

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 45/1

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych – potencjał i potrzeby

pod redakcją

Magdaleny Wawrzyniak-Śliwskiej

Poznań – Gdańsk 2015

Redakcja

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
MAŁGORZATA BIELICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

ANNA GIEŚLIĆKA (Texas A&M International University)
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
ANNA JAROSZEWSKA (Uniwersytet Warszawski)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
BONNY NORTON (University of British Columbia)
MIROSLAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
FREIDERIKOS VALETOPOULOS (Université de Poitiers – FoReLL, EA 3816)
STEVE WALSH (Newcastle University)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St. Denis)
HALINA WIDŁA (Uniwersytet Śląski, Katowice)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
IWONA JANOWSKA (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

PIOTR BAJAK – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Magdalena Wawrzyniak-Śliwska	5
---	---

ARTYKUŁY

1. Martin Blaszk – <i>Between didactics, the mentor and the pupils: trainee reflections concerning their teaching practices</i>	9
2. Marek Derenowski – <i>Wpływ praktyk nauczycielskich na rozwój refleksyjności studentów filologii angielskiej oraz na ich dalsze decyzje związane z wyborem zawodu nauczyciela</i>	27
3. Ariadna Strugielska, Krzysztof Strzemeski – <i>Ocena potencjału projektu typu „kurs intensywny” jako narzędzia rozwijającego kompetencję interkulturową europejskich nauczycieli języka angielskiego</i>	43
4. Magdalena Białek – <i>Koncepcja uczenia się przez nauczanie innych (LdL) w kształceniu nauczycieli języka niemieckiego</i>	57
5. Krystyna Szymankiewicz, Radosław Kucharczyk – <i>Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli</i>	73
6. Anna Jaroszevska – <i>Rozwój zawodowy nauczycieli języków obcych szkół państwowych niższego szczebla – możliwości, źródła motywacji i demotywacji</i>	87
7. Lucyna Radzimińska, Danuta Stanulewicz – <i>Rozwój zawodowy nauczycieli języka kaszubskiego – diagnoza potrzeb dotyczących szkoleń</i>	105
8. Grażyna Zenderowska-Korpus – <i>Wczoraj i dziś doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego w Polsce</i>	121

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM	133
--	-----

WPROWADZENIE

Prezentowany numer *Neofilologa* 45/1 kontynuuje podjętą w poprzednim numerze tematykę związaną z kształceniem i doskonaleniem nauczycieli języków obcych. Pomimo że w literaturze przedmiotu w dalszym ciągu zauważyć można duże skupienie na uczniu, jego potrzebach, umiejętnościach czy stylach uczenia się, wpływ nauczyciela na procesy kształcenia językowego nie może pozostać niezauważony i niedoceniony. Żywym przykładem tego, że rola nauczyciela w nauczaniu języków obcych jest poddawana nieustannej analizie i refleksji są artykuły zamieszczone w tym tomie.

Artykuły prezentowane poniżej zostały zgłoszone w formie referatów wygłoszonych podczas konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, która odbyła się w dniach 8–10 września 2014 r. na Uniwersytecie Gdańskim. Autorami artykułów są pracownicy dydaktyczni i naukowo dydaktyczni uniwersytetów polskich, którym kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych jest szczególnie bliskie. Publikowane teksty ukazują różne perspektywy procesów kształcenia nauczycieli i ich doskonalenia zawodowego, odwołują się do wielu aspektów teoretycznych a także prezentują wyniki różnorodnych badań empirycznych. Teksty zamieszczone w tym tomie ukazują drogę, jaką zwykle przechodzą studenci studiów nauczycielskich a następnie praktykujący nauczyciele. Tom rozpoczynają artykuły podnoszące temat praktyk zawodowych studentów studiów nauczycielskich, kolejne omawiają rozwój kluczowych kompetencji w kształceniu nauczycieli języków obcych, a teksty kończące tom podejmują temat doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych i języka kaszubskiego.

Dwa pierwsze artykuły łączy temat refleksji studentów podczas odbywania zawodowych praktyk nauczycielskich. Martin Blaszk opisuje autorski projekt oceny praktyk nauczycielskich, który otwiera pole dialogu pomiędzy studentami a opiekunem praktyk poprzez zachęcanie praktykantów do głębszej refleksji nad własnymi próbami nauczania. Autor proponuje ten refleksyjny model oceny praktyk jako wyzwanie dla modelu opartego na odgórnie narzuconych kryteriach, który znacząco ograniczał możliwości wymiany myśli

między studentem a opiekunem praktyk. Marek Derenowki w swoim artykule także nawiązuje do studenckiej refleksji podczas praktyk nauczycielskich, jednakże cel tej refleksji jest w tym przypadku nieco szerszy. Oprócz namysłu nad działaniem nauczyciela w klasie szkolnej, który ma pomóc przyszłym nauczycielom w podejmowaniu bardziej świadomych wyborów co do technik nauczania czy materiałów, refleksja ta ma także na celu wspieranie studentów w podejmowaniu świadomych decyzji dotyczących ich przyszłej kariery zawodowej.

Tekst Ariadny Strugielskiej i Krzysztofa Strzemeskiego porusza jakże istotny obecnie temat rozwijania kompetencji interkulturowych u przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Autorzy opisują projekt DICETE „Rozwijanie kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego”, zrealizowany w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” w marcu 2013 roku na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Autorzy podejmują próbę definicji kompetencji interkulturowych w kontekście kultury europejskiej oraz proponują sposoby rozwijania tych kompetencji w ramach opisanego przez nich projektu typu „kurs intensywny”. Artykuł podkreśla rolę języka angielskiego jako *lingua franca* w kształtowaniu europejskiej świadomości kompetencji interkulturowych.

Magdalena Białek opisuje ciekawą koncepcję uczenia się przez nauczanie innych (LdL) na przykładzie kształcenia nauczycieli języka niemieckiego. Artykuł przedstawia główne założenia tej koncepcji, etapy modelu takiego kształcenia, a następnie opisuje projekt badań własnych Autorki na tym modelu oparty. Wśród atutów takiego modelu kształcenia nauczycieli Autorka wymienia wzrost refleksyjności studentów a także rozszerzenie ich rozumienia procesów uczenia się w odwołaniu do konstruktywizmu, koncepcji wiedzy osobistej ucznia, konfliktu poznawczego i potencjału uczniowskich błędów.

W centrum uwagi Krystyny Szymankiewicz i Radosława Kucharczyka są kompetencje różnojęzyczne i różnokulturowe. W swoim tekście Autorzy definiują pojęcie pluralingwalizmu i multilingwalizmu, odpowiadają na pytanie dlaczego warto kompetencje różnojęzyczności i różnokulturowości kształcić wśród przyszłych nauczycieli języków obcych oraz przedstawiają badania własne, których celem było określenie postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego wobec omawianych kompetencji.

Tematem artykułu Anny Jaroszewskiej jest ocena rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych szkół podstawowych i gimnazjów. Autorka rozpoczyna swój wywód od przedstawienia podstaw prawnych i teoretycznych rozwoju zawodowego nauczycieli a następnie przedstawia formy doskonalenia zawodowego nauczycieli. Na zakończenie Autorka bada możliwe źródła motywacji czy też demotywacji do podejmowania wysiłku doskonalenia zawodowego przez nauczycieli języków obcych.

Kolejny artykuł prezentowany w tym tomie, autorstwa Lucyny Radziwińskiej ze Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego oraz Danuty Stanulewicz z Uniwersytetu Gdańskiego, podnosi tematykę doskonalenia zawodowego wśród nauczycieli języka kaszubskiego. Autorki opisują sytuację nauczania języka kaszubskiego w Polsce przedstawiając dane statystyczne, ofertę podręcznikową oraz podstawę programową. Następnie Autorki przedstawiają model badań własnych, przeprowadzonych wśród nauczycieli języka kaszubskiego, których celem było nakreślenie potrzeb doskonalenia zawodowego tej grupy nauczycieli.

Także kolejny artykuł, autorstwa Grażyny Zenderowskiej-Korpus, nawiązuje do rozwoju zawodowego nauczycieli. Jej artykuł to rys historyczny ukazujący doskonalenie zawodowe nauczycieli języka niemieckiego w Polsce w ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat. Autorka omawia szczegółowo projekt *Delfort* (skrót od *Deutschlehrerfortbildung*) jako przykład nowatorskiej inicjatywy w rozwijaniu kompetencji zawodowych nauczycieli języka niemieckiego oraz opisuje działania Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego (PSNJJN) na tym polu.

W prezentowanych artykułach nie można nie zauważyć często powracającego tematu refleksji i refleksyjności nauczycieli i studentów uczących się tego zawodu. Namysł nad własnym działaniem pojawia się jako inna perspektywa wglądu w procesy uczenia się i nauczania ale także jako propozycja narzędzia pomocnego w bardziej efektywnym kształceniu nauczycieli języków obcych.

Zaprezentowane w poniższym tomie artykuły są niewątpliwie niepodważalnym dowodem na to, że warto poddać refleksji kształcenie nauczycieli oraz ich doskonalenie zawodowe. Warto o kształceniu zawodowym nauczycieli pisać, ale też trzeba pisać mądrze, na podstawie solidnych badań empirycznych i rozważając różne perspektywy teoretyczne postrzegania zjawisk na tym polu.

Magdalena Wawrzyniak-Śliwska

Martin Blaszk

Uniwersytet Gdański

brcmart@ug.edu.pl

BETWEEN DIDACTICS, THE MENTOR AND THE PUPILS: TRAINEE REFLECTIONS CONCERNING THEIR TEACHING PRACTICES

Between didactics, the mentor and the pupils: Trainee reflections concerning their teaching practices

Reflection in teacher development is important as it can help both experienced and novice teachers to better understand the processes they are involved in. It can also be used to aid evaluation processes. This paper presents a small scale study that involved undergraduate English philology students from Gdańsk University who were studying for the teacher specialisation. One of its purposes was to trial a strategy for feedback that could be used to mediate an already existing model of assessment for students' taught lessons, which previous to the study used only a prescribed set of assessment criteria. Another purpose was to promote a reflective turn in both the student-teacher and academic mentor (myself), which would then inform the discussions that took place after each observed lesson. In addition to this, I was interested to find out if this strategy would generate a suitable quality and quantity of information, so that it might be used for further research. Overall, the strategy proved a useful aid to reflection in relation to the students' teaching practices. As a research tool, it also generated usable data.

Keywords: teaching practices, dialogical reflection, significant others, qualitative research, pilot study

Słowa kluczowe: praktyka nauczycielska, refleksja dialogowa, ważni inni, badania jakościowe, badania pilotażowe

1. Introduction

As an important part of their studies for the teaching specialisation, undergraduate students from the Institute of English and American Studies, University of Gdańsk, undertake teaching practices. These are supervised and evaluated by a school mentor, a teacher working in the school the student-teachers carry out their practices. They are also monitored by a member of faculty, an academic mentor (*opiekun praktyki*), who is also responsible for evaluating the practices. The evaluation undertaken by the academic mentor includes assessment of a portfolio which the students compile while they carrying out their practices. In addition to this, each semester up to 6 student-teachers are chosen at random and visited by their academic mentor. This observation and assessment of the lessons they teach acting as a supplement to the mark given for portfolios. Prior to 2012, when the latest reforms concerning practices were introduced, the form of evaluation for these lessons was based upon a prescribed set of criteria, which left little room to include the student-teachers' reflections on the lessons they had taught, or for the academic mentor to be involved in the process other than in a judgemental manner. In connection with this, as a newly appointed academic mentor, I was interested in implementing a procedure for assessment that would be more dialogical and reflective in approach, and less based on a fixed set of criteria.

2. Theoretical background

In second language education, evaluation of the lessons taught by novice teachers is seen as an important way to help them succeed at their task of teaching (Mann 2004), it is also believed that reflection is invaluable for the continuing professional development of teachers (Mann and Walsh 2015: 17). As part of this however, there are questions relating to who actually does the observation and evaluation, and how it is carried out (Mercado and Mann 2015: 35-36). This is especially true, as the space within which the teacher operates is highly complex, so that the application of one set of criteria or understanding of how things should be done is inadvisable (37). Additionally, there is the danger that an expert coming from outside to assess a lesson may actually harm the teacher in their development rather than help them (36). In relation to this, there have been a number of tools devised for evaluation/research based upon dialogical reflection which try to obviate such a situation (Mann and Walsh, 2015: 24-26; Wallace, 2008). Mercado and Mann (2015: 36), meanwhile, argue that the individual teacher should be kept at the centre of the evaluation process.

In this paper, I want to present a small scale study in which a procedure for observation and feedback based upon dialogical reflection was trialled, and where the student-teacher was placed at the centre of the evaluation process. The procedure was based upon the assumption that student-teachers shape and develop their ideas about teaching in contact with a number of people, who might be considered to be significant others. This term, coined by Sullivan (1953), has a number of guises: in everyday life it is people who are close to us, usually a partner; in psychology, it is people who have an effect on our well-being; and, in sociology, people who are responsible for the development of our concept of self. In my use of the term I was interested in its sociological use, which I linked to Mead's concept of the self.

In Mead's theory of the self (1962: 158), individual selves come about as a result of social interaction, arising from relations with other people involved in activities as part of a particular (social) project. This appears appropriate in connection with student-teachers, who develop a teacher-self through contact with a number of different people during the course of their studies and practices. These include, for example, the academic staff they encounter at university who lead courses on language teaching methodology. They also include the people linked to their teaching practices in school, such as teachers and pupils. The teacher in this case, becoming a mentor for the young student-teacher. In addition to this, there is also their academic mentor, who observes a lesson taught by the student-teacher and then discusses it with her or him.

This being the case, in choosing the significant others around which to focus the discussions with the student-teachers, I decided upon: the teacher – *mentor*; pupils – *children*; and, lecturers leading the methodology classes at the university, and myself as academic mentor – *methodology course*. I also included the trainees themselves – *you* – as they also brought a wealth of experience in education, both as pupils and students, but also as teachers; many of them were either teaching private lessons, or working for commercial language schools. In effect, the choice of significant others in this case was to take into account the people the student-teachers were involved with during their practices, but also the broad experience they themselves brought to their practices.

3. The study

The study was carried out between November 2010 and May 2013, and involved undergraduate students of the Institute of English and American Studies at the University of Gdańsk. All of the students were specialising as teachers and carried out the "old" form of teaching practices: those applicable before the reforms of 2012. At that time, I was the academic mentor for the teaching

practices. This meant, as part of my duties, I assessed the portfolio the trainees produced in fulfilment of their teaching practices. It also meant that each semester I visited and observed a number of the students as they were teaching. However, as well as observing their lessons, I was also interested to find out how the students positioned themselves in relation to the different areas of their practices: in this case the people they had contact with throughout their duration, and who I have labelled significant others.

3.1. Aims

As mentioned above, one of the reasons for carrying out the study was to orientate myself within the different environments the trainees were working between. I also wanted to promote a more reflective turn in the evaluation process concerning the student-teachers' taught lessons; one which would involve both the student-teacher and the academic mentor. Additionally, I wanted to test a procedure for data collection that I hoped to use in a research project after the reforms to the teaching practices in 2012.

There were a number of reasons for wanting to know more about the wider context in which the student-teachers were operating. First of all, and practically, it allowed me to orientate myself within the different environments they were moving between, to find out more fully what they were engaged in and how they viewed themselves to be involved. This was important because being new in the institute as I was at that time, and coming fresh to this particular set of practices, I did not "know" the schools - the teachers and pupils - the students were working with, nor did I "know" the input they received on their didactics courses at the university in preparation for their practices¹. From what I could see also, the set up was similar to the situation described by Kębłowska (2006) for the practices she was involved in prior to 2001, whereby didactics input, care of the practices, and involvement of the schools were not co-ordinated.

In addition to these considerations, by getting the students to think about themselves among the people that played an important role in their practices,

¹ I started work in the Institute in the semester that I started working on the practices. My approach to finding out about the didactics classes was to talk to the academic staff leading them, as well as look at the available syllabuses. To a degree, there was also a common understanding of what such classes would contain, as the majority of people teaching didactics were trained using models that come from teaching English as a foreign language. However, my argument here would be that this information either read or passed on verbally, or as part of a commonly shared knowledge, is not the same as the experience of the classes themselves, and what occurs in them.

I hoped to stimulate reflection that would go deeper and lead to a richer discussion than only talking about the one lesson I “parachuted in” to observe². This, I believed, would help me with my own reflections in connection with the lesson I had seen them teach; because getting the students to give as full a picture as possible of their experiences would provide me with a means to mediate my perceptions and judgement of their performance during the lesson.

Linked to the above, I also hoped that my discussions with the student-teachers would provide information from which to view them in terms of involvement in their lessons/practices that would work along with and mediate the standardised categories I was otherwise dealing with. In terms of the lessons I observed, for instance, the assessment form I was using, the *Observer Evaluation Record*, focused upon the performance of the student-teacher, their preparation for the lesson, and its presentation. In connection with this, meanwhile, the student-teachers were evaluated with regard to criteria such as sensitivity to learner’s level and needs, clear aims of the lesson, and clarity of instructions³. There was nothing in this assessment, however, that touched upon factors which might have had an influence upon the way in which the student was actually teaching and the decisions they were making. Generally too, the fixed taxonomy of the assessment form made it difficult to go beyond a behaviouristic-instrumental view of what the students were doing in the classroom, where there was a right way to do things; in this case shared between the three possible marks given on the *Observer Evaluation Record* – *excellent*, *satisfactory*, and *improvement needed*.

4. Methodology

In terms of methodology, the research project was qualitative and interpretive, as my aim was to open up the area of inquiry to find out what was occurring and try to understand it, not to uncover underlying social facts that are verifiable (Schwandt, 1994: 120). The project can also be described as a case study in that I was concentrating on a particular group of people involved in a particular activity (Galewska-Kustra, 2009: 231-234): BA students carrying out their

² Part of my intention here, during the course of the discussion, was to create a space *with* the student-teachers for broader and deeper reflection on their practices in the hope that it would have some impact not only for the remainder of their practices, but also their teaching into the future.

³ The Institute also made an identical version of this evaluation record available to teacher-mentors, the *Mentor Evaluation Record*, which they also used to assess the students’ teaching.

teaching practices in state schools. In addition, it was also participatory in nature, because I was part of the phenomenon which I was researching along with the student-teachers (Heron and Reason, 1997: 284). And finally, the project was a pilot study, as I wanted to assess the inquiry technique I was using and the way it was being used (van Teijlingen and Hundley, 2001: 1). This involved the use of a guided interview embedded in the feedback sessions which took place after I had observed the lessons taught by the student-teachers. My aim overall being to see if this technique, used in this way, would yield sufficient and usable data, and would therefore prove useful in a larger scale research project I was planning for the future.

5. Organisation of the practices in relation to the study

In total, I observed twenty-seven students from the winter semester of 2010 to the end of the summer semester of 2013. All of these students took part in post-observation discussions, of which twenty-one were recorded. The recordings providing data for the study. The students who took part were all involved in first degree level, BA (*licencjat*) studies, taking the teaching specialisation offered by the Institute of English and American Studies. In addition to this, they were either 2nd or 3rd year students and worked in a variety of state schools at different levels: primary (*szkoła podstawowa*); lower secondary (*gimnazjum*); and upper secondary (*liceum*). At the time the study was carried out, the practices were organised in the following way:

2nd year (semester 4) – primary school

2nd/3rd year (September and October) – lower secondary

3rd year (semester 5) – upper secondary

It is fair to say, however, that not all the students involved in the practices followed such a rigid timetable – levels and times being treated flexibly within the possibilities allowed by administrative demands, i.e. the need for students to gain feedback and a mark for each stage of their practices by a given deadline. In addition to this, there was also a further component to the practices involving cultural awareness. This, however, was not within the remit of my work as a mentor, and so I will not consider it here.

Overall, during the teaching practices which are covered by this study, the students were obliged to complete 150 hours co-operating with schools at the three different levels, and this was organised in the following way:

primary – 15 hours observation / 45 hours teaching

lower secondary – 15 hours observation / 55 hours teaching

upper secondary – 5 hours observation / 15 hours teaching

Again, however, as with the semester timetable, there was some flexibility in the allocation of hours within the different levels - variations being negotiated between the trainees, myself and the director of the practices.

6. The interviews as part of the mentor observation cycle

6.1. Overview

The interviews with the student-teachers were carried out as part of the cycle of observations that were part of my duties as academic mentor. Normally, six students were observed once each semester. These observations entailed visiting the trainees in the schools in which they were fulfilling their practices, all the visits being pre-arranged and mutually agreed upon. Each observation was carried out during the course of one lesson – 45 minutes – during which time I sat in a designated area, usually at the back of the classroom, and completed the *Observer Evaluation Record* and took informal notes. These notes were fairly detailed in nature, giving a “blow-by-blow” account of what occurred – including the timing and descriptions of activities, as well as the actions of the student-teachers and learners during the course of the lesson. The notes also included my reactions, usually in the form of comments or descriptions and diagrams, including suggestions for alternative ways of working with the learners or exploiting materials.

6.2. Time and place of the interviews

The interviews took place as soon as possible after each observed lesson. This was usually two to seven days after the observed lesson had taken place. On rare occasions, the interviews were undertaken straight after the observed lesson, on the school premises, or up to two weeks later, at the university. These were exceptions, however, mostly because timetabling would not allow any other possibilities.

The benefit of allowing a period of time after the lesson, but not too long, was that the trainees had time to reflect upon the lesson they had taught and make notes about it, but not long enough to forget what had occurred. In interviews that occurred straight after the taught lesson, or where a greater time span had elapsed, it was noticeable that the students had less to say in the initial stages of the interview. In addition to this, when the interviews were

carried out in the school, the quality of the recording was invariably poor, interference coming from surrounding activity.

6.3. Interview procedure

The interviews were carried out between myself and the student-teachers, and recorded using the Dictaphone application on my mobile telephone. There were four stages to each interview.

In the first stage, I invited the student-teachers to talk about the lesson they had taught, first of all concentrating on the positive aspects, and then moving on to those aspects that with hindsight, they would do differently. In this part, the students recounted their lessons with little comment from myself, only an occasional sound of confirmation or encouragement for them to continue. I did, however, interfere more directly if the student did not start with the positive aspects first of all, or they appeared to dry up. In the latter case, this meant suggesting a particular area to consider, or simply the question: "Is there anything else you'd like to say?"

In the second stage, the student-teachers were presented with an A4 sheet of paper upon which the following words/phrases were written: *You; Children; Mentor; Methodology course*. They were then asked to reconsider the lesson they had just commented upon with regard to what these people would say about it (with the *methodology course*, the trainees were asked to consider the reactions of the people running the course). As the first part of the interview had involved the students in commenting mostly from their own point of view, I usually asked them to move on to the other three people, although they could add more information from their own perspective if they wanted to. In this part of the interview, the trainees commented predominantly.

In the third stage of the interview, the roles were reversed. I made most of the commentary and the student-teachers either engaged in elucidating ideas, prompted by my remarks or questions, or listened to what I was saying making few remarks of their own. As I have mentioned above, this part of the interview was also based upon the notes made during the observation of the lesson.

For the fourth stage of the interview, the student-teachers were presented with the *Observer Evaluation Record* which I had completed during my observation of the lesson they had taught. In the majority of cases this acted as a summary of the discussions that had taken place, as the areas marked or comments made had either been mentioned by the students themselves, or were contained in the feedback I gave from the informal notes.

6.4. Length of interviews

Each of the interviews lasted between just over twenty minutes or close on forty minutes. The differences in time were for a number of reasons. One, as mentioned above, was the time factor involved: whether or not the interview was carried out immediately or after a longer delay, or with a short delay of a few days, giving the student-teachers a chance to reflect upon and note down the thoughts they had about the lesson. In connection with this, the majority of short delay students were able to come up with more ideas and express themselves more clearly than those who either had feedback immediately or had a longer delay before feedback. Another reason was whether or not the student had anything to say, as some of them were more reticent than others. The length of the interviews overall also depended on what I had to say about the lessons. In addition, for some students I had quite extensive notes, or the feedback became something akin to a conversation, where the student and myself put forward ideas. On these occasions the third part of the interviews was noticeably longer than parts one and two.

All of the student-teachers involved in the study gave verbal consent to be recorded and for the resulting interviews to be used for research purposes. In the interview extracts shown in the following section, ST is student-teacher, while the number that follows is the number of the recorded interview. None of the extracts have been changed or corrected in terms of language, but appear as they were spoken by the students involved.

7. Discussion - the interviews

In stage two of the interviews, when the student-teachers were talking about significant others, personal attitudes and beliefs towards teaching and learning were apparent. However, the situation appears to be different to that which Kęłowska (2006) had hypothesised for an inquiry which covered a similar constituency, that “even if they [students] do learn new approaches [...] and principles of teaching, they do not consider them useful or relevant and tend to stick to their own ideas about language learning / teaching which are often solely based on their experiences as learners” (163). The student-teachers from my own inquiry showed themselves to be aware of and in the majority of cases trying to implement ideas they had received on their didactics courses, something which was borne out by the lessons I observed and also the way in which the students spoke about their experiences. And, although their discussions of significant others in relation to their practices contained a mixture of ideas, displaying what Bruner (1996: 44-65) has termed folk pedagogy, the

versions the students were applying also included those offered by “‘proper’ pedagogical theorist[s]” (46), which was not only shown in their use of meta-language to describe their experiences, but also their descriptions of attempts to implement particular concepts concerning the teaching of foreign languages.

From the examples I give below, for instance, this includes the students talking about pairwork and group work, or ideas relating to giving explanations and use of instructions, as well as the strategy of omitting exercises from a course-book. It was also an awareness of affective factors as being important to learning, and therefore to ensure a lesson and the activities proposed engaged the learners. From a number of interviews not included here, it included the use of terminology related to lexis and grammar⁴, and an understanding that the learner might have a different way of looking at / doing things to the teacher⁵.

Overall, the interviews with the student-teachers concerning “significant others” provided different perspectives from which to view the lessons they were teaching. Ones which, as I have mentioned, made me less reliant upon the *Observer Evaluation Record*, a form that I used for the purposes of assessment when observing the student-teachers’ lessons, but which I felt to be too restrictive.

Indeed, one of the ways in which this worked was *how* the student-teachers talked about their relations with the “significant others”. So that as I have described above, they used meta-language or signalled ideas connected with language teaching (“proper” pedagogical theory), even if the language they used hinted at rather than named an idea explicitly: an example from below might be the importance of affective factors couched in terms of the students having fun. In addition to this, during the interviews, issues appeared with regard to these “significant others” that had some bearing upon the involvement of the student-teachers carrying out their lessons, and which were consequently taken into account when assessing the lessons.

7.1 Children

In connection with the children, there were a number of responses that placed them at the centre of the activity the student-teachers were involved in. In these cases it might be said that the student-teachers were working *with* the children *for* the children:

⁴ Interview ST7 where the student talked about the children beginning to understand working with adjectives, and more especially, comparatives and superlatives.

⁵ Interview ST3, in which the student talked about trying to be open to how the learners themselves worked or thought, adjusting her involvement with them appropriately.

ST16: I was pleased, erm, when I saw children who are involved in the lesson. And for me it was really, it was great. And the tasks which I prepared, mmm, were I think, em, quite OK, and students wanted to work, with the stuff. [...] I was walking around the students' desks and trying to help them, if they had some problems with the task.

This child-centred view was also prevalent in a number of responses where the students mentioned the use of the coursebook. In such situations, it could be said that for the purposes of the observed lesson the students saw themselves as working *with* and *for* the children and *not* a coursebook which appeared to be the more usual practice in school:

ST9: OK, so, children told me that it was fun, cos I asked them afterwards. Err, they could learn something, but because of this relaxed atmosphere, I think they, err, kind of, err, didn't do it as, err, you know, as strict English lesson, cos they are always doing exercises with the book. And we were doing some pair-work, group work, you know, word search, so it was more fun for them than English lesson.

In terms of assessment, in cases where the children were placed at the centre of the teaching endeavour, I responded positively.

7.2. Methodology course

Domination of the coursebook over and above other forms of involvement was something that was problematic for student-teachers when they considered the methodology course. Here, a number of the student-teachers acknowledged the fact that the ideas and activities given on the course were useful to engage the children (which can also be seen from response ST16 given above) but that this usefulness was negated by a school practice that was coursebook and test orientated:

ST21: ...our methodology course here, is something different to school. For example, we, we, err, get some, err, kinds of writing, or reading activities. Or how to correct mistakes in, err, composition, or, err, short written form. And, err, I'm not using it during my teaching practice. Because, you know, I have a coursebook, and I have to do this, this, and this. And, err, I can't to create something new, because I know that they will have the test for, at the end of each chapter, and, erm, I have to do what they expect. But when I see that they, err, have problem with, erm, grammar, I, I can prepare something more.

Interestingly enough, the lesson this student-teacher led did not use the coursebook, but a number of texts and a procedure that she herself had devised. This, however, appeared to be an exception related to the fact that the lesson was devoted to St Patrick's Day, a special occasion that meant she could be more creative in spite of the usual "school regime". Both the lesson as it was led, as well as the student's reflections upon her teaching practice were assessed positively.

7.3. Mentor and you

While the declarations in connection with the children and methodology course showed the complexity of the situation the student-teachers found themselves in, the comments relating to the mentor only added to this complexity. This created a picture of the student-teacher relationships with their mentors as one in which, after Witkowski (2007: 142-143), ambivalence was very much to the fore.

In one interview, for instance, the mentor was someone whose declarations were respected by the student-teacher, and significantly here, once again relate to the use of the coursebook:

ST3: [...] generally, I stick to the book, and I do the exercises, err, as they follow, so I do exercise number 1, then exercise number 2, exercise number 3, and so on, and so on. Because, as my mentor mentioned, err, the book is done by the professional methodologist, and he or she, whoever done the book, knows exactly how the, the exercise should be, err, be introduced, in what, in which order.

In fact, this respect for the authoritative position of the mentor was also noticeable even though it seemed to inhibit this student-teacher's individual initiative:

ST3: I even thought about omitting one of the exercises, because I thought that it is, err, unuseful to, err, what I'm trying to introduce in the, err, the lesson, but, actually, my mentor, err she kind of, err, put me in the way of thinking that, they, they should be conducted in a, in a, orderly way, because if we omit one of the exercises, err, the parts of the next exercise, err, consists of the information given in the previous one, so, the-, they kind of follow each other, and they, they take from each other's, erm, ... So I didn't omit that exercise.

In such a case, the student-teacher/mentor relationship was taken into account when it came to talking about the observed lesson in stage three of the interview, as it explained the reason why and how the coursebook was used in this particular observed lesson.

This does not mean that the students followed their mentors' suggestions on every single point without question. In some cases too, the differences of opinion that occurred appear to have been discussed with the mentor herself:

ST12: About my mentor, she told me that I use too little English during the lesson. But I argued with her because they [the pupils] simply do not understand me. Because, erm, it's not a long time, you know, the half of semester [...] to teach them. And, they, they have so, so many, I don't know how to s-, lackings, lacks...

Although in this particular case, it would seem that the relationship between the student-teacher and his mentor may have been "difficult", one in which he was not afraid to point out the inherent contradiction between what his mentor had said to him and what she herself did. Something which became apparent when the student-teacher was talking about himself (you) and his teaching practice in general:

ST12: Because at the beginning of my teaching practice I was trying, err, to, to speak in English, really, and they, at, at first, they were really [frustrated] that eventually someone is talking to them in English [...], because my mentor, erm, doesn't use so much English in class as well, that's why, why I was so surprised that she said to me that I should have used it more. And, I really think that they prefer that way of teaching [using Polish].

With regard to stage three of the interview with this student-teacher, the comments he made gave me a wider perspective from which to view his predominant use of Polish throughout the lesson. Although in doing so, I also brought a degree of circumspection, both to the justification and also its claims to being child-centred: After all, didn't the methodology course present techniques and activities that meant the classroom could be an English speaking environment? And, wasn't it more advantageous for the children to have contact with the English language through the teacher, even if they themselves may have had problems with understanding/using it?

If this particular student can be seen to be at odds with his mentor, at the other extreme there were also student-teachers who expected the mentor to have all the answers. In relation to the school mentor, this can be seen in the responses given by one student-teacher who expected more help from her mentor when it came to preparing the lesson I was to observe. Where the mentor "didn't really help me with this plan", and who when "I asked her if those tasks would be enough, that I should prepare more, or less, [...] said 'Well, I'm not sure what you should prepare, like this, and this, and...' "(ST4). In addition to this, there were also moments during the interviews where the

student-teachers simply wanted me to tell them about their lessons. The example below came from the very beginning of one interview:

Martin: OK, do you want to tell me something about what you felt about what happened, what was going on?

ST9: I hope it was good. Ah, but, mmm, it might be a little bit disorganized, I think, and, mmm, I have a problem with tasks, explanations and instructions. And I know it. Hum, there were no [...] So, it was good enough for me. But I would like you to tell me something about it.

This same student-teacher felt better able to talk about what had occurred in the lesson referring to the categories given in the *Observer Evaluation Record*, which she calls the mentor evaluation table:

ST9: OK, so, to make it easier I copied this, here, mentor's evaluation table. Uhh, OK, so about, err, preparation, aims of the lesson was clear, enough. Err, I think that the tasks were possible for them, but maybe too easy or too relaxed. Tasks were [...] and varied, so it was OK. And I think that, err, timing was good. About presentation, like I said, explanations are a little vague.

Overall, these two extracts show someone who wants to work within the given norms, either the ones I would lay down for her, or those presented as part of the practice documentation. Of course, from a student who needs to pass her teaching practice, of which the observation of her lesson and its assessment are a part, this is a very appropriate strategy. However, and as I mentioned above, it does seem to show the weakness of the *Observer Evaluation Record* as a tool by itself to look at and assess the experience of teaching. For, what is also noticeable here is the readiness of the student to look at her teaching as a number of boxes to be ticked, as well as a brief explanation to be given, rather than any deeper reflection⁶. And indeed, throughout this interview, I prompted the student to go further in her reflection.

8. Conclusion

The reasons for carrying out the research were to orientate myself within the different environments the trainees were working between, as well as promote

⁶ Ironically, the brevity of her explanations could be said to be equal to the amount of space given on the *Observer Evaluation Record* for the mentor to write comments about the student's performance. In which case, the student appears to have understood only too well what the system of assessment was demanding of her.

a dialogical and more reflective turn in connection with the assessment of the student-teachers' taught lessons. Additionally, I wanted to trial this procedure in terms of the data collection possibilities it offered. It being a procedure I hoped to use for research into teaching practices after 2012.

In looking at the effectiveness of the discussion procedure in terms of my orientation and promotion of reflection, the first two stages of the interviews allowed the student-teachers to give their version of events leading from the concrete situation of the lesson they had taught and which I had observed, to the more abstract considerations of how they believed the significant others would have reacted to the lesson. This was then followed by *my* discussion with the students in which I used the informal notes I had taken throughout my observation, as well as information I had gathered from the first two stages. The second stage, where the student-teachers reflected upon and talked about the lessons they had taught from the perspectives of significant others, also allowed for a fuller and broader consideration of what the students were involved in during their practices, which proved useful when I was discussing and then assessing the lessons they had taught in stages three and four of the interviews.

This opening out of the discussion to provide a broader context also gave useful information that could be used in a research project relating to student involvement in their practices as a whole. This would include using information from the interviews in conjunction with the reflections the student-teachers write as part of their teaching practice journals. Indeed, as can be seen in the discussion section above, the feedback discussions provided some interesting data concerning the use of the coursebook and L1/L2 use in the classroom, which used together with the information given by the students in their journals, would enable a rich picture of their involvement in the practices to be achieved. Additionally, and once more in relation to procedure, changes should be implemented. For this pilot study, the students were given the significant other types during the interview and not before. However, better results might be gained if the student-teachers are given these types to reflect upon at the end of the observed lesson, along with the instructions for thinking about the first stage of the interview (the positive aspects of the lesson and the things that might usefully be changed). This would allow them to prepare for the feedback/interview more fully, hopefully leading to even deeper reflection.

In terms of other changes to the procedure, some of the ways of labelling the significant others need to be reconsidered. In particular, *children* could be substituted with *pupils* or *learners*, because for the student-teachers carrying out their practices in *gimnazjum* or *liceum*, some of the people they

were teaching were young adults rather than children⁷. Another change in this area would be to supply additional information concerning the term *methodology course*, where it might be stated that this includes the *academic staff* leading this subject at the university, but also myself as *academic mentor*. And finally, all the feedback-interviews should be carried out with no more than a four or five day interval between the time the students teach their lessons and discuss them, as those students that had such a break came most fully prepared in terms of their reflection for stage one of the interviews. This was not the case with those students who were involved in immediate feedback, while those students who came later appeared to have lost the impetus afforded by the occasion.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Galewska-Kustra, M. 2009. „Studium przypadku w pedagogicznych badaniach nad twórczością. W poszukiwaniu praktycznych zastosowań metody” (w) *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria* (red. K.J. Szmidt). Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi: 225-275.
- Heron, J. Reason, P. 1997. „A participatory inquiry paradigm”. *Qualitative Inquiry* 3(3): 274-294.
- Kęłowska, M. 2006. „Transferring ELT knowledge to the classroom – results of a study”. *Glottodidactica* 32: 159-171.
- Mann, S. 2004. „Evaluation” (w) *Adults learning languages: A CILT guide to good practice* (red. H. Harnisch i P. Swanton). London: CILT:113-129.
- Mann, S. i Walsh, S. 2015. „Reflective dimensions of CPD: supporting self-evaluation and peer-evaluation” (w) *Teacher evaluation in second language education* (red. H. Donaghue i A. Howard). London: Bloomsbury Academic: 17-34.
- Mead, G.H. 1962. *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviourist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mercado, L. A. i Mann, S. 2015. „Mentoring for teacher evaluation and development” (w) *Teacher evaluation in second language education* (red. H. Donaghue i A. Howard). London: Bloomsbury Academic: 35-54.
- Schwandt, T.A. 1994. „Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry” (w) *Handbook of qualitative research* (red. N.K. Denzin i Y. S. Lincoln). London: Sage Publications: 118-137.

⁷ The term *children* was chosen because at the beginning of the project most of the student-teachers were carrying out their practices in primary schools. Only later did it become problematic, when I started visiting students in secondary schools. In the new practices, students at *licencjat* level only work with primary school children, whereas at the second level of their studies, *magisterium*, they can work at all three levels of schooling. A change then would make it possible to be applied across the whole range of compulsory schooling that the student-teachers' practices cover.

- Sullivan, H. S. 1953. *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Wallace, M.J. 2008. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witkowski, L. 2007. „Kwadratura aksjologicznego AIDS w pedagogice” (w) *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność* (red. L. Witkowski). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych: 141-152.
- van Teijlingen, E. R. i Hundley, V. 2001. „The importance of pilot studies”. *Social Research Update* 35. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.html> DW 11.10.2014

Marek Derenowski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

dereno@icpnet.pl

**WPŁYW PRAKTYK NAUCZYCIELSKICH NA ROZWÓJ
REFLEKSYJNOŚCI STUDENTÓW FILOLOGII ANGIELSKIEJ
ORAZ NA ICH DALSZE DECYZJE ZWIĄZANE
Z WYBOREM ZAWODU NAUCZYCIELA**

**The influence of teaching practice on the development of reflectivity
among English philology students and on decisions concerning
their future teaching careers**

Taking part in teaching practice is supposed to help students of English philology make the right decisions concerning their future teaching careers. During their third year of studies they conduct 45 lessons individually. During these teaching hours students have a unique opportunity to put their theoretical knowledge into practice in the classroom and decide if they really want to become teachers in the future. The study presents data obtained from a short questionnaire and group interviews conducted among philology students after their teaching practice. It focuses on the students' opinions concerning the influence of teaching practice on the development of reflectivity and on the choice of future career. Additionally, students were asked about the possible reasons influencing their decisions about the future.

Keywords: teaching practice, reflectivity, influence on career choice, young teacher

Słowa kluczowe: praktyki nauczycielskie, refleksyjność, wpływ na wybór zawodu, młody nauczyciel

1. Wstęp

Założenia reformy systemu edukacji w Polsce jasno określają zadania ogólne szkoły, w których stwierdza się między innymi, że nauczyciele powinni dążyć do wszechstronnego (wielokierunkowego) rozwoju ucznia jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej. Edukacja szkolna postrzegana jest jako harmonijna realizacja zadań nauczycielskich w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności językowych, a także wychowania (<http://www.wbc.poznan.pl/Content/9794/ch02s04.html>). Aby sprostać tym oczekiwaniom, proces kształcenia przyszłych nauczycieli musi zostać wzbogacony o umiejętność refleksji, dzięki której przyszli nauczyciele będą mogli dostrzegać i modyfikować swoje codzienne zachowanie. Ważność refleksji w kształceniu nauczycieli podkreśla Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczycieli, w którym stwierdza się, że absolwent posiada cechy refleksyjnego praktyka, ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności; rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego oraz dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych). Jedną z doskonałych okazji rozwijania własnej refleksyjności jest systematyczne uczestnictwo w praktykach nauczycielskich. Podczas obserwacji i samodzielnego prowadzenia zajęć lekcyjnych studenci nabywają wiedzę niezbędną do podjęcia w przyszłości świadomej decyzji o podjęciu zawodu nauczyciela. Nie ma przecież nic gorszego niż nauczyciel z przypadku, który podejmuje pracę bez uprzedniego zaznajomienia się ze specyfiką zawodu. Oczywiście, należy zdawać sobie sprawę ze złożoności zawodu nauczyciela, i oczywistym wydaje się stwierdzenie, że podczas praktyk nie dowiemy się wszystkiego o zawodzie nauczyciela. Jednakże praktyki nauczycielskie to doskonałe miejsce na weryfikację przynajmniej części nabytej wiedzy teoretycznej, a także swoich własnych opinii.

2. Refleksja jako niezbędny warunek rozwoju przyszłych i obecnych nauczycieli

Refleksja może być rozumiana jako „rodzaj myślenia, którego cechą jest ustawiczny namysł, rozważanie czegoś, dociekanie, ważenie problemu, jego różnych stron” (Kwiatkowska, 2008: 64). Tak postrzegana refleksja ma charakter ‘wiedzotwórczy’, gdyż stwarza możliwość zastanowienia się nad wartością i znaczeniem zastosowanej wiedzy praktycznej. Nie wyklucza to również namysłu nad znaczeniem teorii akademickiej w danym przypadku. Ponadto, refleksja nad

działaniem – czy to obserwowanego nauczyciela, czy własnym – prowadzić może do uświadomienia sobie tzw. teorii osobistych nauczyciela, czyli indywidualnych przekonań i reprezentacji dotyczących różnych aspektów procesu dydaktycznego (Mizerak, 1999 w Szymankiewicz, 2013: 46). Profesjonalny nauczyciel to nie racjonalny technokrata stosujący teorię naukową w praktyce, ale refleksyjny praktyk, który poprzez namysł nad działaniem dochodzi do zrozumienia konkretnych sytuacji i modyfikowania zachowań.

Cechą charakterystyczną teorii osobistych jest to, że oddziałują one w sposób nieuświadomiony na praktykę nauczyciela, blokując wpływ teorii akademickiej, jeśli pod jakimś względem nie zgadza się ona z uwewnętrznionymi przekonaniami. Taka wiedza osobista musi zostać poddana refleksji, gdyż może stać się kryterium oceniania nowo zdobywanej wiedzy. Dlatego też trzeba ją rozpoznać już na początkowym etapie kształcenia. Sam fakt uświadomienia, że obok teorii akademickiej dysponujemy teorią osobistą jest czynnikiem rozwoju zawodowego nauczycieli (Kwiatkowska, 2008: 123-124). Podobne opinie można znaleźć u Michońskiej-Stadnik (2009) i Myczko (2009), które uznają rozpoznanie teorii osobistych przyszłych nauczycieli, zwłaszcza poprzez odniesienie do własnych doświadczeń szkolnych studentów, za punkt wyjścia dla kształcenia zawodowego.

Dokonując analizy opinii zawartych w pracach wyżej wspomnianych autorów Szymankiewicz (2013: 47) prezentuje główne cele rozwijania refleksyjności przyszłych nauczycieli, do których należą: odkrywanie i modyfikowanie teorii osobistych, konfrontowanie ze sobą różnych rodzajów wiedzy (w tym teorii z praktyką) i budowanie własnej wiedzy praktycznej, rozwijanie krytycznego myślenia i postaw otwartości, zauważenie złożoności i nieoczywistości sytuacji dydaktycznych, rozwijanie autonomii nauczyciela, rozwijanie myślenia twórczego. Szymankiewicz (2013: 47) przedstawia działania podejmowane w ramach kształcenia uniwersyteckiego, w celu rozwijania refleksyjności kandydatów na nauczycieli. Wśród nich wymienia dyskusje z innymi studentami i osobami prowadzącymi zajęcia z metodyki, pedagogiki i psychologii, pracę z Europejskim Portfolio Studenckim, mikrolekcje i ich ocenę, obserwacje i komentarz krytyczny lekcji innych nauczycieli, autoewaluację własnych lekcji prowadzonych w ramach praktyk szkolnych, prowadzenie dzienniczka praktyk, przygotowanie raportu z praktyk, a także rozmowy z nauczycielem, opiekunem praktyk.

W tym miejscu należy zwrócić szczególną uwagę na specyfikę refleksji dokonywanej przez nauczycieli języków obcych, których teorie osobiste, jak pisze Werbińska (2006: 32), wywodzą się bezpośrednio z doświadczeń powstałych podczas własnej nauki języka obcego. Nauczyciel przekonany, „że istotą nauki języka jest pamięciowe opanowanie reguł gramatyki i obszernego zasobu słownictwa, mimo deklarowania słuszności podejścia komunikacyjnego,

będzie poświęcał więcej czasu i uwagi ćwiczeniom gramatycznym niż przeprowadzaniu scenek komunikacyjnych” (Szymankiewicz, 2013: 47). Podobnego zdania jest Michońska-Stadnik (2009: 97), która uważa, że „nauczyciele języków obcych posiadają określone opinie na temat samego nauczanego języka (np., że jest to język trudny), sposobów jego nauczania (np. najważniejsza jest gramatyka; uczeń nie może popełniać błędów; najważniejsze jest porozumiewanie się, a także samych uczniów”. Autorka kontynuuje pisząc, że z wcześniejszych zdobytych doświadczeń edukacyjnych przyszły nauczyciel może przejąć różne opinie na temat nauczania i uczenia się języka, które jednocześnie będą związane z jego pojmowaniem istoty samego języka. „W konsekwencji, należy oczekiwać, że uczenie się języka będzie rozumiane zależnie od przyjmowanej ogólnej koncepcji całego procesu” (Michońska-Stadnik, 2009: 101). Według Martinez (2008: 118) subiektywne teorie na temat procesu uczenia się i nauczania języka mogą być wykorzystane jako wprowadzenie do kursu dydaktyki przedmiotowej. Mogą także posłużyć do rozwinięcia u przyszłych nauczycieli świadomości metakognitywnej siebie samego jako ucznia, procesu uczenia się języka, a także świadomości istnienia i stosowania strategii uczenia się. Podsumowując, refleksja nauczyciela języka obcego może dotyczyć zarówno postrzegania specyfiki i trudności przyswajania samego języka, efektywnych sposobów nauczania języka (np. nauczania bardziej nakierowanego na komunikację, nauczania wymowy, słownictwa czy miejsca gramatyki w nauczaniu języka obcego), a także specyfiki samych uczniów i ich strategii uczenia się języka.

Refleksja zawodowa powinna stanowić immanentną cechę zawodu nauczyciela, gdyż dzięki niej nauczyciel może zrezygnować z działań stereotypowych i rutynowych (Czerpaniak-Walczak, 1995). Wśród zalet refleksyjnego kształcenia nauczycieli można wymienić: większą zdolność nauczycieli do strukturyzacji sytuacji i problemów, łatwość definiowania celów ucznia, zdolność opisu i analizy własnego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych, umiejętność nawiązywania kontaktów interpersonalnych z uczniami, osiągnięcie wyższego stopnia satysfakcji z pracy, silniejsze poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie a także uznanie samodzielności ucznia. Należy jednocześnie pamiętać o tym, że kształcenie refleksyjne uwarunkowane jest takimi czynnikami jak biografia, wiedza potoczna, tradycja, i środowisko. Może zdarzyć się tak, że rozwój refleksyjności będzie hamowany przez silne zorientowanie nauczycieli na siebie, niechęć do samokrytyki czy silne wpływy osobiste. Inne czynniki blokujące rozwój refleksyjności to brak odpowiedniej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, wiedzy o alternatywnych sposobach działania i umiejętności ich oceniania, brak analitycznych umiejętności i badania własnej praktyki, czy też ze względu na rozbieżność między koncepcją kształcenia nauczycieli a założeniami refleksyjnego nauczania. Dlatego też zarówno przyszli jak

i obecni nauczyciele powinni być świadomi jaki rodzaj wiedzy i jakie wartości leżą u podstaw ich zachowania w klasie oraz jakie znaczenie mają sposoby wartościowania rzeczywistości wychowawczej. Nauczyciele powinni także mieć możliwość konfrontacji własnej wiedzy i preferowanych wartości z alternatywnymi rozwiązaniami oraz podejmować próby autoidentyfikacji wewnętrznych sprzeczności w subiektywnych teoriach (Dylak, 1996: 35-60).

3. Praktyki nauczycielskie jako narzędzie do podnoszenia świadomości przyszłych nauczycieli języków obcych

Jak zauważa Sobierańska (2014: 85), „[w] toczących się w ostatnich latach debatach nad poprawą jakości kształcenia w Polsce problem profesjonalizmu nauczycieli stał się kluczowym zagadnieniem. Oczywistym wydaje się fakt, że z myśleniem o edukacji i jakości przedszkoli czy szkół związany jest namysł nad efektywnym przygotowaniem i doskonaleniem kadr pedagogicznych. W centrum tych zainteresowań pojawia się pytanie o to, jak kształcić przyszłych nauczycieli, aby mogli oni pełnić przypisaną im rolę w demokratycznym i elastycznym systemie szkolnym. Rozważaniom tym często towarzyszy niepokój dotyczący problemu pojęciowego rozumienia teorii i praktyki, możliwych relacji między nimi oraz implikacji przyjętych założeń, zarówno dla kształcenia, jak i aktywności zawodowej nauczycieli”. Zauważanie związków pomiędzy teoretycznymi podstawami zawodu a codzienną praktyką wydaje się być wyjątkowo istotne w zawodach, które, jak pisze ta sama autorka, "charakteryzują złożona struktura i złożone warunki realizacji" (Sobierańska, 2014: 85).

Według Parzęckiego (2012: 14) „filozofia studiów nauczycielskich opiera się na paradygmacie wzajemnych powiązań i niezbędnej równowagi między teorią i praktyką, między racjonalizmem i empirią, czyli myśleniem opartym na rozumie, doświadczeniu i przeżyciach”. Efektywnemu nauczycielowi języków obcych do profesjonalnego wykonywania swoich obowiązków potrzebna jest harmonijna symbioza pomiędzy nabytą teorią a praktyką zdobytą w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Nie należy więc postrzegać nauczyciela jedynie jako biernego wykonawcy założeń teorii akademickich, ale także jako refleksyjnego praktyka, który w swojej codziennej pracy weryfikuje prawdziwość poznanych wcześniej teorii.

Idealnym momentem na weryfikację prawdziwości teorii akademickich i dokonywanie pierwszych refleksji wydaje się etap kształcenia przyszłych nauczycieli i ich udział w praktykach nauczycielskich. Gabryś-Barker (2012: 68) opisuje studentów jako przyszłych profesjonalistów, którzy przechodzą przez traumatyczne doświadczenia w konfrontacji z głęboko zakorzenionym wyobrażeniem zawodu nauczyciela, które tworzą dezorientujący kontrast pomiędzy

teorią, którą otrzymali w trakcie studiów, a tym z czym na co dzień spotykają się w klasie językowej. Postrzeganie klasy jako wyidealizowanego obrazu w zderzeniu z doświadczaną rzeczywistością sprawia, że kandydaci na nauczycieli przyjmują inną postawę nakierowaną na przetrwanie. Jeżeli poznają szkolną rzeczywistość podczas swoich praktyk nauczycielskich, będą mieli możliwość zweryfikowania swoich wyobrażeń o zawodzie nauczyciela i podjęcia bardziej przemyślanych i świadomych decyzji dotyczących ich przyszłej kariery nauczycielskiej.

Obserwacja i prowadzenie zajęć pozwala na rzetelną ocenę przydatności teoretycznej wiedzy w klasowych warunkach podczas samodzielnego prowadzenia zajęć lekcyjnych. Zdarza się całkiem często, że to co z perspektywy doświadczonego studenta wydaje się łatwym materiałem językowym do opanowania, okazuje się trudne do wytłumaczenia uczniom. Przyszli nauczyciele ze zdziwieniem przekonują się, że nawet najprostsze struktury gramatyczne stają się wyzwaniem, kiedy trzeba je wytłumaczyć innym. Takie sytuacje pozwalają na refleksję na temat trudności przyswajania języka obcego oraz na temat doboru materiałów do wykorzystania na zajęciach.

4. Praktyki pedagogiczne w oczach studentów – badanie

Jak już zostało wcześniej wspomniane, proces rozwijania refleksyjności nauczycielskiej może rozpocząć się już podczas studiów. Pozwoli to na stworzenie bardziej realnego obrazu rzeczywistości edukacyjnej oraz na podjęcie bardziej przemyślanych decyzji na temat wyboru przyszłej ścieżki kariery zawodowej. Idealnym momentem wydaje się okres odbywania praktyk nauczycielskich, podczas których przyszli pedagodzy po raz pierwszy stykają się z autentycznym kontekstem edukacyjnym. Dlatego też badanie opisane poniżej miało na celu uzyskanie większej ilości informacji na temat potencjalnego wpływu praktyk nauczycielskich na rozwój refleksyjności u przyszłych edukatorów.

4.1. Cel badania

Badanie miało na celu uzyskanie informacji na temat wpływu odbywania praktyk studenckich na wzrost świadomości studentów filologii angielskiej związanej z wykonywaniem w przyszłości zawodu nauczyciela języka obcego.

4.2. Uczestnicy

W badaniu uczestniczyło czterdziestu sześciu studentów trzeciego roku Katedry Filologii Angielskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie. Średnia wieku uczestników wynosiła $n=21,5$. Grupa składała się z trzydziestu

jeden kobiet i piętnastu mężczyzn. Wszyscy uczestnicy badania mieli za sobą około 15 lat nauki języka angielskiego a ich wiedza językowa była na poziomie C1 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. *Semestr, podczas którego przeprowadzone było badanie był ich ostatnim semestrem studiów pierwszego stopnia*. Wszyscy uczestnicy na pierwszym roku swoich studiów wybrali moduł pedagogiczny, który wymagał od nich odbycia praktyk pedagogicznych na każdym roku studiów licencjackich. Będąc na trzecim roku studiów, studenci mieli za sobą kilkadziesiąt godzin obserwacji klasowych i około trzydziestu godzin przeprowadzonych zajęć. Praktyka na ostatnim semestrze studiów składała się z 15 godzin obserwacji i aż 45 godzin prowadzenia zajęć lekcyjnych. Studenci odbywali praktyki w różnego rodzaju szkołach. Najwięcej, bo aż dwunastu studentów, nauczało w szkołach ponadgimnazjalnych, ośmiu uczestników odbywało swoje praktyki nauczycielskie w gimnazjach, a pozostała piątka studentów w szkołach podstawowych. Wszystkie praktyki pedagogiczne odbywały się u wcześniej przeszkolonych nauczycieli współpracujących z uczelnią w ramach programu „Efektywne praktyki, efektywny nauczyciel”.

4.3. Narzędzia i procedura

W celu uzyskania danych do analizy uczestnicy wzięli udział w krótkim badaniu ankietowym, wykonanym zaraz po odbyciu praktyk, podczas którego mieli za zadanie odpowiedzieć na kilka pytań dotyczących ewentualnych zmian zachodzących w ich postrzeganiu specyfiki zawodu nauczyciela. Ankieta zawierała tylko cztery pytania w języku polskim.

W pytaniu pierwszym, studenci mieli za zadanie stwierdzić czy udział w praktykach nauczycielskich miał wpływ na ich postrzeganie zawodu nauczyciela. W kolejnym pytaniu respondenci musieli zdecydować czy zmiany w postrzeganiu specyfiki zawodu nauczyciela utwierdziły ich w przekonaniu, że właśnie ten zawód powinni wybrać w przyszłości, czy też skłaniają się do szukania innego powołania. Pytanie trzecie miało za zadanie ustalić w jakim stopniu i czego dokładnie dotyczyły zmiany w postrzeganiu specyfiki zawodu nauczyciela. Studenci mieli do wyboru takie aspekty pracy nauczyciela jak: kontakt z uczniami podczas zajęć, utrzymanie dyscypliny na lekcjach, przeprowadzanie zajęć zgodnie z wcześniej przygotowanym planem zajęć, użycie języka pierwszego podczas zajęć, wykorzystanie pomocy dydaktycznych oraz różnorodnych form prowadzenia zajęć, testowanie i dostarczanie informacji zwrotnej, poprawianie błędów uczniowskich, a także dokumentacja szkolna. Do każdego z wymienionych elementów pracy nauczyciela studenci mieli zastosować skalę Likerta od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało w małym stopniu, a 5 oznaczało w dużym stopniu. Ostatnie pytanie było pytaniem otwartym, w którym studenci mogli zamieszczać

dodatkowe komentarze. Po wypełnieniu ankiety przeprowadzone zostały wywiady grupowe, które polegały na tym, że studenci zostali podzieleni na cztery grupy, dwie grupy po dwunastu uczestników i dwie po jedenastu uczestników. Podczas każdego z 45 minutowych spotkań studenci mogli otwarcie wyrażać swoje opinie na temat odbytych praktyk nauczycielskich, a także ich wpływu na postrzeganie zawodu nauczyciela. Prowadzący od czasu do czasu stymulował rozmowę konkretnymi pytaniami w celu uzyskania potrzebnych danych.

4.4. Prezentacja wyników

Według 78% respondentów, zmiany w postrzeganiu specyfiki zawodu nauczyciela wynikające z uczestnictwa w praktykach zawodowych utwierdziły ich w przekonaniu, że wybór zawodu nauczyciela to właściwy wybór na przyszłość. Zaledwie 22% uczestników stwierdziło, że uczestnictwo w praktykach przekonało ich o konieczności poszukiwania innej drogi zawodowej. Analiza danych uzyskanych w kolejnym pytaniu ankiety dowiodła, że największe zmiany w postrzeganiu specyfiki nauczyciela zaszły w nawiązaniu do kontaktu z uczniami podczas zajęć (4,63) oraz wykorzystaniu różnorodnych form prowadzenia zajęć (4,47). Kolejne aspekty wymienione przez studentów to wykorzystanie pomocy dydaktycznych (3,99), i poprawianie błędów uczniowskich (3,58). Utrzymanie dyscypliny na lekcjach (3,33), użycie języka pierwszego podczas zajęć (3,14), a także przeprowadzanie zajęć zgodnie z wcześniej przygotowanym planem zajęć (3,25) to zagadnienia, które zajęły kolejne miejsca na liście respondentów. Ostatnie dwa miejsca zajęły testowanie i dostarczanie informacji zwrotnej (2,86), a także dokumentacja szkolna (2,53).

Niewielu studentów odpowiedziało na ostatnie pytanie, jednakże nawet nieliczne komentarze, które zostały zamieszczone w ankietach, dostarczyły kilku ciekawych informacji. Oto tylko kilka z nich:

- *Nie zdawałam sobie sprawy, że zawód nauczyciela wymaga aż takich zdolności psychologicznych i międzyludzkich. Stworzenie więzi i zaufania to trudna część bycia nauczycielem.*
- *Chyba jednak nie będzie ze mnie dobry nauczyciel. Patrząc na to jak nauczycielka odnosi się do swoich uczniów wiem, że ja bym tak nie potrafił. Chyba brak mi empatii...*
- *Zawsze moją największą obawą była dyscyplina i umiejętność zaprowadzenia nad uczniami w klasie. Podczas obserwacji zauważyłam, że nauczycielka świetnie dawała sobie radę z dyscypliną. Może to wcale nie jest takie trudne. Może po prostu brak mi pewności siebie.*

Podczas wywiadów grupowych prowadzący poprosił studentów o uzasadnienie swoich wyborów odnośnie zostania nauczycielem. Wśród najczęściej

wymienianych powodów przemawiających za podjęciem zawodu nauczyciela, studenci wskazywali na pozytywny aspekt pracy z młodymi uczniami, możliwość dalszego kształcenia się oraz łatwość znalezienia pracy po studiach. Oprócz tego, dla niektórych respondentów był to wybór od samego początku studiów. Kilku studentów zwróciło uwagę na motywujący aspekt pracy nauczyciela związany z możliwością nauczenia kogoś, przekazania swojej wiedzy i doświadczenia. Jeszcze inni respondenci skłaniali się w kierunku bardziej pragmatycznych zalet zwodu nauczyciela, takich jak oferta pracy w rodzinnym mieście, mimo wszystko lepsze perspektywy niż w innych profesjach, wskazywali też na zawód nauczyciela jako na 'dobry start'. Na drugim końcu skali znalazły się powody, dla których podjęcie pracy nauczyciela nie jest wskazane jako przyszła droga zawodowa. Wśród najczęściej wymienianych znalazły się: brak wymaganych cech, stres, brak cierpliwości i charyzmy, małe szanse na samo-realizację, oraz zbyt małe wynagrodzenie. Respondenci wskazali także na specyfikę środowiska nauczycieli jako grupy 'odpychającej', a także na zbyt dużą odpowiedzialność prawną. Kilkoro studentów zniechęcała też zbyt duża ilość pracy nad dokumentacją szkolną i specyfika pracy z 'trudnym uczniem'.

Zdecydowana większość studentów stwierdziła, że obecny program studiów przygotowuje ich dobrze do wykonywania zawodu nauczyciela, a wśród proponowanych zmian znalazły się takie postulaty jak: zwiększona ilość godzin praktycznej nauki języka angielskiego, wprowadzenie przedmiotów pozwalających na lepsze, praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela, zwiększenie ilości godzin praktyk zawodowych, a także prośba o więcej porad jak radzić sobie z uczniami na zajęciach. Zapytani o ewentualne zmiany w obecnej formule praktyk studenci wskazali na większą potrzebę warsztatów przygotowujących do prowadzenia zajęć, zwiększenie ilości godzin prowadzących w stosunku do godzin obserwowanych, potrzebę rozmów po odbyciu praktyk i większe zaangażowanie nauczycieli/opiekunów praktyk.

Zapytani o ogólne wrażenia z odbytych praktyk, studenci stwierdzili, iż zostali należycie przygotowani do praktyki pedagogicznej, a nauczyciele metodycy i wykładowcy z życzliwością i cierpliwością odpowiadali na dodatkowe pytania, wyjaśniali jak postępować w trudnych sytuacjach w klasie, bardzo solidnie przygotowali uczących się do obserwacji zajęć, a także do przygotowywania konspektów lekcyjnych. Część studentów zwróciła uwagę na zbyt teoretyczne nauczanie dydaktyki, co nie miało wiele wspólnego z praktyką szkolną. Kilka osób podkreśliło jednak, iż miało niewielkie problemy z wypełnieniem dokumentacji dotyczącej praktyk, co ich zdaniem związane było z niedostatecznym wytłumaczeniem stanu rzeczy przez opiekuna praktyk.

Analizując wypowiedzi studentów na temat nabytych umiejętności można zauważyć pewne tendencje, które pozwalają na ich podział na pedagogiczne

i osobowościowe. Wśród tych pierwszych znalazły się takie sprawności jak umiejętność planowania zajęć lekcyjnych (sporządzanie konspektu lekcyjnego), gospodarowania czasem, utrzymania dyscypliny w klasie, oraz oceniania. 'Umiejętności' związane z osobowością studenta/nauczyciela dotyczyły pozbycia się tremy i stresu, obowiązkowości, sumienności, cierpliwości, zaradności, komunikatywności, kreatywności, otwartości na potrzeby uczniów, a także motywowania uczniów do pracy na zajęciach.

Pod koniec każdego z wywiadów grupowych studenci pytani byli o ewentualne trudności napotkane podczas praktyk nauczycielskich. Także w tym przypadku odpowiedzi udzielane przez uczestników badania nie odbiegały daleko od przewidywań badacza. Do najczęściej wskazywanych wyzwań należały problemy z utrzymaniem dyscypliny, trema, stres, czasowe zrealizowanie zaplanowanego materiału, problemy z motywowaniem niektórych uczących się (sporadycznie), małe zaangażowanie nauczyciela, opiekuna praktyk, problemy ze sporządzaniem konspektów lekcyjnych (incydentalnie), a także zbyt duża liczba dokumentów do uzupełnienia.

4.5. Omówienie wyników

Patrząc na uzyskane wyniki wyraźnie widać, że dla zdecydowanej większości uczestników praktyki nauczycielskie miały bezpośredni wpływ na ich postrzeganie zawodu nauczyciela. Możliwość bezpośredniej weryfikacji posiadanej wiedzy teoretycznej w kontekście klasowym wydaje się być nieocenionym doświadczeniem dla studentów uczestniczących w praktykach. Czym innym jest mówić o pracy nauczyciela na podstawie teoretycznych rozważań, a czym innym jest możliwość poprowadzenia zajęć lekcyjnych. Na pewno wielu z nas pamięta swoje pierwsze samodzielnie poprowadzone lekcje, które pomimo obecności nauczyciela, opiekuna były stresującym przeżyciem. Jednakże, nawet jeżeli tamte wspomnienia są do dzisiaj bolesne, to przynajmniej pozwoliło nam to w podjęciu bardziej przemyślanych decyzji dotyczących dalszego kontynuowania raz obranej drogi zawodowej. Oprócz tego możliwość weryfikacji teorii w praktycznym kontekście pozytywnie wpływa na symbiozę środowiska akademickiego i nauczycielskiego, które wydaje się, że odsunęły się od siebie znacząco. Weryfikacja naszej teoretycznej wiedzy w kontekście klasowym jest tym bardziej istotna, iż znacząca ilość publikacji dydaktycznych została napisana przez autorów z innych krajów i kręgów kulturowych, którzy czasami nie są w stanie wziąć pod uwagę polskiego kontekstu edukacyjnego.

Refleksja studentów dotyczyła wielu różnorodnych aspektów nauczania. Nie powinno dziwić, że najwięcej refleksji poświęcono nawiązywaniu kontaktów między nauczycielem a uczniem. Z moich własnych doświadczeń wyraźnie

wynika, że studenci idący na praktyki bardzo często obawiają się sytuacji, w której nie będą potrafili nawiązać pozytywnej relacji z uczniami. Czasami taka zbyt eksplicytna próba nawiązania przyjaznych kontaktów z uczniami sprowadza na studenta kłopoty z utrzymaniem dyscypliny. Podobną opinie wyraża Gabrys-Barker (2012: 68), która pisze o tym, że studenci są bardzo skupieni na budowaniu swojego autorytetu albo przez przyjęcie postawy bardzo przyjaznej, albo bardzo autorytatywnej. Co ciekawe utrzymanie dyscypliny na zajęciach nie znalazło się wśród głównych tematów dokonywanej refleksji. Być może na tym etapie zdobywania doświadczenia nauczycielskiego studenci nastawieni są głównie na przetrwanie. Dopiero po jakimś czasie studenci zaczynają zwracać uwagę na specyfikę kontrolowania grupy uczniowskiej.

Część zagadnień, na temat których studenci dokonywali refleksji związane były z technicznymi aspektami prowadzenia lekcji, takimi jak pomoce dydaktyczne, różnorodność form prowadzenia zajęć, a także przeprowadzanie zajęć zgodnie z wcześniej przygotowanym planem lekcji. Taka tematyka dokonywanej refleksji nie powinna dziwić doświadczonych nauczycieli, którzy pamiętają, iż na początku drogi bardziej zwracamy uwagę na to, żeby nie pomylić kroków niż na krajobrazy dookoła nas. Z czasem doświadczenie i pozytywnie rozumiana rutyna pozwolą na dokonywanie refleksji nad bardziej złożonymi aspektami pracy nauczyciela. Według respondentów, testowanie i dokumentacja szkolna nie były tematami wymagającymi refleksji. Być może dlatego, że w czasie praktyk studenci nie mają zbyt wielu okazji do testowania swoich podopiecznych, a dokumentacja szkolna jest omawiana w ramach przygotowania do praktyk i jako nieodzowny element pracy nauczyciela nie jest tematem przemysłów studenckich.

Ciekawe informacje można uzyskać z dodatkowych komentarzy i uwag zamieszczonych w ankiecie. Analizując tych kilka wpisów wyraźnie widać, że studenci dokonywali refleksji na temat specyfiki pracy nauczyciela, ale także, co jest równie ważne, na temat swoich cech osobowościowych i przebiegu zajęć lekcyjnych. Gdyby tylko nauczycielom starczyło wytrwałości i systematyczności, mogłoby się okazać, że dzienniki nauczycielskie albo jakkolwiek inna forma dokonywania refleksji może stać się nieocenionym źródłem motywacji nauczycielskiej i inspiracji na kolejne dni pracy z uczniami i nad samym/samą sobą. Być może dzięki systematycznej refleksji wypalenie zawodowe i codzienne frustracje nauczycieli nie byłyby tak częste.

Badając powody zostania nauczycielem w przyszłości, bądź też szukania innej drogi zawodowej, wyraźnie można zauważyć, że studenci w swoich wyborach często kierują się stereotypowym, zasłyszonym wyobrażeniem osoby nauczyciela. Klasycznym powodem, który pojawia się chyba najczęściej w rozmowach ze studentami jest brak cierpliwości. Z jednej strony takie odpowiedzi nie dziwią

nikogo, kto zetknął się ze studentami podczas praktyk nauczycielskich, z drugiej jednak strony studenci powinni dać sobie chociaż mały kredyt zaufania i nie szukać powodów, które nie mogą zostać zweryfikowane inaczej niż podczas dłuższego okresu pracy w zawodzie nauczyciela. Może okazać się, że z czasem studenci/nauczyciele dojdą do wniosku, że może ich przekonanie o braku wymaganych cech, w tym cierpliwości, nie pokrywa się z rzeczywistością. Ciekawe są także opinie na temat zbyt dużej odpowiedzialności prawnej i pracy z uczniem trudnym. Wydaje się, że to kolejne stereotypowe podejście do zawodu nauczyciela, który kojarzy się głównie z odpowiedzialnością za uczniów, którzy przede wszystkim sprawiają kłopoty wychowawcze.

Z rozmów wynika także, że jest grupa studentów, którzy postrzegają pracę z uczniami, szczególnie tymi najmłodszymi, jako główny powód przemawiający za podjęciem zawodu nauczyciela w bliskiej przyszłości. Obiecujące jest też to, że dla kilku z respondentów możliwość przekazywania nabytej wiedzy i doświadczenia jest tym, co skłania ich do wyboru zawodu nauczyciela. Można mieć nadzieję, że w przyszłości przynajmniej część z nich stanie się nauczycielami z powołania, którzy będą 'zarażać' uczniów swoją pasją. Jednocześnie trochę zaskakują opinie związane z perspektywiczną naturą zawodu nauczyciela, a dokładnie z łatwością znalezienia zatrudnienia. Wydawać by się mogło, że w dzisiejszych czasach rynek nauczycielski jest bardzo nasycony i znalezienie pracy w placówce edukacyjnej nie należy do najłatwiejszych. Jednakże absolwenci filologii często zakładają swoje własne szkoły albo podejmują pracę w prywatnych szkołach językowych.

Wracając do opinii na temat praktyk nauczycielskich, nie powinny dziwić oczekiwania studentów, które związane są z nadaniem praktykom nauczycielskim jeszcze bardziej pragmatycznego wymiaru. Dla większości z nich praktyki nauczycielskie to doskonały i często jedyny moment na zdobycie praktycznej wiedzy związanej z nauczaniem, którą później część z nich wykorzysta w pracy zawodowej. Brak doświadczenia zawodowego sprawia, że dla większości z nich prowadzenie zajęć w ramach praktyk nauczycielskich jest stresującym wyzwaniem, dlatego też nie powinny zdumiewać prośby o większą ilość wskazówek jak radzić sobie z uczniami i warsztatów przygotowujących do prowadzenia zajęć. Bardzo cieszy fakt, że respondenci wskazali na potrzebę zwiększenia ilości godzin prowadzonych, a także na potrzebę rozmów po odbyciu praktyk. Dzięki takim spotkaniom studenci mieliby idealną okazję do rozwijania swojej refleksyjności i autonomii.

Czasami można spotkać się z opiniami, że dla studentów odbywanie praktyk to zło konieczne i że zrobią dużo, żeby praktyki odbyły się jak najmniej inwazyjnie. Jednakże uzyskane w badaniu wyniki wskazują na trend zupełnie inny i dowodzą, że w dzisiejszych czasach młodzi ludzie pragmatycznie podchodzą

do swoich obowiązków, planują swoją przyszłość zawodową i tego samego oczekują od nauczycieli, opiekunów i mentorów praktyk nauczycielskich. Stąd też postulat o większe zaangażowanie nauczycieli/opiekunów praktyk. O pragmatycznym podejściu do odbywania praktyk studenckich mogą świadczyć opinie na temat nabytych w trakcie praktyk umiejętności. Oczywiście należy jednocześnie wyraźnie podkreślić, że zbyt krótki okres trwania praktyk może dawać nie do końca autentyczny stan deklarowanych umiejętności, niemniej jednak sama deklaracja na temat nowych umiejętności napawa optymizmem i może być dowodem na wpływ praktyk nauczycielskich na rozwijanie refleksyjności studenckiej. Większość z zadeklarowanych umiejętności dotyczy technicznych aspektów prowadzenia zajęć takich jak planowanie zajęć, czasu, dyscypliny, a także oceniania. Jak już zostało wcześniej napisane, na samym początku drogi nauczycielskiej młodzi pedagodzy skupiają swoją uwagę głównie na 'technikach przetrwania', które pozwalają na doprowadzenia zajęć do szczęśliwego końca. Jednakże, pozytywnym wynikiem rozmów ze studentami jest też odkrycie, że studencka refleksja dotyczyła również aspektów osobowościowych i profesjonalnego zachowania wymaganego od nauczycieli podczas zajęć. Fakt, że studenci poddawali refleksji siebie samych i swoje zachowanie wskazywać może na to, że dzięki praktykom nauczycielskim kandydaci na przyszłych nauczycieli przeszli na wyższy poziom refleksji.

5. Konkluzje i sugestie na przyszłość

Ilość respondentów i brak analizy statystycznej nie pozwalają na wyciąganie dalekosiężnych wniosków z badania. Jednakże wnioski, które można wyciągnąć pozwalają na stwierdzenie, iż świadome zaangażowanie w proces refleksji nad własnymi działaniami zwiększa nie tylko świadomość studentów na temat przyszłych wyborów zawodowych, procesu nauczania, ale także na dokonywanie udanej autorefleksji. Teoria, z którą zapoznawani są studenci podczas toku studiów, powinna być skonfrontowana z codzienną praktyką nauczycielską. Refleksja dokonywana już na etapie przygotowującym do zawodu nauczyciela może okazać się doskonałym narzędziem do pełniejszego zrozumienia samych siebie oraz specyfiki nauczycielskiej profesji, a także zapewnić mniej bolesne przejście od wyidealizowanego obrazu nauczyciela do bardziej realistycznej wizji. Dzięki temu zachowania przyszłych nauczycieli staną się bardziej celowe i przemyślane, co może mieć wpływ na bardziej świadomy wybór przyszłego zawodu i na bardziej efektywne nauczanie. Zdając sobie sprawę z potencjalnych trudności podczas odbywania praktyk, być może uczelniani opiekunowie praktyk powinni poświęcić więcej czasu na ewaluację praktyk albo cykliczne spotkania ze studentami. Ewaluacja praktyk nie powinna sprowadzać się

tylko do zbierania dokumentacji. Cykl spotkań ze studentami przed odbyciem praktyk i po ich wykonaniu pozwoli obniżyć stres, nabrać więcej pewności siebie, i być może wpłynie na większą samodzielność studentów podczas dalszych etapów praktyki nauczycielskiej. Dla samego opiekuna praktyk takie spotkania mogą stanowić idealną okazję do refleksji nad procesem edukacyjnym. Być może warto także zastanowić się nad większym zaangażowaniem nauczycieli opiekunów praktyk w wymianę doświadczeń i opinii. Na pewno duże znaczenie będzie miał przemyślany dobór nauczycieli na poziomie szkół. Należy poszukać takich pedagogów, którzy zrozumieją wagę praktyk studenckich i którzy będą gotowi na przyjęcie na siebie roli mentorów.

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak, M. 1995. „Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła, rola” (w) *Nauczyciele Języków Obcych w dobie przemian* (red. E. Zawadzka). Kraków: Impuls: 301-302.
- Dylak, S. 1996. „Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki: zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (studium literaturowe)”. *Rocznik Pedagogiczny* 19, 35-60.
- Gabryś-Barker, D. 2012. *Reflectivity in pre-service teacher education. A survey of theory and practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Martinez, H. 2008. „The subjective theories of student teachers. Implications for teacher education and research on learner autonomy” (w) *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities and responses* (red. T. Lamb, H. Reinders). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 103-124.
- Michońska-Stadnik, A. 2009. „Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych” (w) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu: 97-106.
- Myczko, K. 2009. „Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa” (w) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu. 157-166.
- Parzęcki, P. 2012. „'Q' praktyce kształcenia nauczycieli. Wstęp do dyskusji” (w) *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej* (red. M. Krzemiński, B. Oraczewska). Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku: 13-19.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczycieli, DzU Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

- Sobierańska, D. 2014. „*Praktyki pedagogiczne jako ważne ogniwo w kształceniu nauczycieli – założenia i realizacja projektu*” (w) *Razem poprzez zmiany w kształceniu praktycznym przyszłych nauczycieli*. (red. M. Sieńczewska). Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza. 85-108.
- Szymankiewicz, K. 2013. „*Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego – rola internetowego, dydaktycznego forum dyskusyjnego*”. *Języki Obce w Szkole* 01/2013, 46-51.
- Werbińska, D. 2006. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna. <http://www.wbc.poznan.pl/Content/9794/ch02s04.html>

Ariadna Strugielska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ariadnas@umk.pl

Krzysztof Strzemeski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
e-meski@umk.pl

OCENA POTENCJAŁU PROJEKTU TYPU „KURS INTENSYWNY” JAKO NARZĘDZIA ROZWIJAJĄCEGO KOMPETENCJĘ INTERKULTUROWĄ EUROPEJSKICH NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Evaluation of the Potential of an Erasmus Intensive Programme (IP) as a Tool for the Development of Intercultural Competence of European Teachers of English

The intensive programme for the Development of Intercultural Competence of European Teachers of English (DICETE) aimed at the creation of an innovative module of intercultural teacher training for English as a lingua franca, which is being implemented in four partner universities as a part of the regular curriculum. This article presents how the concept of intercultural competence (IC) was negotiated by the participants and how it related to the particular stages of the project. Techniques in the programme for developing IC are described and the addresses to their repository in which they are available are given.

Keywords: intercultural competence, teacher training, Erasmus intensive programme

Słowa kluczowe: interkulturowość, kształcenie nauczycieli, projekt europejski Erasmus

1. Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest ocena projektu typu „kurs intensywny” pod kątem jego przydatności jako narzędzia rozwijającego kompetencję interkulturową nauczycieli języka angielskiego. Należy jednakże zaznaczyć, że ograniczony zakres badań i ramy tego artykułu nie pozwalają na głębsze i szersze potraktowanie tematu interkulturowości czy roli języka angielskiego w krajach członkowskich projektu.

Ocena projektu zostanie dokonana w następujący sposób. Po pierwsze, przedstawimy założenia i cele projektu, które w wyraźny sposób kształtują definicję kompetencji interkulturowej nauczyciela języka angielskiego, przyjętą dla potrzeb omawianego tu kursu intensywnego. Następnie, rozumienie kompetencji interkulturowej wynegocjowane przez uczestników projektu zostanie odniesione do jego poszczególnych etapów. Innymi słowy, wykażemy w jaki sposób poszczególne stadia kursu intensywnego stwarzają warunki dla rozwoju pewnych aspektów kompetencji interkulturowej. Omówione zostaną trzy fazy projektu: początkowa (wirtualna), główna (stacjonarna) i końcowa (wirtualna) w odniesieniu do trzech obszarów kompetencji interkulturowej: kognitywnego, afektywnego i zorientowanego na działanie (Byram, 1997: 32-33), rozumianych jako wymiary holistycznego konstruktu, jakim jest niewątpliwie przedstawiana tu kompetencja. Co istotne, ze względu na dynamiczną i w dużej mierze nieprzewidywalną naturę ewolucji kompetencji interkulturowej, planowanie jej rozwoju będziemy traktować w kategoriach raczej tentatywnych zamierzeń raczej niż precyzyjnych celów. W rezultacie, wnioski dotyczące potencjału, jaki niosą ze sobą zadania i techniki związane z poszczególnymi etapami kursu intensywnego, dotyczyć będą zarówno możliwości rozwoju zaplanowanych aspektów kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego, jak i zmian, których nie dało się dokładnie przewidzieć.

2. Projekt typu „kurs intensywny” jako narzędzie rozwijające kompetencję interkulturową – informacje wstępne

Projekt typu „kurs intensywny” (*ang.* IP - Intensive Programme) to kurs programu Erasmus, który polega na przygotowaniu przez międzynarodową grupę nauczycieli akademickich krótkiego cyklu zajęć dydaktycznych, obejmujących minimalnie 10 dni roboczych i 60 godzin, dla międzynarodowej grupy studentów składającej się z 10 do 60 osób. Konsorcjum opracowujące kurs musi mieć w swym składzie przedstawicieli co najmniej 3 uczelni z krajów uczestniczących w programie Erasmus. Fundusze, które przedstawiciel konsorcjum, czyli uczelnia koordynująca, otrzymuje od Narodowej Agencji w przypadku akceptacji wniosku,

służą pokryciu kosztów podróży i utrzymania uczestniczących w kursie nauczycieli i studentów z uczelni partnerskich oraz na pokrycie kosztów związanych z organizacją kursu (<http://www.erasmus.org.pl/strefa-uczelni/kursy-intensywne>).

Omawiany tu projekt – DICETE „Rozwijanie kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego” – został zgłoszony w ostatnim konkursie wniosków w programie „Uczenie się przez całe życie” w marcu 2013 roku. Uczelnią koordynującą był Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu a uczelnie partnerskie to University of Eastern Finland, Joensuu (Finlandia), Catholic University of the West, Angers (Francja) oraz Vigo University (Hiszpania). Projekt został dopuszczony do realizacji, czyli zaakceptowany do dofinansowania, decyzją Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowej Agencji Programu „Uczenie się przez całe życie” – Erasmus z lipca 2013. Decyzja, w swojej części merytorycznej, podkreśla: (a) kompatybilność założonych we wniosku celów projektu ze strukturą i celami kursu intensywnego z uwagi na tematykę zaproponowanego szkolenia, która wykracza poza obszary standardowo oferowane podczas zajęć w uczelniach uczestniczących w projekcie, (b) proponowanie nowych rozwiązań w kategoriach możliwości uczenia się, rozwijania umiejętności i podnoszenia kwalifikacji oraz (c) możliwości zintegrowania kursu intensywnego z programem studiów uczestniczących w nim studentów. Powyższe cechy prototypowego kursu intensywnego zostały rozwinięte w projekcie DICETE jako propozycja stworzenia innowacyjnego modułu interkulturowego kształcenia nauczycieli języka angielskiego – definiowanego jako *lingua franca* – i wprowadzenie go przez cztery uniwersytety partnerskie do istniejących programów kształcenia. Uczestnicy projektu, czyli grupa trzynastu nauczycieli-trenerów, których stopnie i tytuły akademickie obejmowały spektrum od wykładowcy do profesora, a zainteresowania badawcze dotyczyły kształcenia nauczycieli, glottodydaktyki, językoznawstwa ogólnego i teorii edukacji oraz 43 studentów-przyszłych nauczycieli, wśród których pojawili się zarówno studenci pierwszego roku studiów licencjackich z Francji, jak i studenci ostatniego roku studiów magisterskich z Finlandii, zadeklarowali również chęć rozwijania wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań w odniesieniu do aspektów kompetencji interkulturowej ujętych w programie kursu, oraz stymulowania ciekawości poznawczej, refleksyjności, otwartości i elastyczności myślenia.

Podsumowując, kurs intensywny wydaje się być dobrym narzędziem wspomagającym rozwój kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego, rozumianej jako pożądana na rynku pracy kwalifikacja, której nie mogą oni zdobyć w trakcie standardowego kształcenia uniwersyteckiego. Kurs intensywny stwarza możliwość kompleksowego rozwoju kompetencji interkulturowej oraz skorelowanie jej z kompetencjami o charakterze przekrojowym dzięki współpracy w środowisku międzynarodowym na platformie

zarówno specjalistycznej, uruchamianej w trakcie zajęć dydaktycznych, jak i na płaszczyźnie nieformalnej. Bezpośrednie i pośrednie spotkania interkulturowe, wykorzystujące zarówno narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej, jak i spotkania twarzą w twarz, stanowią o etnograficznej naturze projektu. I wreszcie, kurs intensywny daje możliwość wieloletniej współpracy międzynarodowej, mającej na celu udoskonalenie pierwotnego pomysłu, co z pewnością przyczynia się do rozwoju kompetencji interkulturowej, rozumianej jako wielkość dynamiczna (Mihułka, 2012: 13-15).

3. Kompetencja interkulturowa europejskich nauczycieli języka angielskiego – w kierunku definicji

Jak zaobserwowano powyżej, zagadnienie kompetencji interkulturowej wpisuje się w założenia programowe projektu typu „kurs intensywny”. Jednocześnie, złożoność i dynamika tego pojęcia wydają się być należycie uwypatnione dzięki założeniom i technikom tworzącym instrumentariusz projektu. Należy jednak dodać, że tak kompromisowe rozłożenie akcentów możliwe jest poprzez właściwe określenie założeń i celów projektu oraz odzwierciedlenie ich w wypracowanej definicji kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego.

Mówiąc o przesłankach, na bazie których powstał DICETE, mówimy o inspiracji dwutorowej – z jednej strony bodźcem dla poszukiwania nowych rozwiązań stała się pogarszająca się sytuacja nauczycieli języka angielskiego na polskim rynku pracy, z drugiej strony były to refleksje studentów programu Erasmus, powracających na Wydział Filologiczny UMK w Toruniu ze stypendiów zagranicznych, często powiązanych z pracą w charakterze nauczyciela języka angielskiego. Refleksje, o których mowa, to swoiste zażalenia absolwentów kierowane pod adresem programu kształcenia w ramach specjalności nauczycielskiej, który nie przygotowuje ich do podjęcia pracy w zawodzie na rynku europejskim. Co ważne, konfrontacja tych spostrzeżeń z partnerami zagranicznymi wykazała, że większość uczelni połączonych z UMK w programie Erasmus boryka się z podobnymi problemami. Z tych dwóch przesłanek, czyli z rosnącego bezrobocia wśród nauczycieli języka angielskiego na rynkach lokalnych i tworzącego się dla nich rynku pracy w Europie, powstał pomysł na DICETE, czyli na projekt, który pomoże zbudować lub rozwinąć kompetencję interkulturową nauczycieli i ułatwi fińskim, polskim, francuskim czy hiszpańskim anglistom odnalezienie się na europejskim rynku pracy.

Cele projektu zostały podporządkowane jego założeniom. W sferze produktów, projekt miał doprowadzić do powstania propozycji modułu interkulturowego kształcenia europejskich nauczycieli języka angielskiego, narzędzi i materiałów dydaktycznych do interkulturowego kształcenia nauczycieli w Europie

oraz dokumentacji audio-wizualnej ukazującej działania uczestników w różnych fazach projektu (<http://www.dicete.umk.pl/>). Natomiast w sferze kompetencji, które legły u podstaw przygotowywanych produktów, dokonano podziału na kompetencje interkulturowe przedmiotowe, związane z tożsamością nauczyciela języka angielskiego oraz przekrojowe, związane z tożsamością obywatela Europy. W pierwszej kategorii znalazły się: (a) świadomość różnorodności kulturowej u przyszłych nauczycieli, ich nauczycieli akademickich oraz potencjalnych uczniów (rozumiana jako rozwijanie wiedzy uczestników na temat wybranych aspektów kultury krajów uczestniczących w projekcie), (b) orientacja w europejskich systemach edukacyjnych i programach kształcenia, (c) świadomość praktyki nauczania języków obcych w czterech krajach partnerskich, (d) umiejętność obiektywnej oceny praktyk, przekonań i wytworów kultury własnej i innych kultur oraz zdolność przekazania tej umiejętności potencjalnym uczniom, a także (e) umiejętność tworzenia narzędzi i materiałów dydaktycznych dla nauczania języka wzbogaconego o nauczanie kultury i stosowania tych narzędzi do wspomagania rozwoju interkulturowego. Kompetencje przekrojowe, natomiast, uwzględniały pogłębioną świadomość pojęcia europejskości i ponadnarodowego charakteru kultury oraz umiejętność negocjacji i mediacji. Podkreślono tu również konieczność stymulowania ciekawości poznawczej, refleksyjności, otwartości i elastyczności myślenia uczestników kursu.

Powyższe uszczegółowienie kompetencji interkulturowej europejskiego nauczyciela języka angielskiego przyjmuje zatem perspektywę języka angielskiego jako kodu międzynarodowego (por. Komorowska, 2005: 41-51), a kultura kraju docelowego zostaje zdefiniowana jako kultura europejska. Tym samym, kompetentny nauczyciel języka angielskiego to jego kompetentny użytkownik – sprawny językowo, komunikacyjnie i interkulturowo, oraz posiadający stosowne kwalifikacje zawodowe (por. Marczak, 2010: 24-25). I wreszcie, jest to nauczyciel, który radzi sobie w nowych i trudnych sytuacjach komunikacyjnych, które mają miejsce w kontekście wielokulturowym, takim jak, na przykład, obecna i/lub przyszła szkoła europejska.

Celem DICETE było stworzenie warunków dla rozwoju kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego zdefiniowanej w powyższy sposób. W konsekwencji, zakładane w projekcie aspekty tej kompetencji można będzie uznać za doskonałe, jeżeli zaobserwowane zostaną pewne działania i reakcje uczestników. W przedstawionym powyżej obszarze rozwoju kompetencji przedmiotowych będą to: (a) włączenie celów interkulturowych do planu lekcji języka angielskiego, (b) zaprojektowanie zadań stymulujących refleksję interkulturową na lekcji języka angielskiego na różnych poziomach nauczania, (c) ocena materiałów dydaktycznych pod kątem ich przydatności w nauczaniu interkulturowym oraz przygotowanie/wypracowanie własnych materiałów

do nauczania języka angielskiego o nachyleniu interkulturowym, (d) przeprowadzenie lekcji języka angielskiego kształtującej interkulturową kompetencję komunikacyjną i zorientowanej interkulturowo oraz krytyczna ocena takiej lekcji, (e) przedstawienie kompetencji nauczyciela języka angielskiego uwrażliwionego interkulturowo oraz (f) porównanie wybranych europejskich systemów kształcenia i praktyk nauczania języka angielskiego.

W obszarze kompetencji przekrojowych, natomiast, oczekiwane reakcje i postawy uczestników DICETE to: egzemplifikacja subiektywnego rozumienia pojęcia interkulturowości i umiejętność jego (re)-negocjacji, krytyczna ocena stereotypów kulturowych, identyfikacja przekonań i postaw związanych z bieżącym doświadczeniem interkulturowym oraz wyrażenie refleksji z nim związanych, i wreszcie, okazanie ciekawości i otwartości w stosunku do kultur przedstawicieli krajów biorących udział w projekcie.

Wymienione powyżej swoiste efekty kształcenia wynikające z celów omawianego kursu intensywnego zostały przypisane, w drodze negocjacji między przedstawicielami konsorcjum, do konkretnych etapów projektu i powiązane z szeregiem technik i działań mających wspomagać rozwój kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego. W dalszej części artykułu przedstawimy te sposoby i powiążemy je z rozwojem zarówno zakładanych, jak i mniej spodziewanych aspektów omawianej kompetencji.

4. Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego poprzez projekt typu „kurs intensywny” – DICETE (etap początkowy)

Etap początkowy DICETE, czyli aktywność uczestników projektu między październikiem 2013 roku a majem 2014 roku, tzn. w okresie przed rzeczywistym spotkaniem/szkołą letnią w Toruniu, obejmował działania na odległość wspierane przez narzędzia internetowe. Jak wspomniano powyżej, każde z działań prowadzonych w ramach DICETE zostało zaplanowane pod kątem rozwijania specyficznych wymiarów kompetencji interkulturowej nauczycieli, rozumianych zarówno jako nauczyciele-trenerzy, jak i studenci-przyszli nauczyciele. Jednakże rzeczywisty potencjał danej techniki ujawnił się dopiero po jej zastosowaniu, co oznacza, że opis działań służących rozwojowi wybranych aspektów kompetencji interkulturowej jest przedstawiony poniżej zarówno z perspektywy dedukcjonizmu, jak i indukcjonizmu. Do najważniejszych technik wykorzystanych na tym etapie zaliczamy: wideokonferencje, wymianę listów elektronicznych oraz aktywność na portalu społecznościowym Facebook.

Wideokonferencje to sposób rozwijania kompetencji interkulturowej, który wzmacnia zarówno jej aspekty szczegółowe jak i przekrojowe. Na płaszczyźnie

zorientowanej przedmiotowo, wirtualne spotkania twarzą w twarz poszerzają wiedzę na temat kultury akademickiej danego kraju – pozwalają poznać zasady etykiety dotyczące dostosowania ubioru do okazji (dla niektórych uczestników projektu wideokonferencja była spotkaniem biznesowym, na którym obowiązują garnitury i krawaty, dla innych, było to spotkanie nieformalne), a także zasady prowadzenia dyskusji wewnątrz danej grupy, które odzwierciedlają stopień hierarchiczności obecny w danej instytucji. Konferencje wirtualne pozwalają również na dekonstrukcję stereotypów. Na przykład, obecny w polskiej kulturze pogląd o niesolidności Hiszpanów został skutecznie zweryfikowany postawą naszych partnerów, którzy byli nie tylko świetnie przygotowani do każdej konferencji, ale nawet wyprzedzali niektóre zadane terminy. Podobnie, rewizji uległ pogląd dotyczący zaawansowania informatycznego Finów, którzy nie zawsze radzili sobie z obsługą wirtualnej sali konferencyjnej. Kolejny aspekt kompetencji interkulturowej, którego rozwój może być stymulowany przez wideokonferencje to zmiana perspektywy pod wpływem bieżącej interakcji. Konieczność negocjacji on-line pod presją terminów narzuconych przez projekt to bardzo dobry trening elastyczności i otwartości. Często relatywizacji ulegały ramy odniesienia – różnice czasowe czy odmienny rozkład kalendarza akademickiego prowadził do zacierania się ostrych granic kulturowo zdominowanych pojęć ogólnych, takich jak: dzień roboczy, weekend i wakacje, czy termin ostateczny. Różnice w systemach edukacji oraz praktyce nauczania języka angielskiego, natomiast, skutkowały renegocjacją pojęć przedmiotowych, takich jak cel lekcji, szczegółowość planu lekcji czy ewaluacja osiągnięcia celów.

Wymiana listów elektronicznych to działanie mogące posłużyć rozwojowi kompetencji przekrojowych. Po pierwsze, brak bezpośredniego kontaktu z odbiorcą, jak i często opóźniony czas odpowiedzi wydają się sprzyjać identyfikacji poglądów i przekonań. Na przykład, pozytywne/negatywne uwagi na temat funkcjonowania Unii Europejskiej, lokalnych systemów administracji, czy nawet komunikacji miejskiej to częste dygresje w przeanalizowanych wiadomościach mailowych świadczące, jak wykazano w późniejszych refleksjach uczestników, o – odpowiednio – ich entuzjazmie lub frustracji związanych z pewnym zadaniem projektowym. Odkryciu nieeksplicytnych przekonań może również posłużyć interpretacja powiązanych z nimi prawidłowości. Na przykład, wymiana listów między partnerami DICETE występowała najczęściej na osi koordynator-partner lub partner-partner, czyli z pominięciem części uczestników. Mimo początkowych ustaleń o równości i jawności, rzeczywiste działania egzemplifikują pewien brak otwartości i, co za tym idzie, bardzo niejednolite pojmowanie i wyrażanie interkulturowości. Kolejnym przykładem możliwości odkodowywania znaczeń i postaw dzięki wymianie wiadomości mailowych stanowi kulturowo zależna interpretacja pojęć. Na przykład, koncept przywództwa

może być utożsamiany z podporządkowaniem się decyzjom lidera, kontestacją lub partnerską dyskusją. Co ciekawe, dana interpretacja jest spójna z przyjętym rejestrem. I tak, przedstawiciele kultury, w której przywódca to niekwestionowany autorytet używali form językowych o wysokim stopniu sformalizowania, nawet po wielomiesięcznej wymianie korespondencji, podczas gdy partnerzy wydający się reprezentować bardziej demokratyczne poglądy używali zdecydowanie mniej sformalizowanego języka, posuwając się nawet do sformułowań, które wywołały krytyczną sytuację interakcyjną.

Z kolei celem specjalnie stworzonej dla uczestników kursu grupy na portalu społecznościowym było wykreowanie odpowiedniego podłoża afektywnego i ciekawości, mających stanowić klimat całego programu. Zaczęto od wymiany zdjęć grupowych, potem nastąpiła seria zdjęć i komentarzy kulturowych odnośnie uroczystości i zabaw noworocznych w poszczególnych krajach. Następnie studenci-administratorzy sami zaczęli kierować dyskusję na: potrawy regionalne, ulubione napoje, specyfikę narodową (np. sporty narodowe czy korzystanie z sauny), zwyczaje związane z egzaminem dojrzałości, majówki czy zwyczaje importowane (np. obchodzenie dnia św. Patryka). Zamieszczane ilustracje pokazywały krajobrazy, sceny uliczne a nawet prywatne scenki domowe z poszczególnych krajów. Ostatnimi wpisami sprzed spotkania były relacje z podróży (np. pierwsze komentarze dotyczące reakcji na polski krajobraz); Polacy rewanżowali się fotoreportażem z przygotowań pomieszczeń na spotkanie.

5. Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego poprzez projekt typu „kurs intensywny” – DICETE (etap główny)

Faza wykonawcza projektu obejmowała 10 dni roboczych wypełnionych szeregiem aktywności reprezentujących szerokie spektrum technik nauczania. W omówieniu poniżej zostaną one odniesione do zakładanych celów.

W zakresie celów przekrojowych istotne było podtrzymanie postaw ciekawości i otwartości na różnorodność. Te cechy można było najczęściej zaobserwować na miejscu poczynawszy od sesji pierwszej (autoprezentacja krajów) do ostatniej (spontaniczny program artystyczny). Istotny był tu sam kontekst sprzyjający rozbudzaniu ciekawości poznawczej: w Toruniu spotkali się nie tylko przedstawiciele czterech narodów. Już pierwszego dnia, przy prezentacji swojej ojczyzny, Hiszpanie wspomnieli o mniejszościach narodowych, a wśród uczestników objawiła się duża grupa przedstawicieli galicyjskiej wspólnoty autonomicznej, która często podkreślała swoją odrębność (np. odśpiewując uroczyście hymn swojego regionu na zakończenie). Wśród studentów fińskich, najstarszych i najbardziej zaawansowanych akademicko, z największym stażem

wyjazdów zagranicznych, byli również ich studenci międzynarodowi: Amerykanka i Kameruńczyk. Ten ostatni w dyskusji uświadamiał uczestnikom jeszcze szerszy wymiar i znaczenie interkulturowości, dając przykład swojego kraju i sytuacji współistnienia 200 grup etnicznych mówiących 240 językami. Nawet najmłodsza grupa francuska była w pewnym stopniu specyficzna: większość studentów z tej grupy nie miała wcześniej doświadczeń zagranicznych; według słów opiekuna, dla nich uczestnictwo w programie było, prawdopodobnie, najsilniejszym przeżyciem interkulturowym.

W sali zajęciowej i (w zadaniach) w terenie, prowadzący dbali o to, żeby większość prac zespołowych przebiegała w grupach międzynarodowych. Wynik był taki, że nie zaobserwowano żadnych problemów integracyjnych: dyskusje w małych grupach i plenarne przebiegały bez zahamowań i dynamicznie, ale z wzajemnym szacunkiem: dzielono się informacjami i doświadczeniami, zadawano pytania. Uczestnicy chcieli się dalej integrować ze sobą nawet po długich godzinach sesyjnych.

Celem wyżej wspomnianej wspólnej pracy w grupach narodowych i międzynarodowych było stworzenie warunków do negocjacji i re-negocjacji pojęć a także postaw, przekonań i poglądów. Studenci próbowali tworzyć swoją wizję konstruktu interkulturowości poprzez ocenę kwestionariusza wypełnianego 3 miesiące wcześniej, tworzenie własnych kwestionariuszy mierzących interkulturową kompetencję komunikacyjną i negocjowanie ostatecznej wersji spośród szeregu propozycji.

Interpretacja pojęcia interkulturowości była też założeniem pracy na stacjach edukacyjnych, przy których uczestnicy czytali, porównywali i interpretowali w parach, nie tylko dobranych (mieszanych) pod kątem międzynarodowym, ale też poziomu studiów, wyselekcjonowane fragmenty tekstów, pochodzące z czterech krajów partnerskich: definicje specyficzne dla danych narodów, przykłady i diagramy ilustrujące różne procesy kulturowe. Wybrana terminologia związana z interkulturowością miała znaleźć się w glosariuszu stworzonym na platformie moodle. Było to zadanie kognitywnie bardzo wymagające dla większości uczestników, a egzekwowanie partycypacji w zadaniu modułowym okazało się technicznie i organizacyjnie niełatwe.

Identyfikacja własnych postaw, przekonań i poglądów odnośnie własnego kraju i krajów partnerskich przebiegała łatwiej i miała miejsce na sesjach dotyczących stereotypów narodowych i tekstów medialnych. Uczestnicy spisywali stereotypy odnośnie krajów pochodzenia i kompilowali przykłady dotyczące pozostałych trzech krajów partnerskich. Dalszym etapem było negocjowanie właściwych reakcji na stereotypy odbierane jako krzywdzące.

Celem kolejnych sesji dotyczących tej tematyki była refleksja nad faktycznym stanem wielojęzyczności i multikulturowości w krajach członków projektu,

formułowana przez uczestników pracujących w grupach i następnie spisana, a także znalezienie przez grupy narodowościowe przykładów medialnych na grę stereotypami narodowymi i dyskusja nad nimi w grupach mieszanych; tu również produktem była pisemna refleksja.

Ciekawość, otwartość, identyfikacja różnorodności i (auto)refleksja były też założeniami pracy w terenie: wyjścia małych grup międzynarodowych (bez polskich uczestników) z kartą pracy, w celu dokonania ustrukturyzowanych obserwacji miejsc i sytuacji publicznych, np. przystanków autobusowych, polskich grup wycieczkowych, typowych sklepów lokalnych, itp. Obserwacje dotyczące zachowań, albo podobnych do własnych, albo odmiennych, miały być utrwalone audio-wizualnie, w sposób reporterski, w relacji w stylu BBC/CNN do późniejszej prezentacji w klasie. Reporter miał nie tylko pokazać, ale też zinterpretować w sposób obiektywny odmienność w przejawach życia codziennego. Była to bardzo udana sesja (w terenie i na sali) z ciekawymi i dowcipnymi obserwacjami ujętymi w atrakcyjnej formie wideo.

Pozostałe kompetencje interkulturowe-przedmiotowe były rozwijane technikami prezentacji plakatu lub multimedialnej, dyskusji nad obserwacjami nagrań klasowych i lekcji na żywo, analizy krytycznej podręczników czy pracy grupowej nad przygotowaniem własnych propozycji lekcyjnych.

Pierwszą sesją plakatu, po krótkiej wymianie opisów własnych incydentów krytycznych, ilustrujących sytuację zagubienia przybysza w kontakcie np. z urzędem czy instytucją za granicą, była sesja poświęcona interkulturowo przyjaznej instytucji, w sensie infrastruktury i kompetencji zatrudnionych tam ludzi. Uczestnicy uświadamiali sobie, które instytucje mogą być niezbędne dla przybysza, oceniali je z punktu widzenia interkulturowości, sugerowali ich cechy idealne a następnie negocjowali i ujmowali je w formie tradycyjnego plakatu, który następnie był dyskutowany przez mniejsze grupki wymieniające się wzajemnie swoimi wytworami. Plakaty, będące punktem wyjścia do prezentacji, negocjacji i oceny, były używane też w sesji dotyczącej idealnego systemu przygotowania zawodowego nauczycieli.

Multimedialne prezentacje pojawiały się wielokrotnie. Miały charakter wcześniej przygotowanych informacji dających uczestnikom orientację w poszczególnych systemach edukacyjnych czy systemach kształcenia nauczycieli, bądź też były wizualnym podsumowaniem tworzonego w klasie systemu idealnego, co było możliwe dzięki technice i technologii glogster (www.glogster.com). Powyżej wspomniane sesje, mimo prób uatrakcyjnienia ich poprzez wyżej opisane techniki, były trudne dla uczestników w odbiorze ze względu na natłok faktograficzny. Ciekawsze dla nich okazały się zadania praktyczne z drugiego tygodnia programu.

Drugi tydzień nastawiony był, przede wszystkim, na dalszą pracę z kompetencją interkulturową-przedmiotową uczestników, którzy rozwijali umiejętność

oceny lekcji, obserwowanych na wideo i w czasie wizyty w polskich szkołach (na 3 różnych poziomach edukacyjnych), jak i ewaluacji podręczników zebranych od wszystkich partnerów. Warto zaznaczyć, że polscy nauczyciele szkolni nie byli nastawiani na stworzenie specjalnych lekcji pokazowych. Byli uprzedzeni, że obserwatorzy (grupki studentów i ich opiekunów przemieszanych narodowościami) będą zainteresowani oglądaniem lekcji z elementami kulturowymi, ale ich dobór, interpretację i wykonanie celowo pozostały niedopowiedziane. Dało to dobry rezultat w postaci ciekawej dyskusji: studenci mieli okazję widzieć doskonałe praktyczne przykłady lekcji interkulturowych, ale też ich antyprzykłady, działania pozbawione świadomości i wrażliwości interkulturowej. Pracując z podręcznikami, analizując je i porównując, studenci poszukiwali dobrych ilustracji propagowania idei interkulturowości przez autorów książek a także zwracali w podsumowaniach uwagę na problem stereotypowania lub niewykorzystania potencjału danego tematu czy tekstu.

Zwieńczeniem projektu i ilustracją nabytych umiejętności, postaw i wiedzy były interkulturowe lekcje przygotowane przez sześciuosobowe grupy uczestników, skupiające się na uwrażliwianiu uczniów na różnorodność i wielokulturowość. Studenci zachęceni byli też do stworzenia własnych wideoklipów ilustrujących powyższe. Po odprawie wstępnej, określającej wymagania formalne odnośnie budowy lekcji i po czasie przygotowań, nastąpiła prezentacja: uczestnicy pokazywali swoje lekcje w parach, wymieniając się rolą nauczyciela, w stosunku do grupy ‘uczniów’, złożonej z uczestników i opiekunów. Po prezentacji wszystkich mikro-lekcji (po kilkanaście minut każda) nastąpiła dyskusja plenarna, podczas której głos zabierali zarówno studenci, jak i nauczyciele.

Lekcje uczestników objęły tematykę taką jak pobyt w hotelu za granicą, nieporozumienia przy powitaniach (najlepiej przyjęta przez uczestników), przyzwyczajenia kulinarne, zjawiska pogodowe, święta czy wizyta na bazarze. Tak jak w przypadku obserwowanych nauczycieli, lekcje studentów pokazywały całe spektrum od doskonałego zniuansowanego uchwycenia sedna interkulturowości (przekaz: w różnych krajach rynek-bazar będzie wyglądać inaczej i inaczej będzie przebiegać akt zakupu), poprzez uproszczone rozumienie zagadnienia (przekaz w przykładzie pierwszym: w różnych krajach można spodziewać się innej pogody lub przekaz w przykładzie drugim: w różnych krajach w hotelach różnie nas przyjmą), po lekcję będącą nieporozumieniem – autorzy jej scenariusza założyli bowiem, że Boże Narodzenie jest obchodzone na całym świecie.

6. Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego poprzez projekt typu „kurs intensywny” – DICETE (etap końcowy)

Etapem końcowym kursu intensywnego DICETE, oprócz oczywistego zamknięcia sprawozdań finansowych, było opracowanie zadeklarowanych produktów programu intensywnego dla rozliczenia strony merytorycznej projektu i, co najważniejsze, w celu udostępnienia ich wszystkim zainteresowanym. Obejmują one:

1. Strony internetowe projektu:
 - A. strona administracyjna (treści, daty, itp.) (ten zasób jest zamknięty)
 - B. otwarta: <http://www.dicete.umk.pl/>
2. Produkty multimedialne:
 - A. filmik promocyjny: <https://www.youtube.com/watch?v=efVlztEtwEI>
 - B. film dokumentalny na YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=DOF6IzFDfFM>
 - C. dedykowany kanał YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCQfmLFp2MAsu8jQoIVEMspg>
3. Materiały szkoleniowe: <https://moodle.umk.pl/course/view.php?id=175>
4. Konspekty sesji: <http://www.dicete.umk.pl/wordpress/wp-content/uploads/2014/07/DICETE-complete-session-plans.pdf>

Wszystkie te zasoby, oprócz pierwszego, są publicznie dostępne dla zainteresowanych technikami mogącymi służyć do rozwoju kompetencji interkulturowej.

7. Wnioski

Zdaniem organizatorów, opartym na rozmowach i obserwacji (program nie miał żadnego wymiaru badawczego), poprzez bezpośrednie i pośrednie spotkania interkulturowe, kurs intensywny miał ogromny wpływ na pogłębienie przez uczestników świadomości pojęcia europejskości i ponadnarodowego charakteru kultury.

Kompetencje interkulturowe uczestników, przyszłych nauczycieli języka angielskiego, niewątpliwie wzrosły, chociaż pozostawiły pewien niedosyt u obserwatorów; nie wszystkie produkty ich pracy były na wysokim poziomie. Trzeba pamiętać jednak, że organizatorzy mieli do czynienia ze studentami o różnym poziomie przygotowania zawodowego i ograniczonym czasem treningu. Niewątpliwie umiejętności projektowania materiałów i lekcji interkulturowych wymaga dłuższej praktyki.

Niech podsumowaniem użyteczności tej tematyki i takich szkoleń dla przyszłego nauczyciela będzie następująca historia (wspomniana na filmie promocyjnym projektu): jeden z fińskich uczestników, zbliżając się do końca

studiów, ubiegał się o pracę w zawodzie nauczycielskim. W końcu otrzymał propozycję pracy w szkole mającej duży odsetek imigrantów a swój sukces na rozmowie kwalifikacyjnej przypisuje DICETE. Nie mając większego doświadczenia w tym względzie, opowiadał o czekającym go interkulturowym kursie intensywnym, a komisja kwalifikacyjna słuchała z zainteresowaniem. Praktycy poszukujący kandydata na konkretne stanowisko najwyraźniej uznali duży potencjał niniejszego kursu intensywnego.

Powyższe wnioski można z pewnością odnieść do szerszego kontekstu, obejmującego zarówno wyniki pochodzące z podobnych projektów, prowadzonych w innych krajach i dotyczących innych języków, jak i rolę języka angielskiego jako lingua franca na tle nauczania interkulturowego. Potencjał ten, który niewątpliwie niesie ze sobą projekt typu „kurs intensywny”, zostanie wykorzystany w dalszych badaniach.

BIBLIOGRAPHY

- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Komorowska, H. 2005. „Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia”. *Języki Obce w Szkole* 6: 41-51.
- Marczak, M. 2010. „New trends in teaching language and culture” (w) *Coping with Diversity* (red. H. Komorowska i L. Aleksandrowicz-Pędich). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica: 13-28.
- Mihułka, K. 2012. „Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 2: 107-117.
- Liczne opracowania (anglojęzyczne) z pozostałych krajów uczestników projektu można znaleźć w tzw. „knowledge base” zasobów projektu na platformie moodle (<https://moodle.umk.pl/course>).

Magdalena Białek
Uniwersytet Wrocławski
magdalena.bialek@uni.wroc.pl

KONCEPCJA UCZENIA SIĘ PRZEZ NAUCZANIE INNYCH (LDL) W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO

The concept of learning by teaching in the training of teachers of German

The subject of this article is the concept of learning by teaching used for the training of teachers of German. Foreign language teacher training is currently no doubt one of the most important challenges resulting from the educational policies of countries within the European Union. In Poland, the necessity for remedial, preventive or promotional actions with regard to the teaching of foreign languages seems to pertain first of all to the teachers of German (and their training facilities), as the justification for German's presence in the Polish schools is increasingly being questioned. Unfortunately, there are numerous examples in school practice which show that the contemporary approach to the teaching of German as a foreign language continues to follow a traditional, transmission model, with great perseverance and consistency.

In order to change this situation, it is necessary to find some effective educational solutions for foreign language teacher training. The search should focus on those educational tools which will enable teachers-to-be to meet their teaching goals and conduct the teaching process in line with the current theories of language teaching. One of many such tools, which I have decided to examine more closely, is the concept of learning by teaching (*Lernen durch Lehren*), initiated by Jean Pol Martin.

This paper presents the main assumptions of the concept of LdL and describes a training programme (developed following the LdL approach) carried out with the students of faculty of German who are future teachers of German. The conclusions drawn seem quite promising for teacher training.

Keywords: learning by teaching, LdL concept, Jean Pol Martin, foreign language teacher training

Słowa kluczowe: uczenie się przez nauczanie innych, koncepcja LdL, Jean Pol Martin, kształcenie nauczycieli języków obcych

1. Wprowadzenie

Złożona sytuacja społeczna, polityczna i edukacyjna Polski stawia wielkie wyzwania przed każdym obywatelem naszego kraju. Dynamiczny charakter przemian i reform przeprowadzanych w Polsce zmusza do redefinicji działań i zadań nie tylko nauczycieli ale także i uczniów. Szczególnie spektakularnych zmian oczekuje się od dydaktyki obcojęzycznej, gdyż ta od wielu już lat jest jednym z priorytetów wspólnej polityki edukacyjnej państw Unii Europejskiej. Konieczność podejmowania na gruncie polskim działań naprawczych, prewencyjnych czy też promocyjnych w tym zakresie w szczególny sposób dotyczy języka niemieckiego, którego sens i byt w polskich szkołach stawia się coraz częściej pod znakiem zapytania.

Współczesna dydaktyka języka niemieckiego jako obcego konsekwentnie i wytrwale realizuje tradycyjny, to znaczy transmisyjny model nauczania. Najważniejszym aktorem odgrywającym główną rolę na lekcji jest nauczyciel przekonany o konieczności „spełnienia misji”, tj. przekazania uczniom wiedzy, którą sam posiada. Wszelkie niepowodzenia w tym zakresie budzą frustrację prowadzącego, a w konsekwencji i uczących się, co powoduje spadek motywacji do podejmowania skutecznych działań zmierzających do rozwijania i doskonalenia kompetencji komunikacyjnej, prymarnego celu zajęć językowych. Współczesny nauczyciel wykorzystuje ograniczony wachlarz form i technik pracy, bazując przede wszystkim na podręczniku i koncentrując się na realizacji podstawy programowej. Ponadto w procesie dydaktycznym dochodzi do swoistej gloryfikacji reguł formacyjnych, z widocznym zaniedbywaniem reguł funkcyjnych. Ciągłe jeszcze sprawą nadrzędną wydaje się być zapamiętywanie, przy niewielkim nacisku na kształcenie umiejętności właściwej operacjonalizacji wiedzy. Taki obraz rzeczywistości edukacyjnej kreuje literatura przedmiotu. Potwierdzają to również moje półroczne obserwacje lekcji języka niemieckiego w dolnośląskich szkołach.

Opisywany status quo polskiej rzeczywistości dydaktycznej jest co najmniej niepokojący i może budzić zdziwienie przede wszystkim w obliczu faktu, jak ogromne postępy poczyniono w tym stuleciu w postrzeganiu procesu ludzkiego rozwoju i uczenia się. Nasza wiedza na temat funkcjonowania mózgu jest

już bardzo obszerna, a możliwości technologiczne pozwalające na „obserwowanie” procesów zachodzących podczas uczenia się są stosunkowo łatwo dostępne. Jednak, jak wspomniano również wyżej, praktyka szkolna nie wydaje się odzwierciedlać postępów nauki. Teoretycy uczenia się i nauczania języków obcych (m.in. Komorowska 1993, Pfeiffer 1995, Grucza 1997, Iluk 1997, Miodunka 2004, Zawadzka 2004) poświęcają dużo uwagi tym problemom, co niestety znajduje jeszcze zbyt słaby oddźwięk w praktyce glottodydaktycznej. Przyczyną jest – zdaniem Lewickiej (2007) – niewystarczające przygotowanie na studiach filologicznych.

Kształcenie metodyczne w obecnej formie przygotowuje przyszłych nauczycieli wyłącznie do pracy odtwórczej, według mechanicznie wyuczonych wzorców, takich samych od lat. Od nauczyciela należy jednak oczekiwać kreatywności w działaniu zawodowym, zapewniającym mu suwerenność i autonomiczność w podejmowaniu decyzji. Można to osiągnąć przez naukowe kształcenie glottodydaktyczne, które da nauczycielowi odpowiednie podstawy teoretyczne, a tym samym pewność siebie w działaniu, umiejętność refleksji nad swoimi działaniami i twórczej krytyki (Lewicka, 2007: 136).

Przychylając się do hipotezy postawionej przez Lewicką oraz obserwując rzeczywistość szkolną, stwierdzić można, że jednym z zadań nauczyciela akademickiego kształcącego przyszłych nauczycieli jest poszukiwanie takich narzędzi i technik pracy, które będą wspomagać kształtowanie wśród studentów refleksyjnego stosunku do swojej przyszłej praktyki zawodowej, co w rezultacie pozwoli im na profesjonalne wykonywanie zawodu nauczyciela.

Za takie narzędzie (jedno z wielu możliwych) uznałam i uczyniłam przedmiotem moich rozważań koncepcję „uczenia się przez nauczanie innych” (niem. Lernen durch Lehren), której inicjatorem jest Jean Pol Martin, francuski dydaktyk, zajmujący się nauczaniem języka francuskiego jako obcego w Niemczech. Ta opierająca się na zasadach psychologii humanistycznej i kognitywnej koncepcja stała się dla mnie punktem wyjścia do przeprowadzenia bloku zajęć dydaktycznych dla grupy przyszłych nauczycieli języka niemieckiego.

2. Krótki rys historyczny koncepcji Lernen durch Lehren (LdL)

Koncepcja LdL powstała na początku lat osiemdziesiątych XX wieku, kiedy to dyskusja na temat dydaktyki obcojęzycznej została zdominowana przez komunikacyjne podejście Hansa-Eberharda Piepho (1979)¹. Początek podejścia komunikacyjnego

¹ Podejście komunikacyjne miało bezpośredni wpływ na powstanie LdL w takiej właśnie formie. Natomiast sama idea „uczenia się poprzez uczenie innych” była już obecna w pracach Seneki, Kerschensteinera czy Dewey’a.

uznać można za odżegnywanie się od zanurzonych w behawioryzmie praktyk dydaktycznych, bazujących na imitacji i powtarzaniu. W roku 1980 ukazała się książka Ludgera Schifflera „Interaktiver Fremdsprachenunterricht”, w której autor udziela (między innymi) instrukcji, jak uczeń stopniowo może przejmować rolę nauczyciela i jakie pozytywne skutki może mieć to w procesie dydaktycznym.

Czerpiąc z jednej strony z podejścia komunikacyjnego Piepho oraz z pracy Schifflera, Jean Pol Martin rozpoczął wdrażanie koncepcji LdL na prowadzonych przez siebie lekcjach języka francuskiego jako obcego w gimnazjum w Eichstätt. To, co Martin zaczerpnął dla swojej koncepcji od Schifflera, to oddanie części władzy w ręce uczniów, natomiast podejście komunikacyjne zainspirowało go do uwypuklenia komunikacyjnej funkcji języka (Martin, 1985). Jego koncepcja miała stać się antidotum na nierówne rozłożenie czasu mówienia między uczniów a nauczyciela, jakie miało wówczas miejsce na lekcjach języka obcego. Aż 75% tradycyjnej lekcji to czas, kiedy mówi nauczyciel, a pozostałe 25% lekcji to wypowiedzi uczniów. Takie rozłożenie akcentów czasowych wyklucza prowadzenie skutecznego procesu glottodydaktycznego, który mógłby gwarantować osiągnięcie przez uczących się wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnej w języku docelowym (por. Martin, 1986, 1988).

3. Koncepcja LdL – założenia

Dydaktyka obcojęzyczna przed rokiem 1980 wydawała się być zdominowana przez z pozoru dwie opozycyjne koncepcje – z jednej strony przez metodę audiolingwalną, bazującą na ćwiczeniach automatyzujących, a z drugiej – przez powstałą w wyniku rewolucji w językoznawstwie metodę kognitywną. Habitualizacja i procesy kognitywne wydają się wzajemnie wykluczać, przynajmniej na płaszczyźnie metodycznej. Jednak zarówno ćwiczenia automatyzujące, jak i świadome procesy uczenia się stały się ważnym elementem współczesnej metody komunikacyjnej. Te z pozoru przeciwstawne wartości Jean Pol Martin łączy w swojej koncepcji LdL, nie stawiając tym samym nauczyciela przed decyzją, którą drogę powinien on uznać za właściwą w kształceniu swoich uczniów. Zdaniem Martina komponent kognitywny jest wszechobecny w koncepcji uczenia się przez nauczanie innych i stanowi podstawę całego przedsięwzięcia. Habitualizacja natomiast następuje niejako samoistnie poprzez konieczność wielokrotnych powtórzeń materiału (dla siebie samego oraz klasy uczniów). Całość koncepcji integruje nadrzędna myśl o konieczności oddania głosu w czasie lekcji uczniom oraz zapewnienia w czasie jej trwania właściwie przebiegających procesów komunikacyjnych, zbliżonych do sytuacji autentycznych. Takie odwrócenie ról, pozwalające na zwiększoną komunikację w procesie glottodydaktycznym, zmniejsza znaczenie intencjonalnego uczenia się (nie deprecjonując go

oczywiście) na rzecz incydentalnego uczenia się, które jest podstawą w nabywaniu języka drugiego, czyli uczeniu się w warunkach naturalnych. Martin podkreśla skuteczność uczenia się poprzez stawianie i weryfikowanie hipotez językowych definiując jednocześnie klasę szkolną działającą w konwencji LdL jako środowisko, które takie możliwości zapewnia (Martin, 1994).

4. Konstrukty uczenia według Martina

Martin wyprowadza konstrukty uczenia, rozumiany jako zbiór cech charakterystycznych tylko dla tej grupy, z trzech źródeł: teorii potrzeb Masłowa, koncepcji antynomicznych tendencji oraz koncepcji jednostki skutecznie rozwiązującej problemy. Podstawowym założeniem tych trzech kierunków jest poczucie kontroli, do którego dąży każda istota ludzka. Zaspokajając i realizując potrzeby wymieniane przez Masłowa, człowiek zdobywa poczucie kontroli najpierw chociażby nad swoją fizjologią, następnie wzrasta jego poczucie bezpieczeństwa, które eliminuje poczucie zagrożenia, co w konsekwencji rodzi świadomość sprawowania kontroli nad środowiskiem. Poczucie kontroli zwiększa się jeszcze wtedy, kiedy człowiek zdaje sobie sprawę z mechanizmów, które warunkują jego działanie.

Człowiek to również istota wzrastająca w środowisku sprzecznych tendencji. Wystarczy tutaj wymienić choćby następujące przeciwieństwa: porządek/chaos, określoność lub jej brak, prostota/kompleksowość, egoizm/altruizm itd. Człowiek żyje między tymi skrajnościami i jego celem nie jest, jakby się mogło z pozoru wydawać, osiągnięcie pozytywnych stanów i utrzymanie pewnego status quo. Permanentne działanie dynamizujące wszelkie procesy życiowe zmierza zawsze do uzyskania nad czymś kontroli (por. Kelchner & Martin, 1998).

Definiując konstrukty uczenia Martin przywołuje również koncepcję osoby skutecznie rozwiązującej problemy jako takiej, która stale eksploruje nowe tereny. Dzięki takiemu działaniu człowiek nieustannie powiększa mapę własnych kognitywnych schematów, co prowadzi do wzrostu kontroli nad swoją wiedzą i całą osobą. Zakładając, iż zajęcia szkolne powinny rozwijać kompetencje życiowe, zachęcanie uczniów do rozwijania eksploracyjnych postaw powinno stać się jednym z celów kształcenia, również językowego. Jednym ze sposobów osiągnięcia takiego celu jest stawianie wyzwań uczniom. Martin jest zdania, że zaproponowana przez niego organizacja lekcji jest każdorazowo takim właśnie wyzwaniem dla ucznia, a zmierzenie się z nim powoduje wzrost poczucia kontroli.

5. Etapy LdL

W zaproponowanym modelu LdL Martin wyróżnia dziesięć etapów, podkreślając, że stanowią one jedynie „idealny” punkt wyjścia dla procesu dydaktycznego,

który z natury zawsze jest dynamiczny i nieprzewidywalny. Model ten podzielony jest na trzy poziomy, którym przypisane są poszczególne etapy. Pierwsze sześć etapów konstituuje poziom niższy (niem. *Unterstufe*), kolejne trzy etapy składają się na poziom średniozaawansowany (niem. *Mittelstufe*), a ostatni etap jest tożsamy z wysokim poziomem znajomości języka (niem. *Oberstufe*).

Poniżej opisane są poszczególne etapy modelu zaproponowanego przez Martina.

- *Prowadzenie ćwiczenia/zadania*
Tę najprostszą strategię koncepcji LdL można stosować już na samym początku nauki języka obcego, gdy uczniowie opanowali w języku docelowym rutynowe zwroty, takie jak „otwórzcie książki”, „zrobimy ćwiczenie trzecie” itd. W takiej sytuacji uczeń, przejmujący rolę nauczyciela, przeprowadza ćwiczenie akceptując odpowiedzi uczniów lub je poprawiając. W przypadku niezauważenia błędu przez uczniów, interweniuje nauczyciel, który przez cały czas pełni rolę obserwatora ostatecznie odpowiedzialnego za całą lekcję.
- *Pytania z podręcznika*
Na drugim etapie LdL uczeń pełniący rolę nauczyciela zadaje pytania znajdujące się pod tekstem.
- *Samodzielne tworzenie pytań*
Na tym etapie LdL ma już miejsce samodzielna praca każdego ucznia, którą można definiować w kategoriach pracy konstruktywnej. Uczniowie pracują w grupach tworząc pytania do tekstu. Ostateczna wersja pytań jest wynikiem ich wspólnych ustaleń i uzgodnień. Martin podkreśla, że tak powstające pytania różnią się znacząco od pytań stawianych przez nauczyciela, gdyż są formułowane przez uczniów dla uczniów, czyli osób z tej samej „rzeczywistości czasoprzestrzennej”.
- *Prowadzenie ćwiczeń w oparciu o krótkie czytanki*
Do tego etapu LdL należą napisane i wyreżyserowane przez samych uczniów dyktanda, skecze, prezentacje scenek rodzajowych i dyskusje. Uczeń stawiany jest przed zadaniem tworzenia własnych, na początku niezbyt rozbudowanych, materiałów glottodydaktycznych.
- *Wprowadzenie do lekcji*
Na tym etapie wymagane są od uczniów umiejętności językowe w zakresie podawania definicji wybranego słownictwa. Praca ucznia prowadzącego polega tutaj na objaśnianiu w języku docelowym słownictwa innym uczniom, przy zastosowaniu różnych strategii. Rola nauczyciela nie traci na znaczeniu wraz ze wzrostem kompetencji ucznia. Wręcz przeciwnie, nauczyciel staje przed jeszcze większymi wyzwaniami, gdyż

ostatecznie to on jest odpowiedzialny za przygotowanie uczących się do coraz bardziej kompleksowych ról.

- *Wprowadzanie zagadnień gramatycznych*

Ten etap pozwala uczniom na samodzielne działanie w zakresie prezentowania i ćwiczenia reguł gramatycznych. Działania podejmowane przez prowadzących lekcję w klasie poprzedzone są samodzielną eksploracją materiałów celem zrozumienia określonego zagadnienia. Ponownie należy tutaj podkreślić znaczącą rolę nauczyciela. Jego zadanie polega teraz na inspirowaniu, aktywizowaniu oraz rozwijaniu kreatywności uczniów.

- *Pytania, które inicjują rozmowę/dyskusję*

To jeszcze nie jest etap, na którym prowadzący uczeń odpowiedzialny jest za inicjowanie i prowadzenie całej dyskusji. Na tym etapie jego działania zawężone są do stawiania samodzielnych pytań (w odniesieniu do tekstu) i elastycznego, poprawnego językowo reagowania na nie.

- *Prezentacje tekstów*

Na tym etapie uczniowie powinni posiadać kompetencje, które pozwolą im na prezentację różnego rodzaju tekstów. Prezentacja tekstu związana jest z umiejętnością przeprowadzenia rozmowy na jego temat, użyciem słowników jednojęzycznych, a także formułowaniem pytań, które wykraczają swoją tematyką poza tekst.

- *Planowanie lekcji*

Rola nauczyciela prowadzącego nie ogranicza się na tym etapie do budowania kompetencji dydaktycznej ucznia, której kształcenie utożsamiane jest często z przekazywaniem dobrych rozwiązań dydaktycznych. Nauczyciel jest tu raczej odpowiedzialny za „refleksyjne towarzyszenie” uczniom w planowaniu lekcji.

- *Prowadzenie dyskusji*

Uczniowie, którzy osiągną ten etap potrafią prowadzić dyskusję ze wszystkimi jej konsekwencjami. Posiadają oni kompetencje pozwalające im na odpowiednie reagowanie na pytania, negocjację znaczeń, zawieranie kompromisów czy też argumentowanie własnego toku myślenia (Kelchner & Martin, 1998).

6. LdL w kształceniu studentów-przyszłych nauczycieli – opis badania

Uznając koncepcję LdL za przydatną w optymalizacji procesu glottodydaktycznego, zaadaptowałam ją na potrzeby kształcenia przyszłych nauczycieli w ramach warsztatowych zajęć metodycznych. Zajęcia w konwencji LdL przeprowadzone

zostały przez 25-osobową grupą studentów, przyszłych nauczycieli i trwały jeden semestr, tj. 30 godzin dydaktycznych w okresie od lutego do czerwca 2014 roku. Etapy LdL, które bezpośrednio dotyczyły badanych studentów, to etap 9 i 10 z modelu Martina, czyli planowanie lekcji oraz szeroko rozumiane prowadzenie dyskusji.

Na początku zajęć studenci zostali zapoznani z ideą koncepcji LdL oraz obejrzeni kilka przykładów lekcji prowadzonych z jej zastosowaniem. Po dobraniu się w pary studenci wybrali temat do opracowania i zaprezentowania go pozostałym zgodnie z wytycznymi LdL. Tematy do wyboru wynikały z programu na konkretny semestr i każdorazowo formułowane były w konwencji problemu, np.: *Czy zastosowanie gier i zabaw na lekcji języka obcego jest skutecznym narzędziem w kształceniu kompetencji komunikacyjnej? Na ile możliwe jest rozwijanie autonomii w klasie szkolnej?* itd. Odwołując się m.in. do twierdzeń pedagogicznego działania Dylaka (2000) dołożono wszelkich starań, aby proponowane tematy były atrakcyjne dla studentów.

Zadanie badanych biorących udział w zajęciach polegało na jak najatrakcyjniejszym przeprowadzeniu zajęć utrzymanych w konwencji LdL. Studenci zobligowani byli do samodzielnych poszukiwań materiałów dydaktycznych oraz tworzenia koncepcji lekcji, planowania zadań, aktywności i form pracy. Tak sformułowane zasady nie wykluczały możliwości konsultacji z prowadzącym. Regularne spotkania były jednym z warunków, które musiał spełnić każdy student. Przeprowadzone przez przyszłych nauczycieli lekcje poddawane były analizie i refleksji przez wszystkich uczestników procesu dydaktycznego: wykładowcę, studenta prowadzącego zajęcia oraz pozostałych studentów.

7. Analiza i refleksja nad koncepcją LdL w kształceniu nauczycieli

Poniżej przedstawione są refleksje z półrocznych zajęć przeprowadzonych w konwencji LdL. Są one egzemplifikacją skutecznego zastosowania tej koncepcji w kształceniu przyszłych nauczycieli.

7.1. Uczenie się – to refleksyjna analiza

„Kształcenie kandydatów na nauczycieli rozpoczyna się od autoobserwacji i autoanalizy swego działania w klasie, by następnie wygenerować i doskonalić własny styl dydaktyczny” (Wysocka, 2003: 145). Traktując słowa Wysockiej jako punkt wyjścia w kształceniu nauczycieli języka obcego, zastosowanie LdL jest głęboko uzasadnione.

Aby przeprowadzić lekcję w konwencji LdL, każdy student musiał zdobyć się na refleksję, polegającą na ustaleniu koncepcji lekcji odpowiedniej dla grupy, przewidywaniu potencjalnych trudności oraz ustaleniu planu „awaryjnego”.

Każdy student musiał również wykazać się refleksją w trakcie działania, gdyż najważniejszym kryterium oceny lekcji nie było sztywne trzymanie się konspektu, lecz umiejętność elastycznego reagowania na bieżące potrzeby klasy. Analiza gotowych konspektów, rozwiązań dydaktycznych oraz tzw. „dobrych praktyk”, która ma często miejsce na zajęciach metodycznych, zastąpiona została analizą własnych działań w czasie rzeczywistym. Stanowi to o wyjątkowej wartości i przydatności omawianej koncepcji, gdyż pozwala ona studentom na wgląd w swój warsztat dydaktyczny oraz ułatwia refleksję nad własnymi możliwościami metodyczno-dydaktycznymi. Refleksja ta przebiegać może na trzech etapach. Na etapie początkowym nauczyciel przewiduje konsekwencje planowanych działań w stosunku do ucznia, całej grupy oraz procesu glottodydaktycznego. Na etapie drugim realizacja planu wiąże się z uważną obserwacją tego, co dzieje się w klasie oraz gotowością na bieżące potrzeby lekcji. Etap trzeci obejmuje ewaluację, w czasie której nauczyciel dokonuje analizy osiągnięć uczniów i ocenia skuteczność ich działania a przedmiotem refleksji są efekty pracy (Brzezińska, 1999: 48).

Zajęcia dydaktyczne prowadzone wśród studentów, a więc ludzi dorosłych, implikujące konieczność refleksyjnego podejścia do omawianej problematyki i procesu dydaktycznego w ogóle, mają również swoje uzasadnienie w psychologii. Kohlberg i Mezirow (1981, za Murphy 2001: 499) twierdzą, że „dorośli mają zwiększoną umiejętność myślenia refleksyjnego nad własnym działaniem”. Brzezińska (2005: 24) natomiast odnosi się do rozwoju refleksji u osób młodych, twierdząc iż „refleksja nad działaniem pozwalającym osiągnąć cele życiowe to jedna z najważniejszych rozwojowo form działalności człowieka we wczesnej dorosłości”.

Przejęcie przez studentów roli nauczyciela pozwala na rozwijanie ich refleksyjnych postaw, umożliwia również kształcenie ich kompetencji metodycznych i dydaktycznych w warunkach zbliżonych do sytuacji, z którymi zmierzają się w swojej karierze nauczycielskiej.

7.2. Uczenie się jest zawsze podejmowane przez ucznia

Koncepcja LdL opiera się na dwóch zasadniczych twierdzeniach epistemologicznych konstruktywizmu, zgodnie z którymi wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający, a dochodzenie do niej jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata (Matthews, za Olssen, 1998). Oba te procesy wymagają zawsze obecności i zaangażowania osoby uczącej się, a nie osoby nauczającej. W tej perspektywie zadanie nauczyciela polega tylko na stworzeniu sytuacji, która będzie inicjowała działanie ucznia. Rozumiejąc w ten sposób swoją rolę, starałam się zachęcić studentów

do podejmowania autonomicznych działań w czasie przygotowań do swojej lekcji i w trakcie jej prowadzenia. Trudnością dla niektórych studentów był brak gotowych materiałów, na podstawie których powinna zostać przygotowana lekcja. Niektórzy studenci za problematyczne uważali również ogólnie sformułowany temat i brak eksplicytnych wskazówek prowadzącego, jakie treści muszą zostać omówione, a które powinny być całkowicie pominięte. Te rozterki studentów, widoczne przede wszystkim w początkowej fazie projektu, słabły z czasem, a często również ulegały redefinicji, stanowiąc ostatecznie o mocnych stronach takiej formy pracy.

Prowadzenie zajęć w konwencji LdL pozwala na przekształcenie struktury procesu dydaktycznego. Model transmisyjny realizowany w oparciu o założenia behawioryzmu zostaje w tym wypadku zastąpiony przez konstruktywistyczne idee, zgodnie z którymi głównym zadaniem nauczyciela jest inicjowanie sytuacji wyjściowej, prowokującej ucznia do działania. Koncepcja LdL nie wyklucza nauczyciela z procesu dydaktycznego, ani bynajmniej nie deprecjonuje w żaden sposób żadnej z jego ról. Następuje za to bardzo korzystna, z punktu widzenia konstruktywistycznego, sytuacja zmiany kolejności czynności dydaktycznych od aktywności ucznia do aktywności nauczyciela. Z badań Stemplewskiej-Żakowicz (1996) wynika, że nawet najrzetelniej przekazywana wiedza deklaratywna, niepoprzedzona osobistymi próbami radzenia sobie z sytuacją poznawczą, w czasie których uczeń uruchamia dostępną sobie wiedzę proceduralną, daje zawsze gorsze efekty, niż deklaracje budowane na bazie osobistych procedur. Wykazała ona w ten sposób poznawcze znaczenie pierwszeństwa nabywania wiedzy drogą prób i doświadczeń osobistych przed wiedzą pochodzącą z przekazu społecznego (za Klus-Stańska, 2010).

7.3. Optymalne uczenie się zawsze uwzględnia posiadaną już wiedzę

Przejęcie przez studenta roli nauczyciela, będące punktem wyjścia koncepcji LdL, wydaje się wynikać z przekonania, iż podstawową cechą ludzkiego myślenia jest nadawanie sensu nowym informacjom poprzez interpretowanie ich w świetle posiadanej wiedzy. Chodzi tutaj zarówno o wiedzę przedmiotową, zdobytą w procesie edukacji formalnej i nieformalnej, jak również o subiektywne teorie studentów – przyszłych nauczycieli. Taka integracja wiedzy reprezentowanej przez ucznia (tu: studenta) z nowym materiałem teoretycznym pozwala na budowanie swoistego pomostu między tymi dwoma rodzajami wiedzy. Konieczność doceniania wiedzy ucznia oraz dostrzeżenie jego przekonań odnośnie do konkretnych tematów i zagadnień podkreśla również Dylak (2000), formułując swoje twierdzenia pedagogicznego działania. Zgodnie z jednym z nich świadomość uczniowskiej wiedzy, również potocznej, pozwala nauczycielom

na osadzanie czynności uczenia się bardziej w kontekście wiedzy uczniów, co powoduje ich większe zainteresowanie jej zdobywaniem (por. teorie osobiste u Michońskiej-Stadnik, 2013).

W wymiarze praktycznym, na zajęciach prowadzonych zgodnie z koncepcją LdL, pojawiało się bardzo wiele przykładów nawiązywania przez prowadzących do wiedzy i zainteresowań pozostałych studentów. W większości były to udane próby polegające na stosowaniu asocjogramów, zabaw projekcyjnych (np. co byś zrobił, gdybyś znalazł się w roli pani/pana X, pytań: *jakie są twoje doświadczenia w tej kwestii? Dlaczego postąpiłbyś właśnie tak?*) czy też prowokacji.

7.4. Wzbudzanie w uczniu konfliktu poznawczego poprzez stawianie go w sytuacjach problemowych

Odwołując się do teorii Piageta (1966), zaistnienie konfliktu poznawczego uznać można za jeden z podstawowych warunków procesu uczenia się. Warunek ten może zostać spełniony w odniesieniu do studentów, przyszłych nauczycieli, poprzez zastosowanie koncepcji LdL. Regularność spotkań ze studentem przygotowującym się do prowadzenia zajęć umożliwiła prowadzącemu analizę działań studenta, a także ocenę jego możliwości dydaktycznych oraz znajomości tematu. Taki stan rzeczy pozwolił w konsekwencji na wywołanie u studenta konfliktu poznawczego poprzez skonfrontowanie go z sytuacjami niejednoznaczными (na przykład poprzez poddawanie w wątpliwość tez stawianych przez studenta). Konieczność znalezienia rozwiązania zaistniałej (tu: wykreowanej) sytuacji problemowej wywołuje konflikt poznawczy, a ten w efekcie inicjuje aktywność.

U studentów prowadzących własne lekcje można było zaobserwować wiele strategii analogicznych działań, tj. wzbudzania u pozostałych studentów konfliktu poznawczego, poprzez kreowanie sytuacji problemowych. W tym celu stosowano: symulacje, debaty, dyskusje, filmowe kluby dyskusyjne oraz „walkę na argumenty”.

7.5. Błędy jako czynnik wspierający uczenie się

Koncepcja LdL przyjmuje konstruktywistyczny punkt widzenia w kwestii popełniania błędów przez uczniów. Porzucając behawiorystyczną perspektywę oceny, błąd w wymiarze konstruktywistycznym „nie jest analizowany z perspektywy normatywno-oceniającej. [...] Nauczyciel nie tropi błędnego postępowania uczniów lecz je bada. [...] odkrywa sposoby myślenia swoich uczniów, tworzy swoje o nich wyobrażenia, analizuje je (...) aby następnie wskazać drogi wyjścia z tej sytuacji” (Klus-Stańska, 2010: 336). Przyjmując takie podejście do błędu, wykorzystanie koncepcji LdL w kształceniu nauczycieli daje dwojaką korzyść. Po

pierwsze, błędy popełniane przez studentów prowadzących lekcje mogą być dla nauczyciela akademickiego informacją zwrotną na temat ich stanu wiedzy i umiejętności. Możliwość obserwacji studenta w quasi realnej sytuacji skłania do refleksji nad własnym warsztatem dydaktycznym nauczyciela prowadzącego zajęcia metodyczne. Poza tym, zasady prowadzenia lekcji w konwencji LdL dały studentom możliwość przededefiniowania roli błędu. Piętnowany w czasie wcześniej hospitowanych praktyk błęd, stał się na lekcjach LdL czynnikiem motywującym studenta-nauczyciela do działania, pewnym elementem diagnozującym oraz dostarczającym prowadzącemu lekcję w sposób pośredni informacje o tym, które z jego działań wymagają korekty, bo są na przykład mało skuteczne. Ponadto studenci wydawali się przyjąć niepisaną zasadę, polegającą na traktowaniu odpowiedzi błędnych jako punktu wyjścia do wzbudzania konfliktu poznawczego u swoich uczniów (tu: studentów) oraz okazję do stawiania pytań dodatkowych, które często stawały się początkiem wielu owocnych dyskusji. Rzadko pojawiały się komunikaty ze strony prowadzącego: „Źle, to jest inaczej, a mianowicie...”

7.6. Redefiniowanie roli nauczyciela

Naturalną konsekwencją wszystkich wymienionych wyżej wniosków płynących z zastosowania LdL w kształceniu nauczycieli języków obcych jest przededefiniowanie roli nauczyciela. Nauczyciel prowadzący lekcję zgodną z zasadami LdL to konstruktywista inspirujący uczniów, a także akceptujący ich autonomię oraz inicjatywę w uczeniu się. Ponadto taki nauczyciel stwarza klimat i zachęca uczących się do stawiania pytań oraz projektowania działań, które odpowiadałyby na te pytania (Dylak, 2000). Rezygnując z podawczego podejścia, nauczyciel skupia się na „modelu «żywych»”, osobistych strategii poznawczych, kiedy w miejsce prezentacji gotowej wiedzy nauczyciel głośno myśli, stawia hipotezy, formułuje próbne koncepcje, wycofuje się z nich w wypadku ich falsyfikacji i poszukuje kolejnych” (Klus-Stańska, 2010: 317).

Zastosowanie koncepcji LdL daje możliwość samodzielnego budowania własnej wiedzy i poszerzania własnych struktur poznawczych w korzystny dla każdego ucznia sposób. Koncepcja ta nie deprecjonuje przy tym ani nie lekceważy roli i zadań nauczyciela. Wręcz przeciwnie, czyni z niego głównego inicjatora i organizatora procesu dydaktycznego, co stawia przed nauczycielem wysokie wymagania i obarcza go dużą odpowiedzialnością.

7.7. Rozwijanie kompetencji adaptacyjnych

LdL daje niewątpliwie sposobność do rozwijania kompetencji adaptacyjnych studentów/uczniów. Wielu badaczy z dziedziny edukacji zgadza się obecnie,

że najistotniejszym celem uczenia się i nauczania w ramach różnych przedmiotów jest zdobycie biegłości adaptacyjnej, czyli zdolności elastycznego i kreatywnego stosowania nabytych w danym kontekście umiejętności i wiedzy w różnych sytuacjach. W przypadku języka obcego, ze względu na jego specyfikę, kompetencje te wydają się nabierać szczególnego znaczenia. Stanowi to przeciwieństwo biegłości rutynowej, czyli umiejętności radzenia sobie z typowymi szkolnymi zadaniami szybko i poprawnie, ale bez ich zrozumienia. Zastosowanie koncepcji LdL w kształceniu nauczycieli języków obcych pozwala wykluczyć ryzyko promowania biegłości rutynowej, które w odniesieniu do treści kształcenia nauczycieli można byłoby rozumieć jako posługiwanie się utartymi sloganami, powielanie określonych działań i stereotypowych poglądów z zakresu dydaktyki obcojęzycznej. Przejęcie przez studenta roli nauczyciela daje mu możliwość sprawdzenia się w realnej sytuacji edukacyjnej, a konfrontacja z sytuacjami nieprzewidywalnymi jest swoistym „treningiem” refleksyjnego i elastycznego reagowania na zastaną rzeczywistość. Tworzenie kompetencji adaptacyjnych w danej dziedzinie wymaga przyswojenia kilku komponentów myślowych, afektywnych i motywacyjnych (de Corte, Verschaffel, Masui, 2004, de Corte, 2007), na co pozwala zastosowanie koncepcji LdL. Dzięki niej studenci mają możliwość poznania i stosowania metod heurystycznych, czyli strategii wyszukiwania służących analizie i przekształcaniu zadania, które nie gwarantują znalezienia właściwego rozwiązania, ale zwiększają prawdopodobieństwo, że zostanie ono odkryte poprzez systematyczne podejście do zadania. Ważną funkcję pełni tutaj również umiejętność namysłu oraz stawiania hipotez, poddawanie pewnych twierdzeń i przekonań w wątpliwość, jak również otwarcie się na fakt, że czasem nie ma jednego dobrego rozwiązania, a w przypadku klasy szkolnej rzadko kiedy jest jeden algorytm na rozwiązywanie wszystkich sytuacji problematycznych (por. de Corte, 2007).

8. Podsumowanie

Tych kilka refleksji nie wyczerpuje zakresu zagadnienia LdL w kształceniu nauczycieli. Opracowanie to może być potraktowane jako przyczynek do dalszych rozważań na temat skutecznego i efektywnego kształcenia przyszłej kadry pedagogicznej. Badania w tym zakresie są potrzebne przede wszystkim w obliczu negatywnych opinii na temat poziomu nauczania języków obcych w szkołach. Należy przy tym podkreślić wielowątkowość i złożoność tego problemu. W walce o lepszą dydaktykę nie można z całą pewnością przyjąć najprostszej strategii polegającej na postrzeganiu tylko nauczycieli lub głównie nauczycieli za osoby odpowiedzialne za obecny stan dydaktyki języka obcego w szkołach. Byłoby to zbyt daleko idącym i krzywdzącym uproszczeniem, przede wszystkim z podstawowego

powodu, iż generalizowanie jest ze swej natury czymś niewłaściwym i nie pozwalającym na uzyskanie obiektywnego obrazu rzeczywistość. Poza tym nauczyciele są tylko jednym z bardzo wielu ogniw w całym łańcuchu przyczynowo-skutkowym, którego początku doszukiwać się można w domu rodzinnym ucznia, czy też jego uwarunkowaniach biologicznych. Końca tego łańcucha należałoby szukać w obcojęzycznej polityce europejskiej. Instytucje kształcące nauczycieli powinny wspierać ich poprzez proponowanie rozwojowych form podnoszenia umiejętności metodyczno-dydaktycznych. Jednym z ich najważniejszych zadań jest jednak wykształcenie prawidłowych zachowań, postaw i refleksji u studentów – przyszłych nauczycieli – tak aby rozpoczynając pracę, byli gotowi stawiać się suwerennymi, świadomymi swoich mocnych i słabych stron, a nade wszystko refleksyjnymi nauczycielami. Jednym z narzędzi służącym osiągnięciu tego celu może być zastosowanie koncepcji LdL w ich kształceniu.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska, A. I. 1999. „Refleksja w działalności nauczycieli” (w) *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli* (red. I.A. Brzezińska, D. Klus-Stańska i A. Strzelecka). Warszawa: MEN: 37-52.
- Brzezińska, A. I. 2005. „Jak przebiega rozwój człowieka” (w) *Psychologiczne portrety człowieka* (red. I.A. Brzezińska). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 21-40.
- De Corte, E. 2013. „Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się” (w) *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. (red. H. Dumont, D. Istance i F. Benavides,). Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA: 60-108.
- Dylak, S. 2000. „Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli” (w) *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. (red. H. Kwiatkowski, T. Lewowicki, S. Dylak). Warszawa: Wydawnictwo WSP ZNP. <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> DW 2015-05-17.
- Kelchner, R., Martin, J-P. 1998. „Lernen durch Lehren” (w) *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts* (red. J.P. Trimm). Berlin: Cornelsen: 211-219.
- Klus-Stańska, D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Lewicka, G. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Martin, J. P. 1985. *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*. Tübingen: Narr.
- Martin, J. P. 1986. „Für eine Übernahme von Lehrerfunktionen durch Schüler”. *Praxis* 33: 395-403.
- Martin, J. P. 1988. „Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht”. *Praxis* 35: 294-302.
- Martin, J. P. 1994. *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Murphy, J. M. 2001. „Reflective teaching in ELT” (w) *Teaching English as a second or foreign language* (red. M. Celce-Murcia). Boston MA: Heinle & Heinle: 499-514.
- Olssen M. 1996. „Radical Constructivism and its Failings: Anti-realism and Individualism”, *British Journal of Educational Studies* 3: 275-295.
- Piaget, J. 1996. *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Krystyna Szymankiewicz

Uniwersytet Warszawski
k.szymankiewicz@uw.edu.pl

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski
r.kucharczyk@uw.edu.pl

KOMPETENCJA RÓŻNOJĘZYCZNA W POCZĄTKOWYM KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

Plurilingual competence in pre-service teacher training

Modern language policy in Europe has put forward the concept of multilingualism, and with this plurilingual competence. The definitions of both phenomena can be found in numerous documents of the Council of Europe, especially in the Common European Framework of Reference for Languages. The authors of this document describe multilingual communication in some detail, where the native speaker user is beyond the scale. A lot of attention is currently being given to issues of multilingualism in education, with numerous articles, suggestions for teaching activities and tools to develop related skills.

This article raises the question of the preparation of future teachers of languages which will be taught as the second foreign language (L3) and how plurilingual competence can be developed in the classroom. The study, conducted among students of Romance languages answers the following questions. Are students, who are future L3 language teachers, adequately prepared to develop plurilingual competence in their students? Do they have the appropriate knowledge and practical skills to do this? What are their beliefs regarding the role of different languages when teaching the L3 target language?

Keywords: plurilingual competence, pre-service teacher education, second foreign language (L3), knowledge, practical skills, beliefs

Słowa kluczowe: kompetencja różnojęzyczna, początkowe kształcenie nauczycieli, drugi język obcy, wiedza, umiejętności, przekonania

Wstęp

Od kilkunastu lat w glottodydaktyce wiele uwagi poświęca się zagadnieniom wielojęzyczności oraz kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Upowszechnione przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003) pojęcie „różnojęzyczności” zwraca uwagę na całościowy i złożony wymiar indywidualnej kompetencji komunikacyjnej osoby znającej kilka języków. Wydaje się zatem, że zmiana w podejściu do kształcenia językowego powinna zostać uwzględniona w kształceniu nauczycieli. W obecnym artykule chcielibyśmy zastanowić się nad miejscem kompetencji różnojęzycznej w kształceniu początkowym nauczycieli języka francuskiego na studiach filologicznych. Przedstawimy wyniki badania dotyczącego poziomu wiedzy deklaratywnej na temat wspomnianej kompetencji u studentów specjalizacji nauczycielskiej filologii romańskiej, ich przekonań na omawiany temat oraz ich umiejętności praktycznych w zakresie rozwijania kompetencji różnojęzycznej uczniów. Na podstawie przeprowadzonych analiz zastanowimy się nad skutecznością modelu kształcenia i możliwością jego udoskonalenia. Dla lepszego określenia przedmiotu badania rozpoczniemy od krótkiego wprowadzenia dotyczącego pojęcia kompetencji różnojęzycznej oraz możliwości jej rozwijania w kontekście nauczania języków obcych w Polsce.

1. Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa w edukacji językowej

1.1. Cechy charakterystyczne kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej

Według autorów ESOKJ, na kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową składa się znajomość różnych języków i kultur, którą, przy wspomnianym już złożonym, ale całościowym charakterze, cechuje zmienność i zróżnicowanie (ESOKJ, 2003: 116). Zmienność dotyczy struktury kompetencji i pozostaje w zależności od doświadczeń, biografii językowej i kulturowej danej osoby. W tym sensie pojęcie kompetencji różnojęzycznej nawiązuje do koncepcji rozwoju języka uczącego się (*interlanguage*), który ma właśnie zmienny i dynamiczny charakter (Py, 1991: 150 w: Coste, Moore, Zarate, 1997/2009: 18). Uznaje się za normę, iż poszczególne sprawności w różnych językach mogą być opanowane w różnym stopniu. Jednocześnie, nawet cząstkowa kompetencja ma swoje znaczenie jako kompetencja funkcjonalna, tj. pozwalająca na realizację konkretnego zadania komunikacyjnego, i jednocześnie jako element wzbogacający kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową. Różnice mogą dotyczyć także stopnia opanowania języka w stosunku do znajomości kultury danej społeczności. Zróżnicowanie wewnętrzne kompetencji łączy się zaś ze zróżnicowanym

wykorzystaniem strategii komunikacyjnych w praktyce językowej. Wszystko to sprawia, że kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa ma charakter indywidualny i wyjątkowy dla każdej jednostki.

1.2. Dlaczego warto rozwijać kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową?

Pośród korzyści płynących z różnojęzyczności i różnokulturowości wypada wymienić rozwój wrażliwości językowej i komunikacyjnej, rozwój strategii metakognitywnych, a co za tym idzie, większą kontrolę nad własnymi sposobami posługiwania się językiem w komunikacji oraz doskonalenie umiejętności uczenia się (ESOKJ, 2003: 117). Stwarzanie okazji do odkrywania różnorodności językowej i kulturowej motywuje do nauki języków (Szymankiewicz, 2008). Podkreśla się także, że dopiero znajomość kilku języków pozwala na porzucenie etnocentrycznego punktu widzenia, zdystansowanie się do stereotypów i uprzedzeń.

1.3. Na czym polega dydaktyka różnojęzyczności?

Dydaktyka różnojęzyczności powinna być dostosowana do kontekstu nauczania a program nauczania winien brać pod uwagę potrzeby językowe uczących się, reprezentacje społeczne dotyczące języków w danym środowisku oraz praktyczne możliwości realizacji w danej szkole (Cavalli i in., 2009: 4-6). Rozwijanie różnojęzyczności i różnokulturowości na lekcjach języka obcego wymaga dogłębnego poznania uczących się, ich środowiska, a także interakcji społecznych, w jakich biorą oni udział (Montagne-Macaire, 2008: 12). Sprzyja temu celowi stosowanie metod aktywizujących uczniów, projektów oraz nauczanie w duchu konstruktywistycznym, tj. prowadzące do odkrywania wiedzy przez uczniów oraz do wspólnej nad nią refleksji (tamże). Na lekcjach języka obcego można stosować elementy tzw. pluralistycznych podejść np. ćwiczenia uwrażliwiające na różnorodność języków i kultur (otwarcie na języki i kultury), ćwiczenia na rozumienie tekstów w językach pokrewnych (interkomprehensja), refleksja nad problemami komunikacji międzykulturowej. Z kolei na poziomie szkoły pożądana byłaby współpraca pomiędzy nauczycielami różnych języków, służąca rozwijaniu strategicznej kompetencji transferu uczenia się (Cavalli, 2005).

1.4. Rola nauczyciela w rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej na lekcjach języka obcego w szkole

Rola nauczyciela jest w tym przypadku kluczowa i polega na stworzeniu okazji do doświadczania i uczenia się różnorodności języków i kultur oraz na obudzeniu i podtrzymywaniu motywacji do uczenia się języków przez całe życie, czemu służyć

ma rezygnacja z perfekcjonistycznych oczekiwań co do poziomu opanowania języka (Cavalli i in., 2009: 7). Nauczyciel języka nie musi być poliglotą, może występować w roli współuczącego się niektórych języków wraz z uczniami (tamże), musi jedynie zrewidować swój stosunek do nauczanego przedmiotu. Tymczasem kształcenie nauczycieli opiera się zazwyczaj na filologicznej, normatywnej koncepcji nauczania jednego języka, która podtrzymuje oczekiwania osiągnięcia przez uczących się perfekcyjnej znajomości danego języka (Montagne-Macaire, 2008: 14). Niezbędne wydaje się zatem przygotowanie nauczycieli do otwarcia się na obecność różnych języków i kultur na prowadzonych przez nich lekcjach. By lepiej zrozumieć uwarunkowania, w jakich nauczyciele stają przed wyzwaniem rozwijania kompetencji różnojęzycznej uczniów, przyjrzyjmy się teraz specyfice nauczania języków obcych w Polsce.

2. Nauczanie drugich języków obcych w Polsce

2.1 Kontekst nauczania języków

Jak zauważa Wojciechowska (2010: 67-68), Polska może być określona jako kraj jednojęzyczny. Przemawiają za tym następujące argumenty: językiem urzędowym jest tylko język polski, zdecydowana większość mieszkańców określa swoją narodowość jako polską, a liczba imigrantów jest relatywnie niska. W polskim kontekście edukacyjnym nauka języka obcego odbywa się głównie jako nauka przedmiotu szkolnego a program nauczania jest programem monolingwalnym. Co więcej, nauczane języki są przede wszystkim językami komunikacji międzynarodowej, a więc nie odgrywają szczególnie znaczącej roli w społeczeństwie, w którym są nauczane. Ma to wpływ na motywację uczniów, ponieważ nauka języka/języków obcych przyniesie wymierne korzyści w dalszej przyszłości, a nie w momencie ich poznawania. Rola, jaką odgrywa nauczyciel języka obcego jest szczególna: musi on właściwie kierować uczniami i wpływać na ich postawy tak, aby chętnie uczyli się języka. Jest to istotne biorąc pod uwagę fakt, że dla polskich uczniów lekcja języka obcego jest prawie jedyną formą kontaktu z językiem docelowym (raport Instytutu Badań Edukacyjnych IBE).

Niemniej jednak, nie tylko osoba nauczyciela wpływa na proces uczenia się języka obcego w kraju jednojęzycznym. Dużą rolę odgrywają również postawy i poglądy panujące w danym społeczeństwie (Chłopek, 2011: 31), a także umiejętności językowe oraz aktywność językowa członków rodziny oraz wartości, jakie są przypisywane poszczególnym językom przez członków danej rodziny.

2.2 Organizacja nauczania języków obcych w Polsce

Organizacja nauczania języków obcych w Polsce wpisuje się w europejskie dyrektywy promujące ideę wielojęzyczności. Praktyczne implikacje tych założeń widoczne są w obowiązującej od roku szkolnego 2009/2010 podstawie programowej¹, która nie tylko wprowadza obowiązkową naukę języka od pierwszej klasy szkoły podstawowej, ale narzuca również naukę dwóch języków w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, dając uczniom możliwość nauki języka, którego chcą się uczyć. Tak zorganizowany system nauki języków, pozwala uczniom uczyć się nawet trzech języków obcych (Kucharczyk, 2012: 4). Podstawa programowa kształcenia ogólnego zawiera, dla każdego etapu edukacyjnego, opis wymagań, podzielony na cele kształcenia (wymagania ogólne) oraz treści kształcenia (wymagania szczegółowe). W tych ostatnich można znaleźć treści, które nawiązują do składowych kompetencji różnojęzycznej, opisanych na początku niniejszego artykułu. Należą do nich takie umiejętności jak dokonywanie samooceny przy użyciu portfolio językowego, stosowanie technik samodzielnej pracy nad językiem, stosowanie strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych oraz posiadanie świadomości językowej (np. podobieństw i różnic pomiędzy językami).

2.3 Dane statystyczne

Polski kontekst edukacyjny wydaje się sprzyjać rozwojowi kompetencji różnojęzycznej u uczących się języków obcych. Jak pokazują statystyki, liczba języków obcych nauczanych w polskich szkołach wzrosła w przeciągu ostatnich kilku lat². Zwiększył się także odsetek uczących się więcej niż 1 języka obcego. Należy jednak zaznaczyć, że wciąż najwięcej uczniów uczy się języka angielskiego, gdyż jest to język komunikacji międzynarodowej. Fakt, że to właśnie język angielski jest najczęściej wybieranym językiem na egzaminach zewnętrznych: egzaminie gimnazjalnym i maturalnym, nie pozostaje bez wpływu na motywację uczniów do nauki drugich języków obcych, które, choć obowiązkowe, pozostają w cieniu języka angielskiego, jako języki mniej przydatne i trudniejsze do nauki. Z tego względu, w chwili obecnej nauczyciel języka obcego innego niż język angielski powinien korzystać i rozwijać kompetencję różnojęzyczną swoich uczniów, aby móc osiągnąć wymierne korzyści w kształceniu językowym. Tak zdefiniowany paradygmat współczesnego nauczyciela drugiego języka obcego wymusza oczywiście zmiany w początkowym kształceniu nauczycieli. Należy zatem zastanowić się,

¹ <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=233&from=pubindex&dirids=18&lp=8> (DW 26.07.2014)

² na podstawie *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie*.

czy przyszli nauczyciele języków są odpowiednio przygotowani do rozwijania kompetencji różnojęzycznej u swoich uczniów.

3. Badanie empiryczne

3.1. Kontekst i charakter badania

Badaniem o charakterze diagnostycznym objęliśmy grupę 19 studentów studiów drugiego stopnia, uczęszczających na konwersatorium kierunkowe oraz seminarium magisterskie z glottodydaktyki. Większość studentów odbyła już obowiązkowe zajęcia w ramach kształcenia początkowego nauczycieli, obejmujące tematykę związaną z kompetencją różnojęzyczną i różnokulturową.

Postanowiliśmy zatem sprawdzić, w jakim stopniu studenci rozwinęli trzy obszary kompetencji:

1. wiedzę na temat kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej,
2. elementy *savoir-être*, takie jak motywacja do rozwijania różnojęzyczności własnej i tej uczących się, nastawienia i przekonania dotyczące polityki wielojęzyczności,
3. umiejętności praktyczne potrzebne dla rozwijania różnojęzyczności u uczniów na lekcji języka francuskiego.

Za narzędzie badawcze posłużył nam kwestionariusz składający się z trzech części: testu wiedzy, części o charakterze sondażowym dotyczącej postaw i przekonań odnośnie różnojęzyczności oraz części praktycznej, w której studenci mieli przedstawić propozycje zadań dydaktycznych wspierających rozwój kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Dwie pierwsze części kwestionariusza zostały wypełnione przez studentów podczas zajęć, natomiast część praktyczną należało opracować w domu. Zebrane dane poddaliśmy analizie ilościowej i jakościowej. Poniżej omawiamy kolejno wyniki uzyskane w poszczególnych częściach kwestionariusza.

3.2. Wiedza na temat kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej

Celem pierwszego zadania kwestionariusza (10 zdań typu prawda/fałsz z uzasadnieniem wyboru odpowiedzi oraz podaniem źródła wiedzy) było sprawdzenie wiedzy studentów dotyczącej kompetencji różnojęzycznej. Za zadanie można było uzyskać maksymalnie 10 punktów: poszczególne zdania były oceniane w systemie 0-1 punktu. Średni wynik uzyskany w tym zadaniu wyniósł 7,63 (odchylenie standardowe = 1,26). Wyniki częściowe wyglądają następująco.

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania ³
1	0,68	0,48	0,74

Tabela 1: Wyniki zadania 1. „Kompetencja różnojęzyczna stanowi sumę kompetencji, jakie jednostka rozwinęła w poszczególnych językach”.

Jednostka testu okazała się dość łatwa dla studentów, o czym świadczy wskaźnik łatwości zadania. Osoby badane słusznie zauważają, że kompetencja różnojęzyczna jest wypadkową kompetencji komunikacyjnych, jakimi dysponujemy. Niemniej jednak tylko w nielicznych pracach można znaleźć uzasadnienia odpowiedzi i, z reguły, uzasadnienia te są dość powierzchowne.

S1: Osoba wielojęzyczna może posiadać różne kompetencje, bardziej lub mniej rozwinięte w danym języku.

S14: Każdy język jest inny, oraz w każdym z nich uczeń może mieć różne kompetencje.

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
2	0,68	0,48	0,79

Tabela 2: Wyniki zadania 2. „Repertuar językowy jest wypadkową języków, z którymi jednostka miała do czynienia w swoim życiu”.

Kolejna jednostka zadania również okazała się dość łatwa dla badanych studentów. Pojęcie „repertuaru językowego” jest znane studentom, co potwierdza analiza jakościowa.

S4: To języki, którymi potrafi się posługiwać.

S5: Tak, są to wszystkie języki, z którymi miało się do czynienia, nawet w niewielkim stopniu.

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
3	0,42	0,51	0,59

Tabela 3: Wyniki zadania 3. „Rozwój kompetencji różnojęzycznej zależy od rozwoju kompetencji komunikacyjnej”.

³ wskaźnik łatwości zadania został zinterpretowany w następujący sposób: 0,00-1,19: zadanie bardzo trudne; 0,2-0,49: zadanie trudne; 0,5-0,69: zadanie umiarkowanie trudne; 0,7-0,89: zadanie łatwe; 0,9-1: zadanie bardzo łatwe (na podstawie: http://www.oke.gda.pl/plikiOKE/Opracowania_wynikow/Dane_podstawowe/Podstawowe_definicje_statystyczne.pdf (dostęp 27.07.2014))

Pytanie o zależność pomiędzy rozwojem kompetencji komunikacyjnej a rozwojem kompetencji różnojęzycznej okazało się dla studentów nieco trudniejsze: średnia arytmetyczna wyniosła 0,42, z relatywnie dużym rozrzutem pojedynczych wyników, o czym świadczy odchylenie standardowe (0,51), natomiast wskaźnik łatwości zadania wyniósł 0,59. Pytanie to wymagało jednak głębszej refleksji i znajomości tematu. Rozwój kompetencji różnojęzycznej niekoniecznie jest związany jest z rozwojem sprawności komunikacyjnej w różnych językach. Łączy się on przede wszystkim z rozwojem świadomości metajęzykowej, a co za tym idzie z rozwojem strategii komunikacyjnych, które pozwalają na sprawne zarządzanie komunikacją egzolingwalną. Trudno jednak znaleźć takie uzasadnienie w odpowiedziach studentów, którzy udzielili poprawnej odpowiedzi. Uzasadnienia są dość lakoniczne, jak np.:

S15: Nie jest to zależne, są to dwie oddzielne kompetencje.

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
4	1,00	0,00	1,00

Tabela 4: Wyniki zadania 4. „Kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją stałą”.

Ta jednostka testu okazała się bardzo łatwa dla studentów. Uzasadnienia wyboru odpowiedzi też są satysfakcjonujące.

S1: Kompetencja różnojęzyczna może zmieniać się z wiekiem. Człowiek może uczyć się kolejnych języków, nabywać nowe kompetencje, ale też tracić te, które wcześniej miał opanowane.

S12: Uważam, że może się rozwijać lub ulegać degradacji tak samo jak znajomość każdego języka obcego.

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
5	0,68	0,48	0,68

Tabela 5: Wyniki zadania 5. „Kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją częściową.”

Kolejne pytanie okazało się średnio trudne dla studentów poddanych badaniu, o czym świadczy średnia arytmetyczna i wskaźnik łatwości zadania, podane w tabeli powyżej. Studenci, którzy udzielili poprawnej odpowiedzi, prawidłowo definiowali pojęcie kompetencji częściowej w odniesieniu do kompetencji różnojęzycznej.

S6: Możemy znać język niemalże na poziomie biegłym bądź jakieś jego elementy (np. formy powitania).

S14: Dla każdego kompetencja różnojęzyczna może być czymś innym, a więc może być rozwinięta np. tylko kompetencja rozumienia tekstu pisanego.

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
6	0,95	0,23	0,94

Tabela 6: Wyniki zdania 6. „Osoba wielojęzyczna to osoba, która zna języki obce na poziomie równym poziomowi rodzimego użytkownika języka”.

Kolejna jednostka testu również okazała się łatwa dla studentów, co wiadać w powyższych danych liczbowych. Prawdopodobnie wynika to z osobistych doświadczeń osób badanych, które studiują na kierunku filologicznym i znają inne niż francuski języki obce. Ponadto, były one uczone zgodnie z nowym paradygmatem glottodydaktycznym, który odchodzi od promowania normatywnego użycia języka na rzecz umiejętności komunikacyjnych, co wpływa na postrzeganie zjawiska wielojęzyczności jako opartego na kryterium komunikatywności (Kucharczyk, 2013). Fakt ten zdają się potwierdzać uzasadnienia studentów, którzy udzielili poprawnej odpowiedzi.

S2: Jest to osoba, która zna języki na poziomie komunikatywnym. Jest w stanie porozumieć się z użytkownikiem języka obcego.

S11: Osoba wielojęzyczna to osoba, która potrafi porozumieć się w kilku językach z innymi użytkownikami bez większego problemu.

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
7	0,95	0,23	0,94

Tabela 7: Wyniki zadania 7. „Europejskie Portfolio Językowe jest narzędziem umożliwiającym rozwijanie tylko kompetencji różnokulturowej”.

Jednostka dotycząca funkcji EPJ okazała się łatwa dla studentów. Niemniej jednak, w wielu testach brakuje uzasadnienia wyboru odpowiedzi, a podane uzasadnienia rzadko wskazują na kompetencję różnojęzyczną, jako kompetencję, którą można rozwijać dzięki pracy z EPJ.

S7: Uczula na obecność wielu języków i ich „współistnienie”.

S16: EPJ pomaga również rozwijać kompetencję uczeniową.

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
8	0,47	0,51	0,47

Tabela 8: Wyniki zadania 8. „Polska podstawa programowa (języki obce) daje nauczycielowi konkretne wskazówki, jak rozwijać kompetencję różnojęzyczną”.

Pytanie dotyczące polskiej podstawy programowej okazało się jednym z trudniejszych pytań dla studentów poddanych badaniu. Można to tłumaczyć w dwojaki sposób. Z jednej strony, dokument nie był szczegółowo analizowany na zajęciach w kontekście kompetencji różnojęzycznej, z drugiej zaś strony metajęzyk, jakim jest napisany dokument, może być nieczytelny dla osób, które nie pracowały w szkole.

S6: Nauczyciel sam musi zdobyć wiedzę na temat tych wskazówek.

S10: Jest tam jedynie wskazane, że taką umiejętność należy rozwijać.

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
9	1,00	0,00	1,00

Tabela 9: Wyniki zadania 9. „Uczenie się kolejnych języków nie wpływa na znajomość języków wcześniej przyswojonych”

To pytanie okazało się bardzo łatwe dla studentów objętych badaniem – wszystkie udzielone odpowiedzi były poprawne. Wynika to zapewne, podobnie jak odpowiedzi na pytanie 6., z osobistych doświadczeń studentów.

S14: Wpływa i to bardzo. Możemy np. lepiej zrozumieć jakieś struktury innego języka wcześniej przyswojonego, poznając następny.

nr pytania	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe	wskaźnik łatwości zadania
10	0,79	0,42	0,79

Tabela 10: Wyniki zadania 10. „Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej może odbywać się na zajęciach z każdą grupą wiekową”

Ostania jednostka zadania okazała się dość łatwa dla studentów, co wiadać w tabeli powyżej. Może to świadczyć o tym, że studenci wiedzą jak prowadzić zajęcia w różnych grupach wiekowych i w zależności od profilu psychopedagogicznego ucznia, potrafią dostosować ćwiczenia, które rozwijają kompetencję różnojęzyczną.

S16; Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej może mieć miejsce na wiele sposobów i można je dostosować zarówno do dzieci jak i dorosłych.

Podsumowując odpowiedzi studentów, można stwierdzić, że posiadają oni dostateczną wiedzę na temat kompetencji różnojęzycznej, co pozwala przypuszczać, że mogą ją rozwijać na lekcji języka francuskiego. Oczywiście,

czasami wiedza ta jest powierzchowna, a pewne jej składowe wymagają dopracowania. Niemniej jednak mogą one zostać uzupełnione w czasie kształcenia ustawicznego, do którego każdy nauczyciel jest zobligowany.

3.3. Kompetencja różnojęzyczna – postawy i nastawienia przyszłych nauczycieli języka francuskiego

Kolejna część kwestionariusza miała za zadanie zbadać postawy i nastawienia studentów względem kompetencji różnojęzycznej. Studenci mieli się ustosunkować do 10 twierdzeń, wybierając wartości liczbowe na skali od 1 – 5, gdzie 1 = zupełnie się nie zgadzam, 2 = zgadzam się w małym stopniu, 3 = raczej się zgadzam, 4 = zgadzam się w dość dużym stopniu, 5 = całkowicie się zgadzam. Poniżej tabela pokazuje średnie arytmetyczne wraz z odchyleniem standardowym, dla każdego stwierdzenia.

	stwierdzenie	średnia arytmetyczna	odchylenie standardowe
1.	Uważam się za osobę wielojęzyczną.	4,05	1,03
2.	Jestem przygotowana/y do rozwijania kompetencji różnojęzycznej u uczniów na lekcjach języka francuskiego.	2,89	1,24
3.	Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u uczniów na lekcjach języka francuskiego nie jest potrzebne.	1,21	0,54
4.	Nauczyciele wszystkich języków nauczanych w danej szkole powinni ze sobą współpracować (np. pracując z portfolio językowym, robiąc projekty)	3,42	1,02
5.	Aby rozwijać kompetencję różnojęzyczną u uczniów, trzeba samemu znać kilka języków.	3,53	1,07
6.	Chciał(a)bym nauczyć się jeszcze kolejnych języków obcych.	4,58	0,77
7.	Nauczyciele języka obcego powinni być specjalnie kształceni do rozwijania kompetencji różnojęzycznej.	4,16	1,17
8.	Lekcja języka francuskiego jest dobrą okazją do rozwijania kompetencji różnojęzycznej, jeśli nauczyciel umie wykorzystać znajomość języka angielskiego u uczniów.	3,79	1,03
9.	Kompetencja różnojęzyczna to sztuczny twór, wykreowany dla potrzeb polityki językowej Rady Europy.	1,63	1,21
10.	Podoba mi się pomysł rozwijania kompetencji różnojęzycznej u moich uczniów.	4,11	1,05

Tabela 11: Postawy i nastawienia studentów względem kompetencji różnojęzycznej.

Analiza odpowiedzi studentów pokazuje, że zdecydowana większość z nich uważa się za osoby wielojęzyczne. Niemniej jednak, studenci nie czują się w pełni przygotowani do tego, aby takową kompetencję rozwijać u swoich przyszłych uczniów na lekcji języka francuskiego, choć uważają, że rozwijanie kompetencji różnojęzycznej na lekcji języka obcego jest konieczne. Studenci

są również zdania, że nauczyciele języków obcych powinni ze sobą współpracować: wspólna praca z portfolio językowym czy realizacja projektów edukacyjnych może dodatnio wpłynąć na rozwój kompetencji różnojęzycznej u uczniów. Zdecydowana większość studentów chciałaby się nauczyć kolejnych języków obcych. Studenci są również przekonani, że nauczyciele języków obcych powinni być specjalnie kształceni w kierunku rozwijania kompetencji różnojęzycznej u swoich uczniów. Osoby badane uznają, że lekcja języka francuskiego stwarza sytuacje do rozwijania kompetencji różnojęzycznej u uczniów, pod warunkiem, że nauczyciel potrafi wykorzystać ich znajomość języka angielskiego. Studenci nie uważają, że kompetencja różnojęzyczna jest sztucznym tworem, stworzonym dla potrzeb polityki językowej Rady Europy, co więcej, rozwijanie takiej kompetencji uczniów uznają za ciekawy pomysł dydaktyczny.

Reasumując, nastawienie badanych studentów do kompetencji różnojęzycznej jest pozytywne, co pozwala przypuszczać, że studenci poddani badaniu mają predyspozycje do rozwijania niniejszej kompetencji u uczniów. Należy jednak zauważyć, że odchylenia standardowe dla każdej jednostki zadania są relatywnie wysokie, co świadczy o dość dużym rozrzucie pojedynczych wyników i nie pozwala generalizować otrzymanych wyników.

3.4. Kompetencja różnojęzyczna – dydaktyczne umiejętności praktyczne

W części badającej umiejętności praktyczne studenci zostali poproszeni o zaproponowanie dwóch zadań, które nauczyciel mógłby wykorzystać na lekcji języka francuskiego, a których celem byłoby rozwijanie kompetencji różnojęzycznej ucznia. Analizując propozycje zadań dydaktycznych przygotowanych przez studentów, zwracaliśmy uwagę na następujące kryteria: umiejętność sformułowania celów związanych z rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej adekwatnie do grupy wiekowej uczniów, oryginalność pomysłu, bogactwo materiałów dydaktycznych, liczba języków i ich stopień popularności, charakter i różnorodność operacji poznawczych stymulowanych przez zadanie, nawiązanie do wybranego pluralistycznego podejścia do nauczania języków i kultur poprzez wybór typu zadania.

Zaproponowane zadania dydaktyczne wpisują się głównie w nurt otwarcia na języki i kultury, w dwóch przypadkach mają również wymiar międzykulturowy. Studenci nie wykazali się oryginalnością, sięgając do gotowych scenariuszy dostępnych w Internecie lub do podręcznika do nauki języka francuskiego dla dzieci. Jednocześnie można stwierdzić, że studenci potrafią wykorzystać Internet jako źródło potrzebnych nagrań, zdjęć, tekstów oraz narzędzi, takich jak słowniki. Opracowane zadania polegają przede wszystkim na obserwowaniu prezentowanego materiału tekstowego i wizualnego, porównywaniu, klasyfikowaniu

i dopasowywaniu elementów, powtarzaniu, a więc odwołują się do podstawowych operacji poznawczych. Tylko w jednym przypadku uczniowie zachęceni są do refleksji nad zjawiskiem wielojęzyczności i do formułowania argumentów. Jeśli chodzi o języki pojawiające się w ćwiczeniach, to w 4 przypadkach ich zestaw jest dość wąski i obejmuje cztery do pięciu języków europejskich. Tylko w jednej z prac ukazano większą różnorodność, prezentując wyrazy z 27 języków europejskich i azjatyckich.

Na podstawie tej skromnej analizy możemy stwierdzić, że badani studenci wykazali się podstawowymi umiejętnościami przygotowania zadań rozwijających kompetencje różnojęzyczną i różnokulturową. Propozycje dydaktyczne wydają się schematyczne, ale może to wynikać z braku odniesienia do rzeczywistego kontekstu nauczania.

4. Wnioski

Z rozważań teoretycznych na temat kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej i jej miejsca w kontekście polskiej szkoły oraz na podstawie badania przeprowadzonego wśród przyszłych nauczycieli języka francuskiego możemy wnioskować, iż mamy do czynienia z potrzebnym i atrakcyjnym celem edukacyjnym. Z tego względu istotne jest, aby zapewnić właściwe przygotowanie już na etapie początkowym kształcenia nauczycieli. Badanie stanu kompetencji potrzebnych do realizacji wspomnianego zadania u przyszłych nauczycieli języka francuskiego dało ogólnie pozytywny obraz przygotowania zawodowego w omawianym zakresie, po odbyciu kształcenia w ramach profilu metodycznego w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Z przeprowadzonych analiz wynika, iż studenci posiadają dobrą znajomość teorii na temat różnojęzyczności, prezentują pozytywne nastawienie do nauczania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej oraz potrafią przygotować w podstawowym zakresie zadania dydaktyczne wspierające rozwój wymienionych kompetencji u uczniów. Należy jednak zauważyć, że umiejętności praktyczne stanowią najsłabszy pośród trzech elementów kompetencji i wymagają wobec tego większej uwagi oraz specjalnego treningu podczas zajęć z metodyki. Uważamy, że w ramach kształcenia początkowego należy pracować w sposób refleksyjny nad scenariuszami całych lekcji, z wyraźnym sprecyzowaniem wieku uczniów i uwzględnieniem wiodącego podręcznika, tak aby zadania były lepiej skontekstualizowane. Dzięki praktycznemu treningowi umiejętności nauczania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, studenci będą mieli szansę zyskać większą pewność siebie i motywację, płynącą z poczucia własnej kompetencji. Pozostaje nam mieć nadzieję, że wówczas, gdy rozpoczną już pracę w szkole, bez wahania będą nauczać nie tylko języka francuskiego, ale również umiejętności uczenia się języków oraz poznawania kultur przez całe życie.

BIBLIOGRAFIA

- Cavalli, M. 2005. *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier-CREDIF coll. LAL.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A. i van de Ven, P.-H. 2009. *De quelques conditions de faisabilité d'une éducation plurilingue et interculturelle*. Division des Politiques linguistiques. www.coe.int/lang/fr (DW 31.08.2010).
- Chłopek, Z. 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Coste, D., Moore, D. i Zarate, G. 1997/2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2012. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 Edition, (Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KDFL2012_PL.pdf (DW 26.07.2014)
- Kucharczyk, R. 2012. *Program nauczania języka francuskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Kucharczyk, R. 2013. „Reprezentacje społeczne wielojęzyczności studentów filologii romańskiej”. *Neofilolog* 40/1: 93-109.
- Montagne-Macaire, D. 2008. „D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes? Réflexions pour la recherche ». *Les Cahiers de l'Acedle* vol. 5, n°1 : 3-40.
- Szymankiewicz, K. 2008. „Motywowanie do nauki języka obcego poprzez otwarcie na wielojęzyczność i wielokulturowość” (w) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. (red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik). Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu: 63-72.
- Wojciechowska, B. 2010. „Wielojęzyczność w polskim kontekście edukacyjnym”. *Neofilolog* 35: 63-74.

Anna Jaroszewska

Uniwersytet Warszawski

a.jaroszewska@uw.edu.pl

ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH SZKÓŁ PAŃSTWOWYCH NIŻSZEGO SZCZEBŁA – MOŻLIWOŚCI, ŹRÓDŁA MOTYWACJI I DEMOTYWACJI

**The professional development of foreign language teachers
in primary and lower secondary state schools
– possibilities, sources of motivation and demotivation**

The professional development of teachers is associated with increased specialized competence and professional advancement, which usually correlate with a specific level of intrinsic and extrinsic motivation. The vagaries of Polish education and its contemporary image are not always conducive to such development and generate situations, or circumstances, which demotivate some teachers, despite the availability of many possibilities for development. This article aims to present a catalogue of options for teacher development. It discusses selected issues relating to the motivation and demotivation of foreign language teachers employed in the general public education system, in particular primary and lower secondary schools, with regard to engaging in professional development.

Keywords: teaching foreign languages, professional development of teachers, motivation and demotivation towards professional development, Polish education system.

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych, rozwój zawodowy nauczycieli, motywacja i demotywnacja w rozwoju zawodowym, polski system edukacyjny

1. Wprowadzenie

Rozwój zawodowy nauczycieli można uznać za pochodną przyrostu ich kompetencji specjalistycznych oraz awansu zawodowego, które zwykle korelują z określonym poziomem motywacji własnej i wzbudzonej zewnętrznie. Meandry polskiej oświaty nie zawsze sprzyjały takiemu rozwojowi. Pomimo przyrostu systemowych możliwości, napór czynników utrudniających ów rozwój może niepokoić. Celem artykułu jest przedstawienie katalogu tych możliwości oraz zwrócenie uwagi na wybrane zagadnienia dotyczące motywacji i demotyacji do rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych zatrudnionych w publicznym systemie kształcenia, w szczególności w szkołach podstawowych i gimnazjach¹.

Miarą sukcesu edukacyjnego – także w nauczaniu/uczeniu się języków obcych – jest stopień realizacji przyjętych celów kształcenia (Pfeiffer, 2001: 97–98). Niestety, choć cele te i warunki ich realizacji w dokumentach programowych polskiej oświaty zostały określone dość precyzyjnie, a i w świetle współczesnych teorii glottodydaktycznych nie budzą one większych zastrzeżeń, liczne raporty i ekspertyzy edukacyjne oraz doświadczenia i własne obserwacje autorki dostarczają przekonujących danych o tym, że na poziomie edukacji obowiązkowej, przede wszystkim w szkołach publicznych niższego szczebla, w dalszym ciągu występują problemy z realizacją tych celów, podobnie jak i z zapewnieniem odpowiednich warunków dla ich realizacji. Przyczyny tego są różne. Tymczasem, jak stwierdza W. Pfeiffer (2001: 198), „**przyswojenie języka obcego w warunkach szkolnych to proces wieloletniej, systematycznej, metodycznie i organizacyjnie dobrze zaprogramowanej nauki**”. Na końcowy sukces ma wpływ wiele różnorodnych i wzajemnie warunkujących się czynników. Niektóre z nich bywają absolutyzowane, a nawet demonizowane [...]. Pomijając jednak te skrajne przypadki, w praktyce stwierdzić można różne akcentowanie poszczególnych czynników efektywności. I tak istnieją opinie, że jedynie pilność, wytrwałość i elastyczność uczniów, a także oczywiście ich motywacja, zapewnić mogą końcowy sukces. Inni twierdzą, że najważniejszą rolę spełnia nauczyciel odpowiedzialny za organizację i przebieg procesów nauczania i uczenia się. Nie brak zwolenników opinii, że decydujący wpływ na sukces nauczania mają przede wszystkim dobre warunki łącznie z dobrymi

¹ Fragmenty niniejszych rozważań ukazały się już na łamach elektronicznej publikacji pt. „Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli” (Jaroszevska, 2014), wydanej pod auspicjami Ośrodka Rozwoju Edukacji i Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, jednak bez zgody autorki zostały wówczas w sposób istotny ocenzone, co skłania do ich ponownej prezentacji w pełnym brzmieniu.

materiałami nauczania. Zauważyć trzeba, że wszystkie te opinie mają swoje racje i uzasadnienie. Nietrudno jednak o konsens, jeśli stwierdzę, że na końcowy sukces w procesie nauczania i uczenia się języka obcego wpływ mają wszystkie zaangażowane w tym procesie czynniki”.

Wypowiedź tę warto dopełnić tezą, która system glottodydaktyczny obrazuje w kategoriach spójnej całości – trwałego łańcucha wzajemnych relacji, oddziaływań i zależności między wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego. Pomimo długoletnich reform oświatowych i zauważalnych pozytywnych przemian, polski system nauczania języków obcych w dalszym ciągu pozostaje rozczłonkowany i nader często jeszcze koncentruje się wyłącznie na nauczycielu i jego uczniach, odpowiedzialnością za efekty kształcenia obarczając głównie tego pierwszego. A przecież powinien mieć on charakter wielopodmiotowy i wielokontekstowy. Odwołując się do koncepcji przyjaznego środowiska kształcenia – w rozumieniu zarówno uczenia się, jak i nauczania – można stwierdzić wprost, że, aby podnieść jego efektywność, należy przeprowadzić szeroko zakrojone działania naprawcze i spajające sześć głównych poziomów tego systemu: 1) prawodawstwo; 2) organizację i wsparcie logistyczne szkół; 3) edukację formalną; 4) edukację pozaformalną; 5) nieformalne uczenie się; 6) politykę kadrową. I to właśnie poziom ostatni – zgodnie z tematem niniejszego opracowania – będzie przedmiotem uszczegółowionej analizy.

2. Rozwój zawodowy nauczycieli języków obcych – podstawy prawne i teoretyczne

Zakres obowiązków oraz kwalifikacji, którymi winni się legitymować nauczyciele języków obcych, w tym przypadku nauczający w klasach I–III i IV–VI szkół podstawowych oraz w gimnazjach, wynika wprost z zapisów obowiązujących aktów normatywnych, których podstawowy wykaz zamieszczono w końcowym zestawieniu bibliograficznym.

Zważywszy, że w niniejszym artykule nie przewidziano miejsca ani na referowanie treści aktów prawnych, ani tym bardziej na studiowanie uniwersyteckich programów kształcenia, należy wyjaśnić, że kompetencje zawodowe nauczycieli języków obcych będą tu rozumiane jako sprzężone ze sobą: wiedza merytoryczna, wiedza i doświadczenie pedagogiczne, inne umiejętności oraz cechy osobowościowe nauczyciela, pozwalające mu profesjonalnie nauczać i wychowywać swoich uczniów. W dalszej kolejności warto skierować uwagę na kompleksowe opracowanie tej problematyki, które w roku 2004 poczyniła Elżbieta Zawadzka w swojej monografii pt. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Ono bowiem przynosi odpowiedź na to, jak wygląda i jak wyglądać powinien docelowy poziom nauczycielskich kompetencji w przedmiotowym

zakresie; tym samym dookreśla kierunki rozwoju polskiego systemu kształcenia nauczycieli języków obcych, a w ślad za tym i pedeutologii polskiej obejmującej tę grupę zawodową (Gębal, 2013: 109–n). Na podstawie poczynionych ustaleń – tu w uproszczeniu – można przyjąć, że nauczyciel języków obcych, w drodze wykształcenia uniwersyteckiego, ale i następującego po nim ustawicznego doskonalenia zawodowego, które trzeba uznać za nieodłączny atrybut tego zawodu, powinien nabywać, wykształcać, wzbudzać i rozwijać w sobie szereg kompetencji, które pozwolą mu na jednoczesne realizowanie w ramach pracy nauczycielskiej roli: „eksperta”, „wychowawcy”, „organizatora”, „moderatora”, „doradcy”, „pośrednika kulturowego”, „ewaluatora”, „innowatora”, „badacza” oraz „refleksyjnego praktyka”. Z tej perspektywy do katalogu najważniejszych kompetencji należy zaliczyć: kompetencje merytoryczne, w tym kompetencje językowe, kompetencje komunikacyjne, kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, kompetencje diagnostyczne, kompetencje w zakresie planowania i projektowania, kompetencje dydaktyczno-metodyczne, kompetencje medialne i techniczne, kompetencje krajo- i kulturoznawcze, kompetencje wychowawcze oraz moralne, a także kompetencje autoedukacyjne i innowacyjno-kreatywne (por. Jaroszevska, 2009).

Zakładając, iż zakres funkcji i ról nauczycieli języków obcych, jak również istota wyżej wymienionych kompetencji są dobrze znane w środowisku glotodydaktyków i z pewnością podczas Gdańskiej Konferencji PTN (2014), poświęconej kształceniu i doskonaleniu nauczycieli języków obcych, zagadnienia te były omawiane wielokrotnie, dalsze rozważania skoncentrowane zostaną nie tyle na multiplikowaniu ich opisów i interpretacji, co na wskazaniu obszarów i możliwości ich kształcenia przez i u nauczycieli języków obcych praktykujących w szkołach publicznych niższego szczebla, a więc już na etapie właściwej pracy nauczycielskiej.

Nim jednak przedmiotowa analiza zostanie poczyniona, warto nadmienić, że – i to wynika z tezy postawionej na wstępie – rozwój zawodowy nauczycieli języków obcych nie przebiega w próżni i nie jest zależny wyłącznie od nich samych, lecz jest uwarunkowany rozmaitymi czynnikami natury przedmiotowej i podmiotowej, zakorzenionymi i wyłaniającymi się zarówno w najbliższym otoczeniu zawodowym, a później w szerzej rozumianym środowisku szkolnym, jak i w sferach formalno-prawnej i życia prywatnego. Na dynamikę, kierunki i jakość tego rozwoju niebagatelny wpływ ma również faza kariery zawodowej, w jakiej w danej chwili znajduje się nauczyciel. Siłą rzeczy są to jednocześnie determinanty przesądzające o określonym poziomie motywacji nauczyciela – tak do rzetelnego wypełniania obowiązków wynikających ze statusu zatrudnienia, jak i do działań zmierzających do tego, aby stale rozwijać swój „warsztat pracy”, a tym samym rozszerzać zakres swoich kompetencji –

tu w rozumieniu obszaru praw i obowiązków, odpowiedzialności oraz osobistych wpływów na system glottodydaktyczny².

Przechodząc do meritum, należy wskazać na podstawowe, ogólnodostępne formy doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych, których ci, podobnie zresztą jak kadry zarządzające zasobami ludzkimi w szkole, winni być w pełni świadomi i do korzystania z których należy ich zachęcać na wszelkie możliwe sposoby.

3. Typologia form doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych

W szkołach powinien być zorganizowany, i tak się zwykle dzieje, wewnątrzszkolny system doskonalenia nauczycieli (WDN), obejmujący wszystkich członków Rady Pedagogicznej, w tym nauczycieli języków obcych. W ramach tego systemu, którego zasady funkcjonowania precyzuje stosowny regulamin ustanawiany wewnętrznie, prowadzona jest działalność mająca na celu diagnozę potrzeb i oczekiwań nauczycieli w zakresie podniesienia bądź uzupełnienia ich kwalifikacji zawodowych, co ma zmierzać do: 1) rozwoju kompetencji dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli, 2) doskonalenia metod ich pracy, 3) wzmocnienia autonomii działania i rozwoju pożądaných cech osobowości, 4) poprawienia komunikacji i współpracy w Radzie Pedagogicznej lub w relacjach nauczyciele – rodzice, a w konsekwencji 5) do ogólnej poprawy jakości pracy szkoły.

Wewnątrzszkolny system doskonalenia nauczycieli obejmuje: doskonalenie indywidualne (samokształcenie), doskonalenie wewnętrzne (realizowane na terenie szkoły) oraz doskonalenie zewnętrzne (poza miejscem pracy). W obszarze tym można wyróżnić następujące podstawowe działania ukierunkowane na rozwijanie szeroko rozumianych kompetencji nauczycielskich: szkoleniowe rady pedagogiczne; szkoleniowe posiedzenia zespołów samokształceniowych; warsztaty; narady; konferencje metodyczne; seminaria; lekcje otwarte; kursy kwalifikacyjne; studia podyplomowe; prace opiekunów stażu; prace zespołów przedmiotowych; prelekcje przygotowane przez nauczycieli; dzielenie się wiedzą z innymi nauczycielami; spotkania ze specjalistami. Doskonalenie w powyższych formach ma zwykle charakter dobrowolny. W sytuacjach uzasadnionych może być obligatoryjne i obejmować konkretnego nauczyciela, a niekiedy wszystkich członków Rady Pedagogicznej. Następuje bądź to na wniosek zainteresowanego nauczyciela, bądź to poprzez skierowanie go na stosowny kurs przez dyrektora szkoły po uprzednim zasięgnięciu

² Por. *Model dynamiki cyklu kariery nauczyciela* wg Ralpa Fesslera i Judith C. Christensen (1992: 36 za: Day, 2004: 104).

opinii Rady Pedagogicznej, w szczególności koordynatora odpowiedzialnego za organizację WDN, który bywa też nazywany liderem WDN.

Trzeba wyraźnie podkreślić, że to właśnie od sprawności działania lidera WDN i podlegającego mu zespołu, jak również od przychylności dyrektora szkoły, a także organu prowadzącego, w dużej mierze warunkującego istnienie takiego systemu wsparciem finansowym, zależy stały rozwój kadry szkolnej, a wraz z nim przyjazne środowisko kształcenia – tak uczniów, jak i nauczycieli. Innym istotnym czynnikiem jest świadomość nauczycieli, w tym ich gotowość do doskonalenia się w zawodzie. Może to być doskonalenie z zakresu szeroko rozumianej psychopedagogiki, jak i ukierunkowane typowo na rozwój kompetencji przedmiotowych, np. językowych i/lub metodycznych. W pierwszym przypadku paleta tematyczna dostępnych kursów i szkoleń jest niezwykle bogata i może dotyczyć takich obszarów problemowych, jak:

- aspekty zarządzania procesem edukacyjnym (np. planowanie, organizowanie, motywowanie, ewaluacja);
- współpraca z uczniami, nauczycielami, rodzicami/opiekunami itd.;
- warsztat pracy nauczyciela (np. diagnozowanie i ocenianie, metody i techniki nauczania, projekty edukacji pozaformalnej);
- aspekty psychologiczne i pedagogiczne (motywacja, autonomia, stres, agresja, wypalenie zawodowe, specjalne potrzeby edukacyjne itd.).

Także Powiatowe Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Regionalne Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, Wojewódzkie Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli oraz Instytuty Rozwoju Edukacji mają również w swojej ofercie – warto dodać, że niekiedy objętej wsparciem z grantów właściwych miejscowo Kuratorów Oświaty bądź Ministerstwa Edukacji Narodowej – seminaria, konsultacje, warsztaty, szkolenia, kursy językowe, kursy e-learningowe oraz kwalifikacyjne pedagogiczno-metodyczne dla nauczycieli języków obcych. Przykładem niech będą tu kursy i szkolenia o następującej tematyce:

- „Niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych”;
- „Praca z dzieckiem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na lekcjach języków obcych”;
- „Style uczenia się a techniki pracy z uczniem na lekcjach języka obcego”;
- „Jak tworzyć i podtrzymywać motywację do nauki języka obcego?”;
- „Dobór, tworzenie i adaptacja materiałów dodatkowych w nauczaniu języka angielskiego, czyli zaprzyjaźnij się z Internetem”;
- „Praca metodą projektu na lekcjach języka angielskiego/niemieckiego”;
- „Konstruowanie nowych i modyfikacja dostępnych programów nauczania w zakresie języków obcych”;
- „Wykorzystanie twórczego potencjału uczniów w nauce języków obcych”;

- „Nowa rola nauczyciela a współpraca z rodzicami w nauczaniu/uczeniu się języka angielskiego”;
- „Elementy kulturowe w nauczaniu/uczeniu się języka angielskiego”.

Godnym polecenia ośrodkiem, który w skali krajowej rozwija sieć wsparcia w zakresie doskonalenia zawodowego, m.in. nauczycieli języków obcych, jest Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). Z przykładowych tematów warsztatów i szkoleń, jakie realizował bądź realizuje wymienić warto:

- „Wykorzystanie tablicy interaktywnej i tabletów w nauczaniu języka angielskiego”;
- „CLIL – włączanie języka obcego w edukację wczesnoszkolną”;
- „Wprowadzenie elementów kultury w nauczanie języka niemieckiego – ćwiczenia i formy pracy z dziećmi”;
- „Kurs języka hiszpańskiego w ramach programu Europrof”;
- „Kino na lekcjach francuskiego”;
- „Edukacja językowa w programie «Uczenie się przez całe życie»”;
- „Metodyka od «A» do «Я»”;
- „Wykorzystywanie bajek na lekcjach języka niemieckiego do wzrostu motywacji u uczniów”;
- „Jak pracować z najnowszymi materiałami do nauczania języka niemieckiego w szkole podstawowej”;
- „Europejskie Portfolio Językowe – Od autonomicznego nauczyciela do autonomicznego ucznia”.

W poczet bogatej oferty różnego typu form doskazywania nauczycieli języków obcych³, jaką oferuje ORE, należy włączyć ponadto konferencje tematyczne, jak np.: „Uczniowie z mniejszości narodowych w polskiej szkole”, „Motywacja w edukacji językowej”, „Wielojęzyczność i wielokulturowość w polskiej szkole”, ale także prace programowe w ramach takich projektów strategicznych, jak: „DELFORT”, „ECML – Punkt Kontaktowy”, „Metoda LdL”, „Nauczanie dwujęzyczne”, „Szkola wobec wyzwań migracyjnych”, „Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych”, „Nowoczesne technologie”, „Wspieranie polityki językowej Rady Europy”, „Zmieniająca się szkoła”, „Współpraca polsko-gruzyńska, projekt «One są wśród nas»”. Owocują one licznymi opracowaniami, tak o charakterze teoretycznym lub w postaci diagnoz edukacyjnych, jak i typowo użytkowymi publikacjami, np. scenariuszami zajęć, modelami pracy itd. Materiały te są udostępniane nieodpłatnie w Bibliotece Cyfrowej ORE lub bezpośrednio na stronie internetowej ośrodka.

³ Podobnie jak inne Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, tak i ORE swoją ofertę kieruje do szerokiego grona kadry szkół różnych szczebli i typów kształcenia, także do kadry zarządzającej oświatą.

Wśród działów tematycznych, wyszczególnionych na stronie internetowej ORE⁴, z których mogą korzystać nauczyciele, znalazły się tak istotne zagadnienia, jak: „Rozwój Szkół i Placówek”, „Resocjalizacja i Socjoterapia”, „Specjalne Potrzeby Edukacyjne”, „Wychowanie i Profilaktyka”, „Rozwój Kompetencji Językowych”, „Informacja i Promocja”, „Rozwój Kompetencji Społecznych i Obywatelskich”, „Adaptacja podręczników”; „Biblioteka Cyfrowa”, „Medioteka Edukacyjna”, „Internetowy Serwis Edukacyjny”, „e-Learning w Szkole – Infoteka”⁵.

W strukturach ORE publikowane są ponadto czasopisma „Języki Obce w Szkole”⁶ i „Trendy – internetowe czasopismo edukacyjne”, będące platformą wymiany myśli o charakterze naukowym, popularnonaukowym oraz dydaktyczno-metodycznym, z których warto korzystać, wzbogacając zarówno swoją wiedzę, jak i czerpiąc inspirację.

Pozostając przy publikacjach edukacyjnych, poza zalecaną najnowszą literaturą przedmiotu, należy przywołać także inne czasopisma, które już na stałe wpisały się w system (samo)doskonalenia nauczycieli języków obcych (i nie tylko). Należą do nich m.in.: „Edukacja i Dialog”, „E-mentor”, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, „Modern English Teacher”, „The Teacher's Magazine”, „English Teachingprofessional”, „Le Francaisdans le Monde”, „Frühes Deutsch”, „Fremdsprache Deutsch”, „Hallo Deutschlehrer”.

Za ważne źródło wiedzy, wspomagające rozwój zawodowy nauczycieli języków obcych, należy też uznać informacje i materiały zamieszczane na stronie i tematycznych podstronach Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Wiele ciekawych informacji, a jednocześnie materiałów wspomagających rozwój, można pozyskać śledząc internetowe serwisy edukacyjne, np.: Portal społeczności oświatowej „Oświata”, Serwis edukacyjny „Profesor”, Polski portal edukacyjny „Interkl@sa”, Portal „edulandia.pl”, Portal wiedzy dla nauczycieli „Scholaris”, „Portal oświatowy”, Portal „Edukacja–Internet–Dialog”⁷.

Cenne i inspirujące mogą okazać się odwiedziny serwisów internetowych poszczególnych projektów edukacyjnych realizowanych w wymiarze europejskim, takie jak: *European Profiling Grid (EPG)*, *FREPA*, *Europass*, *Eurydice*,

⁴ Por. <http://www.ore.edu.pl/>

⁵ Na szczególną uwagę zasługuje Internetowy Serwis Edukacyjny ORE, będący bardzo użyteczną wyszukiwarką zapewniającą dostęp do ogólnopolskiej bazy różnego typu form doskonalenia kadry szkolnej.

⁶ Obecnie „Języki Obce w Szkole” wydawane są pod auspicjami Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

⁷ Choć trzeba przyznać, że niekiedy merytoryczna jakość prezentowanych tam materiałów budzi wątpliwości.

poszczególnych programów wchodzących w skład programu „Uczenie się przez całe życie” czy szeregu innych realizowanych w Polsce w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego i Programu Kapitał Ludzki, a owocujących nie tylko różnorodną gamą tzw. dobrych praktyk, lecz także licznymi konferencjami, szkoleniami, warsztatami. Przy tej okazji warto zwrócić uwagę na nowy unijny program edukacyjny *Erasmus+*, który zastąpił program „Uczenie się przez całe życie” i będzie realizowany w latach 2014–2020. Odsyłając do strony internetowej programu należy jedynie zaznaczyć, że jego zadaniem będzie m.in. wspieranie rozwoju kadry oświatowej – tak poprzez krajowe projekty szkoleniowe, jak i w ramach wyjazdów zagranicznych.

Bogatą ofertę doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych zapewniają także różnego typu placówki komercyjne, które funkcjonują niemal w każdym większym mieście. Interesująca jest również oferta zagranicznych instytutów języka i kultury. Dla nauczycieli języków obcych organizują one kursy językowe, kwalifikacyjne i doskonalące w Polsce i zagranicą, warsztaty, seminaria, konferencje, udostępniają bezpłatne materiały internetowe. Opis szczegółowej oferty poszczególnych ośrodków można znaleźć na ich stronach internetowych. Bogatą ofertę szkoleniową, głównie z zakresu metodyki nauczania oraz zmian w systemie prawnym, proponują również liczne i bardzo aktywne wydawnictwa edukacyjne, dodatkowo umożliwiając korzystanie z rozbudowanych serwisów internetowych obsługiwanych przez ekspertów danego szczebla kształcenia. Ważną rolę odgrywają nauczycielskie i naukowe towarzystwa, które, np. przy okazji konferencji naukowych, organizują również warsztaty metodyczne dla nauczycieli języków obcych. Uwagę zwracają nowe programy kształcenia w uczelniach wyższych, które, starając się podążać za współczesną myślą glottodydaktyczną i jednocześnie dostrzegając potrzeby rynku, proponują coraz bardziej wyspecjalizowane kursy i studia podyplomowe, pozwalające nauczycielom podnieść swoje kompetencje bądź nawet przekwalifikować się.

Warto przywołać również często bagatelizowane, a nie mniej ważne, możliwości własnego rozwoju nauczyciela, w szczególności w zakresie podniesienia kompetencji merytorycznych (językowych i międzykulturowych), poprzez:

- korzystanie z wszelkich dostępnych mediów obcojęzycznych;
- aktywny kontakt z rodzimymi użytkownikami danego języka, który staje się możliwy nie tylko dzięki wyjazdom zagranicznym, ale i dzięki tym mediom;
- korzystanie z obcojęzycznych audiobooków;
- uczestnictwo w kursach e-learningowych;
- audiokursy językowe;
- sięganie do literatury obcojęzycznej, niekoniecznie dydaktycznie profilowanej;

- pracę z „Europejskim Portfolio Językowym” oraz „Autobiografią Spotkań Międzykulturowych”;
- wymianę wiedzy i doświadczeń z innymi nauczycielami języków obcych.

4. Źródła motywacji i demotywacji do rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych, czyli o ewaluacji ich działalności dydaktyczno-wychowawczej

Jak wynika z zapisów przywoływanej już *Ustawy Karta Nauczyciela* czy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. nr 168 z 2009r., poz. 1324 z późn. zm.)⁸, każdy nauczyciel, także nauczyciel języka obcego, podlega okresowej ocenie. Ocena ta może być prowadzona w ramach ewaluacji i kontroli wewnętrznej, jak również mieć charakter zewnętrzny. Może być ona inicjowana na wniosek i przy współudziale każdego z uczestników procesu edukacyjnego – z zainteresowanym nauczycielem, jego uczniami i ich rodzicami/opiekunami włącznie. Może to być ocena wpisująca się w plan ewaluacji szkoły, a więc podsumowująca przygotowanie i aktywność nauczyciela w trzech podstawowych, wyznaczonych rozporządzeniem obszarach: 1) efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki; 2) procesy zachodzące w szkole lub placówce; 3) funkcjonowanie szkoły lub placówki w środowisku lokalnym, w szczególności w zakresie współpracy z rodzicami/opiekunami uczniów. Może też odnosić się wyłącznie do konkretnego nauczyciela – jego osiągnięć, postaw, aktywności itd.

Jak wynika z zapisów prawnych, każda taka ocena, niezależnie, czy ukierunkowana na placówkę czy na poszczególnych członków kadry dydaktycznej, powinna pociągać za sobą efekt wspomagania, przez które należy rozumieć „działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkołach i placówkach procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wychowanków” (Dz.U. nr 168 z 2009r., poz. 1324 z późn. zm.). Należałoby dopowiedzieć: a zatem także na rozwój kadry, m.in. nauczycieli języków obcych. Do takiego rozwoju mogą się przyczynić jednak nie tylko oceny prowadzone w ramach nadzoru pedagogicznego, lecz również działalność zmierzająca do samooceny nauczyciela. Poza prowadzeniem własnego *dossier*, nauczyciel powinien

⁸ Dopełnieniem tych zapisów jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego* (Dz.U. nr 0 z 2012r., poz. 1538).

więc opracować stosowne narzędzia, dzięki którym będzie mógł uzyskać informacje na swój temat – także od uczniów i ich rodziców/opiekunów. Do gromadzenia tych danych nauczyciel może wykorzystywać: 1) cykliczne ankiety ewaluacyjne wypełniane przez uczniów, 2) rozmowę z uczniami na forum klasy, 3) klasową księgę skarg i zażaleń, 4) ankiety oceniające dystrybuowane wśród rodziców/opiekunów uczniów, 5) otwartą rozmowę z rodzicami/opiekunami uczniów. Wprowadzenie takich narzędzi może wydawać się kontrolerskie i dla nauczyciela trudne, jednak jednocześnie – z punktu widzenia budowania świadomości na swój temat – są to narzędzia godne uwagi.

Każda ocena nauczyciela powinna dostarczać szczegółowych informacji na temat pożądanego kierunku zmian, jakie winien on wprowadzić do swojego warsztatu pracy. Aby można było mówić o skuteczności takiej oceny i w dalszej kolejności o jej ewaluacyjnym charakterze (w pewnym sensie naprawczym), należy taką ocenę dopełnić systemem nagród i kar. Koncentrując się na kwestii pierwszej, można przyjąć, że system taki powinien uwzględniać działania motywacyjne podejmowane przede wszystkim przez dyrektora szkoły, a polegające na:

- 1) okazywaniu zainteresowania pracą nauczyciela, jak również sferą jego życia osobistego i uwzględnianiu rodzących się na tym tle potrzeb;
- 2) okazywaniu zainteresowania zdaniem oraz pomysłami nauczyciela i, jeżeli jest to uzasadnione, wdrażaniu ich do praktyki;
- 3) obdarzaniu nauczyciela zaufaniem i wspieraniu jego autonomii w ramach przysługujących mu kompetencji;
- 4) dawaniu nauczycielowi nagród w postaci:
 - pochwał;
 - wyróżnień;
 - dyplomów;
 - nagród pieniężnych (z budżetu szkoły, na podstawie złożonych wniosków o przyznanie nagrody burmistrza dzielnicy, prezydenta miasta, kuratora oświaty, ministra edukacji narodowej);
 - składając wnioski o odznaczenie nauczyciela medalem Komisji Edukacji Narodowej.
- 5) zachęcaniu nauczyciela do rozwoju i wspieraniu go w tym poprzez, np.:
 - finansowanie bądź współfinansowanie studiów, kursów, szkoleń itd.;
 - pokrywanie kosztów dojazdów nauczyciela na szkolenie;
 - udzielanie urlopu szkoleniowego/dni wolnych na poczet udziału w szkoleniu;
 - przyznawaniu dodatku finansowego z tytułu podniesienia kwalifikacji.

Wobec powyższego warto postawić pytanie: *Jaka jest rzeczywistość polskich szkół publicznych i realne problemy nauczycieli języków obcych, które mogą przesądzać o ich zaburzonej motywacji do własnego rozwoju zawodowego?*

W wielu polskich szkołach nadal są odczuwalne braki kadrowe lub w wykształceniu kadry. Wątpliwości budzi również zaplecze logistyczne szkół, zwłaszcza tych zlokalizowanych na tzw. obszarach defaworyzowanych. Godzi to przede wszystkim w ofertę programową, objawia się zbyt dużym zagęszczeniem klas, koniecznością nauczania w systemie dwuzmianowym, co w szczególności utrudnia pracę na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego, choć na niedogodności narażone są także wyższe roczniki uczniów. Jednocześnie przekłada się to na obraz pracowni językowych, które, o ile szkoła w ogóle takowe posiada, nie zawsze są wyposażone w nowe pomoce i rekwizyty, w tym dostęp do mediów, pozwalających nauczycielowi na wykorzystanie pełni potencjału uczniów, ale i własnego. Nauczyciele języków obcych nader często są więc zdani na własną wiedzę, doświadczenie i inwencję, co nie oznacza, że są gotowi ponosić dodatkowe koszty uatrakcyjniania prowadzonych przez siebie zajęć. Trudno się temu dziwić, tym bardziej że na wystawianą im ocenę zasadniczy wpływ mają nie tyle ich zaangażowanie i pomysłowość czy fascynacja, jaką wzbudzają u swoich uczniów, co wymierne wyniki z kolejnych egzaminów, którym są poddawani ich uczniowie, a także ogólny poziom zdawalności/drugoroczności.

Brak wsparcia ze strony dyrektora szkoły, niechęć do współpracy wyrażana przez innych, równie obciążonych nauczycieli, brak zaangażowania rodziców/opiekunów prawnych uczniów, problemy pojawiające się w klasach integracyjnych oraz ogólnodostępnych, w których, mimo obecności uczniów z niepełnosprawnością, brakuje nauczyciela wspomagającego⁹, to kolejne utrudnienia zbyt często pojawiające się na drodze do osiągnięcia przez nich sukcesu – osobistego oraz przejawiającego się w pozytywnych wynikach i postawach uczniów.

Konkludując, można uznać, że ustawowe zapisy precyzyjnie regulują kwestie dotyczące konsolidacji potencjału szkoły – jako instytucji otwartej, współpracującej z otoczeniem, angażującej się nie tylko w nauczanie, ale i w wychowywanie,

⁹ Włączenie w skład osobowy klasy szkoły ogólnodostępnej jednego lub dwóch uczniów z niepełnosprawnością bądź innego typu deficytem w świetle przepisów prawa nie czyni jej jeszcze klasą integracyjną/specjalną i nie rodzi obowiązku ograniczenia liczby uczniów w takiej klasie oraz dodatkowo zatrudnienia na jej potrzeby nauczyciela wspomagającego bądź innego, o specjalistycznym przeszkoleniu. Choć cel integracji jest i w tym przypadku celem szczytnym, to nierzadko nauczyciel pozbawiony wsparcia, często nieposiadający przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach, nie jest w stanie podołać takiemu wyzwaniu, co okazuje się szkodliwe nie tylko dla komfortu jego pracy, ale przede wszystkim dla uczniów – tak tych z niepełnosprawnością/deficytami, jak i pozostałych.

w zaspokajanie potrzeb uczniów, także tych specjalnych, w końcu w rozwiązywanie problemów, które dotyczą i uczniów, i nauczycieli, niezależnie od przedmiotu czy poziomu kształcenia. Nauczyciele języków obcych oraz ich uczniowie w świetle tych zapisów nie są defaworyzowani czy w inny sposób pokrzywdzeni. Szkolna rzeczywistość nie zawsze jest jednak zgodna z tymi zapisami. O ile zaangażowanie w pracę i poziom kompetencji zawodowych nauczycieli języków obcych w dużej mierze wynikają z ich autonomii, dotychczasowego wykształcenia i doświadczeń oraz dbałości o samorozwój czy w końcu z cech osobowości i postaw, które w tym przypadku zwykło się nazywać powołaniem do zawodu, to wspomniane problemy logistyczno-materiałowe, kontynuacji kursu na wyższym szczeblu kształcenia, liczebności klas, podziału na grupy zaawansowania czy choćby wygospodarowania dodatkowego czasu, np. na pracę projektową, pozostają w gestii dyrektorów szkół, samorządów gminnych oraz organów pełniących nadzór pedagogiczny nad placówką. Na szczeblu zarządzania oświatą perspektywa ucznia i nauczyciela z ich realnymi potrzebami traci na znaczeniu, istotny staje się rachunek ekonomiczny, który bardzo rzadko, szczególnie w dobie niżu demograficznego, jest w szkołach publicznych dodatni.

Zyskujący na popularności oświatowy bon organizacyjny, jako narzędzie opracowane z myślą o optymalizacji struktury zatrudnienia w szkołach celem podźwignięcia ich z ekonomicznej zapaści, tylko pozornie sprzyja poprawie warunków kształcenia. Niekiedy przynosi efekt odwrotny. Bardzo często wzbudza niepokój wśród nauczycieli, także filologów, którzy, obawiając się redukcji zatrudnienia, rezygnują z awansu zawodowego, aby podnieść swoje szanse zatrudnienia w innych placówkach. Dochodzi tu do paradoksu, gdyż nauczyciel z niższymi kwalifikacjami ma, w obliczu rachunku ekonomicznego tak istotnego dla dyrektora szkoły, w rzeczywistości większe szanse na zatrudnienie niż ten, który osiągnął najwyższy stopień awansu. W przypadku redukcji etatów nauczyciele podejmują pracę w kilku szkołach jednocześnie, co wytrąca z nich zapał, uniemożliwia zupełne poświęcenie się swojej misji, choćby ze względów czasowych i logistycznych (por. Tobor, 2012: 98–n.).

Niedostatecznie zweryfikowany w warunkach polskich jest natomiast bon oświatowy, rozumiany jako forma finansowania szkół. Mechanizm, będący próbą urynkowienia, swoistej komercjalizacji placówek oświatowych na danym obszarze, wyraża się w formule, że bogatsza oferta programowa i lepsza jakość kształcenia czyni szkołę konkurencyjną, wzmacnia popyt na jej usługi, a tym samym zapewnia jej finansowanie za pośrednictwem bonów, którymi dysponują uczniowie i które wyrażają wymierne środki finansowe. Pionierski charakter tego mechanizmu, pomimo pozytywnych opinii społeczności gmin, w których udało się go wdrożyć, wzbudza z kolei niepewność większości władz oświatowych i samorządowych. Dodatkowo rozkwit placówek niepublicznych,

w pewnym stopniu elitarnych, nie pozostaje bez wpływu na społeczną ocenę działalności szkół publicznych, które, podlegając stałej krytyce i ulegając silniejszej konkurencji, stają się mniej przyjazne i mało innowacyjne – jak gdyby metodą negatywnej projekcji. Wszystko to dotyczy również kształcenia obcojęzycznego, a więc i nauczycieli specjalizujących się w takim kształceniu.

5. Zakończenie

Za podsumowanie powyższych rozważań niech posłużą zacytowane poniżej słowa Christophera Day'a (2004: 17–18), angielskiego specjalisty w dziedzinie rozwoju zawodowego nauczycieli. Na poziomie rozważań teoretycznych z jego tezami trudno się nie zgodzić, jednak, jak pokazuje praktyka edukacyjna, zwłaszcza ta realizowana w polskich szkołach konwencjonalnych, sposoby interpretacji i systemowej implementacji takich czy podobnych postulatów bywają bardzo zróżnicowane i niestety nie zawsze trafne. Nie są przy tym bez znaczenia deficyty świadomości, a niekiedy i motywacji, jakie w dalszym ciągu w zakresie własnego rozwoju zawodowego prezentuje część nauczycieli języków obcych w Polsce. Bardzo często zapominają oni bowiem, że żaden system nie zmieni się na lepsze szybko i skutecznie, jeśli tworzące go ogniwa, a więc także oni sami, pozostaną skostniałe i nie będą przejawiać inicjatywy do zmian. Warto zatem przypomnieć, że:

1. „Nauczyciele są największym atutem szkół. Pośredniczą oni w przekazywaniu wiedzy, umiejętności oraz wartości. Nauczyciele będą mogli realizować swoje cele edukacyjne tylko wtedy, gdy będą dobrze przygotowani do zawodu i gdy będą w stanie utrzymać, a nawet zwiększyć swój potencjał poprzez uczenie się przez całą swoją karierę. Zatem wspieranie ich pomyślności i rozwoju zawodowego jest integralną i zasadniczą częścią wysiłków na rzecz podnoszenia jakości nauczania i uczenia się oraz polepszania ich wyników.
2. Jednym z głównych zadań wszystkich nauczycieli jest wpojenie swoim uczniom skłonności do uczenia się przez całe życie. Zatem muszą oni demonstrować własne zaangażowanie i entuzjazm dla takiego uczenia się.
3. Ciągły, trwający przez całą karierę, rozwój zawodowy jest konieczny, by dotrzymywać kroku zmianom oraz dokonywać rewizji i uaktualniać własną wiedzę, umiejętności i wizję tego, czym jest dobre nauczanie.
4. Nauczyciele uczą się w sposób naturalny w ciągu całej swojej kariery. Jednakże uczenie się tylko na podstawie doświadczenia ostatecznie ogranicza rozwój.

5. Przemyslenia i działania nauczycieli to rezultat wzajemnego oddziaływania historii ich życia, obecnej fazy rozwoju, otoczenia klasowego i szkolnego oraz szerszych społecznych i politycznych kontekstów, w jakich pracują.
6. Uczniowie różnią się motywacjami, podejściem do nauki, zdolnościami i pochodzeniem. Zatem nauczanie jest procesem złożonym. Chociaż złożoność ta może zostać zmniejszona, na przykład poprzez odpowiednie przygotowanie otoczenia, efektywne nauczanie zawsze będzie wymagało zarówno intrapersonalnych, jak i interpersonalnych umiejętności, a także osobistego i zawodowego zaangażowania, a więc połączenia odpowiednich myśli i uczuć.
7. Sposób, w jaki rozumiany jest program nauczania, ma związek z kształtowaniem przez nauczycieli ich osobistych i zawodowych tożsamości. Zawartość programowa i wiedza dydaktyczna nie mogą zatem być oddzielone od potrzeb osobistych i zawodowych ani celów moralnych danego człowieka. Wynika z tego, że rozwój zawodowy musi być z nim ściśle związany.
8. Nauczycieli nie można rozwijać. Oni rozwijają się sami. Muszą oni być głęboko zaangażowani w podejmowanie decyzji dotyczących kierunku i procesów własnego uczenia się.
9. Sukces rozwoju szkoły zależy od sukcesu rozwoju nauczyciela.
10. Za planowanie i wspieranie rozwoju przez całą karierę są wspólnie odpowiedzialni nauczyciele, szkoły, rządy”.

BIBLIOGRAFIA

- Day, C. 2004. *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gębał, P. E. 2013. *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jaroszewska, A. 2009. *Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych* (w) Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 83–93.
- Jaroszewska, A. 2014. *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*. Ośrodek Rozwoju Edukacji i Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa [online: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=590&from=latest>; DW: 30.01.2015].
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo WAGROS.

- Tobor, M. 2012. „Lokalne standardy zatrudnienia w oświacie” (w) *Finansowanie oświaty. Biblioteczka Oświaty Samorządowej. Tom 3* (red. M. Herbst). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji: 98–128. [siedmiotomowy cykl publikacji dostępny również na stronie internetowej ORE].
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Wybrane akty normatywne:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 lutego 2002 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. nr 23 z 2002 r., poz. 225 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 marca 2002 r. w sprawie sposobu podziału środków na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli pomiędzy budżety poszczególnych wojewodów, form doskonalenia zawodowego dofinansowywanych ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, wojewodów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania tych środków (Dz.U. nr 46 z 2002 r., poz. 430).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych (Dz.U. nr 128 z 2006 r., poz. 897).
- 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 z 2009 r., poz. 400 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168 z 2009 r., poz. 1324 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 204).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 977 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. nr 0 z 2012 r., poz. 1538).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. nr 0 z 2013 r., poz. 393).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. nr 97 z 2006 r., poz. 674 z późn. zm.).
Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. nr 95 z 1991 r., poz. 425 z późn. zm.).

Netografia:

Alliance Française [<http://institutfrancais.pl/pl/>]
Baza obowiązujących i projektowanych aktów prawnych dotyczących systemu edukacji [http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=26&Itemid=49]
Biblioteka Cyfrowa Ośrodka Rozwoju Edukacji [<http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra>]
British Council [<http://www.britishcouncil.pl/>]
Centralna Komisja Egzaminacyjna [<http://www.cke.edu.pl/>]
Czasopismo „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik Kierowniczej Kadry Oświatowej” [<http://www.czasopisma.abc.com.pl/ds/>]
Czasopismo „Edukacja i Dialog” [http://www.eid.edu.pl/aktualny_numer/]
Czasopismo „E-mentor” [<http://www.e-mentor.edu.pl/>]
Czasopismo „Języki Obce w Szkole. Czasopismo dla nauczycieli” [<http://www.jows.pl/>]
Czasopismo „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” [<http://meritum.mscdn.pl/meritum/>]
Czasopismo „Trendy – internetowe czasopismo edukacyjne” [http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=2173&Itemid=1687]
Edukacja-Internet-Dialog – platforma internetowa [<http://www.eid.edu.pl/>]
e-Publikacje Nauki Polskiej [<http://www.epnp.pl/>]
European Language Label [<http://www.ell.org.pl/>]
European Profiling Grid (EPG) [<http://www.epg-project.eu/>]
Europejska baza projektów European Language Label [http://ec.europa.eu/education/language/label/label_public/index.cfm?lang=PL]
Europejski System Opisu Kształcenia Językowego [<http://europass.cedefop.europa.eu/pl/resources/european-language-levels-cefr>]
Europejskie Portfolio Językowe [http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=337&Itemid=1059]
EURYDICE – Sieć Informacji o Edukacji w Europie [<http://www.eurydice.org/pl/>]
EURYPEDIA – European Encyclopedia on National Education System [<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>]
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [<http://www.frse.org.pl/>]
Główne inicjatywy polityczne UE w zakresie kształcenia i szkoleń od 2000 roku – witryna Komisji Europejskiej [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm]
Goethe-Institut [<http://www.goethe.de/ins/pl/lp/plindex.htm>]
Instituto Cervantes [<http://varsovia.cervantes.es/pl/default.shtm>]
Instytut Badań Edukacyjnych [<http://www.ibe.edu.pl/pl/>]
Internetowy serwis informacyjny „Portal Oświatowy” [<http://www.portaloswiatowy.pl/>]
Internetowy System Aktów Prawnych [<http://isap.sejm.gov.pl/index.jsp>]
Istituto Italiano di Cultura [http://www.iicvarsovia.esteri.it/IIC_Varsavia]

Języki i polityka językowa w UE – witryna Komisji Europejskiej [http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_pl.htm]
Ministerstwo Edukacji Narodowej [<http://www.men.gov.pl/>]
Narzędzie EUROPASS [<http://europass.cedefop.europa.eu/pl/home>]
Österreichische Institut [<https://www.warszawa.oei.org.pl/>]
Ośrodek Rozwoju Edukacji [<http://www.ore.edu.pl/>]
Oświata – platforma internetowa Wydawnictwa Wolters Kluwer [<http://www.oswiata.abc.com.pl/strona-glowna>]
Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum [http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_3.pdf]
Polski portal edukacyjny „Interkl@sa” [<http://www.interklasa.pl/portal/index/strony>]
Portal „edulandia. pl” [<http://www.edulandia.pl/edulandia/0,0.html>]
Portal społeczności oświatowej „Oświata” [<http://www.oswiata.org.pl/>]
Portal wiedzy dla nauczycieli „Scholaris” [<http://www.scholaris.pl/>]
Program „Erasmus+” [<http://erasmusplus.org.pl/>]
Program „Uczenie się przez całe życie” [<http://www.llp.org.pl/>]
Program Kapitał Ludzki [<http://www.efs.gov.pl/Strony/default.aspx>]
Projekt FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches/System opisu pluralistycznego podejścia do języków i kultur [<http://carap.ecml.at/>]
Publikacje UNESCO [<http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/publications/>]
Serwis edukacyjny „Profesor” [<http://www.profesor.pl/>]

Lucyna Radzimińska

Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie
edukacja@kaszubi.pl

Danuta Stanulewicz

Uniwersytet Gdański
danuta.stanulewicz@gmail.com

ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELI JĘZYKA KASZUBSKIEGO – DIAGNOZA POTRZEB DOTYCZĄCYCH SZKOLEŃ

The Professional Development of Teachers of the Kashubian Language: A Diagnosis of Training Needs

The Kashubian language was introduced as a school subject in 1991. In the school year 2013/2014, the number of students attending Kashubian classes amounted to 17,145. They were taught the language by *ca.* 620 teachers in 420 schools: 13,850 in 293 primary schools, 2,688 in 103 junior secondary schools and 607 in 24 senior secondary schools.

The aim of this paper is to present the results of a questionnaire investigating the training needs of Kashubian teachers. It appears that they would willingly attend courses or workshops in all the areas mentioned in the questionnaire, including, *inter alia*, language teaching methodology as well as Kashubian literature, culture and history. It is no surprise that the demand for such courses is so high since the core curricula for all school levels emphasize the importance of teaching Kashubian culture, history and geography alongside the Kashubian language.

Keywords: Kashubian in education, Kashubian teachers, training needs

Słowa kluczowe: język kaszubski w edukacji, nauczyciele języka kaszubskiego, potrzeby dotyczące szkoleń

1. Wstęp

Po wprowadzeniu języka kaszubskiego do szkół, edukacja kaszubska stała się stosunkowo popularnym przedmiotem badań. Różnymi jej aspektami zajmuje się liczne grono naukowców, a także nauczycieli tego języka. Historię edukacji kaszubskiej i jej główne założenia przedstawiają m.in. Witold Bobrowski (1996), Edward Breza (2001), Marek Cybulski i Jerzy Treder (2006), Kazimierz Kossak-Główniczewski (1996, 2011)¹, Adela Kuik-Kalinowska i Daniel Kalinowski (2012)², Wanda Lew-Kiedrowska (2012), Renata Mistarz (2014a, 2014b), Dušan Paždjerski (2012), Grażyna Płoszajska (2001) oraz Justyna Pomierska (2012). Miejsce kultury w nauczaniu języka kaszubskiego omawiają m.in. Renata Mistarz (2012) oraz Wanda Lew-Kiedrowska i Danuta Stanulewicz (2014). Zagadnienia szczegółowe nauki języka kaszubskiego prezentują m.in. Felicja Baska-Borzyszkowska (2012), która pisze o wykorzystaniu tekstów dramatycznych, oraz Tomasz Fopke (2012), który zajmuje się użyciem utworów muzycznych.

W artykule tym również zajmujemy się edukacją kaszubską, z punktu widzenia nauczycieli języka kaszubskiego. Naszym celem jest przedstawienie wyników badania ankietowego przeprowadzonego wśród nauczycieli dotyczącego ich potrzeb w zakresie szkoleń. Kwestionariusz ankiety wypełniło 107 respondentów.

2. Język kaszubski w edukacji

W tej części artykułu odniesiemy się pokrótce do obecności języka kaszubskiego w edukacji w XIX, XX i XXI wieku, a także do podstawy programowej i kształcenia nauczycieli tego języka.

2.1. Obecność języka kaszubskiego w edukacji dawniej i dziś

Jak podają Cybulski i Treder (2006: 119-120), a także Mistarz (2014a: 4, 2014b: 9)³, język kaszubski obecny był w szkołach na Pomorzu w latach 1819-1839 jako język pomocniczy. Powrót kaszubszczyzny do szkół nastąpił dopiero w przełomowym roku 1989. W roku tym Uniwersytet Gdański w Instytucie Filologii Polskiej uruchomił lektorat języka kaszubskiego, a w roku 1991 zaczęto go nauczać w dwóch szkołach. W Szkole Podstawowej na Głodnicy w lekcjach kaszubskiego

¹ Zob. także Kossak-Główniczewski (red.) (1999).

² Badacze ci przygotowali tom zbiorowy pt. *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualność, perspektywy*, z którego pochodzi ta praca, a także kilka innych tutaj wymienionych (Kuik-Kalinowska i Kalinowski (red.), 2012).

³ Autorzy ci powołują się na publikację: Szewc (1992: 90).

brało udział 20 dzieci, zaś w Kaszubskim Liceum Ogólnokształcącym w Brusach – 60 uczniów.

Od roku 1991 liczba uczniów uczęszczających na lekcje języka kaszubskiego stale rośnie. Tabela 1 przedstawia dane statystyczne od roku szkolnego 2008/2009 do 2013/2014, natomiast tabela 2 – dane dotyczące egzaminu maturalnego z tego języka w latach 2005–2014. Jak wynika z tych danych, w roku szkolnym 2013/2014, liczba uczniów zainteresowanych nauką języka kaszubskiego wzrosła w porównaniu z poprzednimi latami: kaszubskiego uczyło się 17 145 uczniów w 420 szkołach: 13 850 w 293 szkołach podstawowych i przedszkolach (78%), 2 688 w 103 gimnazjach (16%) i 607 w 24 szkołach ponadgimnazjalnych (6%) (*Dzień Rodny Mòwë*, 2014), natomiast liczba maturzystów zmalała – maturę z kaszubskiego zdawało 23 uczniów (dla porównania, w rekordowym roku, 2012, do egzaminu przystąpiło 41 uczniów). Relatywnie niska liczba uczniów zainteresowanych zdawaniem matury z kaszubskiego może być powiązana z nieuwzględnianiem tego języka w planach dotyczących wyboru studiów i – w dalszej perspektywie – wykonywanego zawodu.

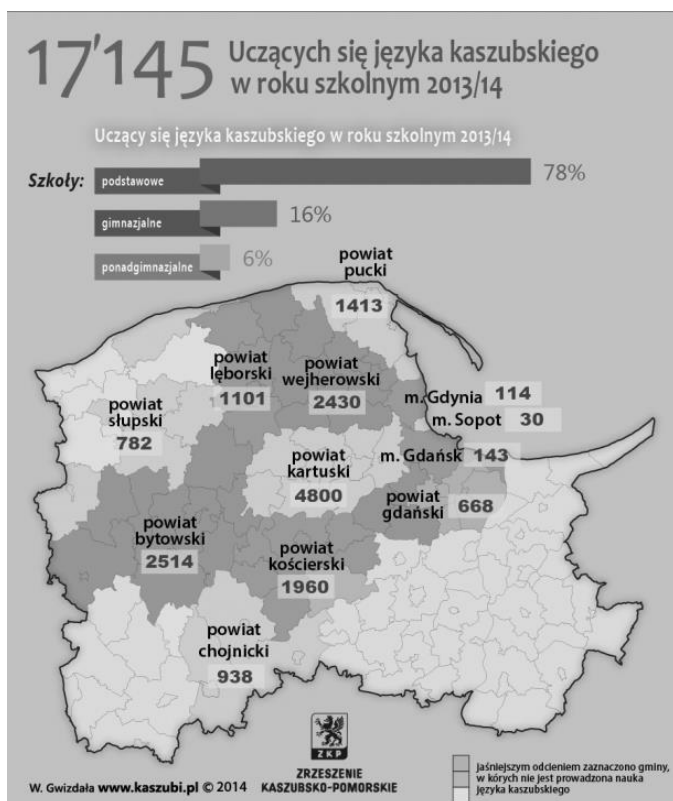
Rysunek 1 przedstawia mapkę uwzględniającą dane statystyczne w poszczególnych powiatach województwa pomorskiego. Okazuje się, że w roku szkolnym 2013/2014 najwięcej uczniów (4800) chodziło na lekcje kaszubskiego w powiecie kartuskim, na drugim i trzecim miejscu uplasowały się powiaty bytowski (2514 uczniów) i wejherowski (2430 uczniów).

Rok szkolny	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Szkoły ponadgimnazjalne		Ogółem	
	Szkoły	Uczniowie	Szkoły	Uczniowie	Szkoły	Uczniowie	Szkoły	Uczniowie
2008/2009	160	6 935	44	1 989	5	150	209	8 174
2009/2010	183	8 158	50	1 193	5	201	238	9 552
2010/2011	196	8 945	59	1 349	5	187	260	10 481
2011/2012	229	11 013	80	1 823	9	355	318	13 207
2012/2013	251	11 971	89	2 067	11	369	351	14 407
2013/2014	293	13 850	103	2 688	24	607	420	17 145

Tabela 1: Nauczanie kaszubskiego w latach 2008/2009–2013/2014: dane statystyczne (na podst.: *Mały rocznik statystycznego Polski 2010*, s. 239; *Mały rocznik statystyczny Polski 2011*, s. 241; *Mały rocznik statystyczny Polski 2012*, s. 224; *Mały rocznik statystyczny Polski 2013*, s. 249; „Dzień Rodny Mòwë”, <<http://www.kaszubi.pl/aktualnosci/aktualnosc/id/746>>).

Rok	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Maturzyści	14	11	27	8	9	26	21	41	33	23

Tabela 2: Matura z języka kaszubskiego: dane statystyczne (na podst.: „Matura z języka kaszubskiego”, <http://www.kaszubi.pl/aktualnosci/aktualnosc/id/830>).



Rysunek 1: Nauczanie kaszubskiego w roku szkolnym 2013/2014 (źródło: <http://www.kaszubi.pl/aktualnosci/aktualnosc/id/746>).

Nauka języka kaszubskiego w wymiarze 3 godzin lekcyjnych w tygodniu wybierana jest na zasadzie dobrowolności – na wniosek rodziców lub uczniów, którzy ukończyli 16 rok życia. Wniosek dotyczy odpowiednio całego okresu, na który dziecko jest przyjmowane do przedszkola oraz całego okresu nauki ucznia w szkole. Na podstawie tego samego wniosku dyrektor organizuje dla ucznia naukę własnej historii i kultury (począwszy od II etapu nauczania – do IV etapu). Jeżeli rodzice zapiszą dziecko na lekcje tego języka (bądź jeżeli starszy uczeń o tym sam zadecyduje), będzie ono zobowiązane do uczęszczania na nie.

2.2. Materiały do nauki języka kaszubskiego

Dotychczas ukazało się najwięcej podręczników i publikacji pomocniczych do nauki kaszubskiego w szkole podstawowej. W roku 2000 ukazał się podręcznik pt. *Kasžëbsczë abecadłò: Twój pierszi elementôrz* Katarzyny Kwiatkowskiej i Witolda

Bobrowskiego, zaś w roku 2003 autorzy ci wydali *Twój pierwszy słowôrz. Słowôrz kaszëbskò-pòlsczi*. Opublikowano także inne podręczniki i materiały pomocnicze, np. *Kaszëbë. Zemia i lëdze. Ùczbownik do kaszëbsczégò jãzëka* oraz *Z kaszëbsczim w swiat. Ùczbownik do kaszëbsczégò jãzëka dlô I etapù sztòłceniô* Danuty Pioch (2011a, 2012), *Z kaszëbsczim w szkole. Podrëcznik pomocniczy do nauczania jëzyka kaszubskiego w klasach 1-3* Teresy Czerwińskiej, Aleksandry Pająk i Lucyny Sorn (2007), *Ùczimë sã pò kaszëbskù. Ksiązka pomocnicza dla klas starszych* Marka Cybulskiego i Róży Wosiak-Śliwy (2001), *Zòrno mòwë. Pòdrãcznik do ùczbë jãzëka kaszëbsczégò dlô pòczqtkújacëch (kl. IV-VI)* i *Zdrój słowa. Pòdrãcznik do ùczbë jãzëka kaszëbsczégò dlô pòczqtkújacëch (kl. IV-VI)* Jaromiry Labuddy (2007, 2010), *Mój słowôrz* Marzeny Dembek (2013) oraz *Kaszëbsczi Słowôrz Ilustrowóny. Wanoga z dëchama* Ludmiły Gołąbek (2014). Opracowano także podręczniki dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych: *Òjcziestò mowa. Ùczbòwnik do nòùczki kaszëbsczégò jãzëka w I klasie gimnazjum* Danuty Pioch (2011b) oraz *Jò w Kaszëbsczi, Kaszëbskò w swiece. Ùczbownik do kaszëbsczégò jãzëka cz. I dlô IV etapù sztòłceniô* i *Jò w Kaszëbsczi, Kaszëbskò w swiece. Ùczbownik do kaszëbsczégò jãzëka cz. II dlô IV etapù sztòłceniô* autorstwa Felicji Baska-Borzyszkowskiej i Wojciecha Myszka (2012, 2014).

Nauczyciele mogą korzystać z materiałów zamieszczanych w dodatku do miesięcznika „Pomerania” – „Najò Ùczba”⁴. Scenariusze lekcji języka kaszubskiego opracowała w tomie *Scenarniczi ùczbów kaszëbsczégò jãzëka* Róża Wosiak-Śliwy (2011). Opublikowano także inne materiały dla nauczycieli, np. *W kròjnie Grifa. Tëatrowé scenarniczi* Elżbiety Pryczkowskiej, Teresy Wejer i Doroty Formeli (2012), *Ùsòdzczi na wdôr...* Felicji Baska-Borzyszkowskiej (2013), czy też *Òbròzczi na binã* Idy Czai (2005). Wymienione pozycje zawierają teksty przeznaczone do przygotowania szkolnych przedstawień teatralnych, jak również mogą być wykorzystane na lekcjach.

Należałoby również wspomnieć o materiałach do nauki innych przedmiotów w języku kaszubskim: dwujęzyczny podręcznik opracowany przez Józefa Borzyszkowskiego, Jana Mordawskiego i Jerzego Tredera (1999), zatytułowany *Historia, geografia, jëzyk i piśmiennictwo Kaszubów. Historia, geògrafia, jãzëk i pismienizna Kaszëbów*, podręcznik do chemii *Chemiô ògłowô i òrganicznô* autorstwa Jerzego Nacla (2013), napisany wyłącznie po kaszubsku oraz dwujęzyczna publikacja *Historia Kaszubów* (Vademecum tom I) autorstwa Józefa Borzyszkowskiego (2014).

⁴ Również dostępne pod adresem: <<http://www.skarbnicakaszubska.pl/najo-uczba>>.

2.3. Podstawa programowa

Podstawa programowa⁵ dla wszystkich etapów nauczania podkreśla znaczenie kultury kaszubskiej. Na przykład, wymagania szczegółowe dla I etapu edukacyjnego sformułowane są następująco:

Uczeń kończący klasę III:

- 1) poznaje elementy przyrody, kultury materialnej i duchowej Kaszub (podczas zajęć i podczas wycieczek) [...]
- 2) odbiera wypowiedzi w języku kaszubskim i wykorzystuje pod kierunkiem nauczyciela informacje w nich zawarte; rozumie proste i krótkie wypowiedzi ustne o tematyce związanej z życiem codziennym [...]
- 3) powtarza słowa i proste wypowiedzi w języku kaszubskim; posługuje się podstawowym zasobem środków językowych [...]
- 4) ilustruje usłyszany tekst [...]
- 5) wygłasza z pamięci krótkie teksty w języku kaszubskim [...]

W II etapie edukacyjnym pojawiają się teksty kultury („Analiza i interpretacja prostych tekstów kultury, wygłaszanie z pamięci kaszubskich tekstów”), które są również obecne w III i IV etapie edukacyjnym. Dla tych dwóch ostatnich etapów pierwszy punkt wymagań ogólnych sformułowany jest następująco: „Znajomość kultury materialnej i duchowej Kaszub: historii, geografii, przyrody oraz zrozumienie specyfiki dziedzictwa kulturowego regionu”.

Jak z łatwością można zauważyć, podstawa programowa wymaga od nauczyciela języka kaszubskiego znajomości nie tylko tego języka i literatury oraz innych tekstów kultury, ale także historii, geografii i przyrody.

2.4. Nauczyciele języka kaszubskiego

W roku 2014 ponad 620 nauczycieli legitymowało się uprawnieniami do nauczania języka kaszubskiego (Mistarz, 2014a: 8). Uprawnienia te zdobyli albo kończąc studia podyplomowe oferowane przez Uniwersytet Gdański i Akademię Pomorską w Słupsku, albo zdając egzamin ze znajomości kaszubszczyzny przed Zespołem Orzekającym, który działa przy Zarządzie Głównym Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego od roku 2003. W roku 2017 opuszczą mury uczelni pierwsi absolwenci kierunku etnofilologia kaszubska, uruchomionej na Uniwersytecie

⁵ Podstawa programowa zawarta jest w dokumencie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, *Dziennik Ustaw* 2012, poz. 977, <<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977>>.

Gdańskim w październiku 2014 roku. Uzyskają oni stopień licencjata ze specjalnością nauczycielską (Pomierska 2015).

3. Badanie ankietowe

Jak już wcześniej zasygnalizowaliśmy, nauczyciele języka kaszubskiego wypełnili kwestionariusz ankiety dotyczącej potrzeb w zakresie szkoleń. W tej części omówimy jej wyniki.

3.1. Ankieta

Nauczyciele języka kaszubskiego wypełniali kwestionariusz ankiety od kwietnia do początku września 2014 roku albo w formie papierowej, albo online, na specjalnie przygotowanej przez Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie stronie internetowej.

Na ankietę składało się 11 punktów, które poprzedzone były pytaniem: „Czy odczuwają Państwo potrzebę szkoleń (kursów i warsztatów) w zakresie / na temat ...?”. W pierwszej części pytałyśmy o potrzebę szkoleń, które miałyby na celu doskonalenie znajomości języka kaszubskiego. Punkt drugi wiązał się ze szkoleniami z zakresu metodyki nauczania języka kaszubskiego. Oprócz pytania ogólnego, postawiłyśmy kilka szczegółowych, o potrzebę szkoleń dotyczących nowych mediów, pracy z podręcznikiem i innymi materiałami, pracy uczniów w parach i grupach, wykorzystania tekstów literackich, teatru szkolnego i przygotowania uczniów do konkursów. W punktach 3–10 pytałyśmy o potrzebę szkoleń na temat literatury, muzyki, tradycji, wierzeń i innych aspektów kultury kaszubskiej, jak również historii i geografii Kaszub oraz Kaszubów za granicą. Pełna ankieta zamieszczona jest w aneksie.

3.2. Respondenci

Ankietę wypełniło 107 respondentów (co stanowi ponad 17% czynnych nauczycieli), w tym 91 kobiet i 16 mężczyzn, w wieku od 24 do 58 lat. Wśród nich znaleźli się początkujący nauczyciele języka kaszubskiego, jak również nauczyciele z kilkuletnim stażem. Najdłuższy podany staż wynosił 9 lat.

3.3. Wyniki ankiety

Na pierwsze pytanie ankiety, dotyczące potrzeby szkoleń mających na celu doskonalenie znajomości języka kaszubskiego, odpowiedzi pozytywnej udzieliło ponad 75% nauczycieli (zob. tabela 3). Nauczyciele sprecyzowali, o jakie aspekty kaszubszczyzny im chodzi – okazuje się, że wykazują największe zainteresowanie gramatyką i pisownią (zob. tabela 4).

Respondenci	Tak	Nie	Brak odpowiedzi
Liczba	81	19	7
Procent	75,70	17,76	6,54

Tabela 3: Rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące potrzeby szkoleń z zakresu doskonalenia znajomości języka kaszubskiego.

Propozycje	Liczba	Procent
Gramatyka i pisanie	49	45,79
Zasady pisowni języka kaszubskiego i wykorzystanie ich praktyce	3	2,8
Poznanie nowych zasad pisowni wprowadzanych m.in. przez RJK	5	4,67
Kaszubskie słownictwo historyczne, kulturowe	3	2,8

Tabela 4: Propozycje szczegółowe nauczycieli dotyczące szkoleń z zakresu znajomości języka kaszubskiego.

Jeżeli chodzi o metodykę nauczania języka kaszubskiego, szkoleniami zainteresowanych jest prawie 87% respondentów (tabela 5), natomiast z podanych zagadnień szczegółowych największym powodzeniem cieszyłyby się kursy pokazujące, jak przygotować uczniów do konkursów i jak pracować z podręcznikiem, chociaż należy tu zauważyć, że najmniej popularny temat, nowe media, wskazało ponad 70% nauczycieli (tabela 6). W tabeli 7 przedstawione są propozycje nauczycieli. Najwięcej propozycji dotyczy zróżnicowania szkoleń dla poszczególnych etapów edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej, co nie dziwi, ponieważ – jak już wcześniej zasygnalizowaliśmy – najwięcej uczniów uczy się kaszubskiego w szkole podstawowej.

Respondenci	Tak	Nie	Brak odp.
Liczba	93	11	3
Procent	86,92	10,28	2,8

Tabela 5: Rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące potrzeby szkoleń z zakresu metodyki nauczania języka kaszubskiego.

Szkolenia	Tak		Nie		Brak odpowiedzi	
	N	%	N	%	N	%
Nowe media	76	71,03	19	17,76	12	11,21
Praca z podręcznikiem	91	85,05	6	5,6	10	9,34
Praca w parach i grupach	78	72,9	14	13,08	15	14,02
Wykorzystanie tekstów literackich	86	80,37	12	11,21	9	8,41
Teatr szkolny	88	82,24	10	9,34	9	8,41
Konkursy	93	86,91	9	8,41	5	4,67

Tabela 6: Rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące potrzeby szkoleń z zakresu szczegółowych zagadnień metodyki nauczania języka kaszubskiego.

Rozwój zawodowy nauczycieli języka kaszubskiego – diagnoza potrzeb...

Propozycje	Liczba	Procent
Szkolenia metodyczne dla poszczególnych etapów edukacyjnych	45	42,06
Metodyka nauczania języka kaszubskiego w edukacji wczesnoszkolnej	30	28,04
Zabawy językowe – propozycje ćwiczeń	10	9,34
Metody aktywizujące w nauczaniu języka kaszubskiego	10	9,34
Gry i zabawy kształtujące umiejętność prawidłowego czytania i pisania w jęz. kaszubskim	5	4,67
Metodyka zajęć w szkole specjalnej	3	2,8

Tabela 7: Propozycje szczegółowe nauczycieli dotyczące szkoleń z zakresu metodyki.

W przypadku szkoleń dotyczących różnych aspektów kultury kaszubskiej również odnotowaliśmy wysokie zainteresowanie respondentów – od 71% do 83% (tabela 8). Jeżeli chodzi o szkolenia dotyczące literatury kaszubskiej, respondenci najchętniej uczestniczyliby w kursach uwzględniających wykorzystanie utworów na różnych etapach kształcenia (tabela 9). Wśród podanych przez nauczycieli szczegółowych propozycji szkoleń z zakresu muzyki i tańca dominowały warsztaty (tabela 10). Nauczyciele wykazali również zainteresowanie kaszubskimi zwyczajami, zabawami i mitologią (tabela 11), a także historią Kaszub i zabytkami (tabela 12). W swoich odpowiedziach respondenci często wspominali brak podręczników i innych materiałów, z których mogliby korzystać.

Szkolenia	Tak		Nie		Brak odpowiedzi	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
Literatura	76	71,03	18	16,82	13	12,15
Muzyka	89	83,18	12	11,21	6	5,6
Tradycje	89	83,18	11	10,28	7	6,54
Wierzenia	86	80,37	9	8,41	12	11,21
Inne aspekty kultury	78	72,9	18	16,82	11	10,28
Historia	81	75,7	19	17,76	7	6,54
Geografia	86	80,37	7	6,54	14	13,08
Kaszubi za granicą	79	73,83	17	15,89	11	10,28

Tabela 8: Rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące potrzeby szkoleń na temat różnych aspektów kultury kaszubskiej.

Propozycje	Liczba	Procent
Literatura – podział na poszczególne etapy edukacyjne	19	17,76
Przygotowanie uczniów do konkursów recytatorskich – dobór repertuaru	10	9,34
Literatura dla dzieci i młodzieży	5	4,67
Chronologiczny spis pisarzy piszących po kaszubsku i ich życie	1	0,93

Tabela 9: Propozycje szczegółowe nauczycieli dotyczące szkoleń z zakresu literatury kaszubskiej.

Propozycje	Liczba	Procent
Taniec kaszubski – warsztaty taneczne, choreograficzne, publikacje, materiały dydaktyczne	45	42,06
Piosenki, muzyka – warsztaty, zabawy muzyczne dla dzieci, podział na etapy edukacyjne	40	37,38
Tradycyjne instrumenty ludowe – warsztaty	2	1,87

Tabela 10: Propozycje szczegółowe nauczycieli dotyczące szkoleń z zakresu muzyki i tańca.

Propozycje	Liczba	Procent
Rok obrzędowy na Kaszubach, tradycja dawniej a dziś – warsztaty, materiały do pracy w szkole	32	29,91
Mitologia i demonologia kaszubska – literatura, materiały	11	10,28
Zabawki i zabawy dziecięce na Kaszubach – warsztaty	3	2,8

Tabela 11: Propozycje szczegółowe nauczycieli dotyczące szkoleń na temat wierzeń, tradycji i zabaw.

Propozycje	Liczba	Procent
Historia Kaszub	26	24,30
Zabytki na Kaszubach, pomniki przyrody	16	14,95
Historia różnych części Kaszub	2	1,87

Tabela 12: Propozycje szczegółowe nauczycieli dotyczące szkoleń z zakresu historii.

4. Wnioski

Jak wynika z danych przedstawionych w tabelach 3–12, większość respondentów jest zainteresowana nie tylko wszystkimi uwzględnionymi w ankiecie szkoleniami, lecz także innymi kursami, które sami podali w punkcie 11 ankiety. Wśród tych pierwszych, największym powodzeniem cieszyłyby się szkolenia na temat przygotowania uczniów do konkursów (87% nauczycieli), pracy z podręcznikiem (85%), muzyki kaszubskiej (83%) i tradycji kaszubskich (83%). Natomiast wśród podanych przez respondentów szczegółowych propozycji dominowały następujące tematy: gramatyka i pisanie (46%), szkolenia metodyczne dla poszczególnych etapów (42%) oraz taniec (42%). W świetle wymagań stawianych nauczycielom, sprecyzowanych w podstawie programowej, nie dziwi chęć uczestnictwa w warsztatach dotyczących kultury kaszubskiej. Ponadto, mimo że pojawia się coraz więcej publikacji (w formie tradycyjnej i online, na kaszubskim portalu edukacyjnym Skarbnica Kaszubska⁶) z zakresu metodyki nauczania języka kaszubskiego, jak również materiałów pomocniczych, nauczyciele wciąż odczuwają ich deficyt.

⁶ <<http://www.skarbnicakaszubska.pl>>.

Wszechstronna edukacja kaszubska – rozumiana jako tzw. sieci edukacyjne, czyli szkoły, uczelnie, muzea, ośrodki doradcze, domy kultury, stowarzyszenia⁷ – a zwłaszcza rozwój takiej edukacji, jest jednym z głównych priorytetów Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego. Dzięki zaangażowaniu społeczności zrzeszonej udało się wypracować sprzyjające nauczaniu warunki prawno-finansowe, co spowodowało intensyfikację rozwoju kaszubskich instytucji edukacyjnych. Od ponad dwudziestu lat, kiedy to na mocy artykułu 13. Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty stworzono podstawy prawne do wprowadzania nauczania języków mniejszości narodowych i etnicznych, w ofercie programowej coraz liczniejszych placówek oświatowych – głównie szkół podstawowych i gimnazjów – znajdujemy język kaszubski jako przedmiot o charakterze fakultatywnym. Jak wskazują statystyki, cieszy się on ciągle wzrastającym zainteresowaniem ze strony uczniów i nauczycieli.

Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie wychodząc naprzeciw oczekiwaniom środowiska nauczycielskiego zorganizowało i nadal organizuje z różnymi partnerami, m.in. Instytutem Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, Akademią Pomorską w Słupsku, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku oraz Polskim Towarzystwem Neofilologicznym, spotkania, sympozja i konferencje metodyczne poświęcone różnym zagadnieniom edukacji regionalnej. Konferencje mają na celu pogłębienie wiedzy językowej i kulturalnej uczestników na temat etniczno-regionalnego dziedzictwa kulturalnego oraz rozwijanie kreatywności i twórczości nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Baska-Borzyzkowska, F. 2012. „Teatralné dzejania w szkòle” (w) *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualność, perspektywy* (red. A. Kuik-Kalinowska i D. Kalinowski). Gdańsk – Słupsk: Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, Akademia Pomorska w Słupsku: 123-128.
- Baska-Borzyzkowska, F. 2013. *Ûsôdzczi na wdôr...*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Baska-Borzyzkowska, F., Myszk, W. 2012. *Jô w Kaszëbsczi, Kaszëbskô w swiece. Ûczbownik do kaszëbsczégò jãzëka cz. I dlô IV etapù sztôłceniô*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Baska-Borzyzkowska, F., Myszk, W. 2014. *Jô w Kaszëbsczi, Kaszëbskô w swiece. Ûczbownik do kaszëbsczégò jãzëka cz. II dlô IV etapù sztôłceniô*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Bobrowski, W. 1996. *Kaszubska szkoła na Głodnicy. Szansa i nadzieja wyzwolenia*. Głodnica – Gdynia: Region.
- Borzyzkowski, J. 2014. *Historia Kaszubów. Historiô Kaszëbów. Vademecum, t. I*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie, Instytut Kaszubski.

⁷ Por. C. Obracht-Prondzyński (2012).

- Borzyszkowski, J., Mordawski, J., Treder, J. 1999. *Historia, geografia, język i piśmien-
nictwo Kaszubów. Historia, geografia, jãzëk i pismienizna Kaszëbów*. Gdańsk:
Wydawnictwo M. Rożak, Instytut Kaszubski.
- Breza, E. 2001. „Język kaszubski w życiu i w szkole”. *Języki Obce w Szkole* (numer spe-
cjalny *Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych*) 45/6: 224-225.
- Cybulski, M., Treder, J. 2006. „Kaszubszczyzna w szkole” (w) *Język kaszubski. Poradnik
encyklopedyczny* (red. J. Treder). Wydanie drugie poprawione i poszerzone.
Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Oficyna Czek: 119-124.
- Cybulski, M., Wosiak-Słiwa, R. 2001. *Ùzimë sã pò kaszëbskù. Książka pomocnicza dla klas
starszych*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny (wyd. 3 – 2007).
- Czajinò, I. 2005. *Òbròzczi na binã*. Gdańsk: Oficyna Czek.
- Czerwińska, T., Pająk, A., Sorn, L. 2007. *Z kaszëbsczim w szkole. Podręcznik pomocniczy
do nauczania języka kaszubskiego w klasach 1-3, cz. 1, 2, 3*. Gdańsk: Zrzeszenie
Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny (wyd. 3 popr. – 2009).
- Dembek, M. 2013. *Mój słownik*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Fopke, T. 2012. „Piesniò jakno nosnik wiédzë i szkòła jãzëka w teròczasy, kaszëbsczi ùcz-
bie” (w) *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualność, perspektywy* (red. A. Kuik-Kali-
nowska i D. Kalinowski). Gdańsk – Słupsk: Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-
Pomorskiego, Akademia Pomorska w Słupsku: 109-121.
- Gołąbek, L. 2014. *Kaszëbsczi Słownik Ilustrowóny. Wanoga z dëchama*. Gdańsk: Zrze-
szenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Kossak-Głównzewski, K. 1996. *Szkice z edukacji regionalnej. Europa. Regiony. Kaszuby*.
Głdnica – Rumia: Rumina.
- Kossak-Głównzewski, K. 2011. „Kaszubska edukacja szansą reinhabitacji?” (w) *W kie-
runku Europy regionów. Analiza socjologiczna* (red. J. Erenc i A. Szopny). Wej-
herowo: Kaszubsko-Pomorska Szkoła Wyższa: 279-301.
- Kossak-Głównzewski, K. (red.) 1999. *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i et-
nicznych. Z wybranych rozwiązań edukacyjnych Białorusinów, Fryzów, Niem-
ców, Sami i Kaszubów*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kuik-Kalinowska, A., Kalinowski, D. 2012. „Edukacja kaszubska – między teorią a prak-
tyką” (w) *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualność, perspektywy* (red. A. Kuik-
Kalinowska i D. Kalinowski). Gdańsk – Słupsk: Zarząd Główny Zrzeszenia Ka-
szubsko-Pomorskiego, Akademia Pomorska w Słupsku: 23-30.
- Kuik-Kalinowska, A., Kalinowski, D. (red.) 2012. *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktual-
ność, perspektywy*. Gdańsk – Słupsk: Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Po-
morskiego, Akademia Pomorska w Słupsku.
- Kwiatkòwskò, K., Bòbrowsczi, W. 2000. *Kaszëbsczë abecadło. Twój pierwszy elementôrz*.
Gdańsk: Fundacja „Dar Gdańska”.
- Kwiatkòwskò, K., Bòbrowsczi, W. 2003. *Twój pierwszy słownik. Słownik kaszëbskò-
pòlszczi*. Gdańsk: Fundacja „Dar Gdańska” (wyd. 2 – 2008).
- Labudda, J. 2007. *Zòrno mòwë. Pòdrãcznik do ùczbë jãzëka kaszëbsczégò dlò pòczt-
kùjgcëch (kl. IV-VI), d. I*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Labudda, J. 2010. *Zdrój słowa. Pòdrãcznik do ùczbë jãzëka kaszëbsczégò dlò pòczt-
kùjgcëch (kl. IV-VI), d. II*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.

- Lew-Kiedrowska, W. 2012. „Jak na Kaszëbach Tatczëznë ùczëlë” (w) *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualność, perspektywy* (red. A. Kuik-Kalinowska i D. Kalinowski). Gdańsk – Słupsk: Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, Akademia Pomorska w Słupsku: 33-43.
- Lew-Kiedrowska, W., Stanulewicz, D. 2014. „Komponent kulturowy w nauczaniu języka kaszubskiego – opinie młodzieży”. *Biuletyn Radzëznë Kaszëbsczégò Jãzëka / Biuletyn Rady Języka Kaszubskiego* 2014: 267-277.
- Mistarz, R. (2014a). „Dokonania i wyzwania edukacji kaszubskiej”. *Edukacja Pomorska* 64/65: 4-8.
- Mistarz, R. 2012. „Rozwijanie kompetencji kulturowych przewodnim zadaniem kaszubskiej edukacji” (w) *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualność, perspektywy* (red. A. Kuik-Kalinowska i D. Kalinowski). Gdańsk – Słupsk: Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, Akademia Pomorska w Słupsku: 55-67.
- Mistarz, R. 2014b. „Kalendarium wydarzeń znaczących dla edukacji kaszubskiej”. *Edukacja Pomorska* 64/65: 9-11.
- Nacel, J. 2013. *Chemio ògłowò i òrganicznò*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Obracht-Prondzyński, C. 2012. „Edukacja kaszubska: w kręgu wyzwań i ... ograniczeń” (w) *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualność, perspektywy* (red. A. Kuik-Kalinowska i D. Kalinowski). Gdańsk – Słupsk: Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, Akademia Pomorska w Słupsku: 177-187.
- Paździerski, D. 2012. „Kurs języka i kultury kaszubskiej (dla slawistów i nie tylko)” (w) *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualność, perspektywy* (red. A. Kuik-Kalinowska i D. Kalinowski). Gdańsk – Słupsk: Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, Akademia Pomorska w Słupsku: 141-146.
- Pioch, D. 2011a. *Kaszëbë. Zemìa i lëdze. Ùczbownik do kaszëbsczégò jãzëka*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Pioch, D. 2011b. *Òjczëstò mowa. Ùczbòwnik do nòùczy kaszëbsczégò jãzëka w I klasie gimnazjum*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Pioch, D. 2012. *Z kaszëbsczim w swiat. Ùczbownik do kaszëbsczégò jãzëka dlò I etapù sztòłceniò*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Płoszajska, G. 2001. „Polityka resortu edukacji wobec mniejszości narodowych i etnicznych”. *Języki Obce w Szkole* (numer specjalny *Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych*) 45/6: 135-140.
- Pomierska, J. 2012. „‘Język kaszubski’ w kształceniu sprawności językowej ucznia w szkole podstawowej i gimnazjum” (w) *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualność, perspektywy* (red. A. Kuik-Kalinowska i D. Kalinowski). Gdańsk – Słupsk: Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego, Akademia Pomorska w Słupsku: 79-92.
- Pomierska, J. 2015 [w druku]. „Etnofilologia kaszubska – koncepcja programu studiów I stopnia na Uniwersytecie Gdańskim” (w) *Język, literatura, kultura i edukacja kaszubska* (red. D. Stanulewicz, E. Komorowska i B. Afeltowicz). Szczecin.
- Pryczkowska, E., Wejer, T., Formela, D. 2012. *W kròjnie Grifa. Téatrowé scenarniczi*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Wosiak-Śliwa, R. (red.) 2011. *Scenarniczi ùczbów kaszëbsczégò jãzëka*. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.

Aneks

Kwestionariusz ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli języka kaszubskiego

Gdańsk, 19 marca 2014 r.

Szanowni Państwo,

Uprzejmie prosimy Państwa o wypełnienie ankiety, której celem jest poznanie Państwa propozycji dotyczących szkoleń organizowanych dla nauczycieli języka kaszubskiego. Ankieta jest anonimowa. Jej wyniki zostaną wykorzystane w przygotowaniu szkoleń przez Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie, a także przedstawione w referacie podczas konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego pt. „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych oraz języka kaszubskiego”. współorganizowanej przez Uniwersytet Gdański oraz Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie. Konferencja ta odbędzie się w Gdańsku w dniach 8-10 września 2014 roku. Z góry serdecznie dziękujemy Państwu za udział w badaniu.

Lucyna Radziwińska (ZKP) i Danuta Stanulewicz (UG i RJK)

Data:

Płeć:

Wiek:

Staż pracy (w charakterze nauczyciela języka kaszubskiego): lat

Czy odczuwają Państwo potrzebę szkoleń (kursów i warsztatów) w zakresie / na temat:

- 1) doskonalenia znajomości języka kaszubskiego? tak nie
Jeżeli tak, prosimy o podanie tematów szkoleń, które Państwa interesowałyby.
.....
- 2) metodyki nauczania języka kaszubskiego? tak nie
Jeżeli tak, prosimy o podanie tematów szkoleń, które Państwa interesowałyby.
.....
Czy interesują Państwa następujące zagadnienia:
 - a) nowe media w nauczaniu? tak nie
 - b) praca z podręcznikiem i innymi materiałami? tak nie
 - c) praca uczniów w parach i grupach? tak nie
 - d) wykorzystanie tekstów literackich na lekcjach? tak nie
 - e) teatr szkolny? tak nie
 - f) przygotowanie uczniów do konkursów? tak nie
- 3) literatury kaszubskiej? tak nie
Jeżeli tak, prosimy o podanie tematów szkoleń, które Państwa interesowałyby.
.....
- 4) muzyki kaszubskiej? tak nie
Jeżeli tak, prosimy o podanie tematów szkoleń, które Państwa interesowałyby.
.....

- 5) tradycji kaszubskich? tak nie
Jeżeli tak, prosimy o podanie tematów szkoleń, które Państwa interesowałyby.
.....
- 6) wierzeń kaszubskich? tak nie
Jeżeli tak, prosimy o podanie tematów szkoleń, które Państwa interesowałyby.
.....
- 7) innych aspektów kultury kaszubskiej? tak nie
Jeżeli tak, prosimy o podanie tematów szkoleń, które Państwa interesowałyby.
.....
- 8) historii Kaszub? tak nie
Jeżeli tak, prosimy o podanie tematów szkoleń, które Państwa interesowałyby.
.....
- 9) geografii Kaszub? tak nie
Jeżeli tak, prosimy o podanie tematów szkoleń, które Państwa interesowałyby.
.....
- 10) Kaszubów za granicą? tak nie
Jeżeli tak, prosimy o podanie tematów szkoleń, które Państwa interesowałyby.
.....
- 11) propozycje innych tematów szkoleń
.....

Grażyna Zenderowska-Korpus

Uniwersytet Jagielloński

gzkorpus@interia.pl

WCZORAJ I DZIŚ DOSKONALENIA NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO W POLSCE

Transformations in the professional development of German language teachers in Poland

The main condition for the successful implementation of educational changes and reforms is professional development of teachers. The idea of lifelong learning has a long tradition. This paper presents the main principles of the professional development of teachers of German in Poland from the 1990s onwards within the framework of the project *Delfort* and Polish Association of German Teachers (*PSNIN*). The author will specify changes in areas and needs in the professional development of foreign language teachers in recent years.

Keywords: German, changes, professional development of teachers, project *Delfort*, Polish Association of German Teachers (*PSNIN*).

Słowa kluczowe: język niemiecki, doskonalenie zawodowe nauczycieli, projekt *Delfort*, *Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego (PSNIN)*

1. Wstęp

Czym jest doskonalenie nauczycieli języków obcych? Jakie miejsce zajmuje w polityce oświatowej? Jak rozwijało się na przestrzeni ostatnich 25 lat? Poniższy artykuł ma na celu próbę podsumowania oferty doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego w Polsce w minionym ćwierćwieczu oraz zaproponowanie nowych form podnoszenia kwalifikacji nauczycieli.

Właściwe kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych jest nakazem chwili. Od tego zależy m.in. poziom kompetencji językowej społeczeństwa, wyniki egzaminów gimnazjalnych i maturalnych, poziom studentów filologii i innych. Praca nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego przygotowania merytorycznego, ale także umiejętności pełnienia nowych ról związanych z podejmowaniem nowych funkcji nauczyciela, wychowawcy, pedagoga. Praca, niejednokrotnie rutynowa, przekształca się w pracę bardziej refleksyjną, wymagającą permanentnego doskonalenia się w wielu dziedzinach.

2. Specyfika zawodu nauczyciela języków obcych

„Zawód nauczyciela, to zawód niestandardowy, twórczy i innowacyjny” (Zawadzka-Bartnik 2014: 12). Wymaga on rzetelnego wykonania zadań i obowiązków, nawet przy pogarszających się warunkach nauczania, coraz liczniejszych grupach, mniejszej liczbie godzin i trudnościach organizacyjnych. Nauczanie języka obcego wymaga od nauczyciela dodatkowej wiedzy i umiejętności, ponieważ przedmiot nauczania jest jednocześnie środkiem komunikacji. Specyfika przedmiotu stawia przed nauczycielem dodatkowe wymagania, m.in. szeroko pojęte doskonalenie zawodowe w zakresie kompetencji językowej i warsztatu pracy. Nauczyciel języka obcego powinien mieć nienaganną wymowę, znać dobrze gramatykę i słownictwo, zwroty idiomatyczne, kolokacje, idiomy pragmatyczne, rutyny komunikacyjne. Powinien posiadać szeroką wiedzę na temat krajów niemieckojęzycznych, ich mieszkańców, kultury. Ważne jest gromadzenie i modyfikowanie materiałów dydaktycznych, udostępnianie ich zainteresowanym uczniom, budowanie odpowiedniego środowiska do nauki, przestrzeni lekcyjnej, motywowanie uczniów do nauki i wysiłku, organizowanie językowych zajęć pozalekcyjnych, poszukiwanie szkół partnerskich, organizowanie wymian międzyszkolnych.

Ponadto nauczyciel języków obcych powinien być dobrze wykształcony kierunkowo, posiadać wiedzę i umiejętności z zakresu pedagogiki, dydaktyki, psychologii oraz nowoczesnych technologii w nauczaniu. Powinien być także przygotowany do realizowania funkcji dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej w stosunku do dzieci niepełnosprawnych, z dysfunkcjami i specyficznymi trudnościami w nauce (por. Zawadzka, 2010: 126).

Wymagania stawiane nauczycielom języków obcych stale wzrastają. Współczesny nauczyciel powinien cały czas doskonalić swój warsztat, przygotowując się na wyzwania szkoły przyszłości. Nauczyciel przyszłości powinien być otwarty na doskonalenie się i wspieranie szkoły w jej nowych funkcjach (por. Sadowska, 2011). Jego nowe role: organizatora procesu nauczania, moderatora, animatora, terapeuty, doradcy, mediatora czy ewaluatora wymagają ustawicznego podnoszenia kwalifikacji w różnych formach, w kraju i za granicą.

3. Nauczanie języków obcych w latach 90.

Reorientacja nauki języków obcych na przełomie lat 80. i 90. spowodowała gwałtowny wzrost zapotrzebowania na nauczycieli języków zachodnioeuropejskich. Powstały wtedy nauczycielskie kolegia języków obcych kształcące nauczycieli na poziomie licencjackim. Nauczyciele języka rosyjskiego byli przekwalifikowywani, a znający język obcy z kursów czy pobytów za granicą, zdobywali uprawnienia pedagogiczne do jego nauczania. Zmiany po roku 1989 miały wpływ na sposób kierowania szkołą, jej wyposażenie, programy, metody ich realizowania, na uczniów i nauczycieli. Zmiany te dotyczyły także nauki języków obcych i trzeba przyznać, że w tym zakresie sytuacja radykalnie się poprawiła. Uczniowie nie byli już zobligowani do nauki języka rosyjskiego, mogli wybierać z szerszej niż dotąd oferty językowej szkoły, w której pojawiły się języki angielski, niemiecki, francuski i inne. Jednocześnie na polski rynek trafiły kolorowe, importowane podręczniki, nowinki metodyczne stawiające na komunikację i aktywne metody nauczania.

Na początku lat 90. rozpoczęto adaptację podręczników importowanych z Zachodu i pisanie nowych podręczników krajowych. Kolejne lata przyniosły następne zmiany, m.in. wprowadzono język obcy w szkołach zawodowych, egzamin maturalny i gimnazjalny języka nowożytnego dla wszystkich uczniów, obowiązek kontynuowania nauki języka obcego na kolejnym etapie kształcenia, udogodnienia dla uczniów o specyficznych trudnościach w nauce języków obcych. Przemiany te wymagały od czynnych i wkraczających do zawodu nauczycieli coraz nowych kwalifikacji i umiejętności. Nauczyciele języka obcego musieli stawać się nie tylko osobami doskonale władającymi językiem obcym, ale i moderatorami otwartych form nauczania, mediatorami czy terapeutami. Rozpoczął się proces dojrzewania nauczycieli do samodzielności, kreatywności i gotowości do aktualizowania swojej wiedzy i umiejętności. Praca nauczyciela języków obcych stała się wyzwaniem, zwłaszcza, że kolegia i uczelnie, w ramach bloku przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych, nie wyczerpywały listy zagadnień i problemów z jakimi można spotkać się w praktyce (por. Zenderowska-Korpus, 2011: 304).

Z wprowadzeniem Nowej Matury konieczne stało się przeszkolenie tysięcy nauczycieli. Podjęły się tego Okręgowe Komisje Egzaminacyjne (OKE) przy wsparciu Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (CODN) i Instytutu Goethego (IG). Ponadto należało zweryfikować i uzupełnić treści nauczania, uaktualnić teksty, zmienić dominujące na lekcji formy socjalne, zastosować odpowiednie media. Język niemiecki miał szczęście w tym względzie. Powstały w 1991 roku Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli korzystał z pomocy placówek zagranicznych lub ich oddziałów w Polsce, m.in. Instytutu Goethego, Inter Naciones, Instytutu Kultury Austrii, a także fundacji i instytutów kształcenia ustawicznego w Szwajcarii Weiterbildungszentrale (WBZ) Luzern (por. Dłużniewski, 2013).

4. Początki doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego. Projekt szwajcarski

Wśród kwestii wchodzących w zakres polityki językowej w polskim systemie oświatowym doskonalenie czynnych nauczycieli znajduje się na ostatnim miejscu (por. Komorowska, 2004: 34), nazywane jest „piętą achillesową reform systemu edukacji” (Denek, 2008: 46, w: Zawadzka, 2014: 17), pomimo że „zawód nauczyciela wymaga stałego doskonalenia, ponieważ nie jest produktem finalnym akademickiego kształcenia” (Zawadzka-Bartnik, 2014: 13). Dla nauczyciela języków obcych, który nauczając języka powinien używać go także do komunikacji z uczniami, doskonalenie ma podwójne znaczenie. Chodzi bowiem zarówno o przekazywanie materiału językowego, jak i kształtowanie odpowiednich umiejętności i postaw. Jak publiczne placówki doskonalenia nauczycieli realizowały spoczywające na nich zadania?

W latach 80. doskonaleniem nauczycieli zajmowali się doradcy metodyczni, działający na terenie każdego województwa. Do nich zgłaszali się nauczyciele z całego województwa na konsultacje, lekcje pokazowe czy konferencje metodyczne. Zarządzenie MEN z 30 lipca 1982 roku o stopniach specjalizacji zawodowej zaktywizowało środowisko nauczycieli języka niemieckiego do uczestniczenia w kursach i stażach zagranicznych w NRD, RFN i Austrii. Początkowo w ofercie były kursy językowe w Tybindze i Hamminkeln (RFN), seminaria metodyczno-realizacyjne w różnych miastach RFN, studia podyplomowe i seminaria w Brandenburgii (NRD). Z oferty zagranicznej korzystało niewielu nauczycieli. Przydziałem stypendiów i kursów zajmował się Instytut Kształcenia Nauczycieli w Warszawie.

W latach 1992-1994 nauczanie języka niemieckiego znacznie wzmocnił program kształcenia edukatorów nauczycieli języka niemieckiego tzw. „Projekt szwajcarski” kierowany przez Martina Baumgartnera z Centrali Doskonalenia Nauczycieli w Lucernie (WBZ Szwajcaria). Na projekt ten strona szwajcarska przeznaczyła 3,9 mln franków. W trakcie realizacji przystąpiły do niego Instytut Goethego i Instytut Kultury Austrii (por. Król, 2003). W ramach „Projektu szwajcarskiego” wykształcono 4 generacje specjalistów nauczania komunikatywnego. 106 trenerów miało metodą „kuli śniegowej” doskonalić następnych nauczycieli. Szkolenia miały charakter kaskadowy, polegający na stopniowym przekazywaniu odpowiedzialności za szkolenie kolejnych grup nauczycieli przez prowadzących te szkolenia ekspertów szwajcarskich na wykształconych w ramach projektu nauczycieli.

Pierwsze dwie grupy trenerów wykształcili specjaliści szwajcarscy, m.in. Martin Müller, Beda Künzle, Peter Sauter z Uniwersytetu we Freiburgu (Szwajcaria). Kolejne, przy coraz mniejszym wsparciu ekspertów szwajcarskich kształcili absolwenci poprzednich generacji. W sumie w ramach projektu szwajcarskiego

i austriackiego wykształcono 147 edukatorów nauczycieli języka niemieckiego, którzy oprócz znajomości metodyki nauczania języka niemieckiego dysponowali wiedzą i umiejętnościami do pracy z dorosłymi. Monitorowanie i wzbogacanie działalności zawodowej tych specjalistów odbywało się przy udziale strony szwajcarskiej i niemieckiej (por. Zenderowska-Korpus, 2011: 307). W kolejnym programie *Young Learners* powstałym w wyniku trójstronnego porozumienia pomiędzy MEN, British Concil i Goethe Institut wykształcono 18 edukatorów do nauczania wczesnoszkolnego.

Celem projektu wytyczonym przez centralę szwajcarską było przekazanie polskim nauczycielom wiedzy i umiejętności do kształcenia następnych grup w swoich regionach. Transfer wiedzy w zakresie dydaktyki i metodyki nowoczesnego nauczania języków obcych przyczynił się do wsparcia reformy szkolnej, wdrożenia do doskonalenia modelu multiplikacji i wspierania koniecznej zmiany mentalności nauczycieli w zakresie ich autonomii i odpowiedzialności za własny rozwój.

Z materiałów archiwalnych Pracowni Języków Obcych CODN z dn. 12.01.1998 wynika, że w ciągu 15 miesięcy po zakończeniu projektu tj. od września 1996 do grudnia 1997 roku 66 trenerów wykształconych w projekcie szwajcarskim przeprowadziło 163 formy doskonalenia zawodowego trwające ogółem 2491 godzin dla 2500 nauczycieli. Były to najlepsze czasy doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego w ostatnich 25 latach. Współpraca między instytucjami ABC (WBZ, GI, Kultur Kontakt Austria) przyczyniła się ponadto do powstania materiałów szkoleniowych, curriculum dla edukatorów, słownika pojęć dotyczących doskonalenia, programu szkolenia mentorów, które wykorzystano po pewnych zmianach do kształcenia edukatorów języka angielskiego, rosyjskiego, wiedzy o społeczeństwie. Materiały te dostępne są w Mediotecie Szwajcarskiej i bibliotekach Instytutu Goethego. Od roku 1997 czuwała nad tym tzw. grupa *Transfer* współpracująca z CODN i partnerami niemieckimi, szwajcarskimi i austriackimi. Z doświadczeń polskich korzystali multiplikatorzy na Węgrzech i Słowacji.

Dużym wsparciem dla doskonalących się nauczycieli była powstała w 1993 roku Medioteka Szwajcarska, sfinansowana ze środków projektu. Zasoby medioteki obejmowały początkowo najnowsze podręczniki i materiały do nauki języka niemieckiego, nagrania, filmy i gazety. Z czasem przekształciła się w bibliotekę i centrum informacyjne o Szwajcarii z siedzibą w CODN/ORE (Ośrodek Rozwoju Edukacji) pod patronatem Ambasady Szwajcarskiej. Medioteka służyła nauczycielom języka niemieckiego, studentom i uczniom. Znajdowały się tutaj trudno dostępne pozycje z literatury pięknej, publikacje metodyczne i dydaktyczne, pakiety edukacyjne, mapy, czasopisma, płyty, kasety, materiały dotyczące krajoznawstwa Szwajcarii. W roku 2010 Ośrodek Rozwoju Edukacji przekazał zbiory Medioteki Szwajcarskiej do Biblioteki Publicznej w Dzielnicy Praga

Południe. Dyrektor tej placówki zapewnił o efektywnym wykorzystaniu zasobu bibliotecznego i udostępnieniu go wszystkim zainteresowanym czytelnikom.

Edukatorzy języka niemieckiego wykształceni w latach 90. w ramach projektu byli aktywni na wielu polach. Ich obecność była widoczna w liczbach przeprowadzonych seminariów, stopniach awansu zawodowego nauczycieli, w Polskim Stowarzyszeniu Nauczycieli Języka Niemieckiego, aktywności na łamach *Hallo Deutschlehrer*, *Języków Obcych w Szkole*, w pracach komisji egzaminacyjnych, redakcjach podręczników i innych materiałów dydaktycznych. Najaktywniejsi angażują się w doskonalenie nauczycieli języka niemieckiego przyjmując funkcje koordynatorów regionalnych, doradców metodycznych, trenerów, egzaminatorów, ekspertów, opracowując programy nauczania a także wydając i opiniując nowe podręczniki.

5. Projekt doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego *Delfort*

W końcu lat 90. zaistniała potrzeba systemowego doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego o charakterze ogólnopolskim. W roku 2001 w całej Polsce utworzono sieć 7 regionów i ich koordynatorów, którzy we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej, Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli i Goethe Instytut - Inter Nationes przygotowywali seminaria doskonalące dla nauczycieli w całej Polsce.

Projekt ten nosił nazwę *Delfort* (skrót od *Deutschlehrerfortbildung*) i był uzupełnieniem działania lokalnych instytucji publicznych odpowiedzialnych za doskonalenie. Obejmował on szereg przedsięwzięć w celu zapewnienia odpowiednich kwalifikacji kadry dydaktycznej oraz podnoszenia jakości nauczania języka niemieckiego. Założenia projektu zostały opracowane wspólnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN) i Instytut Goethego w Warszawie. Autorką pomysłu i nazwy projektu była Małgorzata Multańska z CODN (por. Zenderowska-Korpus, 2011: 307).

Oferta *Delfort Regio* skierowana do nauczycieli języka niemieckiego wszystkich typów szkół obejmowała różne formy doskonalenia zawodowego dla kadry dydaktycznej. Realizacja 8-godzinnych seminariów odbywała się we współpracy z placówkami doskonalenia, szkołami oraz innymi instytucjami partnerskimi. Działalność grup projektowych koordynował i wspomagał CODN a Instytut Goethego udzielał pomocy i wsparcia merytorycznego. Główny nacisk kładziono na nowoczesne nauczanie języków obcych w reformowanej szkole, ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących ucznia, wykorzystania multimediów w nauczaniu, edukacji międzykulturowej oraz innych dziedzin, co do których istnieje zapotrzebowanie na szkolenia.

Celem projektu było wdrożenie działającego w oparciu o ścisłą współpracę z placówkami doskonalenia zawodowego i innymi partnerami, regionalnego systemu doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego uczących w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych.

W roku 2002 utworzono projekt *Netco@ch*, którego celem było podniesienie kwalifikacji nauczycieli w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-edukacyjnych w dydaktyce. Projekt miał charakter zdecentralizowany i był realizowany na życzenie grupy zainteresowanych nauczycieli w dogodnym dla nich terminie i miejscu. Seminaria *Netco@ch* prowadzili przygotowani przez Instytut Goethego w Krakowie trenerzy z całej Polski (por. Czaplikowska, 2010). Oprócz projektu *Delfort Regio* funkcjonował także *Delfort Centralny*, organizując w ośrodkach doskonalenia CODN 2-, 3-dniowe szkolenia dla nauczycieli języka niemieckiego. Szkolenia te adresowane były rocznie do około 1000 nauczycieli. Największym zainteresowaniem cieszyły się te organizowane przed maturą 2000. Wtedy to przeszkolono 2000 nauczycieli w całym kraju.

Rok	Ilość seminariów	W tym <i>Netco@ch</i>	Liczba uczestników	Kursy
2001	-	-	15	Nauczanie wczesnoszkolne
2002	85	35	1440	
2003	129	14	2811	Kurs kwalifikacyjny 45
2004	99	14	1584	
2005	Brak danych			
2006	93	14	1243	
2007	Brak danych			
2008	90	14	1335	Kurs edukatorski 20
2009-2010	Projekt zawieszono			

Tabela 1: Statystyka efektywności projektu *Delfort*. Źródło: materiały archiwalne Pracowni Języków Obcych CODN.

W latach 2002-2008 na około 630 seminariach przeszkolono w ramach projektu *Delfort* około 8500 nauczycieli języka niemieckiego. Seminaria i warsztaty trwały na ogół 8 godzin i obejmowały następujące obszary (por. Zenderowska-Korpus, 2011: 308):

- *Rozwijanie sprawności receptywnych i produktywnych,*
- *Metody nauczania słownictwa i zwrotów,*
- *Techniki aktywizowania uczniów,*
- *Otwarte formy nauczania (stacje edukacyjne, projekt),*
- *Nauczanie wczesnoszkolne,*
- *Realioznawstwo; Problematyka europejska,*
- *Praca z generatorem ćwiczeń ZARB,*

- *Projekty e-mailowe, WebQuest,*
- *Dyslektyk na lekcji języka niemieckiego.*

Utrzymanie wysokiej jakości oferowanych form doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego *Delfort* doceniła w roku 2002 Europejska Komisja ds. Edukacji i Kultury, przyznając Projektowi Europejski znak jakości: **European Label dla nowatorskich inicjatyw w nauczaniu języków obcych.**

W ostatnich latach działania projektu realizację tematów klasycznych wzbogacano o źródła internetowe i inne media. Proponowano nowe szkolenia, m.in.:

- *Trening strategii uczenia się na lekcji języka niemieckiego,*
- *Nauczanie mediacji językowej,*
- *Debata na lekcji języka niemieckiego,*
- *Błąd językowy i aspekty korekty błędów.*

Uczestnikami seminariów *Delfort* byli na ogół nauczyciele będący w trakcie stażu na kolejny stopień awansu zawodowego. Chcieli oni podnieść swoje kwalifikacje i uzyskać konieczne do dokumentacji rozwoju zawodowego zaświadczenie. Byli wśród nich tacy, którzy podchodzili do nowinek i szkoleń z rezerwą, i tacy, którzy pojawiali się prawie na każdym seminarium, stosowali nowe rozwiązania w praktyce i podnosili tym samym wymiennie jakość swoich lekcji. Z arkuszy ewaluacyjnych wynika, że seminaria prowadzone były na dobrym poziomie, uzyskiwały wysokie oceny uczestników i cieszyły się dobrą frekwencją.

Doskonalenie w ramach programu *Delfort* można było uzupełniać bogatą ofertą szkoleń zagranicznych. Każdego roku na różnego rodzaju kursy i stypendia Fundacji Bosch, Instytutu Goethego i in. do krajów niemieckojęzycznych wyjeżdżało około 100 nauczycieli. Finansowanie wybranych kursów i seminariów można było także uzyskać z programu *Sokrates Comenius i FELS*.

Uaktywniły się też ośrodki odpowiedzialne za doskonalenie nauczycieli języka niemieckiego w Polsce: Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne (WOM), Regionalne Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli (RODN), Samorządowe Ośrodki Doskonalenia (SOD) oraz Powiatowe Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli (PODN). Oferowały one kursy kwalifikacyjne, seminaria i warsztaty. Prężnym pod względem doskonalenia nauczycieli był między innymi Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu i Legnicy, organizujący liczne szkolenia dla nauczycieli języków obcych z zakresu aktywizujących form nauczania, nauczania wczesnoszkolnego, nowych mediów, Europejskiego Portfolio Językowego i in.

Po przejściowych trudnościach finansowych sponsorów projekt *Delfort* wznowił swoją działalność w roku 2011. Przez trzy kolejne lata prowadzono średnio 2-3 szkolenia w semestrze w dziewięciu regionach Polski. Korzystano z gościnności szkół, ośrodków metodycznych, instytucji partnerskich Instytutu

Goethego. Szkolenia planowali i prowadzili wykwalifikowani edukatorzy. Koordynatorzy regionalni zajmowali się rekrutacją i sprawami organizacyjnymi.

W roku 2014 utworzono nową sieć ekspertów programu *Delfort* finansowaną ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) i Instytut Goethego. W drodze konkursu wyłoniono 18 liderów regionalnych, po 2 w każdym okręgu. W ramach projektu liderzy regionalni przeprowadzili w ciągu roku 49 warsztatów dla 784 nauczycieli języka niemieckiego. W ofercie roku 2014 pojawiły się takie tematy jak:

- *Realizowanie wszystkich zmysłami,*
- *Gramatyka jako przeżycie,*
- *Niemiecki po niemiecku,*
- *Film krótkometrażowy na lekcji.*

Seminaria były realizowane w całej Polsce w wymiarze 4 godzin. Nauczyciele zgłaszali się na nie sami poprzez stronę Instytutu Goethego lub ORE. Świadczy to o rosnącym zainteresowaniu pewnej grupy nauczycieli ofertą ORE, IG i instytucji partnerskich.

Nowa formuła projektu *Delfort*, powstała w 2014 roku, zaistniała w 38 większych i mniejszych miastach Polski i będzie kontynuowana w kolejnych latach. Z ankiet ewaluacyjnych przeprowadzanych po każdym szkoleniu wśród wszystkich uczestników wynika, że są z niej zadowoleni. Nauczyciele oceniali punktowo w skali 1-5 swój poziom satysfakcji z udziału w doskonaleniu, program, osobę prowadzącą zajęcia oraz zastosowane formy i metody pracy. Podkreślano właściwy dobór i układ realizowanych treści, wysokie umiejętności prowadzących, urozmaicone metody i formy pracy oraz organizację. Doceniano, iż seminaria prowadzone były w języku obcym i że były dostępne dla wszystkich zainteresowanych. W pytaniu o potrzeby szkoleniowe zgłaszali tematy, które ich szczególnie interesowały.

6. Działalność Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego

Swoją niekwestionowaną wkład w doskonalenie nauczycieli języka niemieckiego ma Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego (PSNJNI). Stowarzyszenie powstało w lutym 1993r. z inicjatywy wybitnych polskich germanistów, m.in. Pani Profesor Elżbiety Zawadzkiej oraz Pana Profesora Waldemara Pfeiffera, wspartych przez aktywną grupę pasjonatów, nauczycieli języka niemieckiego z Warszawy i Łodzi.

Na pierwszym ogólnopolskim Zjeździe nauczycieli członków stowarzyszenia wiosną 1995 roku Prezes Zarządu Głównego Prof. E. Zawadzka uzasadniała potrzebę integrowania środowiska nauczycieli i deklarowała wsparcie w nabywaniu przez nich i doskonaleniu kompetencji zawodowych. W ślad za słowami

poszły czyny: serie seminariów doskonalących, konferencji i sympozjów dla nauczycieli języka niemieckiego, różnorodne akcje wspomagane przez Instytut Goethego i Instytut Austriacki a także WBZ-Polen.

Od początku działalności zorganizowano 16 zjazdów ogólnopolskich PSNJNI w różnych miastach Polski. Tematami przewodnimi były m.in. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* i *Europejskie Portfolio Językowe*; *Motywacja w nauczaniu*; *Podręczniki*; *Nauczanie wczesnoszkolne*; *Wielojęzyczność – Język niemiecki jako drugi język obcy*; *Realioznawstwo*. Członkowie stowarzyszenia mogli uczestniczyć również w zjazdach Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego w Jenie w 2009 roku (Niemcy) i Bozen (Włochy/Południowy Tyrol) w 2013 roku.

Z inicjatywy PSNJNI wydano w 1995 roku pierwszy numer czasopisma *Hallo Deutschlehrer*, w którym mogli publikować nauczyciele języka niemieckiego, metodycy i autorzy podręczników. Do roku 2013 ukazało się 35 numerów czasopisma.

7. Podsumowanie

Ostatnie 25 lat charakteryzowało intensywne kształcenie i różnorodne doskonalenie zawodowe nauczycieli języka niemieckiego finansowane w znacznym stopniu ze środków partnerów zagranicznych. Polscy nauczyciele mieli szczęście, że rządy Szwajcarii i Niemiec zaangażowały w latach 90. spore środki w Polsce, dzięki czemu wykształcono aktywną po dzień dzisiejszy kadrę edukatorów.

Obecnie środki na doskonalenie nauczycieli wydatkowane są oszczędnie. Oferta *Delfortu* nie zaspokaja potrzeb wszystkich nauczycieli. Lukę wypełniają częściowo oferty płynące od wydawnictw, które organizują spotkania i konferencje promujące swoje podręczniki i materiały. Nauczyciele pracujący w małych miastach i wsiach, przygotowujący się do awansu zawodowego korzystają jedynie z konsultacji doradców i szkoleń wydawniczych. Sytuacja ich nie jest łatwa. W klasach spotykają się uczniowie o różnych kompetencjach i zainteresowaniach. Trzeba wybierać między realizowaniem programu i zainteresowaniem wszystkich uczniów. Wprowadzenie języka niemieckiego dopiero w gimnazjum i to po angielskim nie motywuje do nauki. Obniżenie poziomu znajomości języka widoczne jest na egzaminach maturalnych i na studiach filologicznych. Zmniejsza się też zainteresowanie wyborem specjalizacji nauczycielskiej na studiach. Wobec tych i innych trudności środowiska nauczycielskiego brak ciągle pomysłu i środków na realizowanie systemowego doskonalenia w całej Polsce. Wiele zależy od przypadkowych zdarzeń oraz decyzji pojedynczych osób.

Jak zmienić tę sytuację? W ramach krajowej strategii językowej i programów badawczych należy poddać ocenie empirycznej inicjatywy doskonalenia z ostatnich 25 lat i zbudować przejrzystą wizję ustawicznego doskonalenia nauczycieli.

Oto kilka propozycji efektywnego i optymalnego doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego. Należy:

- znaleźć sposoby motywowania nauczycieli do korzystania z nowoczesnych metod nauczania, oferty multimedialnej, programów europejskich,
- kontynuować i finansować dobre praktyki doskonalenia nauczycieli małych miast i wsi,
- pielęgnować i rozwijać kontakty międzyszkolne sprzyjające doskonaleniu językowemu uczniów i nauczycieli,
- stworzyć sieć upowszechniania dobrych programów doskonalenia zawodowego w ramach projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej,
- wykorzystać do ustawicznego doskonalenia nauczycieli języków obcych bazę lokalnych ośrodków metodycznych i potencjał wykształconej w różnych projektach kadry edukatorskiej,
- zadbać o promowanie badań naukowych oraz o rozwój odpowiednich struktur zachęcających specjalistów z zakresu metodyki i programów nauczania języków do uczestniczenia w takich badaniach w ramach ich pracy na wyższych uczelniach (por. Zenderowska-Korpus, 2011: 312).

W ramach przewidzianych na doskonalenie środków nauczyciele powinni mieć możliwość i obowiązek okresowego doskonalenia się w wybranej instytucji i być w związku z tym odpowiednio motywowani. Tematami takich szkoleń mogłyby być:

- *Aktywizujące i otwarte formy nauczania,*
- *Nowe środowiska uczenia się,*
- *Multimedia na języku obcym,*
- *Nowe techniki nauczania,*
- *Wizualizacja w uczeniu się,*
- *Praca z uczniem o różnych potrzebach,*
- *Praca z uczniem zdolnym,*
- *Projekty edukacyjne,*
- *Strategie uczenia się i nauczania.*

Moje refleksje na temat doskonalenia zawodowego nauczycieli języka niemieckiego w Polsce chciałabym zakończyć słowami Konfucjusza: „Kto uprzednio nabytą wiedzę pielęgnuje tak, by służyła mu do ciągłego przyswajania nowej, ten może być nauczycielem innych.”

BIBLIOGRAFIA

- Czaplikowska, R. 2010. „Doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych” (w) *e:mentor: nauczanie przez Internet, kształcenie na odległość, kształcenie ustawiczne* [...], <http://www.e-mentor.edu.pl>, DW. 1.07.2010.
- Dłużniewski, S. 2003. „10-lecie współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli z Landeszentrale für politische Bildung Nadrenii Westfalii 1993-2003”. *Języki Obce w Szkole* 3: 45-46.
- Komorowska, H. 2004. „Polityka językowa w polskim systemie oświatowym na tle rozwiązań europejskich”. *Języki Obce w Szkole* 2: 34-39.
- Król, A. 2003. „10-lecie współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Goethe Institut Inter Nationes”. *Języki Obce w Szkole* 5: 48-52.
- Sadowska, E. 2011. „Z pasją o edukacji – nauczyciel, opiekun i wychowawca wczoraj i dziś. Implikacje myśli pedagogicznej Johna Deweya” (w) *Idea przemiany 3. Zagadnienia literatury, kultury, języka i edukacji* (red. A. Majkiewicz, M. Duś). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej: 295-302.
- Zawadzka, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2014. „Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji”. *Neofilolog* 43/1: 7-23.
- Raport. Nauczyciele języków obcych w roku szkolnym 2006/2007. 2008. Warszawa: CODN.
- Informacja Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie o działalności edukatorów nauczycieli języka niemieckiego – teacher trainerów w roku szkolnym 1998/1999. 1999. Warszawa: CODN.
- Materiały archiwalne Pracowni Języków Obcych CODN.
- Zarządzenie MEN z 30 lipca 1982 roku. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982. Karta Nauczyciela. Rozdział 3a. Awans zawodowy nauczyciela. Dz. U. 1982, nr 3, poz. 19, źródło: <http://bip.men.gov.pl> [DW:14.09.2010]
- Zenderowska-Korpus, G. 2011. „Przemiany w doskonaleniu nauczycieli języka niemieckiego w Polsce w latach 1990-2010” (w) *Idea przemiany 3. Zagadnienia literatury, kultury, języka i edukacji*. (red. A. Majkiewicz, M. Duś). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej: 303-314.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Magdalena Wawrzyniak-Śliwska	5
---	---

ARTICLES

1. Martin Blaszk – <i>Between didactics, the mentor and the pupils: Trainee reflections concerning their teaching practices</i>	9
2. Marek Derenowski – <i>The influence of teaching practice on the development of reflectivity among English philology students and on decisions concerning their future teaching careers</i>	27
3. Ariadna Strugielska, Krzysztof Strzemeski – <i>Evaluation of the Potential of an Erasmus Intensive Programme (IP) as a Tool for the Development of Intercultural Competence of European Teachers of English</i>	43
4. Magdalena Białek – <i>The concept of learning by teaching in the training of teachers of German</i>	57
5. Krystyna Szymankiewicz, Radosław Kucharczyk – <i>Plurilingual competence in pre-service teacher training</i>	73
6. Anna Jaroszevska – <i>The professional development of foreign language teachers in primary and lower secondary state schools – possibilities, sources of motivation and demotivation</i>	87
7. Lucyna Radzimińska, Danuta Stanulewicz – <i>The Professional Development of Teachers of the Kashubian Language: A Diagnosis of Training Needs</i>	105
8. Grażyna Zenderowska-Korpus – <i>Transformations in the professional development of German language teachers in Poland</i>	121

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2015 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>