incydentalnym wydarzeniem kontrolnym, zaburzającym często pracę kolegiów na kilka czy kilkanaście dni.

W 1999 r. koordynatorzy programu TEMPUS SMART (komponent 4) złożyli w Departamencie Doskonalenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej projekt dalszych prac nad akredytacją kształcenia nauczycieli w kolegiach (Strzelecka, Maliszewski, b.d.). Dokument zawierał modułowy program szkolenia, precyzyjnie określoną grupę fokusową (doradcy jakości, zespół wizytujący, zespoły nauczycieli poszczególnych kolegiów), a także propozycje materiałów szkoleniowych. Zwrócono w nim uwagę na potrzebę „oswajania” środowiska kolegiów nauczycielskich z akredytacją. Postulowano by wyniki pracy kolegiów pilotażowych zostały zaprezentowane w formie oferty szkoleniowej dla kolegiów jako „organizacji uczących się” nowego sposobu oceny ich działalności. Departament Doskonalenia Nauczycieli nie zareagował na powyższe postulaty – pozostały one wyłącznie jako dowód niepokoju organizatorów i uczestników pilotażowych akredytacji o los zakładów kształcenia nauczycieli.

Tak więc pełnej realizacji doczekał się tylko postulat aktywnego uczestnictwa kadry kolegiów (zwłaszcza nauczycielskich kolegiów języków obcych) w programach międzynarodowych (tabela 1), adresowanych do instytucji kształcących nauczycieli.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że powstanie kolegiów nauczycielskich wprowadziło pewien niepokój wśród pedeutologów, którzy nie podzielali optymizmu władz oświatowych (Stępniewski, 1992), zapowiadających takie planowanie kształcenia w kolegiach, aby odpowiadało potrzebom kadrowym, działającej w warunkach wyżu demograficznego, oświaty. Obawy przed kształceniem w kolegiach nauczycielskich dotyczyły różnych aspektów. Do najczęściej wymienianych należały: odejście od postulatu zapewnienia nauczycielom pełnego wykształcenia akademickiego⁹, oderwanie kształcenia nauczycieli od kontekstu kulturowego wynikające z naśladowania wzorców zachodnich. Ale przede wszystkim obawiano się wąskiego praktycyzmu. Niepokoje te dobrze ilustruje tekst Rutkowiak (1994), w którym autorka obszernie uzasadnia powody, dla których należy utrzymać w kształceniu nauczycieli „warstwę teorii” i niedopuszczanie do jej minimalizowania, pisząc m.in.:

Naśladując praktyczne ukierunkowanie nauczycieli zachodniej Europy, nie uwzględnia się różnic mentalnych między mieszkańcami tamtych krajów z nami, przejawiających się nie tylko w sposobach myślenia, ale i w sposobach działania, w podstawowych dziedzinach życia [...]. Przeciętny obywatel krajów zachodnich ma – wpajaną od pokoleń – wysoką motywację pracy solidnej, wykonywanej odpowiedzialnie, bez marnotrawstwa sił i urządzeń, regulowaną rygorystycznie przez gospodarkę rynkową i dominujący typ duchowości. Ma on też wypracowane umiejętności zachowań obywatelskich, takich jak rozpoznawanie sytuacji własnego środowiska, udział w wyborach, sprawowanie społecznej kontroli nad wybranymi, słowem – potrafi być obywatelem [...]. Można więc powiedzieć, że kulturowe doświadczenia współczesnego człowieka Zachodu powodują, iż mniej niż nam jest mu potrzebna na co dzień teoria, gdyż wchłaniał on te teorię pokoleniowo i do krwioobrotu myślowego wnosi mu ją jego kulturowa tradycja przede wszystkim w formie funkcjonowania mądrej pracy i przemyślanych rządów (s. 32).

Jednocześnie podkreślała, że jest zwolenniczką modyfikowania programów i metod kształcenia.

Interesującą analizę kształcenia w kolegiach nauczycielskich w pierwszej dekadzie ich działalności przedstawiła Gołębniak (1998) w pracy poświęconej kształceniu nauczycieli w okresie zmian ustrojowych. Zwróciła w niej, między innymi, uwagę na wpisywanie się kolegiów w europejską tendencję profesjonalizacji poprzez strategię inkorporacyjną, oznaczającą, z jednej strony, rozszerzanie zakresu uniwersyteckiej edukacji nauczycieli, opartej na naukowych podstawach, a z drugiej strony – zwiększanie wpływu instytucji kształcących nauczycieli edukacji początkowej na programy kształcenia. Wskazała także słabe punkty polskich kolegiów ministerialnych, wśród których wymieniła trzyletni czas trwania nauki, brak formalnego systemu wspierającego rozwój naukowy kadry, a co za tym idzie – brak jej aktywności naukowej, co mogłoby sprawić, że środowisko edukacyjne, w którym odbywa się kształcenie przyszłych nauczycieli mogło być nacechowane swoistym ubóstwem i małym zróżnicowaniem idei i koncepcji.

Podjęmowane przez kierownictwa kolegiów próby wyjścia z impasu miały różny charakter. Były to monity do władz, analizy sytuacji i propozycje zgłaszane na konferencjach, szkoleniach i spotkaniach z władzami oświatowymi. Jako przykład może służyć fragment wystąpienia dyrektora ZKM w Szczytnie z 2004 roku do władz założycielskich:

Kolegium ma za sobą 55-letnią tradycję kształcenia nauczycieli dla regionu Warmii i Mazur. W tym czasie dopracowano się:

- » nowoczesnych programów kształcenia, spełniających wymagania stawiane przez władze oświatowe (*emisja głosu, edukacja informatyczna dla wszystkich specjalności*),
- » wewnętrznego systemu badania jakości kształcenia,
- » kadry nauczycielskiej o wysokich kwalifikacjach i bardzo dobrym warsztacie metodycznym,
- » systemu praktyk zawodowych bliskiego wymaganiom UE,
- » bardzo dobrego zaplecza dydaktycznego,
- » nowoczesnej i stale modernizowanej bazy noclegowej dla słuchaczy i nauczycieli,
- » rozlicznych kontaktów z uczelniami w kraju i za jego granicami,
- » czytelnego miejsca na mapie edukacyjnej Polski (Tekst w maszynopisie).

Skuteczność tych zabiegów okazała się niewystarczającą w zderzeniu z tendencjami do pozbycia się przez organy prowadzące placówek kosztownych, prowadzących kształcenie w warunkach laboratoryjnych, jak miało to miejsce w przypadku języków obcych i przez uczelnie, które rozbudowując własne dwustopniowe i dwu specjalnościowe kształcenie, nie były zainteresowane dalszym wspieraniem ich działalności przez uczelnianą kadre naukową.

ZAKOŃCZENIE DZIAŁALNOŚCI KOLEGIÓW NAUCZYCIELSKICH

Łączna liczba kolegiów nauczycielskich w latach 2008/2009 urosła do 108, jednak brak spójnych regulacji prawnych, dotyczących miejsca kolegiów nauczycielskich w systemie szkolnictwa wyższego, połączony z pogłębiającym się niżem demograficznymi oraz stale poszerzaną ofertą uczelni wyższych, zarówno publicznych, jak i szybko rosnącej liczby uczelni niepublicznych, dotyczącą kształcenia nauczycieli w specjalnościach, które były niejako „zarezerwowane” dla kolegiów¹⁰, spowodowały spadek zainteresowania kształceniem w tych szkołach. Sytuację tę ilustruje tabela 2.

Tabela 2

Liczba publicznych i niepublicznych zakładów kształcenia nauczycieli w ostatnich latach szkolnych (od 2005/2006 do 2013/2014). Stan 5 grudnia 2013 r.

KOLEGIUM	ROK SZKOLNY								
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
NKJO i KN publiczne	64	65	64	64	62	60	57	55	53
NKJO i KN niepubliczne	41	41	43	44	42	43	39	35	32
Ogółem	105	106	107	108	104	103	96	90	85

Adnotacja. Stan 5 grudnia 2013 r. Źródło: MEN, Departament Współpracy z Samorządem Terytorialnym, 2013.

Po 25 latach działania, kolegia nauczycielskie zostały poddane procedurze wygaszenia na mocy artykułu 26 1b Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (2005). Przepis ten wyznaczył termin 30 września 2015 r., po którym absolwenci kolegiów nauczycielskich i nauczycielskich kolegiów języków obcych nie będą mogli ubiegać się o uzyskanie tytułu zawodowego licencjata.

Ocena działalności tych zakładów kształcenia nauczycieli przez władze oświatowe, sprawujące nadzór merytoryczny, znalazła wyraz w informacji MEN z 2013 r.:

Zakłady kształcenia nauczycieli przez ponad 20 lat funkcjonowania w **znakomity sposób zaspokoily potrzeby systemu oświaty** [wyróżnienie A. S.-R.], w szczególności dotyczące nauczycieli języków zachodnioeuropejskich, i tym samym spełniły swoją rolę. Obecnie, w związku z możliwością zapewnienia przygotowania odpowiedniej liczby wykwalifikowanych nauczycieli przez system szkolnictwa wyższego, nie ma potrzeby utrzymywania kolegiów w istniejącej formule (Departament Współpracy z Samorządem Terytorialnym Ministerstwa Edukacji Narodowej, 2013).

Rok 2015 zakończy działanie zakładów kształcenia nauczycieli, podległych władzom oświatowym, co oznacza, że przygotowanie zawodowe nauczycieli dla wszyst-

kich etapów edukacji i wszystkich specjalności stanie się domeną szkolnictwa wyższego.

BIBLIOGRAFIA

- Bida, A., Robak, J., Strzemieczny, J. (1992). Kształcenie nauczycieli: stan obecny i perspektywy zmian. *Kształcenie Nauczycieli*, 1(1), 44–53.
- Brzezińska, A. (1997). Refleksja w działalności nauczyciela. *Studia Edukacyjne*, 3, 113–130.
- Brzezińska, A., Klus-Stańska, D., Strzelecka, A. (1999). *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Departament Szkolnictwa Wyższego Ministerstwa Edukacji Narodowej. (1995). *System kształcenia nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania kolegiów nauczycielskich*. Dokument wewnętrzny.
- Departament Szkolnictwa Wyższego Ministerstwa Edukacji Narodowej. (1996a). Akredytacja kolegiów nauczycielskich. *Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich*, 2(22), 3–5.
- Departament Szkolnictwa Wyższego Ministerstwa Edukacji Narodowej. (1996b). System kształcenia nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonowania kolegiów nauczycielskich. *Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich*, 1(21), 1–16.
- Departament Współpracy z Samorządem Terytorialnym Ministerstwa Edukacji Narodowej. (2013). *Informacja dotycząca zakładów kształcenia nauczycieli (kolegia nauczycielskie i nauczycielskie kolegia języków obcych)*.
- Gołębnik, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń: Edytor.
- Klus-Stańska, D. (1996). Kilka refleksji na temat pojęć związanych z akredytacją. *Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich*, 2(22), 24–32.
- Klus-Stańska, D. (2005). Publikacje: czy tylko przykłady dobrej praktyki? *Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich*, 1(28), 32–39.
- Konarzewski, K. (1994a). Sylwetka absolwenta zakładu kształcenia nauczycieli. *Kształcenie Nauczycieli*, 1(4), 18–26.
- Konarzewski, K. (red.). (1994b). *Sztuka nauczania: szkoła* (tom 2, wyd. 3). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kruszewski, K. (red.). (1994). *Sztuka nauczania: czynności nauczyciela* (tom 1, wyd. 3). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Maliszewski, E. (1996). Model procedury akredytacyjnej. *Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich*, 2(22), 6–8.
- Mizerek, H. (1994). W stronę refleksyjnego modelu nauczania. *Kształcenie Nauczycieli*, 1(4), 3–17.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1996). *Reviews of National Policies for Education: Poland 1996*. B.m.: OECD.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 marca 1992 r. w sprawie za-
 kładów kształcenia nauczycieli (1992). Dz. U. 1992, nr 26, poz. 115.
- Rutkowiak, J. (1994). Kształcenie nauczycieli dla średnich szkół ogólnokształcących:
 pytania podstawowe i trzy poziomy kontekstów. W: R. Ossowski (red.), *System
 kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Stępniewski, I. (1992). Sieć kolegiów nauczycielskich w świetle potrzeb kadrowych
 oświaty. *Kształcenie Nauczycieli*, 1(1), 54–65.
- Strzelecka, A. (1992). Wokół Podstaw edukacji. *Kształcenie Nauczycieli*, 1, 74–80.
- Strzelecka, A. (1996). Przygotowanie dokumentu na temat kolegium dla Zespołu
 Akredytacyjnego. *Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich*, 2(22), 9–14.
- Strzelecka, A., Maliszewski, E. (b.d.). *Harmonogram prac nad dalszym rozwojem
 systemu akredytacji kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich w latach
 2000–2004*. Nieopublikowany manuskrypt.
- Strzelecka, A., Pfeiffer, A., Maliszewski, E. (2001). Pilotażowa akredytacja kolegiów
 nauczycielskich w ramach programu Phare SMART. W: M. Wójcicka (red.), *Ja-
 kość kształcenia w szkolnictwie wyższym: słownik tematyczny* (s. 94–97). Warsza-
 wa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Tiller, T. (1999). *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczycieli*. Chorzów:
 Mentor.
- Uczniowie klasy III b Szkoły Podstawowej Nr 1 w Szczytnie. (1993/1994). O prakty-
 kantach i praktykach. *Biuletyn Kolegiów Nauczycielskich*, 15, s. 6–7.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (2005). Dz. U. 2005, nr
 164, poz. 1365.

**TEACHERS' COLLEGES AS ALTERNATIVE FORMS OF TEACHER EDUCATION:
 FOUNDATIONAL CONCEPTS, EXPECTATIONS AND CONCERNS**

ABSTRACT: Poland's political transformation in Poland in the 1980s and the close
 perspective of the country's entry into the EU were the crucial reasons the Polish gov-
 ernment was determined to change the education system and modernize the teacher
 training. In 1990 the Ministry of National Education established colleges as a new
 form of professional preparation for Polish teachers (especially in primary-school
 education, foreign language teaching, mathematics and Polish language teaching).
 The Teacher Training College (ZKN) in Szczytno is a prime example.

KEYWORDS: system of education, teachers training college, transformation, changes.

1. Wymienić tu należy działalność Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, którego
 wydawnictwa w latach 90. ub. wieku stanowiły „szybką ścieżkę” informacyjną o wydarzeniach, pro-
 pozycjach i rozwiązaniach organizacyjnych i metodycznych opracowanych przez uczestników progra-
 mów międzynarodowych.

-
2. Decyzja ta wywołała ostry protest środowiska nauczycielskiego, zwłaszcza że nastąpiła wkrótce po opublikowaniu dokumentu Departamentu Kształcenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej nt. umacniania studiów w perspektywie nadchodzącego dwudziestolecia. Wśród studentów SN-ów i nauczycieli organizowana była akcja wyjazdów dużych grup do Warszawy, która miała na celu wywarcie nacisku na władze oświatowe, aby zmieniły tę decyzję.
 3. W NKJO obowiązywał 12-godzinny tygodniowy wymiar zajęć, w KN 15-godzinny.
 4. Jego członkami było nauczyciele Kolegium, prowadzący podstawy edukacji, metodyki szczegółowe i emisję głosu oraz opiekunowie praktyk w przedszkolach i szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, w których odbywały się praktyki asystenckie i zajęcia próbne słuchaczy Kolegium.
 5. Plany pracy zespołu praktyki pedagogicznej ZKN i sprawozdania z przebiegu praktyki w latach 1992–2005 oraz wyniki ewaluacji pracy zespołu 2003/2004.
 6. Łącznie przeszkolono około 30 nauczycieli praktyki.
 7. Czasopismo było wydawane w ZKN w Szczytnie, kolportowane do wszystkich kolegiów i bibliotek uniwersyteckich. Ukazało się 28 numerów BKN oraz materiały powarsztatowe, scenariusze zajęć etc.
 8. Z umiarkowaną satysfakcją zostało przyjęte przez kolegia wprowadzenie do Zarządzenia Ministra z dn. 12 sierpnia 1997 postulowanego przez autorów modelu akredytacji zmian w sprawowaniu nadzoru MEN nad pracą kolegiów. Dotyczyło to zwłaszcza § 17, którego treść dotyczy nadzoru MEN nad kolegiami, bez użycia terminu *akredytacja*, ale z ustaleniami proponowanymi w modelu wizyty akredytacyjnej.
 9. Stąd zapewne ograniczenie kształcenia w kolegiach do: 1. kształcenia specjalistów dla pierwszego szczebla edukacyjnego (przedszkola i klasy początkowe szkoły podstawowej), 2. nauczycieli przedmiotów, których oświata odczuwała dojmujące braki, głównie języków obcych, ale także matematyki i języka polskiego w szkole podstawowej).
 10. Dotyczyło to głównie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, ale także języków obcych.