

français

# PRZEZ PRAKTYKI DO PRAKTYKI

W STRONĘ INNOWACYJNOŚCI W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

CZĘŚĆ DRUGA  
JĘZYKI OBCE

italiano

Translate

Deutsch



CZŁOWIEK - NAJLEPSZA INWESTYCJA



# **PRZEZ PRAKTYKI DO PRAKTYKI**

**W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli**

## **Część druga Języki obce**

### **Redakcja:**

**Maria Cichoń**

**Małgorzata Krzemińska-Adamek**

**Anna Pado**

**Halina Rycyk-Sztajdel**

**Barbara Sadownik**

**Jolanta Sękowska**



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III - Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.1 - Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli).

Publikacja przygotowana w ramach realizacji projektu [www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs)  
- *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS.*

**Recenzent:**

dr hab. Magdalena Sowa

**Wydawca:**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie  
Plac Marii Curie-Skłodowskiej 5  
20-031 Lublin

ISBN: 978-83-63503-19-2

**Opracowanie graficzne, skład, łamanie, druk:**

**druk-24h.com.pl**  
DRUKARNIA CYFROWA

Białystok, ul. Zwycięstwa 10  
tel. 85 653-78-04  
e-mail: [biuro@partnerpoligrafia.pl](mailto:biuro@partnerpoligrafia.pl)

Lublin 2014

# Spis treści

## **Katarzyna Karpińska-Szaj**

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego. Implikacje dla organizacji praktyk pedagogicznych ..... 7

## **Barbara Sadownik**

Akademicki program doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych – szkolnych opiekunów praktyk i jego innowacja w perspektywie glottodydaktycznej ..... 15

## **Barbara Skowronek, Luiza Ciepielewska-Kaczmarek, Gabriela Gorąca-Sawczyk**

Przygotowanie do zawodu nauczyciela w ocenie studentów specjalizacji glottodydaktycznej ... 29

## **Iwona Janowska**

Zadaniowa koncepcja planowania w glottodydaktyce: problemy i wyzwania..... 41

## **Jarosław Krajka, Mariusz Marczak**

Jeden język, wiele kultur – Realizacja praktyk pedagogicznych w ramach projektu *www.praktyki.wh* oraz w projekcie interkulturowym..... 51

## **Krzysztof Nerlicki**

O potrzebie refleksji nad własnym uczeniem się, zanim będę nauczać – poglądy studentów germanistyki o instytucjonalnym rozwijaniu sprawności mówienia i ich implikacje dla teorii i praktyki kształcenia nauczycieli ..... 61

## **Urszula Paprocka-Piotrowska**

Akwizycja języka w świetle czterech zadań stawianych osobom uczącym się języków obcych. Uwagi dla studentów praktykantów..... 75

## **Anna Bąk-Średnicka**

Nowatorskie podejście do kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego w PWSZ w Sandomierzu..... 85

## **Maria Cichoń, Barbara Bednarz**

Innowacyjne kształcenie nauczycieli romanistów: praktyki pedagogiczne realizowane w Instytucie Filologii Romańskiej w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs*..... 95

## **Monika Janicka**

Uwarunkowania rozwijania refleksyjności nauczycieli na przykładzie przygotowania nauczycieli języka obcego do pełnienia roli szkolnego opiekuna praktyk w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs* ..... 105

## **Beata Karpeta-Peć**

Refleksyjny praktykant – inspiracje tradycji i nowoczesności w kształceniu nauczycieli (języków obcych) ..... 119

## **Anna Pado**

Opis innowacji w praktykach przedmiotowych oraz w realizacji przedmiotów kierunkowych specjalizacji glottodydaktycznej na kierunku lingwistyka stosowana..... 131

## **Halina Rycyk-Sztajdel**

Innowacyjny program praktyk pedagogicznych w zakresie nauczania języka rosyjskiego dla studentów filologii rosyjskiej i jego realizacja w szkole ..... 143

---

**Urszula Siemianowska**

Przedmiotowe i pedagogiczne przygotowanie łódzkich rusycystów do zawodu nauczyciela  
języka rosyjskiego ..... 153

**Małgorzata Krzemińska-Adamek, Ewa Surdacka**

Nowy program praktyk przedmiotowych w Instytucie Anglistyki UMCS – opis  
innovacyjnych rozwiązań wprowadzonych w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs* ... 165

**Jolanta Sękowska**

Innowacyjność programu praktyk realizowanego w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki  
Stosowanej w świetle samoewaluacji studenta praktykanta..... 175

**Agnieszka Paśnik, Kamil Pietrzala**

Teaching – worry or mission?  
Refleksje studentów lingwistyki stosowanej  
po odbytej praktyce przedmiotowej ..... 187

**Bibliografia**..... 195

## Wstęp

Niniejszy tom wpisuje się w problematykę nowoczesnego kształcenia nauczycieli języków obcych i zawiera serię artykułów, których autorami są wykładowcy dydaktyki języków obcych z różnych ośrodków akademickich w Polsce, uczestniczący w seminarium ewaluacyjnym europejskiego projektu *www.praktyki.wh.umcs-Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS*. Większość tekstów poświęcona jest innowacyjnym formom kształcenia nauczycieli, wypracowanym wspólnie w ramach powyższego projektu i realizowanym dzięki współpracy uniwersyteckich i szkolnych opiekunów praktyk w regionie lubelskim. W projekcie udział wzięli nauczyciele języków: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego. Oprócz ujednoczenia przebiegu praktyk oraz stworzenia narzędzi ułatwiających komunikację pomiędzy opiekunami oraz studentami, nowy program praktyk pedagogicznych stworzył możliwość doskonalenia kwalifikacji zawodowych dla nauczycieli- opiekunów, a udział w szkoleniach pozwolił wzbogacić i uaktualnić ich wiedzę glottodydaktyczną. Publikacja *Niezbędników* dla studentów i opiekunów praktyk stała się okazją do wypracowania konkretnych, praktycznych narzędzi ułatwiających przygotowanie się do praktyk i ich ewaluację (regulaminy, wzorcowe scenariusze lekcji, arkusze samoewaluacyjne, poradniki). W wielu artykułach Czytelnik znajdzie także ciekawe opinie samych studentów dotyczące przydatności owych narzędzi, a także współpracy z opiekunami praktyk. Zderzenie się świeżego, otwartego na eksperymentowanie, ale niedoświadczonego spojrzenia studenta praktykanta z wizją doświadczonego, ale niestety często tkwiącego we własnych przekonaniach i rutynie nauczyciela-opiekuna niewątpliwie rodzi napięcia. Z drugiej jednak strony może mobilizująco wpłynąć na adeptów tego zawodu, którzy od początku zawodowej drogi mają odwagę kreować i wdrażać własne rozwiązania.

Kształtowanie umiejętności refleksji nad własnymi działaniami, samoocena nabytych w trakcie praktyk kompetencji pedagogicznych i dydaktycznych, analiza źródeł własnych porażek - to kolejny ważny aspekt uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, któremu autorzy poświęcili wiele uwagi. Nie pominięto też bardzo ważnego elementu w kształceniu nauczycieli, jakim jest przygotowanie do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, szczególnie z deficytami języka i mowy, poznanie metod diagnostycznych i sposobów nauczania właściwych dla tego typu uczniów. Nowoczesny nauczyciel to także mediator interkulturowy, ułatwiający relacje kulturowe pozbawione uprzedzeń i stereotypów, co może być trudnym i subtelnym wyzwaniem dla młodych nauczycieli języków obcych.

Interesującym zagadnieniem natury ogólnej, podjętym w niniejszym tomie, jest sama koncepcja kształcenia nauczycieli, różnorodne nurty i orientacje (humanistyczna, technologiczna, funkcjonalna) stawiające wielorakie wyzwania nauczycielom, w tym nauczycielom języków obcych. Powinni być oni ekspertami z zakresu akwizycji języka, ewaluatorami, wychowawcami, mediatorami kulturowymi, a także badaczami i refleksyjnymi praktykami. Mamy nadzieję, iż niniejsza publikacja, skierowana do nauczycieli, studentów, opiekunów praktyk oraz glottodydaktyków uniwersyteckich przyczyni się do integracji środowisk odpowiedzialnych za nowoczesne kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce.

Maria Cichoń





**Katarzyna Karpińska-Szaj**

Instytut Filologii Romańskiej

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego. Implikacje dla organizacji praktyk pedagogicznych**

Edukacja językowa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odgrywa rolę szczególną. Poprzez powiązanie nauczania języka obcego z rozwijaniem kompetencji językowo-komunikacyjnych i kompetencji poznawczych w zakresie języka ojczystego (polskiego), nauka języka obcego może spełniać funkcje terapeutyczne zwłaszcza w przypadkach uczniów z deficytami języka i mowy. W sytuacji potrzeb specjalnych związanych z niedoborami języka, stosowane metody pracy oraz kryteria oceny postępów odnoszą się zatem nie tylko do poziomu językowych kompetencji komunikacyjnych, ale także do wartości terapeutycznych/rehabilitacyjnych. Zwłaszcza ocenianie postępów w obu tych zakresach nie jest zadaniem łatwym, wymaga bowiem indywidualnego podejścia do każdego ucznia. Aby sprostać temu zadaniu, przyszli nauczyciele w czasie praktyk powinni mieć okazję do zapoznania się z procedurami układania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych i sposobami ich realizacji w konkretnych sytuacjach nauczania.

### **1. Uregulowania prawne**

W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego ws. standardów kształcenia nauczycieli z dnia 17 stycznia 2012 (Dz.U. 2012, poz. 131) obowiązek przygotowania nauczyciela (także nauczycieli języków obcych) do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi określony jest w opisie efektów kształcenia. Ogólne efekty kształcenia obejmują następujące rodzaje umiejętności: umiejętność do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów, umiejętność komunikacji z osobami współdziałającymi (także specjalistami) w procesie dydaktyczno- wychowawczym. W szczegółowych efektach kształcenia zakłada się, że absolwent powinien posiadać wiedzę na temat specyfiki funkcjonowania dzieci i młodzieży w zakresie prawidłowości i nieprawidłowości rozwojowych, co implikuje umiejętność diagnozowania problemów edukacyjnych uczniów oraz specjalnych potrzeb uczniów szczególnie uzdolnionych. Absolwent powinien więc posiadać przygotowanie pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków. Standardy kształcenia zakładają też, że przygotowany do zawodu nauczyciel powinien potrafić współpracować z uczniami i indywidualizować zadania, dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów, posiadać umiejętność współpracy z innymi nauczycielami, pedagogami i rodzicami uczniów oraz mieć świadomość konieczności prowadzenia indywidualizowanych działań pedagogicznych.

W zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, nauczyciel powinien znać elementy pedagogiki specjalnej, co w treściach kształcenia przekłada się właśnie na umiejętności diagnozowania specjalnych potrzeb ucznia. Zgodnie z rozporządzeniem, wykwalifikowany nauczyciel powinien wykazać się znajomością pojęć normy i patologii, podstawowymi informacjami na temat niepełnosprawności fizycznej i intelektualnej oraz zaburzeń rozwoju językowego. W trakcie praktyki pedagogicznej, kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych następuje przez obserwowanie aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, współdziałanie z opiekunem praktyk w podejmowaniu działań na rzecz tych uczniów, pełnienie roli opiekuna-wychowawcy poprzez wstępne diagnozowanie dysfunkcji i zaburzeń. Przygotowanie w zakresie dydaktycznym (podstawy dydaktyki) obejmuje elementy dydaktyki specjalnej, co w treściach zakłada znajomość cech edukacji włączającej i indywidualizację nauczania oraz projektowanie działań edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W zakresie sprawowania opieki i umiejętności organizowania dydaktyki przedmiotowej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nowe standardy kształcenia nauczycieli są konsekwencją zmian wprowadzonych rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 listopada 2010 r. Są to rozporządzenia w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2010 r., nr 228, poz. 1487<sup>1</sup>), oraz rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia (Dz.U. z 2010 r., nr 228, poz. 1490), rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2010 r., nr 228, poz. 1491). Rozporządzenia te dotyczą zasad opracowywania planów działań wspierających kształcenie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szkoła opracowuje plan działań w zakresie celów, metod pracy, dostosowania wymagań edukacyjnych oraz zakresu współpracy z poradniami psychologiczno- -pedagogicznymi lub innymi specjalistami (np. dotychczasowymi terapeutami i nauczycielami ucznia) oraz rodzicami/prawnymi opiekunami dziecka. Formy, zakres i czas udzielania pomocy psychologiczno- -pedagogicznej powinny być zawarte w karcie indywidualnych potrzeb ucznia (karta przewidziana jest dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, dla uczniów posiadających opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz dla uczniów bez orzeczeń i opinii, u których stwierdzono potrzebę udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub potrzebę indywidualizacji nauczania) albo w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym (przewidzianym dla uczniów z niepełnosprawnością posiadających orzeczenie o potrzebie nauczania specjalnego, dla uczniów niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym). Indywidualny program składa się z części: edukacyjnej (zawierającej zakres dostosowań do wymagań) i terapeutycznej (mającej na celu zwiększanie efektywności uczenia się oraz usprawnianie funkcjonowania społecznego i poznawczego ucznia). Wskazania edukacyjne dotyczą form i sposobów realizacji podstawy programowej oraz działań wspierających (np. opracowanie programu autorskiego,

<sup>1</sup> Rozporządzenie to zostało uchylone i zastąpione rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. (Dz.U. z 2013 r., poz. 532) w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

dostarczanie dodatkowych materiałów, zapewnienie odpowiedniego miejsca w klasie, używanie sprzętu wspomagającego). Wskazania terapeutyczne odnoszą się do wspomagania rozwoju ucznia poprzez działania kompensujące zaburzone funkcje oraz dbałość o jego ogólny rozwój. Działania terapeutyczne mogą uzupełniać założenia programowe o cele reedukacyjne i stanowić tym samym podstawę do zastosowania indywidualnych kryteriów oceny postępów odnoszących się nie tylko do treści podstawy programowej, lecz także do aspektów terapeutycznych.

Przedstawione powyżej uregulowania prawne stanowią o ogólnych zasadach wsparcia nauki/rozwoju uczniów. Odpowiednie przygotowanie działań wspierających naukę języka obcego nie jest jednak możliwe bez określenia specyfiki specjalnych potrzeb edukacyjnych, jakie cechują uczniów z deficytami języka i mowy.

## **2. Nauczanie języka obcego „na miarę” specjalnych potrzeb edukacyjnych**

Założenie, jakoby uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi musiał dostosować się do warunków i sposobów nauczania szkoły ogólnodostępnej, jest traktowane w świetle nowych rozporządzeń oświatowych jako niewłaściwe. Takie stanowisko jest także widoczne w ewolucji poglądów na temat integracji społecznej i edukacji osób niepełnosprawnych (zob. np. Szumski 2006). Obecnie akcentuje się prawo do zachowania odrębności ucznia i możliwości rozwoju w takim zakresie, w jakim jest to możliwe. A zatem, to nie rodzaj i stopień deficytu, ale warunki niezbędne do zaspakajania potrzeb rozwojowych i dydaktycznych powinny stanowić podstawę organizacji edukacji w szkole. Punktem odniesienia postępów ucznia powinna być zatem norma indywidualna, a postępy w nauce należy mierzyć w odniesieniu do stanu wyjściowego konkretnego ucznia, a nie w porównaniu z jego pełnosprawnym kolegą.

W działaniach szkoły stosunkowo łatwo jest rozpoznać wysiłki zmierzające do dostosowania sposobów i warunków nauczania do możliwości poznawczych ucznia. Podstawą podejmowanych działań są orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych, zebrane informacje od rodziców, terapeutów i innych nauczycieli dziecka, wiedza na temat danej niepełnosprawności, pomoc specjalistów. Skutkuje to stosowaniem wymaganego sprzętu, doбором sposobów nauczania i kryteriów oceniania postępów. Wszystkie te działania sprawiają, że nauka w warunkach szkoły ogólnodostępnej lub placówki integracyjnej jest coraz bardziej w zasięgu możliwości ucznia. W dużej mierze są to jednak działania mające na celu ‘usprawnienie’ ucznia, tak aby ten mógł sprostać wymaganiom szkoły. W tej perspektywie z pewnością przydatna jest ogólna wiedza pedagogiczna na temat funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji<sup>2</sup>. Dostosowywanie, nawet jeśli skutecznie minimalizuje pojawiające się trudności w nauce, nie jest jednak podstawą nauczania włączającego, czyli takiego nauczania, w którym różnorodność traktowana jest jako wartość i w którym zmierza się do respektowania potrzeb każdego ucznia. W nauczaniu włączającym koncentrowanie działań edukacyjnych i reedukacyjnych na dysfunkcji (rozpoznanie problemu, określenie potrzeb w kontekście niepełnosprawności) zastąpione jest podejściem holistycznym. Edukacja włączająca nastawiona jest na zmianę postrzegania samego systemu kształcenia i funkcji szkoły. To szkoła powinna nauczać w taki

<sup>2</sup> Podstawowe wskazania metodyczne do pracy z uczniem z zaburzeniami i deficytami zostały przedstawione w publikacji Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik (2010).

sposób, aby doprowadzić do maksymalnego rozwoju każdego ucznia. Nauczanie włączające skupia się na całościowym spojrzeniu na ucznia, a programy nauczania powinny być tworzone w oparciu o jego wyniki w celu zabezpieczenia indywidualnych potrzeb zarówno edukacyjnych, jak i terapeutycznych i społecznych. Pytaniem zasadniczym jest więc: co szkoła może zrobić, aby nauczanie/uczenie się przebiegało w sposób umożliwiający uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi indywidualny rozwój? Podstawą takich działań jest diagnozowanie i systematyczne modyfikowanie sposobów wsparcia ucznia. W kontekście nauczania języka obcego, rozpoznanie potrzeb możliwe jest poprzez integrację wewnątrzprzemiotową i międzyprzemiotową (współdziałanie z nauczycielami języka polskiego) oraz rozwijanie kompetencji kluczowych (obowiązek rozwijania ich w ramach danego przedmiotu).

Podczas nauczania języka obcego uczniów z deficytami języka i mowy należy przede wszystkim pamiętać o funkcjach, jakie może spełniać język obcy w rozwijaniu językowych kompetencji komunikacyjnych, ale też tzw. kompetencji kluczowych (rozwijanie sprawności uczenia się, wykorzystanie nowych technologii w nauce, dbałość o kulturę języka polskiego itd.). Zalecenia odnośnie rozwijania kompetencji kluczowych znajdują się w podstawie kształcenia ogólnego wszystkich etapów edukacyjnych i dotyczą głównie kształcenia postaw sprzyjających rozwojowi indywidualnemu i społecznemu (są nimi: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej). W nowej podstawie programowej (2009) umiejętności te zostały określone w wymaganiach szczegółowych jako: umiejętność samodzielnej pracy nad językiem, umiejętność dokonywania samooceny, umiejętność współdziałania w grupie, umiejętność korzystania ze źródeł informacji w danym języku obcym (także posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi), umiejętność stosowania strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych, świadomość językowa. W sytuacji nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza jeśli potrzeby te są konsekwencją niedoborów języka ojczystego, rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych przewidzianych w programie nauczania języka obcego nie zawsze jest harmonijny i nie zawsze sytuuje się na pożądanym poziomie. Zawsze jednak (choć w różnym stopniu) możliwe jest rozwijanie kompetencji kluczowych towarzyszących nauce języka obcego (zob. dane w Karpińska-Szaj 2013).

Propozycje operacjonalizacji celów nauczania zarówno w zakresie kompetencji językowo-komunikacyjnych jak i kompetencji kluczowych powinny być poprzedzone refleksją odnośnie ich znaczenia/przydatności dla ucznia pod względem edukacyjnym i terapeutycznym na konkretnym etapie jego rozwoju<sup>3</sup>. W ten sposób operacjonalizacja celów nauczania w perspektywie specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz wpisanie ogólnych celów terapeutycznych do indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego doprowadza do wyłonienia kryteriów oceny za konkretne działanie językowe/uczeniowe. Istotne jest ustalenie zakresów treści programowych i sposobów weryfikacji efektów kształcenia, a następnie taki sposób sformułowania i realizowania

<sup>3</sup> Przykładem takiego dostosowania mogą być zaproponowane w praktyce jako konkretne ćwiczenia/zadania porównawcze zmierzające do wykształcenia nawyku odnoszenia zdobywanej wiedzy i umiejętności do języka polskiego (również jako propozycja dodatkowych ćwiczeń w porozumieniu z nauczycielem języka polskiego/logopedą: istotne jest, aby praca nad językiem obcym była zintegrowana z rehabilitacją językową, jeśli taka ma miejsce).

założonych celów, by stały się one znaczące dla ucznia i możliwe do podania bezpośredniej weryfikacji. Wsparciem w opracowywaniu indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego i w konsekwencji w operacjonalizacji celów nauczania są z pewnością zalecenia zawarte w orzeczeniach. Dotyczą one najczęściej uczniów z dysleksją rozwojową i z zaburzeniami percepcji (wadami słuchu i wzroku). Wskazują one na przykład na konieczność zmniejszenia wymaganego materiału do przyswojenia, uwzględnienie wolniejszego tempa uczenia się (wydłużenie czasu w przypadku przygotowania pracy pisemnej, uproszczenie tematu do rozwinięcia), ocenianie postępów na podstawie prac pisemnych (w przypadku uczniów z uszkodzeniami słuchu) lub ustnych (u uczniów z dysleksją, wadą wzroku). Możliwe jest także przygotowanie odrębnych ćwiczeń i materiałów dydaktycznych, zastosowanie alternatywnych sposobów komunikowania się z uczniem (komunikacja globalna, wykorzystanie pisma, język migowy, fonogesty, alfabet palcowy), zwrócenie uwagi na odpowiednią postawę ciała (np. troska o umożliwienie czytania z ust w przypadku ucznia z wadą słuchu) (zob. Domagała-Zyśk & Karpińska-Szaj 2011).

### **3. Wnioski dla organizacji praktyk pedagogicznych**

Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w programie praktyk pedagogicznych powinna być realizowana na dwóch płaszczyznach: realizacji modułu psychologiczno-pedagogicznego i realizacji modułu dydaktycznego (dydaktyka przedmiotowa na danym etapie edukacyjnym). Zgodnie z opisanym wyżej rozporządzeniem ws. standardów kształcenia nauczycieli, w trakcie praktyki praktykant kształtuje kompetencje opiekuńczo-wychowawcze poprzez zapoznanie się ze specyfiką działania placówki. O tej specyfice świadczą również sposoby, jakie szkoła zapewnia, by wesprzeć rozwój uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tym zakresie celem praktyki jest obserwowanie aktywności poszczególnych uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz współdziałanie z opiekunem praktyk w podejmowaniu działań na rzecz tych uczniów. Praktyki zakładają także, że praktykant nabierze umiejętności w poznawaniu uczniów, ich sytuacji społecznej, potrzeb, zainteresowań i zdolności, a także w określaniu poziomu rozwoju oraz wstępnego diagnozowania dysfunkcji i zaburzeń.

Cele praktyk w tym zakresie i przy uwzględnieniu specyfiki nauczanego przedmiotu, jakim jest język obcy, mogą przekładać się na:

- wgląd do indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz dokumentacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
- udział w przygotowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (np. poprzez udział w zespole w charakterze obserwatora, pomoc wychowawcy lub innej osobie odpowiedzialnej za monitorowanie indywidualnego programu)
- obserwacje interakcji w grupie językowej, komunikacji z nauczycielem
- tworzenie narzędzi umożliwiających poznanie specyfiki kształtowania się kompetencji językowo-komunikacyjnych ucznia ze specjalnymi potrzebami wynikającymi z deficytów języka i mowy (np. wgląd do prac wykonanych także w języku polskim, analiza wcześniejszych prac z języka obcego, indywidualne spotkania z nauczycielem i uczniem w celu rozpoznania umiejętności komunikowania się w języku polskim i poziomu kompetencji w języku obcym)

- zapoznanie się z kryteriami oceny postępów w zakresie umiejętności posługiwania się językiem obcym według kryteriów podstawy programowej oraz tzw. wartości dodanych (np. rozwoju kompetencji kluczowych, jeśli takie są ujęte w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym jako elementy oceny kształtującej).

#### **4. Specjalne potrzeby edukacyjne w dokumentacji praktyk sporządzonej w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs* – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej**

W dokumentacji Wydziału Humanistycznego UMCS odnośnie praktyk pedagogicznych znajdują się narzędzia przygotowane przez instytuty i katedry kształcące nauczycieli języków obcych: niezbędni dla studenta odbywającego praktyki oraz materiały pomocnicze dla nauczyciela – opiekuna praktyk. W obu tych rodzajach dokumentów niektóre jednostki bezpośrednio odniosły się do nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. Instytut Filologii Słowiańskiej w zakresie nauczania języka rosyjskiego), a niektóre skupiły się na zaakcentowaniu indywidualnej pracy z uczniem w zależności od jego potrzeb i poziomu kompetencji językowych (zasada respektowania stylów poznawczych i stylów uczenia się odnosi się do wszystkich uczniów, aspekt ten uwzględnia np. Instytut Filologii Angielskiej).

Jednostki, które zawarły w swoich dokumentach problematykę nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, skupiły się na ogólnych informacjach o funkcjonowaniu uczniów z niepełnosprawnością i uczniów szczególnie uzdolnionych. Najwięcej wskazówek i uwag odnoszących się do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z uczniami szczególnie uzdolnionymi znajduje się w opracowaniu Instytutu Filologii Słowiańskiej. Do dokumentacji oprócz wskazań dotyczących metod pracy z uczniami z deficytami (wymieniono poszczególne rodzaje niepełnosprawności oraz deficytów) dołączono bibliografię zawierającą pozycje na temat integracji uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Z pewnością informacje te są bardzo cenne, jednak bardziej przydatna dla przyszłego nauczyciela języka obcego jest literatura bezpośrednio nawiązująca do specyfiki nauczania języków obcych tej grupy uczniów (zob. bibliografia dołączona do tego artykułu). Bibliografię dla praktykanta warto też wzbogacić o pozycje dotyczące przygotowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Informacje na ten temat są dostępne w sieci (np. poradniki MEN, zob. bibliografia dołączona do artykułu).

W materiałach pomocniczych dla nauczyciela przygotowanych przez Instytut Filologii Angielskiej do karty oceny praktykanta wprowadzono kryterium dotyczące przygotowania do zawodu pod względem zapoznania się z dokumentacją odnośnie specjalnych potrzeb edukacyjnych. W karcie oceny nauczyciel – opiekun praktyk powinien ocenić, czy student potrafi wymienić najważniejsze przyczyny ubiegania się przez uczniów o orzeczenie/opinię o potrzebie specjalnego kształcenia („praktykant powinien zapoznać się z dokumentacją (w tym z orzeczeniami) i rozumieć celowość ich wystawiania i wykorzystania w nauce”, s. 29 materiałów pomocniczych).

Poza wymienionymi odniesieniami na temat wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w dokumentacji przygotowanej przez poszczególne jednostki Wydziału znajdują się także uwagi dotyczące dywersyfikacji kształcenia ze względu na różny poziom językowych kompetencji komunikacyjnych uczniów. Dotyczą one jednak wszystkich uczniów, brakuje uwzględnienia specjalnych potrzeb powodowanych niepełnosprawnością, deficytami poznawczymi i rozwojowymi. Specyfika nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego jest o tyle ważna, że obejmuje kształcenie nie tylko w zakresie kompetencji komunikacyjnych w języku obcym, ale także w zakresie sprawności uczenia się, kompetencji ogólnych i wspomagania rehabilitacji języka i mowy. Systematycznie poszerzana wiedza o funkcjonowaniu w języku (językach), rozwijanie strategii rozumienia i wypowiedania się, umiejętność przetwarzania i wykorzystania informacji są elementami nauczania, które powinny zostać szczególnie uwzględnione w edukacji językowej uczniów z deficytami języka i mowy. Cele te są możliwe do osiągnięcia w konkretnych sytuacjach dydaktycznych, wspartych mediacją nauczyciela, kolegów z grupy, a więc w sytuacji interakcji: w dialogu z nauczycielem, w pracy projektowej itp. Ważne są też: współpraca z innymi nauczycielami, umiejętność dialogu ze specjalistami, rodzicami, pozostałymi uczniami w klasie i samym dzieckiem. Kompetencje te są najlepiej rozwijane w praktyce, dlatego proponowane niezbędne mogą być o te aspekty uzupełnione.

## **Bibliografia**

- Domagała-Zyśk E. 2011. „Strategie nauczania i wspierania ucznia z niepełnosprawnością na lekcjach i zajęciach językowych” (w): H. Komorowska (red.) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ŁośGraf, s. 297-311.
- Domagała-Zyśk E. & K. Karpińska-Szaj. 2011. *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karpińska-Szaj K. 2013. *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Leśniewska K.; Puchała L. & Zaremba L. 2011. *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Praca zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolach, szkołach i placówkach*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, zasoby internetowe: <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/zakladki/praca%20zespou%20nauczycieli.pdf> [DW: 05.10.2013].
- Podstawa programowa z komentarzami*. T. 3. 2009:
- Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum (zasoby internetowe: [http://www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2061%3Atom-3-jzyki-obce-w-szkole-podstawowej-gimnazjum-i-liceum&catid=230%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podstawa-programowa&Itemid=290](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2061%3Atom-3-jzyki-obce-w-szkole-podstawowej-gimnazjum-i-liceum&catid=230%3Aksztacenie-i-kadra-ksztacenie-ogolne-podstawa-programowa&Itemid=290) DW: 05.10.13).
- Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*. 2010. Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych. Ministerstwo Edukacji Narodowej. (zasoby internetowe: <http://www.men.gov.pl/images/pdf/DZSE/nauczyciele.pdf> DW: 05.10.13).

Szumski G. 2006. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zawadzka-Bartnik, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

### **Cytowane dokumenty:**

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego ws. standardów kształcenia nauczycieli z dnia 17 stycznia 2012 (Dz.U. 2012, poz. 131).

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 listopada 2010 r. ws. zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno- -pedagogicznej dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2010 r., nr 228, poz. 1487), ws. warunków organizowania kształcenia (Dz.U. z 2010 r., nr 228, poz. 1490), rozporządzenie ws. warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2010 r., nr 228, poz. 1491).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. (Dz.U. z 2013 r., poz. 532) ws. zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

## **Streszczenie**

W artykule poddano analizie dokumentację sporządzoną na potrzeby praktyk pedagogicznych dla nauczycieli języków obcych pod kątem możliwości wsparcia rozwoju językowego i poznawczego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zwrócono uwagę na potrzebę indywidualizowania nauczania oraz oceny postępów, które dotyczą poziomu rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych oraz osiągnięcia celów terapeutycznych. Ocena została dokonana na podstawie obowiązujących rozporządzeń ministerialnych oraz zasad zintegrowanego podejścia do nauczania języków obcych.

## **Abstract**

The article analyses teaching practice documentation created for the needs foreign language teachers' training. The analysis focuses on the possibilities of supporting linguistic and cognitive development in special needs learners. The text emphasises the need to individualise instruction and evaluation of progress in developing linguistic communicative competence and in achieving therapeutic effects. The assessment has been based on the current ministerial decrees and the principles of the integrated foreign language teaching approach.



**Barbara Sadownik**

Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Akademicki program doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych – szkolnych opiekunów praktyk i jego innowacja w perspektywie glottodydaktycznej**

Przedmiotem niniejszych rozważań jest innowacyjność programu praktyk realizowanego w ramach projektu, rozpatrywana w aspekcie poznawczym, tj. w realizacji zadań edukacyjnych związanych z przygotowaniem akademickim nauczycieli do profesjonalnego pełnienia funkcji opiekunów praktyki. Nowe podejście do przygotowania i wdrożenia praktyk pedagogicznych studentów wymagało odpowiedniej kadry nauczycieli pełniących rolę szkolnych opiekunów praktyk. Nie ulega wątpliwości, iż doskonalenie kwalifikacji nauczycieli języków obcych – opiekunów praktyk, zarówno jego jakość, jak też i jego zakres, należy zaliczyć do tych współczynników, które determinują efektywność przebiegu szkolnej praktyki pedagogicznej studenta w sposób całkiem zasadniczy.

1. Przed rozpoczęciem realizacji projektu *www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS* zostały przeprowadzone wśród studentów germanistyki badania metodą sondażu diagnostycznego, których celem było m.in. określenie stopnia przygotowania czynnych zawodowo nauczycieli języka niemieckiego do pełnienia roli opiekuna praktyk. W odpowiedzi na pytanie *Jak oceniasz pracę nauczyciela języka niemieckiego – opiekuna praktyk?* 40 proc. spośród 42 badanych studentów twierdziło zgodnie, iż nauczyciel-opiekun praktyk był dla nich autorytetem. Wysoko oceniali zarówno jego kompetencje językowe, jak i wiedzę, i umiejętności glottodydaktyczne. Byli mu wdzięczni za wprowadzenie ich w rolę nauczyciela i wspieranie w rozwoju zawodowym, w tym za udzielanie konstruktywnej krytyki, pozwalającej udoskonalać własne umiejętności nauczania, tj. planowania lekcji, efektywnej organizacji pracy w klasie, stwarzanie możliwości do eksperymentowania z nowymi metodami nauczania języka niemieckiego, np. prowadzenia lekcji z zastosowaniem metod aktywizujących i gier językowych etc. Ponad połowa badanych studentów, tj. 60 proc., zdecydowanie krytycznie oceniało swoich opiekunów praktyk z ramienia szkoły, podkreślając przy tym, iż w większości reprezentują oni skrajne podejście pragmatyczno-instrumentalne i nie widzą potrzeby rozwoju i doskonalenia swojego warsztatu dydaktyczno-metodycznego i wzbogacania swojej wiedzy glottodydaktycznej. Nauczycieli-opiekunów praktyk cechuje – zdaniem studentów – swoista niepewność poruszania się wśród zagadnień współczesnej nauki oraz wśród nowych wyzwań glottodydaktycznych. Innymi słowy, nauczyciele języka niemieckiego reprezentują – z punktu widzenia studenta – stanowisko raczej

sceptyczne co do potrzeby uaktualniania wiedzy z zakresu glottodydaktyki podstawowej, w tym także potrzeby stałego rozwoju własnej kompetencji językowej. Wielu z nich nie posługuje się nazwą *glottodydaktyka*, lecz nadal używa takich określeń jak metodyka, dydaktyka językowa<sup>1</sup>. Studenci twierdzili zgodnie, że nauczyciele-opiekunowie szkolnych praktyk pedagogicznych nie posiadają zadowalających umiejętności interpersonalnych, w szczególności w relacji z uczniem zdolnym, powszechnie stosują „przestarzałe” metody nauczania, wykazują rutynę i częstokroć zniechęcenie, tj. prowadzą lekcje w sposób schematyczny wg jednego stałego wzoru, a ten schemat – wynikający z subiektywnej pomysłowości – narzucają w sposób obligatoryjny studentom praktykantom, blokując ich samodzielność. Ponadto studenci uważali, że opiekunowie praktyk za mało uwagi poświęcają im jako młodym osobom, dopiero wkraczającym na ścieżkę kariery nauczycielskiej, tj. niedostatecznie opiekują się nimi merytorycznie (nie omawiają lekcji studentów, nie zawsze zresztą są na niej obecni). Tego rodzaju postawa i działanie oparte głównie na osobistym odczuciu nauczycieli, intuicji i tzw. zdrowym rozsądku, nie ułatwia – zdaniem studentów – transferu zdobytej na uczelni wiedzy i umiejętności glottodydaktycznych do realnych sytuacji w klasie szkolnej, nie zachęcają do innowacyjnych sposobów prowadzenia lekcji. 60 proc. ankietowanych studentów uważało tym samym, że pomoc ze strony nauczyciela była najsłabszym punktem w ich praktyce, gdyż nie opierała się na rzetelnej, aktualnej wiedzy dotyczącej natury i złożoności procesów glottodydaktycznych.

Postanowiliśmy zmienić ten stan rzeczy i poświęcić opiekunom praktyk pedagogicznych z ramienia szkoły znacznie więcej uwagi w całym systemie praktyk akademickich, tzn. stworzyć im możliwość zdobycia nowych kwalifikacji oraz doskonalenia swoich umiejętności zawodowych i językowych według nowoczesnych standardów. W tym miejscu należy zauważyć, iż opiekunowie praktyk pedagogicznych nie byli dotychczas przedmiotem systematycznych opisów i analiz, o czym świadczy bardzo mała liczba publikacji naukowych na ten temat.

W okresie od 01.09.2010 do 31.12.2010 pracownicy Zakładu Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej UMCS w Lublinie zorganizowali w murach uczelni cykl spotkań konsultacyjnych, w których uczestniczyły osoby związane z realizacją zadań dotyczących praktyk pedagogicznych odbywanych przez studentów, w tym wybrani nauczyciele języka niemieckiego w roli ekspertów, którzy wielokrotnie przyjmowali studentów na praktyki, studenci germanistyki studiów dziennych i zaocznych (niektórzy z nich czynni już zawodowo nauczyciele języka niemieckiego). W trakcie kolejnych spotkań ze środowiskiem akademickim przedyskutowano zadania opiekuna praktyk z ramienia szkoły, a także zagadnienie kompetencji tychże opiekunów i potrzeby wypracowania wewnętrznego systemu ich oceny. Bezpośrednie spotkania oparte na współdziałaniu wobec problemu były doskonałą okazją do wymiany doświadczeń w obszarze praktyk pedagogicznych, sformułowania wzajemnych oczekiwań, co do ich planowania i sposobu realizacji. Przedmiotem dyskusji był m.in. rozwój zawodowy opiekunów praktyk, tj. potrzeba uaktualnienia i poszerzenia wiedzy i umiejętności glottodydaktycznej, niezbędnej do

<sup>1</sup> Brak jednomyślności w tym względzie jest spowodowany m.in. tym, iż nauczyciele języków (obcych) wciąż jeszcze nie zadali sobie trudu, by zrozumieć, że w przypadku glottodydaktyki nie chodzi tylko o inną nazwę ich dziedziny, lecz przede wszystkim o zdecydowanie inne rozumienie dziedziny tradycyjnie z(wiązanej) z nazwą *metodyka* czy *dydaktyka nauczania języków obcych*. Znamienny jest fakt, iż nie wszyscy poloniści, jak też polscy rusycyści, germaniści, angiści, romaniści, zajmujący się naukowym i zawodowym kształceniem nauczycieli języków, posługują się określeniem glottodydaktyka.

prawidłowego prowadzenia własnych zajęć z języka niemieckiego i dbałości o jakość przebiegu praktyk. Uczestnicy konsultacji w pełni rozumieli istotę proponowanych rozwiązań innowacyjnych, bazujących na założeniu, iż aby móc nauczać innych, należy samemu angażować się w ciągły, trwający przez całą karierę rozwój zawodowy.

2. W ramach kontynuacji projektu powołano zespół autorski składający się z pracowników Zakładu Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej UMCS, którzy od wielu lat zajmują się od badaniami mającymi na celu naukowe ufundowanie kształcenia nauczycieli języków obcych. Tenże zespół opracował wysoce wyspecjalizowany program szkoleniowy adresowany do nauczycieli języka niemieckiego pełniących dotychczas lub chcących pełnić funkcję opiekunów praktyk pedagogicznych z ramienia szkoły, dostosowany do ich rzeczywistych i indywidualnych potrzeb. Kurs miał być swoistym wsparciem dla nauczycieli, którzy podejmą się pełnienia tej trudnej roli – opiekuna studenta germanistyki wiążącego swą przyszłość zawodową ze szkołą. Założono, że uczestnikami kursu powinni być nauczyciele posiadający co najmniej stopień nauczyciela mianowanego. Na wstępie prac nad programem postawiono pytania o nauczyciela języka obcego w roli opiekuna praktyk i sposoby jego kształcenia, tj. pytania, które stanowiłyby problem obligujący do argumentatywnej refleksji. Oto one:

- 1) Kim jest nauczyciel języka (obcego) – opiekun praktyk pedagogicznych w szkole?
- 2) Jakie powinien posiadać kwalifikacje, tj. jaką wiedzą powinien dysponować?
- 3) Jakie umiejętności wyróżniają go i określają?

2.1. Pytanie: *Kim jest nauczyciel języka (obcego) – opiekun praktyk pedagogicznych w szkole?*, jest pytaniem podstawowym. Nauczyciele stanowią w kategoriach społecznych jeden z najważniejszych zawodów, a ich profesjonalne kształcenie należy do najważniejszych zadań dziedzin typu polonistyka, germanistyka, anglistyka etc. Nauczyciele, jako przedstawiciele zawodu zaufania publicznego, wywierają szczególny wpływ nie tylko na pojedynczego ucznia, klasę szkolną, ale na całe społeczeństwo. Powinni poczuwać się do odpowiedzialności za rolę, jaką pełnią, i za zadania, jakie przed nimi stoją; powinni być twórczymi i kreatywnymi profesjonalistami w swojej dziedzinie, doskonale przygotowanymi teoretycznie i praktycznie do wykonywania zawodu.

Nauczyciele języków (obcych), którzy przyjmują na siebie obowiązki opiekuna praktyk pedagogicznych, stanowią niezmiernie ważne ogniwo w całym systemie praktyk akademickich, m.in. dlatego, iż od nich zależy w znacznym stopniu możliwość sprawdzenia w praktyce wiedzy i umiejętności glottodydaktycznych nabywanych przez studenta w czasie studiów. Szkolni opiekunowie praktyk, poddając swoistej weryfikacji przygotowanie teoretyczne i praktyczne studentów zdobyte w toku realizacji programu studiów, opierają się zarówno na swej zdobytej niegdyś akademickiej wiedzy i umiejętnościach, jak też na własnej intuicji i doświadczeniu zawodowym. Pełnią rolę nie tylko opiekuna i doradcy, ale także rolę innowatora czy też eksperymentatora, przy czym mają pełną świadomość, iż pełnienie istotnej funkcji opiekuna praktyk umożliwia im m.in. krytyczną autorefleksję nad warsztatem pracy i służy rozwojowi zawodowemu, jak też poprawie standardów nauczania języków obcych w szkole.

2.2. Na pytanie natury ogólnej: *Jakie wymogi merytoryczne należy stawiać aktywnym już zawodowo nauczycielom, pełniącym dotychczas funkcje opiekuna praktyk lub kandydatom na opiekuna praktyk?* odpowiedź jest zasadniczo prosta.

Nauczyciel-szkolny opiekun praktyk powinien przede wszystkim dysponować szeroką aktualną wiedzą podstawową i stosowaną z określonej dziedziny naukowej (która stanowi przedmiot nauczania), pozwalającą mu swobodnie komentować i obiektywnie oceniać przygotowanie i realizację praktyk przez studentów, jak też powinien dysponować przygotowaniem pedagogicznym odpowiadającym najnowszym wymogom UE. Ponadto nauczyciel w roli opiekuna praktyk powinien sprawniej niż uczeń lub student praktykant operować narzędziami informatycznymi i multimedialnymi, tj. posiadać wysoką kompetencję informatyczno-medialną.

Na pytanie bardziej szczegółowe: *Jakie kwalifikacje powinien posiadać nauczyciel języka obcego-szkolny opiekun praktyk, tj. jaką wiedzą i umiejętnościami powinien dysponować?* odpowiedź jest bardziej złożona. Nauczyciel języka obcego – szkolny opiekun praktyk powinien dysponować szerokim zakresem aktualnej wiedzy z zakresu glottodydaktyki i dyscyplin jej pokrewnych, jak lingwistyka, psycholingwistyka, neurolingwistyka etc., w tym przede wszystkim pogłębioną wiedzą na temat istoty języka, ludzkich zdolności językowych i procesu akwizycji języka.

Wiedza na temat natury języka, jego złożonej struktury i funkcji pozwala dostrzegać zasadnicze różnice między językiem jako przedmiotem nauczania a przedmiotami niejęzykowymi. Wybitny polski językoznawca Ludwik Zabrocki podkreślał systematycznie i dobitnie w swoich pracach z lat 60. i 70. ubiegłego stulecia specyfikę języka jako przedmiotu nauczania wyodrębniającą go w sposób zasadniczy z wszystkich innych przedmiotów nauczania. „Pomiędzy językiem jako przedmiotem nauczania a przedmiotami niejęzykowymi istnieje – pisze L. Zabrocki (1979: 265) – zasadnicza różnica strukturalna natury ilościowej i jakościowej. Chodzi tutaj o struktury fonetyczno-fonologiczne, morfologiczne, syntagmy czy zwroty stałe oraz syntaksę, ale także o elementy semantyczne.” Na lekcji języka obcego język jest zarówno przedmiotem nauczania, jak też środkiem/narzędziem komunikacji. Wiedza na temat języka, którą winien posiadać wykształcony profesjonalnie nauczyciel-opiekun praktyk, powinna być wiedzą naukowo uzasadnioną, a nie wiedzą potoczną, zgodną z rozumieniem zdroworozsądkowym.

W tym miejscu należy podkreślić, iż budowanie naukowych podstaw współczesnej glottodydaktyki zapoczątkowane zostało głównie przez lingwistów w oparciu o tzw. generatywne koncepcje języka, a nie przez psychologów, pedagogów i dydaktyków ogólnych. Innymi słowy, ustalenie odrębnego statusu języka jako przedmiotu nauczania w stosunku do innych przedmiotów to wynik badań ostatnich lat. Przyczyniły się do tego zasadniczo wyniki badań językoznawstwa generatywnego, psycho- i neurolingwistyki. Wyniki tych badań zna jednak tylko wąski krąg specjalistów, nie zawsze docierają one do praktyków. Nauczyciel – opiekun praktyk powinien choć w zarysie poznać złożone tezy lingwistyki generatywnej. Jej twórca, wybitny amerykański psycholingwista Noam Chomsky (np. 1986, 1988, 2005), wychodzi z założenia, że zdolności językowe są specyficzne, co oznacza, iż nie da się ich sprowadzić do innych form wiedzy. Innymi słowy, N. Chomsky traktuje język ludzki, zwłaszcza jego strukturę jako unikalną wrodzoną właściwość ludzkich mózgow i tym samym kwestionuje zasadniczo model behawiorystyczny i konstruktywistyczny, mający ciągle wielu zwolenników wśród nauczycieli języków obcych. Redukcja ludzkiej zdolności do przyswajania sobie języka i twórczego nim operowania do opisu w kategoriach bodźca, wzmocnienia i reakcji jest, zdaniem N. Chomsky’ego, całkowicie bezowocna, wręcz bezsensowna. Język ma strukturę nienawykową, toteż całość działania językowego nie da się sprowadzić do zespołu nawyków, gdyż ma ono charakter innowacyjny

i kreatywny, a nie reproduktywny. Niektóre struktury językowe, zwłaszcza syntaktyczne, a także niejako implikujące je procesy mentalne, są wysoce specyficzne i całkiem odmienne od wszelkich opisanych dotychczas niejęzykowych aktywności mentalnych ludzi i z tego powodu uznane zostały za unikalne i autonomiczne, warunkujące twórczy aspekt posługiwania się językiem. Podkreślenie znaczenia najistotniejszej cechy ludzkiego języka, jednej z jego podstawowych własności, jaką jest wykorzystanie skończonej liczby środków do wyrażenia nieskończonego zbioru myśli, jest niewątpliwie ogromną zasługą lingwistyki generatywnej i posiada duże znaczenie dla glottodydaktyki. Szczególnie ważna jest propagowana przez przedstawicieli lingwistyki generatywnej teza, iż istota języków naturalnych sprowadza się do ich immanentnej struktury, a nie do komunikacji, której te języki służą.

Zmiany w poglądach na naturę i istotę języka zdeterminowały sposoby uprawiania nie tylko lingwistycznej pracy poznawczej ale także dociekań intelektualnych w glottodydaktyce. Niezrozumienie specyfiki języka jako przedmiotu nauczania w stosunku do innych przedmiotów niejęzykowych, zwłaszcza jego genetycznego uwarunkowania, bezprecedensowej kompleksowości strukturalnej, jego funkcji generatywnej, ogromnej mocy funkcjonalno-wyrażeniowej, ma poważne konsekwencje. Prowadzi ono do upowszechnienia wielu błędnych, uproszczonych poglądów na ten temat, jest przyczyną kontraproduktywnych działań dydaktycznych nauczycieli języków obcych, niewłaściwego wykorzystania najnowszych technologii, zbytniego lansowania technik wizualnych, przynoszących nieraz więcej szkody niż pożytku. Wiedza o naturze języka, jako własności i właściwości mózgu/umysłu poszczególnych ludzi<sup>2</sup>, wydaje się być szczególnie przydatna także nauczycielom-opiekunom praktyk, którzy w większości reprezentują podejście pragmatyczno-komunikacyjne, w ramach którego język jest rozumiany wyłącznie jako narzędzie komunikacji, a nie narzędzie ludzkich myśli. W tym kontekście niepokoi zwłaszcza fakt, iż zwolennicy podejścia komunikacyjnego są zazwyczaj mało krytyczni wobec tegoż podejścia, o czym świadczy daleko idące przedkładanie płynności i skuteczności komunikacyjnej nad dbałość o poprawność morfosyntaktyczną wypowiedzi, tj. przeakcentowanie roli kompetencji komunikacyjnej i umniejszanie znaczenia kompetencji gramatycznej w procesie glottodydaktycznym.<sup>3</sup>

Nauczyciel języka obcego – szkolny opiekun praktyk powinien dysponować najnowszą wiedzą z zakresu glottodydaktyki. Wgląd w rozwój i zmiany dyscypliny podstawowej, dostęp do najnowszych wyników badań naukowych staje się dziś po prostu koniecznością. Zwłaszcza wiedza o naturze akwizycji języka obcego, jego przebiegu i prawidłowościach, stanowiąca solidną podstawę teoretyczną nauczania, została w założeniu przyjęta jako pierwotnie niezbędna, ponieważ pozwala – wtórnie – w sposób kompetentny i odpowiedzialny kierować procesem glottodydaktycznym, stosując adekwatne metody nauczania, i nauczać tychże metod studentów

<sup>2</sup> Franciszek Gruzca, twórca językoznawstwa antropocentrycznego i polskiej glottodydaktyki, który w swych rozważaniach naukowych konsekwentnie i wnikliwie sięga do zagadnienia ontologii lingwistycznej, powtarza z naciskiem, iż języki ludzkie istnieją faktycznie tylko w postaci określonych właściwości poszczególnych ludzi, określonych właściwości ich mózgow. Tym samym nie wystarczy określić ich jako pewien instrument (por. np. F. Gruzca, 1993, 2010).

<sup>3</sup> Twórcy podejścia pragmatyczno-komunikacyjnego w glottodydaktyce zostali zainspirowani pośrednio lub bezpośrednio pragmalingwistyką i teorią aktów mowy J. Austina i J. Searla, ukonstytuowaną pod wpływem pragmatyzmu w filozofii amerykańskiej, socjologii i semiotyki, jak też teorią gier językowych. L. Wittgensteina, koncepcją kompetencji komunikacyjnej wg D. Hymesa i teorią kompetencji komunikacyjnej wg J. Habermasa. Nie zawsze jednak korzystano w praktyce glottodydaktycznej z wyżej wymienionych koncepcji w sposób ostrożny i krytyczny, zbyt często wyciągano błędne wnioski natury aplikatywnej (B. Sadownik, 2013).

praktykantów. Jest faktem, iż nauczyciele-praktycy stosują termin *metoda* w sposób nieściśły. Metoda to sposób nauczania języka obcego oparty o usystematyzowane zasady i procedury, wynikające z konkretnej teorii języka i teorii akwizycji języka. Nie ma tutaj miejsca na eklektyzm. Współczesna glottodydaktyka podjęła trud prostowania upowszechnionych przez tradycyjną metodykę lub dydaktykę nauczania języków obcych mylnych sposobów, zarówno rozumienia języków ludzkich, jak też procesu akwizycji języka obcego, albowiem stały się one źródłem wielu błędnych wniosków praktycznych o całkiem zasadniczym znaczeniu, skutkujących przeakcentowaniem roli kontekstu sytuacyjnego w procesie percepcji języka obcego oraz przesunięciem punktu ciężkości z języka – wraz z jego immanentną strukturą – na inne aktywności pozajęzykowe uczniów, takie jak podejmowanie decyzji, rozumowanie indukcyjne, komunikacja niewerbalna itp. W efekcie język stał się jedynie dodatkiem do aktywności komunikacyjnej uczniów. Cele lekcji formułowane są niejednokrotnie wyłącznie (lub przede wszystkim) na poziomie komunikacyjnym, co w konsekwencji prowadzi do tego, że wewnętrzna złożoność języka jest uwzględniana jedynie wtedy, gdy niepoprawność gramatyczna zaburza w sposób istotny komunikację, i jeżeli kontekst sytuacyjny nie pozwala na zrozumienie wypowiedzi. Zapomina się o tym, że struktura języka leży u podstaw każdej aktywności językowej uczniów, w tym również leży u podstaw (lecz nie tylko) aktywności komunikacyjnej. Nie do przyjęcia jest np. teza, jakoby proces akwizycji języka miał przebiegać w całości na drodze indukcyjnych uogólnień, przy pomocy abstrakcji, generalizacji, wykształcania nawyków.

Nowoczesną glottodydaktykę zdeterminowało nie tylko uznanie generatywnej funkcji języka jako funkcji prymarnej, nie tylko poznanie jego struktury wewnętrznej, tj. niezmiernej strukturalnej złożoności, ale także uznanie faktu, iż szczególna właściwość języka w sensie ogólnego ludzkiego wyposażenia tkwi przede wszystkim w jego genetycznym uwarunkowaniu, oznacza to, iż akwizycja języka nie polega w dosłownym znaczeniu na przekazaniu ani przejęciu języka. Każdy człowiek musi z natury sam zrekonstruować swój własny język. Przebieg procesu akwizycji języka nie jest procesem liniowym, ciągłym, lecz dyskretnym rozwojem fazowym, mówimy o swoistej dojrzałości psycholingwistycznej uczącego się do zinterioryzowania na danym etapie określonej, złożonej poznawczo struktury językowej (por. B. Sadownik 1997, 2008). Nie ma więc gotowej uniwersalnej recepty na to, jak organizować proces glottodydaktyczny. Należy uwzględnić zarówno stałe, niezmiennie zasady procesu lingwo-akwizycyjnego, jak np. dekompozycja struktury docelowej, jak też daleko idącą specyfikę grupy, tj. kognitywne, emocjonalne i socjalne aspekty.

Wiedza z zakresu glottodydaktyki – jako solidna podstawa teoretyczna – może w znacznym stopniu zagwarantować racjonalizację nauczania języków obcych i w rezultacie satysfakcjonujące wyniki tegoż procesu. Świat istniejącej praktyki szkolnej można bowiem racjonalnie zmieniać tylko wtedy, kiedy najpierw zapanuje się nad nim teoretycznie i wykształci kompetentnego studenta i jego profesjonalnych opiekunów z ramienia uczelni i szkoły, którzy posiadają umiejętność tworzenia wiedzy aplikatywnej w oparciu o solidne podstawy teoretyczne. Opracowywanie projektów aplikatywnych ma na celu zdobycie wiedzy na pytanie typu, *co trzeba, a czego nie trzeba czynić, by osiągnąć z góry założony cel?* Pod względami społecznymi nie można pozwolić, aby czynni zawodowo nauczyciele podejmowali działania wyłącznie na bazie własnego doświadczenia i złożone teorie akwizycji języka „przekładali na praktykę” na podstawie własnego gustu. Niezbędny jest otwarty, wciąż poszukujący sposób patrzenia na świat,

a także umiejętność krytycznej oceny pojawiających się wciąż nowych propozycji teoretycznych, umiejętność racjonalnego argumentowania i samodzielnego wyboru i podejmowania decyzji, jak też rozwiązywania pojawiających się w czasie pracy zawodowej problemów, zgodnie z zasadami działania naukowego, co ułatwi sprawowanie funkcji opiekuna praktyk pedagogicznych w sposób optymalny.

2.3. W kontekście powyższych rozważań pytanie dotyczące umiejętności, które wyróżniają i określają nauczyciela języka obcego-szkolnego opiekuna praktyk, jest szczególnie ważne. Nauczyciel języka obcego – szkolny opiekun praktyk powinien posiadać przede wszystkim wysoką kompetencję glottodydaktyczną, rozumianą zarówno jako kompetencję obejmującą z jednej strony pewien zakres zintegrowanej wiedzy, o której była mowa wcześniej, jak też jako pewien zakres zintegrowanych umiejętności. Należy podkreślić, iż kompetencja glottodydaktyczna rozumiana jest podobnie jak kompetencja językowa generatywnie, tj. jako umiejętność operowania zdobytą wiedzą teoretyczną w rzeczywistości klasy szkolnej w sposób generatywny, co pozwala nauczycielom tworzyć własne programy autorskie, dokonywać samodzielných i trafnych decyzji, np. dotyczących wyboru podręczników, i zachęcać do tego praktykantów, którzy w oparciu o swoje własne akademickie wykształcenie glottodydaktyczne powinni dobierać stosowne metody czy procedury postępowania w zależności od właściwości poszczególnych uczniów i w sposób świadomy wprowadzać innowacyjne rozwiązania na lekcjach języka obcego. Leżąca u podstaw kompetencji glottodydaktycznej kompetencja językowa, komunikacyjna i interkulturowa podlega stałemu rozwojowi lub też niebezpiecznie ulega fosylizacji, swoistemu zamrożeniu. Stałą dbałość nauczyciela o wysoki poziom tychże kompetencji należy uznać za niezbędny warunek do uzyskania kompetencji glottodydaktycznej.

Zarówno refleksje natury akademickiej dotyczące realnych potrzeb i oczekiwań ze strony środowiska oświatowego, jak też wnioski wynikające z przeprowadzonych konsultacji z ekspertami metodycznymi, z pracownikami nadzoru pedagogicznego, etc. pozwoliły opracować akademicki program doskonalenia zawodowego szkolnych opiekunów praktyk.

3. Nauczyciele-opiekunowie praktyk zostali przeszkoleni glottodydaktycznie przez pracowników Zakładu Glottodydaktyki w okresie od 04.02.2011 do 23.10.2011 (dwie edycje szkolenia), przy czym należy podkreślić, iż zasadnicza część kształcenia była realizowana na poziomie prawdziwie naukowym. To właśnie glottodydaktyce została przyznana funkcja dziedziny wiodącej. W Polsce glottodydaktyka została ukonstytuowana i włączona do zakresu obligatoryjnych studiów germanistycznych już ponad 40 lat temu, znacznie wcześniej niż w większości krajów europejskich, w tym także w Niemczech. Nie ulega wątpliwości, iż polscy germaniści zaliczani są do grona pionierów glottodydaktyki nie tylko ze względu na to, że bardzo wcześnie podjęli prace mające na celu ufundowanie tej nowej dyscypliny i jej akademicką instytucjonalizację, poprzez powołanie do życia odpowiednich katedr, zakładów czy instytutów, lecz także z uwagi na to, iż bardzo wcześnie udało się im wprowadzić ją zarówno do akademickich programów, jak też do akademickiej praktyki edukacyjnej. Należy podkreślić, iż zarówno ukonstytuowanie glottodydaktyki, jak i jej dydaktyzacja należą, zdaniem F. Gruczy (2013), do najwybitniejszych osiągnięć naszej germanistyki powojennej. F. Grucza uważa, iż nikt, kto nie studiował glottodydaktyki, nikt, kto się z nią nie zapoznał gruntownie, nie może być dopuszczony do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego, a przynajmniej nie może być uznany za „profesjonalnie wykształco-

nego nauczyciela języka obcego”, w naszym przypadku nauczyciela języka niemieckiego, więc tym bardziej nie powinien pełnić roli opiekuna praktyk.

Celem zasadniczym szkolenia była aktualizacja i uzupełnienie wiedzy przedmiotowej z zakresu glottodydaktyki podstawowej i stosowanej, niezbędnej do kompetentnego pełnienia funkcji opiekuna praktyk pedagogicznych. Oto lista przedmiotów i zakresy tematyczne:<sup>4</sup>

a) Glottodydaktyka podstawowa

Prezentacja centralnych problemów poznawczych współczesnej glottodydaktyki, jej przedmiotu badań, celów, metod i narzędzi badawczych oraz stosunku do nauk pokrewnych. Krytyczna analiza klasycznych i alternatywnych metod nauczania języków obcych. Podkreślenie znaczenia autonomii ucznia w procesie glottodydaktycznym, jak też potrzeby uwzględnienia indywidualizacji nauczania.

b) Psycholingwistyka. Wiedza o akwizycji języków obcych

Prezentacja centralnych zagadnień poznawczych współczesnej psycholingwistyki jako dyscypliny pokrewnej glottodydaktyki, głównie przybliżenie wielopłaszczyznowej problematyki akwizycji języka w ogóle, w tym języka obcego w szczególności (ontologiczny status języka, istota samego procesu akwizycji, jego biogenetycznych uwarunkowań, prawidłowości i zasad rządzących przebiegiem tego procesu, możliwości i granice zewnętrznego sterowania tym procesem).

c) Glottodydaktyka stosowana – językowe sprawności receptywne i produktywne: rozwój i ewaluacja

Intensywne i kompleksowe doskonalenie praktycznej kompetencji glottodydaktycznej, warunkującej sprawne i efektywne prowadzenie i ewaluację lekcji języka niemieckiego. Rozwój sprawności receptywnych: słuchania i czytania ze zrozumieniem, jak i sprawności produktywnych: kreatywnego mówienia i pisanie w języku niemieckim oraz formy ewaluacji.

d) Analiza materiałów glottodydaktycznych: fonetyka, gramatyka, umiejętność dyskursywna

Rola nauczyciela w doborze optymalnych materiałów glottodydaktycznych. Analiza form prezentacji fonetyki, gramatyki i wprowadzania nowego słownictwa, jak też form ćwiczeń i aktywności językowych, leżących u podstaw umiejętności dyskursywnych.

e) Dydaktyka literatury niemieckiej a kompetencja interkulturowa

Zastosowanie tekstów literackich dla potrzeb nauczania języka obcego i obcej kultury i rozwoju kompetencji interkulturowej.

f) Zadania opiekunów praktyk przedmiotowych, tj. śródrocznej i ciągłej praktyki pedagogicznej

Refleksja nad celami i specyfiką śródrocznej i ciągłej praktyki pedagogicznej studentów germanistyki, jak też zadaniami opiekuna z ramienia szkoły. Zasady współpracy z placówkami oświatowymi, kryteria oceny praktyk, zakres obowiązków studentów praktykantów/studentów praktykantów i opiekunów praktyk. Poprawa jakości współpracy między uczelnią a placówkami oświatowymi oraz wprowadzenie procedur umożliwiających wgląd w całościowy kształt zadań realizowanych przez studentów w ramach praktyk. Określenie oczekiwań uczelni wobec szkolnych opiekunów praktyk.

<sup>4</sup> Szczegółowy program szkolenia został zamieszczony na platformie edukacyjnej projektu.



Jak już wcześniej zaznaczono, glottodydaktyce została przyznana w programie doskonalenia zawodowego nauczycieli-opiekunów praktyk funkcja dziedziny wiodącej. Glottodydaktyka została ukonstytuowana, aby sprostać społecznym zapotrzebowaniom na wiedzę praktycznie użyteczną. Nie zrezygnowała jednak z aspiracji do statusu autonomicznej dziedziny naukowej. Glottodydaktyka jest więc dziedziną profesjonalnie realizowanych badań naukowych, podejmującą wysiłek deskrypcji i eksplikacji złożonych zagadnień akwizycji języka i zarazem, jak żadna inna dyscyplina naukowa, zajmuje się profesjonalnie nauczycielami języków obcych. W przypadku redukcji procesów akwizycji i nauczania języków obcych wyłącznie do sfery działalności praktycznej istnieje niebezpieczeństwo pozbawienia się możliwości uchwycenia uniwersalnych prawidłowości przebiegu tychże procesów. Nauczyciel języków obcych, który nie jest świadomy występowania tychże prawidłowości, zdaje się w praktyce szkolnej na daleko idącą dowolność zwłaszcza w interpretacji danych pozyskiwanych systematycznie w procesie diagnozowania uczniów. Ponieważ programy ewaluacji działań konstruowane są w oparciu o wyniki diagnozy, błędy interpretacyjne rzutują negatywnie na sformułowane na jej podstawie wnioski. Problemy nauczania języków obcych w warunkach instytucjonalnych w XXI wieku wymagają racjonalizacji nauczania w oparciu o dogłębne rozumienie fenomenu akwizycji języka. Glottodydaktyce traktują operacje nauczania jako integralnie powiązane z naturalnymi procesami akwizycji języka, mającymi miejsce także w warunkach szkolnych. Składnik nauczania języka nie może być derywowany bezpośrednio z takich dziedzin jak pedagogika ogólna lub psychologia uczenia się, na zasadzie jednokierunkowego przepływu wiedzy góra-dół, jak to miało miejsce w tradycyjnej dydaktyce języków obcych<sup>5</sup>.

Sluchacze akademickiego szkolenia glottodydaktycznego zdobywali w ramach szkoleń zintegrowaną wiedzę obejmującą wybrany, specjalistyczny zakres tematyczny, ukierunkowany na budowanie konkretnych umiejętności glottodydaktycznych, jak też otrzymali możliwość dalszego rozwoju własnej kompetencji glottodydaktycznej (na platformie PWH były systematycznie zamieszczane najnowsze materiały glottodydaktyczne, stale uzupełniane i aktualizowane, jak też publikacje naukowe pracowników Zakładu Glottodydaktyki)<sup>6</sup>.

Należy wyrazić nadzieję, iż nauczyciele-opiekunowie praktyk wzbogacili i uporządkowali swoją wiedzę z zakresu glottodydaktyki jako autonomicznej dyscypliny naukowej o charakterze analityczno-empirycznym i zarazem uświadomili sobie fakt, iż glottodydaktyka jako nauka rozwija się niezwykle dynamicznie. Program doskonalenia zawodowego stwarzał też możliwość głębszego zrozumienia natury ludzkiego języka ludzkiego, który w swej istocie jest pewnym zbiorem wzorców mentalnych i reguł umożliwiających najpierw tworzenie wyrażen (nowych wyrazów, zdań, tekstów), a następnie sensowne posługiwanie się nimi<sup>7</sup>. Mamy też nadzieję, iż

<sup>5</sup> Niektórzy słuchacze przygotowywali się do zawodu nauczyciela języka niemieckiego w kolegiach języka niemieckiego lub w uniwersyteckich instytutach germanistycznych, gdzie ukończyli w czasie studiów jedynie metodykę nauczania języków obcych, która była pewnym zbiorem praktycznych doświadczeń dydaktycznych, uogólnionych w formie tzw. metod nauczania języków obcych, metod rozumianych jako opisy pewnych sposobów postępowania dydaktycznego, przedstawianych czasem w postaci swoistych ciągów dyrektywnych. Większość tradycyjnych metod nauczania opierała się na błędnym założeniu, iż uczenie się języka jest funkcją nauczania.

<sup>6</sup> Nauczyciele-opiekunowie praktyk otrzymali możliwość bezpośredniego kontaktu z opiekunem ze strony UMCS zarówno drogą e-mailową, jak i przez platformę PWH.

<sup>7</sup> Wskazując na fakt, iż wyraz język jest obciążony bardzo różnymi znaczeniami i występuje w dyskursach codziennych, potocznych i specjalistycznych, fachowych, chcieliśmy zachęcić słuchaczy do dalszej samodzielnej analizy tego obszaru rzeczywistości i poszukiwań odpowiedzi na pytanie, czym jest język w swojej istocie. Jednocześnie

słuchacze zdobyli pogłębioną i usystematyzowaną wiedzę na temat fenomenu akwizycji języka i praw rządzących przebiegiem tego procesu i uświadomili sobie znaczenie wrodzonego wyposażenia lingwo-akwizycyjnego ucznia, tj. tych wszystkich konstytutywnych, wrodzonych właściwości lingwo-akwizycyjnych<sup>8</sup> ucznia, leżących u podstaw procesu akwizycji języka i warunkujących w sposób zasadniczy jego przebieg. W wyniku realizacji zajęć teoretycznych słuchacze powinni poznać także – z punktu widzenia akademickiego zespołu autorskiego i prowadzących zajęcia – niezwykle złożone relacje występujące pomiędzy specyficzną zdolnością językową ucznia a innymi ogólnymi zdolnościami poznawczymi, takimi jak percepcja, myślenie, pamięć, warunkującymi tempo i efektywność nauki języka obcego.

W wyniku realizacji warsztatów z zakresu glottodydaktyki stosowanej słuchacze kursu mogli udoskonalić umiejętność zintegrowanego rozwoju językowych sprawności receptywnych oraz różnorodnych form ich ewaluacji. Konfrontacja z najnowszymi lub unowocześnionymi materiałami glottodydaktycznymi, tj. podręcznikami podstawowymi, książkami ćwiczeń wraz z niemiecko-polskimi słownikami zbiorczymi, nagraniami audialnymi (na płytach CD), poradnikiem metodycznym dla nauczyciela etc., powinna okazać się szczególnie przydatna dla uczestników kursu, gdyż będą oni potrafili wygenerować adekwatne kryteria ich analizy, m.in. analizy form rozwoju kompetencji formalnej: fonetycznej i gramatycznej, np. sposobów prezentacji i utrwalania nowego materiału gramatycznego, sposobów wprowadzania nowego słownictwa, jak też udzielią praktykantom adekwatnych wskazówek. Uczestnicy zdobyli także konkretne umiejętności przydatne do profesjonalnego pełnienia funkcji opiekuna praktyk pedagogicznych w zakresie analizowania i interpretacji rzeczywistości niemieckojęzycznej edukacyjnej, modelowania zachowań studentów na lekcji języka niemieckiego oraz refleksji nad własnymi działaniami glottodydaktycznymi.

Nauczycielom-opiekunom praktyk przekazano materiały szkoleniowe. Każdy nauczyciel pełniący funkcje opiekuna praktyk otrzymał również materiały pomocnicze dla opiekuna praktyk obejmujące: regulamin praktyk pedagogicznych w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UMCS, kryteria oceny praktyk, plan praktyk (wzór), harmonogram praktyk (wzór), kontrakt z nauczycielem-opiekunem (wzór), harmonogram spotkania z nauczycielem-opiekunem (wzór), wzory konspektów, arkusze obserwacji lekcji języka niemieckiego, arkusz rozmowy pohospitacyjnej, arkusze ewaluacyjne, wzór sprawozdania z praktyki, poziomy umiejętności językowych wg wytycznych Rady Europy, listę przydatnych stron internetowych, wykaz najnowszej literatury glottodydaktycznej, dodatek dotyczący stereotypów płciowych. Zajęcia były prowadzone po niemiecku, słuchacze mieli możliwość dalszego rozwoju własnych kompetencji niemieckojęzycznych, tj. zarówno kompetencji formalnej, komunikatywnej, jak też interkultu-

---

przybliżyliśmy jak najbardziej inspirujące ujęcia tego fenomenu, jak np. R. Jackendoffa (2002), który definiuje język jako zdolność mentalną człowieka, na której funkcjonowanie składają się moduły: syntaktyczny, semantyczny i fonologiczny, współdziałające, by przekształcić ciąg słów na strukturę pojęciową oraz by w oparciu o struktury semantyczne wygenerować wypowiedzi języka naturalnego.

<sup>8</sup> Zazwyczaj pojęcie zdolności lingwo-akwizycyjnej jest rozszerzane do pojęcia zdolności językowej tak, że mieszczą się w jego obrębie zarówno zdolności do przyswajania, jak i do posługiwania się językiem, do operowania nim w konkretnych sytuacjach. F. Grucza (2006) proponuje termin *właściwości lingwogeneratywne*, lub *glottogenne*, na których oparta jest zdolność do nabycia umiejętności wykonywania z jednej strony skomplikowanych generatywnych czynności (działań) morfosyntaktycznych, a z drugiej również skomplikowanych operacji semantyczno-pragmatycznych.

rowej. Stały kontakt z językiem obcym, który jest przedmiotem nauczania, pozwala zapobiec zjawisku określanemu mianem *szybki sukces i fosylizacja*, tj. zatrzymaniu się na poziomie językowym, który komunikacyjnie został uznany za wystarczający.

4. Rekapitułując, należy podkreślić, iż wszelkie edukacyjne innowacje wydają się zazwyczaj niezwykle godne uwagi. Innowacje oznaczają generalnie wprowadzenie czegoś nowego, dotyczą zmian celowo wprowadzanych przez człowieka, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatkowo w świetle określonych kryteriów składających się w sumie na postęp. Proponowany nauczycielom akademicki doskonalący kurs był elementem wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli w roli opiekuna praktyk pedagogicznych, pozwolił poszerzyć wiedzę, przyczynił się do rozwoju umiejętności glottodydaktycznych, gwarantujących profesjonalizm nauczycielski, o czym świadczą wyniki ankiet przeprowadzonych wśród uczestników tegoż kursu.

Realizacja projektu umożliwiła zastąpienie dotychczasowego tradycyjnego modelu realizacji ciągłych praktyk pedagogicznych innowacyjnym podejściem systemowym, kładącym nacisk na zróżnicowanie i wzajemne racjonalne powiązanie różnych aspektów systemu innowacji, aspektu poznawczego, glottodydaktycznego, wychowawczego, społecznego etc. Intensywny dialog osób zaangażowanych w realizację praktyk pozwolił na wypracowanie nowego, spójnego modelu praktyk pedagogicznych, zarówno praktyk ciągłych jak i śródrocznych. Dialog prowadzony był na różnych płaszczyznach – tak na poziomie pracy naukowej, jak i w obszarze działalności praktycznej, aby jak najściślej powiązać wiedzę teoretyczną z praktyką<sup>9</sup>. Innowacyjność naszego projektu polega także i na tym iż udało nam się wypracować znacznie ściślej niż dotychczas więzi między nauką a praktyką, nawiązać bardziej owocną współpracę między uczelnią a szkołą, w tym z dyrekcją szkół, doradcami metodycznymi, pracownikami nadzoru pedagogicznego, jak też niezwykle cenną współpracę między akademickimi i szkolnymi opiekunami praktyk. Obszar wspólnych działań uczelni kształcącej nauczycieli i środowiska oświatowego stał się zarówno szansą na wspólną diagnozę potrzeb w zakresie kształcenia zawodowego nauczycieli w ogóle, w tym realizacji profesjonalnych praktyk pedagogicznych w szczególności, jak też zaowocował pozytywną zmianą zastanej rzeczywistości, w której nauczyciel praktyk, określany dotychczas mianem najsłabszego ogniwa w całym systemie kształcenia nauczycieli języków obcych, został profesjonalnie przygotowany do pełnienia odpowiedzialnej roli opiekuna praktyk. Mamy nadzieję, iż także po zakończeniu projektu studentom będą zapewnione jak najlepsze warunki odbywania praktyk.

## Bibliografia

- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language. Its nature, origin and use*. New York/Westport (Conn.), London: Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.

<sup>9</sup> W tym miejscu należy podkreślić, iż wiedza naukowa jest wartością bezwzględną i zarazem najbardziej praktyczną ze wszystkich wartości praktycznych. Jest nie tylko środkiem do osiągnięcia określonego celu, ale człowiek chce jej ze względu na nią samą. Wśród najróżniejszych potrzeb człowiek posiada bowiem potrzebę wiedzy, jej ciągłego wzbogacania i uporządkowania.

- Chomsky, N. (2005). *O naturze i języku*. Poznań: Axis.
- Grucza, F. (1993). Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi. W: J. Piontka, A. Wierczyńska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań: UAM, 151-171.
- Grucza, F. (1993a). *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, F. (2006). Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza. *Glottodydaktyka*, 20, 19-40.
- Grucza, F. (2013). *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Wydawnictwo IKL@.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Sadownik, B. (1997). *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdspracherwerbs: Lernerperspektive*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sadownik, B. (2008). The Acquisition of German Syntax by Polish Learners in Classroom Conditions. W: D. Gabrys-Barker (red.), *Morphosyntactic Issues in Second Language Acquisition*. (Second Language Acquisition 29). Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, 203-225.
- Sadownik, B. (2010). *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit – kognitive und neurobiologische Dimensionen*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sadownik, B. (2013). *Der pragmatisch-kommunikative Ansatz in der Glottodidaktik. Wissenschaftsgeschichtlicher Hintergrund und Entwicklung – kritische Überlegungen*. Lublin: Wydawnictwo UMCS (w druku).
- Zabrocki, L. (1979). Dydaktyka ogólna a dydaktyka języków obcych. W: F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna, 1945-1975: wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa: PWN, 259-286.

## Streszczenie

Tematem artykułu jest akademicki program doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych – szkolnych opiekunów praktyk, przy czym rozważania autorki koncentrują się wokół jego innowacji w perspektywie glottodydaktycznej. W ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS* realizowane były zadania edukacyjne związane z przygotowaniem akademickim nauczycieli do profesjonalnego pełnienia funkcji opiekunów praktyki z ramienia szkoły. Pytania: (1) Kim jest nauczyciel języka (obcego) – opiekun praktyk pedagogicznych w szkole? (2) Jakie powinien posiadać kwalifikacje, tj. jaką wiedzę powinien dysponować? (3) Jakie umiejętności wyróżniają go i określają? stanowiły problem obligujący do argumentatywnej refleksji, pozwalającej wypracować optymalny program szkolenia. Zasadniczym celem realizacji tegoż programu była aktualizacja i uzupełnienie wiedzy przedmiotowej z zakresu glottodydaktyki podstawowej i stosowanej, niezbędnej do kompetentnego pełnienia funkcji opiekuna praktyk pedagogicznych.

## Abstract

The aim of the article is to reflect upon a proposal for a pre-service curriculum for language teacher mentor training with the special focus on its innovative character in the context of

foreign language didactics. The project *www.praktyki.wh.umcs – Preparation and implementation of innovative teaching practice curriculum in the Faculty of Humanities of Maria Curie-Skłodowska University* encompassed educational activities connected with the academic preparation of teachers for executing the duties of school mentors. The set of following questions inspired argumentative reflection leading to the conceptualization of the best possible training curriculum:

- 1) Who is the foreign language school mentor?
- 2) What qualifications and knowledge should this person possess?
- 3) What skills should be present in his/her teaching repertoire?

The major aim of the implementation of this innovative curriculum was updating and extending upon mentors' knowledge of general and applied didactics, necessary for competent completion of the role of school mentor.



**Barbara Skowronek, Luiza Ciepielewska-Kaczmarek,  
Gabriela Gorąca-Sawczyk**

Instytut Lingwistyki Stosowanej  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Przygotowanie do zawodu nauczyciela w ocenie studentów specjalizacji glottodydaktycznej**

### **1. Zawód nauczyciela – od teorii do praktyki**

„[...] nauczyciel ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwy, ale w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych. I nade wszystko ma z poświęceniem pracować – doksztalać się i doskonalić zawodowo, troszczyć się o szkolne i pozaszkolne losy każdego ucznia, działać na rzecz lokalnego środowiska, utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką”

K. Konarzewski (2002: 148).

Chcąc kompetentnie zajmować się nauczaniem, trzeba posiadać nie tylko określone cechy osobowościowe, lecz także konkretne kwalifikacje zawodowe. Powyższy cytat pokazuje jedynie ułamek kompetencji i obowiązków nauczyciela języka obcego. Pod pojęciem kompetencji, przyjmując za Zawadzką (2004, s. 110), należy rozumieć przede wszystkim umiejętność efektywnego wykorzystania wiedzy. Wyróżnić można cały wachlarz kompetencji zawodowych, jakie powinien rozwijać przyszły nauczyciel języka obcego: od kompetencji językowej, metodycznej, krajo- i kulturoznawczej przez kompetencję pedagogiczną po kompetencję medialną (por. m. in. Pfeifer, 2001, s. 194-198; Zawadzka, 2004, s. 110-111).

Studia kierunkowe<sup>1</sup>, w ramach których kształcą się studenci w zawodzie nauczyciela, ściśle wiążą się z przygotowaniem językowym, metodycznym i pedagogicznym. Treści kształcenia szczegółowo określa Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Wymogi stawiane uczelniom oferującym kształcenie w zawodzie nauczyciela i studentom specjalizacji nauczycielskiej, którzy podjęli studia przed zmianą prawa oświatowego, reguluje z kolei Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 w sprawie standardów kształcenia nauczycieli.

<sup>1</sup> Warto w tym miejscu przypomnieć, że powstanie glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej i kierunku studiów neofilologicznych zawdzięczamy prof. Ludwikowi Zabrockiemu z Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, który już w latach 60. XX wieku opracował pierwsze programy glottodydaktyczne dla studentów neofilologii (por. L. Zabrocki 1962, 1967).

Za Wallace (2001, s. 5-18) wyróżnić można trzy podstawowe podejścia w kształceniu przyszłych nauczycieli:

- model rzemieślniczy (*the craft model*), w którym student obserwuje swojego mistrza, otrzymuje od niego konkretne instrukcje, następnie sam praktykując zdobywa doświadczenie;
- model nauk stosowanych (*the applied science model*), w którym student przyswaja w procesie kształcenia niezbędną wiedzę teoretyczną, następnie wciela określone rozwiązania w swoją praktykę dydaktyczną;
- model refleksyjny (*the reflective model*), w którym również wychodzi się od wiedzy teoretycznej, jest w nim jednak także miejsce na praktykę i refleksję, w wyniku której proces dydaktyczny jest kształtowany wciąż na nowo.

Ponieważ na kompetencje nauczyciela składają się odpowiednie predyspozycje osobowościowe, ale również wiedza i umiejętności praktyczne (doświadczenie), niewątpliwie najbardziej efektywne jest podejście refleksyjne. W tym modelu studiujący mają możliwość sprawdzenia zdobytej wiedzy w praktyce przy jednoczesnej kontynuacji kształcenia teoretycznego. Przekładając to na dzisiejszy system kształcenia przyszłych nauczycieli, można stwierdzić, iż właśnie podczas praktyk pedagogicznych<sup>2</sup> studenci mają szansę wykorzystać w praktyce szkolnej wiedzę nabytą w toku kształcenia akademickiego. Praktyki umożliwiają także skonfrontowanie oczekiwań i wyobrażeń związanych z zawodem nauczyciela z rzeczywistością szkolną. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012<sup>3</sup> celem praktyki „jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania) z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym” (s. 13). W trakcie praktyki student nie tylko kształtuje swoje kompetencje dydaktyczne i ma możliwość weryfikacji swojego przygotowania teoretycznego, lecz także poddawany jest swego rodzaju sprawdzianowi z predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela. Autorzy „Niezbędnika dla studentów/ek odbywających praktyki” opracowanego na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu im. Marie Curie-Skłodowskiej w Lublinie w akapicie 2<sup>4</sup> szczegółowo definiują cele praktyk pedagogicznych:

- 1) wykorzystanie i konfrontacja wiedzy zdobytej w czasie studiów z rzeczywistością (zastosowanie wiedzy pedagogicznej i metodycznej w praktyce poprzez samodzielne prowadzenie zajęć lekcyjnych i opiekuńczo-wychowawczych);
- 2) poznanie organizacji pracy różnych typów szkół;
- 3) nabycie umiejętności planowania, obserwacji, prowadzenia i dokumentowania zajęć;
- 4) nabycie umiejętności spostrzegania faktów pedagogicznych, właściwej ich analizy i interpretacji;
- 5) kształtowanie właściwego stosunku do ucznia, wychowanka oraz obowiązków związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela;
- 6) kształtowanie twórczej i poszukującej postawy nauczyciela;
- 7) kształtowanie dyscypliny i odpowiedzialności za wykonywaną pracę;

<sup>2</sup> Pod pojęciem „praktyki pedagogicznej” rozumiemy w tym artykule praktyki nauczycielskie, tj. zarówno praktyki dydaktyczne, jak i pedagogiczne.

<sup>3</sup> [http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117\\_standardy\\_ksztalcenia\\_dla\\_nauczycieli.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf)

<sup>4</sup> Program praktyk nauczycielskich w Instytucie Germanistyki UMCS: <http://www.umcs.lublin.pl/images/media/Praktyki.WH.-projekt.UE/Program.praktyk.-.IG.pdf>



8) nabycie umiejętności analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów.

Praktyki dają szansę sprawdzenia się w roli, którą studenci chcą w przyszłości pełnić. Jest to o tyle ważne, że w polskim systemie kształcenia przyszłych nauczycieli brakuje instrumentów weryfikacji predyspozycji interpersonalnych kandydatów przed podjęciem przez nich studiów kierunkowych. Praktyki pedagogiczne należy zatem rozumieć jako niezbędny etap przygotowania studentów do wykonywania przyszłego zawodu. Dlatego tak ważne jest podnoszenie ich jakości oraz wypracowanie nowych standardów zwiększających efektywność kształcenia przyszłych nauczycieli<sup>5</sup>. Taki cel jest obecnie realizowany na Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*<sup>6</sup>.

## 2. Opis i cel badania

W badaniu ankietowym przeprowadzonym na przełomie kwietnia i maja 2013 roku wzięło udział łącznie 67 studentów specjalizacji glottodydaktycznej; 24 studentów lingwistyki stosowanej (III roku, I i II roku SUM), 13 filologii germańskiej (II, III roku) Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz 30 studentów filologii germańskiej (III roku) Uniwersytetu im. Marie Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Większość studentów odbywała zatem praktyki według starego trybu, który nie uwzględnia podziału na praktykę pedagogiczną i dydaktyczną<sup>7</sup>. Wśród studentów objętych badaniem ankietowym jedynie studenci I roku studiów magisterskich uzupełniających lingwistyki stosowanej w Poznaniu zdobyli doświadczenia realizując praktyki w obu trybach.

Celem badania było zebranie opinii studentów na temat oceny ich przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego, a konkretnie uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- Na ile studenci czują się przygotowani do zawodu nauczyciela dzięki praktykom i oferowanym zajęciom na uczelni?
- Na ile doświadczenia wyniesione z praktyk pedagogicznych weryfikują decyzję studentów o wybranym zawodzie?
- W jakich zakresach forma praktyk nauczycielskich wymaga udoskonalenia?
- Jakie treści należałoby włączyć w zajęcia z dydaktyki języka obcego, aby studenci czuli się lepiej przygotowani do praktyk i zawodu nauczyciela?

## 3. Wyniki badania

W kwestionariuszu pisemnym sformułowano łącznie 30 pytań. Większość z nich stanowiła pytania otwarte. Poniżej omówione zostaną wyniki badania, które są naszym zdaniem istotne dla optymalizacji zajęć przygotowujących do zawodu nauczyciela w ramach kształcenia w uniwersytetach oraz praktyk zawodowych w szkołach. Wyniki odnoszą się do pięciu głównych obszarów: formalna organizacja praktyk, subiektywna ocena kompetencji, merytoryczne

<sup>5</sup> Por. Nowy regulamin praktyk w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu: [http://www.ils.amu.edu.pl/index.php?option=com\\_remository&Itemid=76&func=fileinfo&id=100](http://www.ils.amu.edu.pl/index.php?option=com_remository&Itemid=76&func=fileinfo&id=100)

<sup>6</sup> O projekcie: <http://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=6168&mid=190&mref=39348>

<sup>7</sup> Poddany reformie program praktyk zawodowych przewiduje podział na praktykę pedagogiczną (30 h) oraz dydaktyczną (120 h).

przygotowanie, rola opiekuna praktyk, adekwatność treści kształcenia do współczesnych realiów szkolnych.

### 3.1. Praktyki pedagogiczne: organizacja, przebieg i ich wpływ na decyzje dotyczące wykonywania przyszłego zawodu

Ankietowani przeprowadzili praktyki pedagogiczne we wszystkich typach szkół, w tym 19 osób w szkole podstawowej, 38 w gimnazjum i 56 w liceum. Analizując odpowiedzi udzielone przez respondentów dotyczące wymiaru czasowego zrealizowanych praktyk, jasno zarysowuje się rzetelne podejście badanych do tego etapu kształcenia. Praktyka trwała dokładnie tyle (80%) lub więcej godzin (12%), niż jest to przewidziane w programie praktyk. Studenci przeprowadzili również dokładnie tyle godzin lekcji, ile przewiduje program praktyk (88%). Prawie co dziesiąty respondent zadeklarował przeprowadzenie większej ilości godzin niż jest to wymagane. Decyzję o miejscu odbywania praktyk pedagogicznych studenci na UAM w Poznaniu podejmowali samodzielnie, natomiast na UMCS w Lublinie miejsce praktyk zapewniał opiekun praktyk z ramienia uczelni. Wyniki ankiety pokazują jednak, że badani studenci (58%) wszystkich kierunków chcieliby mieć obie możliwości do wyboru; z jednej strony mieć wpływ na wybór miejsca praktyk, z drugiej strony także móc liczyć w tej kwestii na uniwersytet.

W świetle zestawienia powyższych wyników należy podkreślić ważną rolę, jaką pełni opiekun praktyk z ramienia szkoły oraz nauczyciele, których lekcje student ma możliwość obserwować. Prawie 2/3 badanych miało okazję obserwować pracę więcej niż jednego nauczyciela. Jednak aż 38% ankietowanych hospitowało lekcję tylko jednego nauczyciela. Rozwiązanie takie na pewno nie jest korzystne, tym bardziej że niejednokrotnie to właśnie ten pierwszy kontakt jest jednym z wielu kryteriów wpływających na dalsze decyzje zawodowe studentów. Potwierdzają to odpowiedzi udzielone na kolejne pytanie: Czy doświadczenie zdobyte podczas praktyk zmieniło Pana/i postrzeżenie zawodu nauczyciela?

|  | ILS UAM | FG UAM | FG UMCS |
|--|---------|--------|---------|
| utwierdziłem/am się w przekonaniu o słuszności wyboru zawodu nauczyciela                                       | 54%     | 53%    | 33%     |
| doszedłem/doszłam do wniosku, że nie chcę wykonywać tego zawodu  | 8%      | 0      | 11%     |
| waham się, czy zostać nauczycielem   | 12%     | 15%    | 30%     |
| zrewidowałem/am mój pogląd na temat preferencji co do grupy wiekowej, którą chciał(a)bym w przyszłości nauczać | 25%     | 30%    | 25%     |

Tabela 1: Czy doświadczenie zdobyte podczas praktyki pedagogicznej zmieniło postrzeżenie przez Pana/ią zawodu nauczyciela?

Aż prawie połowa badanych studentów UMCS po realizacji praktyk ma wątpliwości co do słuszności wyboru zawodu. W przypadku studentów lingwistyki stosowanej UAM dotyczy to co piątego, natomiast filologii germańskiej UAM już jedynie co siódmego badanego.

### 3.2. Subiektywna ocena kompetencji

Jak zaznaczono na wstępie, nauczyciel języka obcego powinien wykazać się zarówno wiedzą, jak i umiejętnościami w zakresie nauczanego języka obcego (kompetencje lingwistyczne). Powinien przyswoić sobie również wiedzę na temat realiów kraju/krajów nauczanego języka, którą następnie w praktyce powinien umiejętnie przedstawić swoim uczniom. Niezbędne ku temu są niewątpliwie kompetencje metodyczne.

Aby określić poziom przygotowania studentów do wykonywania zawodu, poproszono ich o ocenę własnych kompetencji w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało „nie czuję się w ogóle przygotowany”, 2 – „słabo”, 3 – „dostatecznie”, 4 – „dobrze”, 5 – „bardzo dobrze”.

W pierwszym pytaniu poproszono badanych, aby ocenili swoje kompetencje w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela po odbyciu praktyk.

| kompetencja             | ILS UAM | FG UAM | FG UMCS |
|-------------------------|---------|--------|---------|
| językowa                | 83%     | 76%    | 80%     |
| metodyczna              | 86%     | 84%    | 63%     |
| krajo- i kulturoznawcza | 86%     | 66%    | 42%     |
| pedagogiczna            | 79%     | 69%    | 70%     |
| medialna                | 70%     | 76%    | 66%     |

Tabela 2: Jak ocenia Pan/i swoje kompetencje w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela po odbyciu praktyk?

W powyższej tabeli uwzględnione zostały oceny od 3 do 5. Procentowe zestawienie odpowiedzi ukazuje subiektywną, wysoką ocenę własnych kompetencji (szczególnie językowej). Po odbyciu praktyk pedagogicznych studenci filologii germańskiej UMCS i UAM najslabiej ocenili swoją kompetencję krajo- i kulturoznawczą – prawie 6 na 10 studentów UMCS nie czuje się wystarczająco dobrze przygotowanych w tym zakresie. Wśród ankietowanych studentów UAM podobnego zdania jest jedna trzecia badanych. Prawie co trzeci student lingwistyki stosowanej nie czuje się także wystarczająco kompetentny, jeżeli chodzi o wykorzystanie mediów na zajęciach z języka obcego.

W kolejnym pytaniu poproszono, aby badani ocenili, na ile w ich odczuciu studia przygotowały ich w zakresie niżej podanych kompetencji.

| Kompetencja             | ILS UAM | FG UAM | FG UMCS |
|-------------------------|---------|--------|---------|
| językowa                | 91%     | 53%    | 70%     |
| metodyczna              | 75%     | 92%    | 63%     |
| krajo- i kulturoznawcza | 54%     | 38%    | 46%     |
| pedagogiczna            | 75%     | 30%    | 63%     |
| medialna                | 37%     | 46%    | 43%     |

Tabela 3: Na ile studia przygotowały Pana Panią w zakresie podanych kompetencji? Proszę zakreślić właściwą odpowiedź krzyżykiem.

Z zestawień procentowych zawartych w obu tabelach wynika, iż studenci mają świadomość, jak istotną rolę odgrywają przygotowanie zawodowe w ramach studiów oraz praktyka. W zestawieniu uśrednionych wyników ze wszystkich badanych ośrodków najslabiej wypada ocena kompetencji krajo- i kulturoznawczej (46%) oraz kompetencji medialnej (42%). Należałoby zatem rozważyć zmodyfikowanie programu nauczania przedmiotu krajo- i kulturoznawstwa tak, aby przyszli nauczyciele wykształcili zdolność prezentowania wiedzy nabytej podczas tych zajęć w praktyce szkolnej. Zasadne wydaje się również włączenie takich treści kształcenia w program studiów, które rozwijałyby umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii komunikacji w nauczaniu języka obcego. Dotyczy to w równej mierze procesu planowania i przygotowania zajęć, jak i ich prowadzenia.

Natomiast uśrednione wyniki oceny kompetencji pedagogicznej (56%) potwierdzają słuszność dokonanego już w nowym programie praktyk podziału na praktykę pedagogiczną i praktykę dydaktyczną. Studenci dostrzegają potrzebę położenia większego nacisku na rozwijanie własnej kompetencji pedagogicznej (niska ocena w porównaniu z innym wyróżnionymi kompetencjami). Miało to swoje odzwierciedlenie także w czasie realizacji praktyk. Badani studenci zapytani o trudności i problemy, jakie napotkali podczas prowadzonych zajęć w szkole, zgłaszali głównie takie problemy jak motywowanie czy utrzymanie dyscypliny w klasie (więcej na temat wyników w pkt. 3.5).

### 3.3. Ocena metodycznego przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela

Aby móc kształtować efektywny proces glottodydaktyczny, niezbędna jest kompetencja metodyczna. Składają się na nią m.in. umiejętność stosowania różnych metod nauczania, znajomość najnowszych trendów i umiejętne wykorzystanie materiałów dydaktycznych.

Chcąc ocenić metodyczne przygotowanie studentów, poprosiliśmy ich o odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu (w skali od 1-5) czują się przygotowani do pracy w zawodzie nauczyciela w poniższych zakresach.

| znajomość  | ILS UAM | FG UAM | FG UMCS |
|--|---------|--------|---------|
| programów nauczania dla konkretnego etapu edukacyjnego | 33%     | 46%    | 55%     |
| kryteriów doboru podręcznika                           | 36%     | 57%    | 44%     |
| najnowszych trendów w nauczaniu                        | 54%     | 75%    | 62%     |
| metod nauczania  | 79%     | 83%    | 72%     |
| rola (innych) materiałów glottodydaktycznych           | 79%     | 75%    | 82%     |

Tabela 4: W jakim stopniu czuje się Pan/i przygotowana do pracy w zawodzie nauczyciela w poniższych zakresach?

Najlepiej przygotowani w zakresie metod i najnowszych trendów w nauczaniu czują się studenci filologii germańskiej UAM. Natomiast zdecydowana większość wszystkich badanych deklaruje dobrą i bardzo dobrą znajomość roli materiałów glottodydaktycznych.

Z zestawienia danych wynika, iż jedynie 7% badanych ocenia znajomość programów nauczania bardzo dobrze. Niestety ponad połowa respondentów czuje się słabo (co czwarty) lub jedynie dostatecznie (prawie co trzeci) przygotowana w tym zakresie. Jednak analizując każdy kierunek z osobna, widać tu wyraźne różnice. Prawie dwie trzecie studiujących lingwistykę stosowaną i około połowa badanych studentów filologii germańskiej zarówno UAM, jak i UMCS deklaruje słabą znajomość programów nauczania i kryteriów doboru podręcznika. Zasadne wydaje się więc postulowanie, by w zakresie przygotowania metodycznego studentów zwrócić większą uwagę na kryteria doboru podręcznika dla określonej grupy uczących się. Chodzi tu przede wszystkim o zwrócenie uwagi na czynniki wpływające na to, że dany podręcznik jest mniej lub bardziej dostosowany do potrzeb i wymagań uczących się. W efekcie kształcenia przyszli nauczyciele powinni także wiedzieć, gdzie szukać niezbędnych informacji w pracy zawodowej oraz wykazać się umiejętnością analizy potrzeb i dobrać najbardziej adekwatne materiały dla danej grupy uczniów.

### 3.4. Ocena roli opiekuna praktyk

Nie sposób oceniać wpływu praktyk pedagogicznych na przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela bez omówienia roli opiekuna praktyk. Wyniki przeprowadzonej ankiety odzwierciedlają wagę tej funkcji. Przy czym wypowiedzi studentów dotyczą oceny zarówno cech interpersonalnych osób odpowiedzialnych za praktyki na uniwersytecie i w szkole, jak i oceny określonych kompetencji oraz obszarów działań. Studenci wszystkich trzech uczelni podkreślali, że ich opiekun z ramienia uniwersytetu bardzo dobrze przygotował ich do praktyk. Nie tylko udzielił wszystkich niezbędnych informacji o ich przebiegu, doradzał, lecz również zapoznał z dokumentacją. Praktykanci niejednokrotnie podkreślali, iż mogli liczyć na jego pomoc. Czas po praktyce służył ewaluacji; studenci omówili z opiekunem przebieg praktyki i podzielili się nowo nabytymi doświadczeniami oraz sprawdzili sporządzoną dokumentację. Nieliczne negatywne oceny dotyczyły głównie braku pomocy ze strony opiekuna uczelnianego czy też jego nieobecności podczas praktyk w szkole. Również zbyt obciążenie dokumentacją, jaką należało wypełnić podczas praktyk, przekładało się na negatywną ocenę opiekuna praktyk z ramienia uniwersytetu. Z analizy udzielonych przez respondentów odpowiedzi można wysnuć wnioski, iż niezbędne jest – jak to miało już miejsce m.in. w przypadku praktyk pedagogicznych na UMCS – wprowadzenie transparentnych reguł i zasad dotyczących praktyk pedagogicznych<sup>8</sup>, określenie roli, konkretnych zadań i kompetencji opiekuna z ramienia uniwersytetu oraz z ramienia szkoły.

Studenci zauważyli i docenili również pracę nauczyciela-opiekuna, co potwierdzają takie wypowiedzi studentów, jak np.: „można było liczyć na jego pomoc”, „bardzo dobry kontakt”, „dawał rady”, „otrzymałam feedback”, „wprowadzał w życie szkoły”, „mogłam samodzielnie prowadzić lekcje”, „można było się dużo nauczyć”. Negatywne opinie były bardzo nieliczne i miały zdecydowanie indywidualny charakter. Ale również tu najwyraźniej jawi się potrzeba rzeczowego, merytorycznego podejścia ze strony opiekuna. Krytyczne uwagi dotyczyły bowiem nieudzielania rad i wskazówek oraz zbyt dużej ingerencji w prowadzenie zajęć.

<sup>8</sup> Nowy program praktyki ogólnopedagogicznej: <http://www.umcs.lublin.pl/images/media/Praktyki.WH.-projekt.UE/Program.praktyki.ogolnopedagogicznej.poprawiony.pdf>

### 3.5. Treści kształcenia a realia funkcjonowania konkretnej szkoły

Aby móc efektywnie nauczać i funkcjonować w konkretnej grupie uczniów, nauczyciel powinien być nie tylko dobrym dydaktykiem, lecz także wychowawcą. Niezbędne są ku temu kompetencje psychologiczno-pedagogiczne. Tymczasem wiele krytycznych uwag dotyczy właśnie zbyt niskiej liczby godzin w zakresie kształcenia psychologiczno-pedagogicznego. Wyniki przeprowadzonego badania ankietowego potwierdzają te deficyty. Studenci pytani o trudności, na jakie napotkali podczas praktyk, wskazywali najczęściej na brak kompetencji w zakresie utrzymania dyscypliny w klasie, motywowania uczniów, budowania autorytetu czy też trudności z dostosowaniem się do grupy. Wielu badanych odczuwało stres podczas prowadzenia zajęć.

Pojawiły się również problemy natury organizacyjnej, takie jak planowanie lekcji i zarządzanie czasem, prowadzenie dokumentacji oraz praca z uczniami szczególnie uzdolnionymi.

W trakcie zajęć akademickich zabrakło, zdaniem studentów, omówienia zagadnień dotyczących pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych: aż co trzeci badany student filologii germańskiej w Poznaniu i co czwarty studiujący lingwistykę stosowaną nie potrafiłby przeprowadzić takiej lekcji.

## 4. Wnioski aplikatywne

Podsumowując wyniki ankiet, nasuwa się wiele refleksji. Najważniejszą z nich wydaje się potrzeba opracowania szczegółowego programu praktyk<sup>9</sup>, w którym:

- sprecyzowane zostaną obowiązki i prawa wszystkich stron uczestniczących w realizacji praktyk (student, nauczyciel-opiekun, dyrekcja szkoły, opiekun z ramienia uczelni);
- ujednoczone zostaną kryteria oceny i zaliczenia praktyk zawodowych, forma oraz ilość niezbędnej dokumentacji (konspekty, raport etc.).

Zanim student przystąpi do realizacji zadań dydaktycznych, należałoby położyć większy nacisk na rozwijanie umiejętności tworzenia dokumentacji niezbędnej do realizacji obowiązków nauczyciela. W tym miejscu należy zastanowić się również nad rolą tworzonych przez studentów konspektów. Z jednej strony wyłania się potrzeba określenia ich minimalnej ilości w procesie przygotowania do wykonywania zawodu (aspekt formalny). Z drugiej strony należałoby jednocześnie dążyć do wykształcenia u studentów umiejętności możliwie płynnego przejścia od założonych celów lekcji do ich realizacji, „jedynie odpowiedni sposób prowadzenia praktyki umożliwi studentom optymalny transfer wiedzy klaratywnej w proceduralną”<sup>10</sup>. Obecnie niejednokrotnie zaobserwować można bowiem, że teoria nie wiąże się z praktyką. Student rzadko ma możliwość realizacji zajęć w oparciu o tworzony przez siebie konspekt zajęć. Brak wykształcenia

<sup>9</sup> Nowym udoskonalonym programem praktyk nie tylko ogólnopedagogicznych dla całego Wydziału Humanistycznego, lecz także nauczycielskich dla poszczególnych jednostek, takich jak m.in. Instytut Germanistyki, może poszczycić się UMCS. Program praktyk został opracowany w ramach projektu [www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs.pl) - *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS* współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli (por. <http://www.umcs.lublin.pl/images/media/Praktyki.WH.-projekt.UE/Program.praktyki.ogolnopedagogicznej.poprawiony.pdf>, <http://www.umcs.lublin.pl/images/media/Praktyki.WH.-projekt.UE/Program.praktyk.-IG.pdf>).

<sup>10</sup> O projekcie: <http://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=6168&mid=190&mref=39348>.

umiejętności modyfikowania na bieżąco celów lekcji, reorganizacji hierarchii przekazywanych treści może skutkować m.in. małą elastycznością w prowadzeniu zajęć i powszechnie obserwowanym zadawaniem niezrealizowanego materiału jako zadania domowego.

Jeśli chodzi o organizację praktyk, należałoby rozważyć (uwzględniając możliwości realizacji tego postulatu) zalecenie, by studenci uczestniczyli w zajęciach co najmniej kilku nauczycieli. Badani wykazują również chęć odbycia praktyk zagranicą (76%), niestety większość z nich nie zna programów, w ramach których mogliby oni taką praktykę odbyć. Tu istotną wydaje się informacyjna rola koordynatora z ramienia wydziału lub uczelnianego opiekuna praktyk, by studentom takie możliwości wyjazdowe przybliżyć.

Nowy podział na praktykę pedagogiczną i dydaktyczną, wynikający ze zmiany w prawie oświatowym i co za tym idzie, większy nacisk na kształtowanie konkretnych umiejętności, niewątpliwie pozytywnie wpłynie na jakość kształcenia. Jednak wciąż pozostają obszary wymagające włączenia określonych treści do programu studiów. Wyniki przeprowadzonej przez nas ankiety pokazały, że studenci deklarują niesatysfakcjonujący poziom znajomości programów nauczania na danym etapie edukacyjnym i kryteriów doboru podręcznika. Te treści niewątpliwie powinny zostać omówione w ramach przygotowania metodycznego. Podobnie ma się rzecz, jeśli chodzi o ocenę kompetencji medialnej. Tu również ankietowani wskazują na braki. Tymczasem zastosowanie nowoczesnych technologii w pracy nauczyciela, zarówno na etapie planowania, przygotowania, jak i prowadzenia zajęć, staje się w dobie społeczeństwa informacyjnego niezbędne.

Natomiast zgłaszane przez badanych studentów problemy w zakresie utrzymania dyscypliny w klasie, motywowania uczniów czy pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą zostać szerzej omówione w ramach przygotowania pedagogicznego.

Należy podkreślić fakt, iż wiele rozwiązań przedstawianych w ramach studiów ma charakter ulotny. Dlatego tak ważne jest podejście refleksyjne w kształceniu przyszłych nauczycieli. Celem nadrzędnym nie może być zapoznanie studentów z „jedynym, właściwym rozwiązaniem”, przygotowanie do zawodu nauczyciela winno być elastyczne, ponieważ prawo oświatowe, a co za tym idzie, cały system szkolnictwa, podlegają nieustannie przemianom. Od nauczyciela oczekuje się umiejętności nie tylko planowania i przeprowadzenia procesu dydaktyczno-wychowawczego, lecz również ustawicznego doskonalenia swojego warsztatu pracy, umiejętnego zastosowania technik, metod i środków nauczania. Aby sprostać wymaganiom stawianym dzisiejszym nauczycielom, decydujące są: umiejętność nauczania charakteryzująca się krytyczną analizą, weryfikacją i adekwatnym doбором materiałów i technik oraz innowacyjne podejście do nauczania. Konstatując słowami Komorowskiej (2007, s. 255), „określenie ‘refleksyjny praktyk’ to już nie tylko naukowa moda, to rzeczywista konieczność”. Ważne, by również praktyki pedagogiczne wpisały się w ten trend.

## Bibliografia

- Komorowska H. (2007). *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007)*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Konarzewski K. (2002). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pfeiffer W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.

- Wallace M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach*. Cambridge: University Press.
- Zabrocki L. (1962). *Reorganizacja studiów neofilologicznych*. W: *Życie Szkoły Wyższej*, X/5, s. 43-51.
- Zabrocki L. (1967). *Profil absolwenta neofilologii*. W: *Życie Szkoły Wyższej* XV/9, s. 54-64.
- Zawadzka E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

### **Źródła internetowe**

- Nowy program praktyki ogólnopedagogicznej. Pobrane z: <http://www.umcs.lublin.pl/images/media/Praktyki.WH.-projekt.UE/Program.praktyki.ogolnopedagogicznej.poprawiony.pdf> (13-10-2013).
- Nowy program praktyk Instytutu Germanistyki UMCS. Pobrane z: <http://www.umcs.lublin.pl/images/media/Praktyki.WH.-projekt.UE/Program.praktyk.-IG.pdf> (13-10-2013).
- Nowy program praktyk w ILS UAM. Pobrane z: [http://www.ils.amu.edu.pl/index.php?option=com\\_remository&Itemid=76&func=fileinfo&id=100](http://www.ils.amu.edu.pl/index.php?option=com_remository&Itemid=76&func=fileinfo&id=100) (13-10-2013).
- Projekt *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*. Pobrane z: <http://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=6168&mid=190&mid-ref=39348> (13-10-2013).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Pobrane z: [http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117\\_standardy\\_ksztalcenia\\_dla\\_nauczycieli.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf) (20-09-2013).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Pobrane z: [http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_pr\\_1997-2006/rozp\\_302.php?wrapper=test](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_pr_1997-2006/rozp_302.php?wrapper=test) (20-09-2013).

### **Streszczenie**

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie w krótkim zarysie formalnych aspektów zawodu nauczyciela w świetle zmian w prawie oświatowym oraz ocena teoretycznego kształcenia i praktycznego przygotowania przyszłych nauczycieli języka obcego przez studentów na kierunku lingwistyka stosowana w Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu oraz studentów filologii germańskiej UAM oraz w Uniwersytecie im. Marie Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Celem badania była chęć odpowiedzi na pytanie, w jakich zakresach program specjalizacji glottodydaktycznej oraz praktyki nauczycielskiej wymagają udoskonalenia. Istotne wydaje się właściwe zaplanowanie kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego, które będzie uwzględniało innowacyjne metody nauczania oraz potrzebę korelacji wiedzy teoretycznej zgodnej z aktualnymi trendami, opartej na najnowszych badaniach naukowych, z realiami szkoły.

### **Abstract**

The article aims to present an overview of the formal aspects of the teaching profession in the light of changes in education law. It also examines how students of applied linguistics and German philology at Adam Mickiewicz University in Poznań and Marie Curie Skłodowska University in Lublin are theoretically and practically prepared to work as teachers. The research



was conducted in the form of a questionnaire which concentrated on selected aspects of student training. Students' answers indicate that both study programmes for teaching specialisation and the concept of student teaching practice at schools should be modified in order to better reflect the new trends in foreign language teaching and combine the theoretical assumptions in the field of teacher training with the reality of school education.



**Iwona Janowska**

Katedra Języka Polskiego jak Obcego  
Uniwersytet Jagielloński

## **Zadaniowa koncepcja planowania w glottodydaktyce: problemy i wyzwania**

Niezależnie od przyjętej opcji metodologicznej proces planowania dydaktycznego jest obszarem bardzo rozległym, ma charakter złożony: wieloetapowy i wielopoziomowy. Wymaga od osób odpowiedzialnych za kształcenie językowe uwzględnienia podstawowych zasad obowiązujących na szczeblu krajowym (takich jak np. podstawy programowe, standardy wymagań egzaminacyjnych), następnie założeń formułowanych dla różnych placówek kształcących (typy szkół i ich specyfika), wewnątrz których z kolei następuje dalsze różnicowanie i uszczegółowienie opracowywanych planów. Na terenie poszczególnych szkół i instytucji mówić będziemy np. o planowaniu całego kursu językowego, o planach rocznych i semestralnych w obrębie danego kursu, a następnie o planowaniu jednostek tematycznych (metodycznych), jednostek lekcyjnych. W końcu, w ramach jednostek lekcyjnych, zaplanować należy zadania, złożone i proste, służące realizacji postawionych celów. Cechą podstawową tej wielopoziomowej konstrukcji jest spójność pomiędzy wszystkimi etapami, od najwyższego do najniższego szczebla oraz podporządkowanie i wynikanie.

Zadaniem studiów neofilologicznych o specjalności nauczycielskiej, a w szczególności praktyk pedagogicznych, jest dobre przygotowanie studentów do zagadnienia planowania, w szczególności planowania na etapie jednostki metodycznej i lekcyjnej, zgodnego z najnowszymi tendencjami w glottodydaktyce.

### **1. Źródła problemów z planowaniem we współczesnej glottodydaktyce**

Aktualnie, chyba jak nigdy dotąd w historii dydaktyki językowej, planowanie stało się problemem niezwyklej wagi, a z drugiej strony trudnym i skomplikowanym wyzwaniem dla osób odpowiedzialnych za kształcenie językowe, obecnych i przyszłych nauczycieli.

Wiele czynników złożyło się na to, iż planowanie dzisiaj jest czynnością tak bardzo konieczną i równie skomplikowaną. Konieczną, ponieważ, jak zgodnie twierdzą dydaktycy, nie ma skutecznego nauczania bez planowania. Skomplikowaną, między innymi za przyczyną dokumentów europejskich, które odnoszą się do nauczania wszystkich języków obcych i które cechuje duży stopień ogólności. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003) akceptuje z jednej strony różnorodność metod i środków, opowiadając się wyraźnie za eklektyzmem, z drugiej zaś dąży do ujednoczenia wymagań, definiując poziomy biegłości językowej i proponując podejście ukierunkowane na działanie. Dokument ten wyznacza również nowe cele kształcenia językowego: kształcenie językowej kompetencji komunikacyjnej, kompetencji ogólnych oraz

kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Problem polega na tym, jak pogodzić te wszystkie tendencje i nie zagubić w gąszczu informacji tego, co najistotniejsze.

## 2. Nauczanie przez wykonywanie zadań

Jakie przesłanki zawarte w *ESOKJ* leżą u podstaw nowej koncepcji planowania i realizacji jednostek lekcyjnych czy metodycznych?

Jednym z zasadniczych postulatów *Europejskiego systemu* jest traktowanie uczącego się jako użytkownika języka: „Zastosowane do niniejszego opisu podejście jest, najogólniej mówiąc, zadaniowe. Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (*ESOKJ* 2003: 20). Z tego stwierdzenia wynika, że użycie języka jest w centrum procesu uczenia się, a idąc dalej, nie chodzi o użycie w sytuacjach szkolnych, ale w autentycznych kontekstach społecznych. Uczenie się następuje przez posługiwanie się językiem w trakcie wykonywania zadań, które nie są wyłącznie zadaniami językowymi. Zadania uczenia się wpisują się więc w szerszy od szkolnego kontekst społeczny, a komunikacja ma tylko wtedy sens, gdy pozostaje w służbie działania.

Jakie wnioski wypływają z tych rozważań dla nauczycieli, organizatorów kursów, zajęć z języka obcego etc.? Wniosek pierwszy sugeruje odejście w nauczaniu od punktowych zadań niepowiązanych z działaniem o charakterze społecznym; zadanie szkolne (np. napisanie listu), jakkolwiek uznawane za podstawową jednostkę uczenia się, nie spełnia wymogów określonych w *ESOKJ*, jeśli nie jest działaniem usytuowanym w szerszym kontekście społecznym. Po drugie, działanie wymaga ścisłego określenia i analizy sytuacji, w której język będzie używany. Chodzi tu o stwierdzenie, jakie elementy językowe są niezbędne uczącym się do pomyślnego wykonania zadania; muszą więc zapoznać się z sytuacją i podjąć decyzje dotyczące potrzeb językowych oraz sposobów rozwiązania problemu, przed którym zostali postawieni.

Uczenie się i nauczanie języków obcych oparte na wykonywaniu zadań jest modelem dydaktycznym zorientowanym na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się we wszystkich jej aspektach. Wyrosły na gruncie teorii naukowych oraz wiedzy wynikającej z doświadczenia, model ten jest skoncentrowany na działaniu i rozwijaniu u uczniów umiejętności wykonywania zadań. Taka forma organizacji procesu pozwala dostosować nauczanie do procesów psycholingwistycznych uczenia się oraz stosować zadania jako jednostki organizacyjne kształcenia językowego.

Początek uczenia się opartego na zadaniach przypada na lata 80. ubiegłego stulecia. Na podstawie wyników badań dotyczących stosowania podejścia komunikacyjnego dostrzeżono, iż programy o treściach funkcjonalno-pojęciowych nie były skuteczne, nie przynosiły spodziewanych rezultatów w zakresie rozwijania umiejętności komunikacyjnych. Krótko mówiąc, wyniki badań wskazywały na konieczność organizowania nauczania w inny sposób. Wówczas to pojawiły się zadania – całościowe, zwięzłe jednostki składające się na *curriculum* – jako alternatywa dla inwentarza funkcjonalno-pojęciowego. Jednostki te lepiej korespondowały z procesami psycholingwistycznymi implikowanymi przez proces akwizycji języka. W wyniku tej propozycji, zamiast przyjmować jako punkt wyjścia inwentarz lingwistyczny, gramatyczny czy funkcjonalno-

-pojęciowy zaczęto budować programy z repertuaru zadań, które uczący się wykonują w klasie (zob. Estaire 2009: 11).

### **3. Zadanie i jego funkcje**

Według *Systemu opisu* zadanie jest podstawową jednostką nauczania, uczenia się i ocenia. Twórcy dokumentu interpretują to pojęcie wielokrotnie, podejmując analizę różnych aspektów kształcenia językowego. Obecnie definicje zadań można spotkać niemal u wszystkich autorów zainteresowanych nauczaniem i uczeniem się przez wykonywanie zadań. Dla przykładu przytaczamy poniżej definicję R. Ellisa (2003: 21), który scharakteryzował zadanie wymieniając jego podstawowe cechy:

- Zadanie to plan pracy
- Zadanie wymaga koncentracji uwagi na znaczeniu i wykorzystania uprzednio nabytych umiejętności językowych
- Zadanie wymaga uruchomienia procesów użycia języka na wzór tych, które zachodzą w autentycznej komunikacji
- Zadanie wymaga użycia wszystkich czterech sprawności
- Zadanie wymaga uruchomienia procesów kognitywnych, takich jak: selekcjonowanie, klasyfikowanie, porządkowanie, ocena i ewaluacja różnych informacji
- Zadanie ma swój cel i identyfikowalny rezultat, który służy do ewaluacji wykonanej „misji”.

Z analizy powszechnie spotykanych definicji wynika, iż pojęcie zadania odsyła nas do działania celowego, mającego swój początek i przewidywane zakończenie, określone warunki wykonania, identyfikowalny rezultat. W zadaniach przeplatają się działania językowe i niejęzykowe. Nie wszystkie zadania mają charakter komunikacyjny, a te które są komunikacyjne, rzadko bywają wyłącznie komunikacyjne. Wymiar komunikacyjny zadania może być wieloaspektowy, łączyć w sobie różne typy działań (wykład, pisanie na tablicy, recepcja).

Jak stwierdza D. Coste (2009: 16), przez długi okres czasu w nauczaniu wszystko odbywało się tak, jakby komunikacja językowa sprowadzała się wyłącznie do interakcji werbalnej lub do ciągłego „samowystarczalnego” tekstu. Podejście ukierunkowane na działanie i odwoływanie się do pojęcia zadania (którego nie można redukować wyłącznie do składowych językowych) doprowadziły do modyfikacji tego stanu rzeczy.

Problemem kontrowersyjnym pozostaje wciąż rozróżnienie między zadaniami a ćwiczeniami i wszystko wskazuje na to, że ich ściśle rozgraniczenie jest niemożliwe.

D. Coste (2009: 17) twierdzi, że każde ćwiczenie stanowiące element sekwencji (jednostki) nauczania powinno być traktowane jako zadanie, o ile zaopatrzone jest w polecenie, posiada cel, a rezultat jest obserwowalny i dający się ocenić. Według koncepcji tego autora zarówno dyktando, pytania wyboru, pytania prawda/fałsz, jak i symulacje, przygotowanie wystawy etc. powinny być traktowane jako zadania, ponieważ zadania nie są wyłącznie komunikacyjne.

Podejmując problematykę ćwiczeń, H. Besse i R. Porquier zaszeregowują również ćwiczenie do kategorii zadań i charakteryzują je jako „zadanie językowe punktowe o charakterze repetytywnym, z góry narzuconym i metajęzykowym, zadanie wymagane od studentów przez nauczyciela i przez niego oceniane (H. Besse i R. Porquier, 1991: 121). Wykonanie ćwiczenia

polega na działaniu, ale wymagane działania językowe i inne są mniej różnorodne niż w przypadku zadań kompleksowych.

Reasumując, w nauczaniu języków zadania mają głównie (ale nie wyłącznie) na celu rozwijanie zdolności komunikowania się (niezależnie od przyjętej metody, od metod tradycyjnych począwszy). Główny problem polega tutaj na świadomym uczestnictwie uczącego się w wykonywaniu zadań, opartym na zrozumieniu, czemu dane zadanie ma służyć. Uczeń czuje się zmotywowany, jeżeli stwierdza, że wykonywanie zadań pozwala mu czynić postępy.

W spójnej jednostce występuje dostrzegalna progresja, a wykonanie pierwszego zadania z danej sekwencji pozwala zrozumieć, że służyło ono zdobyciu środków (wiedzy, umiejętności) niezbędnych do wykonania zadań kolejnych i osiągnięcia zakładanego celu (dostrzegalnego rezultatu).

#### 4. Planowanie jednostki metodycznej

Jednostką podstawową powszechnie przyjętą jako wyznacznik czasu pracy w szkolnym nauczaniu/uczeniu się języka jest lekcja. Termin ten funkcjonuje zarówno w polskim systemie edukacyjnym, jak i w systemach innych krajów, niezależnie od czasu trwania lekcji (45 min, 50 min, 60 min, 90 min) i służy do określenia minimalnej jednostki organizacyjnej uczenia się. W nauczaniu języków obcych obok pojęcia „lekcja” operuje się często pojęciem „jednostka metodyczna”. Termin ten upowszechnił się w dydaktyce językowej wraz z podejściem komunikacyjnym. W jednostce lekcyjnej to czas determinuje treści, natomiast w jednostce metodycznej jest na odwrót: treści wyznaczają niezbędny czas. Jednostka metodyczna nie ma z góry określonego czasu trwania i prawie zawsze wykracza czasowo poza ramy pojedynczej lekcji, inaczej mówiąc, rozciągając się może na kilka lub kilkanaście jednostek lekcyjnych (zob. Janowska 2010).

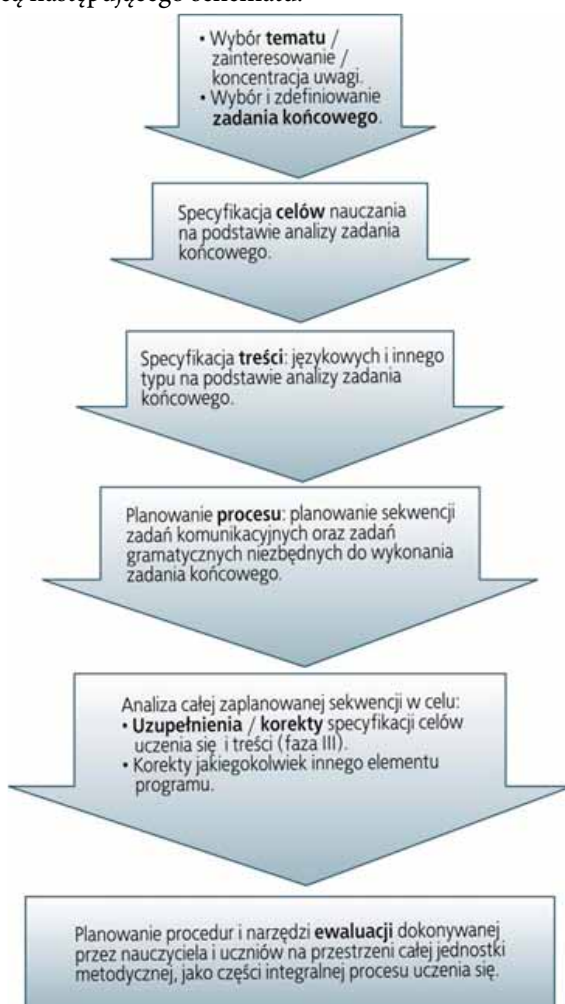
W miarę rozpowszechniania się pojęcie „jednostka metodyczna” nabrało nowego znaczenia i poza swą pierwotną funkcją jednostki organizacyjnej w nauczaniu zinstytucjonalizowanym, było również rozumiane jako pewien sposób grupowania treści. Traktuje się je jako termin ogólny, służący do określania tego, co autorzy podręczników zwykli nazywać „lekcjami”, „jednostkami”, „sekwencjami”, *dossier*. Owe jednostki podręcznikowe charakteryzuje spójność procesu uczenia się w zakresie działań uczenia się.

W planowaniu o charakterze zadaniowym wskazane jest łączenie pojedynczych jednostek lekcyjnych w szerszą jednostkę tematyczną/metodyczną. Rozważymy poniżej, co nowego i pozytywnego wnosi ten zabieg organizacyjny do procesu uczenia się przez wykonywanie zadań.

Jak już podkreślano wielokrotnie, uczenie się języka dopiero wtedy ma sens, gdy połączone jest z działaniem o charakterze społecznym, a uczący się dostrzega, jakiemu celowi służy język. Czując się tym zmotywowany, aktywnie włącza się w działania mające na celu rozwiązanie problemu, przyswajając niezbędne elementy językowe. Te dwa zjawiska: kontekst społeczny i autentyczne użycie języka do realizacji zadań są trudne do zaaranżowania w szkolnych warunkach uczenia się, wymagają od nauczycieli czy twórców programu specjalnych zabiegów, nowego typu planowania uwzględniającego szeroko pojęty kontekst społeczny. W tych warunkach szczególnie znaczenia nabiera nie tyle planowanie pojedynczych jednostek lekcyjnych, ile jednostek tematycznych, nazywanych również metodycznymi.

W podejściu zadaniowym proces przyswajania języka jest traktowany jako uczenie się przez działanie. Polega on na realizacji serii zadań komunikacyjnych ściśle ze sobą powiązanych i zakłada osiągnięcie jakiegoś konkretnego celu, który nadaje sens działaniu. Ten zespół celów i działań (w których uczestniczy uczący się) jest osnową w procesie przyswajania języka, a całokształt warunków, w których zadanie jest usytuowane, wyznacza ramy działania. Działanie i uczenie się przebiegają w ściśle określonym kontekście, w zakresie danej sfery życia, w obrębie zdefiniowanej tematyki.

Realizując zadania wchodzące w skład danej jednostki tematycznej, uczący się wykonuje wiele zadań cząstkowych, wymagających zastosowania różnych typów działań językowych: recepcji, produkcji, interakcji i mediacji. Seria zadań, zadań cząstkowych i działań prowadzi do realizacji zadania końcowego, czyli do osiągnięcia przewidzianego rezultatu. Proces ten możemy zilustrować za pomocą następującego schematu:



Schemat planowania zadaniowej jednostki metodycznej (na podstawie Estaire 2009: 21).

Konstrukcja takiego scenariusza musi uwzględniać dane wyjściowe, poziom początkowy uczących się i poziom, który powinien zostać osiągnięty po zakończeniu całej jednostki.

W porównaniu z jednostką lekcyjną, tak skonstruowana jednostka metodyczna pozwala uniknąć działań punktowych, wyizolowanych z kontekstu, jest skoncentrowana na procesie uczenia się we współpracy z innymi członkami grupy, a nie na pojedynczym produkcie, nie pozwala zapomnieć o celach głównych i częściowych użycia języka.

Dodać należy, iż ten typ planowania i organizacji zajęć wymaga specyficznego podejścia do problemu kontroli i ewaluacji nabytej wiedzy i umiejętności. Perspektywa zadaniowa wymaga wzięcia pod uwagę dwóch wymiarów: pragmatycznego i językowego. Ocena wyników powinna być ustalana zgodnie ze wskaźnikami biegłości przyjętymi dla danego poziomu. Dokonanie ewaluacji wymaga skonstruowania odpowiednich narzędzi, adekwatnych do treści i zakresu problemów całej jednostki metodycznej.

Powyższy schemat obejmuje sześć kroków programowania jednostki metodycznej. S. Estaire (2009: 21) stworzyła ten projekt na podstawie badań przeprowadzonych wśród nauczycieli języków obcych. Jak wynika z przedstawionego modelu, pierwszy krok w planowaniu jednostki metodycznej to wybór **tematu** jednostki oraz wybór **zadania**, które zostanie zrealizowane dopiero na samym **końcu**. Dlaczego rozpoczynamy planowanie od zadania końcowego? Jeżeli jednostka jest zbudowana z ciągu zadań, a zadania komunikacyjne funkcjonują jako jednostka organizacyjna uczenia się i wyznacznik treści do opracowania – co tak bardzo odróżnia ten typ planowania od poprzednich – konieczne jest zastosowanie mechanizmu, który zapewni koherencję tej sekwencji zadań, a szczególnie na odcinku łączenia (kombinowania) zadań komunikacyjnych i lingwistycznych zadań wspomagających.

Na podstawie obranego tematu można generować sekwencje zadań, które wynikają z niego w sposób naturalny i które uczący się postrzegają jako komunikacyjne, logiczne i konkretne. Z drugiej zaś strony zadanie końcowe jednostki, które musi być koniecznym zadaniem komunikacyjnym, sprecyzowane na początkowym etapie planowania, wyznacza proporcje na osi logicznej sekwencji zadań komunikacyjnych i zadań wsparcia językowego, poprzedzających zadanie końcowe.

Koherencja dydaktyczna sekwencji osiągana jest również za pomocą innych czynników, a mianowicie poprzez rozłożenie na przestrzeni całej jednostki zadań skoncentrowanych na formie, z których każde wnosi coś istotnego do realizacji kolejnych zadań. Poprzez wykonywanie zadań typu lingwistycznego uczniowie nabywają wiedzę i umiejętności niezbędne do wykonania wszystkich zadań komunikacyjnych jednostki. Niezależnie od tego gdzie są usytuowane na początku czy na końcu osi, wszystkie zadania muszą być proporcjonalnie rozłożone w schemacie, aby mogły być skutecznie realizowane. Reasumując, umieszczenie zadania głównego na końcu jednostki gwarantuje proporcjonalny układ (proporcjonalne rozłożenie) zadań komunikacyjnych i językowych na przestrzeni całej jednostki dydaktycznej. A to z kolei stwarza szansę, że ich realizacja przyniesie zakładane efekty.

Krok drugi to analiza zaprogramowanego zadania głównego w celu dokonania specyfikacji **celów nauczania**.

W trzecim etapie ponownie odwołujemy się do zadania końcowego (głównego), aby dokonać **selekcji treści** przeznaczonych do opracowania w trakcie realizacji jednostki. Mamy



przede wszystkim na uwadze treści o charakterze komunikacyjnym ze względu na komunikacyjny charakter zadań.

Bazując na elementach zgromadzonych w trzech początkowych fazach, rozpoczynamy etap czwarty, który jest fazą skomplikowaną i czasochłonną. Chodzi o opracowanie **sekwencji zadań**, które przygotowują uczniów do realizacji zadania końcowego.

W piątym etapie planowania jednostki następuje całościowa **analiza sekwencji proponowanych zadań** w celu uzupełnienia, skorygowania specyfikacji ich celów i treści oraz włączenia (wkalkulowania) wszelkich innych elementów niezbędnych do prawidłowej realizacji planowanej jednostki.

W części szóstej przewiduje się, w jakiej formie nauczyciel i uczniowie dokonywać będą **ewaluacji** całego procesu uczenia się opartego na zadaniach realizowanych w trakcie całej jednostki. Każdy z komponentów zaprezentowanego tutaj schematu jest analizowany w bardzo szczegółowy sposób.

Dodać należy, iż korzystne jest, gdy uczniowie uczestniczą w procesie planowania jednostek metodycznych.

Przedstawiona tutaj jednostka metodyczna posiada następujące cechy:

- Jest złożona z serii lekcji na temat interesujący uczniów. Czas trwania jednostki zależy od kontekstu edukacyjnego. Najczęściej taka jednostka obejmuje 3-5 godzin lekcyjnych. Można również planować jednostki jednogodzinne.
- Jako cel przyjmuje się rozwijanie wiedzy instrumentalnej i formalnej niezbędnej do tego, aby uczniowie mogli zrealizować coś, czego wcześniej nie potrafili wykonać lub zrealizować coś lepiej niż uprzednio. Jednym słowem, celem jednostki metodycznej jest rozwijanie wszystkich składowych kompetencji komunikacyjnej: lingwistycznej, pragmatycznej, socjolingwistycznej i strategicznej.
- Praca w klasie jest organizowana jako sekwencja zadań komunikacyjnych oraz lingwistycznych wspomagających, które prowadzą w sposób koherentny i logiczny, pod względem komunikacyjnym i dydaktycznym, do realizacji zadania końcowego.
- Należy dokonywać ewaluacji procesu uczenia się na przestrzeni całej jednostki.

Jednostka tego typu to ciąg złożony z zadań komunikacyjnych – skoncentrowanych na znaczeniu oraz z zadań typu lingwistycznego – skoncentrowanych na formie. Ważne jest, by uczniowie, realizując zadania komunikacyjne, które stanowią oś jednostki, nabywali równoległe wiedzę instrumentalną i formalną, ponieważ wykonanie zadania końcowego bez znajomości systemu formalnego języka jest niemożliwe. Uczestnicząc w działaniach rozumienia lub tworzenia wypowiedzi, ustnej lub pisemnej, uczniowie przetwarzają funkcje, leksykę, struktury językowe, reguły dyskursu, elementy fonologiczne i ortograficzne etc., które pojawiają się w tekstach, chociaż ich uwaga nie jest skoncentrowana w sposób eksplicytny na tych elementach.

## **5. Wnioski dla organizacji praktyk**

W rozdziale zatytułowanym *Podejście wieloaspektowe i modularne* (p. 8.4.3.), autorzy *ESOKJ* zwracają uwagę na zmianę kierunku konstrukcji programów i planów nauczania oraz na złożoność tego procesu. „Ważne jest, aby definiować kolejne etapy kształcenia w odniesieniu do treści i progresji językowej. Można je na przykład definiować w kategoriach wybranego

składnika podstawowego (np. lingwistycznego lub funkcjonalno-pojęciowego) lub w kategoriach promowania progresji we wszystkich aspektach danego języka” (ESOKJ 2003: 151). Według ekspertów Rady Europy wieloaspektowość i konstrukcja modułarna są „kluczowymi koncepcjami przy opracowywaniu logicznych podstaw dla uwzględnienia różnorodności językowej w programach nauczania i systemach kształcenia. *Europejski system opisu kształcenia językowego* ma strukturę pozwalającą – dzięki kategoriom, które proponuje – na wskazanie kierunku dla takich modułowych lub wieloaspektowych rozwiązań” (ESOKJ 2003: 151). Według tego dokumentu konstruowanie programu nauczania wymaga dokonania wyboru między rodzajami i poziomami celów. I tak, w procesie planowania dydaktycznego studenci mogą uczyć się formułować cele jednostki metodycznej lub lekcyjnej w sensie:

- rozwijania **ogólnych kompetencji** uczącego się (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*)
- rozwijania i różnicowania **komunikacyjnej kompetencji językowej** (w odniesieniu do jej składnika lingwistycznego, pragmatycznego, socjolingwistycznego lub do wszystkich tych składników jednocześnie)
- zróżnicowanych osiągnięć w odniesieniu do poszczególnych **działań językowych** (receptji, produkcji, interakcji, mediacji)
- optymalnego sposobu funkcjonowania w danej **sferze życia** (prywatnej, publicznej, zawodowej, edukacyjnej)
- rozwijania lub różnicowania **strategii** lub umiejętności wykonywania określonych zadań komunikacyjnych.

Jak wynika z powyższej specyfikacji celów, ESOKJ proponuje szeroki wachlarz elementów składających się na całościowy model działań (uczenia się, komunikacji czy też innych). Należy również podkreślić, iż sekwencje lub moduły nauczania/uczenia się języka mogą mieć na celu opanowanie nie tylko zadań komunikacyjnych, ale również konstruowanie wiedzy ogólnej (np. socjokulturowej), wiedzy (meta)językowej, rozwijanie strategii. Różnorodność działań pedagogicznych nie pozostaje w sprzeczności z pojęciem zadania i koncentracji na zadaniach, pod warunkiem, że przyjmie się szeroką definicję zadania.

Reasumując, przyjmując pewną wizję *curriculum* językowego, ukierunkowaną na edukację różnojęzyczną, scenariusze programowe o określonych kontekstach i celach mogą być tworzone na zasadzie różnorodności, zróżnicowania, komplementarności doświadczeń i proponowanego przebiegu uczenia się języka. Problemy progresji oraz pewnej gradacji zadań powinny być podejmowane wewnątrz proponowanych opcji programowych.

## **6. Planowanie dydaktyczne i podejście zadaniowe w dokumentacji praktyk sporządzonej w ramach projektu *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS***

W przedstawionej do konsultacji dokumentacji sporządzonej w ramach projektu *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS* znajdujemy szereg narzędzi i pomocy wypracowanych przez uniwersyteckie jednostki UMCS kształcące nauczycieli języków obcych. Są to przede wszystkim: niezbędny dla studenta praktykanta oraz

materiały dla nauczycieli-opiekunów praktyk. Należy stwierdzić, iż kwestie szeroko pojętego planowania dydaktycznego zostały podjęte tu z największą powagą i dobrze opracowane. Materiały te to przede wszystkim dokumenty rozporządzeń determinujących wieloaspektowe i wieloetapowe projektowanie kształcenia językowego, modele scenariuszy i konspektów lekcji, wskazówki praktyczne ułatwiające tworzenie materiałów dydaktycznych, zadań oraz ćwiczeń, zestawienia technik nauczania sprawności językowych i podsystemów języka docelowego. Przygotowane materiały stanowią cenną pomoc nie tylko dla studentów, ale też dla doświadczonych nauczycieli, ugruntowując tym samym wiedzę w tej podstawowej sferze działalności nauczyciela, jaką jest planowanie dydaktyczne. Jednak niewiele w tych materiałach można doszukać się treści związanych z podejściem ukierunkowanym na działanie i metodyką zadaniową, czyli rozwiązaniami proponowanymi przez *ESOKJ*, podstawowy dokument regulujący kształcenie językowe w wielu państwach Europy i nie tylko. Dlatego zaleca się, aby dobrze opracowaną już problematykę planowania dydaktycznego wzbogacić o najnowsze tendencje pedagogiczne, wynikające z aktualnych standardów kształcenia nauczycieli w krajach Unii Europejskiej, dając tym samym studentom szansę stosowania różnych rozwiązań i modeli dydaktycznych. Studenci – przyszli nauczyciele języków – nie mają obowiązku stosować proponowanych tutaj rozwiązań metodycznych. Jednak wskazane jest, aby stały się one częścią integralną ich warsztatu metodycznego.

## **Bibliografia**

- Besse H., Porquier R., 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier.
- Coste D., 2009, *Tâche, progression, curriculum*, Le français dans le monde – Recherches et applications, nr 45, *La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue*, s. 15-24.
- Ellis R., 2003, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford, OUP.
- Estaire S., 2009, *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid, Edinumen.
- Germain C., Seguin H., 1998, *Le point sur la grammire*, Paris, CLE International.
- Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego*, Kraków, Universitas.
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego, uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa, Wydawnictwa CODN.

## **Streszczenie**

Planowanie jest niezwykle istotnym etapem procesu dydaktycznego. Niezależnie od stosowanej metody nauczania czy podejścia przemyślany i racjonalnie zbudowany plan, uwzględniający potrzeby uczących się, jest nie tylko płaszczyzną odniesienia dla nauczyciela, ale również gwarantem prawidłowości procesu i jego pozytywnych efektów. Proces ten jest wieloetapowy i wielopoziomowy, wymaga między innymi uwzględnienia podstawowych zasad obowiązującej/wybranej metodologii.

W świetle wytycznych *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) kształcenie językowe przybiera nieco inny kształt: podejście zadaniowe charakteryzuje się koncentracją na działaniu, zakłada przygotowanie uczącego się do odgrywania ról społecznych po ukończeniu

nauki, gdzie język jest narzędziem ułatwiającym współpracę i współdziałanie. Cel ten wymaga od nauczyciela zmiany czy też modyfikacji podejścia do nauczania języka obcego.

Celem artykułu jest przedstawienie zasad planowania w podejściu ukierunkowanym na działanie, związanych z tym problemów i wyzwań.

## Abstract

Planning is an extremely important stage in the didactic process. Irrespective of the applied didactic method or approach, a well-thought and rationally constructed plan taking into account the learners' needs constitutes not only a reference for the teacher but also a guarantee of the process reliability and its positive outcomes. The process is multi-stage and multi-level; it requires, among others, considering the underlying principles of the binding/selected methodology.

In the light of the guidelines stipulated in the *Common European Framework of Reference for Languages* (2003) the language education has a slightly different form: the task-based approach is characterized by the focus on action; it assumes preparing the learners to play social roles after the educational process where the language is a tool facilitating the common activities and cooperation. The goal requires the teacher to change or modify the foreign language teaching approach.

The purpose of the paper is to present the planning principles in the action-oriented approach, related issues and challenges.

**Jarosław Krajka**

Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**Mariusz Marczak**

Zakład Nowoczesnych Technologii w Edukacji  
Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie

## **Jeden język, wiele kultur – Realizacja praktyk pedagogicznych w ramach projektu [www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs) oraz w projekcie interkulturowym**

### **1. Wprowadzenie**

Wielokulturowość i wieloetniczność to cechy charakterystyczne współczesnego świata, w którym dochodzi stale do kontaktów międzykulturowych. Dzięki postępowi technologicznemu oraz zmianom geopolitycznym nawet stosunkowo wysoce monokulturowe i monolingwalne społeczeństwa, jak na przykład polskie, otwierają się na wielość etnicznych grup, których w Unii Europejskiej jest około 300 (Aleksandrowicz-Pędich 2005).

Wobec procesów globalizacji, modernizacji i dostępności nowych technologii komunikacji mają miejsce sytuacje, w których reguły identyfikujące „swoich” i „obcych” zacierają się, a urbanizacja i imigracja prowadzą do powstania społeczeństw, których członkowie są sami dla siebie obcy (Riley 2007). W związku z tym efektywna komunikacja w chwili obecnej wymaga posiadania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (*Intercultural Communicative Competence* – Lázár 2007), umożliwiającej użytkownikom języka skuteczne negocjowanie różnic socjokulturowych.

Rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, a więc interkulturowe nauczanie języka obcego (*intercultural language teaching*) oprócz zwiększenia umiejętności językowych pomaga uczniom unikać problemów komunikacyjnych (Shandar 2005), uwrażliwia ich na poczucie inności, rozwija empatię oraz pozwala obiektywnie poznawać inne kultury (Aleksandrowicz-Pędich 2005). W wymiarze dydaktycznym z kolei nauczanie interkulturowe obejmuje uczenie się autonomiczne, z elementami refleksji, bez nadmiernej koncentracji na zdobywaniu wiedzy deklaratywnej (Bandura 2000). Jak podają Byram i Planet (1999), komunikacja interkulturowa obejmuje skomplikowaną sieć interakcji pomiędzy ludzkimi przekonaniem, punktami widzenia, wartościami i praktykami. Nie jest to więc, jak wskazuje Byram (1997; 2008), jedynie wymiana informacji. Wobec tego nabywanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej to praca na płaszczyznach różnych kompetencji: językowej, socjolingwistycznej, dyskursu, jak

również zdobywanie wiedzy interkulturowej, nabywanie umiejętności, postaw i krytycznej świadomości kulturowej (*critical cultural awareness*).

## 2. Interkulturowy nauczyciel języka obcego

Nauczanie interkulturowe stawia nauczycieli języków obcych przed koniecznością przyjęcia nowej roli mediatora interkulturowego (*intercultural mediator* – Byram 1997; Damen 1987; Aleksandrowicz-Pędich 2005). Pociąga to za sobą konieczność refleksji nad składnikami kompetencji profesjonalnej nauczyciela języka obcego na płaszczyźnie interpersonalnej, interkulturowej i językowej.

W wymiarze interpersonalnym postuluje się (Kaikkonen, cytowany za Zawadzką 2004), że nauczyciel powinien służyć jako mediator pomiędzy kulturą rodzimą uczniów a kulturą nauczanego języka. W tym celu niezbędne jest okazanie tolerancyjnego nastawienia do zachowań innych ludzi, gotowość do negocjowania i współpracy, empatia pozwalająca na zrozumienie uczuć i poglądów innych oraz umiejętność działania w nowych sytuacjach.

Składniki kompetencji interkulturowej nauczyciela języka obcego wymienia Edelhoff (Zawadzka 2004; Bandura 2007) w kontekście trzech głównych kategorii kompetencji interkulturowej definiowanych przez Byrama (1997; 2008) w następujący sposób: (i) wiedza, (ii) umiejętności i (iii) postawy.

- a. Wiedza interkulturowa nauczyciela obejmuje znajomość społeczeństw i kultur, zarówno kraju języka źródłowego, jak i docelowego; świadomość postrzegania własnej kultury przez innych; kulturowo zorientowane sposoby uczenia się; interpretacje zachowań oraz sposoby rozwiązywania konfliktów.
- b. W wymiarze umiejętności interkulturowy nauczyciel powinien posiadać umiejętności negocjowania, interpretacji tekstu/mediów, rozwijania autonomii ucznia, zarządzania materiałami dydaktycznymi. Ponadto niezbędne są umiejętności językowe pozwalające na skuteczne negocjowanie znaczeń.
- c. Oczekiwane od nauczyciela postawy z kolei obejmują gotowość do użycia języka docelowego dla negocjacji i wzajemnego zrozumienia, refleksję, krytyczną świadomość kulturową (*critical cultural awareness*), otwartość, tolerancję i akceptację inności.

Jak wyjaśniają Gautheron-Boutschatsky i in. (2004), interkulturowy nauczyciel wydobyla i objaśnia swoim uczniom symboliczne znaczenia zawarte w języku i zachowaniach jego użytkowników. Ma on również za zadanie przeciwdziałanie stereotypom poprzez analizowanie uprzedzeń kulturowych. Wreszcie nauczyciel demonstruje i rozkłada na czynniki pierwsze te elementy kultury, które mają charakter względny, tak aby uczniowie mieli świadomość ich ukrytej i niejednoznacznej natury.

W wymiarze językowym nauczyciel interkulturowy jest opisany przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (CODN 2003) jako mediator, a więc pośrednik wspomagający użytkowników dwóch różnych języków podczas rozwiązywania problemów komunikacyjnych. ESOKJ wyróżnia więc takie kompetencje mediatora, jak: interpretacja, tłumaczenie, streszczenie i redakcja tekstu.

Z kolei w kontekstach wielojęzycznych nauczyciel interkulturowy odgrywa ważną pedagogiczną i społeczną rolę jako czynnik zapewniający spójność społeczną (Zarate i in. 2004),

pracując z uczniami nie tylko na fragmentach języka i kultury docelowej, ale również dokonując odniesień do rodzimej kultury uczniów. W związku z powyższym nauczyciel zajmuje centralną pozycję w nauczaniu interkulturowym.

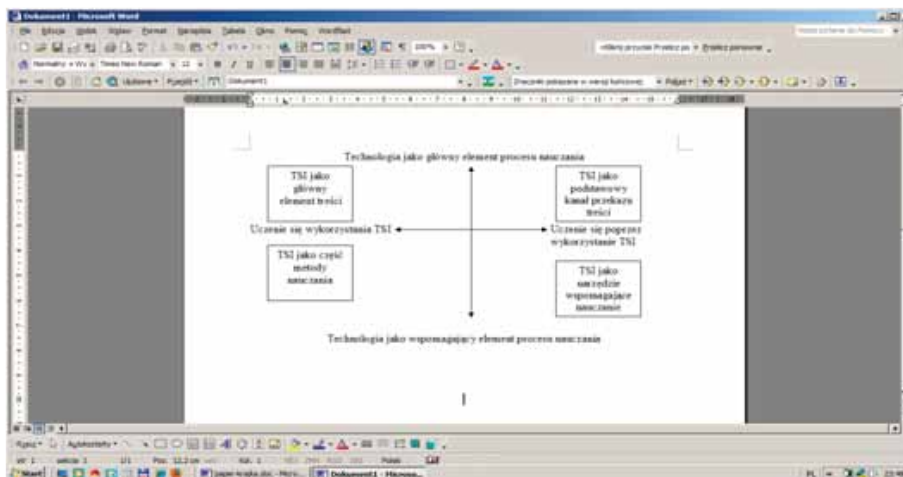
Oprócz nabycia nowych kompetencji interpersonalnych, interkulturowych i językowych rola nauczyciela jako mediatora interkulturowego wymaga zmiany w postrzeganiu własnej pozycji w klasie, w szczególności w relacjach z uczniami (Zawadzka 2004; Aleksandrowicz-Pędich 2005; Bandura 2007). Z uwagi na fakt, że interkulturowa kompetencja komunikacyjna nie jest w pełni zdefiniowanym konstruktem nauczyciel nie może funkcjonować jako źródło wiedzy przekazując ją uczniom.

Ponadto niemożliwe jest zgromadzenie kompletnej i bezbłędnej wiedzy interkulturowej (Byram 2008). Wobec tego zadaniem nauczyciela jest uczestniczyć wraz z uczniami w kontrolowanej mediacji interkulturowej. Obejmuje ona aktywizację uczniów (Komorowska 2006) dla ich aktywnego włączenia w proces nauczania.

Nauczyciel interkulturowy musi wreszcie być gotowy na sytuacje, w których nie będzie w stanie odpowiedzieć na pytania uczniów dotyczące aspektów interkulturowych. Obejmuje to również te momenty, kiedy to nauczyciel potrzebuje pomocy od uczniów. Choć nie jest to sytuacja prosta do zaakceptowania przez większość pedagogów, najlepiej odzwierciedla ona nowy charakter nauczyciela interkulturowego jako partnera, a nie osoby sprawującej władzę autorytarną.

### **3. Narzędzia wykorzystywane w procesie kształcenia cyfrowych nauczycieli interkulturowych**

Trwałe i efektywne wykształcenie umiejętności wykorzystania narzędzi technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) można osiągnąć jedynie poprzez przyjęcie modelu nauczania, w którym TSI stanowią zarówno składnik treści, element metody nauczania oraz kanał przekazu treści. Skuteczne wspomaganie procesu kształcenia przyszłych nauczycieli poprzez media elektroniczne odbywa się we wszystkich wymiarach wskazanych przez Junga (2005 – Rycina 1).



Ryc. 1: Modele wykorzystania TSI w kształceniu nauczycieli (Jung 2005, s. 95; adaptacja na podstawie Collis & Jung 2003, s. 176).

Wprowadzenie dodatkowego komponentu e-learningowego do kształcenia metodycznego pozwala studentom na przygotowanie się do nauczania w różnych kontekstach edukacyjnych, wykorzystując w ten sposób TSI jako element metody nauczania oraz kanał przekazu treści. Budowanie wiedzy i umiejętności metodycznych studentów odbywa się tu poprzez interakcję za pośrednictwem narzędzi TSI zarówno wewnątrz własnej grupy, jak i w kontakcie z partnerami zagranicznymi. W ten sposób realizowana jest główna teza Junga (2005), mówiąca o tym, że „jednym z najlepszych sposobów na rozwinięcie kompetencji dydaktyczno-informatycznych nauczycieli oraz na promowanie wykorzystania TSI w nauczaniu jest stworzenie środowiska pracy, w którym przyszli nauczyciele mogą uzyskać natychmiastowy dostęp do materiałów, innych studentów oraz ekspertów, a wiedza metodyczna jest kształtowana w procesie aktywnej dyskusji” (Jung 2005, s. 98-99).

W literaturze znaleźć można badania wskazujące na następujące środki i narzędzia technologii społeczeństwa informacyjnego wykorzystywane w procesie kształcenia nauczycieli:

- poczta elektroniczna i wirtualne fora dyskusyjne, za pośrednictwem których studenci tworzą wirtualne społeczności, dzielą się wiedzą, jednocześnie stając się ekspertami w użyciu narzędzi komunikacyjnych (Lord, Lomicka 2007)
- internetowe grupy dyskusyjne umożliwiające dyskusje grupowe oraz indywidualne, stanowiące przestrzeń dla realizacji projektów współpracy (Kamhi-Stein 2000; Son 2002, 2006; Biesenbach-Lucas 2004)
- systemy Zarządzania Nauką (ang. *Learning Management Systems*), takie jak WebCT, Blackboard czy Moodle, wykorzystane jako kontrolowany portal interakcji społecznej pomiędzy studentami (Biesenbach-Lucas 2004; Orsini-Jones 2004; Elliott 2009)
- narzędzia adnotacji materiałów wideo (ang. *video annotation tools*), takie jak Transana™ (<http://www.transana.org>), DIVER™ (<http://diver.stanford.edu>), czy Constellations™ (<http://orion.njit.edu>), umożliwiające analizę i syntezę nagranych fragmentów lekcji (Rich, Hannafin 2009)
- narzędzia Web 2.0, takie jak blogi i wiki, wykorzystane dla projektów badawczych i dzienników refleksyjnych, pozwalających na dzielenie się przez przyszłych nauczycieli scenariuszami lekcji czy technikami nauczania w formie tekstowej, audio, wideo czy grafiki (Elliott 2009)
- wirtualne światy takie jak Second Life, użyte dla symulacji interakcji pomiędzy uczniem i nauczycielem dla późniejszej analizy użytych środków językowych (Elliott 2009)

Techniki nauczania interkulturowego z wykorzystaniem Internetu obejmują z jednej strony formy komunikacji synchronicznej, takie jak projekty telewspółpracy czy fora dyskusyjne, a z drugiej wykorzystują komunikację synchroniczną w formie czatów czy wideokonferencji.

#### **4. Kształcenie nauczycieli w tandemach e-learningowych – wnioski z praktyki**

Badanie przeprowadzone na potrzeby niniejszego artykułu obejmowało dwie grupy studentów realizujących specjalizację nauczycielską: 13 osób studiujących na kierunku lingwistyka stosowana w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz 19-osobową grupę studentów filologii angielskiej z Zakładu Dydaktyki Języka



Obcego Uniwersytetu Bogazici z Istanbulu (Turcja). Obie grupy były zbliżone pod względem umiejętności nauczycielskich, studenci znajdowali się na ostatnim roku studiów licencjackich, ukończyli większość programu specjalizacji dydaktycznej oraz odbyli praktyki pedagogiczno-metodyczne. Na koniec projektu tandemowego studenci z obu grup podeszli do egzaminu z metodyki nauczania języka obcego.

Fazę wstępną projektu stanowiła realizacja praktyk pedagogiczno-metodycznych w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego. Niezbędnym elementem wprowadzającym studentów do zdalnej współpracy jest nabycie biegłości w posługiwaniu się elektronicznym środowiskiem pracy, narzędziami komunikacji oraz współtworzenia materiałów, które się na nie składają. W ramach wspomagania procesu realizacji praktyk przez wykorzystanie platformy e-learningowej studenci uzyskali umiejętności techniczne niezbędne do późniejszej pracy w tandemach międzykulturowych, takie jak prowadzenie dyskusji na forach otwartych i zamkniętych, prowadzenie blogów i komentowanie wpisów, zamieszczanie własnych dokumentów w dedykowanych folderach.

Drugim, równie istotnym co przygotowanie techniczne obszarem kształcenia realizowanym w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs* było rozwijanie strategii metakognitywnych w odniesieniu do kształcenia nauczycielskiego, a w szczególności autoewaluacji, autokorekty i samooceny. Przeprowadzenie pogłębionej refleksji nad materiałami dydaktycznymi przygotowanymi podczas praktyki było warunkiem koniecznym dla późniejszego uczestnictwa w projekcie e-learningowym.

Projekt tandemów e-learningowych był uzupełnieniem regularnych zajęć z metodyki nauczania języka obcego realizowanym przez wykładowców z obu instytucji według uzgodnionego uprzednio sylabusu. Celem badania była weryfikacja idei rozwijania kompetencji profesjonalnej nauczycieli języków obcych w tandemach e-learningowych, definiowanych jako grupy projektowe składające się ze studentów z partnerskich instytucji, pracujących w trybie synchronicznym i asynchronicznym nad wspólnym wykonaniem zadań i opracowaniem produktów końcowych. Cel ten został zrealizowany przy pomocy metody badawczej badania w działaniu.

Miejszem realizacji projektu były dwie wirtualne przestrzenie: z jednej strony, dedykowany kurs „Metodyka nauczania drugiego języka obcego” na platformie Wirtualny Kampus UMCS opartej o architekturę Moodle (<http://lingwistyka.kampus.umcs.lublin.pl>). Drugim środowiskiem telewspółpracy były wideoblogi założone i prowadzone przez tureckich partnerów na jednym z serwerów blogowych. Kurs Moodle był opracowany i administrowany przez polskich partnerów, z kolei wideoblogi były prowadzone przez stronę turecką. Zasoby umieszczone na platformie Moodle były następującego typu:

- przykładowe nagrania lekcji dostępne w serwisie YouTube użyte jako punkt wyjścia do grupowej analizy
- fora dyskusyjne wykorzystane do refleksji nad obejrzanymi nagraniami oraz własnymi wnioskami ze zrealizowanych praktyk zawodowych
- automatyczne kwizy sprawdzające wiedzę metodyczną
- prywatne dzienniczki zachęcające uczestników do indywidualnej meta-refleksji
- tematyczne glosariusze terminów metodycznych opracowane wspólnie przez partnerów.

Według założeń projektu przestrzeń kursowa miała stać się miejscem dla prezentacji osiągnięć zdobytych przez polskich partnerów podczas praktyk pedagogiczno-metodycznych realizowanych w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*, stąd większa rola i aktywność studentów UMCS. Z kolei wideoblogi prowadzone przez tureckich studentów zawierały materiały wideo nagrane podczas samodzielnie prowadzonych lekcji, nad którymi partnerzy w tandemach prowadzili dyskusje na blogach.

Po zakończeniu projektu można sformułować następujące wnioski i wskazania na przyszłość dla zwiększenia efektywności telewspółpracy w kształceniu kompetencji profesjonalnych przyszłych nauczycieli:

#### **4.1. Znalezienie partnera**

Odpowiedni dobór partnera, a co za tym idzie, wspólne cele pedagogiczne, podobny poziom umiejętności językowych oraz wiedzy i umiejętności profesjonalnych gwarantuje efektywną realizację projektu. Warto rozważyć w tym miejscu rozszerzenie już istniejących projektów Erasmus o tego typu komponent e-learningowy lub wykorzystać osobiste kontakty dla znalezienia właściwego partnera.

#### **4.2. Planowanie projektu**

Planowanie projektu obejmuje z jednej strony analizę potrzeb i umiejętności komputerowych uczestników, tak aby wybrane wirtualne środowisko pracy w jak najlepszy sposób odpowiadało zapotrzebowaniu studentów. Innym ważnym elementem jest opracowanie sylabusu projektu w koordynacji z wykładowcą instytucji partnerskiej, tak aby podobne tematy były realizowane przez partnerów w podobnym czasie. Należy ustalić również horyzont czasowy projektu, biorąc pod uwagę konieczność poświęcenia większej ilości czasu na pracę w e-learningu, charakter telewspółpracy (synchroniczny/asynchroniczny), jak również uwarunkowania logistyczne (obciążenie studentów w różnych okresach roku akademickiego, ich przygotowanie do egzaminów, wakacje i przerwy międzysemestralne w partnerskich krajach). Istotne wreszcie jest, aby przeznaczyć pewną realistycznie dobraną ilość czasu na pracę z poszczególnym modułem kursu, po którym to czasie dany moduł będzie zamykany.

#### **4.3. Przygotowanie studentów oraz środowiska pracy**

Przygotowanie środowiska pracy to stworzenie przestrzeni edukacyjnej (np. założenie nowego kursu na platformie Moodle), ustawienie jego parametrów, założenie dla studentów dedykowanych kont e-mailowych oraz zapisanie studentów na kurs i ich połączenie w tandemy. Upřednie wykonanie tych czynności administracyjnych i przekazanie konkretnym studentom gotowych haseł i danych do logowania w znaczny sposób upraszcza rozpoczęcie projektu. Przygotowanie środowiska pracy jest dużo bardziej skomplikowane i trudno oczekiwać jednoczesnego tworzenia materiałów dydaktycznych i ich digitalizacji na platformie. Wybór i linkowanie do materiałów zewnętrznych (np. filmów na YouTube), zakładanie forów wraz z umieszczeniem otwierających postów, wreszcie konstruowanie automatycznych kwizów, wymaga odpowiedniej ilości czasu i umiejętności redakcyjnych platformy Moodle.

#### 4.4. Ocenianie pracy studentów

Współczesne Systemy Zarządzania Nauką, takie jak Moodle, zawierają różnorodne narzędzia ewaluacji osiągnięć ucznia, zarówno w wymiarze tradycyjnym (testy z pytaniami zamkniętymi, testy z pytaniami otwartymi, eseje), jak i alternatywnym (samoocena, ocena innych uczniów, portfolio, dzienniczek ucznia). W międzynarodowym projekcie e-learningowym ważne jest, aby zachować równowagę między tradycyjnymi a alternatywnymi formami, jak również pomiędzy oceną produktu a oceną procesu. Opisywany tu projekt wykorzystywał dzienniczek ucznia w celu rozwijania samooceny i refleksyjności, jak również ocenę uczestnictwa w kursie przez nauczyciela, a więc łączył podejście tradycyjne i alternatywne.

### 5. Zakończenie

Tandemy e-learningowe, technika znana już od jakiegoś czasu w dydaktyce języków obcych, może znaleźć swoje znakomite zastosowanie w procesie kształtowania kompetencji profesjonalnej przyszłych nauczycieli. Z uwagi na wielość aspektów składających się na wiedzę, kompetencje i postawy nauczyciela interkulturowego, projekt partnerski może pomóc w zróżnicowaniu materiałów i form pracy oraz nadać kształceniu metodycznemu bardziej autentyczny wymiar. Należy jednak pamiętać, że tego typu projekt jest długofalowy, asynchroniczny i nieregularny w swojej naturze, co należy wziąć pod uwagę w procesie przygotowania studentów oraz oceniania ich osiągnięć.

### Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bandura E. 2000. Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego (w:) Komorowska H. (red.), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 55-68.
- Bandura E. 2007. *Nauczyciel jako mediator interkulturowy*. Kraków: Tertium.
- Biesenbach-Lucas S. 2004. Asynchronous Web Discussions in Teacher Training Courses: Promoting Collaborative Learning – or Not? *AACE Journal*, 12(2), s. 155–170.
- Byram M. & Planet M.T., 1999. *Social Identity and European Dimension. Intercultural Competence through Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram M., 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M., 2008. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Collis B., & Jung I.S. (2003). Uses of Information and Communication Technologies in Teacher Education (w:) Robinson B., Latchem C. (red.), *Teacher Education through Open and Distance Learning*. London: RoutledgeFalmer, s. 171–192.
- Komisja Europejska. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa, CODN.

- Damen L., 1987. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Elliott D. 2009. Internet Technologies and Language Teacher Education (w:) Thomas, M. (red.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey, New York: Information Science Reference, s. 432–450.
- Gautheron-Boutschatsky C., Kok Escalle, Androulakis G. & Rieder K., 2004. Representations of the Concept of Otherness in Advertising and Cultural Mediation (w:) Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D. & Penz H. (red.), *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 155-179.
- Jung I. 2005. ICT-Pedagogy Integration in Teacher Training: Application Cases Worldwide. *Educational Technology & Society*, 8(2), s. 94–101.
- Kamhi-Stein L. D. 2000. Looking to the Future of TESOL Teacher Education: Web-Based Bulletin Board Discussions in a Methods Course. *TESOL Quarterly*, 34(3), s. 423–455.
- Komorowska H., 2006. Język i kultura w dydaktyce języków obcych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(202), s. 27-45.
- Lázár I., 2007. Guidelines for the Teaching of Intercultural Communicative Competence (ICC). Theoretical Background (w:) Lázár I., Huber Kriegler M., Lussier D., Matei G.S. & Peck C. (red.), *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 5-10.
- Lord G., & Lomicka L. 2007. Foreign Language Teacher Preparation and Asynchronous CMC: Promoting Reflective Teaching. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(4), s. 513–532.
- Orsini-Jones M. 2004. Supporting a course in new literacies and skills for linguists with a Virtual Learning Environment. Results from a staff/student collaborative action-research project at Coventry University. *ReCALL*, 16(1), s. 189–209.
- Rich P.J., & Hannafin M. 2009. Video annotation tools. Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), s. 52–67.
- Riley P., 2007. *Language, Culture and Identity*. London, New York: Continuum.
- Shandar E., 2005. Intercultural class project (w:) Miatluk H. & Bogacki K. (red.), *Language, Society and Problems of Intercultural Communication*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 132-139.
- Son J.B. 2002. Online discussion in a CALL course for distance language teachers. *CALICO Journal*, 20(1), s. 127–44.
- Son J.B. 2006. Using online discussion groups in a CALL teacher training course. *RELC Journal*, 37(1), s. 123–135.
- Warschauer M., 1997. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81(4), s. 470-481.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D. & Penz H., 2004. Recommendations (w:) Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D. & Penz H. (red.), *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 227-235.
- Zawadzka E., 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

## **Streszczenie**

Rozwijanie kompetencji nauczycielskich w projektach współpracy na odległość staje się aktualnie coraz bardziej popularne z uwagi na zwiększoną mobilność studentów i ich otwartość na wielojęzyczny świat. Przyszły nauczyciel musi nabyć nie tylko umiejętności pedagogiczne, dydaktyczne czy językowe, ale również umieć funkcjonować w warunkach komunikacji międzykulturowej. Celem artykułu jest analiza procesu kształcenia praktycznego interkulturowych nauczycieli języków obcych poprzez elektroniczne projekty współpracy partnerskiej.

## **Abstract**

Learning teaching in collaboration has become well-established in the current teacher education framework, due to a growing need to encourage international cooperation between teacher trainees. The aim of the present paper is to deliver a preliminary report on the study into fostering intercultural teacher identities through computer-mediated tandem learning. To accomplish this aim, two groups of student teachers were put into tandem groups to share and comment upon teaching observations, videos and activities.



**Krzysztof Nerlicki**

Instytut Filologii Germańskiej  
Uniwersytet Szczeciński

## **O potrzebie refleksji nad własnym uczeniem się, zanim będę nauczać – poglądy studentów germanistyki o instytucjonalnym rozwijaniu sprawności mówienia i ich implikacje dla teorii i praktyki kształcenia nauczycieli**

### **1. Uwagi wstępne**

Jak uczyć się języków obcych? – to pytanie stawiają sobie nie tylko specjaliści. Jedni polecą nam wyjazd za granicę, inni uznają, że najważniejsze są nauka słownictwa i gramatyki. Wielu stwierdzi, że nie uczy się języków obcych, bo nie ma ku temu zdolności. Glottodydaktyka jest żywo zainteresowana poglądami osób uczących się języka – tym czy i w jaki sposób niespecjaliści potrafią objąć refleksją i ocenić osobiste doświadczenia w nauce.

Badanie poglądów, ich zmian i wpływu na działania dydaktyczne ma niemniej ważne znaczenie w przypadku nauczycieli. Choć każdy z nich zdobył staranne wykształcenie teoretyczne i praktyczne, w codziennej pracy czasem kieruje się własnymi poglądami, które niejednokrotnie bazują na jego wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych. Jak wpływają one na procesy nauczania i uczenia się języków?

W kontekście zarysowanych problemów warto się zastanowić, z jakimi doświadczeniami w nauce studenci neofilologii kontynuują akwizycję języka i przystępują do fachowej edukacji metodyczno-dydaktycznej, dzięki której uzyskują uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela. Zasadne są też pytania: Jak studenci oceniają postępowanie dydaktyczno-metodyczne i komunikacyjne swoich nauczycieli? Jakie wnioski można wyciągnąć z werbalizowanych poglądów dla teorii i praktyki nauczania języków obcych, szczególnie w odniesieniu do omawianych w tej monografii zagadnień związanych z innowacyjnymi formami kształcenia nauczycielskiego?

Podstawą naszych rozważań będą poglądy studentów germanistyki na temat ich doświadczeń szkolnych w rozwijaniu sprawności mówienia. Chcielibyśmy pokazać, jak z perspektywy czasu studenci oceniają metodyczno-dydaktyczne kroki nauczycieli oraz osobiste procesy tworzenia wypowiedzi ustnych. Wybór sprawności mówienia do naszych badań nie był przypadkowy. Liczne publikacje poświęcone komunikacji ustnej w języku obcym pokazują, że zarówno nauczający, jak i uczący się stają przed wieloma dylematami (por. np. monografie: Wilczyńska, 2002; Pawlak, Waniek-Klimczak, Majer, 2011). Nierzadkie są więc poglądy, że instytucjonalne procesy nauczania i uczenia się języków obcych tylko w ograniczonym wymiarze wspierają rozwój interesującej nas sprawności (por. Nerlicki, 2011, s. 220).

W niniejszym artykule proponujemy następujący porządek dyskusji:

- 1) Na wstępie przedstawimy istotne cechy poglądów uczących się i nauczycieli, a przede wszystkim rolę badań w tej kwestii w rozwijaniu postaw refleksyjnych.
- 2) Następnie wskażemy na wybrane problemy związane ze sprawnością mówienia w języku obcym, szczególnie w kontekście instytucjonalnym.
- 3) Z kolei przedstawimy przebieg i wyniki przeprowadzonych przez nas badań.
- 4) Na końcu artykułu sformułujemy kilka konkluzji, które traktujemy jako przyczynek do optymalizacji kształcenia nauczycieli.

## 2. Poglądy uczących się i nauczycieli w badaniach glottodydaktycznych – na drodze ku rozwojowi postaw refleksyjnych

### 2.1. Zarys problemu

Ze względu na objętość tekstu ograniczymy się w podpunktach 1.1.1. i 1.1.2. do najważniejszych wniosków wypływających z badań nad poglądami uczących się i nauczycieli, które pozwolą nam na podjęcie dyskusji w podpunkcie 1.1.3. w sprawie rozwijania postaw refleksyjnych zarówno u uczniów/studentów, jak i u pedagogów.

#### 2.1.1. Poglądy uczących się

Badania poglądów uczących się sięgają w glottodydaktyce lat 80. ubiegłego wieku (por. Horwitz, 1988), choć w psychologii społecznej początek zainteresowań tzw. poznaniem potocznym datuje się na rok 1958 wraz z publikacją Fritza Heidera *The Psychology of Interpersonal Relations* (za: Lachowicz-Tabaczek, 2004, s. 15). Silnym bodźcem do prac nad tą problematyką był też rozwój metakognitywistyki, którą możemy określić za jej prekursorem Flavellem (1976, s. 232) jako *kognicja o kognicji* lub za Andersonem (2002, s. 1) jako *myślenie o myśleniu*.

Stosowana na tym polu badawczym (w ramach glottodydaktyki i nie tylko) terminologia nie jest jednolita. Świadczą o tym liczne określenia anglojęzyczne, np. *beliefs about language learning, personal theories of language learning, folklinguistic theories of learning, metacognitive knowledge, culture of learning languages* etc. (por. Nerlicki, 2011, s. 110). Heterogeniczność terminologiczna cechuje też polskie prace, np. *teorie personalne* (Werbińska, 2010), *teorie subiektywne* (Michońska-Stadnik, 2013) czy też używane synonimicznie w pracy Lachowicz-Tabaczek (2004) takie określenia, jak: *potoczne koncepcje świata, wiedza potoczna, naiwne teorie, atrybucje, zdroworozsądkowe sądy* etc.

Barcelos (2003, s. 9) definiuje poglądy następująco:

Beliefs about SLA: Lerner' intuitive implicate (or explicite) knowledge made of beliefs, myths, cultural assumption and ideas about how to learn languages. This knowledge, according to learners' age and social economic level is based upon their previous educational experience, previous (and present) readings about language learning and contact with other people like family, friends, relatives, teachers and so forth.

Poglądom uczących się badacze przypisują następujące cechy (por. Barcelos, Kalaja, 2011, s. 5):



- 1) Są zmienne i niestabilne, zależne od doświadczeń w uczeniu się, ale także kontekstów, w jakich są badane.
- 2) Są złożone, na co wskazuje już wyżej przytoczona definicja. Warunkują je czynniki społeczne oraz jednostkowe doświadczenia konkretnych uczących się. Można je generalizować, ale z punktu widzenia ich interpretacji oraz związków z działaniem konkretnej osoby należy je badać indywidualnie.
- 3) Są silnie powiązane z płaszczyzną emocjonalną człowieka. Zdaniem badaczy, działanie ludzkie nie tyle jest pochodną interpretacji przez nich sytuacji, co pochodną interpretacji osobistych emocji związanych z tą sytuacją.
- 4) Są podatne na wpływy innych osób, szczególnie przy niewielkich doświadczeniach w nauce.

Na podstawie dotychczasowych badań nad poglądami, prowadzonych z zastosowaniem zarówno metod ilościowych (kwestionariusze), jak i jakościowych (wywiady, obserwacje, dzienniczki, autobiografie), można wyróżnić dwie zasadnicze grupy uczących się języków. Należą do nich: a) uczący się reprezentujący poglądy ilościowe i b) uczący się reprezentujący poglądy jakościowe. Benson, Lor (1999) wyróżniają w ramach tych grup trzy podgrupy poglądów: i) ogólne poglądy o specyfice uczenia się języków obcych, ii) poglądy o kontekście akwizycji języka oraz iii) poglądy o własnej osobie jako uczącym się.

W poniższej tabeli zebraliśmy cechy poszczególnych grup:

| <b>Poglądy o:</b>              | <b>UCZĄCY SIĘ Z PODEJŚCIEM ILOŚCIOWYM</b>  | <b>UCZĄCY SIĘ Z PODEJŚCIEM JAKOŚCIOWYM</b>   |
|--------------------------------|--|--|
| <b>specyfice akwizycji L2</b>  | L2 = gromadzenie, przyswajanie wiedzy  | L2 = użycie języka   |
| <b>kontekście akwizycji L2</b> | duża ilość materiału do przyswojenia (szczególnie w kontekście instytucjonalnym); presja zewnętrzna (niekoniecznie postrzegana negatywnie) | brak preferencji dla konkretnych schematów uczenia się; większa gotowość do działań autonomicznych |
| <b>własnej osobie</b>          | w naukę trzeba włożyć wiele wysiłku; tendencje do zaniżonej samooceny, szczególnie wówczas, gdy odczuwa się brak wymiernych sukcesów       | samorefleksja i samoregulacja; monitorowanie czynników wpływających na naukę                       |

Tabela: Uczący się z podejściem ilościowym i podejściem jakościowym do nauki języka obcego

Z cech przedstawionych w tabeli wynika, że uczący się o podejściu jakościowym są grupą, która łatwiej radzi sobie z nauką, choć trudno z góry przedstawiciele grupy ilościowej skazywać na porażkę. Bez wątplenia poglądy o charakterze ilościowym są kształtowane głównie na bazie instytucjonalnych doświadczeń edukacyjnych, które są wypadkową wielu czynników, np. tradycji nauczania i uczenia się języków obcych w danym kraju, obowiązujących programów nauczania, przygotowania zawodowego nauczycieli (w tym także ich doświadczeń edukacyjnych, o których wypowiemy się w następnym podpunkcie), organizacji zajęć języka obcego na płaszczyźnie konkretnej szkoły, form ewaluowania wiedzy i umiejętności.

### 2.1.2. Poglądy nauczycieli

Jak już na wstępie tego artykułu wspomnieliśmy, nauczyciele nierzadko kierują się w pracy dydaktycznej osobistymi poglądami na temat uczenia się języków obcych (por. Ellis, 1997, za: Basturkmen, Loewen, Ellis, 2004, s. 247n.). Obserwacje niektórych zajęć języka obcego pokazują wręcz rozbieżności pomiędzy deklarowanymi poglądami a praktyką nauczania, choć trzeba też zauważyć, że są przypadki, gdy nauczyciele świadomie działają wbrew wiedzy fachowej. Motywują to tym, że: a) ich uczniowie oczekują innych metod pracy, b) uczniowie szybciej uczą się w tradycyjny sposób, c) programy nauczania wymagają stosowania innych metod i d) uczniowie są bardziej zmotywowani w trakcie stosowania tradycyjnych metod (por. Phipps, Borg, 2009, s. 383nn.; także Barcelos, 2000, s. 69; Pawlak, 2004, s. 174).

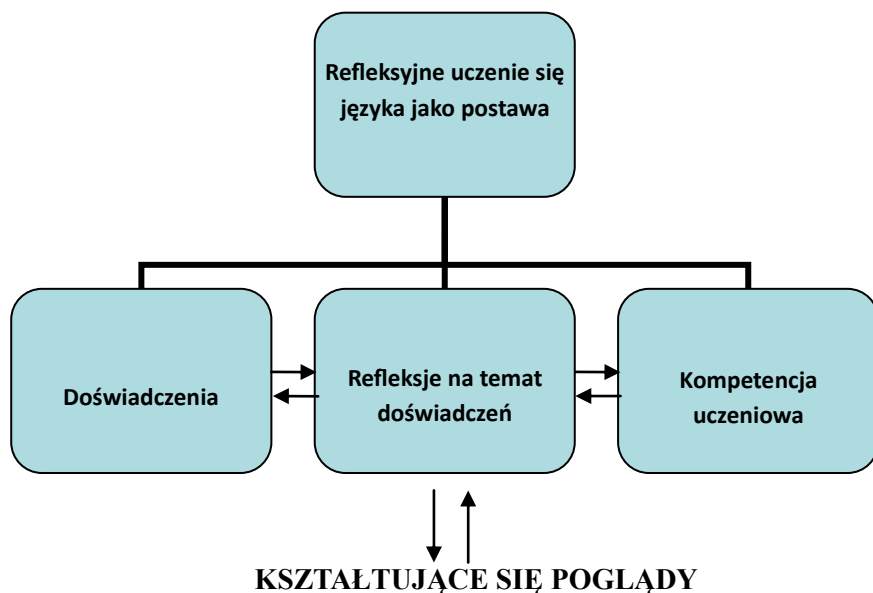
Pojawiają się też sytuacje, gdy poglądy nauczycieli i uczących się wzajemnie się wykluczają. Tak dzieje się na przykład wówczas, gdy nauczyciel preferuje podejście jakościowe do nauki języka, zaś uczący się posiadają doświadczenia i wypływające z nich oczekiwania charakterystyczne dla grupy ilościowej (por. Wolf, Riordan, 1991, s. 475n.; Banya, Cheng, 1997, s. 18n.).

Z punktu widzenia tematyki tego tomu nie sposób pominąć spostrzeżenia studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela, którzy w swoich doświadczeniach edukacyjnych także odnotowują raczej tradycyjne podejście do nauczania (i uczenia się) języka, podobnie jak innych przedmiotów szkolnych (por. Schocker-von Ditfurth, 2001, s. 239n.; także: Peacock, 2001, s. 187).

### 2.1.3. Poglądy uczących się i nauczycieli a rozwijanie postaw refleksyjnych

Przedstawione w poprzednich podpunktach najważniejsze wnioski wypływające z badań nad poglądami uczących się i nauczycieli wpisują się w promowany, szczególnie w ostatniej dekadzie, nurt refleksyjnego podejścia do nauki języka obcego. Znajduje on swoje odzwierciedlenie w dokumentach Rady Europy, takich jak: *Europejski system opisu kształcenia językowego* czy *Europejskie portfolio językowe*. Podejście to implikuje refleksyjne nauczanie. Ponadto nie należy zapominać, że każdy nauczyciel języka obcego jest również osobą uczącą się języka, która winna ustawicznie doskonalić swoje kompetencje, np. kompetencję językową, kompetencję komunikacyjną, a w szczególności kompetencję uczeniową.

Uważamy, że refleksyjne podejście do nauki języka obcego jest wypadkową trzech zasadniczych wielkości: doświadczeń związanych z nauką języka, refleksji związanych z tymi doświadczeniami i kompetencji uczeniowej. Zależności te prezentujemy za pomocą następującego schematu:



Schemat: Ogniw refleksyjnego uczenia się i ich wzajemne zależności

Z powyższego schematu wynika, że doświadczenia w nauce języka stanowią punkt wyjścia do wzbudzania refleksji, interpretacji i oceny doświadczeń, a tym samym wzrostu kompetencji uczeniowej. Nie bez powodu umieściliśmy w środku tego schematu refleksje, które traktujemy jako najważniejsze ogniwo tej triady. Objęcie refleksją pewnego doświadczenia w nauce języka jest niewątpliwie pochodną refleksyjności, rozumianej jako umiejętność, gotowość do intencyjnego działania, kontroli i ewaluacji tego działania – tego wszystkiego, co literatura przedmiotu ogólnie określa mianem *consciousness* (por. Schmidt, 1994; Edmondson, 1999, s. 246).

Pomiędzy doświadczeniami, refleksjami i kompetencją uczeniową zachodzą relacje zwrotne, ponieważ każda refleksja może prowadzić do nowych doświadczeń. Tym bardziej dzieje się to w relacji kompetencja uczeniowa – refleksje. Wzrost kompetencji uczeniowej ma niewątpliwie wpływ na refleksje, ich jakość oraz interpretacje.

Jak widzimy, wzbudzane refleksje są jedną z dróg kształtowania się poglądów, ich restrukturyzowania, zmian, a przede wszystkim ich uświadamiania sobie. Także w tej relacji upatrujemy wzajemną zależność, ponieważ posiadane poglądy niewątpliwie wpływają na to, jaka rzeczywistość uczeniowa podlega refleksjom, jak jest interpretowana i co jest końcowym efektem tego procesu.

Poznając poglądy, nie tylko w celu badań naukowych, poddajemy tym samym interesującą nas rzeczywistość refleksji uczących się lub nauczycieli. Ma to szczególne znaczenie emancypacyjne na drodze ku kształtowaniu refleksyjności jako postawy, gdy wymiana poglądów staje się działaniem interpersonalnym w obrębie grupy uczących się oraz (przyszłych) nauczycieli. Każda zwerbalizowana refleksja jednej osoby może przywołać doświadczenia i wzbudzić refleksje innej osoby, a tym samym jej poglądy.

### 3. Rozwój sprawności mówienia w kontekście instytucjonalnym – wybrane problemy

Mówienie jest tą sprawnością, której rozwój zarówno w procesie dydaktycznym, jak i z punktu widzenia samej akwizycji języka nie jest prosty. Wielokrotnie słyszymy z ust uczących się, że niechętnie mówią lub wręcz boją się mówić, ponieważ ich kompetencja komunikacyjna jest jeszcze niedostatecznie dobrze rozwinięta, a chcą uniknąć błędów lub też obawiają się krytyki ze strony nauczycieli czy innych uczących się. Natomiast z perspektywy pedagogów na rozwój komunikacji ustnej niekorzystnie wpływa brak chęci do mówienia ze strony uczących się. Krótkie jedno-, dwuzdaniowe reaktywne odpowiedzi, inicjowane przez pytania ze strony nauczyciela, to częsty obraz zajęć szkolnych, także determinowany specyfiką instytucjonalną akwizycji języka (por. Appel, 2000, s. 237n.). Nie bez znaczenia jest też fakt, że do ewaluacji osiągnięć szuka się wymiernych wskaźników, a te mylnie upatruje się w ilości opanowanego słownictwa – nie na poziomie jakości wypowiedzi, lecz nierzadko tylko na podstawie wyuczonych tzw. list słówek. Inny problem wiąże się z tym, że języka mówionego nauczamy i uczymy się poprzez pryzmat języka pisanego. Nawet najlepszy podręcznik nie jest w stanie odwzorować specyfiki komunikacji ustnej, przede wszystkim jej wielokanałowości, bezpośredniości i spontaniczności (por. też Górecka, Nowicka, Wilczyńska, Wojciechowska, 2002, s. 32). Wspomniane badaczki wskazują na potrzebę postrzegania przez uczących się (i nauczycieli) sprawności mówienia jako działania komunikacyjnego, nacechowanego autentycznością, interakcyjnością i ściśle połączonego z sytuacją komunikacyjną (tamże: 39) – naszym zdaniem – również z tą sytuacją komunikacyjną, która tworzy się w klasie, grupie ćwiczeniowej pomiędzy uczącymi się i nauczycielem w odniesieniu interpersonalnym i indywidualnym (por. też Wilczyńska, 1999, s. 59n.).

W kontekście tematu naszych rozważań warto zauważyć, że poznawanie poglądów uczących się i przyszłych nauczycieli, kształcenie w nich postaw refleksyjnych, inicjowanie procesów werbalizacji refleksji w odniesieniu do konkretnych doświadczeń daje okazję do poszerzenia wiedzy glottodydaktycznej o obcojęzycznej komunikacji ustnej. Jest to ważne też z tego powodu, że poprzez refleksyjne działanie otwierają się liczne indywidualne perspektywy – poznajemy różne biografie uczenia się języków obcych, w których sukcesy przeplatają się z porażkami, a ich dostrzeżenie przez pryzmat grupy nie musi być koniecznie łatwe, ale na pewno naukowo wartościowe.

### 4. Poglądy studentów germanistyki na temat rozwoju sprawności mówienia na lekcjach języka obcego

Badanie, którego wyniki zaprezentujemy w tym punkcie, nie było bezpośrednio związane z odbywaniem przez studentów praktyk nauczycielskich. Niemniej jednak chcielibyśmy pokazać, jakie doświadczenia mają studenci w rozwijaniu osobistej kompetencji mownej, jak postrzegają działania swoich nauczycieli, jakie wyciągają wnioski – dla własnej dalszej nauki języka i ewentualnej przyszłej pracy z uczniami.

#### 4.1. Charakterystyka grupy, narzędzie i przebieg badania

Badaną grupę tworzyli studenci różnych roczników filologii germańskiej z Uniwersytetu Szczecińskiego i Politechniki Koszalińskiej. Zebrane dane empiryczne pochodzą od 105 studentów (95 kobiet, 10 mężczyzn).

Poglądy 83 osób (73 kobiet, 10 mężczyzn), studiujących germanistykę na I i II roku studiów pierwszego stopnia, zbadano w roku akademickim 2007/2008. Ta grupa pochodziła z dwóch wymienionych uczelni. Poglądy pozostałych 22 studentek, które studiowały na III roku studiów pierwszego stopnia oraz na I roku studiów drugiego stopnia, pochodzą z roku akademickiego 2012/2013 (tylko Uniwersytet Szczeciński). Celem badania nie było porównanie poglądów studentów młodszych roczników z poglądami studentów starszych lat, choć można już w tym miejscu zaznaczyć, że nie stwierdziliśmy w poglądach tych grup zasadniczych różnic.

W przypadku grupy 83 osób zastosowano metodologię tzw. dzienniczków dialogowych, w których studenci wymieniali się z autorem artykułu, w ramach zajęć z akwizycji języka, swoimi poglądami na różne tematy związane z uczeniem się L2. Dialogowy charakter dzienniczków polegał na wymianie poglądów, inicjowanych poprzez postawienie pytania problemowego (np. Czy w szkole można się nauczyć mówić w języku obcym?). Zapisane przez studentów refleksje były punktem wyjścia do dalszej dyskusji, m.in. poprzez komentowanie wpisów, przedstawianie przez autora własnych poglądów, stawianie kolejnych pytań (także ze strony studentów) (por. też Nerlicki, 2009). Wymiana poglądów odbywała się głównie w języku polskim, choć wybór języka należał do studenta.

Dane w grupie 22 studentek zebraliśmy na podstawie prac seminaryjnych napisanych w języku niemieckim po wykładach monograficznych, na których omawialiśmy wybrane problemy z glottodydaktyki. Temat pracy brzmiał: *Meine persönlichen Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen (Moje osobiste doświadczenia w nauce języka obcego)* i zawierał kilka zagadnień, które uszczegółowiły wypowiedzi studentek (m.in. „Rozwój sprawności mówienia na zajęciach szkolnych i uniwersyteckich – moja ocena i propozycje zmian”). Prace te były sporządzone w języku niemieckim. Konieczność napisania tej pracy w języku obcym nie rzutowała na ilość i jakość werbalizowanych refleksji, zakładając, że użycie języka ojczystego winno takie zadanie ułatwić. Jak już wspomnieliśmy, nie odnotowaliśmy różnic w poglądach, ale na pewno obszerniejszą i wnikliwszą argumentację w pracach drugiej grupy, która była niewątpliwie wynikiem większych doświadczeń w nauce języka i studiowaniu, a ponadto świadczyła o wyraźnym rozwoju postaw refleksyjnych. Trzeba w tym miejscu dodać, że większość osób z tej grupy przygotowywała się do zawodu nauczyciela.

#### 4.2. Wyniki badania

Ze względu na objętość tekstu przedstawiamy tylko wybrane, najbardziej reprezentatywne przykłady poglądów, które pojawiły się w refleksjach zarówno studentów młodszych, jak i starszych lat studiów.

#### 4.2.1. Mówienie – sprawność, której ciągle poświęca się zbyt mało czasu

Argument nazwany w tytule tego podpunktu jest powszechnie znany. Uczący się wyraźnie wskazują w swoich poglądach, że sprawność mówienia znajduje się w klasie szkolnej w tle innych działań i rozwijanych sprawności.

- 1) Gdy przypominam sobie moje lekcje języka niemieckiego w szkole średniej, to w pamięci pojawia się tylko gramatyka. To ona odgrywała ważną rolę (...). Mówienie nie było tak ważne, jak uczenie się gramatyki i nowych słówek.
- 2) Mocniejszy nacisk na mówienie kładziono w trzeciej klasie liceum, gdy zbliżała się matura.

Zdaniem studentów, rozwijanie sprawności mówienia staje się dodatkiem do utartych, wręcz szablonowych modeli pracy na zajęciach. Jest ono niejako wymuszane koniecznością przygotowania się do egzaminu maturalnego (por. przykład 2).

Ciekawą sprawą jest fakt, że nauczyciele często nie ukrywają przed uczniami, że sami czują się takim sposobem nauczania języka ograniczeni, ale konsekwentnie realizują taki tradycyjny model, ponieważ nie widzą innych bardziej efektywnych rozwiązań:

- 3) Kiedyś nasz nauczyciel wygadał się przed nami, że powinniśmy się trzymać tego schematu. Po prostu nie ma czasu, żeby więcej mówić. W przeciwnym razie nie przerobiliśmy materiału, a dla nauczyciela to było najważniejsze.

W tej wypowiedzi wyraźnie widać, że model edukacyjny związany z realizacją programu nauczania, ewaluacją osiągnięć uczących się etc. sprawia, że nauczyciele są zmuszeni do ciągłego szukania wymiernych efektów swojej pracy i postępów w nauce uczniów. Te oczywiście najprościej osiąga się przez podejście ilościowe. Jest to powszechnie dostrzegane w nauczaniu słownictwa, które rzadko podlega podziałom na leksykę o charakterze receptywnym i produktywnym. Studenci takich podziałów we własnej dotychczasowej edukacji nie doświadczyli.

#### 4.2.2. Mówienie jako ćwiczenie tworzenia zdań według tradycyjnych modeli: pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia – reakcja nauczyciela

W wielu przykładach studenci podają, że ich wypowiedzi w języku obcym przybierały postać krótkich zdań. Najczęściej były one reakcją na stawiane przez nauczyciela pytania. Niedwukrotnie struktura interakcji była implikowana przez postawione pytanie – nauczyciel oczekiwał odpowiedzi, które zawierały poznane słownictwo lub ćwiczoną formę gramatyczną. Prowadziło to do tego, że w centrum uwagi znajdowały się ćwiczone struktury, które przy kolejnych tematach rozmów już nie występowały, a więc nie podlegały pożądanej automatyzacji.

- 4) Nacisk kładziono głównie na budowanie zdań, w których znajdowały się konkretne struktury gramatyczne. Pytania stawiane przez nauczyciela były układane według dokładnie ustalonego planu. Odnosiły się do ostatniej, przedostatniej lekcji. Stąd też szybko zapominaliśmy wcześniej poznaną leksykę.

W takim układzie nauczyciel jest przede wszystkim traktowany jako ten, który dostarcza nowy *input* i głównie pełni rolę strażnika poprawności. Rzadko jest on postrzegany jako partner komunikacyjny. Uczący się nie są na przykład przyzwyczajani do stawiania pytań, inicjowania wypowiedzi. Są przygotowywani do działania reaktywnego.

### 4.2.3. Korekta błędów

Uczący się oczekują od nauczycieli informacji zwrotnych, czy ich wypowiedzi były poprawne, czy nie. Korygowanie błędów jest dla nich rzeczą oczywistą. Nauczyciele nie zawsze zdają sobie jednak sprawę z tego, w którym momencie poprawiać błędy: czy w trakcie wypowiedzi, czy po niej. Z poglądów studentów widać, że w indywidualnych przypadkach jest to niezmiernie ważne, ponieważ decyduje o gotowości do swobodnego i samodzielnego mówienia przy następnych okazjach. Prześledźmy cztery różne poglądy:

- 5) Lepiej, gdy jesteśmy poprawiani po mówieniu. Gdy ktoś mi przerywa, trudno mi się skoncentrować na tym, co jeszcze chciałam powiedzieć.
- 6) W trakcie mówienia student koncentruje się i tak tylko na tym, co chce powiedzieć, a nie na tym, jakie popełnia błędy. W konsekwencji tego po jakimś czasie popełniamy i tak te same błędy.
- 7) Sądzę, że nauczyciel powinien poprawiać błędy w trakcie mówienia. To trochę przeszkadza, ponieważ można stracić wątek. Z drugiej strony, to pomaga zapamiętać błędy.
- 8) Zawsze, gdy popełniliśmy jakiś błąd, nauczycielka krzywiła się. Nie przerywała nam. Po wypowiedzi zwracała nam uwagę na błędy. Myślę, że byłoby lepiej, gdyby nas poprawiała w trakcie mówienia. Gdy się mówi nieprzerwanie i jest się świadomym popełnianych błędów, które zaraz będą wytknięte, odczuwa się niepewność.

Jak widzimy, uczący się mają różne oczekiwania w stosunku do czasu korygowania błędów. Problemy te nie są jednak poddawane obustronnej refleksji, a w przypadku starszych uczących się ma to decydujące znaczenie. W tym miejscu warto się zastanowić, czy nauczyciele zdają sobie sprawę z takiego stanu rzeczy i jak te problemy rozwiązują? Przykład (8) pokazuje rozbieżność poglądów między nauczycielem a uczącym się, jego oczekiwaniami, a może po prostu wcześniejszymi doświadczeniami. Przy okazji warto też pamiętać o zachowaniach niewerbalnych, które nie zawsze sprzyjają mówieniu (por. *nauczycielka krzywiła się*). Brak jakiegokolwiek reakcji niewerbalnej jest także postrzegany jako element dezorientujący.

### 4.2.4. Mówienie – kto głównie zabiera głos?

Z perspektywy czasu studenci dostrzegają, że brak potrzeby mówienia ze strony uczniów skłaniał nauczycieli do podejmowania kroków, które niekoniecznie były efektywne, szczególnie w odniesieniu do uczniów słabszych.

- 9) Gdy mieliśmy coś opisać ustnie, nauczycielka pytała tylko najlepszych uczniów w klasie. Lubiała z nimi rozmawiać. Nie interesowało ją, że inni nic nie rozumieli.
- 10) W liceum mało mówiliśmy po niemiecku, ponieważ nauczycielka preferowała inną formę lekcji. Najczęściej sama mówiła, rzadko zadawała pytania, jeżeli już, to najlepszym uczniom, żeby odpowiedzi nie zabierały dużo czasu.

W ostatniej wypowiedzi pojawia się problem ciągłego braku czasu. Mówienie staje się pewnym koniecznym (!) dopełnieniem zajęć, potwierdzeniem, że zrozumiano i opanowano materiał. Nauczyciele nierzadko szukają tego potwierdzenia (świadomie lub nieświadomie), pytając uczniów dobrych i unikając konwersacji lub włączania w nie uczniów, którzy rzeczywiście takich ćwiczeń potrzebują.

#### 4.2.5. Dlaczego oni boją się mówić?

W bardzo licznych wypowiedziach studentów pojawia się problem lęku przed mówieniem. Niewątpliwie wpływ na to mają czynniki indywidualne (ogólny lęk przed komunikacją), jak również fakt, że mamy do czynienia z pokoleniem języka pisanego (np. brak gotowości do używania języka mówionego poprzez zmiany w obszarze mediów [portale społecznościowe etc.]). Sądzimy jednak, że przyczyną lęku przed mówieniem na lekcjach języka obcego jest brak uświadomienia uczniom przez nauczycieli, że rozwój tej sprawności jest złożony, długotrwały, obarczony błędami, niestabilnością. Zachowania nauczyciela w stosunku do ucznia – zakładamy, że nieświadome – potęgują poczucie niepewności. Dzieje się tak przez dążenie do hiperpoprawności, brak zrozumienia, że pojawiające się błędy nie zawsze są skutkiem luk w wiedzy czy niewystarczającej kompetencji. Wiele błędów to przecież nieodłączne elementy procesów przetwarzania informacji na różnych płaszczyznach mentalnych. Przewaga podejścia ilościowego, o którym była wcześniej mowa, stymuluje naszym zdaniem postawy niepewności lub braku gotowości do podjęcia ryzyka, które w nauce języka obcego, a przede wszystkim w trakcie jego użycia, powinno być na porządku dziennym. Kolejny przykład jest potwierdzeniem tej argumentacji:

- 11) W szkole kładziono duży nacisk na gramatykę, mniejszy na mówienie. (...) W drugiej i trzeciej klasie liceum poznawałam tylko nowe słownictwo i gramatykę. Tak dużo gramatyki doprowadziło do katastrofy. Stałam się tzw. *overuserką*<sup>1</sup>. Do dzisiaj nie potrafię swobodnie mówić, nie myśląc o tym, czy mówię poprawnie gramatycznie. (...) Tak zaczęłam studia. Doprowadziło to do tego, że najchętniej nic bym nie mówiła. (...) Po dziewięciu latach nauki nie mówię tak płynnie, jak tego oczekiwałam. Ciągłe jestem *overuserką*. (...) Moim następnym problemem jest fakt, że znam wiele słów tylko pasywnie. Wiele wyrazów nauczyłam się bez kontekstu. Dlatego jestem często niepewna, czy dane słowo pasuje w tym kontekście. (...) Mówienie utrudniają często sami wykładowcy, czyniąc to raczej nieświadomie. Poprawiają błędy w trakcie mówienia, zamiast poczekać, aż powiemy to, co chcieliśmy przekazać. (...) Student traci przez to pewność i czuje lęk. (...) Sądzę, że inni studenci mają podobne problemy. (...) Znajomość reguł gramatycznych nic nie pomoże, jeśli nie nauczymy się spontanicznych komunikatywnych reakcji. Celem nauki języka obcego powinno być rozwijanie tej spontaniczności i zachęcanie do mówienia.

### 5. Wnioski dla teorii i praktyki kształcenia nauczycieli

Dyskusja na temat innowacyjnych form kształcenia nauczycieli jest niezwykle potrzebna, ponieważ współcześni pedagodzy stają przed nowymi wyzwaniami, które determinują ich pracę, a jednocześnie decydują o powodzeniu procesów nauczania i uczenia się.

Podjęta przez nas problematyka badania poglądów wśród studentów filologii obcej jest jedną z form kształtowania postaw refleksyjnych zarówno w trakcie uczenia się, jak i nauczania języka. Wspólne objęcie refleksją danej rzeczywistości glottodydaktycznej, wymiana poglądów na jej temat pozwalają odkryć nowe perspektywy, a wśród nich przede wszystkim te, które tę

<sup>1</sup> Studentka używa terminu znanego z podziału Krashena na osoby nadużywające monitora (*overuser*), niekorzystające z niego (*underuser*) i te, który wykorzystują go w optymalny sposób (*optimal user*) (por. Merten, 1997, s. 86n.).



rzeczywistość pozwolą zmienić. Zastosowana w naszym badaniu metoda prowadzenia dzienników dialogowych wydaje się obok portfolio formą wartą wypróbowania, także w odniesieniu do zajęć i praktyk specjalistycznych związanych z przygotowaniem do zawodu nauczyciela. Studenci często o wiele chętniej werbalizują swoje refleksje w sposób pisemny niż ustny, a przynajmniej można to zaobserwować na początku takiego refleksyjnego podejścia do nauki. Nie należy ponadto nikogo przekonywać, że inspirowanie studentów do werbalizowania ich osobistych refleksji i poglądów może znacznie ułatwić przebieg procesów uczenia się języka, a być może zapobiec też wielu nieefektywnym działaniom, często bezrefleksyjnie powielanym z pokolenia na pokolenie. Postulat krytycznej refleksyjnej ewaluacji dotyczy także obserwacji zajęć w trakcie praktyk studenckich.

Szczegółnej refleksji powinno się poddać te procesy, które ze względu na swoją indywidualną dynamikę nie pozwalają na szeroko pojętą generalizację. Tak jest w przypadku sprawności mówienia. Za każdą z przytoczonych w poprzednim punkcie wypowiedzi kryją się osobiste doświadczenia, które miały/mają wpływ na rozwój tej sprawności u konkretnej osoby. Dość często werbalizowane trudności ujawniają się poprzez pryzmat niezadowolenia z osiągniętej kompetencji mownej, czasem przez zbyt wygórowane oczekiwania, np. w stosunku do poprawności językowej (por. przykład 11). Indywidualne doświadczenia uczących się stają się więc punktem wyjścia do szukania przyczyn problemów i ich rozwiązywania. Ponieważ poglądy kształtują się w najbliższym otoczeniu uczącego się, jest ważną sprawą, aby on doświadczył własnych poglądów w konfrontacji z poglądami innych uczących się i nauczycieli. W licznych przypadkach takie doświadczenie niesie ze sobą pozytywne dwustronne efekty, przede wszystkim wówczas, gdy osoba ucząca się może się przekonać, że problemy, które utrudniają jej uczenie się języka, nie są odosobnione.

Wyniki zaprezentowanych badań potwierdzają wnioski przedstawiane już w innych publikacjach, zarówno tych odnoszących się do nauczania języków obcych w Polsce, jak i tych związanych z innymi krajami (por. np. Miccoli, 1997, s. 125nn.; Boeckmann, 2006; Wach, 2011). Oznacza to, że ciągle nie podjęto zasadniczej debaty na temat, jak przełożyć obserwacje z lekcji szkolnych, potwierdzone badaniami glottodydaktycznymi, na pole metodyki rozwijania kompetencji mownej, ale także na pole instytucjonalnej organizacji zajęć języków obcych w szkole i na uczelni.

Ważne zadanie przypada samym nauczycielom i wykładowcom akademickim. Naszym zdaniem, nie powinni być oni jedynie inspiratorami refleksji, badaczami, którzy szukają danych empirycznych, aby na tej podstawie formułować wnioski dla efektywnego uczenia się i nauczania języka. Dla uczącego się i studenta metodyki cenne są też osobiste doświadczenia jego nauczyciela. Taka autobiografia nauczycielska winna zawierać refleksje o rozwoju poglądów – od tych najbardziej popularnych, ale naukowo wątpliwych, po te naukowo zweryfikowane i sprawdzone w praktyce. Nie można bowiem przemilczeć sprawy ciągłych rozbieżności pomiędzy wynikami badań naukowych, opisujących stany pożądane (niejednokrotnie wyidealizowane), a rzeczywistością edukacyjną, w której następuje aplikacja wypracowanych teorii i metod nauczania.

Poglądy studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela winny być poddawane bezpośredniej konfrontacji z wiedzą naukową, a jednocześnie stać się siłą sprawczą do stawiania i weryfikowania nowych hipotez dotyczących akwizycji języka.

Nikogo nie należy przekonywać o emancypacyjnej roli, jaką odgrywa dla studentów świadome ewaluowanie osobistych i obcych procesów nauczania i uczenia się języka. Przede wszystkim ważna jest sama gotowość do działania refleksyjnego – przyjęcie postawy refleksyjnej, która jest niezbędna w pracy nauczyciela. Działanie refleksyjne studenta metodyki – przyszłego nauczyciela, i pobudzanie do niego jego uczniów nie rozwiążą wszystkich problemów, ale miejmy nadzieję, przynajmniej niektóre z nich ujawnią. Uczący się, który potrafi werbalizować własne doświadczenia w nauce, to duży krok na drodze do sukcesu. Od nauczyciela takiej kompetencji mamy prawo oczekiwać.

## Bibliografia

- Alijanian, E. (2012). An investigation of Iranian EFL teachers' beliefs about grammar. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3, 415-420.
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. Pobrano z Online ERIC Reproduction Document Service Nr ED 463 659.
- Andrews, S. (2003). 'Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 351-375.
- Appel, J. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Banya, K., Cheng, M. H. (1997). Beliefs about foreign language learning. A study of beliefs of teachers' and students' cross cultural setting. Pobrano z Online ERIC Reproduction Document Service Nr ED 411691.
- Barcelos, A. M. F. (2000). Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach. Nieopublikowana praca doktorska, Uniwersytet Alabama.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. W: P. Kalaja, A. M. F. Barcelos (red.), *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. New York: Springer, 7-33.
- Barcelos, A. M. F., Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 38, 281-289.
- Basturkmen, H., Loewen, S., Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25, 243-272.
- Benson, Ph., Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27, 459-472.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London/New York: Continuum.
- Caspari, D. (2000). Zum Stellenwert von Normen im beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/-innen – ein Vergleich ausgewählter Einzelfälle. W: W. Börner, K. Vogel (red.), *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 123-146.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Farrell, Th. S. C. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9, 1-13.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. W: L. B. Resnick (red.), *Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 231-236.
- Grucza, F. (1993). Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu. W: J. Bartmiński i in. (red.), *Opuscula logopaedica: in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 25-47.
- Grucza, S. (2010). Główne tezy antropocentrycznej teorii języków. *Lingwistyka Stosowana*, 2, 41-68.

- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Lachowicz-Tabaczek, K. (2004). *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Michońska-Stadnik, A. (2013). *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nerlicki, K. (2011). *Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen*. Hamburg: Kovač.
- Pawlak, M. (2004). Autonomia studenta anglistyki – mity a rzeczywistość. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań/Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, 173-191.
- Peacock, M. (2001). Pre-Service teachers' beliefs about second language learning: A Longitudinal study. *System*, 29, 177-195.
- Petraki, E., & Hill, D. (2010). Theories of grammar and their influence on teaching practice: Examining language teachers' beliefs. *University of Sydney Papers in TESOL*, 5, 65-99.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schocker-von Dittfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Wach, A. (2011). Grammar instruction in ELT: Insights from the classroom. W: M. Pawlak (red.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. Heidelberg i in.: Springer, 29-39.
- Werbińska, D. (2010). Teorie personalne uczniów: cztery sprawności językowe w opiniach studentów (badania jakościowe). W: J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*. Lublin: Werset, 262-273.
- Wolf, Jr. W. C., Riordan, K. M. (1991). Foreign language teachers' demographic characteristics: In-Service training needs and attitudes toward teaching. *Foreign Language Annals*, 24, 471-478.

## **Streszczenie**

Mówienie w języku obcym nie jest sprawnością łatwą, również z metodycznej perspektywy jego rozwijania. Przedmiotem artykułu są poglądy studentów germanistyki na temat ich doświadczeń szkolnych w nauce mówienia po niemiecku. Dane empiryczne pokazują, że w wielu przypadkach mówienie nie jest sprawnością często obecną w trakcie zajęć szkolnych. Wypowiedzi uczących się nie są długie, a podejście ilościowe do nauczania i uczenia się nie sprzyja trafnemu spojrzeniu na złożoność procesów akwizycji. Prowadzi to do unikania mówienia, a także lęku. Studenci przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela winni obejmować szeroką refleksją osobiste doświadczenia w mówieniu. Dotyczy to także nauczycieli. Postulowany dialog, w którym dokonuje się wymiana poglądów, jest ważnym elementem przygotowania metodycznego i kształcenia postaw refleksyjnych.

## **Abstract**

The objective of this study is to capture the beliefs of Polish students of Germanic studies about their school experiences connected with speaking a foreign language. Using data from students' dialogue journals and essays we explore disadvantages of oral communication, especially by teaching speaking as a foreign language skill. In our view students' critical comments and conscious discussions during seminars in language teaching methodology may help pre-service teachers to engage in reflective thinking, to become better professionals, and to improve teaching speaking in a foreign language classroom.

**Urszula Paprocka-Piotrowska**

Instytut Filologii Romańskiej  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## **Akwizycja języka w świetle czterech zadań stawianych osobom uczącym się języków obcych. Uwagi dla studentów praktykantów**

Według klasycznej już dziś pozycji autorstwa Wolfganga Kleina (1984 – wersja niemieckojęzyczna, 1986 – wersja angielskojęzyczna, 1989 – wersja francuskojęzyczna) stopniowe nabywanie kompetencji komunikacyjnej w języku obcym przebiega dzięki realizacji czterech podstawowych zadań, jakie stają przed uczącym się. *Analiza* i *synteza języka* oraz *kontekstualizacja* i *kontrola* to nie tylko podstawowe zadania, ale w zasadzie cztery grupy celów szczegółowych, których osiągnięcie pozwala na skuteczną komunikację niezależnie od języka docelowego akwizycji oraz, w pewnym stopniu, niezależnie od stopnia jego opanowania (Paprocka-Piotrowska 2013).

Mając na uwadze przeznaczenie niniejszej publikacji, rozważania poniższe obejmą zwięzły opis i analizę wzmiankowanych zadań uczącego się, jak również ich implikacje dla dydaktyki nauczania języka obcego, gdzie te ostatnie, podane w formie praktycznych uwag, mogą okazać się pomocne w samym już procesie nauczania i uczenia się języka obcego (Paprocka-Piotrowska 2005a).

### **1. Analiza języka**

Materiał językowy dociera najczęściej do uczącego się w formie kompletnych wypowiedzi, posiadających sens i osadzonych w szerszym kontekście sytuacyjnym. Uczący się równocześnie zaś słyszy ciąg dźwięków (lub widzi ciąg liter), które stanowią właściwy znak językowy, oraz postrzega, przy użyciu wszystkich zmysłów, cały zespół danych dodatkowych, które uzupełniają informację przekazywaną w danym kodzie językowym.

Dla ucznia polskiego nieznanącego języka francuskiego zawołanie *au feu!* zabrzmiałoby jak ciąg foniczny [ofo !], jeśli jednak usłyszy on ten ciąg dźwięków widząc wydobywający się z okien dym i ogień, to łatwo skojarzy je z polskim okrzykiem *pali się!* i być może zapamięta, że widząc pożar Francuzi krzyczą [ofo !]. Istotą informacji wydobył tu uczący się z *kontekstu* (o którym mowa będzie w punkcie 3.). W zadaniu zwanym *analizą* idzie zaś o segmentację ciągu dźwięków na mniejsze elementy, wydobywanie z tych elementów jednostek leksykalnych (słów) oraz przyporządkowanie im, w miarę możliwości, znaczenia.

Podobnie, ciąg liter we francuskim pytaniu *qu'est-ce que c'est?* jest niejednokrotnie odkryciem dla uczniów początkujących, którzy w bardzo początkowej fazie języka poznali go jako foniczną frazę [kesese?]. Analiza języka polega więc na stworzeniu przez uczącego się trwałych relacji pomiędzy „segmentem” dźwięków (bądź liter) a przypisywanym mu znaczeniem. Ważne

jest jednak, by etapu analizy nie sprowadzać li tylko do poziomu percepcji słów, czyli odrębnych jednostek leksykalnych, w języku bowiem słowa tworzą często utrwalone ciągi o ustalonym znaczeniu, dlatego też najlepiej od początkowych etapów nauki uczulać uczących się na tę właśnie charakterystykę języka.

Analiza języka jest dla uczącego się zadaniem trudnym: do jego wykonania potrzebuje on nie tylko zdolności percepcji dźwięków (rozpoznawania liter, tak jest np. przy przechodzeniu z alfabetu łacińskiego na cyrylicę i odwrotnie), ale też mobilizacji całkowitej kompetencji językowej, jaką posiada na danym etapie akwizycji, uruchomienia wszelkich kompetencji werbalnych i niewerbalnych pozwalających na „odkodowanie” informacji podanej przy pomocy wybranego kodu językowego (Jacobson 1960). Dlatego też, analizując dane językowe, jakie do niego docierają (*input*), uczący się angażuje w to zadanie cały bagaż metajęzykowy, jaki posiada. Uczniowie najczęściej nie zdają sobie sprawy z wiedzy o funkcjonowaniu języka, jaką opanowali *zanim zaczęli uczyć się* (tu: analizować) języka obcego. „Nie pamiętają” bowiem, że poznali już w stopniu co najmniej satysfakcjonującym jeden język – ich język ojczysty. Wiedza uprzednio nabyta dotycząca zasad komunikacji, ogólnych reguł, jakimi rządzą się języki danej rodziny (tu: najczęściej języki indoeuropejskie), wiedza i kultura ogólna to dodatkowe – niezwykle przydatne – elementy w analizie nowo nabywanego języka.

Inny istotny element, którego roli nie można pominąć, to struktura danych językowych docierających do uczącego się (struktura *inputu*). Dla uczącego się języka obcego w klasie, najczęstszym, a często i jedynym źródłem danych językowych jest nauczyciel (język nauczyciela, jego sposób wypowiedzania się) oraz dostarczone przez nauczyciela materiały dydaktyczne. Frekwencja słów, ich pozycja w zdaniach, intonacja, występowanie słów w określonych kontekstach – wszystkie te elementy w sposób zasadniczy wpływają na możliwość odkodowania znaczeń i mogą zarówno ułatwiać, jak i utrudniać analizę języka docelowego. Nie można zapominać, że *zanim uczeń wykształci osobistą i własną kompetencję komunikacyjną* (Wilczyńska 2002), zacznie od naśladowania bezpośredniego otoczenia, w którym używa się języka obcego, tu: klasy szkolnej, w której modelem i normą jest język nauczyciela. Tym samym w klasie JO analiza języka to najczęściej, a zwłaszcza w początkowej fazie akwizycji, analiza języka nauczyciela oraz innych interlokutorów występujących w klasie, tu: pozostałych uczniów (cf. Dokument 7 – *Niezbędnik<sup>1</sup> – Komunikacja nauczyciel – uczeń*).

### 1.1. Zadania do wykonania przed rozpoczęciem praktyki

By wspomóc uczących się w *analizie języka*, przed rozpoczęciem praktyki warto przypomnieć sobie podstawowe wiadomości z gramatyki porównawczej języka ojczystego (uczniów!) z językiem obcym docelowym (nauczonym). To przypomnienie pozwoli ustalić zasadnicze podobieństwa i różnice w funkcjonowaniu obu konfrontowanych języków, np. obecność/nieobecność determinantów, system czasów i trybów, rodzaje gramatyczne, morfologia czasownika, fonetyka etc. (dla języka francuskiego cf. Gniadek 1979, Kwapisz- -Osadnik 2007).

Ważne jest ustalenie zwłaszcza punktów stykowych, co pomoże wskazać na te mechanizmy, które w obu językach działają podobnie i mogą stanowić podstawę do „szybkiej” akwizycji.

<sup>1</sup> Wszystkie odsyłacze do *Niezbędnika* dotyczą materiałów pomocniczych dla nauczyciela i studenta odbywającego praktyki pedagogiczne w zakresie języków romańskich (opracowanie: IFR UMCS).

Na początkowym etapie akwizycji niezwykle istotnym jest, by uczący się odczuwał satysfakcję z postępów czynionych w analizie języka. Rosnące „poczucie bezpieczeństwa” budować należy wskazując na zjawiska „łatwe”, np. rozpoznawalne słownictwo abstrakcyjne i naukowe o źródłosłowie łacińskim lub greckim: *matematyka, filozofia*, internacjonalizmy: *parking, internet*, stałe elementy składni zdania: *podmiot + orzeczenie* etc.

Przed rozpoczęciem praktyki można także pokusić się o analizę własnego języka, tj. o analizę *inputu*, jakiego student jako praktykant dostarczy uczącym się. Taka auto-analiza (dokonana na podstawie nagrań – wystarczy audio – własnych wypowiedzi spontanicznych) uświadamia, źródłem jakich dźwięków (poprawnych i niestandardowych, o jakiej intonacji?), słów (z jakich rejestrów języka? używanych z jaką frekwencją? w jakich kontekstach?) i wyrażeń (stałych, metaforycznych, idiomatycznych) jest język mówiącego (tu: studenta praktykanta) dla jego interlokutorów. Takie ćwiczenie wykonane w fazie przed rozpoczęciem praktyki pomoże nie tylko lepiej przygotować się do spotkania z uczniami, ale także rozpoznać własne deficyty, a tym samym doskonalić osobistą kompetencję komunikacyjną.

## 1.2. Zadania do wykonania w czasie trwania praktyki

W fazie obserwacji lekcji prowadzonych przez nauczyciela-opiekuna warto zwrócić uwagę na podstawowe cechy jego języka (często używane frazy, zwroty, słowa; rytuały językowe – powitania, pożegnania) oraz starać się zaobserwować, czy i jaki mają one wpływ na język uczniów (cf. Dokument 7 – *Niezbędnik – Komunikacja...*).

W fazie samodzielnego prowadzenia lekcji warto wprowadzić choć kilka elementów ułatwiających analizę języka, np. wskazać na elementy gramatycznie wspólne języka ojczystego i docelowego, uzmysłwić uczącym się, że pewne zachowania językowe są powszechne (powitania, pożegnania i inne formuły grzecznościowe – rozpoznawalne na podstawie naszej wiedzy o świecie), zaproponować gry językowe np. w formie zdań, które zależnie od „segmentacji” mają różny sens (*La belle | porte le voile* vs *La belle porte | le voile*). Klasycznym, choć niezwykle żmudnym ćwiczeniem na analizę języka jest też transkrypcja „ze słuchu”, na przykład tekstów piosenek.

Uczącym się warto też jasno powiedzieć, że zadanie analizy nigdy dla lokutora się nie kończy, w każdej sytuacji komunikacyjnej dokonujemy analizy języka, który do nas dociera i niekiedy nie mamy wcale pewności (nawet w języku ojczystym), że nasza analiza była trafna, innymi słowy, że dobrze odkodowaliśmy przedstawiony nam przez interlokutora znak językowy (w formie dźwięku lub zapisu).

## 2. Synteza języka

Synteza języka, w rozumieniu Kleina, to nic innego jak zdolność budowania zdań lub inaczej, zdolność do łączenia zanalizowanych elementów języka (dźwięków, liter, słów) w jednostki wyższego rzędu, tj. zdania dłuższe niż jednosłowne. Synteza jawi się więc jako kontynuacja analizy, ale nie jest jej izomorficznym odwzorowaniem: nie każdy element zanalizowany pozwala na sprawną komunikację w języku, z którego pochodzi. Wzmiankowany już przykład zawołania *au feu !* może być tego przykładem: *analiza* ciągu dźwięków oparta na sytuacji komunikacyjnej osobie nieznającej języka nie pozwoli na odpowiedź typu *weswę straż i pogotowie ! (j'appelle les*

*pompier*s). W celu syntetyzowania języka (zapewnienia produkcji dyskursu) uczący musi mieć do dyspozycji choć minimalny zasób środków językowych oraz podstawowe wiadomości na temat ich łączenia w dłuższe całości. Na początku, ale i w późniejszych fazach akwizycji uczący się testuje więc niejednokrotnie możliwe kombinacje dźwięków (liter), słów i wyrażen zgodnie z regułami, które przyjął za słuszne. W sytuacji klasy językowej zadanie syntezy jest o tyle ułatwione, że nauczyciel podaje uczniom pewien zespół reguł możliwej kombinacji elementów, np. *podmiot przed orzeczeniem, poszczególne elementy wyrażen idiomatycznych, miejsce zaimków w zdaniu, budowanie zdań różnego typu* etc. (*notabene* tego ułatwienia nie mają osoby nabywające język w środowisku naturalnym, tj. poza klasą czy szerzej, poza instytucją kształcenia językowego).

Mając na uwadze to, co powyższe, niezwykle istotne jest, by jak najszybciej „uzbroić” uczącego się w podstawowe słowa i zwroty umożliwiające w sposób choć minimalny realizację konkretnych zadań językowych (cf. *Niezbędnik dla studenta* – dokument 14: *Mówienie – typowe zadania*, oraz dokument 17 – *Podejście komunikacyjne i zadaniowe*). Co więcej, idąc za dokumentem nr 17, który precyzuje:

Najważniejsze jest uzyskiwanie i przekazywanie informacji [...]. Aby osiągnąć ten cel, podejście komunikacyjne rozwija w uczeniu cztery sprawności: słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, czytanie ze zrozumieniem, pisanie. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej wymaga traktowania tych czterech sprawności w sposób zintegrowany.

można wręcz przyjąć, że *słuchanie i czytanie ze zrozumieniem* to właśnie *analiza języka*, a *produkcja w mowie i w piśmie* to jego *synteza*.

## 2.1. Zadania do wykonania przed rozpoczęciem praktyki

Warto dokładnie sprawdzić, jakim zasobem gramatycznych i leksykalnych środków językowych powinien dysponować uczeń na danym etapie edukacyjnym, zgodnie z poziomami biegłości językowej *ESOKJ* (2003). Pomocne w określeniu tych zasobów mogą okazać się tzw. *référentiels de compétences*, opracowane, w zależności od nauczanego języka docelowego, już dla niektórych poziomów od A0 do C2 (dla języka francuskiego cf. np. [www.referentiel-fle.be](http://www.referentiel-fle.be)). Przed kontaktem z grupą konieczne jest także poznanie jej celów edukacyjnych oraz potrzeb komunikacyjnych. W celu wykonania tych zadań niezbędny jest, postulowany już w *Niezbędniku*, kontakt z nauczycielem prowadzącym klasę/klasę i wskazanym jako opiekun praktykanta.

### *Zadania do wykonania w czasie trwania praktyki*

By wzmocnić w uczniach „poczucie bezpieczeństwa” i doprowadzić w miarę szybko do skutecznej syntezy języka (budowania zdań), można pokusić się o przedstawienie im prostych w zasadzie reguł opartych na pragmatycznym systemie funkcjonowania języka (Givón 1979). Zasady te prezentuje krótko poniższa tabela.



| <b>zasada</b><br>(opis metajęzykowy)  | <b>polecenie</b><br>(dla ucznia)  | <b>mechanizm</b><br>(schemat do zapamiętania)  |
|---|---|--|
| <i>rosnącej dynamiki</i>  | umieść elementy wyrażające informację już podaną przed tymi, które zawierają informację nową                    | informacja znana → informacja nowa   |
| <i>struktury tematyczno-rematycznej</i>   | umieść elementy, o których mówisz przed tymi, które o nich mówią  | elementy omawiane → komentarz  |
| <i>powiązań semantycznych</i>   | umieść obok siebie elementy powiązane znaczeniowo   | pogrupowanie elementów<br>A → A<br>B → B<br>etc.   |
| <i>spójnych serii</i>   | systematycznie umieszczaj elementy funkcjonalne, w zależności od ich roli, przez lub po elementach leksykalnych | słowa „gramatyczne” (jakie?) → słowa „zwykłe”<br>lub<br>słowa „zwykłe” → słowa „gramatyczne” (jakie?)  |
| <i>(wstępnej) orientacji</i>  | na początku wypowiedzenia umieść elementy dotyczące osoby, czasu, miejsca i motywacji                           | zaczynj od odpowiedzi: kto? kiedy? gdzie? dlaczego?  |
| <i>naturalnego porządku</i>   | opowiadaj zdarzenia zgodnie z ich rzeczywistą chronologią   | wydarzenie 1 → wydarzenie 2 → wydarzenie 3 → etc.  |
| <i>zaznaczenia intonacją modalności zdania (pytanie, polecenie, wtrącenie etc.)</i> | staraj się odróżnić intonację pytania, zdania orzekającego, polecenia, wtrącenia, etc.                          | zdanie oznajmujące: intonacja opadająca<br>zdanie pytające: intonacja wznosząca<br>wtrącenie: wydzielone pauzami<br>polecenie: wypowiedziane z naciskiem |
| <i>intonacyjnego podkreślenia informacji rematycznej</i>                            | zaakcentuj informację nową  | dzisiaj jest piątek<br>dzisiaj jest piątek<br>dzisiaj jest piątek  |

Tab. 1. Pragmatyczne zasady budowania wypowiedzeń (na podst. Klein 1989 oraz Paprocka- Piotrowska 2005b).

Oczywiste jest, że podanych zasad nie należy przedstawiać w klasie w formie zbiorczej tabeli (jak powyżej), warto jednak przy okazji realizacji konkretnych zadań językowych (cf. Dokumenty 13 i 14 *Niezbędnika* – pisanie/mówienie typowe zadania) wskazać na nie jako pomocne w budowaniu wypowiedzi, przedstawiając zasadniczo mechanizm ich funkcjonowania (trzecia kolumna tabeli).

### 3. Kontekstualizacja

Każde wypowiedzenie wpisane jest w pewien kompleks informacji kontekstowych. Tak więc każda interwencja mówiącego (piszącego) musi (albo chociaż powinna) wpisać się w ów kontekst. W tym zadaniu uczącego się chodzi tym samym o kwestię *integracji wypowiedzenia z kontekstem*, albo inaczej *dostosowania wypowiedzi do kontekstu*. Podobnie jak w wypadku

analizy i syntezy zadanie to staje przed każdym lokutorem: rodzimy użytkownik języka i osoba ucząca się języka obcego muszą je realizować, by nadać własnym wypowiedziom społecznie zrozumiały sens (np. w sposób logiczny odpowiadać na zadane pytania).

W początkowej fazie akwizycji języka obcego powodzenie komunikacji zależy w dużym stopniu od informacji paralelnych dostarczanych przez kontekst komunikacyjny (cf. cytowany przykład okrzyku *pali się!*). Im bardziej rozwinięty język uczącego się, tym mniejsza jest jego zależność od kontekstu, kontekst jednak istnieje zawsze i jest do komunikacji niezbędny. W dużym uproszczeniu jako kontekst traktować można wszystkie informacje niewerbalne, jakie docierają do mówiącego z zewnątrz, ale także jakie przywołać on może z pamięci, a które stanowią o jego doświadczeniu rzeczywistości językowej i pozajęzykowej. Ta ostatnia wskazuje na przykład na linearny upływ czasu, podstawowe prawa fizyki, zasady funkcjonowania w społeczeństwie. Na podstawie „znajomości świata” i kultury ogólnej uczący się uzupełnia informację ściśle językową o możliwe informacje paralelne, budując tym samym kontekst wypowiedzenia i opierając na nim jego trafność. Zarówno w najbardziej podstawowej formie języka uczącego się, jak i w formie najbardziej rozwiniętej, graniczącej z dwujęzycznością, istnieje pewna równowaga (ale nie absolutna symetria) pomiędzy informacją ściśle językową a informacją kontekstową. W miarę zaś rozwoju kompetencji językowej uczącego się wzajemna zależność między kontekstem a informacją ściśle językową ewoluuje, a uczący się potrafi odczytać metaforę, elipsę, grę słów czy emfaticzne użycie języka (np. realne znaczenia określenia *łobuz z ciebie!* wypowiedziane do dziecka tonem pobłażliwym), czyli nadać odpowiednią wagę i znaczenie – zależnie od kontekstu – dostarczonej informacji językowej. Pamiętać również należy, że uczący się języków obcych budują często „zдания pozornie poprawne” (Corder 1971), których struktura gramatyczno-leksykalna odpowiada wymogom języka docelowego, a które jednak jednocześnie nie spełniają wymogów kontekstu.

Role kontekstu podkreśla metoda zadaniowa:

Najważniejszą charakterystyką metody zadaniowej jest to, że wnosi kontekst – uczeń na koniec jednostki dydaktycznej musi „coś zrobić” – ma konkretne zadanie do wykonania (*Niezbędnik*, Dokument 17 – *Metoda zadaniowa*).

Jej postulat opierania realizacji w klasie zadań zbliżonych do sytuacji rzeczywistych nie jest zupełnie nowy (cf. *simulations globales*, Yaiche 1996), podkreśla on jednak rolę języka jako narzędzia komunikacji, a nie obiektu studiów samego w sobie.

### 3.1. Zadania do wykonania przed rozpoczęciem praktyki

W celu poznania konkretnego kontekstu sytuacyjnego, w jakim operują uczniowie (ich wypowiedzi oparte są bowiem nie tylko na informacji językowej i pozajęzykowej podawanej w klasie, lecz także na kontekście w znaczeniu szerokiego spektrum uwarunkowań społeczno-kulturowych, w których funkcjonują<sup>2</sup>), w tym także miejsca odbywania praktyki, przed rozpoczęciem praktyki należy przeprowadzić wywiad na temat placówki oświatowej (szkoły) oraz jej uczniów (specyfika grupy społecznej, typ szkoły – prywatna, publiczna, etap edukacyjny, znajomość innych języków etc., cf. *Niezbędnik – przygotowanie do praktyki*).

<sup>2</sup> Cf. Schemat zespołu zmiennych w procesie dydaktycznym w: Paprocka-Piotrowska (2005b: 75).

Jeśli praktyka odbywałaby się w klasie (grupie), której pierwotny kontekst językowo-kulturowy jest odległy od sfery oddziaływania językowo-kulturowego języka docelowego, zalecane jest poznanie przez nauczyciela-praktykanta podstawowych elementów tej kultury: zachowań społecznych (powitania, pożegnania), formuł grzecznościowych (formuły adresatywne), tematów tabu etc.

Takie wiadomości na temat kultury ogólnej uczniów (oraz, często, ich sposobu postrzegania świata pozostającego w ścisłym związku z ich sytuacją, np. ekonomiczną) pozwolą lepiej dostosować do ich potrzeb kontekst edukacyjny budowany w klasie i zaproponować takie zadania, które zarówno w warstwie językowej, jak i pozajęzykowej najlepiej i najskuteczniej pozwolą im na dostosowanie wypowiedzi do jej bezpośredniego otoczenia zewnętrznego.

### 3.2. Zadania do wykonania w czasie trwania praktyki

Sugerowane jest, by jak najwcześniej uczulić uczących się na rolę kontekstu sytuacyjnego, w jakim powstaje wypowiedzenie. Na etapie początkowym (ale i w późniejszych fazach akwizycji, stosując zasadę *od najłatwiejszych do najtrudniejszych*) zaproponować można ćwiczenia, w których kontekst i warstwa znaku językowego są w zasadzie sprzeczne, np. udzielanie nagany tonem żartobliwym, pytania będące odpowiedziami etc.

Na etapie C1 i C2 można także pokusić się o wyszukanie w samym języku wyrażen i zwrotów (najczęściej idiomatycznych), które wskazują na pewne zachowania językowe ściśle związane z kontekstem, na przykład: *w domu wisielca nie mówi się o sznurze, uderz w stół, nożyce się odezwią*. Dodatkowym atutem takich ćwiczeń może być dyskusja na temat ich etymologii (kontekstu powstania) oraz szukanie ich ekwiwalentów w języku obcym.

W celu wykazania roli kontekstu, na każdym etapie akwizycji wykonać można ćwiczenie, w którym dialog odbywa się bez kontaktu wzrokowego: uczniowie słyszą się, lecz nie widzą (jak w rozmowie telefonicznej), na przykład siedząc do siebie plecami. Innym typem zadania jest pisanie „dalszego ciągu” listu na zadany temat, jednak bez znajomości poprzednich jego fragmentów.

Podsumowując, w każdym z proponowanych zadań językowych, w celu uwrażliwienia uczących się na rolę i wagę integracji wypowiedzi z jej kontekstem werbalnym i niewerbalnym, uczeń powinien być świadomy, że sytuacja komunikacyjna, w jakiej się znajduje ma ogromny wpływ na to, jak przebiegać będzie interakcja (np. konieczność dostosowania poziomu języka do roli społecznej interlokutora, interakcja: nauczyciel-uczeń a uczeń-uczeń, miejsce, w którym się znalazł etc.).

## 4. Kontrola

Kontrola własnych produkcji jest nieodzownym atrybutem akwizycji języka, z tym że w miarę wpływu czasu (wiek uczącego się, czas spędzony na nauce języka obcego) kontrola ta zmienia się (jest mniej lub bardziej rygorystyczna) i służyć może innym celom (opanowanie języka, doskonalenie kompetencji komunikacyjnej, praca nad jedną z kluczowych kompetencji: mówienie/pisanie etc.). *Kontrola* to w gruncie rzeczy *porównywanie* własnych wypowiedzi z wypowiedziami otoczenia. Kontrola (porównanie) zakłada również ustalenie normy będącej modelem (punktem odniesienia) porównań. Dlatego też uczący się bezwzględnie łatwiej zabierają głos (komunikują się) z innymi, nienatywnymi użytkownikami nabywanego języka obcego –

w poczuciu stosowania wspólnego *lingua franca*, często zaś odczuwają zażenowanie w komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka. Kontrola zakłada więc pewien, często trudny do zdefiniowania (nawet przy pomocy deskryptorów *ESOKJ*) pułap, poniżej którego uczący się sam siebie definiuje jako nie-kompetentnego, a powyżej jakiego sytuuje kompetencję, do której dąży.

Innymi słowy, by proces akwizycji zaistniał, uczący się musi nieustannie porównywać swój język z językiem innych lokutorów z otaczającego go środowiska, z tym że w miarę rozwoju osobistej kompetencji komunikacyjnej, zadanie uczącego się staje się – paradoksalnie – coraz trudniejsze: różnice pomiędzy jego interjęzykiem (Selinker 1972) a językiem docelowym (a w zasadzie jego wyobrażeniem o tym, czym jest język docelowy, czyli tzw. dystans subiektywny do języka obcego) stają się bowiem coraz mniejsze i coraz bardziej subtelne. Może wręcz zdarzyć się, że uczący się niuansów tych nie jest już w stanie rozpoznać. Jest to zresztą jedna z podstawowych przyczyn zatrzymania się procesu akwizycji (*fossilizacji*), podczas gdy mógłby/ powinien być on kontynuowany.

*Kontrola, porównanie* a w efekcie ewaluacja kompetencji (cf. *Niezbędnik* – Dokument 8) są więc ze sobą powiązane i stanowią nieodzowne elementy zarówno samej akwizycji, jak i procesu dydaktycznego. Co istotne, wszystkie te trzy czynności potrzebne są zarówno uczniom, jak i nauczycielom. Poprzez ewaluację kształcącą (Tagliante 2005) nauczyciele zbierają dane i diagnozują, czy podjęte działania dydaktyczne są skuteczne w realizacji postawionych celów. Dzięki (możliwej) samokontroli uczniowie mogą monitorować rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem własnych, nie zawsze zgodnych ze standardem języka docelowego, nawyków językowych (cf. Dokument 8 – *Wnioski*).

Pomocne w procesie samokontroli są wszelkie podsumowania kompetencji typu: *wiem, potrafię*, które uczeń wypełnia sam zgodnie z własnym przekonaniem o nabytych umiejętnościach oraz wykazywanych deficytach. W Polsce nie przyjęło się z zasadzie szerokie użycie *Europejskiego Portfolio Językowego*, nie mniej jednak, w pracy z uczniami szkół średnich oraz z dorosłymi, warto wykorzystać choćby rozdział 4. *Biografii Językowej: Moje bieżące priorytety w uczeniu się języka*.

W modelu proponowanych przez Kleina (cztery zadania uczącego się) istnieją trzy techniki kontroli, pomocne w porównywaniu osobistej kompetencji komunikacyjnej z zachowaniem językowym innych lokutorów. Są to:

- a) *monitoring* – wirtualna kontrola symultaniczna produkcji wypowiedzi; objawia się głównie powtórzeniami, autokorektami on-line (*idzie, idzie, nie, poszedł i zginął*)
- b) *feedback* – kontrola „w retransmisji”, prowadząca najczęściej do autokorekty (słusznej lub nie); przybiera formę bezpośrednich zwrotów typu *to nie tak, jeszcze raz, a! zapomniałem powiedzieć, że* etc., które odnoszą się najczęściej do dłuższych niż jednosłowne partii wypowiedzi
- c) *refleksję* – całkowitą kontrolę produkcji językowej dokonaną przez samego lokutora po całkowitym zakończeniu wypowiedzi, najczęściej przynosi ona stwierdzenia typu *a jeszcze mogłem powiedzieć, że..., no tak! Przecież trzeba było...* Nie chcąc trywializować, warto zauważyć, że ten typ kontroli odpowiada popularnemu powiedzeniu, że „najlepsze odpowiedzi przychodzą do głowy dopiero na schodach...”

Podsumowując, zasadnym jest, by to uczący się sam wprowadzał techniki kontroli, najczęściej jednak, w sytuacji procesu dydaktycznego, kontrola jest jednak inicjowana przez nauczyciela i stanowi stały element kontraktu dydaktycznego.

#### *Zadania do wykonania przed rozpoczęciem praktyki*

W kontakcie z nauczycielem-opiekunem należy zdiagnozować ogólny poziom kompetencji językowej prezentowany przez grupę, jak również zasadnicze różnice interindywidualne (uczniowie „słabi”, niemotywowani, uczniowie „dobrzy” i „bardzo dobrzy”). Ustalić należy, co należy do głównych celów danego etapu edukacyjnego (danego etapu akwizycji języka obcego) i jak przebiega realizacja tych celów.

Ważna jest informacja na temat form kontroli i ewaluacji wyników uczniów (zadania domowe, sprawdziany, prace grupowe, projekty etc.). Należy bezwzględnie zapoznać się z niektórymi pracami w celu ustalenia (między innymi) *subiektywnej* skali ocen, jaką przyjmuje nauczyciel w ewaluacji uczniów.

Warto przemyśleć i zaproponować nowe formy ewaluacji w celu jeszcze lepszej diagnozy osobistych kompetencji uczących się.

#### *Zadania do wykonania w czasie trwania praktyki*

Zasadniczo nie należy odchodzić od metod ewaluacji przyjętych przez nauczyciela, niemniej jednak można zaproponować np. autoewaluację typu *wiem, potrafię* (nawet na zasadzie gry językowej, *wiem, potrafię... – nie można powtarzać kompetencji wymienionych przez poprzednich graczy; zabawę można przeprowadzić w języku ojczystym*).

Zachęcając uczniów do stosowania trzech wspomnianych metod autokontroli, starać się prowokować sytuacje, w których korekta prowadzi bezpośrednio do nabywania nowej kompetencji (leksykalnej, składniowej, fonetycznej), a tym samym nosi znamiona *sekwencji potencjalnie akwizycyjnej* (SPA, de Pietro *et al.* 1989).

W polskim systemie edukacyjnym, gdzie wciąż jeszcze silnie akcentuje się zgodność z normą językową (a nie na przykład płynność wypowiedzi, cf. Dokument 8 – *Ewaluacja i poprawa wypowiedzi ustnej*) istotnym jest także uzmysłowienie uczącym się, że ewaluacja – jako informacja o rozwoju ich kompetencji komunikacyjnych – jest przeznaczona dla nich i to zasadniczo oni powinni analizować jej wyniki.

Konkretnym ćwiczeniem, jakie można zaproponować, jest mówienie bądź pisanie „do siebie” oraz nagrywanie własnych wypowiedzi w celu obserwacji i korekty osobistych zachowań językowych.

Bez względu na wykonywane zadania oraz sposób ich realizacji podstawową zasadą pracy z klasie językowej pozostać musi wyakcentowanie obecności ucznia oraz jego potrzeb komunikacyjnych oraz ścisła współpraca pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu dydaktycznego, tu: nauczycielem-opiekunem, uczniem i studentem odbywającym praktyki.

## **Bibliografia**

- Corder P.S. 1971. Indiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL* IX (2). 147-160. Tł. fr.: 1980. Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages* 57. 17-28.
- Europejskie Portfolio Językowe*. 2005. Warszawa. CODN.

- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie.* 2003. Warszawa. CODN.
- Givón T. 1979. *On Understanding Grammar.* New York. Academic Press.
- Gniadek S. 1979. *Grammaire contrastive franco-polonaise.* Warszawa. PWN.
- Jakobson R. 1960. Closing statements: Linguistics and Poetics w: T.A. Sebeok (red.), *Style in Language.* New York. J. Wiley. 350-377.
- Klein W. 1984. *Zweitspracherwerb: Eine Einführung.* Königstein/TS. Athenäum Verlag GmbH.
- Klein W. 1986. *Second language acquisition.* Cambridge. Cambridge University Press.
- Klein W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère.* Paris. Armand Colin.
- Kwapisz-Osadnik K. 2007. *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i francuskiej. Szkic porównawczy.* Katowice. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Paprocka-Piotrowska U. 2005a. Psycholingwistyczne aspekty akwizycji języków obcych i ich implikacje dla dydaktyki nauczania w: K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej.* Łask. Oficyna Wydawnicza Leksem. 61-68.
- Paprocka-Piotrowska U. 2005b. Kształcenie kompetencji kulturowej a nauczanie/uczenie się języka obcego w: J. Zawodniak & K. Trychoń-Cieślak (red.), *Integracja w nauczaniu języków obcych.* Uniwersytet Zielonogórski. Zielona Góra. 73-83.
- Paprocka-Piotrowska U. 2013. *Construction du récit dans la communication en langue étrangère.* Lublin. Werset.
- Pietro J.F. de, Matthey M. & Py B. 1989. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue w : D. Weil & H. Fugier (red.) *Actes du troisième colloque régional de linguistique.* Strasbourg. Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur. Przedruk: Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (red.) 2004. *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés.* Paris. Didier. 79-93.
- Selinker L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* X (3). 209-231.
- Tagliante Ch. 2005. *L'evaluation et le Cadre européen commun.* Paris. Clé International.
- Wilczyńska W. (red.) 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej.* Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Yaiche F. 1996. Les simulations globales: mode d'emploi. Paris. Hachette. [www.referentiel-fle.be](http://www.referentiel-fle.be)

## Abstract

According to the classic work of Wolfgang Klein (1986, English version) the gradual acquisition of communicative competence in a foreign language takes place through the implementation of four basic tasks faced by learners. *Analysis* and *synthesis* of a language as well as *contextualization* and *control* are not just basic tasks, but basically four groups of specific objectives. Achieving these objectives allows for effective communication, regardless of the target of the language acquisition, and, to some extent, regardless of the degree of mastery. Bearing in mind the purpose of this publication, the following considerations will include a brief description and analysis of learner's tasks as well as their implications for the teaching of/learning a foreign language; this publication offers a few remarks which may be useful in the longer process of teaching and learning foreign languages.

**Anna Bąk-Średnicka**

Instytut Humanistyczny

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sandomierzu

## **Nowatorskie podejście do kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego w PWSZ w Sandomierzu**

### **1. Wstęp**

Celem tego artykułu jest omówienie innowacyjnych rozwiązań realizowanych w ramach zajęć z metodyki nauczania języka angielskiego, seminarium dyplomowego oraz praktyki metodycznej, które mogą być zaadoptowane do sprawdzania osiągnięcia umiejętności i kompetencji społecznych na pierwszym stopniu studiów. Reforma szkolnictwa wyższego zaowocowała zmianami w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych; obecnie Krajowe Ramy Kwalifikacji oraz standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wyznaczają efekty kształcenia w trzech obszarach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Ponieważ dotychczas preferowany na wszystkich szczeblach kształcenia analityczny model nauczania odnosi się w dużej mierze do sprawdzania wiedzy, obszar umiejętności i kompetencji społecznych stanowi swoiste *novum*.

Począwszy od 1989 r. zmiany w kształceniu nauczycieli języków obcych wpisują się w nurt radykalnych przemian systemowych w naszym kraju. Należy podkreślić, że Proces Boloński (1999) i niespotykana wcześniej masowość kształcenia spowodowała, że „w murach uczelni znalazła się młodzież o bardzo zróżnicowanych predyspozycjach intelektualnych”<sup>1</sup>. Krajowe Ramy Kwalifikacji zapewniają zdecentralizowanie efektów kształcenia i dopasowanie ich na poziomie uczelni do takiej niejednorodnej grupy studiujących. Równie ważny jest proces krystalizowania się glottodydaktyki jako dziedziny naukowej, sięgający lat 60. i 70. ubiegłego wieku, kiedy to można było zaobserwować przenikanie do Polski nowych tendencji i kierunków z USA i Wielkiej Brytanii. Na konieczność łączenia dydaktyki języków obcych z dyscypliną naukową, jaką jest językoznawstwo stosowane, ogromny wpływ wywarło także pojawienie się w 1983 r. polskiej wersji *Kursu edynburskiego językoznawstwa stosowanego* pod redakcją Allena i Pit Cordera (1973)<sup>2</sup>. Problem wykorzystywania badań nad językiem w praktyce szkolnej również znalazł swoje przełożenie w Krajowych Ramach Kwalifikacji. Jednym z efektów kształcenia w obszarze umiejętności jest osiągnięcie przez osobę posiadającą kwalifikacje pierwszego stopnia podsta-

<sup>1</sup> Autonomia Programowa Uczelni (2010, s. 10).

<sup>2</sup> Jak podkreśla Kruszewski, „zmarnowaliśmy w Polsce dorobek badań metodycznych i kadre chętną do ich prowadzenia. Były to tak popularne dzięki pracom Wincentego Okonia i jego seminarium eksperymenty naturalne prowadzone przez twórczych i niespokojnych nauczycieli w latach sześćdziesiątych” (w: Tripp 1996, s. 12).

wowych umiejętności<sup>3</sup> z zakresu metodologii badań glottodydaktycznych. Z kolei standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przewidują, że w zakresie umiejętności<sup>4</sup> studenci potrafią stosować metodę zdarzeń krytycznych. Nie mniej istotna wydaje się tutaj również dyskusja nad potrzebą stworzenia dialogu między badaczami i nauczycielami, który zaowocuje zmianami jakościowymi w wykonywaniu zawodu nauczyciela języków obcych. Obecnie powszechne określenie „refleksyjny praktyk”<sup>5</sup> zostało uwzględnione w standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w zakresie kompetencji społecznych<sup>6</sup>.

Przywołany tutaj problem sprawdzania efektów kształcenia w obszarze umiejętności i kompetencji społecznych poprzez uczenie się przez działanie, analizę zdarzeń krytycznych czy badanie w działaniu opiera się na koncepcji refleksji nad myśleniem (poznawczej teorii umysłu). W dalszej części artykułu krótko omawiam psychologiczny model rozwoju refleksji nad myśleniem, rozwojowy model mądrości oraz pedagogiczny model myślenia refleksyjnego. Jak wynika z badań psychologów (np. Białecką-Pikul, 2012), okres wczesnej dorosłości jest najlepszym momentem w życiu człowieka do kształtowania swoich umiejętności krytycznej refleksji.

## 2. Rozwijanie kompetencji poznawczo-społecznej: podstawy teoretyczne

Początki refleksji nad myśleniem, która jest drogą do rozwoju myślenia krytycznego, myślenia naukowego i mądrości, można zauważyć u dzieci po czwartym roku życia. Model rozwoju refleksji nad myśleniem zaproponowany przez Białecką-Pikul (2012) zakłada osiem etapów na drodze do osiągnięcia mądrości, począwszy od pierwszego roku życia aż do późnej dorosłości. W wieku 7-12 lat dzieci osiągają umiejętność refleksji nad myśleniem dzięki: oddziaływaniu społecznemu, rozwojowi mowy wewnętrznej, metaprezentacji, rekursji, jak i innym ważnym czynnikom. Do tych czynników zalicza się rozwój sprawności komunikacyjnej, sprawności językowej i wyższych procesów poznawczych. Interesujący nas tutaj okres wczesnej dorosłości utożsamiany jest w modelu Białeckiej-Pikul z rozwijaniem kompetencji poznawczych, czyli możliwością osiągnięcia postawy racjonalnej i etapu myślenia dialektycznego. Znaczącą rolę odgrywają tu takie czynniki jak własne doświadczenie, kultura oraz sztuka. Również Baltes i in. postrzegają dążenie do mądrości jako proces wpisany w bieg życia człowieka, który można zmierzyć berlińskim paradygmatem mądrości. Podobnie jak w omawianym modelu Białeckiej-Pikul, w rozwojowym modelu mądrości proponowanym przez Baltes i in. „poziom mądrości... rośnie wyraźnie w okresie dorastania i wczesnej dorosłości (tj. między 15. a 25. rokiem życia)” (2004, s. 130). Według ww. badaczy istnieje pięć kryteriów oceny przejawów mądrości: (1) wiedza deklaratywna i (2) wiedza proceduralna odnoszące się do pragmatyki życiowej, (3) wiedza

<sup>3</sup> Umiejętność H1A\_U02.

<sup>4</sup> Dziennik Ustaw 2012. Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., poz. 131. Szczegółowe efekty kształcenia w zakresie umiejętności: punkty a)-e).

<sup>5</sup> D.A. Schön „Reflective Practitioner” (1983).

<sup>6</sup> Dziennik Ustaw 2012. Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., poz. 131. Szczegółowe efekty kształcenia w zakresie kompetencji społecznych: punkt d).



kontekstualna zdobyta w trakcie życia, (4) relatywizm wartości i tolerancja, (5) świadomość braku pewności i radzenie sobie z nim (2004, s. 128-9). Co istotne, badania sugerują, że kształcenie zawodowe, które polega na „radzeniu sobie z trudnymi problemami dotyczącymi sposobu i sensu życia”, znacznie przyczynia się do rozwoju mądrości (Baltes i in., 2004, s. 132). W edukacji uniwersyteckiej programy nauczania oparte na modelu hermeneutycznym, osadzonym w Deweyowskiej koncepcji uczenia się w działaniu (Schön, 1987, s. 16), są najbardziej pomocne w poddawaniu własnej pracy krytycznej refleksji. Jak twierdzi Tripp, „refleksyjne nauczanie jest kamieniem węgielnym profesjonalnego podejścia do obowiązków zawodowych” (1996, s. 25-6). Proces rozwijania myślenia krytycznego na studiach pierwszego stopnia przebiega dwutorowo. Z jednej strony polega on na podejmowaniu ciągłego wysiłku intelektualnego polegającego na analizie krytycznej i kwestionowaniu wszelkich koncepcji i teorii, nawet takich, które zostały opracowane przez wybitne autorytety. Z drugiej strony pojęcie refleksji, refleksyjności i profesjonalnego osądu<sup>7</sup> są również obecne w dyskusji nad kształceniem przyszłych nauczycieli języków obcych w ramach praktyk zawodowych. Zakłada się, że refleksyjna praktyka stopniowo pomaga postrzegać sytuacje problemowe jako byty ustrukturyzowane, a nie chaotyczne, nieokreślone sytuacje, nad którymi trudno zapanować (Schön, 1987, s. 4). Pojęcie to wiąże się z doskonaleniem trzech typów refleksji: refleksji w działaniu, czyli *reflection-in-action*, refleksji nad działaniem, czyli *reflection on reflection-in-action*, oraz ich połączenia, czyli *reflection-for-action* (Farell, 2007: 4-6, za: Gabryś-Barker, 2012, s. 78). Podobnie w modelu myślenia refleksyjnego Taggart & Wilson (1998: 3, za: Gabryś-Barker, 2012, s. 77) najwyższy poziom zaawansowania został określony jako dialektyczny i może być utożsamiony w modelu Białeckiej-Pikul z osiągnięciem w okresie wczesnej dorosłości etapu myślenia dialektycznego. Według typologii Mezirowa (za: Gabryś-Barker, 2012, s. 76) najwyższy, siódmy poziom zaawansowania zwany refleksyjnością teoretyczną, czyli *theoretical reflectivity*, w praktyce polega na kształtowaniu profesjonalnego osądu z wykorzystaniem metody zdarzeń krytycznych i badań w działaniu.

Przedstawione powyżej przykładowe psychologiczne i pedagogiczne modele i typologie korespondują z opisami efektów kształcenia w obszarze umiejętności i kompetencji społecznych w Krajowych Ramach Kwalifikacji i standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Opisy te bazują bowiem na umiejętnościach: krytycznego analizowania, interpretowania, argumentowania, obserwacji, diagnozowania czy prognozowania. Podobnie opis efektów kształcenia w obszarze kompetencji społecznych zawiera samoświadomość kompetencji dydaktycznych, kompetencje refleksyjnego praktyka, kompetencje organizacyjne czy kompetencje interkulturowe. Kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych na pierwszym stopniu studiów wpisuje się więc w rozwój ich kompetencji poznawczo-społecznej.

### 3. Rozwijanie kompetencji poznawczo-społecznej: przykłady praktyk

W tej części artykułu w tabeli 1 przedstawiam przykłady praktyk, które swoją różnorodnością mogą motywować studentów do lepszego zrozumienia procesów przebiegających w klasie szkolnej. Przykłady zostały podzielone według przedmiotów (metodyka nauczania j. angielskiego

<sup>7</sup> Tripp podaje cztery rodzaje osądu: praktyczny, diagnostyczny, refleksyjny i krytyczny (1996, s. 47).

– 2 przykłady, proseminarium – 1 przykład, seminarium dyplomowe – 2 przykłady, praktyka metodyczna – 2 przykłady) oraz w odniesieniu do dokumentów ministerialnych (Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela). Przeważają inicjatywy wykorzystujące różne formy pracy: w parach i grupach (przykład 1, 2, 3 i 5) oraz pracę indywidualną (przykład 4, 6, 7). Trzy inicjatywy odbywają się w czwartym semestrze studiów (przykład 1, 2, 3), a pozostałe w 5 i 6 semestrze studiów. Jak wynika z powyższego wprowadzenia, opisane formy działań obejmują przedmioty zawodowe na trzech ostatnich semestrach nauki na studiach pierwszego stopnia. Zatem, w ciągu tego okresu czasu studenci powinni przejść swoistą metamorfozę od nowicjusza do refleksyjnego praktyka.

### 3.1. Metodyka nauczania języka angielskiego

Jedną z inicjatyw w ramach konwersatorium z metodyki nauczania języka angielskiego jest prowadzenie przez studentów (indywidualnie i w tandemach) swojej pierwszej, autorskiej lekcji na tychże zajęciach. Pozostali studenci, oprócz udziału w lekcji, otrzymują dodatkowe zadanie polegające na obserwowaniu wybranego jej aspektu<sup>8</sup>. Po przeprowadzonej lekcji prowadzący ją student dokonuje samoewaluacji; pozostali uczestnicy włączają się do dyskusji, którą podsumowuje prowadzący zajęcia nauczyciel. Omówienie takiej lekcji przebiega na dwóch poziomach: poprawności metodycznej i zdarzeń krytycznych, które miały miejsce na lekcji. W zamiarze prowadzącego zajęcia nauczyciela chodzi o pogłębienie dokonanej już analizy lekcji i zachęcenie studentów do postawienia się w roli ucznia. W tabeli 1 (punkt 1) podane są przykładowe zdarzenia, które posłużyły do pogłębionej, krytycznej analizy opisanych fragmentów lekcji. W każdym z przytoczonych przykładów student-uczeń, który był niewłaściwie potraktowany, został poproszony o opisanie emocji towarzyszących mu w takiej sytuacji na lekcji. Z moich obserwacji i doświadczenia wynika, że szczególnie predysponowani do zawodu nauczyciela języków obcych studenci dość szybko odkrywają, że na poziomie poprawności metodycznej „potrzebny jest pewien rodzaj kwalifikacji”, natomiast „zupełnie inny jest potrzebny, by zorientować się, co się na lekcji wydarzyło” (Tripp, 1996, s. 26). Drugą inicjatywą w ramach konwersatorium z metodyki nauczania języka angielskiego jest możliwość przeprowadzenia swojej drugiej lekcji, według autorskiego scenariusza, dla dzieci w wieku 6-9 lat. Lekcje odbywają się w ramach projektu *Learning through teaching* (Tabela 1, punkt 2) dzięki umowie zawartej pomiędzy władzami uczelni i dyrekcją szpitala. Celem projektu jest umożliwienie studentom zaistnienia w środowisku lokalnym oraz wzmocnienie ich umiejętności empatycznych. Lekcje prowadzone dla dzieci w szpitalu dostarczają studentom innego rodzaju emocji, aniżeli te prowadzone w murach uczelni. Częstokroć po przeprowadzonych zajęciach studenci, choć świadomi niedociągnięć i niedoskonałości swoich lekcji, odczuwają satysfakcję i radość z faktu, że całe przedsięwzięcie zostało pozytywnie odebrane przez dzieci i ich opiekunów.

<sup>8</sup> Na przykład rodzaje interakcji na lekcji czy techniki poprawiania błędów.

### 3.2. Proseminarium

Uzupełnieniem opisanych powyżej działań z metodyki nauczania języka angielskiego jest inicjatywa w ramach proseminarium polegająca na analizowaniu zjawisk typowych dla nauczania języków obcych w klasie, będących w centrum zainteresowania glottodydaktyki, z dwóch perspektyw: studenta-byłego ucznia i studenta-przyszłego nauczyciela. W zamiarze autorki tego przedsięwzięcia chodzi więc o to, aby studenci, poddając wybrane zagadnienie krytycznej analizie, najpierw postrzegali je jako (byli) uczniowie, a następnie jako (przyszli) nauczyciele. Ta zmiana ról ma pomóc uświadomić przyszłym nauczycielom fakt, że w pracy zawodowej powinni czerpać z bagażu doświadczeń, jaki zebrali będąc uczniami. W związku z powyższym opisywana inicjatywa składa się z następujących etapów: (1) dyskusja wybranego konceptu, (2) wypełnienie wystandaryzowanej ankiety, kiedy to studenci są respondentami, (3) analiza wyników tejże ankiety, kiedy to studenci są nauczycielami-badaczami (Bąk-Średnicka, 2013, s. 92-98). W tabeli 1 (punkt 3) podane są przykładowe tematy opracowywane w opisany powyżej sposób na zajęciach.

### 3.3. Seminarium

Kolejnym etapem w rozwijaniu kompetencji zawodowych jest proces pisania pracy licencjackiej, która składa się z części teoretycznej i badawczej. W tabeli 1 (punkt 4) znajduje się lista 30 przykładowych tematów prac, napisanych przez studentów PWSZ, podzielonych na dziewięć obszarów tematycznych (Gabryś-Barker, 2012, s. 54-5). Metody badań zastosowane w celu uzyskania danych obejmują: obserwacje, badania w działaniu, studium przypadku, analizy podręczników i innych materiałów dydaktycznych. Wyniki poddawane są obliczeniom w zakresie statystyki opisowej. Powyższe działanie umożliwia studentom zdobycie podstawowych kompetencji badawczych, które mogą rozwijać w trakcie pracy zawodowej. Efektownym zakończeniem procesu pisania pracy licencjackiej jest jej prezentacja na forum studentów drugiego roku (wybrane prace). Celem tego działania jest umożliwienie studentom rozwijania ich umiejętności przygotowywania wystąpień ustnych (tabela 1, punkt 5) w możliwie najciekawszy dla słuchaczy sposób, po to, aby z kolei rozbudzić zainteresowania zawodowe tych ostatnich.

### 3.4. Praktyka metodyczna

Równoległe z zajęciami z proseminarium i seminarium studenci odbywają praktyki metodyczne w przedszkolach i szkołach podstawowych (tabela 1, punkty 6 i 7). Swoistym *novum* jest tutaj konieczność przygotowania przez nich nie tylko konspektów lekcji obserwowanych i prowadzonych, ale zdiagnozowanie dwóch zdarzeń krytycznych i opisanie ich według schematu podanego w regulaminie praktyk.

| Nazwa przedmiotu                      | Inicjatywy  |  |                           |
|---------------------------------------|---|--|---------------------------|
| Metodyka nauczania<br>j. angielskiego | <p>1) Omawianie zdarzeń krytycznych, które pojawiły się na lekcjach autorskich studentów i zostały wskazane przez wykładowcę jako sytuacje problematyczne.</p> <p><u>Przykład</u> z lekcji prowadzonej przez studentkę M.G.: uczeń A zapisujący na tablicy odpowiedzi na pytania nauczyciela popełnia błąd typowy dla dyslektyków. Nauczyciel wyznacza innego ucznia B do poprawy tego błędu ignorując potencjał ucznia A do samodzielnej poprawy popełnionego przez niego błędu. Zanim uczeń B dociera do tablicy, uczeń A nerwowo stara się poprawić swój błąd.</p> <p><u>Przykład</u> z lekcji prowadzonej przez studenta W.P.: podczas gdy większość uczniów posłusznie wykonuje ćwiczenia gramatyczne, uczeń C podnosi rękę i pyta nauczyciela, po co rozwiązują ćwiczenia, gdzie odpowiedzi są z góry wiadome. W odpowiedzi nauczyciel nakazuje mu 'siedzieć cicho'. Uczniowie reagują tłumionym śmiechem, a uczeń C wygląda na zgaszonego.</p> |  |                           |
| Metodyka nauczania<br>j. angielskiego | <p>2) Projekt <i>Learning through teaching</i> <a href="http://www.uczenieprzeznauczanie.strefa.pl">www.uczenieprzeznauczanie.strefa.pl</a><br/>Zajęcia odbywają się w szpitalu sąsiadującym z PWSZ, w świetlicy oddziału dziecięcego, według autorskich scenariuszy przygotowanych przez studentów. Wykładowca wspiera studenta na wszystkich etapach tego przedsięwzięcia od opracowania scenariusza, zaproszenia dzieci na zajęcia, prowadzenia lekcji po jej ewaluację. Dotychczas odbyły się 4 edycje projektu, w których wzięło udział 67 studentów-wolontariuszy:</p> <p>2009/2010 <i>Once upon a time...</i> (projekt nagrodzony znakiem jakości European Language Label)<br/>2010/2011 Karaoke<br/>2011/2012 Klanza scarf<br/>2012/2013 Arts and Crafts</p>  |  |                           |
| Proseminarium                         | <p>3) Studenci uczestniczą w badaniach ankietowych jako respondenci i badacze. Jednym z celów tej inicjatywy jest uwrażliwianie przyszłych nauczycieli na typowe problemy przyswajania języka obcego, z którymi borykają się uczniowie. Ponieważ studenci występują zarówno w roli studentów-respondentów oraz studentów-badaczy, poznają oni zasady metodologicznie poprawnej analizy (Bąk-Średnicka, 2013).</p> <p><u>Przykład 1</u><br/>"Research on student teachers' difficulties and anxieties in acquiring a foreign language"<br/><u>Przykład 2</u><br/>"Research on student teachers' strategies for learning English"</p>   |  |                           |
| Seminarium                            | 4) Badanie w działaniu jako element pracy licencjackiej (tabela opracowana wg Gabryś-Barker, 2012, s. 54-5)   |  |                           |
|                                       | <b>Obszar</b>   | <b>Ilość</b>   | <b>Przykładowe tematy</b> |
| Zarządzanie klasą                     | 4   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classroom communication</li> <li>• The phenomenon of foreign language classroom interaction</li> <li>• Pedagogical focus on accuracy practice in the foreign language classroom</li> <li>• The role and place of teacher questions in classroom interactions</li> </ul> |                           |

| Nazwa przedmiotu | Inicjatywy  |   |  |
|------------------|---|---|--|
| Seminarium       | Materiały nauczania                               | 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computer assisted pronunciation teaching to Polish learners of English</li> <li>• Learning English out of the classroom (CLIL)</li> <li>• Online tools developing pronunciation knowledge and skills</li> </ul>   |
|                  | Obszary nauczania (język i umiejętności)          | 7 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teaching vocabulary in primary language education</li> <li>• The role of the technique of contrastive analysis in presenting grammar at secondary level</li> <li>• Visual techniques of vocabulary presentation in lower primary school</li> <li>• Current developments in teaching grammar</li> <li>• Discourse approach to teaching writing</li> <li>• The development of intercultural and lexical competences in the primary classroom</li> <li>• Teaching and learning vocabulary to young learners from a multiple intelligences perspective</li> </ul> |
|                  | Zachowanie uczniów, osiągnięcia i motywacja       | 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effective activities stimulating senses in teaching vocabulary to preschool pupils</li> <li>• Discipline in the classroom</li> <li>• The phenomenon of language anxiety</li> <li>• The entertaining and didactic roles of music and songs in the primary context</li> </ul>   |
|                  | Nauczyciel (roz-wój zawodowy, współpraca)         | 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A good teacher profile</li> </ul>   |
|                  | Ocenianie i testowanie                            | 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portfolio assessment in lower secondary education</li> <li>• Evaluating secondary students' writing skill</li> <li>• Teaching and testing pronunciation in the primary context</li> <li>• The types and roles of error feedback during oral work</li> </ul>   |
|                  | Uczeń (strategie, autonomia, świadomość językowa) | 6 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Factors promoting reading comprehension in the secondary school context</li> <li>• Brain friendly foreign language learning</li> <li>• Homework at primary school</li> <li>• Positive and negative transfer in English and German among pupils at primary level</li> <li>• Didactic functions of ludic strategies at lower primary school</li> <li>• Dictionary use strategies in the primary context</li> </ul>  |

| Nazwa przedmiotu    | Inicjatywy   |   |   |
|---------------------|--|---|---|
| Seminarium          | Uczniowie o specjalnych potrzebach   | 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reading techniques used in teaching English to pupils with dyslexia</li> </ul> |
|                     | 5) Prezentacja prac licencjackich z częścią badawczą na forum studenckim. Główne cele to pokazanie konstrukcji pracy metodycznej, dyskusja nad tematyką prac, rozbudzenie zainteresowań i motywacji zarówno wśród studentów proseminarium, jak i samych seminarzystów. |   |   |
| Praktyka metodyczna | 6) Konspekty lekcji: 45 z lekcji przeprowadzonych i 15 z lekcji obserwowanych<br>7) Zdarzenia krytyczne: 1 z lekcji przeprowadzonych oraz 1 z obserwowanych (opisane w <i>Dzienniczku zawodowym</i> )  |   |   |

Tabela 1. Przykłady praktyk stosowanych w PWSZ w Sandomierzu w odniesieniu do ministerialnych dokumentów.

#### 4. Podsumowanie

Problem rozwijania kompetencji do myślenia ujęłam tutaj jako dążenie człowieka do osobistego i zawodowego spełnienia. Jak wiadomo, refleksyjna praktyka zawodowa może odegrać znaczącą rolę w osiąganiu kolejnych stadiów rozwoju aż do osiągnięcia mądrości<sup>9</sup>. Okres studiów pierwszego stopnia, bardzo często przypadający na etap wczesnej dorosłości, może więc przyczynić się do zdobycia nie tylko kompetencji zawodowej, ale również kompetencji w zakresie teorii umysłu.

Niewątpliwym wyzwaniem w procesie kształcenia nauczycieli języków obcych w zakresie umiejętności i kompetencji społecznych na pierwszym stopniu studiów jest zachowanie procedury płynnego przechodzenia przez trzy etapy: od autoobserwacji i autoanalizy po „konfrontację” i badania w działaniu. Jak wyjaśnia Wysocka, w pierwszym etapie studenci „muszą... zdać sobie sprawę z jakości postępowania i określić luki w swoim przygotowaniu merytorycznym do pracy, w drugim – skonfrontować reprezentowane przez siebie postawy z innymi – w trzecim z kolei – wprowadzić w życie samodzielnie opracowane rozwiązania swoich problemów i sprawdzić, na ile są skuteczne” (2003, s. 144). Jak pokazują badania, rozwijanie stylu dydaktycznego i nabywanie kompetencji profesjonalnej jest procesem indywidualnie zróżnicowanym, trwającym całe życie zawodowe (Wysocka, 2003). Przechodzenie od etapu poznania podstaw swojego warsztatu do krytycznej analizy zdarzeń w klasie szkolnej przebiega różnie u różnych studentów. Wydaje się jednak, że stosunkowo krótki okres czasu, tj. trzy semestry, w jakim ma się dokonać ta zmiana od nowicjusza do refleksyjnego praktyka, nie ułatwia tego zadania. Stąd w niniejszym artykule przybliżam specyfikę różnych dodatkowych działań podejmowanych w sandomierskiej PWSZ w ramach przedmiotów zawodowych. Nowatorstwo stosowanego podejścia zasadza się na wykorzystywaniu potencjału lokalnego środowiska, jak i samych studentów do głębszego

<sup>9</sup> „The process of teaching entails whole person development and this is a complex issue” (Siek-Piskozub, Jankowska, 2013, s. 266).

rozumienia siebie samego, innych ludzi i zjawisk, o czym traktuje pierwsza część artykułu; jednak ostateczną ocenę pozostawiam Czytelnikowi.

Pozostaje mieć nadzieję, że standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela „przyczynią się do podniesienia kompetencji nauczycieli oraz ich umiejętności praktycznego wykorzystania wiedzy teoretycznej”<sup>10</sup>. Jednak bardzo wiele zależy od cech osobowościowych i zaangażowania samych studentów.

## Bibliografia

- Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Projekt 2010 Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia” Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Pobrane z: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/20101105\\_Ramy\\_kwalifikacji\\_dla\\_szk\\_wyysz\\_165x235\\_int.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101105_Ramy_kwalifikacji_dla_szk_wyysz_165x235_int.pdf).
- Baltes P.B., Glück J., Kunzmann U. (2004). Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia. Przełożył Marcin Szuster. W: Czapiński J. *Psychologia Pozytywna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 117-146.
- Bąk-Średnicka A. (2013). Conducting qualitative research on foreign language teacher trainees as an element of teacher training W: Kuczyński M., Szymański L. (red.): *Language, Thought and Education: Across systems*, Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego. 87-102.
- Białecka-Pikul M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Corder S.P. (1983). *Językoznawstwo stosowane a nauczanie języka, Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. Allen J.P.B. i Corder S.P. (red.). Tom 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gabryś-Barker D. (2012). *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dziennik Ustaw 2012 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. 2012, pozycja 131.
- Dziennik Ustaw nr 253 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Załącznik nr 1, poz. 1520.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. U.S.A.: Basic Books.
- Schön D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Siek-Piskozub T. i Jankowska A. (2013). The Role of Practicum in Shaping FL Teacher Competence W: Gabryś-Barker D., Piechurska-Kuciel E., Zybert J. (red.) *Investigations in Teaching and Learning Languages*, Studies in honour of Hanna Komorowska. The Netherlands: Springer.

<sup>10</sup> Uzasadnienie do Załącznika do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., s. 5.

Tripp D. (1996). *Zdarzenia Krytyczne w Nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Tłum. Krzysztof Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Uzasadnienie do Załącznika do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.

Wysocka M. (2003). *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

## Streszczenie

W Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Sandomierzu od trzech lat wprowadzane są autorskie rozwiązania w ramach zajęć z metodyki, praktyki metodycznej i seminarium. Realizacja tych zadań odbywa się w oparciu o takie aktywne metody nauczania, jak: uczenie się przez nauczanie, badanie w działaniu oraz koncepcję refleksji nad własnym działaniem. Celem tego artykułu jest opisanie tych inicjatyw w odniesieniu do szczegółowych efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych opisanych w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (Dziennik Ustaw 2012).

## Abstract

*An Innovative approach to educating pre-service teachers of English as a foreign language in the State School of Higher Professional Education in Sandomierz*

For the last three years The State School of Higher Education in Sandomierz has been introducing original initiatives as a part of English teaching methodology and seminar courses as well as practicum. The initiatives adopt the following motivating teaching methods: learning by doing, action research and reflection-in-action. The aim of the article is to present the initiatives in reference to regulations introduced by the Ministry of Science and Higher Education of 17 January 2012 (Dziennik Ustaw 2012).



**Maria Cichoń, Barbara Bednarz**

Instytut Filologii Romańskiej

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Innowacyjne kształcenie nauczycieli romanistów: praktyki pedagogiczne realizowane w Instytucie Filologii Romańskiej w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs***

Projekt europejski, realizowany na Wydziale Humanistycznym UMCS od roku akademickiego 2010/2011, pozwolił na podjęcie wspólnych działań neofilologów w celu wypracowania jednolitej koncepcji kształcenia nauczycieli języków obcych poprzez praktyki pedagogiczne. Wypracowane zostały wspólne narzędzia oraz procedury – począwszy od opracowania programu praktyk, poprzez ich monitorowanie oraz ewaluację umiejętności psychopedagogicznych i dydaktycznych nabytych przez studentów praktykantów. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż po raz pierwszy problematyka praktyk pedagogicznych stała się ważnym przedmiotem działań i troski zarówno dydaktyków uniwersyteckich, jak i nauczycieli praktyków – szkolnych opiekunów praktyk, dyrektorów szkół oraz władz uczelnianych: taka współpraca jest możliwa dzięki logistycznemu wsparciu i koordynacji działań przez Biuro Projektu.

Wypracowane w projekcie narzędzia i procedury są wprawdzie wspólne dla wszystkich kierunków, jednakże sposób ich wdrażania i funkcjonowanie są specyficzne dla poszczególnych instytutów, dlatego też uwzględniono poniżej najważniejsze elementy, które zdaniem Autorów uczyniły kształcenie studentów filologii romańskiej bardziej innowacyjnym i atrakcyjnym.

### **1. PRZYGOTOWANIE NOWEGO PROGRAMU PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH**

Przygotowanie i wdrożenie nowej koncepcji praktyk pedagogicznych (ogólnopedagogicznych i dydaktycznych) przebiegało w kilku etapach. Początkowe prace skupione były na sposobach przygotowania nauczycieli do pełnienia roli opiekuna praktyk oraz na sposobach przygotowania studentów do realizacji praktyk.

#### **1.1. Konsultacje z ekspertami – doświadczonymi opiekunami praktyk**

Pierwszym etapem prac projektowych (od października 2010 r.) były cykliczne spotkania instytutowych opiekunów praktyk z wybranymi nauczycielami romanistami ze szkół lubelskich, którzy od wielu lat przyjmowali studentów filologii romańskiej na praktyki metodyczne z języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego. Celem tych spotkań było wypracowanie koncepcji szkoleń dla nauczycieli opiekunów, a także przebiegu samych praktyk. Przedyskutowano cele praktyk, zasady współpracy praktykanta z opiekunem szkolnym (powstał ciekawy dokument pt.

*Vademecum praktykanta*), opracowano wspólnie wiele przydatnych narzędzi, takich jak arkusze ewaluacyjne, arkusze samooceny, ustalone zostały zadania studenta na praktykach i warunki zaliczenia: wszystkie te materiały znalazły się później w *Niezbędniku dla studenta oraz opiekuna praktyk*. Bardzo cenną rzeczą dla instytutowych opiekunów praktyk było zapoznanie się z opisem różnorodnych trudności, jakie nasi studenci napotykają w trakcie praktyk. Opracowana została lista typowych błędów metodycznych, nieprawidłowych zachowań i postaw studentów wraz z propozycjami ich naprawy, co wymaga oczywiście interwencji nauczyciela opiekuna, a przede wszystkim dobrego przygotowania poprzez zajęcia z dydaktyki języka obcego na uczelni. Spośród najważniejszych błędów praktykantów, na które szczególnie należy zwrócić uwagę w przygotowaniu studentów do praktyki, nauczyciele wymienili:

- a) **błędy pedagogiczne** związane z nawiązywaniem relacji z uczniami i kierowaniem ich pracą, na przykład zbytne spoufalanie się z uczniami, pobbżażanie ich błędów, a zarazem ukrywanie własnych, a także unikanie prośby o wsparcie metodyczne lub językowe nauczyciela, lub też brak umiejętności utrzymania dyscypliny w klasie.
- b) **błędy metodyczne** dotyczące planowania działań lekcyjnych i sposobów nauczania, na przykład zmiana scenariusza lekcji (bez uzgodnienia z nauczycielem), wyręczenie uczniów poprzez podawanie gotowych rozwiązań, nadużywanie tłumaczenia na język polski, nawet w przypadku słów i struktur, których sens uczniowie mogą odkryć sami poprzez podobieństwo do innych języków, dzięki kontekstowi etc. Konsekwencją takiego postępowania jest brak kreatywności uczniów (nie ma miejsca na rozwijanie strategii kognitywnych i socjoafektywnych, np. kompensacyjnych).
- c) **błędy organizacyjne (techniczne)** związane z materialnym przygotowaniem lekcji: brak zapewnienia dostatecznej liczby kserokopii, brak kontroli sprzętu, wyposażenia sali, brak ewentualnego planu alternatywnego lekcji etc.
- d) **błędy językowe oraz rzeczowe** (braki w kompetencji cywilizacyjno- -kulturowej): niestaranne lub błędne zapisywanie na tablicy, błędy gramatyczne i luki w wiedzy cywilizacyjno- -kulturowej powodują utratę zaufania uczniów, zwłaszcza gdy nie są one korygowane *a posteriori*.

Interesujący opis i typologię błędów metodycznych na lekcji języka obcego (nie tylko u początkujących nauczycieli) można znaleźć również w artykule J. Marin (Komorowska 2009). Popęlnianie błędów przez osoby przygotowujące się do wykonywania zawodu nauczyciela jest rzeczą oczywistą, chodzi jednak o uświadcwienie studentom ich konsekwencji, wdrożenie ich do autorefleksji i samooceny, do poszukiwania własnych rozwiązań. Powyższe uwagi nauczycieli dotyczące błędnych zachowań praktykantów znalazły odbicie w tzw. *Vademecum praktykanta*, stanowiącym część *Niezbędnika*.

Reasumując, należy podkreślić cenny wkład nauczycieli ekspertów w przygotowanie nowej koncepcji kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli języków romańskich w Instytucie Filologii Romańskiej.

## 1.2. Szkolenia dla opiekunów praktyk

W trakcie wspomnianych wyżej spotkań z nauczycielami opracowano również problematykę szkoleń dla opiekunów praktyk, którzy przystąpili formalnie do projektu. Celem 90-godzin-

nych szkoleń w pierwszym roku realizacji projektu było przygotowanie nauczycieli do pełnienia roli opiekuna zgodnie z nowym programem praktyk ogólnopedagogicznych i przedmiotowych, a także pogłębienie wiedzy glottodydaktycznej nauczycieli i wymiana doświadczeń w trakcie licznych dyskusji towarzyszącym poszczególnym wykładom i warsztatom. W czasie szkolenia uczestnicy otrzymywali w formie papierowej lub elektronicznej niezbędne materiały dotyczące treści wykładów. Program szkoleń zawierał różnorodną problematykę zgrupowaną w następujące bloki tematyczne:

- A. OPIEKUN PRAKTYK I JEGO KOMPETENCJE: funkcje i obowiązki nauczyciela opiekuna, zasady współpracy i kryteria oceny umiejętności dydaktycznych nabytych przez studenta.
- B. METODY I TECHNIKI NAUCZANIA: kompetencje receptywne i produktywne w nauczaniu/uczeniu się języka obcego, kreatywne techniki nauczania kompetencji gramatycznej i leksykalnej, błędy językowe i strategie korekcyjne.
- C. WYKORZYSTANIE NOWOCZESNYCH NARZĘDZI INFORMACYJNYCH I KOMUNIKACYJNYCH NA LEKCIJ JĘZYKA OBCEGO: zapoznanie się z bogatymi materiałami audiowizualnymi strony internetowej [www.tv5.org](http://www.tv5.org) oraz sposobami ich wykorzystania na lekcji.
- D. ROZWIJANIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ: aspekty ludyczne w nauczaniu: gry i zabawy językowe, techniki kreatywnego pisania.
- E. PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA W UCZENIU SIĘ JĘZYKA OBCEGO: zdolności, motywacje, style i strategie uczenia się, uwarunkowania biologiczne w akwizycji języka obcego.

Jak wynika z dyskusji prowadzonych z nauczycielami w trakcie szkoleń, a także formalnych ankiet ewaluacyjnych przeprowadzonych przez Biuro Projektu, nauczyciele romanisci bardzo wysoko ocenili jakość szkoleń i ich przydatność zawodową. Należy podkreślić, iż romanisci wykazali bardzo duże zaangażowanie, chętnie uczestniczyli w zadaniach warsztatowych, a ich frekwencja na szkoleniach była bardzo wysoka. Jedynym aspektem negatywnym podkreślanym w ankietach była zbyt duża liczba godzin szkoleń odbywających się w każdy weekend, od grudnia do lutego 2011 r.

### **1.3. Niezbędnik dla studenta i opiekuna praktyk – jego struktura i funkcje**

*Niezbędnik* studenta praktykanta jest jedną z ważniejszych innowacji projektu [www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs). Jest to zbiór dokumentów i tekstów merytorycznych opracowanych przez wykładowców Instytutu Filologii Romańskiej i Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS na potrzeby studentów odbywających trzy rodzaje praktyk: praktykę ogólnopedagogiczną, praktykę pedagogiczną obserwacyjną oraz praktykę pedagogiczną asystencką z pierwszego i drugiego języka romańskiego w zależności od specjalizacji (język francuski z językiem hiszpańskim, język francuski z językiem włoskim, język włoski z językiem francuskim oraz język hiszpański z językiem francuskim). *Niezbędnik* zawiera regulaminy i programy wszystkich rodzajów praktyk, wskazówki praktyczne dotyczące postępowania i zachowania studenta praktykanta w różnych sytuacjach pedagogicznych, wzorcowe konspekty i scenariusze lekcji, arkusze obserwacji lekcji, arkusze ewaluacyjne, arkusze samooceny, a także teksty teoretyczne z dziedziny dydaktyki

nauczania języków obcych (np. rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej, opisy technik nauczania poszczególnych sprawności językowych, podejście komunikacyjne i zadaniowe w dydaktyce języków obcych). Część poświęcona opiekunowi praktyk ma podobną strukturę, inne są tylko dodatkowe artykuły o charakterze metodycznym. Materiały zawarte w *Niezbędniku* są systematycznie wykorzystywane nie tylko na etapie przygotowania studentów do praktyki (zapoznanie z celami, przebiegiem praktyk i warunkami zaliczenia), artykuły teoretyczne i inne zawarte w nim narzędzia są pomocne w dalszych etapach kształcenia metodycznego.

#### 1.4. Materiały dydaktyczne zamieszczane na platformie

Kolejnym elementem innowacyjnym są materiały dydaktyczne zamieszczane od roku 2011 na platformie Projektu. Ich zakres tematyczny jest dość różnorodny, gdyż adresatami publikacji są zarówno studenci, jak i nauczyciele oraz opiekunowie – dydaktycy uniwersyteccy w różnych instytutach (kształcenie wzajemne). Znajdują się tam między innymi artykuły metodyczne o projektowaniu jednostki dydaktycznej, motywacji, testowaniu umiejętności, strategiach uczenia się w autonomii, a także propozycje dydaktyczne – scenariusze lekcyjne na bazie piosenki francuskiej, materiałów telewizyjnych dostępnych na stronie [www.tv5.org](http://www.tv5.org) lub blogów – popularnej obecnie formy komunikacji internetowej. Materiały te są wykorzystywane na zajęciach z dydaktyki języków romańskich, są polecane do indywidualnej lektury studentów jako dodatkowa pomoc w przygotowaniu lekcji w trakcie praktyk.

## 2. PRZEBIEG PRAKTYK I ICH OCENA PRZEZ STUDENTÓW

Zgodnie z założeniami Projektu studenci kierowani byli na praktyki tylko do tych nauczycieli języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego, którzy brali udział w szkoleniach i byli zapoznani z programami praktyk i zadaniami opiekuna. Formy kontaktu z opiekunem uczelnianym wzbogaciły się o komunikację poprzez platformę, chociaż w większości przypadków wymiana informacji następowała drogą elektroniczną.

Po zakończeniu praktyk na cyklu licencjackim przeprowadzone zostały ankiety wśród studentów II i III roku specjalizacji nauczycielskich (w sumie 57 osób) w celu otrzymania informacji zwrotnej co do stopnia przydatności materiałów zawartych w *Niezbędniku* w procesie przygotowania się do praktyk i ich realizacji.

Pierwsze pytanie dotyczyło wskazania tekstów metodycznych, które najbardziej przyczyniły się do wzbogacenia ich wiedzy dydaktycznej. Większość studentów (ok. 60%) uznała za najciekawsze krótkie artykuły mówiące o rozwijaniu sprawności językowych, podsystemów języka oraz kompetencji komunikacyjnej, gdyż obok charakterystyki danej sprawności znajdują się tam konkretne przykłady technik i ćwiczeń do zastosowania na lekcji. Spośród pozostałych materiałów dość wysoko ocenili studenci przydatność wzorcowych konspektów i scenariuszy lekcji języka francuskiego, włoskiego i hiszpańskiego zamieszczonych w *Niezbędniku*. W konspektach wykorzystano różne rodzaje dokumentów autentycznych i pomocy dydaktycznych, każdy z nich rozwija inną kompetencję językową. Dla 74% respondentów modelowe konspekty lekcji ułatwiły przygotowanie własnych, a 25% studentów wykorzystano wprost zawarte w nich ćwiczenia. Bardzo wysoką ocenę zyskało *Vademecum* praktykanta: 80% studentów wymieniło ten dokument jako ważną pomoc w kształtowaniu właściwych postaw na lekcji, głównie uświa-

domieniu sobie roli komunikacji niewerbalnej. W kilku wypowiedziach znalazła się też wysoka ocena kryteriów analizy i przydatności podręcznika z perspektywy nauczyciela oraz ucznia.

Drugie pytanie dotyczyło informacji, których studenci nie znaleźli w *Niezbędniku*, a które wydają im się ważne dla dobrego przygotowania się do praktyki. W tym przypadku odpowiedzi studentów drugiego i trzeciego roku różniły się nieznacznie. 60% studentów drugiego roku uważa, że *Niezbędnik* zawiera wszystkie potrzebne treści. Dwie osoby zasugerowały, by zamieścić w *Niezbędniku* praktyczne porady i wskazówki mówiące w jaki sposób praktykant mógłby radzić sobie ze stresem towarzyszącym prowadzeniu lekcji, inni wskazali też na potrzebę zamieszczenia porad dotyczących zachowania nauczyciela w sytuacjach trudnych, takich jak złe zachowania uczniów, nieposłuszeństwo czy brak motywacji. Jedna osoba zwróciła uwagę na bardzo trudny problem postępowania z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (np. z dysleksją). Odnosnie odpowiedzi studentów trzeciego roku należy podkreślić, iż zdecydowana większość (70%) również uważa, że *Niezbędnik* zawiera wszystkie potrzebne informacje. Trzy osoby (11%) chciałyby znaleźć w *Niezbędniku* więcej materiałów i pomocy dydaktycznych do prowadzenia lekcji, więcej konspektów i wskazówek metodycznych. Pojedyncze wypowiedzi praktykantów dotyczyły również potrzeby umieszczenia wskazówek odnośnie sposobów motywowania uczniów i panowania nad klasą. Jak wynika z przytoczonych danych, studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela pragną być wyposażeni nie tylko w wiedzę ściśle metodyczną – pewne wzorcowe sposoby sterowania grupą prowadzące do nabycia przez uczniów określonej umiejętności językowej – ale także chcą być przygotowani do pełnienia roli nauczyciela pod względem psychopedagogicznym, tak by radzić sobie z własnymi emocjami, z brakiem motywacji uczniów lub ich negatywnymi reakcjami.

Podsumowując można stwierdzić, iż *Niezbędnik* spełnił swoją rolę i że pomysł jego opracowania okazał się trafny. Bardzo cenne dla autorów *Niezbędnika* są sugestie studentów co do brakujących elementów, o które może być wzbogacony w kolejnych edycjach.

Po zakończeniu cyklu praktyk pedagogicznych na studiach licencjackich, studenci zostali poproszeni również o ocenę ich współpracy z opiekunami, a także o wskazanie głównych korzyści oraz trudności, jakie napotkali w trakcie realizacji praktyk. Ankieta dotyczyła studentów trzeciego roku, przygotowujących się do nauczania dwóch języków romańskich (w szkołach podstawowych i gimnazjach, według wcześniejszych standardów kształcenia nauczycieli) w następujących specjalizacjach: język francuski + język włoski, język francuski + język hiszpański, język włoski + język francuski, język hiszpański + język francuski. Studenci ci (ogółem 28 osób) odbyli po drugim semestrze studiów praktyki obserwacyjne z pierwszego i drugiego języka (w wymiarze odpowiednio: 54 godz. i 18 godz.) oraz praktyki asystenckie po czwartym semestrze studiów z obydwu języków (w wymiarze odpowiednio: 54 godz. i 18 godz.).

## 2.1. A) Współpraca z opiekunem praktyk

Studenci oceniali dwa poniższe zadania opiekuna praktyk w skali od 1 do 5:

| <i>Zadania opiekuna praktyk:</i>  | 5      | 4      | 3      | 2 | 1 |
|---|--------|--------|--------|---|---|
| 1) Wsparcie metodyczne: pomoc w przygotowaniu lekcji i jej analiza, wskazówki dotyczące poprawy błędów metodycznych           | 61,54% | 26,92% | 11,54% | - | - |
| 2) Umożliwienie zapoznania się z warsztatem nauczyciela (program nauczania, konstruowanie testów, ocena umiejętności uczniów) | 73,08% | 11,54% | 15,38% | - | - |

5 = ocena bardzo dobra, 4 = ocena dobra, 3 = ocena dostateczna, 2 = ocena niedostateczna, 1 = ocena bardzo zła

Uzyskane dane procentowe wskazują, iż studenci dobrze ocenili współpracę z opiekunami praktyk: w zadaniu nr 1 mamy łącznie 88,46% ocen bardzo dobrych i dobrych, a w zadaniu nr 2 nieco mniej – 84,62%. Lepiej zatem oceniono poznanie warsztatu nauczyciela niż wsparcie metodyczne w przygotowaniu i prowadzeniu lekcji, udzielanie wskazówek, etc. – być może dlatego, że zadanie nr 2 wykonywali studenci częściowo samodzielnie, po udostępnieniu odpowiedniej dokumentacji szkolnej przez opiekuna. Warto zauważyć, iż żaden student nie ocenił współpracy jako niedostatecznej lub bardzo złej, co nie wyklucza pojedynczych, krytycznych uwag kierowanych pod adresem opiekunów, jak na przykład brak możliwości realizowania scenariuszy lekcji opartych na własnych materiałach dydaktycznych, konieczność ścisłego wpisania się w program nauczania i dostosowania się do metod nauczyciela – na przykład posługiwanie się językiem ojczystym na lekcji, czego usprawiedliwieniem miał być słaby poziom językowy uczniów.

## 2.2. B) Korzyści i elementy negatywne praktyk

Praktykanci poproszeni zostali o wskazanie pięciu najważniejszych korzyści oraz pięciu trudności, jakie napotkali w trakcie realizacji praktyk. Odpowiedzi były anonimowe, dotyczyły całości odbytych praktyk z pierwszego i drugiego języka romańskiego.

Najczęściej przytaczane są następujące elementy pozytywne odbytych praktyk:

- zapoznanie się ze środowiskiem pedagogicznym: poznanie warsztatu nauczyciela „od środka”, poznanie zasad konstruowania programów nauczania, kryteriów oceniania umiejętności językowych uczniów oraz obowiązków nauczyciela
- możliwość weryfikacji swoich umiejętności dydaktycznych i językowych oraz ich doskonalenia w praktyce
- umiejętności psychopedagogiczne: nawiązywanie pozytywnych relacji z uczniami oraz utrzymywanie dyscypliny w klasie
- testowanie, sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów na różnych poziomach zaawansowania językowego
- poznanie sposobów nauczania w klasie o zróżnicowanym poziomie językowym uczniów i stopniu ich motywacji do nauki
- możliwość sprawdzenia siebie w roli nauczyciela i uświadomienie sobie własnych słabości
- zaobserwowanie technik nauczania poszczególnych sprawności i podsystemów językowych

- h) przełamanie bariery nieśmiałości i lęku przed grupą
- i) możliwość prowadzenia lekcji w różnych klasach i różnych typach szkół
- j) utwierdzenie się w przekonaniu o powołaniu do pracy w zawodzie nauczyciela
- k) skonfrontowanie wiedzy teoretycznej nabytej w czasie zajęć z dydaktyki z realną sytuacją w klasie
- l) możliwość skorzystania z doświadczenia nauczycieli w przygotowaniu lekcji, ocenianiu (podpatrywanie modelu)
- m) możliwość prowadzenia lekcji z kolegą/koleżanką: forma współprowadzenia lekcji jako element innowacyjny praktyk została bardzo pozytywnie oceniona przez studentów, ponieważ ich zdaniem zmniejsza stres, uczy współdziałania, poza tym takie lekcje zdaniem studentów są atrakcyjniejsze dla uczniów.

Oto kilka charakterystycznych wypowiedzi studentów podsumowujących korzyści wyniesione z praktyk:

1. „Odbyte praktyki pozwoliły mi na zdobycie doświadczenia jako nauczyciela języka. Rozwinęły się moje umiejętności dydaktyczne i interpersonalne. Pomimo popełnianych błędów szkolny opiekun praktyk zawsze był obok, wspierał mnie, co pozwoliło mi na ulepszenie mojego nauczania oraz wyeliminowanie błędów”.
2. „Praktyka skłania do refleksji nad tym, jakim chciałoby się być nauczycielem”.
3. „Zdarzało się, że uczniowie, ze względu na mój młody wiek nie traktowali lekcji poważnie, byli mniej skoncentrowani i aktywni niż na lekcjach prowadzonych przez nauczyciela”.
4. „Nauczyłam się nawiązywać relacje z uczniami”.
5. „Potrafię sporządzić konspekty lekcji i wiem w jakiej kolejności proponować ćwiczenia na rozwijanie poszczególnych kompetencji”.

Ankietowani studenci wypowiadali się również na temat trudności, jakie napotykali w trakcie realizacji praktyk. Oto lista najczęściej przytaczanych, trudnych sytuacji:

- a) trudności w przyciąganiu uwagi uczniów i utrzymaniu dyscypliny: uczniowie wykorzystują status praktykanta jako osoby, która nie ma takich samych kompetencji i praw jak nauczyciel, stąd oczekiwania uczniów co do łagodniejszego traktowania (oceniania)
- b) trudności w nauczaniu sprawności mówienia (planowanie kolejnych etapów przygotowujących do dłuższych wypowiedzi ustnych)
- c) zbyt duża liczba dokumentacji do wypełnienia po praktykach (arkusze ewaluacyjne, dzienniczki praktyk, konspekty)
- d) ogólny brak zainteresowania uczniów językami romańskimi (działa to zniechęcająco na praktykantów, którzy wkrótce planują pracę w szkole)
- e) bardzo duży stres towarzyszący wystąpieniu przed klasą i obawa, że nie potrafią odpowiedzieć na pytania uczniów
- f) zbyt duża liczba godzin do obserwacji i zbyt mała do samodzielnego prowadzenia.

Przeprowadzone ankiety oraz szczegółowe sprawozdania z praktyk, w których studenci umieszczają bardzo cenne informacje odnośnie nabytych umiejętności dydaktycznych powinny być brane pod uwagę w konstruowaniu uniwersyteckich programów kształcenia nauczycieli. Ponadto wdrażanie studentów do analizy własnych działań, do samorefleksji nad skutecznością

zastosowanych technik nauczania i oceniania jest bardzo ważną umiejętnością charakteryzującą dobrego nauczyciela. Bardzo cennym narzędziem może być również Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków (Newby i in.2007), a podstawą teoretyczną do refleksji nad ewaluacją – Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (w szczególności rozdz. 9).

### 3. PODSUMOWANIE

Pragniemy podkreślić, iż realizowany na Wydziale Humanistycznym UMCS projekt europejski, w którym uczestniczy Instytut Filologii Romańskiej, stworzył możliwości realnej wymiany doświadczeń nauczycieli opiekunów szkolnych z opiekunami uniwersyteckimi oraz wykładowcami dydaktyki języków obcych. Dzięki przeprowadzonej w pierwszym roku realizacji projektu serii konsultacji z nauczycielami powstały opisane powyżej innowacyjne formy kształcenia nauczycieli, ujednolicone dla wszystkich kierunków humanistycznych. Bardzo pożądaną rzeczą byłoby wykorzystanie w przyszłości wypracowanych procedur i narzędzi, wzbogacając je o nowe elementy. Dla zapewnienia lepszej jakości kształcenia nauczycieli na Wydziale Humanistycznym UMCS powinny być w przyszłości kontynuowane następujące działania:

- a) aktualizowanie i stałe wzbogacanie treści *Niezbędników* dla studenta oraz opiekuna praktyk: w formie elektronicznej oraz papierowej, co stworzy pewnego rodzaju portfolio dla praktykantów
- b) utrzymanie współpracy pomiędzy uczelnią a organami prowadzącymi
- c) organizowanie okresowych spotkań z nauczycielami-opiekunami w celu ewaluacji praktyk oraz wypracowywania skutecznych form współpracy, np. wskazywanie słabych stron, trudności studentów w wypełnianiu zadań praktykanta; w tego typu warsztatach powinni uczestniczyć młodzi nauczyciele, przygotowujący się do pełnienia roli opiekuna praktyk
- d) zachowanie innowacyjnych form prowadzenia lekcji przez praktykantów (współprowadzenie lekcji, przygotowywanie projektów dydaktycznych o określonej tematyce według wskazówek opiekuna).

Dotychczasowe prace wykonywane w ramach Projektu przekonały partnerów o konieczności współdziałania wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli – dydaktyków uniwersyteckich, nauczycieli, dyrektorów szkół i władz uczelnianych. Dzięki wspólnym działaniom neofilologów (opracowywanie programów szkoleń, uczestnictwo w nich jako słuchacz i wykładowca) powstała cenna płaszczyzna wymiany doświadczeń i wzajemnego kształcenia w dziedzinie glottodydaktyki.

### Bibliografia

- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier, Paris 2005, chap. 9.
- Komorowska H.: *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna: Warszawa 2005.
- Martin J.: *Typowe błędy metodyczne w prowadzeniu zajęć językowych* w: H. Komorowska (red.): *Skuteczna lekcja języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. CODN Warszawa 2009, s. 37-47.



Newby D./R. Allan et al.: Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków. CODN/ Europejskie Centrum Języków Nowożytnych: Warszawa 2007.

## **Streszczenie**

Przedmiotem artykułu jest opisanie najważniejszych elementów stanowiących o innowacyjnym kształceniu przyszłych nauczycieli – studentów filologii romańskiej w ramach projektu europejskiego, realizowanego na Wydziale Humanistycznym UMCS od 2010 roku. Konsultacje z ekspertami-nauczycielami romanistami przyczyniły się do powstania nowego programu praktyk dydaktycznych z języków romańskich oraz opracowania *Niezbędnika dla studenta oraz opiekuna praktyk*. Kolejny element innowacyjności – szkolenia dla nauczycieli – miały na celu zapoznanie ich z funkcjami i obowiązkami jako opiekunów praktyk, a także wzbogaciły ich wiedzę glottodydaktyczną, stając się cennym narzędziem wymiany doświadczeń pomiędzy nauczycielami uniwersyteckimi a nauczycielami praktykami. Innowacyjnym elementem kształcenia studentów są także materiały dydaktyczne umieszczane systematycznie na platformie Projektu. W niniejszym artykule przytoczono również rezultaty ankiet, w których studenci ocenili przydatność materiałów zamieszczonych w *Niezbędniku*, a także współpracę z opiekunami szkolnymi, wskazując na zdobyte umiejętności, a także na główne trudności w realizacji praktyk.

## **Abstract**

The present article concentrates on the most important components of innovative pre-service teacher training for Romance Philology students at Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. The innovative training has been offered to students of the Faculty of the Humanities since 2010 as part of a European project. The new teaching practice programme was worked out in the course of consultations with experts – teachers of French, Italian and Spanish, and teaching practice materials and documents were created as a result of these consultations. Another innovative element in the project were training workshops for in-service teachers, conducted with a view to acquainting the teachers with the scope of their responsibilities as mentors, enriching their professional expertise as well as creating a platform for exchanging experiences between school teachers and university teachers. An important element of the new student training programme were didactic materials uploaded to the e-learning platform created within the project. The article also presents the results of a questionnaire administered to students, in which they evaluated the usefulness of the materials used during the teaching practice, the quality of the cooperation with the mentor teachers, as well as the skills the students developed and the difficulties they faced during their teaching practice.



**Monika Janicka**

Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Uwarunkowania rozwijania refleksyjności nauczycieli na przykładzie przygotowania nauczycieli języka obcego do pełnienia roli szkolnego opiekuna praktyk w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs***

### **1. Refleksyjność nauczyciela**

Rola refleksyjności nauczyciela zmieniała się na przestrzeni lat wraz ze zmieniającymi się paradygmatami kształcenia. W ujęciu tradycyjnym nauczyciel dostarczał uczniom wiedzy, sprawdzał oraz oceniał stopień jej przyswojenia. Miał też bardzo wysoki autorytet i w pewnym sensie nietykalną pozycję. Zarządzał uwagą uczniów i miał nad nimi władzę. Jeśli uczeń nie przyswoił wiedzy przekazanej mu przez nauczyciela, to ponosił tego konsekwencje skutkujące złą oceną lub – w przypadku powtarzających się problemów – pozostaniem na drugi rok w tej samej klasie. Bardzo rzadko natomiast implikowało to rewizję oczekiwań pod adresem nauczyciela odnoszących się do jego działań dydaktycznych, zmian w stosowaniu technik nauczania lub w sposobach motywowania uczniów do nauki.

Zmiany społeczne, odkrycia neurobiologii, niezwykle szybki rozwój nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych i zmieniające się pod ich wpływem podejście do procesów edukacyjnych wymusiły przededefiniowanie roli nauczyciela w procesie kształcenia. Jak zauważa Janowska (2011), wpływ na zmianę roli nauczyciela języka obcego miały także metody komunikacyjne oraz powstałe na ich bazie podejście zadaniowe, które przesunęły środek ciężkości z nauczania na uczenie się. Nauczyciel stał się bardziej organizatorem wiedzy, od którego oczekuje się w mniejszym stopniu jej przekazywania niż wskazywania uczniom bardziej skutecznych strategii jej przyswajania. Na znaczeniu zyskało pełnienie przez nauczyciela ról doradcy, eksperta, organizatora. Inne funkcje, które powinien pełnić, to rola facylitatora, polegająca na stwarzaniu klimatu współpracy i emocjonalnej więzi w grupie podczas wykonywania zadań, rola coacha (trenera), który zapewnia uczącym się jak najlepsze warunki psychologiczne do uczenia się, odpowiednio motywując i uwzględniając ich uzdolnienia i potrzeby. Inną niezwykle ważną funkcją jest bycie ewaluatorem, która to funkcja nie może ograniczać się jedynie do sprawdzania wiedzy i umiejętności oraz wystawiania ocen. Rola ta zakłada natomiast zachęcanie uczących się do autorefleksji, samooceny oraz oceny zespołowej po wykonaniu zadań złożonych lub cząstkowych (Janowska 2011, 217-219). Powyższe funkcje implikują w znaczącym stopniu refleksję

nauczyciela, bez którego planowanie, organizowanie i kierowanie procesem uczenia się oraz jego ewaluacja, rozumiana jako wdrażanie uczniów do samooceny i autorefleksji, nie byłyby możliwe.

Podjęcie zadaniowe wpisuje się w konstruktywistyczne podejście do nauczania, które zakłada, że nie ma jedynej słusznej i dobrej dla wszystkich uczących się metody bądź techniki nauczania. Podobnie jak nie ma ani złych, ani dobrych, niekompetentnych i kompetentnych nauczycieli, ponieważ każdy nauczyciel jest niepowtarzalny (Salmon 1988). W ujęciu konstruktywistycznym nauczyciel nie przekazuje uczniom tego, co wie, ale przekazuje swoje stanowisko na dany temat wraz z wynikającymi z tego stanowiska implikacjami. Zarówno nauczyciel, jak i uczący się weryfikują w trakcie procesu uczenia się rozumienie problemów, redefiniują strukturę wiedzy oraz znaczenie, jakie przypisują ideom i wydarzeniom. W procesie interakcji zachodzących pomiędzy uczniem a nauczycielem rekonstruowane są także poglądy, jakie obydwie strony mają na swój temat. Wobec takiej zmiany paradygmatu w edukacji konieczne jest, aby nauczyciele stali się bardziej świadomi swoich przekonań dotyczących edukacji i technik pracy oraz by wykazali się refleksją nad tym, co wpływa na ich postawy, przekonania czy dobór technik nauczania. Innymi słowy istnieje potrzeba, aby nauczyciel stał się refleksyjnym praktykiem (por. Williams, Burden 2006, s. 51-53).

Koncepcja działania refleksyjnego, powiązanego z namysłem i analizą wywodzi się od Deweya, który ten typ działania stawiał w opozycji do działań rutynowych, utartych, wyznaczonych przez tradycję. Przesłankami działania refleksyjnego są trzy postawy: otwartość umysłu, odpowiedzialność i szczerść. „Otwartość umysłu jest tu rozumiana jako umiejętność poddawania krytycznej analizie tego, co na ogół traktuje się jako zwykłe i naturalne. Odpowiedzialność przejawia się w rozważaniu konsekwencji, do których może doprowadzić podejmowane działanie, identyfikowaniu uwarunkowań i wyborze rozwiązań alternatywnych, uwzględniających aspekty społeczne, praktyczne, moralne itp. Szczerść zaś oznacza pełne zaangażowanie się w analizę i ocenę własnych działań (Mizerek 2000, za: Zawadzka 2004, s. 299).

Niektórzy badacze (Niżegorodcew 1994, Argyris, Schön 1978) zwracają jednak uwagę na rozbieżności pomiędzy wyrażanymi przez nauczycieli przekonaniami a ich faktycznymi działaniami. Dlatego podkreśla się konieczność, aby nauczyciel regularnie poddawał swoje działania krytycznej refleksji oraz aby stał się refleksyjnym praktykiem (*reflective practitioner*) (Schön 1983), zdolnym do zastanawiania się nad własnymi poglądami i przekonaniami dotyczącymi praktyki dydaktycznej i sposobami realizowania tych przekonań w praktyce. Schön (1983, s. 49) wprowadził rozróżnienie na refleksję w działaniu (*reflection-in-action*) oraz na refleksję nad działaniem (*reflection-on-action*). Pierwszemu rodzajowi refleksji dajemy wyraz poprzez spontaniczne decyzje dotyczące podejmowanych działań, które następnie prowadzą do tworzenia własnych teorii w działaniu. Takie subiektywne teorie stanowią podstawę pracy nauczyciela w znacznie silniejszym stopniu niż wiedza narzucona z zewnątrz lub obce teorie. Refleksyjny praktyk powinien tę w sposób implicytny posiadaną wiedzę sobie uświadomić i konfrontować ją z własnymi doświadczeniami z przeszłości oraz z refleksją innych osób (Schön 1983, s. 333).

Aby być skutecznym nauczycielem, niezbędne jest rozwijanie świadomości dotyczącej poglądów innych niż własne, różnych perspektyw dotyczących nauczania oraz konfrontowanie ich z własnymi przekonaniami, standardami i wartościami. Na tej podstawie możliwe jest skonstruowanie modelu nauczyciela, do którego chciałoby się dążyć i wdrażanie tego modelu w codziennej pracy dydaktycznej (Williams, Burden 2006, s. 55-56). Refleksyjność jest obok wie-

dzy, umiejętności i etosu rozumianego jako zobowiązanie moralne zawodu pedagoga warunkiem jakości i profesjonalizmu w instytucjach edukacyjnych (Galiläer 2005, s. 229).

Ważne jest jednak, aby refleksje wynikające z pogłębionych obserwacji i zainicjowane nimi działania były chciane i akceptowane przez zainteresowane osoby. W przeciwnym razie zarówno zainicjowana refleksja, jak i podjęte w jej wyniku działania będą jedynie pozorowaniem zmian lub przyjmą formę strategii unikania. Siebert podkreśla, że aby doradztwo systemowe i wynikające z niego zmiany były możliwe, muszą być akceptowane przez samych zainteresowanych, muszą wychodzić od ich definicji problemów, uwzględniać ich umiejętności i potencjał oraz mieć na względzie ich cele (Siebert 2005, s. 99-101). Wydaje się, że uwzględnienia tych warunków zabrakło podczas pierwszej i drugiej edycji szkolenia dla nauczycieli w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs*.

## **2. Założenia projektu dotyczące szkoleń dla nauczycieli**

Jednym z elementów przewidzianego do realizacji w latach 2010-2014 na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej w Lublinie projektu *www.praktyki.wh.umcs* było przeprowadzenie szkoleń przygotowujących nauczycieli do pełnienia roli szkolnego opiekuna praktyk. W Zakładzie Lingwistyki Stosowanej (ZLS) UMCS szkolenia miały trzy edycje: w latach 2010/11, 2011/12. ZLS szkolił po jednej grupie liczącej kilkanaście nauczycielek języków obcych, zaś w roku akademickim 2012/13 w szkoleniu wzięły udział dwie grupy nauczycieli różnych języków obcych, z których każda liczyła po ok. 15-16 osób. W sumie Zakład Lingwistyki Stosowanej przeszkolił przez trzy lata ok. 60 nauczycieli języków angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego nauczających w różnych typach szkół na terenie województwa lubelskiego.

Celem szkoleń było przygotowanie nauczycieli do pełnienia funkcji szkolnego opiekuna praktyk. W programie uwzględniono zapoznanie nauczycieli z *Niezbędnikiem*, który mieli otrzymać przyjmując studenta na praktykę oraz z dokumentacją, jaką będą zobowiązani dostarczyć na zakończenie praktyki. Założono ponadto, że aby nauczyciele języków obcych przyjmujący na praktykę studentów mogli wywiązywać się ze swojej funkcji w sposób pełny i odpowiedzialny, należy zapoznać ich z filozofią kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych na kierunku lingwistyka stosowana. Dlatego w programie szkolenia znalazły się punkty mówiące o uaktualnieniu wiedzy nauczycieli i zapoznaniu ich z najnowszymi tendencjami z zakresu metodyki oraz dydaktyki języków obcych. Treści szkolenia obejmowały klasyczne tematy z zakresu metodyki nauczania języków obcych, takie jak nauczanie sprawności językowych oraz podsystemów języka, korekta błędów czy otwarte formy pracy (stacje uczenia się, praca metodą projektów). Uwzględniały także najbardziej aktualne tendencje w rozwijaniu kompetencji językowych, takie jak podejście zadaniowe czy rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów: autonomii, kreatywności, umiejętności pracy zespołowej. Przyjęto założenie, że uczestnikami szkoleń mogą być nauczyciele przynajmniej ze stopniem zawodowym nauczyciela mianowanego. Ponieważ zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego wiąże się także z odpowiednim czasem stażu oraz przepisowymi przerwami pomiędzy zdobywaniem kolejnych stopni, oznaczało to, że w szkoleniu nie będą brali udziału nauczyciele, którzy niedawno skończyli studia, ale tacy, którzy dyplom zdobyli przynajmniej kilka, jeśli nie kilkanaście lat wcześniej.

Cele szkoleń sformułowane zostały następująco:

- „wypracowanie nowych efektywnych programów praktyk pedagogicznych i metodycznych dla studentów Wydziału Humanistycznego UMCS zgodnie z aktualną wiedzą i standardami obowiązującymi w krajach Unii Europejskiej
- uaktualnienie wiedzy uczestników z zakresu pedagogiki, psychologii i metodyki nauczania języków obcych
- wykształcenie umiejętności posługiwania się nowoczesnymi narzędziami, niezbędnymi do realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych
- zapoznanie się z aktualnymi dokumentami oświatowymi, obowiązującymi na wszystkich etapach nauczania
- rozwijanie umiejętności i postaw oczekiwanych od nauczyciela sprawującego funkcję opiekuna praktyki
- kształtowanie zdolności do refleksji nad własnym stylem pracy i potrzeby ustawicznego doskonalenia swoich kwalifikacji” (fragmenty programu szkolenia nauczycieli w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej – dokument wewnętrzny).

Potrzeba ustawicznego doskonalenia kwalifikacji jest wpisana także w rozwój zawodowy nauczyciela. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. (Karta nauczyciela) (tekst Dz.U. z 2006 r. nr 97, poz. 674 z późniejszymi zmianami) zakłada w Art. 6. punkt 3, że nauczyciel obowiązany jest dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Także wymagania na poszczególne stopnie awansu zawodowego zakładają rozwój umiejętności nauczycieli. Rozporządzenie z 1 grudnia 2004 r. z późniejszymi zmianami wyznacza zadania na poszczególne stopnie awansu zawodowego. W rozwój zawodowy wpisane jest doskonalenie swoich umiejętności i podnoszenie kwalifikacji. Wymagania na najwyższy stopień awansu zawodowego – nauczyciela dyplomowanego, taki rozwój również zakładają:

„R § 8.1. Nauczyciel mianowany ubiegający się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

- 1) podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy, w tym doskonalenie umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej (...)
- 2) pogłębiać wiedzę i umiejętności służące własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły, samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego – z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której odbywa staż<sup>1</sup>”.

Dla nauczycieli mianowanych z otwartym stażem na nauczyciela dyplomowanego udział w szkoleniu miał stanowić ofertę kształcenia ustawicznego i umożliwić z jednej strony odświeżenie wiedzy i umiejętności z zakresu metodyki i dydaktyki nauczania języków obcych, technologii informacyjno-komunikacyjnych, wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, z drugiej zaś strony skłonić do refleksji nad własnym stylem pracy, doбором materiałów dydaktycznych, sposobami postępowania z uczniami. Jak zauważa bowiem Krumm (2003, s. 356-357), nauczyciele wraz z ich wykształceniem, z fachowymi i osobistymi kwalifikacjami oraz ze stylem zachowania odgrywają kluczową rolę w zapewnieniu jakości kształcenia.

<sup>1</sup> [http://www.ore.edu.pl/strona-ore/phocadownload/pracownie/rozwój\\_zawodowy/a.%20pery%20awans%20zawodowy%20nauczyciela%20-%20krok%20po%20kroku\\_all.pdf](http://www.ore.edu.pl/strona-ore/phocadownload/pracownie/rozwój_zawodowy/a.%20pery%20awans%20zawodowy%20nauczyciela%20-%20krok%20po%20kroku_all.pdf).

### **3. Szkolenie w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs* w oczach jego uczestników**

Na zakończenie każdej z edycji szkolenia w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs* przeprowadzano ankietę ewaluacyjną, której celem była ocena realizacji założonych w projekcie celów i zadań szkolenia. Ankietowani uczestnicy szkolenia byli proszeni także o samoocenę przyrostu swojej wiedzy i umiejętności dzięki udziałowi w szkoleniu. Kwestionariusz ankiety zawierał zarówno pytania zamknięte, zaopatrzone w ustalone z góry możliwe odpowiedzi oraz pytania otwarte, gdzie respondenci byli proszeni o uzasadnienie zaznaczonej w kolejnych punktach odpowiedzi. Ponieważ po każdej edycji szkoleń ankietę wypełniało niewielu nauczycieli (za każdym razem nie więcej niż 15-16 uczestników), w niniejszym podsumowaniu (z jednym wyjątkiem) pominięta zostanie analiza ilościowa odpowiedzi uzyskanych na podstawie kwestionariusza. Udzielone przez respondentów odpowiedzi zostaną natomiast poddane analizie jakościowej, która umożliwia poznanie szerszego kontekstu interesujących badacza zjawisk (por. Łobocki 2006, s. 18-20).

#### **3.1. Pierwsza edycja szkolenia**

Pierwsza edycja szkolenia odbyła się w ZLS w roku 2010. W wyniku szkolenia jego uczestnicy mieli między innymi: uaktualnić swoją wiedzę metodyczną dotyczącą rozwijania kompetencji komunikacyjnej uczniów w zakresie rozwijania sprawności receptywnych oraz produktywnych, jak i technik nauczania podsystemów języka, rozwinąć umiejętności adaptacji i tworzenia materiałów dydaktycznych, nabyć umiejętności tworzenia programów autorskich czy też rozwinąć umiejętności pracy z uczniem nad poprawnością językową. W programie przewidziano w związku z tym wykłady i warsztaty tematyczne o wyżej wymienionych treściach. Przewodzenie modułu dotyczącego obserwacji lekcji, jej analizy i udzielania informacji zwrotnej oraz interpersonalnych oraz afektywnych aspektów pracy opiekuna praktyk powierzono pedagogom.

Uczestnikami szkolenia były same kobiety, których średnia wieku wynosiła 37,9 lat (dwie osoby nie podały swojego wieku). Pytania kwestionariuszowe dotyczyły oceny takich zagadnień, jak: wymiar godzinowy szkolenia, przygotowanie prowadzących szkolenie do zajęć, jakość organizacji szkolenia. Najobszerniejszą część kwestionariusza stanowiły pytania odnoszące się do subiektywnej oceny przyrostu wiedzy i umiejętności nauczycieli w wyniku szkolenia. Część ta dotyczyła przyrostu umiejętności ogólnopedagogicznych, kompetencji przedmiotowo-metodycznych oraz poziomu przygotowania do pełnienia roli szkolnego opiekuna praktyk. Poniżej przedstawiono odpowiedzi nauczycieli dotyczące przyrostu ich umiejętności i wiedzy: „zapoznałam się z wieloma metodami pracy z uczniem na lekcjach jęz. obcego i na godzinach wychowawczych”, „trochę bardziej uporządkowałam wiedzę”, „szkolenie pomogło odświeżyć i rozszerzyć wiedzę posiadaną dotychczas”, „poznałam wiele ciekawych metod aktywizujących”, „treści nie były dla mnie nowe, utrwaliłam je”, „kilka pomysłów na zajęcia integracyjne na godzinę wychowawczą”, „kilka adresów internetowych do wykorzystania na lekcjach”, „ciekawe informacje o różnych systemach oświatowych”.

W komentarzach nauczycieli biorących udział w szkoleniu pojawiło się jednak także wiele uwag krytycznych. Dotyczyły one przede wszystkim niewystarczającego przygotowania uczestników szkolenia do pełnienia funkcji szkolnego opiekuna praktyk. Nauczyciele formułowali

następujące uwagi krytyczne: „za mało informacji o samej opiece nad praktykantami”, tematy nie poruszały zagadnień związanych z organizacją praktyk”, „z zadaniami opiekuna praktyk”, „tematy nieadekwatne do potrzeb”, „zbyt mało zagadnień praktycznych, wskazówek dla nauczyciela”, „zajęcia były odpowiednie dla studentów, a nie doświadczonych nauczycieli”, „wszystko miałam na studiach lub innych szkoleniach i kursach, w których brałam udział w ramach samokształcenia”, „dla mnie była to w większości strata czasu”, „do projektu zaproszono nauczycieli dyplomowanych, a zajęcia przygotowane były jak dla studentów niemających pojęcia, co dzieje się w szkole”.

Często powtarzanym zarzutem był brak cateringu lub choćby ciepłych napojów. Uczestnicy szkolenia podnosili także często problem zbyt dużej liczby godzin szkolenia oraz nadmiernej długości jego trwania. Kilku godzinne szkolenia odbywające się w piątki i w soboty nauczyciele ocenili jako wyczerpujące i nużące.

Jedno z pytań w ankiecie dotyczyło zamiany części godzin szkolenia na formę e-learningu. Spośród 16 respondentów 3 uznało to za bardzo dobre rozwiązanie, 7 osób za dobre rozwiązanie, zaś 6 nie miało na ten temat zdania. Nikt nie ocenił tego pomysłu negatywnie.

### 3.2. Druga edycja szkolenia

Program szkolenia dla nauczycieli zmienił się podczas drugiej edycji tylko nieznacznie i w przeważającej mierze obejmował te same tematy metodyczne i pedagogiczne, co w pierwszej edycji. Tym razem przewidziano więcej zajęć na platformie moodle, ograniczając tym samym liczbę godzin bezpośredniego kontaktu pomiędzy prowadzącymi a uczestnikami szkolenia. Po drugiej edycji szkolenia udało się uzyskać ocenę od większości jego uczestniczek – również tym razem 100% uczestniczek szkolenia stanowiły kobiety. W ankiecie podsumowującej drugą edycję szkolenia pytano o przedział wieku, w jakim znajdują się uczestnicy szkolenia. 4 osoby były w wieku 30-39 lat, 6 osób podało przedział wieku 40-49 lat, zaś trzy uczestniczki szkolenia miały 50 lub więcej lat. Dwie osoby nie podały swojego wieku. Wynika z tego, że uczestnicy szkolenia byli doświadczonymi nauczycielami, w większości przypadków z wieloletnim stażem. Ocena drugiej edycji szkoleń była daleko bardziej krytyczna niż ocena poprzednia. Pozytywne strony szkolenia odnoszące się do przyrostu wiedzy i umiejętności, które nauczyciele nabyli w toku szkolenia zostały w ankietach wspomniane zaledwie cztery razy. Jedna z respondentek wymieniła nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych. Ponadto we wszystkich ankietach znalazły się jeszcze tylko trzy pozytywne komentarze: „przypomniałam sobie wiedzę z metodyki”, „na temat dysleksji”, „niektóre materiały ściągane z platformy oceniam wysoko”. Pozostałe 11 osób uznało jednoznacznie, że udział w szkoleniu nie przyczynił się w ich przypadku do nabycia ani nowej wiedzy, ani też nowych umiejętności. Najczęstsze uwagi krytyczne dotyczyły niewystarczającego przygotowania do pełnienia roli szkolnego opiekuna praktyk: „nie było zajęć dotyczących pracy (...) jako opiekuna praktyk”, „zajęcia dotyczyły metodyki, a nie praktyk”, „nadal nie wiemy, jak wypełniać dokumentację praktyk”, „jako opiekun praktyk nie wiem, czy potrafię wypełnić jakiegokolwiek dokumenty związane z projektem”, „nie wniosło nic nowego w perspektywie opieki nad praktykantami”. Zaznaczyć należy, że od szkolnego opiekuna praktyk uczelnia wymaga w zakresie wypełniania dokumentacji związanej z opieką nad praktyką jedynie zaliczenia jej w dzienniczku praktyk, wypełnienia dwustronnego arkusza



oceny praktykanta, gdzie w zasadzie wystarczy jedynie odhaczyć w odpowiedniej rubryce, czy student uzyskał określone w arkuszu umiejętności i nabył określoną wiedzę oraz dostarczenie do Biura Praktyk ewidencji godzin pracy jako szkolnego opiekuna praktyki. Respondenci krytycznie odnieśli się także do strony organizacyjnej szkoleń: „zły przepływ informacji, brak materiałów, nie dostaliśmy *niezbędników*” [szkolenie pozostawiało] „wiele do życzenia w zakresie przepływu informacji, pracy platformy, jakości wydruku materiałów dydaktycznych w postaci skryptu dla uczestników, brak druku regulaminu praktyk, *niezbędnika*, który był potrzebny na zajęcia”, „sala wykładowa była zbyt mała, zimna, budynek położony w miejscu, do którego trudno dojechać. Brak serwisu kawowego, co na szkoleniach unijnych jest standardem”. Wiele krytycznych uwag nauczyciele formułowali także pod adresem prowadzących szkolenia i wyrażali je często w dość obcesowy sposób: „osoby prowadzące serwowały prezentacje przeznaczone dla studentów I roku” [osoby prowadzące] „oczekiwały od nas wiedzy, a ich wiedza ograniczyła się do prezentacji materiałów, które dotyczyć mogą ich studentów”, „traktuje się nas nauczycieli jak nowicjuszy bez przygotowania do zawodu”, „niektórzy wykorzystali chyba tylko gotowe dyżurne prezentacje, z których korzystają w pracy ze studentami”, „niektórzy prowadzący byli rzetelnie przygotowani, inni nawet nie zmienili prezentacji, które przygotowali kilka lat temu dla potrzeb zajęć ze studentami”, „niektórzy prowadzący przedstawiali swoje materiały, które nie były uaktualniane od wielu lat (niektóre pamiętam jeszcze ze studiów)”.

Uczestnicy szkolenia bardzo krytycznie odnosili się także do pracy na platformie e-learningowej i wykonywania proponowanych tam zadań, choć ta formuła pracy pozwoliła na znaczne skrócenie godzin szkolenia w kontakcie bezpośrednim z wykładowcami. Tu również pojawiły się w podsumowaniu bardzo krytyczne, wręcz agresywne stwierdzenia: „mam 100% obecności, logowanie na platformie – prace domowe nie są związane z celem kursu. Nie mam zamiaru ich odrabiać”. Natomiast jedna osoba określiła konieczność wykonywania zadań na platformie jako „uwłaczające godności nauczyciela”, co może nieco dziwić, ponieważ zadania do wykonania na platformie e-learningowej miały zachęcić nauczycieli do refleksji nad własnym stylem pracy, doбором technik nauczania lub wyborem materiałów dydaktycznych i być okazją do wymiany doświadczeń. Jedno z zadań do wykonania na platformie brzmiało na przykład: „proszę zabawić się w recenzentów podręczników i ocenić wybrany przez Państwa podręcznik do nauki języka obcego według poniższych kryteriów (...)”.

Wypowiedzi nauczycieli, którzy wzięli udział w szkoleniach, można odczytywać jako obronę przed atakiem na ich autorytet i podważaniem kompetencji zawodowej, choć oczywiście nie było to w najmniejszym stopniu zamiarem prowadzących. Wyniki ankiet zasugerowały jednak, że bezpośrednie zachęcanie nauczycieli do refleksji nad własnym warsztatem pracy może stawiać ich w niekomfortowej, sugerującej niedostatek ich kompetencji sytuacji. Wobec tak krytycznej oceny koordynator projektu postanowił w kolejnym roku zmienić formułę szkoleń.

### **3.3. Trzecia edycja szkolenia – zmiany w programie i ewaluacja**

Ostania edycja szkolenia prowadzona przez ZLS odbyła się jesienią 2012. Tym razem organizację szkoleń postanowiono powierzyć instytucji zewnętrznej, którą była Fundacja UMCS. W programie szkoleń znalazły się jedynie zagadnienia sformułowane w sposób ogólny, takie jak „Wiedza i warsztat metodyczny nauczyciela – opiekuna praktyk metodycznych”, „Umiejęt-

ności i postawy opiekuna praktyk metodycznych”, „Zadania opiekuna praktyki metodycznej” oraz „Narzędzia przydatne w realizacji zadań opiekuna praktyk – warsztaty”, „Kompetencje komunikacyjne”, „Zachowania niepożądane w pracy dydaktyczno-wychowawczej”, „Metody aktywizujące w pracy nauczyciela – wychowawcy”, „Zadania opiekuna praktyki – Planowanie pracy wychowawczej”. Szkolenie obejmowało 44 godziny po 45 minut, podzielone na 6 dni weekendowych oraz dodatkowo 45 godzin pracy na platformie e-learningowej. Część z tych zajęć – także ta dotycząca obserwowania i omawiania lekcji – prowadzona była przez metodyka (piszącą te słowa), pozostała część – przez pedagogów.

Ponieważ wyniki ewaluacji poprzednich edycji szkolenia wskazywały na dwa zasadnicze niedostatki, a mianowicie na niedostatek informacji, jak pełnić funkcję szkolnego opiekuna praktyk oraz na fakt, że nauczyciele poczuli się traktowani jak studenci nieposiadający doświadczenia i podstawowych kompetencji metodyczno-pedagogicznych, postanowiono wyjść naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli w tym zakresie w sposób szczególny. Ograniczono do minimum formę wykładu oraz prezentacji. Wszelkie zadania do realizacji w trakcie warsztatów szkoleniowych zostały tak sformułowane, aby stawiały nauczycieli w roli ekspertów, którzy w sposób autorytatywny mogą wypowiadać się na temat znanych im zagadnień. Stworzono szerokie forum dyskusyjne, zachęcając uczestniczki szkolenia do dzielenia się swoimi problemami wychowawczymi oraz dydaktycznymi. Osoby prowadzące szkolenia nie stawiały się w roli ekspertów, ale pełniły przede wszystkim rolę moderatorów, dających od czasu do czasu impulsy do dyskusji lub podsuwających pomysły na rozwiązania, których skuteczność została potwierdzona przez badania o charakterze empirycznym, przyjmując jednocześnie bardzo otwartą i akceptującą postawę, zachęcając nauczycieli do dzielenia się swoimi doświadczeniami, sprawdzonymi rozwiązaniami oraz pomysłami. Część uczestników szkolenia reagowała na początku sceptycznie, ale pod wpływem przyjaznej atmosfery, którą udało się stworzyć, wszyscy uczestnicy szkolenia – i dotyczyło to obydwu grup – coraz chętniej dzielili się swoimi doświadczeniami. W ramach podsumowania lub uzupełnienia wypowiedzi nauczycieli prowadząca szkolenia prezentowała przykładowe materiały lub rozwiązania metodyczne, które nauczyciele mogli potraktować jako inspirację dla swoich zajęć. Były to przykłady stacji uczenia się, aktywizujących gier i zabaw językowych, propozycje oceniania otwartych form pracy lub krótka prezentacja aktualnych pozycji bibliograficznych z zakresu dydaktyki i metodyki języków obcych, dzięki którym nauczyciele mogliby pogłębić swoją wiedzę na temat aktualnych paradygmatów w nauczaniu języków obcych. Materiały te były zawarte również w *Niezbędniku* dla nauczyciela. Rozdanie nauczycielom *Niezbędników* już podczas szkolenia okazało się jednak niemożliwe, ponieważ nie przewidziano tego w projekcie. Nauczyciele mieli je otrzymywać dopiero w momencie, kiedy przyjmowali studenta na praktykę<sup>2</sup>. W trakcie trzeciej edycji szkolenia nauczyciele otrzymali jednak duże partie *Niezbędnika* w postaci kopii, co stanowiło materiał ćwiczeniowy oraz poglądowy i zostało pozytywnie przyjęte przez nauczycieli.

W programie szkolenia bardzo dużo miejsca poświęcono zadaniom, umiejętnościom i postawom szkolnego opiekuna praktyk metodycznych. Warsztaty dotyczące tych zagadnień opierały się w dużej mierze na symulacji. Nauczyciele byli proszeni na przykład o ocenienie

<sup>2</sup> To rozwiązanie okazało się chybione. Podczas szkoleń nauczyciele nie mieli materiału, na którym mogliby i powinni pracować, natomiast po szkoleniu ci z nich, którzy przyjmowali kilku studentów w semestrze, dostawali wiele *niezbędników*, co także stanowiło niepotrzebną rozrzutność.

autentycznych scenariuszy lekcji opracowanych przez studentów (które oczywiście zostały przedstawione anonimowo) zawierających klasyczne błędy, jakie często zdarzają się niedoświadczonym adeptom zawodu nauczycielskiego (por. tabela 1). Zadaniem uczestników szkolenia było wychwycenie tych błędów oraz przeprowadzenie rozmów symulujących omawianie tych błędów ze studentem. To z kolei stanowiło punkt wyjścia do przypomnienia wybranych modeli lekcji. Realizując to zadanie uczestnicy szkolenia wchodzili w rolę ekspertów i z tej pozycji oceniali pracę osoby, której kompetencje zawodowe dopiero są kształtowane. Jeżeli nauczyciele dostrzegali podczas wykonywania tego zadania jakieś niedostatki lub luki swojej wiedzy metodycznej, to mogły one zostać uzupełnione w sposób implicytny.

|   |  |   |
|---|--|---|
| Student: A Data: _____<br>Szkoła/klasa: III klasa gimnazjum<br>Szkolny opiekun praktyk: _____ |  |   |
| Cel lekcji:<br>U potrafi opisać swoje miejsce zamieszkania                                    |  |   |
| <b>Czas</b>   | <b>Działania nauczyciela</b>   | <b>Działania uczniów</b>  |
| (Faza organizacyjna) i wprowadzenie   |  |   |
|   | Sprawdza listę<br>Prezentuje cel lekcji<br>Pisze temat na tablicy<br>Zadaje uczniom pytania (gdzie? dokąd?)<br>w ramach powtórzenia z poprzedniej lekcji | Zapisują temat<br>Zgłaszają się<br><br>Odpowiadają na zadane pytania  |
| <b>Faza prezentacji</b>   |  |   |
|   | Dzieli klasę na 3 grupy<br>Kontroluje wypowiedzi uczniów   | Opisują sobie nawzajem w grupach<br>trzyosobowych swoje ulubione miejsca<br><br>Wybrani uczniowie prezentują swoje<br>odpowiedzi na forum |
| <b>Faza semantyzacji</b>  |  |   |
|   | Słuchają tekstu<br>Zaznaczają odpowiedzi   | Słuchają tekstu z płyty<br>Zaznaczają charakterystyczne cechy<br>wymienionych miejsc<br>Prezentują wyniki słuchania                       |
| <b>Faza utrwalania i transfer językowy</b>  |  |   |
|   | Objaśnia polecenie:<br>Zadaniem uczniów jest opisanie miejsca ich<br>zamieszkania  | Pracują w parach<br>Notują opis miejsca zamieszkania<br>Odczytują notatki   |

Tabela 1: Przykładowy scenariusz lekcji opracowany przez studenta.

Innym przykładem narzędzia zastosowanego podczas szkolenia było zaprezentowanie wybranych sekwencji lekcyjnych dostępnych jako załącznik do publikacji Barbary Ziebell (2002). Prezentowane sekwencje były przykładowymi lekcjami języka niemieckiego. Przed prezentacją sekwencji lekcyjnej objaśniano jej cel i opisano w sposób ogólny temat i przebieg lekcji. Nauczyciele nieznający języka niemieckiego byli proszeni o skupianie się na obserwowaniu zachowań

niewerbalnych nauczyciela bądź interakcji w klasie. Wybrane do prezentacji sekwencje lekcyjne były przykładami ilustrującymi brak osiągnięcia przez nauczyciela założonych celów edukacyjnych i zawierały szereg błędów. Obserwacji sekwencji lekcyjnej miało towarzyszyć wypełnianie zaczerpniętego z *Niezbędnika* dla nauczycieli wybranego arkusza hospitacyjnego (por. tabela 2).

### Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczniów

Prowadzący zajęcia: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Obserwujący zajęcia: \_\_\_\_\_ Klasa \_\_\_\_\_

Czy praktykant(ka) uwzględnił(a) w trakcie lekcji rozwijanie kompetencji leksykalnej uczniów?

nie

tak

Jeśli praktykant(ka) uwzględnił(a) ten aspekt, to w jaki sposób się to odbywało?

Semantyzacja leksyki odbywała się przez:

podanie synonimu/antonimu w języku docelowym

demonstrację (pokaz/rysunek)

użycie w typowym kontekście w języku docelowym

przyporządkowanie wyrazu danej kategorii w języku docelowym

wyjaśnienie znaczenia klasy przedmiotów poprzez wymienienie wyrazów mieszczących się w tej klasie w języku docelowym

podanie polskiego odpowiednika

W trakcie fazy semantyzacji uczniowie:

byli aktywizowani (mieli możliwość odgadywania znaczeń, włączania domysłu itp.)

byli bierni

**Faza utrwalania:** Czy ilość ćwiczeń prowadzących do systematyzacji oraz automatyzacji zdobytej wiedzy (imitacja, przyporządkowywanie, uzupełnianie, przekształcanie, tworzenie zdań z podanych elementów itp.) była odpowiednia?

**Faza produkcji językowej/transferu:**

Czy został przewidziany czas na interakcję komunikacyjną?

Czy proponowane rodzaje zadań były adekwatne do wprowadzonego wcześniej i zautomatyzowanego słownictwa?

Czy uczniowie byli wdrażani do stosowania strategii kompensacyjnych?

Jak ocenia Pan(i) umiejętność rozwijania kompetencji leksykalnej uczniów przez praktykanta/kę?

bardzo dobrze

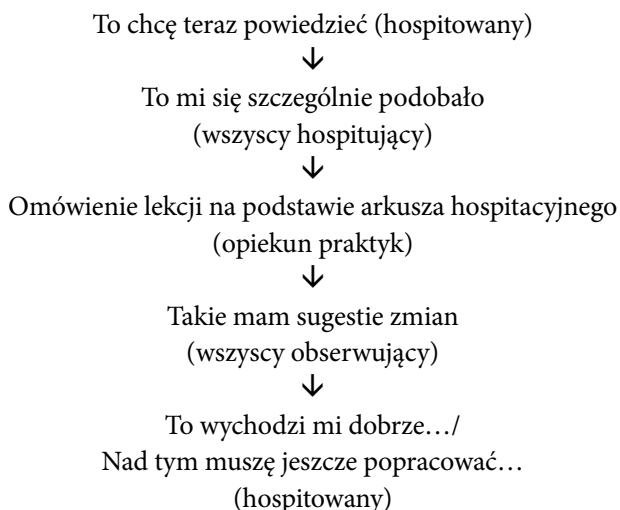
dobrze

zadowolająco

w stopniu niedostatecznym

Jakie Pan(i) ma w związku z tym sugestie zmian?

Tabela 2: Przykładowy arkusz obserwacyjny dla nauczyciela – szkolnego opiekuna praktyk zaczerpnięty z *Niezbędnika* dla nauczyciela [opracowanie własne].



Schemat 1: Schemat omawiania obserwowanej lekcji.

Analiza obejrzonej sekwencji lekcyjnej i omówienie jej na podstawie notatek z arkusza obserwacyjnego, którego fachowa terminologia została wcześniej przypomniana i wyjaśniona, było z kolei punktem wyjścia do przeprowadzenia symulacji rozmowy „obserwatora” hospitującego lekcję (rola A) z „praktykantem”, który ją przeprowadził (rola B). Chętni uczestnicy szkolenia wcielali się w rolę nauczyciela z prezentowanej sekwencji lekcji (rola B) i wyjaśniali podejmowanie określonych działań. Symulacje te były przeprowadzane w grupach trzyosobowych: osoba trzecia obserwowała omawianą według wytyczonych punktów lekcję (rola C) (por. schemat 1). Jej zadaniem była ocena rzetelności i skuteczności dokonywanej przez obserwatora hospitującego lekcję (rola A) ewaluacji ocenianej sekwencji lekcyjnej. Ćwiczenie to uzmysłowiło nauczycielom, jak ważną funkcję pełni sposób komunikowania treści, w jaki sposób omawiać słabe punkty lekcji, aby nie wywołało to agresji lub reakcji obronnych ze strony hospitowanego, ale zachęcało do podejmowania refleksji i w jej następstwie koniecznych zmian w sposobie prowadzenia lekcji. W tym celu zapoznano uczestników szkolenia z podstawowymi zasadami obserwowania i omawiania lekcji:

- należy oddzielać opis zaobserwowanych działań od ich oceny.
- nie należy obserwować i oceniać wielu aspektów naraz, lecz skupić się na wybranych spośród nich.
- omawiać powinno się tylko te zachowania i działania nauczyciela, które mogą podlegać modyfikacji.
- nie należy uogólniać, najlepiej opierać się na konkretnych przykładach.
- zawsze należy powiedzieć coś pozytywnego!!! Od tego powinno się zacząć.
- nie należy atakować osoby hospitowanej i krytykować jej osobowości.
- obserwacja lekcji nie powinna mieć charakteru represyjnego! [opracowanie własne w oparciu o Ziebell B., Schmidjell A. 2012].

Wskazano na zalety zasady trzyetapowego feedbacku podczas omawiania hospitowanej lekcji (por. tabela 3). Zwrócono także uwagę uczestników szkolenia na fakt, że przyczynę krytyki stanowi niejednokrotnie niejasność w naszym postrzeganiu. Podczas szkolenia podkreślano wielokrotnie, że zanim sformułuje się uwagi krytyczne, warto najpierw zadać pytania odnoszące się do obserwowanych działań nauczyciela. Pomocny w omawianiu prowadzonej lekcji może być katalog pytań, które nie suponują niedoskonałości przeprowadzonej lekcji, ale zachęcają do wyrażania subiektywnych sądów prowadzącego lekcję [opracowanie własne w oparciu o Ziebell B., Schmidjell A. 2012]. Przykładowe pytania zadane hospitowanemu podczas omawiania lekcji, mogą brzmieć:

- Jak Pan/i sądzi, dlaczego uczniowie nie byli zbyt zmotywowani?
- Jeśli prawidłowo zauważyłam, to celem tego zadania miało być...
- A jakie jest Pan/i zdanie na ten temat?

Taki sposób prowadzenia rozmowy nie atakuje ani osoby hospitowanego, ani nie sugeruje już na wstępie braku kompetencji lub niedociągnięć w przeprowadzonej jednostce lekcyjnej, ale w sposób otwarty i życzliwy zachęca do autorefleksji i dzielenia się nią, co stanowi warunek *sine qua non* do podjęcia działań naprawczych.

|               |   |  |
|---------------|---|--|
| Percepcja     | Widziałam/słyszałam/<br>zaobserwowałam...             | Dające się zaobserwować przykłady<br>Niewielki odstęp czasowy między<br>obserwowaniem a omawianiem |
| Oddziaływanie | ...to wywołało we mnie wrażenie/<br>uczucie...        | Przypisywanie obserwowanym<br>działaniom znaczeń<br>Przekaz „ja”                                   |
| Życzenie      | Prosiłabym, aby...<br>Wyobrażam sobie, że można by... | Wyrażenie jasnego życzenia, co ma ulec<br>modyfikacji  |

Tabela 3: Schemat udzielania trzyetapowej informacji zwrotnej po hospitacji [opracowanie własne].

Tym razem ewaluacja szkolenia dla nauczycieli – szkolnych opiekunów praktyk zebrała nad wyraz pozytywne recenzje od jego uczestników. Formuła ewaluacji nie miała już formy papierowej, ale formę on-line. Najprawdopodobniej z tego powodu ankietę wypełniła tylko połowa uczestników szkolenia. Wszyscy, którzy wypełnili ankietę (16 osób), bez wyjątku przyznali, że szkolenie spełniło ich oczekiwania i bardzo dobrze oceniali przyrost swoich kompetencji jako opiekunów praktyk z ramienia szkoły. Ankietą nie zawierała żadnych uwag krytycznych pod adresem szkolenia. Osiem uczestniczek szkolenia zamieściło w podsumowaniu pozytywne komentarze, podkreślając przydatność nabytych podczas szkolenia kompetencji w pełnieniu funkcji opiekuna praktyk, zwracając uwagę na ciekawe i inspirujące treści (zajęcia z komunikacji), przydatność otrzymanych materiałów także w codziennej pracy z uczniami, miłą i serdeczną atmosferę szkoleń. Dwie wypowiedzi warto zacytować dosłownie: „Szkolenie bardzo pozytywnie mnie rozczarowało. Opinie znajomych uczestniczących we wcześniejszych edycjach były raczej negatywne. Edycja 2012 była natomiast świetnie merytorycznie przygotowana, a prowadzący pełni zapału i kompetentni”. Inna osoba podsumowała: „pochwała dla UMCS za to szkolenie”.

## **4. Podsumowanie**

Prowadzenie szkoleń dla nauczycieli jest dużym wyzwaniem i bardzo delikatną materią. Na podstawie komentarzy uczestników pierwszej i drugiej edycji szkolenia można dojść do wniosku, że nauczyciele nie akceptują sytuacji, w której stawia się ich w pozycji studentów, posiadających znikome kompetencje pedagogiczne i merytoryczne. Takie podejście do nauczycieli jako uczestników szkoleń wywołuje natychmiast postawy obronne, a czasami wręcz agresję. Nie oznacza to oczywiście, że nauczyciele nie potrzebują aktualizacji wiedzy lub refleksji nad swoim warszatem pracy. Skłania to jednak do sformułowania wniosku, że prowadzący szkolenia powinni pamiętać o traktowaniu nauczycieli jako ekspertów w swojej materii. Dzięki stworzeniu przyjaznej, akceptującej atmosfery szkoleń możliwe jest zachęcenie nauczycieli do dzielenia się swoimi doświadczeniami i pomysłami, zaś w wyniku tego – otwarcia się na refleksję, także na temat własnego warsztatu pracy.

## **Bibliografia**

- Argyris C, Schön D.A. 1978. *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Galiläer L. 2005. *Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Janowska I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Krumm H.J. 2003. *Fremdsprachenlehrer w: Bausch K.R., Christ H. i Krumm, H.J (red.) Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag. 352-358.
- Niżegorodcew A. 1994. *Konserwatyzm i innowacja w nauczaniu języków obcych*. *Neofilolog* 8. 20-26.
- Salmon P. 1988. *Psychology for Teachers: an alternative approach*. London: Hutchinson.
- Schön D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Siebert H. 2005. *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Williams M, Burden R.L. 2006. *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zawadzka E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ziebell B. 2002. *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. München: Langenscheidt.
- Ziebell B., Schmidjell A. 2012. *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. Neu. München: Langenscheidt.

## **Dokumenty**

- Dz.U. z 2006 r. nr 97, poz. 674 z późniejszymi zmianami <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20060970674> (30.10.2013).

Program szkolenia nauczycieli w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej w ramach projektu „Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS”.

[http://www.ore.edu.pl/strona-ore/phocadownload/pracownie/rozwoj\\_zawodowy/a.%20pery%20awans%20zawodowy%20nauczyciela%20-%20krok%20po%20kroku\\_all.pdf](http://www.ore.edu.pl/strona-ore/phocadownload/pracownie/rozwoj_zawodowy/a.%20pery%20awans%20zawodowy%20nauczyciela%20-%20krok%20po%20kroku_all.pdf) (18.10.2013).



**Beata Karpeta-Peć**

Instytut Germanistyki  
Uniwersytet Warszawski

## **Refleksyjny praktykant – inspiracje tradycji i nowoczesności w kształceniu nauczycieli (języków obcych)**

### **1. Wstęp**

Zgodnie z aktualnym Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131) absolwent szkoły wyższej powinien mieć świadomość znaczenia refleksji oraz wykazać w zakresie kompetencji społecznych „cechy refleksyjnego praktyka” (por. załącznik do w/w rozporządzenia I.2.3.d). Ponadto absolwent „ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności; rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego; dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizowania działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych)” (I.2.3.a).

Jak poprowadzić studentów drogą wspierającą postawę refleksyjności zarówno w ramach praktyk pedagogicznych, jak i podczas zajęć dydaktycznych (przede wszystkim z dydaktyki przedmiotowej)? Tradycyjne i nowoczesne koncepcje kształcenia nauczycieli mogą dostarczyć wielu cennych i n s p i r a c j i .

### **2. Inspiracja 1 – Czynniki efektywności kształcenia nauczycieli**

W większości krajów Europy kształcą się nauczycieli na poziomie akademickim, tylko w niektórych krajach przyszli nauczyciele mogą podjąć studia zawodowe. Za podstawę efektywności kształcenia w danym kraju uważa się jeden z trzech czynników (Kwiatkowska, 2002):

- a) stopień podmiotowości przyszłego nauczyciela
- b) fachowość przyszłego nauczyciela
- c) świadomość teoretyczną przyszłego nauczyciela.

Z pierwszym czynnikiem związane jest założenie, iż lepsze efekty pracy osiągnie nauczyciel, który sam traktowany jest podmiotowo, osobowo, indywidualnie. Takie podejście do nauczyciela przełoży się na jego podmiotowy sposób traktowania uczniów. Natomiast uprzedmiotowienie nauczyciela, ograniczenie jego autonomii prowadzi zawsze do kryzysu oświaty. Taki nauczyciel działa na rzecz uprzedmiotowienia ucznia (por. Szempruch, 2013: 218nn.). Kształcenie nauczycieli powinno zatem bazować na podmiotowym traktowaniu studentów.

Drugi czynnik określony jako fachowość nauczyciela implikuje kształcenie instrumentalne, ukierunkowane na zdobycie wiedzy i rozwinięcie pewnych umiejętności. Wynika z tego,

że lepsze efekty pracy dydaktycznej osiągnie fachowiec, dysponujący bogatym instrumentarium, znający doskonale metody, formy, techniki, narzędzia pracy dydaktycznej. Proces kształcenia nauczycieli (języków obcych) powinien zatem dostarczać kandydatom znajomości bogatego instrumentarium (glotto-)dydaktycznego.

Czynnik trzeci – świadomość teoretyczna nauczyciela – obejmuje wiedzę teoretyczną, dydaktyczno-psychologiczno-pedagogiczną. Lepsze efekty osiągnie ten nauczyciel, który zdobył rzetelną wiedzę w procesie kształcenia, a następnie nieustannie się dokształca i doskonali swój warsztat pracy. Studia kształcące przyszłych nauczycieli (języków obcych) powinny zatem przekazywać rzetelną wiedzę z wymienionych dziedzin nauki.

Wszystkie wymienione powyżej czynniki, i wizje dobrego nauczyciela z nich płynące, próbuje się w Polsce pogodzić (podobnie jak w innych krajach Europy, np. w Niemczech – por. Raasch 2003: 475nn.). W ostatnich 20 latach kształcono nauczycieli (języków obcych) zarówno na poziomie akademickim (na uczelniach wyższych), jak i na poziomie zawodowym (w kolegiach) (por. Badstübner-Kizik, 1996). Powstała niezliczona liczba programów i regulaminów studiów i praktyk, ze swym specyficznym nazewnictwem i silniejszym ukierunkowaniem na uwzględnienie jednego lub kilku z powyższych czynników. Wszystkie działania zmierzają do podniesienia efektywności pracy przyszłych nauczycieli (języków obcych) (por. Walkiewicz 2006). W związku z reformą szkolnictwa wyższego likwidacji podlega większość kolegiów, a kształcenie nauczycieli rozkłada się na dwa poziomy. Według Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r: „kształcenie na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia (...) – do pracy we wszystkich typach szkół” (załącznik do w/w rozporządzenia II.1).

### 3. Inspiracja 2 – Europejskie orientacje w kształceniu nauczycieli

Na podstawie powyższych czynników, stanowiących podstawę efektywności kształcenia w różnych krajach Europy, wyróżnia Kwiatkowska (2008, s. 47nn.) trzy orientacje w kształceniu nauczycieli. Są to:

- a) orientacja humanistyczna
- b) orientacja technologiczna
- c) orientacja funkcjonalna.

Humanistyczna orientacja w kształceniu nauczycieli ukierunkowana jest na pierwszy spośród wymienionych czynników, czyli podmiotowość przyszłego nauczyciela. Jako główny cel wyznacza pomoc nauczycielowi w odkryciu jego indywidualności. W ramach studiów nauczycielskich będzie to zatem wspieranie uzdolnień studenta, wydobywanie mocnych stron jego osobowości, odkrywanie i rozwijanie coraz to nowych talentów i umiejętności. Zgodnie z założeniami psychologii i pedagogiki humanistycznej każdy (a więc uczeń – student – praktykant – nauczyciel) jest niepowtarzalną OSOBA. Nauczyciel oddziałuje na uczniów zawsze własną osobowością, podobnie mentor na praktykanta, student praktykant na ucznia, i odwrotnie. Każda interakcja na lekcji – także podczas praktyk – rozumiana jest jako spotkanie: spontaniczne, niepowtarzalne, autentyczne. Kształcenie nauczycieli w takim rozumieniu ma zatem wzmacniać indywidualność nauczyciela, który działa potem „samym sobą”, swoją osobowością,

dzieli się sobą z innymi (uczniami) (por. Kwiatkowska, 2008, s. 52nn.). Szczególne znaczenie w tym zakresie ma wysoka samoocena studenta praktykanta, którą wypracowuje samodzielnie na podstawie impulsów dostarczanych mu podczas trwania studiów. Mentor, a więc nauczyciel lub wykładowca, wykonujący zadania opiekuna praktyk, powinien dostarczać kandydatowi do zawodu pozytywne informacje zwrotne, pomagając mu tym samym budować dobry własny wizerunek nauczyciela (języków obcych). Według Szempruch (2013, s. 52) „wyznacznikiem humanistycznej orientacji pedeutologicznej jest personalizizm”. W tym ujęciu celem kształcenia nauczycieli jest zatem rozwój ich osobowości.

Z drugim wymienionym czynnikiem, fachowością przyszłego nauczyciela, związana jest technologiczna orientacja w kształceniu. Bazuje ona na psychologii behawiorystycznej. W organizowaniu procesu kształcenia nauczycieli zakłada się, że każdy jest osobą reaktywną: reaguje na określone impulsy. W takich systemach kształcenia kładzie się nacisk na kształcenie praktyczne, teoria zostaje zredukowana, uproszczona. studenci praktykanci mają wytrenować pewne reakcje na określone sytuacje, mają wypracować dobry warsztat pracy dydaktyczno-wychowawczej, rozwinąć umiejętności planowania, prowadzenia i ewaluacji lekcji (por. Kwiatkowska, 2008: 48nn.). Zachowania nauczyciela stają się mocne, zdecydowane, w tle pozostaje świat wartości. Model nauczyciela – adaptacyjnego technika (Strumska-Cylwik, 2005, s. 113) odchodzi w naszym kręgu kulturowym w przeszłość.

Świadomość teoretyczna, trzeci czynnik, spośród wyżej omówionych, uwzględniana jest w największym stopniu w funkcjonalnej orientacji kształcenia nauczycieli. Oznacza ona uobecnienie teorii w działaniach praktycznych. Bazowanie na psychologii poznawczej przejawia się w założeniu, że każdy jest samodzielnym podmiotem, planującym swoje działania, stawiającym hipotezy, zdobywającym wiedzę. Taka koncepcja kształcenia nauczycieli realizowana jest poprzez kształcenie działaniowe. Nauczyciel ma zdobyć ugruntowaną wiedzę dydaktyczną, psychologiczną, pedagogiczną, w zakresie możliwie najszerszym. Ma dochodzić do tej wiedzy samodzielnie, gdyż sam proces kształcenia jest w tej koncepcji ważniejszy niż ostateczny efekt. Student praktykant ma zatem nieustannie przekładać zdobytą wiedzę na praktykę, ma być wszechstronnie wykształcony. Cele takie mogą być realizowane tylko w takich systemach kształcenia, które takie samodzielne działania umożliwią. Zarówno studia teoretyczne, jak i dydaktyczno-pedagogiczna praktyka powinny stworzyć odpowiednie warunki do rozwoju autonomii późniejszego nauczyciela. Potrzebne będą zatem takie sytuacje, w których student rzeczywiście będzie mógł działać samodzielnie i podejmować własne decyzje (por. Kwiatkowska, 2008, s. 56nn.). Model twórczego, refleksyjnego praktyka cieszy się obecnie niezwykle popularnością (Strumska-Cylwik, 2005, s. 112n., Taraszkiewicz, 1999).

Poniżej zostaną omówione wybrane koncepcje kształcenia nauczycieli, związane bezpośrednio z omówionymi orientacjami pedeutologicznymi.

#### **4. Inspiracja 3 – Koncepcja kształcenia nauczycieli: refleksyjna praktyka według Schöna**

Pomimo że koncepcja refleksyjnej praktyki opracowana została przez Schöna (1983) w odniesieniu do człowieka pracującego w ogóle, to ma szczególne znaczenie z perspektywy kształcenia nauczycieli (także języków obcych). Koncepcja ta nawiązuje do Deweyowskiego roz-

różnienia dwóch rodzajów działań człowieka: rutynowych i refleksyjnych. Schön (1983) odrzuca dwa skrajne stanowiska, według których praktyka jest zawsze wdrożeniem teorii do działania oraz teoria nie jest potrzebna do działań praktycznych. W zamian proponuje tzw. refleksyjną praktykę, a więc nieustanne przeplatanie się myślenia teoretycznego z działaniami praktycznymi. Żaden system kształcenia nie jest w stanie przygotować przyszłego nauczyciela do pokonania wszystkich problemów dydaktyczno-wychowawczych, na jakie natknie się w przyszłości. Narzędziem, którego taki student praktykant potrzebuje i które może zdobyć i udoskonalić w procesie kształcenia, jest właśnie refleksja. Jest to swoisty typ myślenia, sposób na odkrywanie złożoności zjawisk, droga do kwestionowania oczywistości (Kwiatkowska, 2003). Wyróżnia się dwa rodzaje refleksji. Są to refleksja w działaniu oraz refleksja nad działaniem.

Refleksja w działaniu ma miejsce podczas działań człowieka. W kontekście kształcenia nauczycieli (języków obcych) będzie to krytyczne kwestionowanie własnej wiedzy, poprawianie i celowa korekta własnych działań jeszcze w trakcie ich trwania. Refleksyjny nauczyciel będzie nieustannie „prześwietlał” swoje poczynania, będzie zastanawiał się nad ich zasadnością i poprawiał je, gdy tylko będzie to możliwe. Refleksyjny student praktykant zauważy na lekcji trudności (swoje i uczniów) i będzie im z wyczuciem przeciwdziałał, będzie obserwował siebie samego niejako „z góry” i systematycznie udoskonalał swoje działania dydaktyczno-pedagogiczne. Mówi się o tworzeniu wiedzy „w biegu” (por. Kwiatkowska, 2003).

Refleksja nad działaniem ma miejsce po zakończeniu danej czynności: bezpośrednio lub po upływie jakiegoś czasu. Skutki takiej refleksji mogą być widoczne dopiero w przyszłości podczas działań o podobnym charakterze. To szerszy namysł nad zaistniałym i ukończonym procesem. Refleksyjny nauczyciel zastanowi się zatem nad daną lekcją po jej przeprowadzeniu (bezpośrednio lub biorąc pod uwagę dłuższy okres), wyciągnie wnioski na przyszłość, postara się nie powielić ewentualnych błędów. Podobnie refleksyjny student praktykant zdobędzie się na refleksję nad swoimi działaniami po danej lekcji, zastanowi się, co się szczególnie powiodło, co sprawiało trudności. W przyszłości spróbuje niwelować błędy i doskonalić swój warsztat pracy (Kwiatkowska, 2008, s. 64nn.; Szempruch, 2013, s. 50n.; także Werbińska, 2006, s. 13).

Dobrze byłoby, gdyby udało się wykształcić w studentach taką refleksyjną postawę: zarówno na zajęciach teoretycznych, jak i w ramach realizowania praktyk. Sprzyja temu stosowanie różnorodnych form ewaluacji: począwszy od ewaluacji wizualnej (na przykład poprzez zaznaczanie na wykresach, tarczach, schematach: W jakim stopniu udało się osiągnąć cele danych zajęć? Jak oceniam teraz swoją wiedzę w danym zakresie? itp.) aż do ewaluacji werbalnej (np. pisemne lub ustne wypowiedzi na temat zajęć: Czego się dziś nauczyłem/am? Co wydaje mi się szczególnie przydatne dla mnie jako nauczyciela języków obcych w przyszłości? itp.). Pomocnym narzędziem może być „Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków” (Newby i in., 2007). Tego rodzaju refleksja może mieć miejsce w trakcie lub po zajęciach teoretycznych (szczególnie jeśli będą realizowane poprzez działanie – a więc w formie warsztatów, w tzw. otwartych formach, takich jak: praca projektowa, praca swobodna, praca w formie stanowisk dydaktycznych, praca według planu dnia/tygodnia itp.), a także w trakcie lub po zakończeniu praktyki, a więc zarówno w trakcie działania, jak i po jego ukończeniu.

## 5. Inspiracja 4 – Humanistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli według Combsa

Koncepcja Combsa (1978) opiera się na wspomnianych wyżej założeniach psychologii humanistycznej. Szczególne znaczenie ma postrzeganie własnej osoby. To, jak nauczyciel postrzega siebie samego, wpływa na to, jak postrzegany będzie przez innych (przez uczniów). Poczucie własnej wartości można w tej koncepcji określić mianem klucza do sukcesu. Inaczej będzie reagował nauczyciel z obniżonym poczuciem własnej wartości (nieceniący swej pracy), inaczej zaś ten, który świadomy jest swoich mocnych stron (potrafiący akcentować rangę swojej pracy). Wysoka samoocena (adekwatna do możliwości) wpływa następnie zarówno na podejmowanie działań, jak i interpretację dydaktyczno-pedagogicznych sytuacji. Według Combsa (1978) dobrym nauczycielem jest ten, kto ma znakomity świat swojej percepcji. Zatem studia mają zapewnić takie doświadczenia, dzięki którym potencjalny przyszły nauczyciel zyska pozytywne przeświadczenie o sobie samym jako nauczycielu. Studenci mają zdobyć rzetelną wiedzę merytoryczną z zakresu metodyki danego przedmiotu i psychologii po to, by zyskali świadomość tego, co się na lekcji dzieje.

Proces kształcenia ma dostarczać inspiracji, a nie wzorców. Rozumiany jest raczej jako „stawanie się nauczycielem”, zapoczątkowane podczas studiów i trwające przez cały czas wykonywania zawodu w przyszłości. Im bardziej inspirująco proces ten zostanie zapoczątkowany, tym lepiej rokuje na przyszłość. Cele kształcenia powinny korespondować z osobistymi celami przyszłych nauczycieli. Studenci mają mieć możliwość samodzielnego dochodzenia do wiedzy i treningu różnorodnych umiejętności, w zgodzie ze światem wartości. To oni są podmiotami tego procesu, na ich poznaniu samych siebie wszystko bazuje. Student-praktykant ma zatem nauczyć się, jak w przyszłości „używać” siebie, swojej osobowości, swoich zdolności, swoich umiejętności tak, by pozytywnie wpływały na uczniów. Ma odkryć w sobie „to coś”, które odróżnia go od innych, które powoduje, jakim staje się nauczycielem. Proces kształcenia ma zapewnić ponadto wolne obszary na indywidualny rozwój studenta, nie może być w pełni sterowalny. Treści kształcenia powinny być ukierunkowane na potrzeby studentów. Mają oni mieć możliwość zdobywania takiej wiedzy, która ich osobiście interesuje (por. Kwiatkowska, 2008, s. 85nn.).

## 6. Postulowane zmiany w systemach kształcenia nauczycieli

Obecnie mówi się o tzw. otwartym kształceniu pedagogów, a więc także nauczycieli języków obcych (Strumska-Cylwik, 2005, s. 100nn.). Ekspert, wychowawca, pośrednik kulturowy, organizator, moderator, doradca, ewaluator, innowator, badacz i refleksyjny praktyk to funkcje przypisywane nauczycielom języków obcych (Zawadzka, 2004, s. 109nn.), do pełnienia których powinni być przygotowywani kandydaci przez cały proces kształcenia. Zawadzka-Bartnik (2013) wskazuje na panujące dziś w polskiej edukacji ideologiczne rozdarcie pomiędzy humanistycznym podejściem a wolnorynkowymi regułami. W kształceniu nauczycieli rezygnuje się obecnie z rozwijania specyficznych umiejętności, promowania takich wartości, jak: prawda, dobro, rzetelność. Na dylematy etyczne nauczycieli języków obcych na starcie kariery zawodowej wskazuje m.in. Werbińska (2009).

Kwiatkowska (2003) postuluje następujące zmiany w kształceniu nauczycieli: od standaryzacji do personalizacji, od siły pewności do refleksji, od postawy sterowania do oferowania oraz od postawy alternatywy do postawy dialogu. System kształcenia nauczycieli ma zatem umożliwić indywidualne traktowanie poszczególnych studentów i wspieranie rozwoju ich osobowości, inspirować ich do ustawicznej refleksji nad sobą, swoimi działaniami. Zamiast sterowalnego przekazywania treści powinno się zastosować proponowanie różnych treści do wyboru, oferować wiele treści i rozwiązań, spośród których student samodzielnie wybierze. Kształcenie ma odbywać się w atmosferze dialogu. Wymiana poglądów, ważenie racji, dochodzenie do kompromisów powinny być na porządku dziennym (Dzierzgowska, 2001).

Jak pisze Meirieu (2003, s. 13): „Nieustanna wiara w możliwości ucznia [i studenta!] jest szaleństwem, ale w nauczaniu [także w kształceniu nauczycieli języków obcych] to szaleństwo jest konieczne”.

## **7. Realizacja praktyk pedagogicznych na przykładzie studium przypadku NKJO w Radomiu**

Jak przełożyć postulaty na praktykę kształcenia nauczycieli języków obcych? W nawiązaniu do powyższych rozważań zostanie ukazany model kształcenia nauczycieli języków obcych w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Radomiu. Można określić ten model jako: w 75 proc. humanistyczny, w 20 proc. funkcjonalny, w 5 proc. technologiczny. Humanistyczno-personalistyczne podejście do studentów praktykantów realizowane było zarówno na zajęciach teoretycznych z dydaktyki przedmiotowej oraz podczas trwania praktyk. Wszystkie zajęcia teoretyczne organizowane były w formie warsztatowej z elementami otwartych form pracy (pracy swobodnej, w formie przystanków dydaktycznych, projektowej i według planu dziennego/tygodniowego), z wykorzystaniem glottodydaktycznego portfolio oraz metody uczenia się przez nauczanie. W roku 2006 opracowano model dwuetapowego kształcenia praktycznego, obejmujący:

- 1) praktyki metodyczno-obszaryjne (60 godz.) oraz
- 2) praktyki dydaktyczno-przedmiotowe (100 godz.) i pedagogiczno-wychowawcze (20 godz.).

Pierwszy etap praktyk (metodyczno-obszaryjnych) realizowany był na drugim roku studiów w tzw. szkołach ćwiczeń. Małe grupy studentów 5-10 osób (w zależności od rocznika) pod kierunkiem mentora (nauczyciela opiekuna praktyk z ramienia kolegium) prowadziły lekcje języka niemieckiego lub angielskiego (w zależności od specjalności) w wybranych w tym celu szkołach podstawowych i gimnazjach na terenie Radomia w ciągu jednego semestru. W drugim semestrze następowała zmiana szkoły i mentora. Studenci prowadzili rotacyjnie lekcje języka obcego przy jednoczesnej obserwacji dokonywanej przez pozostałych studentów i mentora. Każda lekcja była następnie wspólnie omawiana. Zadaniem mentora było dostarczanie pozytywnych informacji zwrotnych każdemu studentowi-praktykantowi. Takie przeplatanie się aktywnej praktyki z elementami glottodydaktycznej refleksji było wysoko cenione przez wszystkie strony: studentów, mentorów, uczniów, ich rodziców, nauczycieli z danej szkoły i dyrekcję. Każdy student miał poczucie sukcesu i ciągłego pracowania nad udoskonaleniem sposobów prowadzenia swoich zajęć. Traktowany był podmiotowo.

Drugi etap praktyk (dydaktyczno-przedmiotowych oraz opiekuńczo-wychowawczych) realizowali studenci w samodzielnie wybranych szkołach, prowadząc lekcje języka obcego na dwóch etapach edukacyjnych (w każdym semestrze w innej szkole). Lekcje obserwowane były przez nauczyciela opiekuna szkolnego. To on przede wszystkim miał pracować nad rozwojem umiejętności dydaktycznych danego studenta. Co najmniej jeden raz w semestrze lekcja była hospitowana przez opiekuna z ramienia kolegium – zazwyczaj tego samego, który w poprzednim roku przygotowywał danego studenta w szkole ćwiczeń. W tym okresie studenci realizowali także pod kierunkiem nauczyciela pedagogiki z kolegium praktykę opiekuńczo-wychowawczą, zapoznając się z pracą pedagoga, psychologa szkolnego, uczestnicząc w zebraniach z rodzicami i poznając podstawowe dokumenty szkolne.

Dodatkowo podczas studiów każdy student miał możliwość uczestniczyć w projekcie polegającym na zorganizowaniu dla uczniów szkoły podstawowej lub gimnazjalistów warsztatów językowych w kolegium.

Innym elementem, mającym wpływ na rozwój dydaktyczny i osobowościowy studentów praktykantów, było uczestniczenie w zajęciach przedszkolnych i na pierwszym etapie edukacyjnym w ramach realizowania przedmiotu „Wczesnoszkolne nauczanie języka obcego”. Celem było zdobycie pozytywnych doświadczeń z możliwie najmłodszymi „uczniami”. Dla nich studenci przygotowywali na przykład przedstawienia teatralne i warsztaty w języku obcym.

Wypracowany model łączy wszystkie wyżej omówione pedeutologiczne orientacje w określonych proporcjach. Dalej przedstawiono fragmenty programu praktyk pedagogicznych realizowanego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Radomiu od roku 2006/2007 (opracowanego przez zespół Karpeta-Peć, Miłecka & Szatan)<sup>1</sup>.

| <b>I Założenia organizacyjno-programowe</b>  |
|--|
| (...)  |
| 1. Podstawę prawną zasad organizacji praktyk stanowi:  |
| 1) Rozporządzenie MEN z dnia 12 sierpnia 1997 roku w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 104, poz. 664, z 1997 r. nr 67, poz. 755 oraz z 2002 r. nr 100, poz. 910); |
| 2) Rozporządzenie MEN z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 128, poz. 897 z 18 lipca 2006);   |
| 3) Statut Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Radomiu;  |
| 4) Regulamin Kształcenia Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Radomiu.   |

<sup>1</sup> Więcej na temat realizacji praktyk w NKJO w Radomiu por. Lichwierowicz (2013, s. 70nn.), Szatan (2013, s. 109nn.)

(...)

2. Odbiorcy programu praktyk pedagogicznych

- 1) Program praktyk pedagogicznych przeznaczony jest do realizacji dla słuchaczy trzyletniego Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Radomiu, dającego kwalifikacje do nauczania języka obcego na wszystkich trzech etapach kształcenia.
- 2) Program określa przebieg praktyk pedagogicznych realizowanych w semestrach III-VI przez słuchaczy II i III roku specjalności język angielski oraz język niemiecki.

Charakterystykę odbiorców programu zawiera pkt II Programu Nauczania w NKJO w Radomiu dla specjalności język angielski i język niemiecki, przeznaczony do realizacji od roku szkolnego 2006/2007.

3. Koncepcja praktyk pedagogicznych

- 1) Praktyki są integralną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego w kolegium, są obowiązkowe dla każdego słuchacza i podlegają obowiązkowemu zaliczeniu.
- 2) Słuchacze Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Radomiu są zobowiązani do odbycia minimum 180 godzin praktyk.
- 3) Praktyki są realizowane we wszystkich typach szkół, do pracy, w których absolwenci kolegium uzyskują kwalifikacje, tzn. szkołach podstawowych, gimnazjalnych i różnego typu szkołach ponadgimnazjalnych.
- 4) (...)
- 5) Praktyki są zintegrowane z tygodniowym rozkładem zajęć i na okres trwania praktyk słuchacze są zwolnieni z zajęć dydaktycznych i innych obowiązków w kolegium.
- 6) Nadzór formalny nad przebiegiem i organizacją praktyk sprawuje kierownik praktyk danej specjalności.
- 7) Opiekę dydaktyczną nad przebiegiem i organizacją praktyk sprawują z ramienia kolegium nauczyciele metodyki i pedagogiki w danej specjalności.
- 8) Bezpośrednim przełożonym słuchacza praktykanta w trakcie odbywania praktyk jest na drugim roku nauczyciel metodyki z NKJO, a na trzecim roku opiekun praktyk z ramienia szkoły, w której słuchacz odbywa praktyki, wyznaczony przez dyrektora szkoły (...).

### II Cele praktyk pedagogicznych

(...)

1. Praktyki pedagogiczne:

- 1) dają słuchaczom możliwość zapoznania się ze strukturą organizacyjną i pracą dydaktyczną różnych typów szkół;
- 2) weryfikują wiedzę teoretyczną z działaniem praktycznym przebiegającym w różnych warunkach i ulegającym stałym modyfikacjom;
- 3) umożliwiają kształtowanie zainteresowań i postaw zawodowych słuchaczy, jak również wykorzystanie doświadczeń i umiejętności pedagogicznych opiekuna praktyk celem podniesienia stopnia przygotowania zawodowego słuchaczy;
- 4) kształtują kompetencje i postawy twórcze słuchaczy.

2. Głównym celem praktyk jest praktyczne przygotowanie słuchaczy do podjęcia pracy w różnych typach szkół poprzez zdobycie wiadomości i umiejętności zawodowych, kształcenie odpowiedzialności zawodowej za własny rozwój oraz przestrzeganie zasad etyki zawodowej.

3. Dla osiągnięcia głównego celu praktyk konieczne jest:



- 1) zapoznanie się z dokumentacją szkolną, a w szczególności z dokumentacją prowadzoną przez wychowawcę klasy i pedagoga szkolnego;
- 2) nabycie umiejętności planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć;
- 3) nabycie umiejętności prowadzenia obserwacji zajęć i ich dokumentowania;
- 4) nabycie umiejętności analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i słuchaczy;
- 5) nabycie umiejętności autorefleksji i analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów;
- 6) nabycie umiejętności współpracy z innymi nauczycielami, w szczególności z wychowawcą klasy, pedagogiem szkolnym, jak również uwzględniania w toku nauczania języka obcego treści programowych innych przedmiotów (nauczanie zintegrowane, ścieżki edukacyjne);
- 7) nabycie umiejętności wypowiedzania się na tematy zawodowe w języku polskim i obcym;
- 8) nabycie umiejętności korzystania z literatury fachowej w języku polskim i obcym;
- 9) nabycie umiejętności posługiwania się terminologią obowiązującą w polskim systemie szkolnym (...).

### III Treści praktyk pedagogicznych

(...)

#### 1. Uszeregowanie treści

- 1) Słuchacze otrzymują przed rozpoczęciem praktyk pedagogicznych wstępne przygotowanie metodyczne. W tym czasie zapoznają się między innymi z ogólnymi zasadami nauczania języków obcych, tradycyjnymi i niekonwencjonalnymi metodami nauczania, zasadami nauczania języków obcych w grupach wczesnoszkolnych, teoriami uczenia się i nauczania itp.;
- 2) Słuchacze otrzymują w ciągu I roku nauki w kolegium przygotowanie teoretyczne w zakresie psychologii (60 godzin) i pedagogiki (30 godzin);
- 3) W trakcie realizacji praktyk pedagogicznych minimum 30 godzin jest realizowanych w ścisłym powiązaniu z kształceniem w zakresie pedagogiki i psychologii;
- 4) Praktyki pedagogiczne na II i III roku odbywają się równoległe i są ściśle zintegrowane z kształceniem przygotowującym merytorycznie do nauczania języka obcego, jak również kształceniem nauczycielskim, tak że słuchacze mają możliwość natychmiastowego sprawdzania i weryfikowania swojej wiedzy i umiejętności zdobywanych w ramach w/w bloków przedmiotowych w praktyce (...).

### V Opis założonych osiągnięć w ramach praktyk pedagogicznych

1. Zakłada się, że w wyniku realizacji programu praktyk pedagogicznych słuchacz zna:
  - 1) miejsce przyszłej pracy zawodowej;
  - 2) strukturę organizacyjną przyszłej pracy zawodowej;
  - 3) podstawową dokumentację przyszłego zawodu i sposób jej prowadzenia;
  - 4) własne kompetencje do zawodu;
  - 5) swoje mocne i słabe strony.
2. Zakłada się, że w wyniku realizacji programu praktyk pedagogicznych słuchacz potrafi:
  - 1) planować swoje działania;
  - 2) prawidłowo diagnozować sytuacje zawodowe;
  - 3) trafnie określać cele podejmowanych działań;
  - 4) stosować odpowiednie metody i formy pracy;
  - 5) analizować własne działania i w razie potrzeby dokonywać korekt;
  - 6) działać kreatywnie;

- 7) motywować innych do pożądaných działań;
- 8) współdziałać z innymi i tworzyć dobrą atmosferę pracy;
- 9) radzić sobie ze stresem;
- 10) stosować normy i zasady etyki zawodowej (...).

Tabela 1: Program praktyk pedagogicznych NKJO w Radomiu – fragmenty.

## 8. Wnioski

Wydaje się, że tylko humanistyczne koncepcje kształcenia nauczycieli (języków obcych) z elementami koncepcji refleksyjnej praktyki mogą przyczynić się do powstania lub udoskonalenia postawy refleksyjności nauczycieli-praktykantów. Połączenie kształcenia teoretycznego z intensywnymi działaniami praktycznymi może odbyć się na dwa sposoby:

- a) poprzez realizowanie ćwiczeń z obszaru dydaktyki przedmiotowej, psychologii i pedagogiki w formie warsztatowej z wykorzystaniem najnowszych osiągnięć dydaktyki
- b) poprzez realizowanie dużej części pedagogiczno-dydaktycznej praktyki zawodowej w formie tzw. szkół ćwiczeń.

Na zajęciach uniwersyteckich, organizowanych w formie warsztatów, studenci zyskują możliwość nie tylko zdobywania teoretycznej wiedzy, lecz także intensywnego treningu, np. dzięki elementom *microteaching'u* (mikronauczania, kiedy w krótkich sekwencjach czasowych: 5-10 min, studenci symulują realizację pełnej lekcji), uczenia się przez nauczanie (kiedy studenci pod kierunkiem wykładowcy przejmują rolę osób nauczających siebie nawzajem), zastosowaniu otwartych form pracy (takich jak praca swobodna, w formie stanowisk, projektowa czy według planu dnia/tygodnia, por. Karpeta-Peć, 2008) czy uniwersyteckich metod aktywizujących (takich jak akwarium, czy praca z metaplanem, por. Macke, Hanke, Viehmann, 2008). Ustawiczne łączenie przekazywanej teorii z symulacjami lekcji (języka obcego) rozwinię postawę refleksyjności wśród przyszłych potencjalnych nauczycieli (języków obcych). Każde zajęcia uniwersyteckie, rozumiane jako spotkanie, dobrze jest kończyć dowolną formą ewaluacji.

Z kolei realizowanie praktyki w tzw. szkole ćwiczeń wiąże się z intensywnym omawianiem obserwowanych lekcji przez studentów – prowadzących i obserwujących oraz uniwersyteckiego mentora/opiekuna/trenera. Praktyka ciągła realizowana w tej formie umożliwia studentom zaobserwowanie własnego postępu oraz postępu innych. Studenci uczą się rzeczywiście na własnych błędach, od siebie nawzajem, pod kierunkiem mentora. Możliwe staje się podejście humanistyczne, wykształcenie i/lub udoskonalenie autonomii przyszłych nauczycieli i wytrenowanie stałego korzystania z własnej refleksyjności. Taki student odznacza się wysoką refleksyjnością i z sukcesem korzysta z inspiracji oferowanych mu w ramach kształcenia teoretycznego i praktycznego. Rozwijają nieustannie swoją osobowość. Ma duże szanse osiągnąć sukces.

Zdaniem Zawadzkiej-Bartnik (2013), tylko powrót do humanistycznych idei daje gwarancję edukacyjnego sukcesu. Kształcenie nauczycieli do sukcesu to kształcenie nauczycieli do wartości.

## Bibliografia

- Badstübner-Kizik, C. (1996). Länderbericht zur Curriculumentwicklung und -reform (Polen). Referat wygłoszony na 24. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache na Uniwersytecie Gottingen (Niemcy) 29-31.05. 1996.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., Wass, H. L. (1978). *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dzierzgowska, I. (2001). *Nauczanie nauczycieli. Podręcznik edukatora*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Karpeta-Peć, B. (2008). *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kwiatkowska, H. (2002). *Europejskie koncepcje kształcenia nauczycieli*. Wykład ogólnouniwersytecki. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, semestr letni.
- Kwiatkowska, H. (2003). *Pedeutologia*. Wykład ogólnouniwersytecki. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, semestr letni.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lichwierowicz, A. E. (2013). Szkoła ćwiczeń szkołą refleksyjnego nauczyciela. Model praktyk pedagogicznych dla przyszłych nauczycieli języków obcych. W: E. Turkowska (red.), *Kształcenie nauczycieli języków obcych*. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe, 70-81.
- Macke, G., Hanke, U., Viehmann, P. (2008). *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Meirieu, P. (2003). *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Newby, D., Allan, R. i in. (2007). *Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*. Warszawa: CODN/ Europejskie Centrum Języków Nowożytnych.
- Raasch, A. (2003). Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen. W: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke Verlag, 475-491.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Strumska-Cylwik, L. (2005). *Pomiędzy otwartością i zamknięciem*. Kraków: Impuls.
- Szatan, J. (2013). Praktyki pedagogiczne. W: E. Turkowska (red.), *Kształcenie nauczycieli języków obcych*. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe, 82-108.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Taraszkiewicz, M. (1999). *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Walkiewicz, B. (2006). *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Warszawa: CODN.
- Werbińska, D. (2006). *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, D. (2009). *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2013). Rozważania o sukcesie z glottodydaktyką w tle. *Wystąpienie plenarne podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej „Sukces w glottodydaktyce” na Uniwersytecie Warszawskim w dniu 21.06.2013.*

## Streszczenie

Refleksyjny nauczyciel języków obcych – taka postawa jako cel kształcenia ukazana jest w niniejszym referacie. Na wstępie poczyniono założenie, iż takim nauczycielem może być/stać się osoba, która już na etapie przygotowania do zawodu będzie mieć możliwość postawę ową w sobie wykształcić lub udoskonalić. Jak zatem pracować nad refleksyjnością przyszłych nauczycieli – obecnie studentów praktykantów? Jak taki cel osiągnąć? Inspiracji dostarczają zarówno tradycyjne, jak i nowoczesne orientacje (humanistyczna, technologiczna i funkcjonalna) i koncepcje pedeutologiczne (np. według Schöna czy według Combsa). Realizacja sformułowanego celu przedstawiona jest na przykładzie studium przypadku wybranego modelu kształcenia nauczycieli języków obcych.

## Abstract

A reflective foreign language teacher – such behaviour as the aim of training is presented in this paper. At the beginning, there is an assumption that a person who has the possibility to develop or improve such behaviour during the process of preparation for the job, can be or become such a teacher. As a result, how can we develop the reflectiveness of future teachers – present student trainees? How to achieve such a goal? Inspirations can be found both among traditional and modern approach (humanistic, technological and functional) and pedeutological concepts (for example according to Schön or Combs). The implementation of the goal is shown on the example of the case study of the chosen model of the training future foreign language teachers.

**Anna Pado**

Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Opis innowacji w praktykach przedmiotowych oraz w realizacji przedmiotów kierunkowych specjalizacji glottodydaktycznej na kierunku lingwistyka stosowana**

Poziom i tryb kształcenia przyszłych nauczycieli jest ostatnio przedmiotem zainteresowania zarówno władz oświatowych, jak i badaczy edukacji akademickiej, a także samych nauczycieli. Eksperti zgodnie stwierdzają, że w programach kształcenia nauczycieli wciąż w niedostatecznym stopniu uwzględniane są umiejętności praktyczne. W opublikowanym niedawno raporcie „Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła?” czytamy: „System kształcenia nauczycieli (...) należy zreformować. Trzeba wzmocnić zwłaszcza kształcenie praktyczne. W tym celu trzeba ściśle powiązać system kształcenia nauczycieli ze szkołą (...), zwiększyć udział w nim praktyk w placówkach edukacyjnych oraz warsztatów prowadzonych przez praktyków. Nauczycieli trzeba kształcić w działaniu. Trzeba także zmienić programy kształcenia: rozszerzyć udział przedmiotów związanych z nowoczesną pedagogiką i praktycznymi umiejętnościami pedagoga” (Hojnacki, Polak 2013, s. 7). Problem ten nabiera szczególnej aktualności w kontekście efektów nauczania określonych w tzw. Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Obserwatorzy edukacji akademickiej stwierdzają, że tradycyjna forma zajęć akademickich nie wdraża do samodzielnego myślenia i działania, nie uczy wykorzystywania zdobytej wiedzy do rozwiązywania problemów, a także nie kształtuje tzw. kompetencji miękkich, w tym np. umiejętności pracy w grupie czy kreatywnego wykonywania zadań (Wróblewska 2012, s. 15). Dlatego należy docenić wszelkie inicjatywy podjęte przez poszczególne jednostki organizacyjne odpowiedzialne za kształcenie przyszłych nauczycieli, a także przez wykładowców metodyków, które zmierzają do zapewnienia równowagi między niezbędnym przygotowaniem teoretycznym a umiejętnościami praktycznymi. Przykładem takich inicjatyw są rozwiązania wprowadzone do realizacji przedmiotów kierunkowych specjalizacji nauczycielskiej oraz praktyk przedmiotowych na kierunku lingwistyka stosowana w UMCS w Lublinie.

Od 1. września 2010 r. Zakład Lingwistyki Stosowanej (ZLS) wraz z całym Wydziałem Humanistycznym włączony jest w realizację projektu [www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs). Projekt obejmuje studentów od naboru 2010-2011 i kolejne i będzie trwał do 30. listopada 2014 r. Najważniejszymi celami projektu jest wypracowanie nowych programów praktyk na Wydziale Humanistycznym, stworzenie nauczycielom możliwości podniesienia kompetencji merytoryczno-dydaktycznych oraz nawiązanie współpracy uczelni ze szkołami miasta Lublina i regionu. Oprócz wspólnych rozwiązań wydziałowych, dotyczących szkoleń dla nauczycieli, strony organizacyjnej prak-

tyk, możliwości porozumiewania się poprzez platformę, każdy kierunek wprowadził własne rozwiązania, które mają na celu zwiększenie efektywności praktyk przedmiotowych i lepsze przygotowanie przyszłych nauczycieli do zawodu. Najważniejsze innowacje wprowadzone na kierunku lingwistyka stosowana odnoszą się do następujących obszarów, które przedstawione zostaną w kolejnych częściach niniejszego tekstu.

## 1. Organizacja praktyki i obowiązki opiekuna uniwersyteckiego

Praktyki przed projektem organizowane były przez poszczególnych wykładowców prowadzących metodykę nauczania wszystkich kombinacji językowych (tj. angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego). Każdy z nich indywidualnie odpowiadał za następujące aspekty praktyk:

- przygotowanie merytoryczne studentów
- zorganizowanie bazy nauczycieli
- przygotowanie harmonogramu
- kontakt z dziekanatem
- monitoring przebiegu praktyk i hospitacje lekcji praktykantów
- zaliczenie praktyki
- interwencja w razie braku przepływu dokumentów lub informacji między uniwersytetem a nauczycielami.

*Regulamin Praktyk* był przygotowany przez pracowników Zakładu po konsultacji ze wszystkimi wykładowcami odpowiedzialnymi za przedmioty specjalizacji glottodydaktycznej.

Najtrudniejszym z tych aspektów było skompletowanie **bazy nauczycieli** chętnych do przyjęcia studentów. Po pierwsze, nie wszyscy nauczyciele dostrzegali wzajemną korzyść wynikającą z kontaktów między szkołą a uczelnią. Po drugie, przyjęcie praktykantów oznacza dla nauczyciela nie tylko obserwację działań studenta i ich korektę. Dodatkowym dla niego wyzwaniem jest szczególnie staranne przygotowanie własnych lekcji obserwowanych przez praktykanta, które powinny być lekcjami wzorcowymi i demonstrować wszechstronne kompetencje nauczyciela, dlatego nie wszyscy nauczyciele chętnie podejmowali to wyzwanie. Po trzecie, zachętą do współpracy nie były niskie stawki za realny wysiłek i uwagę poświęconą praktykantom. Innym utrudnieniem była często postawa dyrekcji szkoły, która nie zawsze entuzjastycznie witała w murach szkoły praktykantów, którzy według jej opinii zakłócali tryb pracy szkoły. W rezultacie wykładowcy organizujący praktyki musieli gromadzić bazę nauczycieli, uruchamiając prywatne kontakty oraz przekonując na własną rękę opornych dyrektorów. Było to szczególnie trudne w przypadku nauczycieli języków mniej popularnych w szkołach (francuski, rosyjski). Choroba, urlop, a nawet szkolna wycieczka nauczyciela zmniejszała szansę skierowania na praktykę studenta do szkoły lubelskiej i w przypadku licznej grupy studenckiej wykładowcy zmuszeni byli kierować studentów na praktykę poza Lublin (najczęściej był to dawny nauczyciel studenta w rodzinnej miejscowości), co w oczywisty sposób utrudniało monitoring i ocenę praktyki przez opiekuna uniwersyteckiego.

Obecnie w organizację praktyk w projekcie zaangażowany jest zespół wykładowców-metodyków, ale w innym zakresie niż przed projektem. Nie zajmują się oni formalną stroną przedsięwzięcia w takim stopniu jak poprzednio. Ich zadaniem jest przygotowanie merytoryczne

studentów, monitoring przebiegu praktyk i hospitacje lekcji oraz zaliczenie praktyki. Natomiast bazę nauczycieli tworzy Biuro Praktyk (BP), co jest dużym ułatwieniem dla opiekunów uniwersyteckich. BP kontaktuje się ze szkołami i nauczycielami, weryfikując bazę nauczycieli i harmonogramy praktyk.

Pośrednikiem między Biurem Praktyk i poszczególnymi wykładowcami-metodykami jest kierownik merytoryczny praktyk z ramienia ZLS. W porozumieniu z BP tworzy on harmonogram praktyk dla poszczególnych roczników studentów, organizuje spotkania przedstawiciela BP ze studentami, kontaktuje się z osobą z dziekanatu odpowiedzialną za praktyki. Zwalnia to wykładowców z kłopotliwych formalności.

Nowe stawki dla nauczycieli (wynikające z założeń finansowych projektu) są z pewnością nie tylko zachętą dla nauczycieli do współpracy z uczelnią, ale realnie wynagradzają wysiłek włożony w pracę z praktykantami. Nauczyciele chętnie podejmują się opieki nad praktykantami i współpracują z uczelnią i z BP.

## **2. Sposób przygotowania nauczycieli do pełnienia roli opiekunów praktyk**

Należy stwierdzić, że w poprzednich latach nie podejmowano działań mających na celu ukierunkowane przygotowanie nauczyciela do roli opiekuna praktyk, prawdopodobnie wychodząc z założenia, że kilku- lub wieloletnia praktyka zawodowa nauczyciela jest wystarczającą kwalifikacją do pełnienia roli opiekuna.

Nauczyciel zapoznawał się z regulaminem praktyki, ewentualnie uzgadniał jej szczegóły z opiekunem uniwersyteckim, jednak powierzenie roli opiekuna zakładało pełne zaufanie do jego kompetencji nie tylko jako nauczyciela, lecz również jako przewodnika praktykanta. Niestety, nie zawsze nauczyciel spełniał oczekiwania zarówno studenta praktykanta, jak i jego opiekuna uniwersyteckiego. Wprawdzie opiekun uniwersytecki rzadko miał okazję obserwować lekcje nauczyciela, tylko lekcje studentów, jednak sposób ich prowadzenia przez praktykantów dostarczał opiekunowi uniwersyteckiemu wielu informacji o stylu pracy nauczyciela, który niekiedy narzucał praktykantowi swoje metody i styl pracy. Jeśli w znacznym stopniu różniły się one z oczekiwaniami opiekuna uniwersyteckiego i studentów, wykładowca rezygnował ze współpracy z tym nauczycielem.

Jedyną formą merytorycznego szkolenia nauczycieli, w które zaangażowani byli wykładowcy ZLS, były warsztaty dla nauczycieli organizowane przez Lubelskie Koło Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w latach 2007-2008. Jednak nie odnosiły się one bezpośrednio do praktyk przedmiotowych, lecz wybranych zagadnień merytorycznych dotyczących kompetencji dydaktycznej i warsztatu pracy nauczyciela.

Projekt *www.praktyki.wh.umcs* zakładał szkolenie przyszłych opiekunów praktyk. Ogólnym celem szkolenia było uaktualnienie i pogłębienie wiedzy z zakresu pedagogiki, glottodydaktyki ogólnej i metodyki przedmiotowej oraz przygotowanie nauczycieli do efektywnego sprawowania roli opiekunów praktyki przedmiotowej i ogólnopedagogicznej.

Adresatami szkoleń byli nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych Lublina i woj. lubelskiego. Nauczyciele posiadali wymagane przez przepisy oświatowe

kwalifikacje metodyczne i pedagogiczne, program miał więc charakter rozwijający ich kompetencje i aktualizujący wiedzę.

Nauczyciele byli motywowani do poszerzania swoich kwalifikacji, byli otwarci na wymianę doświadczeń i dyskusję, gotowi do refleksji nad swoim dotychczasowym stylem nauczania i postawą. Dzięki temu mogli wnieść cenne elementy do głównego zadania, jakim było wypracowanie nowego modelu praktyk.

Wykonawcami programu szkoleń w zakresie metodyki przedmiotowej byli wykładowcy ZLS, a także specjaliści z innych ośrodków. Wartościową stroną programu szkoleń prowadzonych na lingwistyce stosowanej była uniwersalizacja problematyki metodycznej, ponieważ udział w zajęciach nauczycieli o różnych specjalizacjach (sześć języków obcych), prowadzonych przez specjalistów reprezentujących różne języki (angielski, niemiecki, rosyjski), pozwolił na wymianę różnych doświadczeń i tradycji, co efektywnie wzbogaciło wiedzę, umiejętności i warsztat zawodu nauczycieli.

W ramach szkoleń zrealizowano następujące cele szczegółowe:

- wypracowanie nowego programu praktyk pedagogicznych i metodycznych dla studentów Wydziału Humanistycznego UMCS zgodnie z aktualną wiedzą i standardami obowiązującymi w krajach Unii Europejskiej
- uaktualnienie wiedzy uczestników z zakresu pedagogiki, psychologii i metodyki nauczania języków obcych
- wykształcenie umiejętności posługiwania się nowoczesnymi narzędziami, niezbędnymi do realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych
- zapoznanie się z aktualnymi dokumentami oświatowymi, obowiązującymi na wszystkich etapach nauczania
- rozwijanie umiejętności i postaw oczekiwanych od nauczyciela sprawującego funkcję opiekuna praktyki
- kształtowanie zdolności do refleksji nad własnym stylem pracy i potrzeby ustawicznego doskonalenia swoich kwalifikacji.

Elementem przygotowania nauczycieli do praktyki było opracowanie dla nich „Niezbędnika dla nauczyciela”. Był to rodzaj przewodnika, który zawierał regulamin praktyki, porządkował wiedzę nauczyciela zdobytą podczas szkolenia, podpowiadał rozwiązania wybranych problemów dydaktycznych i ukierunkowywał obserwację pracy praktykantów. Dokument ten będzie z pewnością przydatny nauczycielowi w bieżącej pracy również po zakończeniu projektu. Podobny przewodnik został również przygotowany dla studentów praktykantów („Niezbędnik dla studenta”). Zawiera on regulamin praktyki, przykładowe arkusze obserwacyjne i konspekty oraz inne materiały, które mogą być pomocne podczas odbywania praktyki.

### 3. Sposób przygotowania studentów do praktyki

Przygotowanie studentów do praktyki w starym trybie przebiegało w dwóch kierunkach:

- przygotowanie merytoryczne na odpowiednich zajęciach przedmiotowych specjalizacji (metodyka nauczania języka 1/2, glottodydaktyka ogólna)
- przygotowanie formalno-organizacyjne (informacje dot. formalności w szkole i w dziekanacie, prowadzenia dokumentacji itp.).



Przedmiot „glottodydaktyka ogólna” był prowadzony dla wszystkich grup językowych w języku angielskim; metodyka nauczania drugiego języka – w języku danej specjalizacji (niemiecki, francuski, rosyjski).

Po odbyciu praktyki z pierwszego języka studenci wykorzystywali swoje doświadczenie i umiejętności podczas realizacji praktyki drugiego języka. Odnosiło się to zarówno do strony merytorycznej, jak i organizacyjnej praktyki (np. kontakt ze szkołą, z dziekanatem itp.).

Za stronę informacyjno-techniczną odpowiadał opiekun uniwersytecki, który kontaktował się ze studentami bezpośrednio na zajęciach lub poprzez pocztę elektroniczną.

Wykładowcy-metodycy monitorowali zmiany wprowadzane w szkołach przez władze oświatowe i dokonywali modyfikacji programów nauczania przedmiotów specjalizacyjnych, dostosowując je do aktualnych potrzeb studenta praktykanta (np. modyfikacja matury ustnej, testy gimnazjalne).

Podczas realizacji praktyki studenci sygnalizowali wykładowcy różne problemy i spotykali się z nim na konsultacjach, wspólnie poszukując skutecznych rozwiązań.

Wykładowcy-opiekunowie praktyk hospitowali zajęcia praktykantów. Tryb hospitacji ustalał wykładowca z daną grupą i z nauczycielem (uprzedzanie wizyty opiekuna uniwersyteckiego, omawianie lekcji w obecności i z udziałem nauczyciela).

Po odbyciu praktyki jej przebieg i wyniki hospitacji były omawiane na zajęciach w trybie przyjętym w danej sekcji językowej (w trybie indywidualnych hospitacji lub na forum grupy).

W roku akademickim 2012-13 zaczęły obowiązywać nowe standardy MEN dotyczące kształcenia nauczycieli, co spowodowało konieczność kolejnych modyfikacji siatek studiów i programów nauczania przedmiotów specjalistycznych (glottodydaktyka, metodyka, dydaktyka), a także trybu praktyk. Zgodnie z nowymi standardami absolwent licencjatu zdobywa uprawnienia do nauczania języka obcego w przedszkolu i w szkole podstawowej, a absolwent studiów 2. stopnia – w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Zmiany te skutkują również w odniesieniu do praktyk. Obecnie studenci licencjatu będą odbywać praktyki z języka angielskiego i niemieckiego, ponieważ w przedszkolach i szkołach podstawowych raczej wyjątkowo jest nauczany inny język.

### **3.1. Przygotowanie merytoryczne studentów (tryb nauczania przedmiotów specjalizacji)**

Od roku 2011 na kierunku lingwistyka stosowana wprowadzono modyfikację realizacji przedmiotów specjalizacji nauczycielskiej w kierunku większej uniwersalizacji problematyki glottodydaktycznej. Odbyło się to poprzez powierzenie przedmiotu „glottodydaktyka ogólna” nie tylko wykładowcom-anglistom (w ramach specjalizacji języka 1.), ale również germaniście i rusycyście. Zajęcia w związku z tym są prowadzone po polsku, ale studenci mają okazję w większym stopniu uświadomić sobie uniwersalność problemów dydaktycznych związanych z nauczaniem/uczeniem się dowolnego języka obcego. Pogłębiają również swoją wiedzę i umiejętności odnośnie do metod i procedur zdobywania kompetencji językowej, pochodzących z różnych tradycji, co w dużym stopniu wzbogaca ich warsztat najpierw studenta praktykanta, a następnie debiutującego nauczyciela.

W tym samym roku 2011 zajęcia z metodyki nauczania 2. języka (I rok 2. stopnia) również zmodyfikowano w taki sposób, że studenci z różnych specjalności językowych (francuski, niemiecki, rosyjski, angielski jako 2. język) pracowali w jednej grupie. Wprawdzie sytuacja ta była wymuszona małą liczebnością poszczególnych grup językowych (po kilku studentów z każdej grupy), to jednak, podobnie jak w przypadku zajęć z glottodydaktyki, ten tryb zajęć umożliwia większy transfer wiedzy i doświadczeń i wzbogaca warsztat przyszłego nauczyciela.

Po kursie wymienionych przedmiotów w zmodyfikowanym trybie student jest również lepiej przygotowany merytorycznie do praktyki przedmiotowej, ponieważ wiedza i umiejętności z różnych tradycji pomogą mu skuteczniej rozwiązywać bieżące problemy metodyczne na lekcjach, które sam przygotowuje i prowadzi. Z obszarów, które student w ten sposób poznał i które należy wskazać jako najbardziej przydatne w jego działaniach jako praktykanta, należy wskazać m.in.: rozumienie współzależności między dokumentami oświatowymi (podstawa programowa) a programem nauczania i podręcznikiem; interpretację zapisów podstawy programowej; wzbogacenie repertuaru strategii zdobywania kompetencji językowej, strategie korekty błędów językowych i in.

### 3.2. Obserwacje lekcji przez studentów

Obserwacje lekcji przez studentów również są wykorzystane jako element merytorycznego przygotowania studentów. Przez pierwsze dni praktyki w szkole studenci obserwują pracę nauczyciela. Wnioski z tej obserwacji są omawiane na zajęciach z metodyki. Doceniając kompetencje i starania nauczycieli, studenci są jednak wdrażani do krytycznej oceny ich metod pracy. Refleksje z tych obserwacji są inspiracją do poszukiwania własnych skuteczniejszych rozwiązań. Będą one przydatne przy realizacji kolejnej praktyki (2. języka). Zdolność do krytycznej oceny pracy nauczyciela jest bardzo cenną umiejętnością, dzięki której student i przyszły nauczyciel z refleksją będzie umiał spojrzeć również na własne działania.

W roku akademickim 2012-2013 zastosowano również nowy tryb odbywania praktyki 1. języka na III roku studiów 1. stopnia. Studenci odbywali praktykę w ciągu całego semestru, równocześnie uczęszczając na zajęcia. Grafik zajęć uniwersyteckich był tak skonstruowany, aby w godzinach przedpołudniowych studenci mogli być w szkole. Tryb ten został zmodyfikowany w następnych harmonogramach w taki sposób, że tylko część praktyki 6-tygodniowej odbywa się równoległe z zajęciami. Podczas praktyk 2-tygodniowych studenci są zwolnieni z zajęć dydaktycznych.

Pozytywną stroną tego trybu praktyk jest stały kontakt z wykładowcą, co umożliwia częste konsultacje i pomoc studentom w rozwiązywaniu bieżących problemów dydaktycznych powstających w klasie.

Inną zmianą w trybie odbywania praktyki jest tzw. asystentura. Polega ona na włączaniu studenta od początku trwania praktyki do różnych aktywności organizacyjnych lub merytorycznych lekcji, np. do sprawdzania prac, pomocy uczniom podczas realizacji zadania w klasie, przygotowania elementu lekcji oraz do innych zadań zleconych i monitorowanych przez nauczyciela.

Kolejną zmianą jest odbywanie praktyki w parze z kolegą/koleżanką, co umożliwia wspólne realizowanie niektórych zadań (w tym prowadzenie lekcji) i wzajemne wspieranie. To rozwiązywanie spotkało się z entuzjastycznym przyjęciem przez praktykantów, którzy ciężar

przygotowania i prowadzenia pierwszych lekcji, a także odpowiedzialność za jej rezultat chętnie dzielili z kolegą/koleżanką.

Nowością jest też inny podział godzin podczas realizacji praktyki. Godziny przeznaczone na praktykę zostały podzielone w taki sposób, aby student był aktywnym obserwatorem (asystent), przygotował i prowadził lekcje z kolegą, a dopiero potem prowadził lekcje samodzielnie. Nie wszyscy nauczyciele od razu byli przekonani do tych innowacji, jednak stopniowo coraz bardziej się z nimi oswiają. Asystentura i praca w parze z kolegą łagodnie oswiają studentów z nową i trudną dla nich sytuacją, uczy pracy w zespole i współodpowiedzialności za podjęte wspólnie działania.

### **3.3. Hospitacje lekcji przez opiekunów uniwersyteckich**

Hospitowanie lekcji studenta/-ów przez opiekuna uniwersyteckiego odbywa się w taki sposób, aby nie tylko zapewnić praktykantom optymalny komfort psychiczny, lecz żeby otrzymali oni wszechstronną informację zwrotną o swojej lekcji. Dlatego studenci są zawsze uprzedzani o wizycie wykładowcy, a omawianie lekcji odbywa się w miarę możliwości w obecności opiekuna szkolnego. Dzięki temu student otrzymuje komentarz od obu opiekunów, a nauczyciel i opiekun uniwersytecki mogą skonfrontować swoje stanowiska, co również jest okazją do refleksji zarówno dla obu opiekunów, jak i samego studenta. Ważną innowacją możliwą do wprowadzenia na kierunku lingwistyka stosowana jest możliwość hospitowania lekcji praktykantów przez opiekunów uniwersyteckich niezależnie od języka, który reprezentują oraz przez kierownika merytorycznego. Rozwiązanie uczy studentów uniwersalnego spojrzenia na problemy dydaktyczne w klasie językowej.

## **4. Egzaminy i zaliczenia z przedmiotów specjalizacyjnych**

Zmiany w regulaminie i realizacji praktyki, a także nowe standardy MEN i nowy tryb przygotowania merytorycznego studentów z przedmiotów specjalizacyjnych pociągnęły za sobą również zmiany w trybie egzaminowania z tych przedmiotów. Egzaminy te ukierunkowane zostały w dużym stopniu na umiejętności praktyczne studenta i obecnie skuteczniej niż dotychczas przygotowują go do rozwiązywania problemów dydaktycznych w klasie językowej, z którymi student zderzy się najpierw jako student praktykant, a następnie jako początkujący nauczyciel. Pomysły tych zadań powstają w poszczególnych grupach językowych i stopniowo w ramach transferu elementów programów i doświadczeń wykładowców wykorzystywane są w kolejnych grupach językowych. Z powodu równoległego obowiązywania różnych siatek programowych zadania te mogą być przygotowywane na różnych latach. Innowacje w trybie egzaminowania/zaliczenia dotyczą następujących przedmiotów i grup językowych:

|   | <b>Przedmiot</b>                   | <b>Rok/język</b>                 | <b>Temat egzaminu/zaliczenia</b>   |
|---|------------------------------------|----------------------------------|--|
| 1 | Glottodydaktyka ogólna             | III, 1. st.,<br>wszystkie języki | Przygotowanie projektu „Autorski program nauczania” (APN) wraz ze scenariuszem jego realizacji |
| 2 | Metodyka nauczania<br>1./2. języka | III, 1. st.,<br>wszystkie języki | Przygotowanie projektu „Jednostka metodyczna”  |

|   | <b>Przedmiot</b>   | <b>Rok/język</b>                                    | <b>Temat egzaminu/zaliczenia</b>  |
|---|--|---|---|
| 3 | Metodyka nauczania<br>1./2. języka   | II/III, 1.st., język<br>niem.,<br>j. ros            | Przygotowanie projektu „Stacje uczenia się”   |
| 4 | Metodyka nauczania<br>1./2. języka   | II, III, 1. st., /I,<br>2. st., wszystkie<br>języki | Przygotowanie konspektu/scenariusza lekcji<br>(praca indywidualna lub w parze)                |
| 5 | Metodyka nauczania /<br>Dydaktyka przedmiotu<br>(warsztat zawodowy<br>nauczyciela) | III, 1. st., /II, 2. st.,<br>wszystkie języki       | Korekta błędów językowych   |
| 6 | Metodyka nauczania 1.<br>i 2. języka   | III, 1. st, I/II 2. st.,<br>j. niem.                | Przygotowanie projektu: Przygotowanie testu na<br>dowolny poziom kształcenia                  |
| 7 | Dydaktyka przedmiotu<br>(warsztat zawodowy<br>nauczyciela)                         | II, 2. st., wszystkie<br>2. języki                  | Przygotowanie projektu: Opracowanie<br>dydaktyczne autentycznego materiału<br>audiowizualnego |
| 8 | Dydaktyka przedmiotu<br>(warsztat zawodowy<br>nauczyciela)                         | II, 2. st, wszystkie<br>2. języki                   | Przygotowanie projektu: Redakcja tekstu<br>autorskiego i jego koncepcja dydaktyczna           |

Część z przedstawionych zadań ma formę projektu wykonywanego przez grupy kilkuosobowe. Ich zaletą jest integracja treści nauczania z poszczególnych przedmiotów i konfrontacja wiedzy teoretycznej studenta z jego umiejętnościami praktycznymi. Przedstawione rozwiązania mogą być wykorzystane w innych instytucjach szkolących nauczycieli, dlatego warto przedstawić ich krótki opis

#### **4.1. Ad 1). Przygotowanie projektu „Autorski program nauczania” (APN) wraz ze scenariuszem jego realizacji**

Wybór tej formy egzaminu uzasadniony jest obowiązującymi rozporządzeniami MEN, zgodnie z którymi nauczyciel ma obowiązek przygotować autorski program nauczania lub zaproponować modyfikację programu innego autora. Celem tej formy pracy jest sprawdzenie umiejętności planowania działań i zadań dydaktycznych (formułowanie celów, dobór treści nauczania, wybór procedur osiągnięcia celów), a także ewaluacji proponowanego programu. APN przygotowują studenci wszystkich grup językowych. Ponieważ jest przygotowywany po polsku, grupy autorskie tworzą studenci z różnych kombinacji językowych (po 3-4 osoby). Zadanie jest podsumowaniem cyklu wykładów z trzech kolejnych semestrów, prowadzonych przez różnych wykładowców-metodyków. Realizując to zadanie studenci określają docelową grupę odbiorców (określają język, rodzaj kursu i poziom grupy) i proponują sposób realizacji postawionych celów w formie scenariusza rozpisanego na 25-30 godzin w ciągu tygodnia.

#### **4.2. Ad 2). Przygotowanie projektu „Jednostka metodyczna”**

Realizacja tego zadania uczy studentów rozwiązywania konkretnych problemów dydaktycznych, które w przyszłości wymusi praca z uczniami (dobór i adaptacja tekstów, planowanie

jednostki metodycznej, formułowanie jej celów, integrowanie różnych umiejętności, propozycje skutecznych technik pracy itp.). Studenci pracują w grupach 3-4 osobowych. Realizacja zadania rozwija umiejętność poszukiwania materiałów nauczania, ich adaptacji do celów dydaktycznych, integrowania działań ucznia, przewidywania trudności przy realizacji itp. Zadanie rozwija kreatywność przyszłego nauczyciela i kształtuje jego autonomię.

#### **4.3. Ad 3). Przygotowanie projektu „Stacje uczenia się”**

Celem tej formy jest poznanie w praktycznym działaniu jednej z technik pracy w klasie językowej. Technika ta wywodzi się z niemieckiej koncepcji glottodydaktycznej. Studenci pracują w grupach 2-3 osobowych. Sami wybierają treści poszczególnych „stacji”, wyznaczają ich cel dydaktyczny oraz formy poszczególnych stanowisk. Stacje przygotowane przez studentów jako praca zaliczeniowa są często wykorzystywane podczas „drzwi otwartych” organizowanych co roku dla kandydatów na lingwistykę.

#### **4.4. Ad 4). Przygotowanie konspektu/scenariusza lekcji (praca indywidualna lub w parze)**

Celem tego zadania jest sprawdzenie umiejętności planowania lekcji, formułowania jej celów i poszukiwania sposobu realizacji. Jest bardzo przydatnym zadaniem przygotowującym studenta do praktyki przedmiotowej w szkole.

#### **4.5. Ad 5). Korekta błędów językowych**

Zadanie może być realizowane jako zadanie samodzielne lub dodatkowy element zadania 1. i/lub 2. Poprzedza je przygotowanie teoretyczne nt. strategii korekty błędów. Studenci analizują prace (swoje z I roku lub ze szkoły, ew. młodszych kolegów, a także uczniów, z którymi pracowali na praktyce), identyfikują i opisują błędy wskazując ich przyczynę oraz proponują strategię ich korekty, uwzględniając następujące elementy: wiedza – nawyki – umiejętności. Wielu studentów miało okazję zademonstrować strategię korekty błędów podczas praktyki, wypełniając obowiązki „asystenta” nauczyciela lub prowadzącego lekcje.

#### **4.6. Ad 6). Przygotowanie projektu: Opracowanie testu na dowolny poziom kształcenia**

Celem zadania było sprawdzenie umiejętności interpretowania podstawy programowej i odniesienia jej do celów dydaktycznych. Studenci w parach opracowywali test oraz kryteria jego oceny. Test należało skonfrontować z wymaganiami podstawy programowej. Wyniki prezentowano na forum i ewaluowano je wspólnie według wcześniej wyznaczonych kryteriów.

#### **4.7. Ad 7). Przygotowanie projektu: Opracowanie dydaktyczne autentycznego materiału audiowizualnego**

Zadanie wykonują studenci w grupach 2-3 osobowych. Wspólnie określają odbiorcę i poziom językowy, poszukują i wybierają dowolny materiał audiowizualny (talk-show, reklama, film, kreskówka i in.), określają cele językowe i dobierają strategie ich realizacji. Jako efekt koń-

cowy prezentują koncepcję jednostki metodycznej opartej na autentycznym materiale audiowizualnym. Zaletą tego zadania jest nie tylko rozwijanie określonych umiejętności dydaktycznych, ale również przekonanie przyszłych nauczycieli, że materiał do wykorzystania w klasie językowej nie ogranicza się do klasycznego podręcznika.

#### **4.8. Ad 8). Przygotowanie projektu: Redakcja tekstu autorskiego i koncepcja dydaktyczna jego wykorzystania na lekcji/lekcjach**

Zadanie poprzedzone jest krótkim przygotowaniem teoretycznym nt. adaptacji i tworzenia materiałów dydaktycznych (opis, podział i funkcja materiałów dydaktycznych). Studenci dokonują również oceny tekstów z podręczników szkolnych, wskazując ich zalety lub wady pod względem prezentacji autentycznego języka obcego i formalnej strony języka. Następnie w grupach 2-3 osobowych przygotowują zadanie, które przebiega według następującego planu: określenie odbiorcy (etap, poziom), określenie obszaru komunikacji, dobór i lektura tekstów, wybór koncepcji tekstu autorskiego, redakcja tekstu autorskiego, opis sposobu jego wykorzystania na lekcjach.

Wszystkie te zadania mają dużą przewagę nad tradycyjnym trybem sprawdzania wiedzy i umiejętności studenta. Rozwijają jego autonomię i kreatywność, wzbogacając warsztat nauczycielski. Ponadto są one dla studenta okazją do refleksji nt. nie tylko własnej kompetencji dydaktycznej, ale również kompetencji nauczycieli, z którymi zetknął się w szkole jako uczeń lub których pracę obserwuje jako praktykant.

Przedstawioną listę zadań warto uzupełnić o prezentację przygotowaną przez studentów lingwistyki stosowanej i przedstawioną na seminarium „Innowacyjne formy kształcenia nauczycieli” (patrz: Agnieszka Paśnik, Kamil Pietrzala, *Teaching – worry or mission*). Opierając się na takich narzędziach jak wywiad oraz ankiety ewaluacyjne kolegów, studenci podsumowali swoje doświadczenia zdobyte w ciągu dwóch lat na praktykach przedmiotowych z dwóch języków. Jest to bardzo cenny materiał, który powinien pobudzić do refleksji nad stylem pracy zarówno szkolnych, jak i uniwersyteckich opiekunów.

Wszystkie powyższe rozwiązania proponują inne spojrzenie na kształcenie zawodowe nauczycieli, w którym w dużym stopniu uwzględnione są potrzeby uczących się. Programy przedmiotów specjalistycznych i sposób ich realizacji, a także tryb odbywania praktyk stwarza już podczas studiów okazję do konfrontacji niezbędnej wiedzy teoretycznej z umiejętnością stosowania jej w poszukiwaniu praktycznych rozwiązań. Należy jednak pamiętać, że te pierwsze próby integracji wiedzy i umiejętności dopiero rozpoczynają zmuśny proces budowy kompetencji dydaktycznej, ponieważ „edukację nauczycieli należy traktować nie tyle jako akt jednorazowego przygotowania do pracy zawodowej, realizowanego w ciągu określonej liczby lat (...), co raczej jako proces ciągły, którego podstawę stanowią studia, a swoiste «przedłużenie» – kształcenie ustawiczne” (Kupisiewicz 2005, s. 159).

## **Bibliografia**

- Hojnacki L., Polak M. 2013. Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów. Praca zbiorowa. Warszawa: Thinkglobal.
- Kupisiewicz C. 2005. Postawy dydaktyki. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wróblewska W. 2012. Metody pracy ze studentami w kontekście efektów określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. E-mentor, 1/43.

## **Streszczenie**

Niniejszy artykuł prezentuje innowacyjne rozwiązania wprowadzone do programu realizacji praktyk przedmiotowych z języka obcego oraz przedmiotów kierunkowych specjalizacji nauczycielskiej na kierunku lingwistyka stosowana. Przedstawiono nowe rozwiązania, które dotyczą następujących obszarów: organizacja praktyk i obowiązki opiekuna uniwersyteckiego, przygotowanie nauczycieli szkolnych do pełnienia roli opiekunów, przygotowanie studentów do praktyki, egzaminy i zaliczenia przedmiotów specjalistycznych. Podkreśla się znaczenie projektu *www.praktyki.umcs.wh*. Polega ono nie tylko na stworzeniu warunków do podniesienia jakości praktyki przedmiotowej i wypracowania nowego programu praktyk. Szczególnie cenne jest nawiązanie współpracy między Uniwersytetem i Wydziałem Humanistycznym a szkołami w mieście Lublinie i w regionie, a także wymiana doświadczeń między uczestnikami projektu i integracja całego środowiska.

## **Abstract**

The paper presents innovative solutions implemented in the student training program of the foreign language and core curriculum courses in the Department of Applied Linguistics, UMCS. The solutions address the following areas: organization of the training program, duties of a university tutor, preparation of school teachers to act as tutors, preparation of students to act as trainees, examinations in the core subjects. The paper highlights the importance of *www.praktyki.umcs.wh* project which consists not only in providing conditions for creating a new high quality student training program, but also in establishing cooperation between the Faculty of Humanities, UMCS and the schools in the Lublin region, sharing experience among those involved in the project and the integration of the whole community





**Halina Rycyk-Sztajdel**

Instytut Filologii Słowiańskiej

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Innowacyjny program praktyk pedagogicznych w zakresie nauczania języka rosyjskiego dla studentów filologii rosyjskiej i jego realizacja w szkole**

Przed wejściem w życie projektu: *www.praktyki.wh.umcs* – *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS* studenci filologii rosyjskiej UMCS realizowali praktyki pedagogiczne we wszystkich typach szkół (zgodnie z obowiązującymi standardami kształcenia nauczycieli) na terenie całego kraju. Najczęściej odbywali praktyki w wybranych przez siebie szkołach, położonych w miejscach swojego zamieszkania. Porozumienia w sprawie organizacji praktyk były zawierane każdorazowo pomiędzy UMCS (reprezentowanym przez dziekana Wydziału Humanistycznego) a daną szkołą (dyrektorem i wyznaczonym przez niego nauczycielem opiekunem praktyki). Nauczyciele nie byli szkoleni w zakresie pełnienia roli opiekuna praktyki. Otrzymywali jedynie program praktyki, harmonogram jej przebiegu oraz skierowanie studenta na praktykę, a za przekazanie tych materiałów był odpowiedzialny opiekun praktyki ze strony UMCS. Wyżej opisany sposób kierowania studentów do szkół nie wykluczał przypadkowości w doborze szkoły i opiekuna praktyki, co czasami skutkowało dość niską efektywnością realizowanej praktyki.

Inaczej ta sprawa wygląda w realizowanym projekcie. Zgodnie z jego założeniami zadbano o lepszą organizację praktyk, przygotowanie nauczycieli rusycystów – przyszłych opiekunów praktyki, opracowano nowy program praktyki ogólnopedagogicznej i praktyki przedmiotowo-metodycznej w zakresie nauczania języka rosyjskiego, materiały dla nauczycieli i studentów pomocne w realizacji praktyki oraz dokonano ewaluacji praktyki.

### **1. Organizacja praktyki**

Studenci filologii rosyjskiej są kierowani tylko do tych szkół, które przystąpiły do projektu na podstawie zawartych umów o współpracy z UMCS. Szkolnymi opiekunami praktyk są nauczyciele języka rosyjskiego, którzy ukończyli szkolenia z zakresu pedagogiki i psychologii oraz w zakresie wiedzy przedmiotowo-metodycznej dotyczącej nauczania języka rosyjskiego, organizowane przez Instytut Filologii Słowiańskiej oraz Biuro Projektu w pierwszym roku realizacji projektu, tj. w roku akademickim 2010/2011. Dodatkowo w roku 2011/2012 kilku nauczycieli rusycystów zostało przeszkolonych podczas II edycji szkolenia zorganizowanego przez Zakład Lingwistyki Stosowanej oraz Biuro Projektu w UMCS.

Stworzono bazę danych szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz przeszkolonych nauczycieli rusycystów zaangażowanych w realizację praktyk pedagogicznych. W toku realizacji projektu opiekun praktyki z ramienia UMCS w porozumieniu z Biurem Projektu przedstawia studentom ofertę szkół, oni zaś dokonują wyboru miejsca praktyki i odbywają ją w ustalonym terminie zgodnie z programem i harmonogramem praktyki.

## 2. Przygotowanie nauczycieli do pełnienia funkcji opiekuna praktyki

Jak już wspomniano, na początku realizacji projektu odbyły się szkolenia dla nauczycieli (warsztaty), podczas których zostali oni przygotowani do pełnienia funkcji opiekuna praktyk oraz zapoznani z najważniejszymi aktualnymi zagadnieniami z zakresu pedagogiki, psychologii, glottodydaktyki (dydaktyki języka rosyjskiego).

Dzięki szkoleniom nauczyciele poszerzyli i uaktualnili swoją wiedzę merytoryczną dotyczącą nauczanego przez nich przedmiotu (język rosyjski), udoskonaliли swoje kompetencje językowo-komunikacyjne, pedagogiczno-psychologiczne i metodyczne.

**W ramach modułu I – praktyka ogólnopedagogiczna** (30 godzin warsztatów) nauczyciele zapoznali się z programem praktyki ogólnopedagogicznej, z jej celami i zasadami organizacji, z zadaniami studentów i obowiązkami opiekunów praktyki (szkolnego i uczelnianego).

Ponadto nauczyciele zdobyli konkretne umiejętności w zakresie analizowania rzeczywistości edukacyjnej, modelowania zachowań studentów i uczniów, refleksji nad własnymi działaniami pedagogicznymi poprzez realizację następujących zadań:

- poznanie metod aktywizujących stosowanych w pracy wychowawczej nauczyciela (np. techniki dramy, gry i zabawy interakcyjne i inne);
- zdobycie wiedzy na temat ukrytego programu szkoły i nauczyciela oraz możliwości badania takiego programu przez nauczyciela refleksyjnego praktyka;
- uzyskanie wiedzy dotyczącej funkcjonowania społecznego systemu ról płciowych, jego przemian i skutków dla rozwoju osobowości kobiet i mężczyzn oraz poznanie zadań edukacji i wychowawców w zakresie kształtowania ról rodzajowych wychowanków;
- zapoznanie się ze sposobami poprawnej komunikacji nauczyciela z uczniami (zwrócenie uwagi na język akceptacji i nieakceptacji oraz konsekwencje ich używania); rozwój umiejętności aktywnego słuchania, wyrażania komunikatów bezpośrednich, a także konstruktywnego rozwiązywania konfliktów przy użyciu odpowiednich środków werbalnych i niewerbalnych.

**W ramach modułu II – praktyka przedmiotowo-metodyczna (ciągła) w zakresie nauczania języka rosyjskiego** (60 godzin warsztatów) nauczyciele – przyszli opiekunowie praktyki zapoznali się z celami praktyki pedagogicznej w zakresie nauczania języka rosyjskiego. Poznali program praktyki, zadania studentów filologii rosyjskiej oraz obowiązki nauczyciela rusycysty pełniącego funkcję szkolnego opiekuna praktyki.

Ponadto warsztaty miały na celu wzbogacenie bądź uaktualnienie wiedzy nauczycieli w zakresie glottodydaktyki (metodyki nauczania języka rosyjskiego), językoznawstwa i kulturoznawstwa rosyjskiego. Nauczyciele mieli możliwość udoskonalenia własnej kompetencji językowo-komunikacyjnej i interkulturowej, a także umiejętności pedagogiczno-metodycznych

niezbędnych w procesie nauczania języka rosyjskiego. W związku z powyższym nauczyciele realizowali następujące zadania:

- poznanie nowych tendencji w glottodydaktyce i metodyce nauczania języka rosyjskiego (w obszarze nauczania, uczenia się i oceniania);
- poznanie nowoczesnych metod i technik nauczania języka obcego (rosyjskiego);
- poznanie i wykorzystanie elementów ludycznych w procesie nauczania języka rosyjskiego;
- poznanie sposobów urozmaicania procesu nauki języka rosyjskiego za pomocą tekstu literackiego;
- zdobycie wiedzy i umiejętności w zakresie nauczania fonetyki, leksyki, gramatyki rosyjskiej (tendencje ortoepiczne, zmiany we współczesnej leksyce rosyjskiej, nowe podejście do wprowadzania, utrwalania i aktywizacji elementów gramatycznych, nowe spojrzenie na rolę translacji w procesie glottodydaktycznym i inne);
- poszerzenie wiedzy na temat autonomii ucznia i możliwości jej rozwijania na różnych etapach uczenia się języka rosyjskiego;
- zdobycie wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z uczniami z dysfunkcjami (dysleksja, dysgrafia i inne) na lekcjach języka rosyjskiego;
- poznanie możliwości wykorzystania nowych technologii informacyjnych w procesie nauczania języka rosyjskiego (m. in. wykorzystanie rosyjskich stron internetowych);
- zapoznanie się z wymogami dotyczącymi egzaminów certyfikacyjnych z języka rosyjskiego i sposobami przygotowania uczniów do takich egzaminów.

Nauczyciele przeszkoleni zarówno w ramach modułu I, jak i II zostali zainspirowani do autorefleksji, poszukiwania efektywnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych oraz doskonalenia swojego warsztatu pracy. Zostali również zachęceni do formowania takiej postawy u studentów praktykantów.

Należy dodać, że wyboru tematyki szkoleń dokonano po wcześniejszych konsultacjach z nauczycielami ekspertami (na zebraniach przedstawili oni propozycję interesujących ich zagadnień). Osobami szkolącymi nauczycieli byli specjaliści z Instytutu Filologii Słowiańskiej UMCS, Instytutu Pedagogiki i Psychologii UMCS oraz Centrum Nauczania Języków Obcych i Certyfikacji UMCS.

### **3. Przygotowanie studentów do realizacji praktyki. Założenia i realizacja nowego programu praktyk**

Jeśli chodzi o przygotowanie studentów filologii rosyjskiej do praktyki przedmiotowo-metodycznej w zakresie nauczania języka rosyjskiego, to również należy stwierdzić, że w ramach projektu jest ono bardziej solidne i konkretne niż przed realizacją projektu. Przed projektem studenci zdobywali wiedzę pedagogiczno-psychologiczną oraz glottodydaktyczną na zajęciach audytoryjnych i konsultacjach, na podstawie której uczyli się prowadzenia lekcji języka rosyjskiego, sporządzania konspektów lekcyjnych i pisanie protokołów obserwacji lekcji. Przed udaniem się na praktykę omawiano zasady jej organizacji i harmonogram praktyki.

W ramach projektu w Instytucie Filologii Słowiańskiej opracowano *nowy program praktyk pedagogicznych (ciągłych) przedmiotowo-metodycznych w zakresie nauczania języka rosyjskiego*, który stanowi integralną część przygotowania studentów do przyszłego zawodu nauczyciela

rusycysty zgodnie z wymogami współczesnej edukacji. *Program* ten dotyczy sześciotygodniowej praktyki przedmiotowo-metodycznej realizowanej przez studentów filologii rosyjskiej po II roku studiów I stopnia oraz dwutygodniowej praktyki przedmiotowo-metodycznej odbywanej przez studentów filologii rosyjskiej po I roku studiów II stopnia.

*Nowy program* w porównaniu z programem realizowanym przed projektem kładzie większy nacisk na rzetelne zdobywanie przez studentów wiedzy glottodydaktycznej i umiejętności metodycznych w miejscu odbywania praktyki. W owym *programie* zwrócono uwagę na konieczność zapoznawania studentów, zarówno w toku zajęć specjalizacyjnych na uczelni, jak i podczas realizacji praktyki, z problematyką innowacyjności, zaakcentowano potrzebę wdrażania praktykantów do konstruktywnych działań dydaktyczno-wychowawczych i organizatorskich w tym zakresie, a także na potrzebę podejmowania działań na rzecz rozwoju osobistego i doskonalenia zawodowego.

Zgodnie z *nowym programem* praktyk studenci filologii rosyjskiej poznają różne aspekty funkcjonowania i działalności współczesnej szkoły, przede wszystkim w zakresie:

- funkcjonowania współczesnej szkoły polskiej w świetle założeń reformy programowej z 2009 r. (studenci poznają ramy organizacyjne nauczania języków obcych, nową podstawę programową, nowe programy nauczania i wychowania, w tym programy autorskie, nowe systemy oceniania, regulaminy, programy profilaktyczne i in.);
- funkcjonowania szkoły polskiej w przestrzeni europejskiej oraz w regionie (studenci poznają formy współpracy szkoły z placówkami oświatowymi w kraju i za granicą oraz możliwości wymiany uczniów i nauczycieli, formy współpracy z ośrodkami naukowymi i kulturalnymi m. in. z UMCS);
- planowania i realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela w procesie nauczania języka rosyjskiego (praktykanci nabywają wiedzę merytoryczną i pedagogiczno-metodyczną poprzez refleksyjną obserwację procesu dydaktyczno-wychowawczego realizowanego przez nauczyciela, w którym to procesie uwzględnia się nowe treści nauczania i wychowania, nowe technologie nauczania, w tym IT/ITC, metody i techniki aktywizujące itp.);
- funkcjonowania w procesie nauczania/uczenia się języka rosyjskiego uczniów o różnych możliwościach intelektualnych i językowych (studenci poznają metody i sposoby pracy z uczniem zdolnym oraz z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych);
- konstruowania programów nauczania (w tym programów autorskich nauczania języka rosyjskiego), planów dydaktycznych, wyboru odpowiednich nowoczesnych podręczników i innych materiałów glottodydaktycznych;
- działalności samorządu szkolnego i innych organizacji dziecięcych i młodzieżowych, o ile są one obecne w szkole, pracy kół zainteresowań oraz planowania i realizacji innych przedsięwzięć dydaktycznych i kulturalnych podejmowanych przez szkołę (akademie, konkursy, wycieczki itp.);
- funkcjonowania jednostek wspierających szkołę (biblioteka, świetlica, stołówka);
- budowania warsztatu pracy nauczyciela języka rosyjskiego, możliwości awansu zawodowego i rozwoju osobistego nauczyciela rusycysty;
- funkcjonowania środowiska szkolnego – relacji pomiędzy podmiotami zaangażowanymi w proces dydaktyczno-wychowawczy (dyrektor, Rada Pedagogiczna, Rada Rodziców,

uczniowie), szczególnie relacji nauczyciela z uczniami oraz relacji pomiędzy uczniami, z uwzględnieniem sposobów komunikowania się nauczyciela z uczniami w języku rosyjskim.

Opierając się na wiedzy i umiejętnościach zdobytych w trakcie kształcenia akademickiego oraz w miejscu odbywania praktyki studenci planują oraz prowadzą lekcje języka rosyjskiego i zajęcia pozalekcyjne zgodnie z harmonogramem praktyki.

Praktykanci są zobowiązani do uwzględniania w treściach nauczania interkulturowości, nabywają umiejętności efektywnego przekazywania uczniom wiedzy o języku rosyjskim, realiach i kulturze Federacji Rosyjskiej, a także w tym kontekście wiedzy o państwach Unii Europejskiej.

W toku zajęć studenci realizują też nowe cele wychowawcze poprzez wdrażanie problematyki dotyczącej równości płci, przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, narodowość czy religię. Włączają się również w podejmowane przez szkołę działania w ramach programów profilaktycznych przeciwdziałania agresji, narkomanii i innym uzależnieniom.

Studenci są zachęceni do kierowania się zasadą elastycznych schematów lekcyjnych, co oznacza stosowanie na lekcjach różnorodnych form pracy i elementów uatrakcyjniających proces dydaktyczno-wychowawczy.

Praktykanci rozumieją potrzebę indywidualnego podejścia do uczniów, ciągłego ich motywowania do nauki poprzez wprowadzanie interesujących treści, stosowanie nowoczesnych metod i technik podawania i utrwalania materiału dydaktycznego, zaangażowanie i entuzjazm nauczyciela, sprawiedliwą ocenę i inne czynniki motywujące. Są świadomi konieczności rozwijania autonomii ucznia i starają się podejmować odpowiednie działania w tym zakresie.

*Nowy program* zwraca dużą uwagę zarówno nauczycielom, jak i praktykantom na rozwój refleksyjności studentów, na ich umiejętność dokonywania ewaluacji w procesie nauczania/uczenia się oraz autoewaluacji podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych i organizacyjnych. Realizacji tych celów służy m. in. wypełnianie przez studenta kart ewaluacji obserwowanych przez niego lekcji, kart autoewaluacji jego wiedzy i umiejętności oraz rozmowa nauczyciela ze studentem po zaobserwowaniu lekcji przeprowadzonej przez praktykanta.

Zgodnie z *nowym programem* studenci są również wdrażani do pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych (uczniowie zdolni, uczniowie z dysleksją, dysgrafią, dysortografią i innymi dysfunkcjami). Studenci obserwują metody pracy stosowane przez opiekuna praktyki w nauczaniu języka rosyjskiego uczniów o różnych możliwościach intelektualnych oraz sami podejmują stosowne działania dydaktyczno-wychowawcze w tym zakresie.

Praktykanci nabywają umiejętności budowania odpowiednich relacji z uczniami, komunikowania się z nimi w języku rosyjskim w sytuacjach dydaktycznych w klasie, tworzenia przyjaznej atmosfery sprzyjającej procesowi uczenia się. Uczą się empatii i potrafią okazywać pomoc uczącym się.

Ponadto studenci realizujący praktykę w danej szkole włączają się w organizowane tam różne przedsięwzięcia dydaktyczne, wychowawcze i kulturalne. Biorą udział w konferencjach, wieczornicach, wycieczkach, spotkaniach z ciekawymi ludźmi, pomagają przy organizacji olimpiad językowych, konkursów języka rosyjskiego itp.

W trakcie realizacji praktyki studenci nabierają przekonania o konieczności ustawicznego kształcenia, doskonalenia warsztatu nauczyciela i samokształcenia, uczą się bycia kreatywnym w swoim zawodzie.

*Nowy program praktyk* jest bardziej szczegółowy niż poprzednie programy. Jasno sformułowano w nim cele praktyki przedmiotowo-metodycznej, zakładane kompetencje studenta/studentki po odbyciu praktyki w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Szczegółowo określono obowiązki i zadania studentów praktykantów w obszarach nabywania wiedzy, planowania, organizacji i realizacji jednostek lekcyjnych oraz ich oceny, a także w innych obszarach dotyczących zajęć pozalekcyjnych, doskonalenia warsztatu nauczyciela języka rosyjskiego, awansu nauczyciela, a także przygotowania dokumentacji praktyki i in.

W *programie* oraz w *regulaminie praktyk pedagogicznych* wyraźnie przedstawiono obowiązki szkolnego opiekuna praktyk oraz opiekuna z ramienia UMCS.

#### 4. Materiały glottodydaktyczne pomocne w realizacji praktyki

W ramach projektu opracowano *Niezbędnik studenta/teki na praktyce*, w którym zamieszczono materiały dla studenta i nauczyciela pomocne w realizacji praktyk pedagogicznych. Jest on dostępny zarówno w postaci elektronicznej, jak i papierowej. Zawiera część dotyczącą praktyki ogólnopedagogicznej oraz część odnoszącą się do praktyki przedmiotowo-metodycznej.

Część *Niezbędnika* dotycząca praktyk pedagogicznych ciągłych przedmiotowo-metodycznych w zakresie nauczania języka rosyjskiego zawiera następujące materiały:

- regulamin praktyk pedagogicznych;
- nowy program praktyk pedagogicznych;
- harmonogram praktyki sześciotygodniowej;
- harmonogram praktyki dwutygodniowej;
- kartę obserwacji lekcji języka rosyjskiego przez studenta/studentkę;
- kartę rozmowy po obserwacji lekcji języka rosyjskiego;
- schematy konspektów lekcji;
- przykładowy scenariusz lekcji języka rosyjskiego;
- pytania pomocnicze do dokonywania autorefleksji i ewaluacji pracy własnej studenta;
- karty autorefleksji i samooceny;
- ankietę dla uczniów dotyczącą pracy i zachowania się studenta/studentki podczas praktyki;
- arkusz oceny wiedzy i umiejętności studenta/studentki praktykanta (który wypełnia nauczyciel);
- wyrażenia lekcyjne w języku rosyjskim potrzebne do komunikowania się praktykanta z uczniami w klasie (zwroty nazywające czynności nauczyciela i uczniów, polecenia, instrukcje do zadań, wyrażenia związane z ocenianiem, dyscyplinowaniem uczniów itp.);
- przykłady oceny jakościowej kompetencji językowych i komunikacyjnych ucznia (jego wypowiedzi ustnych i pisemnych);
- materiały realioznawcze i kulturoznawcze dotyczące Rosji;
- opis przygotowania i realizacji projektu edukacyjnego;
- wskazówki i uwagi dotyczące pracy z uczniami o specjalnych potrzebach;
- materiały pomocnicze w przygotowaniu uczniów do egzaminów maturalnych i certyfikacyjnych z języka rosyjskiego;
- informację o systemie egzaminów certyfikacyjnych TELC;

- bibliografię: wykaz literatury metodycznej oraz spis podręczników do nauki języka rosyjskiego.

Studenci mogą korzystać z różnych materiałów zakupionych w ramach projektu zarówno przed praktyką, jak i w trakcie jej realizacji. Są to aktualne podręczniki i materiały pomocnicze do nauki języka rosyjskiego, książki prezentujące realia i kulturę Rosji, materiały do nauczania fonetyki, leksyki i gramatyki rosyjskiej, różnorodne słowniki języka rosyjskiego (monolingwalne i dwujęzyczne), słowniki specjalistyczne itp. Materiały te są wykorzystywane zarówno na zajęciach z dydaktyki przedmiotowej, jak i podczas realizacji praktyki przedmiotowo-metodycznej w zakresie nauczania języka rosyjskiego do opracowywania konspektów lekcyjnych, do przygotowywania się merytorycznego do zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, do samokształcenia studentów.

W ramach projektu zakupiono również laptop i kamerę, która służy do filmowania lekcji języka rosyjskiego podczas praktyki w celu późniejszego ich omawiania na zajęciach.

## **5. Ewaluacja organizacji i przebiegu praktyk. Ocena wiedzy i umiejętności praktykantów**

Jeśli chodzi o ewaluację praktyk, to przed wejściem projektu w życie nie dokonywano ich formalnej oceny. Studenci mieli jedynie możliwość podzielenia się wrażeniami z odbytej praktyki z wykładowcą i kolegami w grupie. Mówili o swoich doświadczeniach i problemach, które pojawiały się podczas realizacji praktyki. Student przedstawiał również szczegółowy scenariusz przeprowadzonej przez siebie na praktyce lekcji języka rosyjskiego, a pozostali studenci wraz z wykładowcą komentowali ją i oceniali. Wykładowca dokonywał zaliczenia praktyki po zapoznaniu się z dokumentacją praktyki (wypełniony dzienniczek praktyk, konspekty przeprowadzonych lekcji i protokoły lekcji obserwowanych).

W ramach projektu natomiast Biuro Projektu dokonuje ewaluacji praktyk poprzez przeprowadzanie *ankiet ewaluacyjnych* wśród studentów przed rozpoczęciem praktyki i po jej zakończeniu. W *porządkowej ankiecie ewaluacyjnej* studenci wypowiadają się, czy informacja na temat praktyk realizowanych w ramach projektu była wystarczająca. Przedstawiają swoje oczekiwania związane z udziałem w praktykach. Mogą też zgłaszać swoje propozycje dotyczące *nowego programu praktyki* i zasad jej organizacji. *Ankieta ewaluacyjna* przeprowadzana po zakończeniu praktyki służy ocenie realizacji celów i zadań praktyki wraz z samooceną wzrostu wiedzy i umiejętności praktykantów. Studenci odpowiadają na pytania, czy praktyka realizowana w ramach projektu spełniła ich oczekiwania, czy wzbogaciła ich wiedzę i umiejętności i w jakim stopniu. Mogą też ocenić swoją współpracę ze szkolnym opiekunem praktyki oraz z opiekunem z ramienia uczelni. Wyniki ankiet ewaluacyjnych są brane pod uwagę przy realizacji kolejnych praktyk w celu podniesienia ich efektywności.

Dokumentacja praktyki sporządzana przez studentów jest uporządkowana i bardziej szczegółowa, niż było to przed realizacją projektu, dzięki wypełnianiu przez nich *dziennika praktyk* oraz innych dokumentów dotyczących obserwacji, planowania, przebiegu i oceny procesu nauczania/uczenia się języka rosyjskiego. Kontrola i ocena wiedzy, umiejętności i postawy praktykanta na praktyce dokonywana przez nauczyciela – opiekuna praktyki jest wieloaspektowa i obiektywna (dzięki ujednoliconym kryteriom oceny wskazanym w *arkuszu oceny wiedzy i umie-*

*jętności studenta praktykanta*). Studenci otrzymują też wyraźne instrukcje w sprawie wypełnienia dzienniczka, liczby scenariuszy lekcyjnych, kart obserwacji, ewaluacji oraz autorefleksji i autoewaluacji itp. Na podstawie takich dokumentów uczelnianemu opiekunowi praktyki łatwiej jest wystawić rzetelną ocenę całokształtu pracy i postawy studenta praktykanta.

Należy dodać, że osoby zaangażowane w realizację praktyki mogą kontaktować się ze sobą drogą telefoniczną, e-mailową oraz poprzez Platformę WH (wcześniej był możliwy jedynie kontakt telefoniczny lub osobisty).

Oprócz wypełnienia *ankiet ewaluacyjnych*, przeprowadzonych przez Biuro Praktyk, studenci przekazują swoje spostrzeżenia i uwagi na temat praktyki pedagogicznej ustnie (tuż po jej zakończeniu) na zajęciach z dydaktyki przedmiotowej. Opiekun z ramienia UMCS konfrontuje te informacje z opiniami szkolnego opiekuna praktyki. Ponadto opiekun uczelniany zdobywa wiedzę o praktykancie i szkole podczas obserwowania prowadzonych przez studenta lekcji języka rosyjskiego.

Na podstawie takich danych można stwierdzić, że zarówno nauczyciele, jak i studenci bardzo pozytywnie oceniają *nowy program praktyk ciągłych przedmiotowo-metodycznych* pod względem zawartych w nim treści merytorycznych. Obie strony uważają, że *program* jest przydatny, interesujący i możliwy do zrealizowania.

Jeśli chodzi o przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne i metodyczne praktykantów, to jest ono oceniane jako dobre lub bardzo dobre w odniesieniu do większości studentów.

Niestety kompetencja językowo-komunikacyjna studentów studiów I stopnia pozostawia wiele do życzenia, co stanowi poważne utrudnienie w poprawnej realizacji przez nich lekcji języka rosyjskiego. Niedostatecznie wysoka kompetencja językowo-komunikacyjna studentów wiąże się z tym, że udają się oni na praktykę już po II roku studiów, gdy ich umiejętności posługiwania się językiem rosyjskim nie zostały jeszcze w pełni ukształtowane. Lepiej ta sprawa wygląda w przypadku studentów studiów II stopnia.

Wiele problemów organizacyjnych pojawia się przy kierowaniu studentów filologii rosyjskiej na praktykę z powodu braku dostatecznej liczby szkół z językiem rosyjskim (biorących udział w projekcie), położonych w miejscu zamieszkania praktykanta, albo z powodu niedostatecznej liczby godzin tego języka w danej szkole, co okazuje się niekiedy dopiero przed rozpoczęciem praktyki (zależy to od naboru uczniów do klas pierwszych z językiem rosyjskim). W takiej sytuacji studenci chcą realizować praktykę w szkołach lubelskich, tłumacząc swoją decyzję niemożliwością pokrycia kosztów utrzymania się podczas praktyki w terenie (w projekcie nie przeznaczono na to środków). Rozumiejąc trudną sytuację materialną naszych studentów, kierujemy ich do szkół w Lublinie, lecz wtedy na praktyce przebywa kilka osób i nie wystarcza godzin języka rosyjskiego do tego, aby każdy student mógł obserwować i przeprowadzić przewidzianą przez program i harmonogram praktyki określoną liczbę lekcji. W związku z tym studenci odbywają praktykę wydłużoną, tj. są zobligowani do realizacji brakujących godzin w późniejszym terminie w czasie wolnym od zajęć na uczelni.

Pomimo wyżej ukazanych trudności w realizacji praktyki studenci filologii rosyjskiej są zadowoleni z jej przebiegu. Stwierdzają, że odnaleźli się w roli nauczyciela i przekonali do tego zawodu. Studenci uważają też, że ich poziom wiedzy i umiejętności związany z profesją nauczyciela znacznie wzrósł, co potwierdzają opiekunowie praktyk (uczelniany i szkolny).



Należy dodać, że w toku realizacji projektu po raz pierwszy zaistniała możliwość spotkania się na zebraniach, organizowanych przez Biuro Projektu, kierowników merytorycznych projektu z ośmiu instytutów UMCS, przedstawicieli grupy sterującej i nauczycieli. Stwarza to okazję do wymiany doświadczeń, poglądów i spostrzeżeń dotyczących organizacji i realizacji praktyk pedagogicznych, co przyczynia się do podnoszenia ich efektywności. Ważną rolę w tym zakresie pełni też powstała w ramach projektu Platforma WH, która, jak już wcześniej wspomniano, umożliwi kontaktowanie się osób zaangażowanych w realizację projektu oraz jest miejscem do zamieszczania potrzebnych i interesujących materiałów glottodydaktycznych.

Reasumując, można stwierdzić, że realizacja projektu i nowego programu praktyk pedagogicznych w Instytucie Filologii Słowiańskiej UMCS pozwala osiągać zakładane efekty, a podejmowane w związku z tym działania mogą być z powodzeniem kontynuowane również w przyszłości, po zakończeniu projektu.

## **Streszczenie**

W referacie przedstawiono założenia nowego programu praktyk pedagogicznych przedmiotowo-metodycznych (ciągłych) w zakresie nauczania języka rosyjskiego realizowanych przez studentów filologii rosyjskiej UMCS w szkołach gimnazjalnych i średnich (program ten został opracowany w ramach projektu: [www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs) – *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*). Ukazano najważniejsze innowacyjne zadania realizowane przez studentów w toku praktyki, dotyczące funkcjonowania i pracy dydaktyczno-wychowawczej współczesnej szkoły polskiej.

Opisano sposoby organizacji praktyk, przygotowania nauczycieli do pełnienia funkcji opiekuna praktyki, a także podkreślono rolę opracowanych w ramach projektu materiałów dla nauczycieli i studentów (*Niezbędnik*), pomocnych w realizacji i ocenie praktyki.

Przedstawiono uwagi dotyczące ewaluacji praktyk pedagogicznych, dokonywanej przez Biuro Projektu (*początkowe i końcowe ankiety ewaluacyjne*) oraz przez opiekunów praktyk (szkolnego i uczelnianego).

## **Abstract**

This paper presents the assumptions behind a new teaching practice programme Russian philology students at Maria Curie-Skłodowska University. The practice is performed at junior high schools and secondary schools. The program was developed within the project [www.praktyki.wh.umcs](http://www.praktyki.wh.umcs) – *Preparation and implementation of a new teaching practice program at the Faculty of Humanities of MCSU*. The paper shows the most important and innovative tasks carried out by students in the course of the practice, which are to help them prepare for the teaching and other educational work in contemporary Polish schools.

It also describes the organizational details of the practice, preparing teachers to act as tutors, and also highlights the role of materials developed for teachers and students in the project to assist in the implementation and evaluation of practice (*Teaching Practice Essentials*).

The paper presents the comments on the evaluation of teaching practice carried out by the Project Office (*initial and final evaluation surveys*) and by the tutors (at schools and the university).



**Urszula Siemianowska**

Instytut Rusycystyki  
Uniwersytet Łódzki

## **Przedmiotowe i pedagogiczne przygotowanie łódzkich rusycystów do zawodu nauczyciela języka rosyjskiego**

Kto zdobyłą wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa,  
ten może być nauczycielem innych.

(Konfucjusz)

Słowa chińskiego myśliciela Konfucjusza sprzed 2500 lat są aktualne po dzień dzisiejszy. Bez przesady można stwierdzić, że profesja nauczyciela jest uważana za jedną z najtrudniejszych i najodpowiedzialniejszych profesji w świecie. Nauczyciel jest ważnym ogniwem w procesie nauczania/uczenia się na wszystkich szczeblach systemu edukacyjnego, czy to w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum, czy też w szkole wyższej. Nauczyciel nie tylko przekazuje swoim uczniom wiedzę, ale i rozwija w nich zdolności twórcze, kreatywność, pobudza do samodzielnej refleksji, często on sam jest obiektem do naśladowania. To z kolei nakłada na niego obowiązek doskonalenia swoich umiejętności pedagogicznych i stałego podnoszenia kwalifikacji, aby uniknąć w pracy rutyny i sprostać nowym wyzwaniom współczesnego świata.

Przedmiotem poniższych rozważań jest analiza przygotowania studentów filologii rosyjskiej Uniwersytetu Łódzkiego do zawodu nauczyciela rusycysty.

Nauczyciel języka obcego winien posiadać następujące umiejętności i kompetencje [Głuchow 1993: 230]:

- **umiejętności pedagogiczne** (wiedza, umiejętności, kompetencje z zakresu psychologii i pedagogiki, socjolingwistyki, metodyki nauczania języków obcych);
- **umiejętności interakcyjne** (zdolność nawiązywania kontaktów z uczącym się, w relacjach nauczyciel-uczeń winien być wymagający, ale i sprawiedliwy, taktowny, życzliwy);
- **kompetencję językową** (znajomość systemu nauczanego języka we wszystkich jego aspektach i na różnych poziomach: fonetyka, leksyka, słowotwórstwo, morfologia, składnia zdania prostego i złożonego, stylistyka tekstu);
- **kompetencję komunikacyjną** (winien biegle władać językiem obcym w mowie i piśmie);
- **kompetencję realioznawczą** (wiedza o realiach kraju nauczanego języka, tradycjach i obyczajach, znajomość mentalności danego narodu, etykiety językowej i niewerbalnych środków komunikacji w danym języku).

## 1. Umiejętności pedagogiczne

Umiejętności pedagogiczne student Uniwersytetu Łódzkiego na Wydziale Filologicznym zdobywa na zajęciach z bloku pedagogicznego, który ma charakter fakultatywny i jest płatny jako blok nieobjęty planem studiów. Opłata wynosi 900 zł, a *Uchwała* obowiązuje studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych rozpoczynających studia w roku akademickim 2010/2011. *Uchwała nr 14* została podjęta na posiedzeniu Rady Wydziału Filologicznego UŁ w dniu 22 października 2010 r.<sup>1</sup> W latach 2010-2013 fakultet pedagogiczny (płatny) był zaproponowany studentom rozpoczynającym blok pedagogiczny na studiach II stopnia i zmieniał się zarówno pod względem jakości (obowiązujących przedmiotów), jak i ilości proponowanych zajęć.

### 1.1. Siatki bloku pedagogicznego – analiza

W roku akademickim 2010/2011 obowiązującymi przedmiotami w ramach bloku pedagogicznego były: psychologia (łącznie 45 godzin wykładów w semestrze 1, 2 i 3), pedagogika (również łącznie 45 godzin wykładów w semestrze 1, 2 i 3), psychologia i pedagogika stosowana (30 godzin w semestrze), dydaktyka przedmiotowa (łącznie 150 godzin w semestrze 1, 2, 3), emisja głosu (30 godzin), system oświatowy w Polsce i w Europie (30 godzin) oraz 150 godzin praktyk pedagogicznych. Przedmioty takie, jak: psychologia, pedagogika i dydaktyka przedmiotowa, kończyły się egzaminem, pozostałe zaliczeniem na ocenę. Wykłady z psychologii i pedagogiki były prowadzone na Wydziale Filologicznym UŁ dla wszystkich kierunków wspólnie przez pracowników odpowiednich Instytutów Pedagogiki i Psychologii. Natomiast program do nowych przedmiotów takich, jak: psychologia i pedagogika stosowana oraz system oświatowy w Polsce i w Europie, został opracowany przez dydaktyka mgr Irinę Pirożak-Dziuk, która w Instytucie Rusycystyki do chwili obecnej prowadzi również zajęcia z dydaktyki przedmiotowej.

Na zajęciach z psychologii i pedagogiki stosowanej student zapoznał się z podstawowymi zagadnieniami, z jakimi spotyka się nauczyciel podejmujący pracę zawodową z młodzieżą ze specyficznymi zaburzeniami rozwojowymi, tj.: niepełnosprawność fizyczna, umysłowa, zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD). Po zakończeniu kursu student potrafił nazywać i objaśniać pojęcia związane z psychologią i pedagogiką stosowaną; posiadał ogólną wiedzę na temat pracy z młodzieżą ze specyficznymi zaburzeniami w rozwoju i wiedział, jak pomóc takiemu uczniowi w uczeniu się; potrafił rozpoznać symptomy zaburzeń występujące w zachowaniu tzw. trudnej młodzieży oraz młodzieży z ADHD; potrafił analizować zachowanie uczniów i wiedział, gdzie trzeba skierować ucznia, który ma problemy. Zajęcia były prowadzone różnymi metodami dydaktycznymi: metodą podającą (wykład konwersatoryjny), metodą poszukującą (studium przypadku, studium przykładowe), oraz metodą dyskusji (referat).

### 1.2. Przedmiot system oświatowy w Polsce i Europie zapoznał studentów:

- z zagadnieniami dotyczącymi istoty zmian edukacyjnych w Polsce po 1999 r. (*reformacja edukacyjna, powołanie CKE, zasady nowej matury, nowelizacja ustawy Karta Nauczyciela*);
- z najważniejszymi aktami prawnymi funkcjonującymi w systemie oświaty;

<sup>1</sup> Zgodnie z załącznikiem nr 17 do zarządzenia nr 61 rektora UŁ ustala się wysokość opłaty za blok pedagogiczny nieobjęty planem studiów.

- z systemem edukacji wybranych państw europejskich (np. Wielkiej Brytanii, Francji, Niemiec, Rosji).

Po zakończeniu kursu z w/w przedmiotu student potrafił objaśnić istotę zmian w systemie oświaty, które zaszły w Polsce po 1999 r., oraz wskazać związki nauk pedagogicznych ze zmianami zachodzącymi we współczesnym świecie (przemiany polityczne i społeczno-gospodarcze) w skali europejskiej. Student potrafił analizować i porównywać systemy edukacji oraz systemy oceniania pracy uczniów, funkcjonujące w różnych krajach europejskich; wyszukiwać informacje w różnych źródłach; wykorzystywać uzyskaną wiedzę przy przygotowaniu referatu, prezentacji na zadany temat. Student uświadomił sobie znaczenie roli nauczyciela w życiu społecznym kraju oraz zorientował się w regulacjach prawnych dotyczących awansu zawodowego nauczyciela.

Od roku 2011/2012 zmiany w bloku pedagogicznym dotyczyły zwiększenia ilości godzin z dydaktyki przedmiotowej o 30 godzin (stan obecny wynosi 180 godzin w trzech semestrach) kosztem usunięcia z programu przedmiotu system oświatowy w Polsce i w Europie. Zwiększona została również ilość godzin praktyk pedagogicznych ze 150 na 180.

W 2012/2013 roku blok pedagogiczny został podzielony na dwa moduły. Moduł II przewidziany jest do realizacji na kierunku filologia rosyjska na Uniwersytecie Łódzkim na studiach I stopnia i obejmuje takie przedmioty, jak: psychologia – wstęp (45 godzin), psychologia edukacyjna (30 godzin), pedagogika – wstęp (30 godzin), pedagogika edukacyjna (30 godzin) i praktyka opiekuńczo-wychowawcza (30 godzin). Studenci z licencjatu, którzy decydują się na kontynuację zajęć z bloku pedagogicznego na studiach II stopnia (moduł III), sami zapisują się na w/w przedmioty modułu II, które są prowadzone na Wydziale. Z przykrością należy stwierdzić, że studenci rusycyści (a jest ich niewielka grupa do 15 osób) napotykali wielkie trudności z przyjęciem ich na zajęcia w związku z przepełnieniem grup ćwiczeniowych na innych filologiach. Często spotykali się wręcz z odmową ze strony prowadzących, co prowadziło do interwencji dyrekcji Instytutu Rusycystyki. Moduł III był realizowany tylko na studiach II stopnia na kierunku filologia rosyjska, obejmował takie przedmioty, jak: podstawy dydaktyki z elementami prawa oświatowego (30 godzin wykładu), dydaktyka szczegółowa – organizacja procesu dydaktycznego (60 godzin), dydaktyka szczegółowa – techniki uczenia się i ocena jakości procesu dydaktycznego (30 godzin), praktyki śródroczne (60 godzin) i ciągłe (180 godzin) realizowane w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, emisja głosu (15 godzin), techniki informacyjne w zawodzie nauczycielskim (15 godzin), etyka zawodowa nauczyciela (15 godzin).

W roku 2013/2014 w planie studiów UŁ na kierunku filologia blok pedagogiczny przewidziany jest na studiach stacjonarnych I stopnia (licencjat) od drugiego semestru o łącznej ilości godzin 465. Celem tego bloku jest przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela języka obcego w szkole podstawowej. Ta specjalizacja glottodydaktyczna nie będzie realizowana na kierunku filologia rosyjska z dwóch powodów: braku możliwości przeprowadzenia praktyk śródrocznych w łódzkich szkołach podstawowych ze względu na niewystarczającą ilość godzin języka rosyjskiego w szkole podstawowej (dwie godziny tygodniowo) i małą ilość szkół podstawowych z wykładanym językiem rosyjskim oraz niewystarczające przygotowanie językowe studentów licencjatu (cztery grupy ćwiczeniowe filologii rosyjskiej UŁ to studenci rozpoczynający naukę języka rosyjskiego od podstaw, jedna grupa zaawansowana).

### 1.3. Dydaktyka przedmiotowa

Od 2011/2012 studenci II stopnia zgodnie z obowiązującą siatką zajęć na kierunku filologia rosyjska UŁ winni zrealizować 180 godzin dydaktyki przedmiotowej, które zostały podzielone na trzy semestry, w każdym po 60 godzin zajęć. Na I roku studiów uzupełniających były to zajęcia konwersatoryjne w połączeniu z zajęciami praktycznymi w szkole, zaś na drugim roku warsztaty z naciskiem na metody aktywizujące. Studenci proponowali różne gry dydaktyczne, sami brali w nich udział, analizując do jakiej grupy młodzieży i na jakim poziomie językowym mogą być najbardziej przydatne. Na zajęciach konwersatoryjnych omawiane były następujące zagadnienia:

- Zmiany edukacyjne w polskim systemie oświaty
- Lekcja języka obcego, struktura lekcji, typy lekcji języka rosyjskiego
- Planowanie pracy nauczyciela języka rosyjskiego (programy szkolne, podręczniki, pomoce dydaktyczne)
- Metody nauczania języków obcych (konwencjonalne, niekonwencjonalne)
- Lekcja języka rosyjskiego jako przykład nauczania komunikacji językowej
- Metody aktywizujące w nauczaniu języka rosyjskiego
- Określanie i realizacja celów lekcji języka rosyjskiego
- Nauczanie języka rosyjskiego w różnych grupach wiekowych (planowanie kursu, ocena materiałów nauczania)
- Metody nauczania języka rosyjskiego w różnych grupach wiekowych
- Rola sprawności mówienia w procesie nauczania języka rosyjskiego
- Sposoby kształcenia umiejętności słuchania i rozumienia ze słuchu
- Nauczanie czytania ze zrozumieniem
- Rozwijanie sprawności pisania
- Sposoby nauczania gramatyki
- Techniki nauczania słownictwa
- Struktura ustnego i pisemnego egzaminu dojrzałości na poziomie podstawowym i rozszerzonym
- Kontrola wyników nauczania
- Ocenianie pracy ucznia
- Cechy i zachowania dobrego nauczyciela
- Techniki utrzymania dyscypliny na lekcji z uczniami w różnych grupach wiekowych.

Na drugim roku studiów uzupełniających po semestrze zimowym i odbyciu praktyk wiosennych (ciągłych) odbywał się egzamin ustny z dydaktyki przedmiotowej, co skutkowało zaliczeniem bloku pedagogicznego i otrzymaniem świadectwa uprawniającego do pełnienia zawodu nauczyciela języka rosyjskiego w polskim systemie oświaty.

### 1.4. Praktyki śródroczne i ciągłe

#### a) miejsca praktyk

Od roku 2011/2012 studentki filologii rosyjskiej UŁ odbywały praktyki śródroczne w trzech placówkach, z którymi została podpisana umowa. Są to XX LO im. J. Słowackiego w Łodzi, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 6 w Łodzi dla Dzieci Słabowidzących

im. Hieronima Baranowskiego oraz Prywatne Katolickie Liceum Ogólnokształcące w Aleksandrowie Łódzkim.

Praktyki ciągłe (jesienne i wiosenne, które trwają po 5,5 tygodnia) studentki odbywały częściowo w Łodzi. Większość praktyk była realizowana poza Łodzią. Często dla każdej studentki były podpisywane umowy nie z jednym, lecz z dwoma i trzema nauczycielami, aby studentka mogła zrealizować program praktyk, niekiedy w trzech, czterech szkołach. Wynika to z bardzo małej ilości szkół w województwie łódzkim, w którym jest język rosyjski<sup>2</sup>.

Wybrane łódzkie szkoły, w których odbywały się praktyki ciągłe, to trzy licea (XX LO im. J. Słowackiego, XXV LO im. Stefana Żeromskiego, III LO im. Tadeusza Kościuszki), trzy gimnazja (Publiczne Gimnazjum nr 15, Publiczne Gimnazjum nr 30 im. Adama Mickiewicza, Gimnazjum nr 35 w Zespole Szkół Ogólnokształcących), dwie szkoły podstawowe (SP nr 38 im. dra H. Jordana, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. mjra Hieronima Baranowskiego).

W województwie łódzkim: siedem placówek gimnazjalnych (Gimnazjum w Dmosinie, Zespół Szkół nr 1 w Krośniewicach, Gimnazjum Miejskie im. Jana Pawła II w Głownie, Gimnazjum im. Jana Kochanowskiego w Grabowie, Publiczne Gimnazjum w Cielądzu, Gimnazjum w Lubaniu, Gimnazjum Publiczne w Żmudzi), osiem szkół podstawowych (SP nr 1 Józefa Piłsudskiego w Głownie, Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Kłodawie, SP im. Jana Kochanowskiego w Grabowie, SP w Cielądzu, SP w Lubaniu, Zespół Szkół Samorządowych w Poświętnem, Zespół Szkół w Regnowie, SP w Żmudzi) oraz cztery placówki ponadgimnazjalne (I LO im. Kazimierza Wielkiego w Łęczycy, LO im. Marii Skłodowskiej-Curie w Rawie Mazowieckiej, Zespół Szkół Ogólnokształcących w Opocznie, Technikum Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Chełmie).

#### b) zadania praktyk

180 godzin praktyk ciągłych według wewnętrznego regulaminu UŁ na kierunku filologia rosyjska zostały podzielone na 80 godzin hospitowanych, 60 godzin prowadzonych i 40 godzin na inne formy pracy, na które składają się m. in.: udział w radach pedagogicznych, dyżury na stołówce, praca w bibliotece, na świetlicy itp.

W czasie odbywania praktyk studentki zapoznały się m. in. z dokumentacją szkolną (statutem szkoły, dziennikiem lekcyjnym i innymi dokumentami regulującymi życie szkoły, dokumentacją związaną z nauczaniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także z planem nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły), z nową podstawą programową nauczania języka rosyjskiego, w liceach z procedurami przeprowadzania egzaminu maturalnego, formułą ustnego egzaminu z języka obcego, pracą pedagoga szkolnego i bibliotekarza. Praktykantki peł-

<sup>2</sup> Powołuję się na statystykę z egzaminu gimnazjalnego i maturalnego w województwie łódzkim, którą podaje OKE w Łodzi (patrz: [www.oke.lodz.pl](http://www.oke.lodz.pl) raporty). Egzamin gimnazjalny z języka rosyjskiego na poziomie podstawowym w 2012 roku zdawało w województwie łódzkim 630 uczniów, na poziomie rozszerzonym 335. Zdecydowana większość uczniów zdających język rosyjski na egzaminie gimnazjalnym zamieszkuje tereny wiejskie i małe miasta. We wsiach egzamin na poziomie podstawowym (PP) zdawało 388 uczniów, na poziomie rozszerzonym (PR) – 229, analogicznie w miastach do 20 tysięcy na PP – 147, na PR 104 uczniów, w miastach do 100 tysięcy – PP – 61 uczniów, PR – 2 osoby, w miastach powyżej 100 tysięcy – PP 34 uczniów, PR – 0. Natomiast egzamin maturalny w roku bieżącym na poziomie podstawowym zdawało 45 uczniów, zaś na poziomie rozszerzonym tylko pięć osób. Takie słabe zainteresowanie językiem rosyjskim w szkołach w województwie łódzkim zobligowało nasze władze uniwersyteckie do utworzenia na filologii rosyjskiej grup rozpoczynających naukę języka rosyjskiego od podstaw. Na I roku studiów po raz drugi mamy cztery takie grupy: język rosyjski w biznesie (dwie grupy), język rosyjski w turystyce, język rosyjski z językiem angielskim zaawansowanym.

niły dyżury podczas przerw, hospitały również godziny wychowawcze, brały udział w posiedzeniach rady pedagogicznej, zebraniach rodzicielskich, zebraniach samorządu uczniowskiego, kontrolowały osiągnięcia uczniów poprzez sprawdzanie prac domowych w zeszytach przedmiotowych i zeszytach ćwiczeń (gimnazja, szkoły podstawowe). Niektóre praktykantki miały możliwość poznania organizacji procesu kształcenia uczniów słabowidzących i niewidomych oraz prowadziły lekcje z takimi uczniami (nauczyły się nawet alfabetu Braille'a). W Publicznym Gimnazjum nr 30 w Łodzi jedna studentka hospitała i prowadziła lekcje języka rosyjskiego w klasach integracyjnych, do których uczęszcza młodzież z różnymi zaburzeniami rozwojowymi.

c) ocena praktyk przez studenta

Z satysfakcją należy stwierdzić, że wszystkie osoby, które miały praktyki w roku akademickim 2012/2013, były zadowolone z wyboru przyszłego zawodu nauczyciela, o czym świadczą pozytywne opinie studentek (13 osób) o przebytych praktykach. Studentki podkreślały, że praktyki pedagogiczne pomogły im lepiej zrozumieć ciężką i odpowiedzialną, lecz ciekawą pracę pedagoga. W czasie odbywania praktyk miały również okazję zdobyć cenne doświadczenie pedagogiczne i skonfrontować swoje wyobrażenia o pracy nauczyciela z rzeczywistością. Praca z uczniami dostarczyła studentkom wiele radości, a także była nowym nieocenionym doświadczeniem. Praktyki dały im możliwość praktycznego zastosowania nabytych umiejętności. W niektórych szkołach praktykantki miały możliwość pracy z tablicą interaktywną. Wykorzystanie tego typu udogodnień pozwoliło im na kreatywne i urozmaicone prowadzenie zajęć, co miało przełożenie na zaangażowanie uczniów. Podczas lekcji w klasach integracyjnych obecny był również nauczyciel wspierający, który pomagał ustalić treści programowe zgodnie z indywidualnymi potrzebami uczniów.

d) ocena praktyk przez opiekuna

Należy podkreślić, że wszystkie praktykantki z danego rocznika otrzymały bardzo dobre oceny za przebieg praktyk, niekiedy nawet wzorowe. Opiekunowie podkreślali bardzo dobre przygotowanie językowe, metodyczne i merytoryczne studentek, ich zaangażowanie, aktywność i pomysłowość w przygotowaniu zajęć i pomocy dydaktycznych, wskazywali na bardzo dobre relacje z uczniami, indywidualne podejście do każdego ucznia, umiejętność reagowania na zaistniałe podczas lekcji sytuacje. Podkreślano takie cechy charakteru praktykantek, jak: sumienność, rzetelność, odpowiedzialność, kreatywność, życzliwość, takt pedagogiczny – cechy niezbędne w zawodzie nauczyciela.

## 2. Umiejętności interakcyjne

Najczęściej wymieniane cechy osobowościowe, jakie winien posiadać dobry nauczyciel, to: sprawiedliwość, życzliwość, takt, cierpliwość. Nauczyciel powinien być wymagający, kreatywny, pomysłowy, posiadać głęboką wiedzę z danego przedmiotu i być człowiekiem o wysokiej kulturze osobistej [Komorowska 1999: 80-81]. Niektóre z tych cech (kreatywność, życzliwość, takt) można było zaobserwować u studentek w czasie praktyk w szkole, co podkreślali opiekunowie praktyk w opiniach umieszczonych w dziennikach praktyk. Świadczy to o odpowiednich predyspozycjach psychofizycznych studentek, niezbędnych przy wykonywaniu profesji nauczyciela, i trafnym wyborze przyszłego zawodu. Wśród licznych ról pedagogicznych, jakie przyjdzie im pełnić w przyszłości w pracy nauczycielskiej, ważną funkcję odgrywa praca wychowawcza. Wie-



dza teoretyczna, która jest przyswajana na studiach, następnie jest konfrontowana w działaniu praktycznym, natomiast umiejętności pedagogiczne zdobywa się wraz z doświadczeniem. I czy będzie to „uczący się przyjaciel”, „wymagający rusycysta”, „optymistyczny rzemieślnik”, „mądry edukator”, „dynamiczny trener”, „oceniający opiekun”, „przyjazny innowator” czy „perfekcyjny pedagog” [Werbińska 2004], zweryfikuje czas. Jednak ważny jest fakt, że już na starcie pracy zawodowej studentki zdobyły wiedzę i doświadczenie organizatora procesu dydaktycznego.

### 3. Kompetencja językowa

W opiniach nauczycieli opiekunów praktyk podkreślano dobre przygotowanie językowe studentek. Studenci odbywający praktyki niezbędną wiedzę z zakresu systemu języka rosyjskiego zdobywają w ciągu trzech lat na studiach licencjackich na zajęciach z gramatyki opisowej języka rosyjskiego, gramatyki funkcjonalnej, polsko-rosyjskiej gramatyki kontrastywnej, gramatyki praktycznej, fakultetów językoznawczych, a przede wszystkim na zajęciach PNJR (praktyczna nauka języka rosyjskiego).

#### 3.1. Kompetencja komunikacyjna

Student filologii obcej na studiach II stopnia powinien posiadać zaawansowaną wiedzę o języku i zdobyć stopień biegłości językowej na poziomie C1 w zakresie językowej kompetencji komunikacyjnej<sup>3</sup>. Zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [Komorowska 2005: 125-133] student posługujący się językiem na poziomie C1 rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi się wypowiadać płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i elastycznie potrafi się posługiwać językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych. Potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe, dotyczące złożonych problemów wypowiedzi ustne i pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami, wskaźnikami zespolenia tekstu.

Na zajęciach praktycznych z języka rosyjskiego (PNJR) na I roku studiów magisterskich studenci zapoznają się m. in. z takimi zagadnieniami, jak:

- Szkoła. Rodzaje i typy szkół, szczeble edukacji
- Praca w szkole: praca dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela, relacje nauczyciel-uczeń, wzorce osobowe nauczycieli
- Prowadzenie lekcji języka rosyjskiego. Tok lekcji
- Rodzice a szkoła
- System kształcenia w Rosji i w Polsce
- Problemy współczesnej szkoły. Negatywne zjawiska w szkole („fala”, narkotyki, palenie tytoniu)
- Konflikt pokoleń. Subkultury młodzieżowe
- Styl życia, wartości, oczekiwania i obawy dorastającej młodzieży.

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków i poziomu kształcenia (Dz.U. Nr 164, poz. 1166, zał. 29).

Omawiana problematyka edukacyjna przygotowuje studentów do wykonywania zawodu nauczyciela rusycysty i w dużej mierze jest przydatna i pomocna już w czasie praktyk pedagogicznych. Student potrafi się spontanicznie wypowiadać na tematy związane z edukacją, sytuacją dzisiejszej młodzieży oraz problemami społecznymi, potrafi przygotowywać dłuższe wypowiedzi pisemne i ustne na tematy z życia szkoły, stosunków między nauczycielami – uczniami i rodzicami; potrafi wykorzystać wszelkie dostępne źródła informacyjne do przygotowania prezentacji multimedialnej na określone tematy socjalno-edukacyjne; potrafi znaleźć w rosyjskich materiałach audialnych (autentycznych audycjach radiowych i telewizyjnych) niezbędną informację, dołączając do niej swój komentarz.

### 3.2. Kompetencja realizacyjna

Tę umiejętność studenci filologii rosyjskiej UŁ zdobywają na zajęciach z kultury Rosji, realizacyjności i praktycznej nauki języka rosyjskiego, gdzie kulturoznawstwo i realizacyjność są nieodłącznym elementem każdego zajęcia. W toku studiów licencjackich program nauczania z PNJR zawiera m.in. takie zagadnienia realizacyjne, jak:

- Imiona rosyjskie, ich zdrobnienia, zastosowanie w różnych sytuacjach życiowych
- Tworzenie i użycie *patronymicum* (rozdzielanie *patronymicum* i nazwisk rosyjskich typu: Ивановна – Иванова)
- Święta rosyjskie: Boże Narodzenie, Nowy Rok, Wielkanoc, święto studenckie Татьянанин день
- Typowe pamiątki rosyjskie: самовар, матрёшка, жостовские подносы, оренбургские платки, гжель, хохлома, береста, валенки, pamiątki cerkiewne
- Gościnność rosyjska, tradycyjne picie herbaty
- Moskwa (położenie, historia, architektura, zabytki, osobliwości)
- Sankt-Petersburg (położenie, historia, architektura, białe noce, Wenecja Północy)
- Muzea rosyjskie: Эрмитаж, Третьяковская галерея, Русский музей
- Metro moskiewskie
- Znane na świecie rosyjskie zespoły artystyczne: хор Александрова, Берёзка, Большой театр, Театр балета Бориса Эйфмана
- Światowej sławy kompozytorzy rosyjscy (P. Czajkowski, M. Musorgski, A. Borodin, S. Prokofiew i inni). Międzynarodowy Konkurs Pianistyczny im. P. Czajkowskiego w Moskwie
- Charakterystyczne elementy rosyjskiego stroju ludowego
- Bardowie rosyjscy: B. Okudźawa, W. Wysocki
- Rosja – położenie geograficzne, ustrój, podział administracyjny, religia (Cerkiew prawosławna)
- Mentalność Rosjanina (np. pojęcie „dusza rosyjska”)
- Najbardziej znane szlaki turystyczne Rosji (Золотое кольцо, Байкал, Сибирь)
- Znane teatry i wybitni rosyjscy twórcy teatru
- Kinematografia rosyjska (wybitni reżyserzy, aktorzy, wybitne filmy – zdobywcy Oscarów)
- Wybitni rosyjscy uczeni, sportowcy, laureaci nagrody Nobla.

### 3.3. Praktyki pedagogiczne łódzkich rusycystów a innowacyjny program praktyk pedagogicznych studentów filologii rosyjskiej w UMCS

Przygotowanie rusycystów do zawodu nauczyciela na podstawie założeń bloku pedagogicznego realizowanego w Uniwersytecie Łódzkim na Wydziale Filologicznym jest satysfakcjonujące, czego wyrazem są opinie nauczycieli języka rosyjskiego – opiekunów praktyk pedagogicznych oraz studentów – praktykantek. Jednak przygotowanie do nich nie ma tak dobrze skonstruowanego programu innowacyjnego, jak to ma miejsce w projekcie UMCS: *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*.

W ramach tego projektu wykładowcy z Instytutu Filologii Słowiańskiej UMCS przygotowali odrębne materiały pomocnicze dla nauczycieli – opiekunów praktyk oraz dla studentów odbywających praktyki pedagogiczne, słusznie nazwane *Niezbędnikiem*, ponieważ zawierają niezbędne materiały do realizacji praktyk.

W projekcie zostały sformułowane cele praktyki przedmiotowo-metodycznej, zakładane kompetencje studenta/studentki po odbyciu praktyki w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Szczegółowo określono obowiązki i zadania studentów praktykantów, a także przedstawiano obowiązki szkolnego opiekuna praktyki oraz opiekuna z ramienia UMCS.

Wszystkie materiały są nieodzowne dla realizacji praktyk pedagogicznych we współczesnej nowoczesnej szkole, odpowiadają europejskim standardom kształcenia. Na szczególną uwagę zasługują innowacyjne materiały praktyczne (ćwiczenia) do pracy z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych (uczniowie zdolni, uczniowie z dysleksją, dysgrafią, dysortografią i innymi dysfunkcjami), a także karty obserwacji lekcji języka rosyjskiego przez studenta, ankieta dla uczniów dotycząca pracy i zachowania się studenta podczas praktyki oraz karta oceny pracy studenta praktykanta.

*Niezbędnik* dla studenta oprócz w/w materiałów dla nauczyciela-rusycysty zawiera ponadto bardzo przydatne do prowadzenia zajęć:

- wyrażenia lekcyjne w języku rosyjskim potrzebne do komunikowania się praktykanta z uczniami w klasie (zwroty nazywające czynności nauczyciela i uczniów, polecenia, instrukcje do zadań, wyrażenia związane z ocenianiem, dyscyplinowaniem uczniów itp.)
- przykłady oceny jakościowej kompetencji językowych i komunikacyjnych ucznia (jego wypowiedzi ustnych i pisemnych)
- pytania pomocnicze do dokonywania autorefleksji i ewaluacji pracy własnej studenta
- karty autorefleksji i samooceny
- opis przygotowania i realizacji projektu edukacyjnego
- wskazówki i uwagi dotyczące pracy z uczniami o specjalnych potrzebach.

Opracowane *Niezbędniki* dla nauczyciela i studenta mają charakter wieloaspektowy, są bardzo dobrze przygotowane merytorycznie, porządkują organizację procesu dydaktycznego w czasie praktyk, a więc pomagają kształtować i doskonalić warsztat przyszłego nauczyciela i tym samym służą podniesieniu efektywności nauczania.

Reasumując powyższe fakty, można z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że założenia programowe bloku pedagogicznego na filologii rosyjskiej UŁ są w chwili obecnej w pełni realizowane, o czym świadczy dobre przygotowanie przedmiotowe i pedagogiczne studentów do zawodu nauczyciela języka rosyjskiego. Jednak brak w łódzkich programach praktyk takich

materiałów pomocniczych dla nauczycieli – opiekunów praktyk, jak to ma miejsce w *programie praktyk lubelskich rusycystów na UMCS* (pytania pomocnicze do dokonywania autorefleksji i ewaluacji pracy własnej studenta, karty autorefleksji i samooceny, ankiety dla uczniów dotycząca pracy i zachowania się studenta/studentki podczas praktyki, arkusz oceny wiedzy i umiejętności studenta/studentki praktykanta, który wypełnia nauczyciel, opis przygotowania i realizacji projektu dydaktycznego). Pod tym względem *program praktyk pedagogicznych w zakresie nauczania języka rosyjskiego dla studentów filologii rosyjskiej na UMCS* ma innowacyjny charakter.

## Bibliografia

- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2003, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Dzienniki praktyk studentek UŁ II stopnia studiów kierunku filologia rosyjska w roku akad. 2012/2013.*
- Głuchow B., Szczukin A. (1993), *Термины методики преподавания русского языка как иностранного*, Москва.
- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska H. (2005), *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i językowym*, Warszawa.
- Metody pedagogiki specjalnej (stosowanej)* pod redakcją Morrisa G. Haringa i Richarda L. Schiefelbuscha, Warszawa 1981, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rada Europy (2001), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa CODN.
- Reforma programowa, reforma edukacji, reforma oświaty, co nowego, dla nauczycieli* – <http://www.wsip.pl>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów* (Dz.U. nr 90, poz. 846).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 7 września 2004 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzenia egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dziennik Ustaw nr 50, poz. 400 z dn. 12.03.2009 r.).
- Silberman M., *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Starzyńska D., *Nauka w Polsce*, [www.eduskrypt.pl](http://www.eduskrypt.pl).
- Tadeusiewicz G., *Edukacja w Europie*, Warszawa-Łódź 1997, Wyd. Naukowe PWN.
- Walczak W., *Jak oceniać ucznia?*, Łódź 2001, Galaktyka.
- Walker D., Sortis J., *Program i cele kształcenia*, W-wa 2000, WSiP.
- Werbińska D. (2004), *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Warszawa.
- Wills-Brandon C., *Jak mówić NIE*, Gdańsk 1994, Wydawnictwo ATEXT.
- www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS. Praktyki pedagogiczne (ciągłe przedmiotowo-metodyczne) w zakresie nauczania języka rosyjskiego. Materiały pomocnicze dla Nauczyciela. Niezbędnik dla studenta/studentki odbywającego/odbywającej praktyki pedagogiczne.*

## **Streszczenie**

Przedmiotowe i pedagogiczne przygotowanie łódzkich rusycystów do zawodu nauczyciela języka rosyjskiego

Dany artykuł przedstawia, jak studenci rusycyści Uniwersytetu Łódzkiego są przygotowywani do zawodu nauczyciela języka rosyjskiego. Autor analizuje, jak w procesie dydaktycznym wdrażane są podstawowe umiejętności oraz kompetencje nauczyciela języka obcego (umiejętności: pedagogiczne i interakcyjne, kompetencje: językowa, komunikacyjna i realioznawcza). Przedstawiony materiał szczegółowo charakteryzuje przedmioty bloku pedagogicznego pod względem ilości godzin i jakości treści programowych, następnie przedstawia zadania praktyk śródrocznych i ciągłych oraz opinie studentów i nauczycieli opiekunów o odbytych praktykach w szkole.

## **Summary**

The pedagogical preparation of Lodz Russian language students for teaching Russian language

This article shows, how students of Russian language at University of Lodz are trained to become teachers of Russian language. The author analyzes, how the basic skills and competence of foreign language teacher are implemented in teaching process (skills: teaching and interactive, competence: linguistic, communicative and cultural). The article characterizes in detail the pedagogical block subjects in terms of the number of hours and quality of content, and then presents the tasks of mid-year and ongoing practices and finally the opinions of students and teachers about their practices at school.



**Małgorzata Krzezińska-Adamek, Ewa Surdacka**

Instytut Anglistyki

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Nowy program praktyk przedmiotowych w Instytucie Anglistyki UMCS – opis innowacyjnych rozwiązań wprowadzonych w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs***

### **1. Wstęp**

Decyzja o przystąpieniu Instytutu Anglistyki do projektu *www.praktyki.wh.umcs* – *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS*, a w konsekwencji wprowadzenie szeregu ulepszeń do istniejących programów praktyk, podyktowana była potrzebą wypracowania spójnej koncepcji praktyk na studiach pierwszego i drugiego stopnia odpowiadającej najnowszym standardom kształcenia nauczycieli języków obcych oraz zmieniającym się realiom polskiego systemu edukacji. Koncepcja ta powstała w oparciu o wieloletnie doświadczenia uczelnianych opiekunów praktyk, ale na jej ostateczny kształt miały także wpływ opinie studentów i nauczycieli. Ci pierwsi, w swoich pisemnych refleksjach po odbytych praktykach oraz w ankiecie przeprowadzonej przed rozpoczęciem projektu, poza pozytywnymi doświadczeniami wyniesionymi z praktyki wskazywali także na problemy czy niespełnione oczekiwania. Sygnalizowali między innymi potrzebę większego zaangażowania w praktykę ze strony nauczycieli-opiekunów oraz dokonania przez Uniwersytet ich wstępnej selekcji, tak by student trafiał pod opiekę osoby kompetentnej, będącej w stanie odpowiednio go ukierunkować i udzielić mu stosownego wsparcia. Z kolei nauczyciele zaproszeni na konsultacje rozpoczynające projekt zwracali uwagę na zbyt ogólnikowe zapisy istniejących dotychczas programów praktyk, nie precyzujące należycie zakresu ich obowiązków, a tym samym oczekiwań ze strony uczelni, jak również nie informujące ich w zadowalającym stopniu o wymaganiach stawianych studentom-praktykantom. Wskazywali również na obszary, w których założenia programów okazywały się trudne bądź niemożliwe w realizacji.

Wychodząc więc naprzeciw oczekiwaniom wszystkich stron zaangażowanych w realizację praktyk oraz dążąc do stworzenia jak najlepszych warunków pozwalających studentom zdobyć wymagane kwalifikacje zawodowe, zdecydowano się na wprowadzenie szeregu innowacyjnych rozwiązań. Swoim zasięgiem objęły one wszystkie aspekty i etapy organizacji i realizacji praktyk. Ponadto, na nowo zdefiniowały formy współpracy pomiędzy uczelnią a szkołami, a także role poszczególnych uczestników.

## 2. Działania związane z organizacją praktyk

Jedną z niewątpliwych korzyści płynących z realizacji projektu jest powstanie tzw. *Niezbędnika studenta odbywającego praktyki*. Zawiera on program oraz regulamin praktyk, jasno określające zakres praw i obowiązków studenta, nauczyciela-opiekuna oraz opiekuna z ramienia Uniwersytetu. Zapisy tych dokumentów są na tyle szczegółowe, że uwzględniają typowe problemy jakie mogą wystąpić podczas realizacji praktyk, takie jak choroba nauczyciela lub praktykanta, czy też sytuacja, gdy praktykant popełnia błędy podczas prowadzenia lekcji, i sugerują możliwe rozwiązania.

Znaczącą część *Niezbędnika* stanowią materiały dla studenta-praktykanta. Są to przede wszystkim arkusze obserwacyjne i zadania do wykonania, służące zogniskowaniu jego uwagi na konkretnych aspektach procesu dydaktycznego. Niektóre z nich polegają na obserwacji lekcji prowadzonych przez nauczyciela-opiekuna lub współpraktykanta oraz zbieraniu informacji o klasie i poszczególnych uczniach przy wykorzystaniu odpowiednich narzędzi takich jak ankiety czy wywiady. Inne wymagają prowadzenia lekcji w oparciu o samodzielnie przygotowane materiały dydaktyczne i weryfikacji ich skuteczności. Jeszcze inne, zmuszają praktykanta do poddania krytycznej ocenie własnych poczynań.

Nadrzędnym celem jaki przyświeca wszystkim zadaniom jest pogłębienie przez studenta zrozumienia zagadnień omawianych na zajęciach z dydaktyki języka angielskiego oraz zastosowanie przez niego w praktyce nabytej w ich toku wiedzy teoretycznej. Służą one także kształtowaniu w nim postawy refleksyjnej. Mają go skłaniać do świadomego posługiwania się technikami czy materiałami dydaktycznymi z uwzględnieniem kontekstu edukacyjnego i specyfiki danej grupy. Mają mu także pomóc dostrzec zależność między postawą nauczyciela i podejmowanymi przez niego działaniami, a skutecznością nauczania oraz uświadomić wyzwania z jakimi styka się nauczyciel w swojej pracy, zachęcając go do ciągłego samodoskonalenia.

Poza arkuszami w *Niezbędniku* znalazły się również dodatkowe materiały, takie jak wzór scenariusza lekcji czy lista czasowników operacyjnych, stanowiące punkt odniesienia w planowaniu poszczególnych lekcji. Ponadto zamieszczony w nim został wykaz wartościowych publikacji oraz adresy przydatnych stron internetowych, takich jak korpusy językowe, słowniki internetowe, czy anglojęzyczne serwisy edukacyjne, których zasoby mogą okazać się niezastąpione przy przygotowywaniu lekcji autorskich czy sprawdzianów klasowych.

Kolejną ważną sekcję *Niezbędnika* stanowią arkusze przeznaczone dla nauczyciela, wprowadzające nowy sposób oceniania studenta-praktykanta. Podczas gdy przed rozpoczęciem projektu po zakończeniu praktyki nauczyciel wystawiał jedynie ocenę opisową w oparciu o własne subiektywne odczucia, obecnie proces oceniania przebiega w sposób bardziej formalny i obiektywny, a ocena końcowa jest składową ocen uzyskanych przez studenta przy wykonywaniu różnych zadań podczas całego okresu trwania praktyki. Co istotne, student-praktykant ma wgląd do tych dokumentów i od samego początku jest świadomy, jakie warunki musi spełnić, by wywiązać się ze swoich obowiązków i otrzymać zaliczenie praktyki.

Nauczycielskie arkusze oceny obejmują listę kontrolną, trzy karty hospitacyjne oraz arkusz oceny wiedzy i umiejętności. Listę kontrolną nauczyciel wypełnia bezpośrednio po rozpoczęciu praktyki. Przeprowadza rozmowę sprawdzającą, czy praktykant zapoznał się ze stosownymi dokumentami dotyczącymi funkcjonowania systemu oświaty i posiada wiedzę na temat spe-



cyfiki pracy nauczyciela-anglisty na danym etapie edukacyjnym. W ten sposób określa, czy jest on odpowiednio przygotowany do podjęcia stojących przed nim zadań. Warto podkreślić, że rozmowa ta stanowi również okazję do korekty ewentualnych błędnych założeń studenta-praktykanta, oraz udzielenia mu dodatkowych wskazówek czy wyjaśnień.

Arkusze hospitacyjne z kolei związane są z wprowadzonym w ramach projektu obowiązkiem formalnej hospitacji lekcji prowadzonych przez praktykanta. Służą one nie tylko rzetelnej ewaluacji czynionych przez niego postępów, ale przede wszystkim pozwalają przekazać mu informację zwrotną w przejrzystej i zrozumiałej dla niego formie, wskazując na mocne strony zaplanowanej i przeprowadzonej przez niego lekcji, oraz niedociągnięcia, które musi wyeliminować. Co więcej, dołączona do arkusza lista zagadnień czy elementów warsztatu nauczyciela, zawierająca kategorie takie jak dynamika lekcji, zachowania niewerbalne czy wykorzystanie tablicy, dodatkowo poddaje nauczycielowi pomysły na co warto zwrócić uwagę podczas obserwacji lekcji i podczas omawiania jej z praktykantem.

Jeśli chodzi o arkusz oceny wiedzy i umiejętności, szkolny opiekun wypełnia go już po zakończeniu praktyk i otrzymaniu pełnej dokumentacji ze strony studenta (tzw. teczka praktyk), zawierającej wszystkie wykonane przez niego zadania. Na podstawie uzyskanych od niego materiałów i swoich obserwacji wystawia ocenę ogólną z przebiegu praktyk. Zgodnie z jednym ze zgłaszanych przez studentów postulatów ocena ta stanowi składową oceny końcowej wystawianej przez opiekuna z ramienia uczelni. Wydaje się to w pełni zasadne, gdyż nauczyciel-opiekun ma okazję obserwować poczynania praktykanta przez kilka tygodni, widzi czynione przez niego postępy, wysiłek jaki ten wkłada w swoją pracę i postawę jaką wykazuje wobec uczniów czy swoich obowiązków. Przekazane przez nauczyciela informacje pozwalają uzyskać pełniejszy obraz osiągnięć praktykanta i, co za tym idzie, ocenić je w sposób bardziej adekwatny i sprawiedliwy.

Oprócz powstania *Niezbędnika*, projekt zaowocował zmianami w sposobie kierowania studentów na praktyki. W latach poprzedzających realizację projektu wybór szkół oraz nauczycieli-opiekunów odbywał się niejako poza wiedzą i kontrolą uczelnianych opiekunów praktyk, którzy sprawowali nad praktykami jedynie nadzór merytoryczny. Studenci wybierali szkoły we własnym zakresie, a wybór nauczyciela odbywał się z nominacji dyrektora szkoły. W efekcie nie istniała możliwość weryfikacji czy student trafił pod skrzydła osoby zdolnej do podjęcia się powierzonej jej roli. By zaradzić tej sytuacji, opracowana została klarowna procedura kierowania studentów na praktyki. Nawiązanie współpracy ze szkołami z Lublina i okolic pozwoliło stworzyć bazę nauczycieli spełniających określone wymagania i co za tym idzie przygotowanych do pełnienia funkcji opiekunów praktyk. Są to wyłącznie doświadczeni pedagodzy posiadający stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, którzy odbyli szkolenie organizowane w ramach projektu. Obejmowało ono szereg zagadnień z zakresu pedagogiki, psychologii i dydaktyki języka angielskiego, co pozwoliło im zaznajomić się z najnowszymi koncepcjami i trendami w nauczaniu języka angielskiego i zaktualizować wiedzę w tym zakresie. Ważnym elementem szkolenia było również zapoznanie się z nowym programem i regulaminem praktyk oraz innymi materiałami opracowanymi przez uczelnianych opiekunów. Dzięki temu obecni szkolni opiekunowie są znacznie lepiej poinformowani i bardziej świadomi swojej roli niż miało miejsce w latach ubiegłych.

W tej chwili przydział studentów do konkretnych nauczycieli pozostaje więc w gestii Uniwersytetu i odbywa się przy udziale uczelnianych opiekunów praktyk. Nie oznacza to jednak,

że studenci nie są w żaden sposób zaangażowani w ten proces. Wręcz przeciwnie, ich preferencje co do wyboru szkoły, związane na przykład z miejscem zamieszkania, są w miarę możliwości uwzględniane.

Znaczącej poprawie uległo również przygotowanie studentów do realizacji praktyk. Kluczową rolę odgrywa tu wielokrotnie już wspomniany *Niezbędnik*, który stanowi dla studenta podstawowe źródło informacji. Po wstępnym zapoznaniu się z jego zawartością, uczestniczy on w spotkaniu informacyjnym z uczelnianymi opiekunami praktyk oraz kierownikiem merytorycznym projektu w Instytucie Anglistyki. Podczas spotkania ma możliwość rozwiązać swoje ewentualne wątpliwości i uzyskać bardziej szczegółowe wskazówki co do sposobu odbywania praktyki w konsekwencji być może uniknąć popełniania niepotrzebnych błędów. Zostaje również poinformowany o istnieniu platformy edukacyjnej, która zapewnia dostęp do różnorodnych materiałów, w tym *Niezbędnika* i *Dziennika Praktyk* w formie elektronicznej, oraz zobligowany do założenia indywidualnego konta, umożliwiającego bezpośredni kontakt ze szkolnym opiekunem i opiekunem z ramienia uczelni.

### 3. Typy praktyk

Przed rozpoczęciem realizacji praktyk w ramach projektu, studenci studiów licencjackich w Instytucie Anglistyki odbywali praktyki pedagogiczne ciągle w wymiarze 144 godzin, na które składało się 36 godzin praktyki ogólnopedagogicznej, realizowanej po trzecim semestrze studiów, oraz 108 godzin praktyki przedmiotowo-metodycznej z języka angielskiego, która przypadała na przełom września i października, po drugim roku studiów. Dodatkowo, studenci z roczników realizujących studia dwukierunkowe (filologia angielska z wiedzą o kulturze), zobowiązani byli do odbycia w ostatnim semestrze studiów dwutygodniowych praktyk z wiedzy o kulturze. Jeśli chodzi o studia magisterskie uzupełniające, studenci odbywali praktykę przedmiotową w wymiarze 36 godzin. Choć w świetle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, praktyki w ramach studiów nauczycielskich mogły być realizowane w różnych typach szkół i placówek, obowiązkowo powinny być odbywane w tych, do pracy w których absolwenci uzyskują kwalifikacje. W związku z powyższym, na praktyki w ramach specjalności głównej studiów pierwszego stopnia studenci kierowani byli do gimnazjów, natomiast praktyki należące do studiów magisterskich uzupełniających realizowane były w szkołach ponadgimnazjalnych. Najnowsze Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela zmieniło nie tylko minimalny wymiar godzinowy praktyki, ale także określiło jasno uprawnienia absolwenta danego typu studiów do nauczania na poszczególnych etapach edukacyjnych. I tak, minimalny wymiar praktyki przedmiotowej, zarówno na pierwszym jak i drugim stopniu studiów, miał wynieść 120 godzin. Studia pierwszego stopnia stanowią przygotowanie do nauczania na I i II etapie edukacyjnym, natomiast studia magisterskie pozwalają uzyskać uprawnienia do pracy w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych oraz innych typach placówek edukacyjnych.

Praktyki projektowe, które rozpoczęły się w roku akademickim 2011/2012 początkowo objęły swoim zasięgiem jedynie studentów ze 'starego' naboru, a więc realizujących studia według rozporządzenia z 2004 r. Zachowano zatem stare wymiary praktyk realizując nowatorskie pro-

gramy, uwzględniające między innymi odbycie na studiach pierwszego stopnia praktyki śródrocznej ogólnopedagogicznej oraz przedmiotowej w wymiarze 2 godzin przypadających na każdą z nich. Praktyka ta obejmuje grupowe wyjścia na obserwacje lekcji prowadzonych przez wytypowanego szkolnego opiekuna, z którym opiekun z ramienia uczelni ustala odpowiednio wcześniej tematykę, cele i plan zajęć. Studenci zobowiązani są do wypełnienia arkuszy obserwacyjnych dobranych do konkretnej lekcji, a następnie do podzielenia się swoimi refleksjami z uczelnianym opiekunem w trakcie dyskusji na zajęciach z dydaktyki lub podczas zorganizowanego w tym celu spotkania.

Studenci z nowych naborów, rozpoczynający studia w 2012 roku i później, realizują nowe programy studiów uwzględniające wytyczne zawarte w nowym rozporządzeniu, a zatem zobowiązani są również do odbycia praktyk w zwiększonym wymiarze. Mimo pewnych utrudnień z realizacją założeń projektu po wejściu w życie obowiązującego obecnie rozporządzenia, studenci w Instytucie nadal odbywają praktyki w ramach tego przedsięwzięcia, choć swym finansowaniem projekt objął jedynie praktyki w wymiarze zapisanym we wniosku o dofinansowanie. Co ważne, zachowano praktykę śródroczną jako element innowacyjny programu nowych praktyk.

Jeśli chodzi o ogólne założenia nowych programów praktyk, miały one zapewnić uczestnikom studiów pierwszego stopnia możliwość pracy nad podstawowymi elementami warsztatu pracy nauczyciela, takimi jak planowanie procesu dydaktycznego, organizacja pracy klasy, strefa aktywności nauczyciela czy dobór metod i form pracy do danej grupy oraz założeń konkretnej lekcji. Z kolei praktyka na studiach magisterskich służyć miała pogłębionej refleksji na temat celowości działań nauczyciela w klasie, skupieniu się na potrzebach indywidualnych uczniów i wyrobieniu umiejętności reagowania na pojawiające się problemy językowe grupy oraz proponowania odpowiedniego programu naprawczego. Podsumowując, program praktyk dla obu typów studiów stanowi spójną całość; podczas kolejnych praktyk studenci rozwiązują coraz bardziej skomplikowane zadania, zachęcające ich do samooceny i autorefleksji dotyczącej ich umiejętności i predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela.

#### **4. Realizacja praktyk**

Dzięki wprowadzeniu kilku innowacyjnych rozwiązań, realizacja praktyk w ramach projektu okazała się znacznie łatwiejsza, zarówno dla studentów jak i opiekunów z ramienia uczelni. Dzięki przeprowadzonym szkoleniom, również nauczyciele zyskali jasność co do wytycznych dla realizacji nowych praktyk, co w dużej mierze pozwoliło uniknąć chaosu komunikacyjnego, wielu zbędnych pytań w trakcie trwania praktyki, a także poczucia niewłaściwego wywiązywania się z powierzonych obowiązków. Ułatwienia w realizacji praktyk wynikają między innymi z zakupu potrzebnego sprzętu i materiałów dydaktycznych, stworzenia nowych możliwości wymiany doświadczeń między różnymi uczestnikami projektu, a także wprowadzenia narzędzi pomocnych w ewaluacji działań prowadzonych w ramach projektu.

Jeśli chodzi o materiały dydaktyczne, do dyspozycji studentów oddano obszerną bazę składającą się z wielu pozycji literatury fachowej, czasopism dla nauczycieli, czasopism do praktycznej nauki języka na różnych poziomach zaawansowania, oraz materiały do kopiowania. Dodatkowo, na platformie [www.pwh.umcs.pl](http://www.pwh.umcs.pl) uruchomiono serwis z materiałami teoretycznymi i praktycznymi, stworzonymi na potrzeby projektu przez specjalistów od nauczania języka

angielskiego, autorów materiałów edukacyjnych oraz wykładowców akademickich. Przeznaczenie wyżej wymienionych materiałów dydaktycznych jest dwojakie. Po pierwsze, pozwalają one studentowi zgłębiać wiedzę teoretyczną z dydaktyki języka angielskiego w obszarach, które należą do jego zainteresowań. Materiały te są również wykorzystywane podczas zajęć ze studentami prowadzonych przez pracowników Zakładu Akwizycji i Dydaktyki Języka Angielskiego. Po drugie, materiały praktyczne stanowią dla studentów inspirację do tworzenia własnych autorskich lekcji prowadzonych podczas praktyk i pozwalają je tworzyć w oparciu o najnowsze źródła najwyższej jakości.

Oprócz materiałów dydaktycznych, studentom udostępniona została również tablica interaktywna. Zajęcia szkoleniowe z jej wykorzystaniem pozwoliły studentom zapoznać się z możliwościami i funkcjami urządzenia, co z pewnością zaowocuje lepszym przygotowaniem do pracy w nowoczesnej szkole, gdzie praca z laptopem i rzutnikiem czy właśnie tablicą interaktywną powoli staje się normą. Zakupione w ramach projektu dyktafony i kamery pozwoliły studentom nagrywać wywiady z uczniami, a także nagrać pewną liczbę lekcji przeprowadzonych przez nauczycieli-opiekunów w trakcie praktyk śródrocznych. W tym miejscu należy jednak nadmienić, że zakup sprzętu do nagrywania (kamery video, mikrofony, dyktafony) niestety nie posłużył realizacji jednego z innowacyjnych założeń praktyki – stworzenia banku materiałów audiowizualnych w postaci lekcji nagrań praktykantów, które mogłyby służyć celom edukacyjnym. Przyczyną niepełnej realizacji tego założenia są trudności w uzyskaniu zgody na wykorzystanie wizerunku. Wyrazić ją bowiem musi w pierwszej kolejności dyrektor placówki, nauczyciel, a także wszyscy uczniowie (jeśli są pełnoletni) lub ich opiekunowie (w przypadku uczniów poniżej osiemnastego roku życia).

Jednym z założeń projektu *www.praktyki.wh.umcs* było umożliwienie wymiany doświadczeń między jednostkami w ramach całego wydziału, jak również między uczelnią a szkołami. Ważnym elementem tego założenia było stałe współdziałanie przedstawicieli poszczególnych instytutów Wydziału Humanistycznego UMCS (głównie kierowników merytorycznych projektu i opiekunów praktyk), przyjmujące formę cyklicznych spotkań, podczas których dyskutowano na temat wyłaniających się problemów i proponowano różnorodne ich rozwiązania. Możliwość skorzystania z doświadczeń innych instytutów zaowocowała ujednoczeniem, na ile to możliwe, praktyk na całym Wydziale, co z pewnością jest korzystne z punktu widzenia komisji akredytacyjnych weryfikujących poziom i system kształcenia na uczelniach wyższych.

Jeśli chodzi o wymianę doświadczeń i współpracę między Instytutem Anglistyki a szkołami, z całą pewnością można stwierdzić, że stała się ona o wiele prostsza. Przed rozpoczęciem realizacji projektu możliwości kontroli opiekunów praktyk nad tym, kto zostaje opiekunem z ramienia szkoły i jak współpracuje ze studentem w celu zrealizowania celów praktyki były znikome. Kontakt ze szkolnym opiekunem niejednokrotnie ograniczał się do zobowiązywania studenta do przekazania wszelkich potrzebnych informacji. W podobny sposób nauczyciel przekazywał informacje lub prosił o nie opiekuna z ramienia UMCS. W ramach projektu, dzięki uruchomieniu platformy *www.pwh.umcs.pl* oraz zobowiązaniu wszystkich uczestników do założenia kont, kontakt i współpraca między studentami, opiekunami z ramienia szkoły i uczelnianymi opiekunami jest znacznie łatwiejsza. Narzędzie to okazało się bardzo pomocne w szybkim rozwiązywaniu problemów (np. wyjaśnienie nieobecności studenta na praktyce, udzielenie wskazówek dotyczących realizacji praktyk, uzupełniania dokumentacji itp.), jak rów-

niez w wysyłaniu spersonalizowanych komunikatów do konkretnych uczestników projektu, unikając angażowania w problemy lub dyskusje kolegów z roku lub innych opiekunów praktyk (podczas zebrań czy wysyłając wiadomości na maile grupowe studentów).

Od początku trwania projektu jednym z jego ważnych elementów jest stała ewaluacja wszystkich podejmowanych w nim działań, a także wytworów, takich jak programy praktyk czy ich dokumentacja. Pierwszym elementem poddanym ewaluacji był stary program praktyk, na temat którego wypowiedzieli się eksperci powołani wśród nauczycieli chętnych współpracować przy realizacji praktyk. Konsultacje eksperckie zaowocowały stworzeniem nowych, ulepszonych programów i regulaminów praktyk, precyzyjnie określających zobowiązania wszystkich stron. Ponadto, konsultacje z nauczycielami pomogły zaplanować praktyki w czasie, tak aby uniknąć tracenia cennych godzin np. podczas pierwszego tygodnia semestru/roku szkolnego, kiedy szkoła funkcjonuje według prowizorycznego planu lekcji.

Po rozpoczęciu praktyk w ramach projektu i otrzymaniu pierwszych informacji zwrotnych od studentów i nauczycieli na temat realizacji nowego programu w praktyce, wprowadzono szereg zmian do stworzonych wcześniej Niezbędników i regulaminów. Zmiany najczęściej dotyczyły dostosowania liczby i ciężaru obowiązków praktykantów do czasu trwania praktyki, a także do rzeczywistych potrzeb w świetle funkcjonowania dzisiejszej szkoły. Okazało się, że programy praktyk, mimo, że ciekawe, były zbyt ambitne jeśli wziąć pod uwagę krótki czas trwania praktyki (w szczególności na studiach magisterskich).

Zarówno przed rozpoczęciem projektu, jak i w trakcie jego realizacji, opiekunowie z ramienia uczelni zobowiązani są do złożenia sprawozdań z odbytych praktyk. Rola sprawozdań przed projektem oraz w ramach projektu różni się jednak znacznie. Sprawozdania projektowe zawierają nie tylko sekcje dotyczące liczby studentów rozpoczynających i kończących praktykę z oceną pozytywną, lecz również dają możliwość oceny jej przebiegu, wymienienia ewentualnych problemów i utrudnień, oraz zaproponowania zmian skutkujących usprawnieniami sposobu organizacji i realizacji praktyk.

Nowością w ocenie działań praktykanta na praktyce realizowanej w ramach projektu jest podkreślenie wagi oceny wystawianej przez nauczyciela-opiekuna, jako osoby, która ma codzienny bliski kontakt z praktykantem. Dotychczas ocena nauczyciela-opiekuna ograniczała się do wystawienia opinii na temat praktykanta w dzienniczku praktyk. W chwili obecnej ocena nauczycielska stanowi część składową oceny z praktyki. Na studiach pierwszego stopnia ocena końcowa składa się w 25% z oceny wystawionej przez nauczyciela, a 75% ocena wystawiana przez opiekuna UMCS na podstawie przedłożonej, obszernej teczki praktyk. Na studiach magisterskich proporcje te są odwrócone: 30% oceny stanowi ewaluacja materiałów dostarczonych w teczce praktyk, natomiast 70% to ocena wystawiona przez nauczyciela na podstawie stopnia realizacji zadań przez praktykanta w szkole.

Ostatnim, ale niezwykle ważnym elementem ewaluacji w projekcie *www.praktyki.wh.umcs* są ankiety wypełniane przez studentów po zakończeniu praktyki. Pytania zawarte w ankiecie dotyczą między innymi poziomu ich przygotowania do praktyki, przepływu informacji oraz zakresu pomocy, na którą mogli liczyć ze strony opiekunów zarówno z ramienia UMCS jak i szkoły. Ankiety te w sposób znaczący przyczyniają się do zrewidowania programów praktyk oraz sposobu ich organizacji, a także pozwalają zweryfikować, czy uczelniani opiekunowie w wystarczającym stopniu przekazują studentom wiedzę i potrzebne informacje na temat

zbliżającej się praktyki. Co ważne, ankiety są też źródłem informacji na temat wywiązywania się przez szkolnych opiekunów z powierzonych im obowiązków. Powtarzające się złe oceny skutkować mogą nie kierowaniem przez Biuro Projektu studentów do niesumiennego opiekuna lub podjęciem innych kroków mających na celu polepszenie sytuacji.

## 5. Podsumowanie

Projekt *www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS* pozwolił na wprowadzenie innowacyjnych rozwiązań, dopasowujących praktyki do obecnych potrzeb rynku pracy i czyniących studia na kierunku filologia angielska bardziej konkurencyjnymi wśród oferty edukacyjnej innych uczelni. Oprócz tego, przyczynił się on do usprawnienia rozwiązań stosowanych do tej pory, które jedynie wymagały drobnych modyfikacji. Mimo pewnych utrudnień w realizacji projektu, pojawiających się w szczególności w okresie pierwszych przydziałów studentów do szkół w 2012 roku, projekt posiada szereg zalet. Zaliczyć można do nich przede wszystkim:

- 1) ujednoczenie przebiegu praktyk w poszczególnych szkołach dzięki klarownemu programowi i regulaminowi praktyk, jak również szkoleniom dla nauczycieli;
- 2) przejrzystość wymagań wobec studentów-praktykantów oraz nauczycieli-opiekunów;
- 3) stworzenie mechanizmów kontrolnych oraz narzędzi ułatwiających komunikację między opiekunami oraz studentami;
- 4) bardziej trafny dobór szkolnych opiekunów;
- 5) wzrost świadomości roli praktyk wśród studentów i nauczycieli.

Wprowadzone w ramach projektu innowacyjne rozwiązania dotyczące organizacji praktyk i ich realizacji, jak również typów praktyk i ich programów okazały się być w większości pozytywnie odbierane przez studentów, nauczycieli, a także opiekunów praktyk w Instytucie Anglistyki. Mimo dużych nakładów pracy, której wymagał projekt w początkowej fazie jego trwania, wyrażamy nadzieję, że wiele innowacyjnych rozwiązań wypracowanych w ramach projektu będzie towarzyszyć nam również po zakończeniu działań w jego zakresie.

## Streszczenie

Program praktyk przedmiotowych z języka angielskiego realizowanych w Instytucie Anglistyki UMCS ulegał na przestrzeni ostatnich lat licznym modyfikacjom podyktowanym zmianami w prawie oświatowym oraz systemie szkolnictwa wyższego, a także zmieniającymi się realiami rynku pracy. Kolejne programy praktyk nie uwzględniały jednak w wystarczającym stopniu potrzeb i oczekiwań wszystkich stron zaangażowanych w ich realizację. Niniejszy raport ma na celu przedstawienie innowacyjnych rozwiązań w organizacji i realizacji praktyk studenckich, wprowadzonych w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS*. Rozwiązania te pozwoliły na ujednoczenie przebiegu praktyk w szkołach, zwiększenie przejrzystości wymagań wobec studentów-praktykantów i nauczycieli-opiekunów, jak również wypracowanie narzędzi ułatwiających wzajemną komunikację oraz kontrolę nad przebiegiem praktyk. Przyczyniły się także do wzrostu świadomości na temat roli praktyk w kształceniu przyszłych nauczycieli.

## **Abstract**

The teaching practice programme for the students of the English Department at Maria Curie-Skłodowska University has undergone a number of modifications in the last few years. The modifications in question were a response to the new education regulations as well as to the changes in the Polish system of higher education and in the job market reality. The altered teacher training guidelines, however, were not entirely adequate in that they did not satisfy the needs and expectations of all those involved in the training process. The present report presents innovative solutions implemented as part of the EU-financed project conducted at the Faculty of Humanities (*www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk na Wydziale Humanistycznym UMCS*). The solutions adopted in the project contributed to greater uniformity of the teaching practice procedures at different schools as well as to increased transparency with respect to the rights and responsibilities of teacher trainees, mentor-teachers and university supervisors. They also provided tools for more effective communication and greater control over the teacher training process. Finally, the improvements helped increase awareness of the role of pre-service teacher training in teacher education.





**Jolanta Sękowska**

Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Innowacyjność programu praktyk realizowanego w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej w świetle samoewaluacji studenta praktykanta**

### **1. Wstęp**

Jednym z podstawowych wyróżników programów innowacyjnych jest ich kompleksowość, szeroki zakres interwencji oraz fakt, że ich efekty lub oddziaływania mogą być trudno obserwowalne i ujawnić się dopiero po wielu latach od zakończenia programu. Program innowacyjny powinien ponadto dawać możliwość adaptacji do ciągle zmieniających się czynników zewnętrznych i wewnętrznych oraz gwarantować trwałość efektów. Innowacja jest cechą programów dynamicznych i ciągle ewoluujących.

W związku z powyższym innowacyjność programu praktyk realizowanego w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS* w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej rozpatrywano w aspekcie włączenia praktyk jako integralnego elementu programu kształcenia glottodydaktycznego na studiach I i II stopnia. Praktyki nie mogły być traktowane odrębnie, lecz jako element składowy całości kształcenia glottodydaktycznego. Zmiany wprowadzone w programie praktyk wymagały dostosowania struktury kształcenia do nowych wymogów organizacyjnych jednostki.

### **2. Jakie innowacyjne zmiany wprowadził projekt?**

Zakres interwencji dotyczył trzech aspektów: (1) struktury praktyk, (2) struktury kształcenia i (3) organizacji praktyk (por. struktura praktyk przed i w trakcie realizacji projektu, rys. 1 i 2).

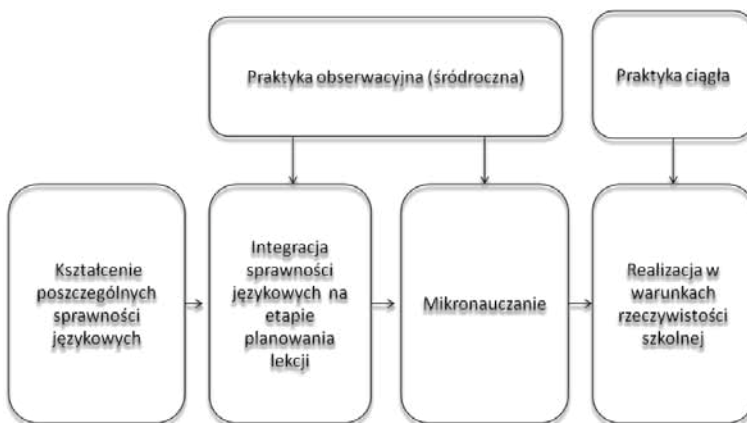
W zakresie struktury praktyk istotną nowością w porównaniu z dotychczasowym programem praktyk było wprowadzenie 30-godzinnej obserwacyjnej praktyki śródrocznej, poprzedzającej 6-tygodniową praktykę ciągłą. Dzięki tej innowacji praktyka pedagogiczna ciągła przestała być wyizolowanym elementem programu studiów, lecz stała się czynnikiem integrującym całość oddziaływań zewnętrznych na studenta i jego wysiłków własnych, mających na celu przygotowanie go w pełni do roli nauczyciela. Praktyka śródroczna jest pierwszą z cyklu praktyk przedmiotowych i umożliwia kompleksowy wgląd w pracę nauczyciela języka niemieckiego oraz obserwację warsztatu glottodydaktycznego nauczyciela. Poprzez ukierunkowanie uwagi na wybrane aspekty glottodydaktyczne obserwowanej lekcji student ma możliwość doskonalenia

kompetencji glottodydaktycznej. Praktyka śródroczna wspiera również wykształcenie postawy refleksyjnej studenta praktykanta.



Rys. 1 Struktura praktyk przed realizacją projektu.

Obserwacyjna praktyka śródroczna odbywa się równoległe do zajęć akademickich z zakresu glottodydaktyki i ma formę praktyki grupowej. Jej celem jest obserwacja interakcji nauczyciel-uczeń, sposobów korekty wypowiedzi uczniowskich, metod aktywizacji uczniów, form pracy na lekcji oraz wyodrębnianie celów i faz lekcji. Obserwacja odbywa się w oparciu o autorskie, wypracowane w projekcie arkusze obserwacji globalnej i szczegółowej z ukierunkowaniem na poszczególne aspekty glottodydaktyczne.



Rys. 2 Struktura kształcenia w projekcie.

Struktura kształcenia uległa modyfikacji poprzez wprowadzenie mikronauczania, jako innowacyjnej metody twórczego uczenia się przez studentów złożonych czynności praktycznych w pracy nauczyciela. Mikronauczanie służy kształtowaniu kompetencji glottodydaktycznej przyszłych nauczycieli w dwojakiej formie: poprzez konfrontowanie zdobytej wiedzy

glottodydaktycznej z praktyką szkolną i krytyczną analizę praktycznych doświadczeń w świetle teorii glottodydaktycznych (Brown, 1975; Grucza, 1993a, b; McGarvey, Swallow, 1986; Lakshmi, Rao, 2009). Lekcje próbne studentów są rejestrowane na wideofilmie i analizowane na uczelni w ramach ćwiczeń z glottodydaktyki. W tym celu wykorzystuje się sprzęt zakupiony ze środków finansowych projektu. Studenci przeprowadzają sekwencje lekcji, ćwicząc się w poprawnym zadawaniu pytań i w partnerskiej komunikacji z uwzględnieniem komponentów paralingwistycznych. Fragmenty lekcji zrealizowane na zajęciach z glottodydaktyki są omawiane i dyskutowane w gronie studentów. Po ustaleniu błędów i niedociągnięć ponownie realizuje się ten sam fragment lekcji pozbawiony już błędnych czynności.

Mikronauczanie uzupełniło praktykę przedmiotową o takie możliwości, jak: indywidualna szybka kontrola umiejętności glottodydaktycznych, wyizolowanie i integrowanie *teaching skills*, dokonanie analizy i możliwość poprawiania błędów dzięki diagnostycznemu sprzężeniu w ramach mikrolekcji oraz możliwość samooceny. Mikronauczanie ma na celu efektywne połączenie teorii z praktyką, zwiększenie umiejętności studentów w zakresie współpracy z grupą, nawiązywania kontaktu, publicznych wypowiedzi, uwrażliwienie na złożoność procesów komunikacji i interakcji na lekcji języka niemieckiego, podniesienie i wzbogacenie samoświadomości studenta, zmotywowanie do doskonalenia kompetencji glottodydaktycznej oraz wykształcenie mechanizmów samokontroli.

Zmiany w organizacji praktyk dotyczyły wprowadzenia dla studentów praktykantów indywidualnych konsultacji z opiekunem praktyk ze strony UMCS oraz umożliwienia stałego kontaktu na platformie PWH.

Wprowadzenie dwóch pierwszych elementów programu praktyk: praktyki śródroczej i mikronauczania miało na celu stworzenie kompleksowego, zintegrowanego programu kształcenia glottodydaktycznego, w którym stopień trudności realizacji poszczególnych zadań przez studentów – kandydatów do zawodu nauczyciela narastałby progresywnie:

Moduł 1: wprowadzenie do kształcenia poszczególnych sprawności językowych;

Moduł 2: integracja kształcenia poszczególnych sprawności językowych na etapie planowania lekcji oraz równoległa obserwacja i analiza procesu glottodydaktycznego (praktyka śródrocza obserwacyjna);

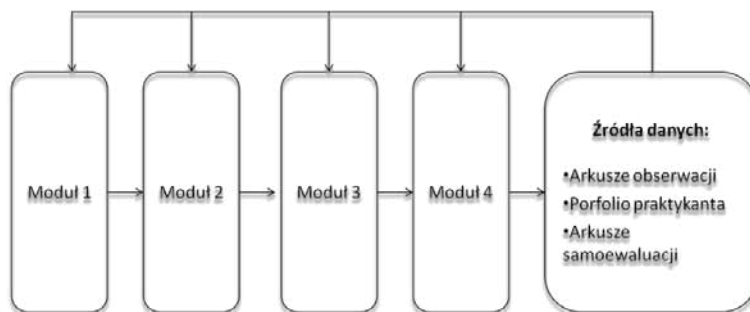
Moduł 3: faza realizacji na zajęciach z glottodydaktyki, analiza i feedback (mikronauczanie) oraz równoległa obserwacja i analiza procesu glottodydaktycznego (praktyka śródrocza obserwacyjna);

Moduł 4: faza realizacji w warunkach rzeczywistości szkolnej, analiza i feedback (praktyka ciągła).

### **3. Ewaluacja**

Kompleksowość i szeroki zakres interwencji w przypadku programów innowacyjnych rodzi szereg wyzwań dla ich ewaluacji. Największym z nich jest pomiar efektów interwencji, kluczowy dla określenia celowości i skuteczności oddziaływania wprowadzonych zmian. Jakość ewaluacji zależy od doboru wskaźników, które powinny ułatwiać zarówno pomiar rzeczywistych osiągnięć programu w odniesieniu do założonego celu, jakim jest w tym przypadku podniesienie poziomu kompetencji glottodydaktycznej kandydatów do zawodu nauczyciela, jak i ułatwiać

ustanowienie systemu monitoringu, który jest źródłem danych wykorzystywanych w procesie ewaluacji.



Rys. 3 Źródła ewaluacji w projekcie.

#### 4. W jaki sposób jest mierzona efektywność zmian wprowadzonych w programie praktyk?

Pomiar obejmuje stopień opanowania poszczególnych elementów kompetencji glottodydaktycznej w zakresie planowania i realizacji lekcji oraz poziom trudności związany z poszczególnymi zagadnieniami glottodydaktycznymi. Źródłem danych jest (rys. 3):

- 1) portfolio składane przez praktykanta po zakończeniu praktyk obejmujące konspekty samodzielnie przeprowadzonych lekcji wraz z opracowanymi materiałami glottodydaktycznymi, testami i kartami rozmowy pohospitacyjnej, ze wskazaniem konspektu najlepszej i najgorszej lekcji; ten typ danych daje wgląd w stopień opanowania przez studentów umiejętności planowania i przygotowania lekcji;
- 2) arkusze obserwacji wypełniane przez szkolnego opiekuna praktyk, dające wgląd w stopień opanowania przez studentów umiejętności przeprowadzenia lekcji w warunkach szkolnych;
- 3) arkusze samoewaluacji określające poziom trudności realizacji poszczególnych zagadnień glottodydaktycznych.

Podkreślić należy, że pomiar rzeczywistych osiągnięć programu, czyli wzrostu kompetencji glottodydaktycznej studentów praktykantów wyłącznie w oparciu o portfolio i arkusze obserwacji wypełnione przez szkolnego opiekuna praktyk, jest niezwykle trudny z dwóch zasadniczych powodów. Po pierwsze, przed wprowadzeniem i po wprowadzeniu zmian w programie praktyk kompetencja glottodydaktyczna studentów praktykantów była oceniana bardzo wysoko; po drugie, studenci i nauczyciele uczestniczący w projekcie nie mają możliwości porównania skuteczności oddziaływania programu przed wprowadzeniem i po wprowadzeniu zmian.

Jednak informacje zebrane za pomocą arkuszy samoewaluacji stanowią punkt wyjścia do dalszego doskonalenia programu kształcenia glottodydaktycznego i skoordynowanego z nim programu praktyk, zwłaszcza do przesuwania punktów ciężkości pomiędzy poszczególnymi zagadnieniami ujętymi w programie studiów. Arkusze samoewaluacji stanowią podstawę ciągłej

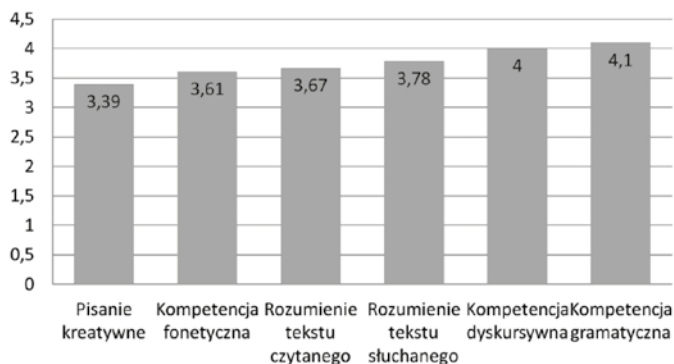
modyfikacji programu kształcenia glottodydaktycznego i programu praktyk. Równocześnie mają one na celu zagwarantowanie trwałości oddziaływania wprowadzonych zmian.

## 5. Samoewaluacja

Badania ankietowe przeprowadzono wśród 32 studentów I i II stopnia po zakończeniu cyklu praktyk pedagogicznych na danym stopniu studiów. Dotyczyły one czterech aspektów:

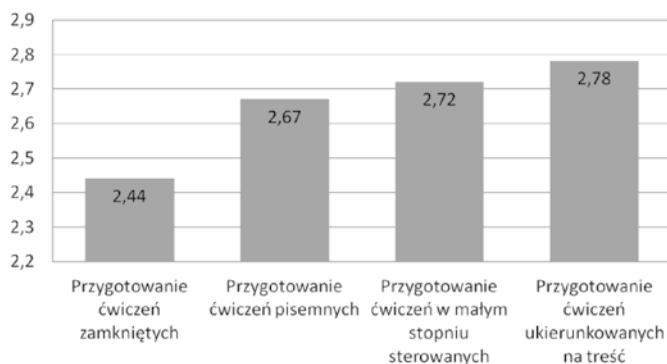
- 1) Kształcenia poszczególnych sprawności językowych (moduł 1)
- 2) Stopnia trudności przygotowania poszczególnych aspektów lekcji (moduł 2)
- 3) Stopnia trudności realizacji poszczególnych aspektów lekcji (moduł 3 i 4)
- 4) Objęcia przez program praktyk aspektów opiekuńczo-wychowawczych i organizacyjnych pracy nauczyciela (moduł 4).

W odniesieniu do pierwszego z w/w aspektów pozyskane dane wskazują na najwyższy poziom trudności (na skali od 1 do 6) w zakresie kształcenia kompetencji dyskursywnej i gramatycznej; najniższe dotyczyły kreatywnego pisania i kompetencji fonetycznej (rys. 4).



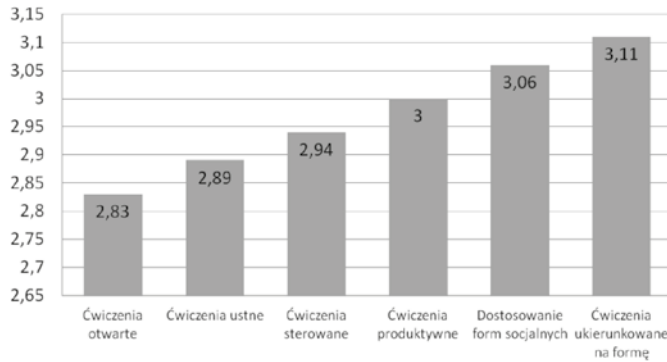
Rys. 4 Stopień trudności kształcenia poszczególnych sprawności językowych.

W zakresie stopnia trudności przygotowania poszczególnych aspektów lekcji najniższy stopień trudności dotyczył przygotowania ćwiczeń zamkniętych i w małym stopniu sterowanych oraz pisemnych i ukierunkowanych na treść (rys. 5).



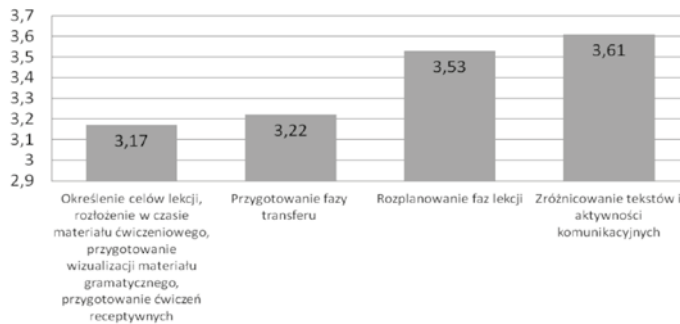
Rys. 5 Stopień trudności przygotowania poszczególnych aspektów lekcji.

Nieco więcej trudności sprawiło studentom opracowanie ćwiczeń otwartych, sterowanych, ustnych i produktywnych, a także dostosowanie form socjalnych do materiału ćwiczeniowego i przygotowanie ćwiczeń ukierunkowanych na formę (rys. 6).



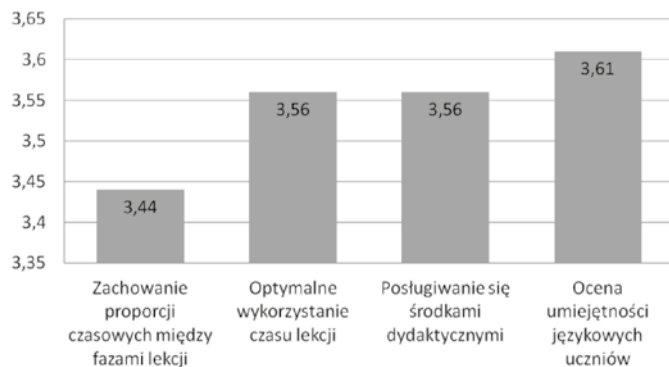
Rys. 6 Stopień trudności przygotowania poszczególnych aspektów lekcji.

Najwyższy poziom trudności związany był z określeniem celów lekcji, rozłożeniem w czasie materiału ćwiczeniowego, przygotowaniem wizualizacji materiału gramatycznego, przygotowaniem ćwiczeń receptywnych, fazy transferu, rozplanowaniem faz lekcji oraz zróżnicowaniem tekstów i aktywności komunikacyjnych (rys. 7).



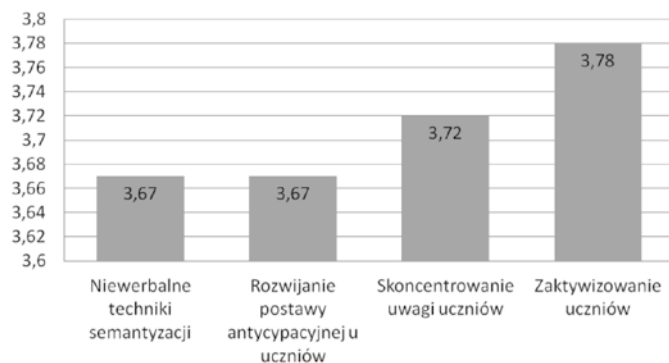
Rys. 7 Stopień trudności przygotowania poszczególnych aspektów lekcji.

W zakresie stopnia trudności realizacji poszczególnych aspektów lekcji najniższy stopień trudności związany był z zachowaniem proporcji czasowych między poszczególnymi fazami lekcji, optymalnym wykorzystaniem czasu lekcji, posługiwaniem się środkami glottodydaktycznymi oraz oceną umiejętności językowych uczniów (rys. 8).



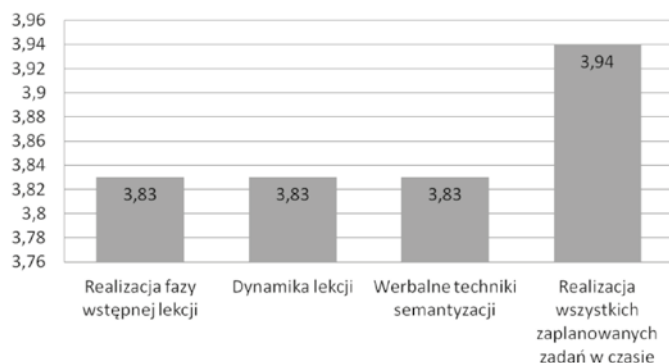
Rys. 8 Stopień trudności realizacji poszczególnych aspektów lekcji.

Porównywalny stopień trudności studenci praktykanci zadeklarowali w odniesieniu do niewerbalnych technik semantyzacji, rozwijania postawy antycypacyjnej u uczniów, skoncentrowania uwagi uczniów i ich zaktywizowania (rys. 9).



Rys. 9 Stopień trudności realizacji poszczególnych aspektów lekcji.

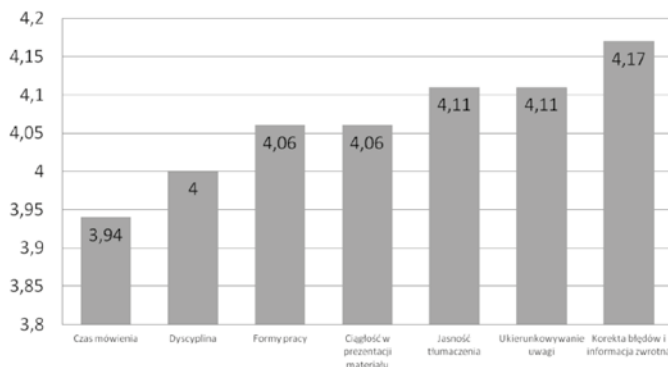
Nieco trudniejsze dla studentów praktykantów było zrealizowanie fazy wstępnej lekcji, dynamiczne poprowadzenie lekcji, zastosowanie werbalnych technik semantyzacji i realizacja wszystkich zaplanowanych zadań w czasie (rys. 10).



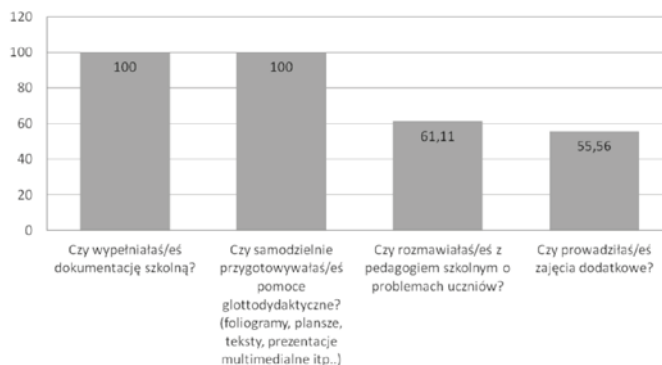
Rys. 10 Stopień trudności realizacji poszczególnych aspektów lekcji.

Najwięcej trudności przysporzyło zachowanie proporcji między czasem mówienia nauczyciela i uczniów, utrzymanie dyscypliny w klasie, organizacja form pracy, zachowanie ciągłości w prezentacji materiału, jasności tłumaczenia poszczególnych zagadnień, ukierunkowywania uwagi uczniów na nowe struktury oraz poprawiania błędów i podawania informacji zwrotnej (rys. 11).

Deklarowany przez studentów praktykantów stopień objęcia przez praktykę opiekuńczo-wychowawczych i organizacyjnych aspektów pracy nauczyciela pozostawia pewien niedosyt. Co prawda wszyscy studenci praktykanci zadeklarowali wypełnianie dokumentacji szkolnej i samodzielne opracowywanie pomocy glottodydaktycznych, ale już tylko 61 proc. rozmawiało z pedagogiem szkolnym o problemach uczniów i tylko 56 proc. prowadziło zajęcia dodatkowe (rys. 12).



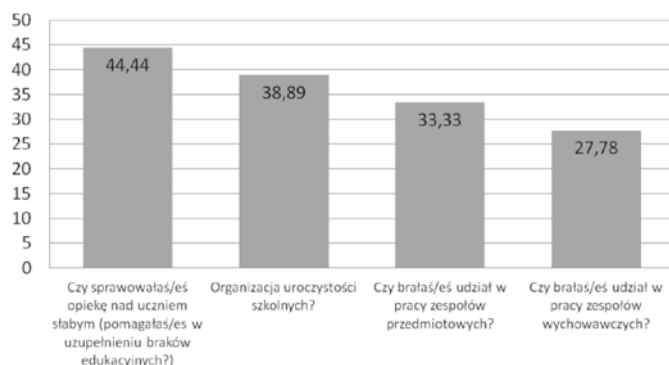
Rys. 11 Stopień trudności realizacji poszczególnych aspektów lekcji.



Rys. 12 Opiekuńczo-wychowawcze i organizacyjne aspekty pracy nauczyciela.

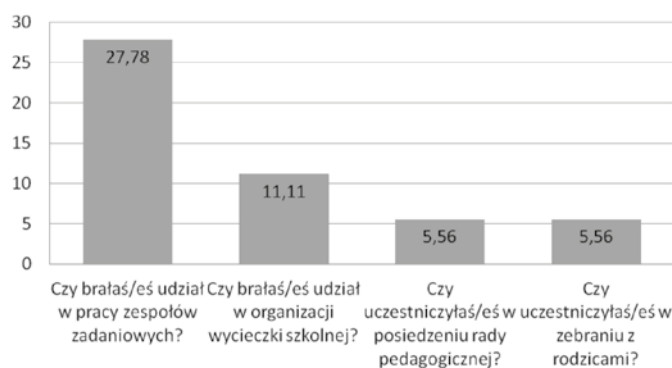
Jeszcze mniejszy odsetek studentów praktykantów miał możliwość świadczenia pomocy uczniom w uzupełnieniu braków edukacyjnych (44 proc.), współorganizacji uroczystości szkolnych (39 proc.), uczestnictwa w pracy zespołów przedmiotowych (33 proc.), wychowawczych (28 proc.) i zadaniowych (28 proc.) (rys. 13).





Rys. 13 Opiekuńczo-wychowawcze i organizacyjne aspekty pracy nauczyciela.

Tylko nieliczne osoby brały udział w organizacji wycieczki szkolnej (11 proc.), uczestniczyły w posiedzeniu rady pedagogicznej (6 proc.) lub były obecne na zebraniu z rodzicami (6 proc.) (rys. 14).



Rys. 14 Opiekuńczo-wychowawcze i organizacyjne aspekty pracy nauczyciela.

## 6. Wnioski

Wyniki powyższych badań wskazują na stosunkowo niski stopień trudności związany z przygotowaniem ćwiczeń ukierunkowanych na kształcenie poszczególnych sprawności językowych, czyli z pierwszym modułem kształcenia. Znacznie większe trudności związane są z konceptualnym opracowaniem lekcji: określeniem celów lekcji, rozplanowaniem faz lekcji, przyporządkowaniem tekstów i aktywności komunikacyjnych do celów lekcji i rozłożeniem w czasie materiału ćwiczeniowego, czyli z drugim modułem. W związku z powyższym sugeruje się rozbudowanie drugiego modułu kształcenia.

W zakresie prowadzenia lekcji największe trudności dotyczyły zagadnień związanych bezpośrednio ze zbudowaniem prawidłowej relacji nauczyciel-uczeń, tzn. ze zaktywizowaniem uczniów i skoncentrowaniem ich uwagi, czasem mówienia nauczyciela i uczniów, utrzymaniem dyscypliny w klasie, poprawianiem błędów oraz podawaniem informacji zwrotnej, co jednak

niezmiernie trudno ćwiczyć w warunkach akademickich. Na ten aspekt pracy nauczyciela należy zwrócić szczególną uwagę podczas śródrocznej praktyki obserwacyjnej i ciągłej.

Analiza danych pozyskanych za pomocą ankiety wskazuje również na problemy związane z poprawnym rozpoczęciem lekcji, co jest niezwykle istotne, ponieważ od dobrze zorganizowanego początku lekcji często zależy dalszy jej przebieg. W związku z tym zaleca się zwrócenie szczególnej uwagi na ten aspekt prowadzenia lekcji zarówno w ramach modułu 3, jak i podczas praktyki ciągłej, czyli w obrębie modułu 4. Dotyczy to również właściwej dynamiki lekcji związanej bezpośrednio z optymalnym wykorzystaniem czasu lekcji.

Aby program praktyk był maksymalnie kompleksowy i swoim zasięgiem objął również opiekuńczo-wychowawcze i organizacyjne aspekty pracy nauczyciela, proponuje się wystosowanie prośby do dyrektorów szkół uczestniczących w projekcie o umożliwienie studentom praktykantom uczestnictwa – przynajmniej częściowego – w radach pedagogicznych i zebraniach zespołów nauczycielskich oraz spotkaniach z rodzicami. Praca zespołowa w szkole to nie tylko wymóg prawny<sup>1</sup>. Działanie zespołowe stanowi współcześnie podstawę rozwoju każdej szkoły, a wiedza o zespołach i zachowaniach organizacyjnych ich członków jest elementem przygotowania zawodowego każdego nauczyciela.

## Bibliografia

- Brown, G. (1975). *Microteaching – a programme of teaching skills*. Philadelphia: Harper & Row Publishers.
- Grucza, B. (1993a). Glottodidaktische Kompetenz und das Videotraining. W: F. Grucza, H.-J. Krumm, B. Grucza (red.), 113-115.
- Grucza, B. (1993b). O kształtowaniu kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli języków obcych. W: F. Grucza (red.), 151-160.
- Grucza, F. (red.). (1993). *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, F., Krumm, H.-J., Grucza, B. (red.). (1993). *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lakshmi, M. J., Rao, D.B. (2009). *Microteaching and prospective teachers*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- McGarvey, B., Swallow, D. (1986). *Microteaching in Teacher Education and Training*. London: Croom Helm.

## Streszczenie

Tematem artykułu jest innowacyjność programu praktyk realizowanego w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS* w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej. Autorka przedstawiła strukturę kształcenia glottodydaktycznego wraz ze skoordynowanym

<sup>1</sup> Rozporządzenie MEN z dn. 21.05.2001 w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001, nr 61, poz. 624, z późn. zm.).

z nim programem praktyk przed realizacją projektu i po wprowadzeniu zmian, a także wdrożony system ewaluacji mający zagwarantować trwałość osiągniętych efektów kształcenia. Jednym ze źródeł danych wykorzystywanych w procesie ewaluacji są badania ankietowe przeprowadzone na grupie studentów uczestniczących w projekcie. Artykuł prezentuje wyniki tych badań i sformułowane na ich podstawie wnioski.

## **Abstract**

The scope of article is innovativeness of teaching practice program done as a part of *www.praktyki.wh.umcs.pl*<sup>2</sup> – project carried out in German Studies and Applied Linguistics Institute of the Humanities Faculty at Maria Curie-Skłodowska University. The first part of the article presents the structure of glottodidactical training and correlated teaching practice program before the project and after introduction of changes due to the project. Next, the article presents the evaluation system used in the project, aiming at making the effects of the education long-lasting. One of the sources used in the evaluation is survey done on a group of students taking part in the program. The last part of the article presents the result of this survey and conclusions based on the results.

---

<sup>2</sup> Full name of the program is *www.praktyki.wh.umcs* – *Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*.



**Agnieszka Paśnik, Kamil Pietrzala**

Studenci I roku studiów II stopnia

Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Teaching – worry or mission? Refleksje studentów lingwistyki stosowanej po odbytej praktyce przedmiotowej**

Jeszcze cztery lata temu sami byliśmy uczniami i doskonale pamiętamy nasze relacje z nauczycielami, atmosferę panującą w szkole i sposób, w jaki przekazywano nam wiedzę. Teraz, podczas praktyk przedmiotowych, stanęliśmy po tej drugiej stronie i spojrzeliśmy na nauczanie z innej perspektywy, a mianowicie z perspektywy nauczyciela. Dlatego też po odbyciu cyklu trzech praktyk na studiach I stopnia, wraz z naszymi koleżankami i kolegami biorącymi udział w projekcie chcieliśmy odpowiedzieć na pytanie, czy nauczanie to misja, czy może zmartwienie. Opinie są podzielone, gdyż niektórzy utwierdzili się w przekonaniu, że bycie nauczycielem to jest TO, co chcą robić w życiu. Inni natomiast zmienili zdanie odnośnie do swojego przyszłego życia zawodowego, a pracę nauczyciela uważają za udrękę.

Jak pokazała praktyka przedmiotowa, sytuacje w klasie bywają rozmaite, często nieprzewidywalne. Dlatego nawet najlepsze przygotowanie teoretyczne nie jest wystarczające na tyle, by się z nimi zmierzyć i uporać. Po tej praktyce z pewnością jesteśmy w stanie stwierdzić, że w rozwiązaniu trudnej i nieoczekiwanej sytuacji pojawiającej się w szkole pomocne są nie tylko owocna współpraca z opiekunem szkolnym, ale również rzetelne przygotowanie akademickie i większy nacisk kładziony na rozwiązywanie problemów niż teorię.

### **1. Przygotowanie do praktyki**

#### **1.1. Praca z wykładowcami**

Do praktyk przygotowywały nas głównie zajęcia, które można podzielić na dwa bloki: psychologiczno-pedagogiczny oraz metodyczny. Ten pierwszy oprócz zajęć z psychologii i pedagogiki obejmował także zajęcia z dydaktyki korekcyjnej. Drugi natomiast to metodyka nauczania pierwszego i drugiego języka i glottodydaktyka. Ćwiczenia były prowadzone przez różnych wykładowców w czterech językach: angielskim, rosyjskim, niemieckim i francuskim (w języku angielskim dla wszystkich grup, a w pozostałych językach w zależności od tego, który język w danej grupie jest językiem drugim). Dzięki temu, że każde z zajęć prowadzone było przez innego wykładowcę z różnym bagażem doświadczeń, mieliśmy okazję spojrzenia na zagadnienie z różnych perspektyw. Zauważyliśmy, że, niestety, część wykładowców poświęca zbyt dużo uwagi i czasu zagadnieniom teoretycznym. Oczywiście, doskonale zdajemy sobie sprawę, że

wiedza teoretyczna jest konieczna do ukształtowania naszej kompetencji dydaktycznej, jednakże brak równowagi między teorią i praktyką nie przyczynia się do optymalnego rozwoju naszych zdolności nauczycielskich. Więcej zapamiętujemy i szybciej uczymy się, rozwiązując konkretne problemy, a nie przynosząc na zajęcia kilogramy książek i „wkuwając” mądrości.

## 2. „Niezbędnik” jako narzędzie do realizacji lekcji

Oprócz zajęć z wykładowcami należało poświęcić trochę czasu także na pracę samodzielną, tj. zapoznanie się z regulaminem praktyk, podstawą programową, programem nauczania, podręcznikami obowiązującymi na danym poziomie nauczania itp. Ponadto zostaliśmy wyposażeni w tzw. *Niezbędnik*, czyli zbiór całej dokumentacji odnoszącej się do praktyki oraz innych materiałów pomocniczych i wskazówek, pomocnych przy jej realizacji. Wprowadzenie *Niezbędnika* do programu praktyk było doskonałym pomysłem, swego rodzaju „ściąągą”, co znacznie ułatwiło nam pracę. Został w nim zawarty regulamin całej praktyki, wskazówki pomocne przy obserwacji lekcji nauczyciela, informacje, na jakie kwestie powinniśmy sami zwrócić uwagę oraz na co uwagę zwraca nauczyciel. *Niezbędnik* pomógł nam w przygotowywaniu się do zajęć i ich prowadzeniu.

Z drugiej jednak strony, liczba arkuszy obserwacyjnych zawarta w *Niezbędniku* zdecydowanie przekraczała nasze możliwości percepcji. Wszyscy zgodnie przyznaliśmy, że wypełnianie arkuszy obserwacyjnych podczas lekcji jest wręcz niemożliwe ze względu na ich dużą liczbę i szczegółowość, która przesłaniała nam ogólne wrażenie z obserwowanej lekcji. Nie byliśmy w stanie poświęcić każdej wspomnianej w arkuszu kwestii tyle uwagi, by można było ją rzetelnie ocenić, a na pytania dodatkowe zazwyczaj odpowiadaliśmy w domu, kiedy wiele wrażeń z lekcji już się zacierało. Z naszego doświadczenia wynika, że duża liczba arkuszy oraz ich zbyt duża szczegółowość przyczynia się do późniejszego, bezrefleksyjnego ich wypełniania. Najwięcej zastrzeżeń budził u nas arkusz, w którym należało śledzić i zapisywać również czas danej aktywności nauczyciela. Dlatego najlepszym rozwiązaniem byłoby według nas ustalenie z wykładowcą liczby wypełnianych arkuszy (co już ma miejsce w niektórych grupach). Warto byłoby również rozważyć pozostawienie studentom wyboru, które z arkuszy chcieliby wypełnić. Dzięki temu uniknięto by sytuacji, w której studenci bezrefleksyjnie, hurtowo wypełniają arkusze na dzień przed ich oddaniem opiekunowi uczelnianemu, co mija się z celem zleconych obserwacji.

## 3. Pierwsza lekcja

Pierwsza lekcja to najciekawszy moment praktyk, ale tylko dla nauczyciela opiekuna i uczniów. Dla studenta praktykanta jest to debiut, któremu nieodłącznie towarzyszy paraliżujący stres. Stres ten nie jest związany z myśleniem „jak ja sobie poradzę w 15-osobowej grupie, jak utrzymam dyscyplinę”. Przytłacza nas raczej świadomość, że jesteśmy obserwowani i krytykowani za popełniane błędy – językowe i metodyczne. Podczas swojej pierwszej lekcji każdy praktykant oczekuje od nauczyciela zrozumienia. Czujemy się pewniej, jeśli spoglądając na naszego opiekuna, widzimy spokój i opanowanie na jego twarzy, a uśmiech i przyjazne spojrzenie z aprobatą dodają nam olbrzymiej porcji odwagi. Jest nam również bardzo miło, jeśli obserwujący nauczyciel (niebiorący przecież aktywnego udziału w lekcji) zwróci uwagę przeszkadzającemu uczniowi. Widzimy wtedy, że mamy w nauczycielu oparcie i lekcja przebiega

pomyślnie. Niestety, takie pozytywne sytuacje niezwykle rzadko zdarzają się na lekcjach języka angielskiego. Z ankiet wynika, że studenci odbywający praktykę właśnie z tego języka nie zawsze mogli liczyć na pomoc ze strony opiekuna. Co więcej, niektórzy nauczyciele gorliwie wychwytywali i zapisywali błędy praktykanta. Widok opiekuna wpatzonego nieprzyjaznym wzrokiem w studenta jest doskonałą metodą na dekoncentrację praktykanta. Jednak najgorszym błędem, jaki może popełnić nauczyciel w trakcie prowadzenia zajęć przez praktykanta, jest głośne zwrócenie uwagi studentowi odnośnie do popełnionego błędu językowego. Żaden student nie odbiera konstruktywnie komentarza nauczyciela, który przerywa tok zajęć i przy uczniach poprawia błąd praktykanta. Takie sytuacje są dla nas niezrozumiałe tym bardziej, że sami jesteśmy świadkami błędów popełnianych przez nauczycieli. Nam jednak nie wypada zwrócić nauczycielowi uwagi. W naszym przekonaniu dobry opiekun to opiekun samokrytyczny, empatyczny i wyrozumiały. To nauczyciel świadomy niedoskonałości zarówno swojej, jak i studenta. Z przykrością musimy stwierdzić, że powyższy problem obserwowaliśmy głównie podczas praktyk z języka angielskiego. Gdy stoimy przed klasą i mówimy w języku obcym najczęściej sami słyszymy, kiedy popełniamy błąd. Jednak błędna struktura została już wypowiedziana; następnym razem użyjemy poprawnej konstrukcji. Jeżeli błąd się powtarza, nauczyciel powinien zwrócić nam uwagę, ale dopiero po zakończonej lekcji. To wtedy jest czas na krótkie omówienie sposobu przeprowadzenia zajęć, nigdy w trakcie ich trwania.

## **4. Współpraca z nauczycielem szkolnym**

### **4.1. Pierwszy dzień w szkole**

Część praktykantów nie miała dobrych doświadczeń po pierwszych dniach w szkole. Głównie byli oni niezadowoleni z chłodnego przywitania przez nauczyciela, który nawet nie zaproponował spędzenia przerwy w pokoju nauczycielskim. Ponadto inni nasi koledzy i koleżanki byli zawiedzeni postawą nauczyciela, który wyraźnie traktował ich jak swoich uczniów. Część nauczycieli odmawiała podania numeru telefonu, co jest dla nas niezrozumiałe, gdyż kontakt telefoniczny i e-mailowy z naszymi wykładowcami jest naturalny. W takich przypadkach nie może zaistnieć zdrowa relacja na linii nauczyciel – praktykant.

### **4.2. Przygotowanie lekcji, realizacja, omówienie**

Z ankiet wypełnionych przez nas po odbytej praktyce przedmiotowej z pierwszego i drugiego języka oraz z naszych doświadczeń i obserwacji wynikają konkretne wnioski, które przedstawimy i omówimy poniżej. Część z nas współpracę z nauczycielem oceniają bardzo pozytywnie. Jako praktykanci mogliśmy liczyć na pomoc i radę w przygotowywaniu zajęć. Na praktyce przedmiotowej z języka niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego często zdarzało się, że opiekun wyznaczał jedynie zakres materiału, a studenci mogli sami zdecydować o sposobie jego realizacji i zastosowanych technikach. Wielu nauczycieli umożliwiała nam realizację naszych autorskich pomysłów. Dzięki temu mogliśmy sami wykorzystać techniki, które poznaliśmy na metodyce i na zajęciach z praktycznej nauki języka. Jednak niektórzy opiekunowie szkolni bardzo nas ograniczali, zalecając ściśle trzymanie się podręcznika, który nie zawsze podawał wystarczająco skuteczne lub atrakcyjne dla ucznia sposoby realizacji materiału.

Dla niektórych z naszych kolegów dużym problemem okazał się również brak omówienia zajęć. Jako nowicjusze liczymy na konstruktywne uwagi nauczyciela, jego spostrzeżenia i ogólną ocenę lekcji. Najlepiej, gdyby takie krótkie omówienie miało miejsce po każdych zajęciach, ale z powodu ograniczeń czasowych może ono zostać przeprowadzone po wszystkich lekcjach w danym dniu. Według nas nauczyciel zawsze powinien poświęcić chwilę studentowi każdego dnia – taka jest jego rola jako opiekuna szkolnego. Niestety, niektórzy nauczyciele języka angielskiego w ogóle nie omawiali z nami lekcji, nie chcieli nawet na ten temat rozmawiać. Jest to tym bardziej niezrozumiałe, że godziny przeznaczone na omówienie lekcji są wliczone w ogólną liczbę godzin praktyki.

## 5. Co dwie głowy to nie jedna!

Według naszych koleżanek i kolegów, prowadzenie lekcji w parach to doskonały pomysł. Rozwiązanie to jest ogromnym ułatwieniem dla praktykantów w tym najtrudniejszym początkowym okresie praktyki. Odbywało się to na zasadzie asystentury, która jest popularna na Zachodzie Europy i w Skandynawii. Pomimo prowadzenia zajęć w parze oboje praktykanci byli aktywni w równym stopniu. Wcześniej razem pracowali nad koncepcją lekcji i na zasadzie „burzy mózgow” szukali najlepszych rozwiązań dla swoich pomysłów. Potem nawzajem się wspierali i wyręczałi podczas prowadzenia lekcji. W przypadku niepewności kolegi współprowadzący mógł przejąć pałeczkę i pomóc w przeprowadzeniu danego elementu lekcji.

Rozwiązanie to miało również duże znaczenie organizacyjno-techniczne. Przede wszystkim zrealizowanie 114 godzin praktyk równocześnie z uczęszczaniem na zajęcia byłoby w większości przypadków niewykonalne, gdyby nie to rozwiązanie. Studenci prowadzący lekcje w parach jednocześnie realizowali po jednej godzinie lekcji, co pozwoliło zaoszczędzić 50% czasu. Niestety, nie wszystkim nauczycielom pomysł prowadzenia lekcji w parach przypadł do serca i głównie na praktykach z języka angielskiego wynikały z tym problemy. Niektórzy z nich uważali, że nauczyciel jest zawsze pozostawiony samemu sobie na zajęciach, może liczyć tylko na siebie, nie ma drugiego nauczyciela asystującego, więc od pierwszych chwil powinien się konfrontować z taką sytuacją. Wydaje się, że nie rozumieli, jak ważne w tak trudnej dla praktykantów chwili jest wzajemne wsparcie, dzielenie się trudnościami i stresem, a także wspólna satysfakcja po udanej lekcji. Ponadto wartością tego rozwiązania jest wciąż niedoceniana w naszej oświacie współpraca, która ma zdecydowaną przewagę nad indywidualnym działaniem. Dziwiło nas, że niektórzy z nauczycieli nie doceniali właśnie tego aspektu.

Nie tylko prowadzenie lekcji w parach budziło wątpliwości u niektórych nauczycieli. Zdarzało się również, że nauczyciel zabraniał praktykantowi obserwującemu zajęcia, by ten podchodził do uczniów i sprawdzał, czy poprawnie zapisali temat lub wykonali jakieś zadanie. A przecież podczas przygotowań do praktyki zarówno na metodyce, jak i na zajęciach w bloku pedagogiczno-psychologicznym uczono nas empatii i życzliwego podejścia do ucznia. I takiej aktywnej obserwacji ukierunkowanej na pomoc uczniowi (asystentura) uczono nas na metodyce. Niestety, nie zawsze mogliśmy tę teorię wcielić w czyn, chociaż uczniowie na pewno byłiby nam wdzięczni za pomoc lub poprawienie błędu.



## 6. Nauka języka obcego oczami uczniów

Dzięki temu, że jesteśmy starsi od uczniów zaledwie o kilka lat, udało nam się nawiązać z nimi bardzo dobre relacje i szczerze porozmawiać na tematy dotyczące ich nauki w szkole. Okazuje się, że wielu uczniów pobiera prywatne lekcje z jednego przedmiotu, a niektórzy z dwóch, a nawet trzech. Uważają oni, że po zajęciach w szkole nie są w stanie zdać egzaminów zewnętrznych na zadowalającym poziomie. Uczniowie uczęszczają na dodatkowe zajęcia najczęściej z języka obcego, matematyki oraz chemii. Niektórzy uczniowie przyznali się, że ich poziom językowy obniżył się w szkole średniej. A przecież na kolejnych etapach uczenia się powinni obserwować u siebie przyrost umiejętności, a nie regres.

Największą trudnością do opanowania wskazaną przez uczniów jest mówienie. Sami byliśmy świadkami tego, że znaczna część z nich całkiem dobrze radzi sobie z rozumieniem tekstu czytanego i wykonywaniem ćwiczeń gramatycznych, gorzej wypada rozumienie ze słuchu, natomiast mówienie pozostawia najwięcej do życzenia. Mogliśmy to ocenić zarówno obserwując lekcje, jak i podczas prowadzenia przez nas zajęć. Do obserwacji mówienia otrzymaliśmy osobne arkusze obserwacyjne, które pozwoliły nam z dużą refleksją obserwować właśnie tę sprawność. Oczywiście, nie możemy dać wyczerpującej odpowiedzi na pytanie, dlaczego uczniowie na lekcjach języka obcego nie mówią. Ale z naszych obserwacji wynika, że nauczyciele nie uczą komunikacji poprzez komunikację, tylko realizują zadania z podręcznika. A zadanie typu *communication corner* występujące w niektórych podręcznikach nie zapewni ukształtowania tej sprawności.

Wielu uczniów stwierdziło, że nie potrafiłoby porozumieć się z obcokrajowcem w codziennej sytuacji i zapytani na ulicy „Excuse me, do you know what the time is?” uciekliby w panice. Nie potrafią posługiwać się językiem spontanicznie. Możemy tu również powołać się na własne doświadczenia, wyniesione z różnych szkół średnich, które ukończyliśmy. Będąc na pierwszych zajęciach z języka angielskiego na uniwersytecie rozumieliśmy orientacyjnie 10-20% tekstów wypowiedzianych przez wykładowcę. Statystyki poprawiły się dopiero po pierwszym semestrze, kiedy to już mogliśmy wyrażać się spontanicznie za pomocą prostych zdań. Warto dodać, że większość z nas przed rozpoczęciem nauki w szkole wyższej uczęszczała na lekcje języka obcego w szkole przez dziewięć lat! Brak rozumienia obcej mowy jest nieodłącznym elementem początkowej nauki języka obcego. Jeżeli uczniowie nigdy wcześniej nie spotkali się z „żywym”, mówionym językiem, to nic dziwnego, że nie rozumieją, tak jak i my nie rozumieliśmy naszych wykładowców. Jednak po kilku miesiącach osoba, która intensywnie i regularnie słucha języka obcego, automatycznie zaczyna rozumieć coraz więcej. Zachęcamy więc wszystkich nauczycieli języka obcego: mówcie do nas tylko w języku obcym!

## 7. Studenci – innowatorzy

Uważamy, że studenci mogą wprowadzić innowację w przebiegu lekcji i sprawić, by była ona bardziej interesująca, a w związku z tym efektywniejsza dla uczniów. Studenci nie zdążyli jeszcze popaść w rutynę, więc nie prowadzą lekcji schematycznie i często bywają bardzo kreatywni. Jeśli nauczyciel pozostawia praktykantowi pewną swobodę w działaniu, student może wtedy przeprowadzić niezwykle ciekawe lekcje, a autentyczne pytanie jednego z uczniów: „Proszę pani, dlaczego my tak nie robimy na naszych lekcjach?” może pojawiać się częściej. Niektórzy

nauczyciele doskonale zdają sobie sprawę z wagi powyższego problemu i pozwalają studentom na wprowadzenie pewnej dozy różnorodności i innowacji. Niestety, ponownie musimy odwołać się do znacznej części nauczycieli języka angielskiego, którzy będąc stanowczymi pedagogami są bardzo niechętni do wyrażania zgody nawet na drobne urozmaicenia i zmiany. Nasi wykładowcy ciągle nam powtarzają, byśmy byli refleksyjnymi nauczycielami, byśmy się zastanowili, jaki cel chcemy osiągnąć poprzez daną aktywność czy ćwiczenie i czy pomogą one cel ten zrealizować. Zdarzało się, że zaskoczeni zachowaniem opiekunów konsultowaliśmy się ze swoimi wykładowcami. Zawsze uzyskiwaliśmy przychylną odpowiedź i radę doświadczonego metodyka. Wzbogaceni o wiedzę przeprowadzaliśmy lekcje zgodnie ze wskazówkami wykładowcy, po czym spotykaliśmy się z krytyką nauczyciela i oskarżeniami, że eksperymentujemy na uczniach. Nie spodziewaliśmy się, że sprawdzone techniki i wskazówki metodyka, prowadzącego od lat badania wśród uczniów i nauczycieli nt. efektywności nauczania, mogą zostać nazwane przez opiekuna szkolnego „eksperymentami”.

Dotyczyło to również sprawności mówienia. Niekiedy zdarzało się, że nauczyciel nie wyrażał zgody nawet na krótką pogawędkę z uczniami (oczywiście w języku obcym), bo jak stwierdzał, jest ona nie na temat, nie ma na nią czasu lub nie została przewidziana w podręczniku. Na nasze zastrzeżenie, że podręcznik jest tylko pomocą do przeprowadzenia lekcji i nauczyciel wcale nie musi restrykcyjnie go realizować, słyszeliśmy, że podręcznik został zatwierdzony przez MEN, więc jest w pełni zgodny z podstawą programową i musi być realizowany. Nigdy nawet nie sugerowaliśmy, że podręcznik nie jest zgodny z podstawą, ale ćwiczenia w nim zawarte należy dostosowywać do możliwości uczniów tak, by optymalnie rozwijać ich umiejętności. A przecież komunikacja – to jeden z głównych celów podstawy programowej. Podczas praktyk zauważyliśmy, że wykonując ćwiczenie z mówienia, uczniowie przygotowywali się, zapisując dialogi w zeszytach, a następnie je odczytywali.

Na szczęście, wśród nas były koleżanki i koledzy bardzo zadowoleni ze współpracy z nauczycielami. Z ankiet wynika, że większość tych osób odbywało praktykę u rusycystów, romanistów i germanistów. Ci praktykanci chwalili sobie szczególnie pomoc nauczyciela przy prowadzeniu zajęć oraz dużą swobodę w działaniu.

## 8. Wrażenia studentów

Poniżej cytujemy wybrane przez nas fragmenty wypowiedzi studentów, które pojawiły się w ankietach ewaluacyjnych praktyki. Opinie te potwierdzał też wywiad z naszymi kolegami oraz ustna wymiana opinii na zajęciach już po praktyce. Niektóre z nich świadczą o udanej współpracy na linii opiekun szkolny – praktykant. Studenci podkreślają w nich życzliwość, zrozumienie oraz pomoc ze strony nauczyciela.

- Trafiłam na świetną opiekunkę, która poświęciła mnóstwo czasu, by mi pomóc, jest świetnym nauczycielem pod względem metodycznym i wychowawczym.
- Nauczycielka bardzo pomogła mi w realizacji elementów lekcji, po pierwsze, przez jej spokój i ciepło czułam, że mam wsparcie, a nie jestem tylko oceniana. Często podczas lekcji prowadzonej przeze mnie zerkiałam na nią, a ona przytakiwała i uśmiechała się. Nie stwarzała żadnych problemów, kiedy chciałam na ostatniej lekcji posłuchać z uczniami piosenki francuskiej, chętnie zgodziła się na mój pomysł. Zawsze jednak powtarzała, że

najważniejsza jest podstawa programowa i nie była chętna na więcej wariacji, czyli np. gier grupowych.

Nie wszyscy praktykanci podzielają jednak ten entuzjazm. Część studentów była rozczarowana brakiem zrozumienia ze strony nauczyciela i chłodnym traktowaniem. Zdarzały się również i takie opinie, które dotyczyły aroganckiego zachowania uczniów na lekcji i jednoczesnym brakiem reakcji ze strony obserwującego nauczyciela.

- Praktyka rozczarowała mnie, gdyż spodziewałem się, że nauczyciel uczestniczący w unijnym projekcie będzie reprezentował dobry poziom umiejętności i przygotowania metodycznego.
- Czasami lekcje są po prostu nudne bądź tematy mało interesujące. Proponowałabym jeszcze więcej mówienia, gdyż uczniowie świetnie piszą kartkówki, a zdania mówionego nie potrafią zbudować poprawnie.
- Najtrudniejsze było samodzielne prowadzenie zajęć. Jeden uczeń był wyjątkowo arogancki i problemowy, zapanowanie nad sytuacją sprowadzało się do braku reakcji na jego prowokujące zachowania. Bycie nauczycielem to nie jest rzecz, którą bym się chciał zajmować. Prowadząc lekcje z niezbyt wychowaną młodzieżą, zdałem sobie sprawę, że zawód ten wymaga ogromnego poświęcenia, efekty pracy są praktycznie niewidoczne, a praca sama w sobie bywa nawet niebezpieczna.

## **9. Idealny opiekun**

W porozumieniu z naszymi koleżankami i kolegami stworzyliśmy portret idealnego opiekuna praktyk. Przedstawia się on następująco.

### **9.1. Opiekun akademicki**

Jako praktykanci mamy dość wysokie oczekiwania wobec opiekuna akademickiego, dlatego że jest to pierwsza osoba, z którą konsultujemy się w sprawach odnoszących się do praktyki. W razie wątpliwości, np. jak przeprowadzić daną fazę lekcji lub w przypadku pojawiających się problemów, zawsze liczymy na jego pomoc. Według nas taką idealną osobą jest wykładowca, który stara się znaleźć dla nas czas mimo napiętego programu z metodyki, który usiądzie z nami i porozmawia nawet po zajęciach, nie zostawi samym sobie. To wykładowca, który wychodzi naprzeciw naszym oczekiwaniom. Chcielibyśmy podziękować tym wykładowcom, na których mogliśmy liczyć w trudnych momentach zdobywania pierwszych doświadczeń dydaktycznych.

### **9.2. Opiekun szkolny**

Pierwszy dzień w szkole dla nas jest niewiele mniej stresujący jak prowadzenie pierwszej lekcji. Bardzo dobrze odbieramy ciepłe powitanie przez opiekuna szkolnego. Cenimy sobie u nauczyciela otwartość i przyjazne nastawienie, wyrażone poprzez zaproszenie nas do pokoju nauczycielskiego, wskazanie szatni, półki z dziennikami, kluczami itd. Oprowadzenie po szkole (osobiste lub przez upoważnionego ucznia) jest dodatkowym atutem dobrego opiekuna. Praktykanci doceniają również pomoc ze strony nauczyciela w interpretacji dokumentów szkolnych.

Oczywiście, opisane przez nas sytuacje nie były nagminne, ale miały miejsce. Na swojej drodze spotkaliśmy również wspianiałych, doświadczonych pedagogów, którzy potrafili objaśnić

różnicę między podstawą programową, programem nauczania i podręcznikiem. Byli to nauczyciele refleksyjni, nieuprawiający „kultu podręcznika”. Osoby niezwykle przyjazne, pomocne, niepozostawiające nas na pastwę losu. Tym właśnie nauczycielom chcielibyśmy serdecznie podziękować za owocnie spędzony czas w szkole.

## Streszczenie

Artykuł poświęcony jest refleksjom i wrażeniom studentów lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, którzy realizowali praktyki w ramach projektu *www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS*. Praktykanci stawiają pytanie, czy nauczanie to misja, czy może zmartwienie. Nawiązują oni do swojego szkolnego doświadczenia, a także konfrontują swoje doświadczenie uczniowskie sprzed kilku lat z nowym i trudnym doświadczeniem nauczycielskim. Dzieli się swoimi spostrzeżeniami i obserwacjami dotyczącymi nie tylko przebiegu praktyk z różnych języków, lecz również jakości kształcenia w sferze języków obcych w szkołach publicznych – gimnazjach i szkołach średnich.

## Abstract

„Teaching – worry or mission” is an article on impressions of the students of Applied Linguistics of Maria Curie-Skłodowska University who participated in practical training of the EU project *Preparing and realization of a new pedagogic training project at UMCS Faculty of Humanities (www.praktyki.wh.umcs – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS)*. Student teachers pose a question: is teaching worry or mission? They refer to their past school experience when they were students of secondary schools and compare it with new difficult teaching experience. They share their opinions and impressions referring not only to the very realization of the training in teaching of different languages, but also to the quality of the foreign languages education at public schools – junior high schools and secondary schools.

## Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Anderson, N. J. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. Pobrane z: Online ERIC Reproduction Document Service nr ED 463 659.
- Appel, J. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Badstübner-Kizik, C. (1996). Länderbericht zur Curriculumsentwicklung und -reform (Polen). *Referat wygłoszony na 24. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache na Uniwersytecie Göttingen (Niemcy) 29-31.05.1996*.
- Baltes, P. B., Glüek, J., Kunzmann, U. (2004). Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia Pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 117-146.
- Bandura, E. (2000). Rozwijanie kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego. W: H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 55-68.
- Bandura, E. (2007). *Nauczyciel jako mediator interkulturowy*. Kraków: Tertium.
- Banya, K., Cheng, M. H. (1997). *Beliefs about Foreign Language Learning. A Study of Beliefs of Teachers' and Students' Cross Cultural Setting*. Pobrane z: Online ERIC Reproduction Document Service nr ED 411691.
- Barcelos, A.M.F. (2000). *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. Nieopublikowana praca doktorska. Uniwersytet Alabama.
- Barcelos, A.M.F. (2003). Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. W: P. Kalaja, A. M. F. Barcelos (red.), *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. New York: Springer, 7-33.
- Barcelos, A.M.F., Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA Revisited. *System*, 38, 281-289.
- Basturkmen, H., Loewen, S., Ellis, R. (2004). Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and Their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25, 243-272.
- Bąk-Średnicka, A. (2013). Conducting qualitative research on foreign language teacher trainees as an element of teacher training. W: M. Kuczyński, L. Szymański (red.), *Language, Thought and Education: Across systems*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 87-102.
- Benson, Ph., Lor, W. (1999). Conceptions of Language and Language Learning. *System*, 27, 459-472.
- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Białęcka-Pikul, M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Biesenbach-Lucas, S. (2004). Asynchronous Web Discussions in Teacher Training Courses: Promoting Collaborative Learning - or Not? *AACE Journal*, 12(2), 155-170.

- Boeckmann, K. B. (2006). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan*. Innsbruck: Studienverlag.
- Brown, G. (1975). *Microteaching - a programme of teaching skills*. Philadelphia: Harper & Row Publishers Inc.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Byram, M., Planet, M. T. (1999). *Social Identity and European Dimension. Intercultural Competence through Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Caspari, D. (2000). Zum Stellenwert von Normen im beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/-innen – ein Vergleich ausgewählter Einzelfälle. W: W. Börner, K. Vogel (red.), *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 123-146.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York/Westport, CT, London: Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (2005). *O naturze i języku*. Poznań: Axis.
- Collis, B., Jung, I. S. (2003). Uses of Information and Communication Technologies in Teacher Education. W: B. Robinson, C. Latchem (red.), *Teacher Education through Open and Distance Learning*. London: RoutledgeFalmer, 171-192.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J., Wass, H. L. (1978). *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Corder, P. S. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. IRAL IX (2), 147-160. Tł. fr.: 1980. Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages*, 57, 17-28.
- Corder, S. P. (1983). Językoznawstwo stosowane a nauczanie języka. W: J. P. B. Allen, S. P. Corder (red.), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Coste, D. (2009). *Tâche, progression, curriculum*, Le français dans le monde - Recherches et applications, nr 45, *La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue*, 15-24.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Domagała-Zyśk, E. (2011). Strategie nauczania i wspierania ucznia z niepełnosprawnością na lekcjach i zajęciach językowych. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ŁośGraf, 297-311.
- Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011). *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dryden, G., Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Dzierzgowska, I. (2001). *Nauczanie nauczycieli. Podręcznik edukatora*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Edmondson, W. (1999). *Twelve Lectures on Second Language Acquisition. Foreign Language Teaching and Learning Perspectives*. Tübingen: Narr.

- Elliott, D. (2009). Internet Technologies and Language Teacher Education. W: M. Thomas (red.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey, New York: Information Science Reference, 432-450.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem-Solving. W: L. B. Resnick (red.), *Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 231-236.
- Gabryś-Barker, D. (2012). *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Galiläer, L. (2005). *Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gautheron-Boutschatsky, C., Kok Escalle, M. Ch., Androulakis, G., Rieder, K. (2004). Representations of the Concept of Otherness in Advertising and Cultural Mediation. W: G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, H. Penz (red.), *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 155-179.
- Germain, C., Seguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.
- Givón, T. (1979). *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- Głuchow, B., Szczukin, A. (1993). *Термины методики преподавания русского языка как иностранного*. Moskwa.
- Gniadek, S. (1979). *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa: PWN.
- Górecka, J., Nowicka, A., Wilczyńska, W., Wojciechowska, B. (2002). Specyfika języka mówionego jako przedmiotu doskonalenia na poziomie zaawansowanym: wymiar społeczny, komunikacyjny i indywidualny. W: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 29-49.
- Grucza, B. (1993a). Glottodidaktische Kompetenz und das Videotraining. W: F. Grucza, H.-J. Krumm, B. Grucza (red.), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 113-115.
- Grucza, B. (1993b). O kształtowaniu kompetencji glottodydaktycznej nauczycieli języków obcych. W: F. Grucza (ed.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 151-160.
- Grucza, F. (1993). Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi. W: J. Piontka, A. Wierczyńska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań: UAM, 151-171.
- Grucza, F. (2006). Glottodydaktyka: nauka - praca naukowa - wiedza. *Glottodydaktyka*, 20, 19-40.
- Grucza, F. (2013). *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Wydawnictwo IKL@.
- Haring, M. G., Schiefelbusch, R. L. (1981). *Metody pedagogiki specjalnej (stosowanej)*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

- Hojnacki, L., Polak, M. (2013). *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*. Praca zbiorowa. Warszawa: Thinkglobal.
- Horwitz, E. K. (1998). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar. Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Jakobson, R. (1960). Closing statements: Linguistics and Poetics. W: T. A. Sebeok (red.), *Style in Language*. New York: J. Wiley, 350-377.
- Janowska, I. (2010). *Planowanie lekcji języka obcego*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2011). *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Jung, I. (2005). ICT-Pedagogy Integration in Teacher Training: Application Cases Worldwide. *Educational Technology & Society*, 8(2), 94-101.
- Kamhi-Stein, L. D. (2000). Looking to the Future of TESOL Teacher Education: Web-Based Bulletin Board Discussions in a Methods Course. *TESOL Quarterly*, 34(3), 423-455.
- Karpeta-Peć, B. (2008). *Otwarty, aktywny, samodzielny. Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Karpińska-Szaj, K. (2013). *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. Königstein/Ts: Athenäum.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Komorowska, H. (1999). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2005). *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i językowym*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Komorowska, H. (2006). Język i kultura w dydaktyce języków obcych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(202), 27-45.
- Komorowska, H. (2007). *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007)*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Konarzewski, K. (2002). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krumm, H.-J. (2003). Fremdsprachenlehrer. W: K. R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Franke, 352-358.
- Kupisiewicz, C. (2005). *Postawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2007). *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i francuskiej. Szkic porównawczy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwiatkowska, H. (2002). *Europejskie koncepcje kształcenia nauczycieli*. Wykład ogólnouniwersytecki. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Semestr letni.
- Kwiatkowska, H. (2003). *Pedeutologia*. Wykład ogólnouniwersytecki. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Semestr letni.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.



- Lachowicz-Tabaczek, K. (2004). *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lakshmi, M. J. & Rao, D. B. (2009). *Microteaching and prospective teachers*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Lazar, I. (2007). Guidelines for the Teaching of Intercultural Communicative Competence (ICC). Theoretical Background. W: I. Lazar, M. Huber Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, C. Peck (red.), *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 5-10.
- Leśniewska, K., Puchała, L., Zaremba, L. (2011). *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Praca zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolach, szkołach i placówkach*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pobrane z: <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/zakladki/praca%20zespou%20nauczycieli.pdf> [DW: 05.10.2013].
- Lichwierowicz, A. E. (2013). Szkoła ćwiczeń szkołą refleksyjnego nauczyciela. Model praktyk pedagogicznych dla przyszłych nauczycieli języków obcych. W: E. Turkowska (red.), *Kształcenie nauczycieli języków obcych*. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe, 70-81.
- Lord, G., Lomicka, L. (2007). Foreign Language Teacher Preparation and Asynchronous CMC: Promoting Reflective Teaching. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(4), 513-532.
- Macke, G., Hanke, U., Viehmann, P. (2008). *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Martin, J. (2009). Typowe błędy metodyczne w prowadzeniu zajęć językowych. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna lekcja języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: CODN, 37-47.
- McGarvey, B., Swallow, D. (1986). *Microteaching in Teacher Education and Training*. London: Croom Helm.
- Meirieu, P. (2003). *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Merten, S. (1997). *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Frankfurt am Main i in.: Lang.
- Micoli, L. S. (1997). *Learning English as a Foreign Language in Brazil: A Joint Investigation of Learners' Experiences in a University Classroom or Going to the Depths of Learners' Classroom Experiences*. Uniwersytet Toronto. Pobrane z: [www.tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/11347](http://www.tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/11347) - 15.09.2013).
- Michońska-Stadnik, A. (2013). *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nerlicki, K. (2009). Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny. *Neofilolog*, 32, 151-161.
- Nerlicki, K. (2011). *Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen*. Hamburg: Kovac.
- Newby, D., Allan, R. i in. (2007). *Europejskie Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*. Warszawa: CODN/ Europejskie Centrum Języków Nowożytnych.

- Niżegorodcew, A. (1994). Konserwatyzm i innowacja w nauczaniu języków obcych. *Neofilolog*, 8, 20-26.
- Orsini-Jones, M. (2004). Supporting a course in new literacies and skills for linguists with a Virtual Learning Environment. Results from a staff/student collaborative action-research project at Coventry University. *ReCALL*, 16(1), 189-209.
- Paprocka-Piotrowska, U. (2005a). Psycholingwistyczne aspekty akwizycji języków obcych i ich implikacje dla dydaktyki nauczania. W: K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 61-68.
- Paprocka-Piotrowska, U. (2005b). Kształcenie kompetencji kulturowej a nauczanie/uczenie się języka obcego. W: J. Zawodniak, K. Trychoń-Cieślak (red.), *Integracja w nauczaniu języków obcych*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 73-83.
- Paprocka-Piotrowska, U. (2013). *Construction du récit dans la communication en langue étrangère*. Lublin: Werset.
- Pawlak, M. (2004). Autonomia studenta anglistyki – mity a rzeczywistość. W: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań/Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, 173-191.
- Peacock, M. (2001). Pre-Service teachers' Beliefs about Second Language Learning: A Longitudinal Study, *System*, 29, 177-195.
- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Wagros: Poznań.
- Phipps, S., Borg, S. (2009). Exploring Tensions between Teachers' Grammar Teaching Beliefs and Practices, *System*, 37, 380-390.
- Pietro, J. F. de, Matthey, M., Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. W: D. Weil, H. Fugier (red.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur. Przedruk: L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, C. Serra (red.). (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris: Didier, 79-93.
- Raasch, A. (2003). Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen. W: K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 475-491.
- Rich, P. J., Hannafin, M. (2009). Video annotation tools. Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 52-67.
- Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity*. London, New York: Continuum.
- Sadownik, B. (1997). *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdspracherwerbs: Lernerperspektive*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sadownik, B. (2008). The Acquisition of German Syntax by Polish Learners in Classroom Conditions. W: D. Gabryś-Barker (red.), *Morphosyntactic Issues in Second Language Acquisition*. (Second Language Acquisition 29). Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters, 203-225.
- Sadownik, B. (2010). *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit – kognitive und neurobiologische Dimensionen*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sadownik, B. (2013). *Der pragmatisch-kommunikative Ansatz in der Glottodidaktik. Wissenschaftsgeschichtlicher Hintergrund und Entwicklung – kritische Überlegungen*. Lublin: Wydawnictwo UMCS (w druku).
- Salmon, P. (1988). *Psychology for Teachers: an alternative approach*. London: Hutchinson.

- Schmidt, R. (1994). Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. W: J. Hulstijn, R. Schmidt (red.), *Consciousness in Second Language Learning* (= AILA Review), 11-26.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. U.S.A: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, X (3), 209-231.
- Shandar, E. (2005). Intercultural class project. W: H. Miatluk, K. Bogacki (red.), *Language, Society and Problems of Intercultural Communication*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 132-139.
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Siek-Piskozub, T., Jankowska, A. (2013). The Role of Practicum in Shaping FL Teacher Competence. W: D. Gabryś-Barker, E. Piechurska-Kuciel, J. Zybert J. (red.) *Investigations in Teaching and Learning Languages*. Studies in honour of Hanna Komorowska. The Netherlands: Springer.
- Silberman, M. (2005). *Uczymy się uczyć*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Son, J. B. (2002). Online discussion in a CALL course for distance language teachers. *CALICO Journal*, 20(1), 127-44.
- Son, J. B. (2006). Using online discussion groups in a CALL teacher training course. *RELC Journal*, 37(1), 123-135.
- Strumska-Cylwik, L. (2005). *Pomiędzy otwartością i zamknięciem*. Kraków: Impuls.
- Szatan, J. (2013). Praktyki pedagogiczne. W: E. Turkowska (red.), *Kształcenie nauczycieli języków obcych*. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe, 82-108.
- Szempruch, J. (2006). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tadeusiewicz, G. (1997). *Edukacja w Europie*. Warszawa, Łódź: Wyd. Naukowe PWN.
- Tagliante, Ch. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: Clé International.
- Taraszkiewicz, M. (1999). *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia Krytyczne w Nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Tłum. Krzysztof Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wach, A. (2011). Grammar Instruction in ELT: Insights from the Classroom. W: M. Pawlak (red.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. Heidelberg i in.: Springer, 29-39.
- Walczak, W. (2001). *Jak oceniać ucznia?* Łódź: Galaktyka.
- Walker, D., Sortis, J. (2000). *Program i cele kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Walkiewicz, B. (2006). *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Warszawa: CODN.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81(4), 470-481.
- Werbińska, D. (2004). *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, D. (2006). *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, D. (2009). *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, D. (2010). Teorie personalne uczniów: cztery sprawności językowe w opiniach studentów (badania jakościowe). W: J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*. Lublin: Werset, 262-273.
- Wilczyńska, W. (1999). *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Williams, M., Burden, R. L. (2006). *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wills-Brandon, C. (1994). *Jak mówić NIE*. Gdańsk: Wydawnictwo ATEXT.
- Wolf Jr., W. C., Riordan, K. M. (1991). Foreign Language Teachers' Demographic Characteristics: In Service Training Needs and Attitudes Toward Teaching. *Foreign Language Annals*, 24, 471-478.
- Wróblewska, W. (2012). Metody pracy ze studentami w kontekście efektów określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. *E-mentor*, 1/43.
- Wysocka, M. (2003). *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales: mode d'emploi*. Paris: Hachette.
- Zabrocki, L. (1962). Reorganizacja studiów neofilologicznych. *Życie Szkoły Wyższej*, X(5), 43-51.
- Zabrocki, L. (1967). *Profil absolwenta neofilologii*. *Życie Szkoły Wyższej*, XV(9), 54-64.
- Zabrocki, L. (1979). Dydaktyka ogólna a dydaktyka języków obcych. W: F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna, 1945-1975: wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN, 259-286.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. (2004). Recommendations. W: G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, H. Penz (red.), *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 227-235.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2010). *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2013). *Rozważania o sukcesie z glottodydaktyką w tle*. Wystąpienie plenarne podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej „Sukces w glottodydaktyce” na Uniwersytecie Warszawskim w dniu 21.06.2013.
- Ziebell, B. (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. München: Langenscheidt.
- Ziebell, B., Schmidjell, A. (2012). *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. Neu*. München: Langenscheidt.



ISBN: 978-83-63503-19-2

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Español

Русский



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOLECZNY



Publikacja jest współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego