

Magdalena Witkowska

**Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów
na nauczycieli języków obcych**

Rozprawa doktorska napisana
w Instytucie Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
pod kierunkiem prof. dr hab. Izabeli Prokop

Poznań, 2014

OŚWIADCZENIE

Ja, niżej podpisana

Magdalena Witkowska

.....

doktorantka Instytutu Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

o ś w i a d c z a m,

że przedkładaną pracę doktorską

pt. „**Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów
na nauczycieli języków obcych**”

napisałam samodzielnie.

Oznacza to, że przy pisaniu pracy, poza niezbędnymi konsultacjami, nie korzystałam z pomocy innych osób, a w szczególności nie zlecałam opracowania rozprawy lub jej istotnych części innym osobom, ani nie odpisywałam tej rozprawy lub jej istotnych części od innych osób.

Jednocześnie wyrażam zgodę na to, że gdyby powyższe oświadczenie okazało się nieprawdziwe, decyzja o wydaniu mi dyplomu zostanie cofnięta.

Poznań, 17. 01. 2014 r.

.....
(miejscowość, data)

.....
(czytelny podpis)

Spis treści

Spis treści	3
Spis tabel	7
Spis rysunków	9
Spis wykresów	10
Wstęp	12

CZĘŚĆ TEORETYCZNA

Rozdział I. Rozważania o refleksji	20
Wstęp	20
1.1. Refleksja	21
1.1.1. Proces myślenia.....	21
1.1.1.1. Myślenie – ujęcie filozoficzne	22
1.1.1.2. Pojęcie myślenia – ujęcie psychologiczne.....	28
1.1.1.3. Rodzaje myślenia.....	30
1.1.2. Rozwój poznawczy człowieka.....	31
1.1.2.1. Stadia rozwoju poznawczego według Piageta.....	32
1.1.2.2. Myślenie operacyjno-formalne.....	36
1.1.2.3. Myślenie postformalne – teoria „piątego stadium”	37
1.1.3. Myślenie a mowa	40
1.1.4. Myślenie refleksyjne	45
1.1.4.1. Pojęcie refleksji	46
1.1.4.2. Właściwości i rodzaje refleksji.....	47
1.1.4.3. Funkcje i znaczenie refleksji.....	49
1.1.4.4. Refleksja a refleksyjność.....	52
1.2. Refleksja w zawodzie nauczyciela	55
1.2.1. Znaczenie refleksji	56
1.2.1.1. Znaczenie autorefleksji i samooceny	59

1.2.1.2.	Granica refleksyjności.....	60
1.2.2.	Proces i treść refleksji	61
1.2.3.	Rodzaje refleksji	64
1.2.3.1.	Refleksja przed działaniem	64
1.2.3.2.	Refleksja w działaniu	65
1.2.3.3.	Refleksja nad działaniem	68
1.2.4.	Techniki wspierające proces refleksji	70
1.2.4.1.	Technika STRIDE	70
1.2.4.2.	Zdarzenie krytyczne	71
1.2.4.3.	Portfolio	74
1.2.4.4.	Nagrania audio i audiowizualne	76
1.2.4.5.	Action research	78
1.2.4.6.	Dziennik nauczyciela	80
1.2.5.	„Refleksyjna praktyka” według Donalda Schöna	84
1.2.6.	Refleksyjna praktyka w zawodzie nauczyciela	87
1.2.7.	Nauczyciel jako refleksyjny praktyk	89
1.2.8.	Badania refleksyjności nauczycieli – zarys dokonań	94
	Podsumowanie	101
Rozdział II. Nauczyciel języków obcych		103
	Wstęp	103
2.1.	Nauczyciel – definicja	104
2.2.	Dobry nauczyciel	105
2.3.	Dobry nauczyciel języka obcego	111
2.4.	Kompetencje nauczycieli	115
2.5.	Kompetencje nauczycieli języków obcych	121
2.5.1.	Kompetencja językowa	122
2.5.2.	Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne	123
2.5.3.	Kompetencje metodyczne	124
2.5.4.	Kompetencje krajo- i kulturoznawcze	127
2.5.5.	Kompetencje innowacyjno-kreatywne	128
2.6.	Rola i zadania nauczyciela	130
2.7.	Role i zadania nauczyciela języka obcego w klasie i poza nią	133
2.7.1.	Nauczyciel języka obcego jako wychowawca	134
2.7.2.	Nauczyciel języka obcego jako źródło i model języka	136
2.7.3.	Nauczyciel języka obcego jako ekspert i organizator	137
2.7.4.	Nauczyciel języka obcego jako kontroler i ewaluator	138
2.7.5.	Nauczyciel języka obcego jako motywator i facylitator	139
2.8.	Nauczyciel jako menedżer w klasie języka obcego	141
2.8.1.	Planowanie lekcji – znaczenie i strategie	143
2.8.2.	Struktura planu lekcji języka obcego (plan formalny i nieformalny)..	145
2.8.3.	Modele lekcji języka obcego	150
2.8.3.1.	Model PPP	151

2.8.3.2.	Model TBL	153
2.8.3.3.	Model TTT	155
2.8.3.4.	Model „pre-, in-, post-”	156
2.8.4.	Planowanie lekcji a refleksyjność	158
	Podsumowanie	161

Rozdział III. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych

Wstęp

3.1.	Standardy kształcenia nauczycieli w Polsce i w Europie – potrzeba zmian ..	165
3.2.	Nowe standardy kształcenia nauczycieli	172
3.2.1.	Nowe standardy wobec oczekiwanych zmian	174
3.2.2.	Nowe standardy a refleksyjność	177
3.3.	Współczesne orientacje kształcenia nauczycieli	178
3.4.	Refleksyjne kształcenie nauczycieli – koncepcja Combsa	183
3.5.	Kształcenie nauczycieli języków obcych	185
3.5.1.	Cele kształcenia nauczycieli	187
3.5.2.	Program kształcenia – opinie ekspertów a nowe standardy.....	190
3.5.3.	Treści programowe	193
3.5.4.	Przykład programu kształcenia nauczycieli języka angielskiego – Filologia Angielska, PWSZ Gorzów Wielkopolski	196
3.6.	Modele kształcenia nauczycieli	199
3.7.	Znaczenie refleksyjnego modelu kształcenia nauczycieli	204
3.7.1.	Refleksyjne kształcenie – refleksyjne nauczanie	205
3.7.2.	Refleksyjna praktyka	207
3.8.	Propozycje sposobów refleksyjnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych	210
3.8.1.	Refleksja w dziedzinach profesjonalnych. Model nauczyciela-badacza	211
3.8.2.	Model uczenia się poprzez doświadczenie	213
3.8.3.	Cztery sposoby budowania teorii nauczyciela drogą refleksji	215
3.8.4.	Model refleksyjnego nauczania języków obcych Farrell’a	217
3.8.5.	Model samooceny nauczycieli języków obcych Wysockiej	219
3.8.6.	Program i model kształcenia według Combsa	222
3.8.7.	Konstruktywizm	226
3.8.8.	Kandydaci i nowicjusze w zawodzie nauczyciela – potrzeba rozwoju refleksyjności	230
3.9.	Doskonalenie (się) nauczycieli a refleksyjność	237
3.10.	Refleksyjny nauczyciel – autonomiczny nauczyciel	244
	Podsumowanie	249

CZĘŚĆ EMPIRYCZNA

Rozdział IV. Naukowe badania glottodydaktyczne. Raport z badań refleksyjności nauczycieli i kandydatów

Wstęp	253
4.1. Naukowe badania glottodydaktyczne – cel, typy i cechy.....	254
4.1.1. Badania etnometodologiczne	256
4.1.2. Badania introspekcyjne	257
4.1.3. Badania ilościowe	258
4.1.4. Badania jakościowe	260
4.1.5. Triangulacja, trafność i rzetelność badań	263
4.2. Techniki obserwacyjne i nieobserwacyjne	265
4.2.1. Ankieta	265
4.2.2. Obserwacja	267
4.2.3. Nagrania audiowizualne	269
4.2.4. Analiza i interpretacja danych	272
4.2.5. Transkrypcja	275
4.3. Protokół głośnego myślenia (TAP)	277
4.3.1. Procedura stosowania TAP, możliwe problemy i rozwiązania	278
4.3.2. Rzetelność badań z zastosowaniem TAP	280
4.3.3. Zastosowanie TAP	282
4.4. Badanie refleksyjności kandydatów z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia	283
4.4.1. Cele i przebieg badania	284
4.4.2. Dane badawcze	288
4.4.3. Identyfikacja refleksji w działaniu	290
4.4.3.1. Refleksje w działaniu a czas działania	296
4.4.3.2. Refleksyjność a efektywność działania – jakość planów lekcji	301
4.4.4. Badanie treści refleksji w działaniu	312
4.4.4.1. Identyfikacja treści refleksji.....	312
4.4.4.2. Analiza treści refleksji	337
4.4.5. Wnioski z badania	345
4.5. Badanie refleksyjności nauczycieli z zastosowaniem ankiety	351
4.5.1. Cele badania i przebieg	352
4.5.2. Analiza danych	353
4.5.2.1. Potrzeba refleksji	354
4.5.2.2. Czas i forma dokonywania refleksji	358
4.5.2.3. Treść refleksji	360
4.5.2.4. Korzyści z dokonywania refleksji	362
4.5.2.5. Postrzeganie się refleksyjnym praktykiem	365
4.5.3. Wnioski z badania	369
Wnioski	373
Streszczenie	390
Bibliografia	395
Aneks	411

Spis tabel

Tabela 1. Elementy składowe umiejętności metodycznych nauczyciela języka obcego – według Passowa	125
Tabela 2. Ogólny schemat planu lekcji	149
Tabela 3. Schemat 60-godzinnej praktyki według Combsa	224
Tabela 4. Model planu lekcji języka angielskiego wykorzystany w badaniu	285
Tabela 5. „Współczynnik refleksyjności” – stosunek refleksji do czasu działania	299
Tabela 6. Ocena planów lekcji w skali 1-13	302
Tabela 7. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 1	313
Tabela 8. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 2	315
Tabela 9. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 3	316
Tabela 10. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 4	319
Tabela 11. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 5	321
Tabela 12. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 6	323
Tabela 13. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 7	325
Tabela 14. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 8	327
Tabela 15. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 9	329
Tabela 16. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 10	330

Tabela 17. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 11	332
Tabela 18. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 12	335
Tabela 19. Analiza ilościowo-jakościowa treści refleksji w działaniu	338
Tabela 20. Charakterystyka ankietowanych nauczycieli języków obcych	354
Tabela 21. Refleksyjny praktyk o chęć odbycia kursu autorefleksji	367

Spis rysunków

Rys. 1. Struktura procesu „refleksji w działaniu”	67
Rys. 2. Kołowy układ modelu PPP według Byrne’a	152
Rys. 3. Model lekcji TBL według Willis	154
Rys. 4. Model planowania lekcji i kursów języka obcego według Woodward	159
Rys. 5. Model rzemieślniczy	200
Rys. 6. Model nauki stosowanej	202
Rys. 7. Model refleksyjny	203
Rys. 8. Uczenie się poprzez doświadczenie	213
Rys. 9. Schemat refleksyjnego nauczania języków obcych Farrell’a	217
Rys. 10. Konstruktywistyczny model rozwoju zawodowego nauczyciel (schemat ideowy opracowany na podstawie modelu Pankratiusa)	229
Rys. 11. Łączenie badań ilościowych i jakościowych – „wahadło poznawcze” wg Palka	262

Spis wykresów

Wykres 1. Nagrania oraz czas ich trwania	289
Wykres 2. Czas trwania nagrań, od najkrótszego do najdłuższego	289
Wykres 3. Liczba refleksji w poszczególnych nagraniach (1-12)	295
Wykres 4. Liczba refleksji w nagraniach, od najmniejszej do największej	295
Wykres 5. Czas trwania nagrań i odnotowana w nich liczba refleksji	296
Wykres 6. Rosnący czas wykonywania zadania oraz liczba wyrażonych w tym czasie refleksji	297
Wykres 7. Krzywe wzrostu czasu nagrań oraz dynamiki wzrostu refleksji	298
Wykres 8. „Współczynnik refleksyjności” a czas pracy nad planem lekcji	300
Wykres 9. Ocena planów lekcji w punktach, od najniższej do najwyższej oceny	308
Wykres 10. Ocena planu lekcji (w punktach) a „współczynnik refleksyjności”	309
Wykres 11. Ocena planu lekcji (w punktach) a liczba refleksji dokonanych w trakcie jego tworzenia	310
Wykres 12. Ocena planu lekcji (w punktach) oraz liczba refleksji w działaniu a czas pracy nad planem	311
Wykres 13. Częstotliwość dokonywania refleksji	355
Wykres 14. Stopień odczuwania potrzeby refleksji w skali 1-10	356

Wykres 15. Stopień odczuwania potrzeby refleksji w skali 1-10 przez nauczycieli o różnych stopniu awansu zawodowego	357
Wykres 16. Stopień odczuwania potrzeby refleksji w skali 1-10 przez nauczycieli o różny stażu prac	357
Wykres 17. Formy dokonywania refleksji i częstotliwość jej stosowania	358
Wykres 18. Czas dokonywania refleksji	360
Wykres 19. Treści refleksji nauczycieli	361
Wykres 20. Treści refleksji nauczycieli a staż pracy	361
Wykres 21. Korzyści z dokonywania refleksji	363
Wykres 22. Czy uważasz się za refleksyjnego praktyka?	366

Wstęp

Edukacja dzieci i młodzieży w zakresie języków obcych jest przedmiotem troski licznych osób i instytucji, począwszy od rodziców a skończywszy na ministerstwie, w Polsce - Ministerstwie Edukacji Narodowej (MEN). Szkoły czynią wszelkie starania, aby nauczanie języków realizowane było jak najefektywniej, jednakże osobą, która odpowiedzialna jest za wykonanie tego zadania w sposób bezpośredni, jest sam nauczyciel. Wszelkie decyzje czy działania w klasie podejmowane są głównie przez nauczyciela, to on zatem w sposób decydujący wpływa na efekty nauczania i uczenia się. Decyzje nauczyciela, jego postawy, działanie, wiedza i umiejętności stanowią o tym, jak będzie przebiegała lekcja i czy jej cel zostanie osiągnięty. Potocznie, efektywnie pracujący nauczyciel nazywany jest „dobrym”, i w tym krótkim określeniu często zawiera się cała opinia o uczącym w szkole. Do kompetencji nauczyciela należy wiedza przedmiotowa oraz umiejętność jej efektywnego przekazywania. Wiedza ta, przedmiotowa i metodyczna, a także umiejętności i zdobyte doświadczenie mogą jednak okazać się niewystarczające. Niezbędnym elementem efektywnego nauczania jest bowiem refleksja, czyli zarówno zgłębiony namysł nad własną wiedzą i działaniem dydaktyczno-wychowawczym, jak i namysł towarzyszący temu działaniu. Dobry nauczyciel powinien być również refleksyjny.

Myślenie refleksyjne towarzyszy lub powinno towarzyszyć człowiekowi w czynnościach dnia codziennego, jak i w pracy zawodowej. Każdego dnia nauczyciel

podejmuje liczne decyzje, planuje zajęcia, obserwuje ich przebieg, czuwa nad klarownością przekazu dla uczniów, rozwiązuje problemy wychowawcze, poszukuje wiedzy i pomysłów, ma zatem wiele do przemyślenia przed pracą, w jej trakcie i po jej zakończeniu. Trudno wyobrazić sobie działania nauczyciela, pozbawione refleksji, szczególnie w świetle faktu, iż spoczywa na nim tak ważne dzieło, jak edukacja dzieci i młodzieży. Nauczyciel języka obcego ma szczególne zadanie do wykonania, gdyż celem lekcji jest nie tyle przekazywanie wiedzy językowej, co nauczanie jej stosowania, czyli rozwój umiejętności językowych (receptywnych i produktywnych). Praca nad użyciem języka w praktyce wiąże się z regularnymi i dobrze zaplanowanymi zajęciami oraz monitorowaniem ich przebiegu, który niejednokrotnie wymaga modyfikacji, w celu dostosowania się do zachodzących sytuacji w klasie. Nauczyciel języka obcego powinien być zatem dobrym menedżerem pracy szkolnej, a zadanie to wiąże się z przemyślanymi decyzjami, z dozą rozważań przed działaniami oraz po ich wykonaniu.

Uznając dokonywanie refleksji za niezbędne dla właściwego prowadzenia procesu nauczania-uczenia się w klasie języka obcego, rodzi się pytanie o postawę nauczycieli języków obcych wobec rozwoju własnej refleksyjności. Kluczowe pytanie brzmi: czy nauczyciele dokonują refleksji nad własnymi działaniami i czy refleksja towarzyszy im w codziennej pracy w szkole. Przyjmując, iż przynajmniej część z nich ma postawę refleksyjnych praktyków, warto dowiedzieć się jaką formę przybiera ich refleksja (np. pisemną czy ustną), jak często i nad czym dokonują namysłu. Poznanie treści refleksji nauczycieli języka obcego może poszerzyć naszą wiedzę dotyczącą ich świadomości i rozumienia procesów nauczania i uczenia się języków obcych oraz wiedzę o stanie rozwoju zawodowego nauczycieli, która z kolei może przyczynić się do doskonalenia systemu przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela. W celu zebrania tych informacji, tzn. o refleksji nauczycieli języków obcych nad czynnościami dydaktyczno-wychowawczymi, czyli o refleksji nad działaniem, autorka pracy przeprowadziła badanie ankietowe wśród 60 nauczycieli różnych języków obcych. Odpowiedzi ankietowanych dostarczają informacji o tym, czy nauczyciele są refleksyjnymi praktykami, czy dokonują refleksji w sposób świadomy i regularny.

Nie mniej interesującym zagadnieniem jest zbadanie możliwości pobudzania ich do refleksyjnego myślenia oraz kształcenie umiejętności refleksyjnych kandydatów na nauczycieli. Warto zaobserwować, czy dokonywanie refleksji ma już miejsce na etapie przygotowania do zawodu, a jeśli tak, to w jaki sposób się przejawia. W tym celu

autorka pracy przeprowadziła drugie badanie, polegające na stworzeniu możliwości obserwowania, jak kandydaci na nauczycieli dokonują refleksji w trakcie wykonywania zadania dydaktycznego. Badanie umożliwiło zarówno obserwację refleksji w działaniu, jak i poznanie ich treści. Jednocześnie stało się interesującym doświadczeniem dla prowadzącej badanie oraz poszerzyło świadomość i wiedzę o dokonywaniu namysłu w trakcie wykonywania czynności zawodowych przez nauczycieli.

Badania dotyczące refleksji nauczycieli prezentowane w literaturze fachowej z zakresu dydaktyki języków obcych i pedeutologii (np. Dylak 1996, Leitch i Day 2001 w Day 2006, Wiścicka 2009, Kiliańska-Przybyło 2009, Sobkowiak 2009) odnoszą się zazwyczaj do refleksji **nad** działaniem, czyli refleksji, którą nauczyciele odbywają po zakończonych działaniach dydaktyczno-wychowawczych w klasie, natomiast odczuwa się wyraźny niedostatek badań refleksji **w** działaniu, czyli badań myśli towarzyszących wykonywaniu czynności zawodowych przez nauczycieli. Badanie procesu myślenia jest zapewne wyzwaniem dla badacza, ale jednocześnie zadaniem intrygującym, pozwalającym poznać to, co trudne, co ciągle do końca nieodkryte. Każde badanie umożliwiające lepsze zrozumienie działania człowieka, w tym w zakresie pracy zawodowej, jest krokiem naprzód w odkrywaniu jego sfery poznawczej. Zgłębianie wiedzy o świadomości nauczyciela, a dokładniej, kandydata na nauczyciela, w trakcie działania, wydaje się zgłębiać wiedzę o uczeniu się nauczania, o rozumieniu procesów nauczania i uczenia się, o kształtowaniu się postawy nauczyciela. Kształcenie nauczycieli języka obcego w myśl idei refleksyjnego nauczania może być efektywniejsze dzięki poszerzaniu wiedzy o procesach poznawczych i myślowych u studiujących. Myślenie refleksyjne jest umiejętnością, która zapewne wymaga doskonalenia, zatem wiedza o dokonywaniu refleksji i o strategiach jej rozwijania staje się niezbędna dla tworzenia programów refleksyjnego kształcenia nauczycieli. Niewątpliwie, aby refleksja w pracy zawodowej nauczyciela była stale obecna, tj. stała się czynnością rutynową, trzeba rozbudzić jej potrzebę już na etapie przygotowania do zawodu.

Obydwa badania przeprowadzone dla potrzeb niniejszej pracy stanowią próbę poszerzenia wiedzy dotyczącej refleksyjnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych. Badania mają charakter ilościowo-jakościowy, a dane zostały zebrane za pomocą technik obserwacyjnych (nagrań audiowizualnych) oraz nieobserwacyjnych (ankiet). Na uwagę zasługuje technika zbierania danych wykorzystana w drugim

badaniu, tj. dotyczącym refleksji w działaniu. Zastosowany tu został protokół głośnego myślenia (ang. *Think-aloud Protocol* – TAP), który umożliwił zarejestrowanie głośno wyrażanych myśli przez kandydatów na nauczycieli języka angielskiego w trakcie wykonywania zadania dydaktycznego. Analiza nagrań pozwoliła na identyfikację myśli o charakterze refleksyjnym, które towarzyszyły realizowanemu zadaniu oraz na poznanie ich treści. Prowadząca badania miała okazję poznać nowe narzędzie badawcze, tj. protokół głośnego myślenia (TAP), jak również zastosować je w praktyce, zyskując kolejne, interesujące doświadczenie z zakresu prowadzenia badań glottodydaktycznych. Oba badania są dokładnie zaprezentowane w Rozdziale IV pracy.

Praca składa się z czterech rozdziałów, z których trzy pierwsze stanowią Część Teoretyczną, natomiast czwarty rozdział jest jednocześnie Częścią Empiryczną. Rozdział I poświęcony jest rozważaniu o refleksji, który rozpoczyna się od omówienia procesu myślenia człowieka w ujęciu filozoficznym oraz ujęciu psychologicznym. Następnie zaprezentowany jest proces kształtowania się myślenia refleksyjnego w poszczególnych etapach rozwoju poznawczego człowieka, który prowadzi do interesującej teorii „piątego stadium”, ściśle związanej z dokonywaniem refleksji. Dalej podane są definicja myślenia refleksyjnego, jego właściwości, rodzaje oraz funkcje, a także znaczenie refleksji w życiu człowieka oraz jej związek z mową. Rozważania o refleksji w ujęciu psychologicznym prowadzą do jednego z głównych zagadnień tego rozdziału, tzn. do refleksji w zawodzie nauczyciela. Znaczenie myślenia refleksyjnego w pracy zawodowej nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych jest szeroko ujęte i podkreślone jako „narzędzie” niezbędne zarówno do kształcenia, jak i doskonalenia zawodowego. Zaprezentowany został proces dokonywania refleksji, tzn. etapy dokonywania namysłu nad czynnościami dydaktyczno-wychowawczymi nauczycieli oraz treści tego namysłu. Następnie scharakteryzowane są rodzaje refleksji, tzn. refleksja przed działaniem, w trakcie i nad działaniem, z których dwie ostatnie były głównym przedmiotem przeprowadzonych badań. W kolejnym punkcie omówione są techniki wspierające proces dokonywania refleksji, których stosowanie doskonali prowadzenie nauczania w sposób refleksyjny. Nauczyciel, który czyni swą praktykę refleksyjną staje się refleksyjnym praktykiem. Refleksyjna postawa nauczyciela jest ceniona i popularyzowana przez nauczycieli, metodyków i pedeutologów, stąd dokładna charakterystyka refleksyjnego nauczyciela w jednym z końcowych punktów tego rozdziału. Rozdział I kończy się przeglądem badań naukowych, które dotyczą

refleksyjności nauczycieli języków obcych i kandydatów oraz dostarczają interesujących danych na ten temat.

Rozdział II poświęcony jest osobie samego nauczyciela. Rozpoczyna się od charakterystyki „dobrego nauczyciela” w ujęciu ogólnym oraz skierowanym na nauczyciela języka obcego. Następnie obszernie zostały omówione kompetencje nauczycieli języków obcych, w tym językowa, psychologiczno-pedagogiczna i metodyczna. Kompetentny nauczyciel winien mieć świadomość, iż nauczanie języków obcych związane jest z pełnieniem wielu ról w klasie i poza nią. Rozważania o rolach nauczyciela uświadamiają ich zróżnicowanie i znaczenie dla efektywnych działań dydaktyczno-wychowawczych. Niezwykle istotnym zadaniem nauczyciela jest organizacja przebiegu lekcji, która wiąże się z pełnieniem roli menedżera. Określenie celów lekcji, dobór treści i materiałów oraz stworzenie planu lekcji i jego sprawna realizacja wymagają zarówno kompetencji nauczyciela, jak i refleksji. Rozważania o znaczeniu refleksyjności w trakcie planowania lekcji kończą Rozdział II.

Kolejny rozdział, tj. Rozdział III, poświęcony jest zagadnieniom związanym z kształceniem nauczycieli języków obcych w świetle idei refleksyjnego nauczania. Na początku zaprezentowane zostały standardy kształcenia nauczycieli w odniesieniu do systemów kształcenia przyjętych w niektórych krajach europejskich oraz nowe standardy kształcenia nauczycieli w Polsce, które zostały opublikowane na początku 2012 roku. Dokładna analiza nowych standardów pozwala stwierdzić, czy idea refleksyjnego kształcenia nauczycieli została ujęta w ich treściach w sposób bezpośredni. W kolejnym punkcie omówione są cele i treści refleksyjnego kształcenia nauczycieli języków obcych oraz charakterystyka proponowanych modeli kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem refleksyjnego modelu kształcenia nauczycieli. Duża część tego rozdziału poświęcona jest propozycjom ekspertów, którzy stworzyli programy przygotowania kandydatów na nauczycieli do nauczania w sposób refleksyjny i kształtujące postawę refleksyjnych praktyków. Refleksyjność powinna być kształtowana u przyszłych nauczycieli języka obcego i doskonalona u nauczycieli doświadczonych, co jest poddane głębokiemu rozważeniu w końcowej części rozdziału. Na zakończenie Rozdziału III, i jednocześnie części teoretycznej pracy, podkreślone jest znaczenie faktu, iż nauczyciel prowadzący swą praktykę w sposób refleksyjny zaczyna podejmować decyzje coraz bardziej samodzielnie, staje się autonomiczny, zatem

osiągnięty zostaje jeden z głównych celów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych.

Rozdział IV, jednocześnie Część Empiryczna pracy, rozpoczyna się od omówienia typów naukowych badań glottodydaktycznych oraz ich ważnych cech, jak trafność i rzetelność. Na pomyślność badań wpływa m. in. właściwy dobór technik zbierania danych, wśród których można wyróżnić obserwacyjne i nieobserwacyjne. Obydwa typy technik zostały scharakteryzowane, w tym zbieranie danych za pomocą nagrań audiowizualnych oraz dokonywanie analizy i interpretacji nagranych wypowiedzi, jak również ich transkrypcji. Osobny punkt poświęcony został protokołowi głośnego myślenia (TAP), który był głównym narzędziem zbierania danych w badaniu refleksyjności w działaniu. Badanie to jest zaprezentowane w kolejnej części tego rozdziału tzn. jego cele, przebieg, analiza danych oraz wnioski. Na uwagę zasługują dane, dotyczące identyfikacji myśli refleksyjnych towarzyszących działaniu oraz ich treść. Prezentacja badania kończy się omówieniem wyciągniętych na podstawie analizy danych wniosków. Podobnie kończy się prezentacja drugiego badania, które dotyczyło refleksji nad działaniem, a przeprowadzone było z zastosowaniem ankiety. Zebrane dane dostarczają informacji, m. in. o formie dokonywanych refleksji i ich treści, a także o tym, jak często i kiedy nauczyciele języków obcych odbywają refleksję. Dane te zaowocowały wnioskami o refleksyjności nauczycieli.

Rozważania zawarte w Części Teoretycznej i Części Empirycznej prowadzą do wniosków kończących pracę. Wnioski dotyczą rozwoju myślenia refleksyjnego oraz jego znaczenie w pracy zawodowej nauczyciela. Prowadząc praktykę w sposób refleksyjny nauczyciel staje się refleksyjnym praktykiem. Kształcenie nauczycieli języków obcych w myśl idei refleksyjnego nauczania ma niezwykle wpływ na kształtowanie się postawy refleksyjnej kandydata i na jego późniejszy rozwój zawodowy.

Niniejsza praca zwraca uwagę na moc refleksyjności w zawodzie nauczyciela języka obcego i na istotę kształtowania postawy refleksyjnego praktyka. Ukazuje, jak ogromny wpływ na efektywne nauczanie i uczenie się ma nauczyciel, jego działania i postawy, a jednocześnie, jak istotne jest dokonywanie refleksji nad codziennymi czynnościami zawodowymi. Interesujące są dane dotyczące refleksyjności grupy

nauczycieli języków obcych, które nie tylko dostarczają odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele dokonują refleksji, ale i w jaki sposób, i co jest treścią ich namysłu oraz czy są świadomi mocy refleksji w każdym dniu pracy. Prezentowana praca naukowa stanowi również próbę dotarcia do myśli towarzyszących działaniu nauczycieli, zgłębia wiedzę o ich postrzeganiu procesu nauczania-uczenia się, o tworzeniu ich własnych teorii o nauczaniu. Można uznać, iż praca stanowi „refleksję nad refleksją nauczycieli”, czyli ma charakter metarefleksyjny.

CZEŚĆ TEORETYCZNA

Rozdział I. Rozważania o refleksji

Wstęp

Rozważania o refleksji warto rozpocząć od namysłu nad tym, czym jest myślenie, czy też proces myślenia człowieka. Interesujących rozważań może dostarczyć filozofia, z której płynie przekonanie, że „skoro myślę, to jestem”. Ujęcie filozoficzne może poszerzyć postrzeganie aktu myślenia oraz podkreślić jego znacznie dla egzystencji człowieka. Ujęcie psychologiczne natomiast stwarza możliwość odkrycia czym jest proces myślenia oraz jak rozwija się w życiu człowieka, począwszy od pierwszych przejawów w okresie dzieciństwa po wiek dorosły. Zainteresowanie budzi fakt, kiedy pojawiają się pierwsze myśli refleksyjne, jak się przejawiają i czy ich rozwój przebiega jednakowo u wszystkich.

Myślenie wydaje się mieć związek z mówieniem, bowiem to słowa wyrażają nasze myśli, być może częściej słowa mówione niż pisane. Myśli refleksyjne, refleksje mają również swój wyraz w mowie, co wydaje się naturalnym procesem. Dla zrozumienia czym jest refleksja, warto rozważyć sposoby jej definiowania oraz cechy charakterystyczne, a także odkryć znaczenie jej dokonywania. Refleksja towarzyszy codziennym czynnościom, również pracy zawodowej; wydaje się pełnić szczególną rolę w zawodzie nauczyciela. Zapewne pojawia się po wykonanej pracy nauczyciela, ale może jej również towarzyszyć. Dokonywanie refleksji wymaga wsparcia, dlatego nauczyciele mogą poznać i zastosować techniki temu służące. Rozwijając umiejętności

refleksyjne ich praktyka nabiera charakteru refleksyjnego, a oni stają się nauczycielami refleksyjnymi, czyli refleksyjnymi praktykami.

Wszystkie zasugerowane wyżej zagadnienia zostały omówione w I Rozdziale pracy, tzn. ujęcie myślenia w sposób filozoficzny i psychologiczny, rozwój poznawczy człowieka, a głównie rozwój procesu myślenia oraz myślenie refleksyjne, jego właściwości i znaczenie, a także proces i treść dokonywanych refleksji przez nauczycieli, przed, w trakcie i po działaniu oraz techniki wspierające odbywanie refleksji. Rozdział kończy omówienie refleksyjnej praktyki i charakterystyki nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, a także przegląd dokonań badawczych z zakresu refleksyjności nauczycieli języków obcych i kandydatów na nauczycieli.

1. Refleksja

Refleksja jest przedmiotem rozważań w licznych dziedzinach nauki, szczególnie psychologii, pedagogiki, filozofii, a także dydaktyki. Zainteresowanie naukowców może wynikać z faktu, iż refleksja stanowi atrybut człowieka, który odróżnia go od innych istot żywych, dając niezwykle możliwości poznania i rozwoju. Rozważania o refleksji i procesie jej dokonywania warto rozpocząć od samego procesu myślenia, spróbować go zdefiniować i scharakteryzować, zgłębić wiedzę o jego rozwoju w życiu człowieka. Wiedza ta wydaje się ważnym odniesieniem w rozważaniach o refleksji, aby odkryć i zrozumieć jej znaczenie i funkcje.

1.1. Proces myślenia

Na początku było myślenie [...].
Hannah Arendt

Myślenie czy proces myślenia człowieka to nie tylko zagadnienie szeroko omawiane w psychologii, ale i temat rozpraw filozoficznych. To filozofia właśnie uświadamia potęgę myśli ludzkiej, zatem wydaje się, że omawianie procesu i wartości myślenia należy zacząć od ujęcia filozoficznego, aby podkreślić jego znaczenie w różnych płaszczyznach życia człowieka.

1.1.1. Myślenie – ujęcie filozoficzne

Umysł ludzki oraz sposoby poznawania i rozumienia zarówno tego, co widoczne jak i tego, co pozostaje poza zasięgiem zmysłów stało się przedmiotem zainteresowań i głębokich rozważań licznych filozofów od starożytności, poprzez epokę nowożytną po XX wiek. Już setki lat przed naszą erą o rozumie, jego związku z rzeczywistością i roli w poznawaniu świata wypowiadał się jeden z największych filozofów greckich - Parmenides z Elei (ok. 515-450 p.n.e.), który łączył kwestię myślenia z faktem istnienia, z bytem (Osmański 2007: 26). Jak wyjaśnia Tatarkiewicz (2004: 36) Parmenides głosił, iż „między **myślą a bytem** zachodzi związek najściślejszy”, tzn. „tym samym jest myśl i rzecz, której rzecz dotyczy, boć nie znajdziesz myśli bez czegoś istniejącego, co wypowiada się w myśli.” Innymi słowy jest to idea głosząca, że „[n]ie sposób o tym, czego nie ma, twierdzić, że jest, lub jest jakieś; nie sposób więc również cokolwiek o nim pomyśleć lub powiedzieć, natomiast jeśli myśl cegokolwiek dotyczy, to nie można orzec, że tego nie ma” (Osmański 2007: 28). Legowicz (1980: 58) potwierdza, iż zdaniem Parmenidesa „[m]yśl nie jest czymś różnym od bytu, ale jest samym bytem, ponieważ on jest treścią myślenia i z niego wynika prawda (...)”. Sam „byt” zdaniem Parmenidesa należy rozumieć jako „[...] najbardziej ogólne pojęcie rzeczywistości, uchwytnie tylko dla umysłu, który jedynie może pojąć to, co jest (...)” (ibid.). Dla Parmenidesa „to byt jest przyczyną (sprawcą, celową) myślenia i jest bardziej pierwotny również w tym sensie, iż myślenie już ze swej natury jest uprzednio na niego nakierowane (intencjonalność)” (Osmański 2007: 28). Zatem zgodnie z teorią Parmenidesa myśli mogą dotyczyć tylko tego, co istnieje; jeśli o czymś myślimy, to musi to istnieć lub zapewne istniało zanim pomyśleliśmy. „Parmenides utożsamiał myśl i byt, choć przecież wiedział, że spostrzeżenia ludzkie ulegają złudzeniom i wyobrażenia pełne są błędów; ale utożsamiał byt z myślą, a nie z postrzeżeniami i wyobrażeniami. Od postrzeżeń wyraźnie myśl odróżniał (...)” (Tatarkiewicz 2004: 36). Dostrzec coś za pomocą zmysłów oznacza co innego niż coś przemyśleć, mieć osąd czy opinię. Parmenides świadomie stworzył **rozum** „podstawowym narzędziem (a także przedmiotem) swej filozofii; odkrył jego prawa, szczególnie „zasadę niesprzeczności i wyłącznego środka”, na których następnie oparł szeroko przez siebie stosowaną „metodę dedukcji”” (Osmański 2007: 28). Osiągnięcia filozoficzne Parmenidesa

podkreśla Tatarkiewicz (1980: 36), m. in.: „odróżnienie myśli od postrzegania” oraz wypracowanie „dedukcyjnej, dialektycznej metody filozofowania.”

Zbliżoną teorię łączącą myśl z tym, co istnieje, wydawał się mieć inny filozof grecki, Sokrates (469-399 p.n.e.), który uznał **myśl i realność** za jedność (Hegel 1996: 3). Twierdził, że „wszelka realność jest myślą” i głosił o „[p]rawie świadomego siebie myślenia (...) – czyli [o] prawie jedynie abstrakcyjnym”, które stało się dla niego zasadą, a które Platon (429-347 p.n.e.), jego gorliwy słuchacz i przyjaciel, przeniósł na teren nauki (ibid.). Hegel (1996: 57) wyjaśnia, iż „(...) wielką nauką Platona jest, że tylko dzięki myśli treść staje się pełna; jest nią bowiem to, co ogólne. To, co ogólne, może zostać wytworzone albo ujęte tylko przez myśl; istnieje ono tylko dzięki działalności myśli”. Ogólna treść według Platona to „**idea**” (ibid.). Narodziny idei czy też ogólnych wydają się być możliwe tylko dzięki zgłębionej myśli. „Dla starożytnych celem samym w sobie i dla siebie było wolne życie w królestwie myśli; i uznawali oni, że **wolność** istnieje tylko w myśleniu” (ibid.: 89-90). Hegel (1996: 243) za Arystotelesem (384-322), związanym z Akademią Platońską, tłumaczy, że „(...) [k]ażdy, kiedy chce, sam może myśleć” i właśnie z tego względu myśląc jest wolny; „natomiast doznawanie nie zależy od jego woli, konieczna jest obecność tego, co doznawane. Tylko działanie oparte na rozumie jest prawdziwe, nie to oparte na zmysłowym postrzeganiu; natomiast „[t]ym absolutnym działaniem jest zaś jedynie nauka” (ibid.).

Inna filozofia starożytna, filozofia epikurejska, pochodząca od filozofa greckiego Epikura (341-271 p.n.e.), która dostarcza interesujących rozważań o **braku myśli**, przy czym nie chodzi tu o „bezmyślność”, lecz właśnie o „realizację myśli, by trzymać się z dala od myśli”, ponieważ myśl wprowadza niepokój, zamęt (Hegel 1996: 401). Jak wyjaśnia Hegel (ibid.) „[c]elem epikurejskiego mędrca jest (...) spokój, nie będący jednak rezultatem ośpienia, lecz najwyższego wykształcenia ducha”. Pogląd ten zbliżony jest do filozofii stoickiej; chodzi o zachowanie spokoju wewnętrznego, poukładanie myśli tak, aby przyniosły harmonię życia duchowego.

Według Arystotelesa „myślenie jest myśleniem samego siebie”, natomiast inni filozofowie greccy, np. Plotyn czy aleksandryjczycy, głosili, że „to, co pomyślane, wytworzone przez myśl jest prawdziwym **wszechświatem**, światem intelektualnym”, a co więcej, „(...) to, czym u Platona są idee, jest kształtującym, obiektywizującym się

rozsądkiem i inteligencją, która w tym, co zobiektywizowane, jest rzeczywiście obecna i ma samą siebie za przedmiot, samą siebie myśli” (Hegel 1996: 543). Siła myśli jest zatem ogromna, wydaje się przyczyniać do tworzenia i zmieniania świata. Początek wszelkich idei jest w myśli, to jest źródło, jej początek.

Tradycyjnym teoriom filozofii starożytnej skutecznie przeciwstawił się filozof pochodzenia francuskiego, Rene Descartes (lub Des Cartes), znany jako Kartezjusz (1596-1650), który w pierwszej połowie XVII w. zapoczątkował erę filozofii nowożytnej obierając za swój cel „udoskonalenie własnego umysłu i poznanie prawdy” (Tatarkiewicz 2004: 45-46). Prowadząc badania z zakresu m. in. metafizyki i matematyki, wiele uwagi poświęcił opracowaniu metody badawczej, która miała dostarczyć wiedzy „jasnej i wyraźnej”, czyli prostej, a za taką uznał „metodę analityczną”, gdzie główną rolę odgrywał „sceptycyzm szczególnego rodzaju: **zwątpienie** było tu nie wynikiem, lecz punktem wyjścia” po to, aby uzyskać pewność (ibid.: 47-48). To „właśnie w zwątpieniu znalazła się - ostoja pewności”, jak podaje Tatarkiewicz (2004: 48), który teorię Kartezjusza wiążącą wątpienie, myślenie i istnienie wyjaśnia w następujący sposób:

Jeśli bowiem wątpię, to myślę; myśl istnieje (*cogitatio est*), choćbym śnił lub choćby mię zły demon wprowadzał w błąd. To, co myślę, może być snem lub błędem, ale że myślę, to jest niewątpliwe. Mogę mylić się w rozumowaniach, ale mogę się mylić tylko – jeśli myślę. Istnienia rzeczy zewnętrznych nie jesteśmy pewni, ale jesteśmy pewni istnienia własnej myśli (Tatarkiewicz 2004: 48).

Rozważania te podobne były do tych głoszonych przez niektórych filozofów starożytnych, jednakże teoria Kartezjusza okazała się bardziej eksplicytna i przekonywująca. „Nikt (...) nie oddzielił tak zasadniczo świata myśli od świata materialnego i nie przekonał tak dobitnie, że świat myśli jest nam bliższy, lepiej znany i pewniejszy” (ibid.). Przekonania, że „(...) jeśli jest myśl, to musi też być ktoś, kto myśli” zaowocowało powszechnie znaną formułą „**Cogito, ergo sum**” („Myślę, więc jestem”); jestem „istotą, która myśli” (ibid.). Zdaniem Kartezjusza wszelkie poznanie możliwe jest tylko dzięki rozumowi; zmysły wysyłają sygnały tego, „co jest dla człowieka odpowiednie, a co szkodliwe”, „mają znaczenie wyłącznie praktyczne”, nie są nawet „początkiem poznania” (Tatarkiewicz 2004: 52).

Teoria głosząca, że głównym atrybutem człowieka jest zdolność myślenia nie satysfakcjonowała innego filozofa nowożytnego, późniejszego okresu, tj. XVIII w.,

Immanuela Kanta (1724-1804), filozofa niemieckiego, inicjatora klasycznej filozofii niemieckiej i twórcy filozofii krytycznej (Tatarkiewicz 2004: 161). Według Kanta, jak wyjaśnia Dziamski (2000: 200), „nie można (...) istnienia „ja” pomiotu utożsamiać z myślami, gdyż jego atrybutywną wręcz właściwością jest właśnie **wyobraźnia**, która ze swej istoty jest aktywnością przedmiotowo-praktyczną.” Wysoce cenił rolę zarówno wyobraźni, jak i myśli ludzkiej, głosząc, że to „nie myśl kształtuje się zależnie od przedmiotów, lecz odwrotnie, przedmioty są zależne od myśli” (Tatarkiewicz 2004: 161).

Kant podkreślił znaczenie wiedzy, ale i „zarazem ograniczył ją do samego tylko doświadczenia” (ibid.), tworząc w ten sposób nową teorię poznania; jego badania stały się „najważniejsze w całej filozofii poznania” (Tatarkiewicz 2004: 165). Zdołał pogodzić poglądy empirystów, którzy „ograniczyli poznanie do doświadczenia” z poglądami racjonalistów, przekonanych o możliwości **poznania a priori**, apriorycznego, na bazie domniemań, teorii (ibid.). Swoją teorię przedstawił w *Krytyce czystego rozumu* (1781); badania nazwał „transcendentalnymi” (od „transcendere”, przekraczać): „miały bowiem odnaleźć przedstawienia, które przekraczają granice podmiotu i stosują się do przedmiotów” (Tatarkiewicz 2004: 165). Dla Kanta „transcendentalne” oznaczało „przekraczające granicę doświadczenia”. Jak tłumaczy Tatarkiewicz (2004: 166), „[j]eśli jakiś sąd pomyślany jest jako ściśle powszechny, tzn. jeśli nie dopuszcza wyjątku, to nie jest wyprowadzony z doświadczenia, lecz jest ważny *a priori*.” Kant dokonał dalszego podziału sądów na: analityczne, które „objaśniają tylko wiedzę już posiadaną” i syntetyczne, które „rozszerzają wiedzę”, choć nie były czerpane ani z pojęć ani z doświadczeń., a dla Kanta to one właśnie stanowiły „jądro wiedzy”. Był głęboko przekonany co do sądów syntetycznych a priori, pomimo krytyki, a przekonanie swe czerpał „z matematyki i z czystego przyrodoznawstwa” (ibid.). Uznane za źródła poznania: racjonalizm (ceniący rozum, nie zmysły) i empiryzm (ceniący zmysły, nie rozum), Kant zjednał i uznał za jednakowo ważne, ponieważ, „(...) aby poznać rzecz, trzeba najpierw wejść z nią w kontakt, czego jedynie mogą dokonać zmysły, i po wtóre trzeba ją zrozumieć, co znów uczynić może tylko rozum” (ibid. 167). Jest to teoria Kanta o „dwóch pniach poznania”; „**synteza racjonalizmu i empiryzmu**” (ibid.). Zgodnie z nią myślenie spełnia dwie różne funkcje: „zdolność tworzenia pojęć na podstawie danego materiału oraz zdolność wyciągania wniosków wybiegających poza materiał doświadczalny w dziedzinę bytu absolutnego” (ibid.:

168). Ta pierwsza zdolność to „rozsądek”, druga „rozum”. Stanowią one podstawę podziału logiki transcendentalnej na: transcendentalną analitykę i transcendentalną dialektykę (ibid.).

Kant „(...) poddał krytyce zdolność postrzegania zmysłowego”, a poszukiwał możliwości poznania w „strukturze **czystego rozumu**, który stanowi przedmiot wszelkiego możliwego poznania” (Żelazny 2004: 470). Należy rozumieć, że „krytyczna analiza struktury czystego rozumu” stała się podstawą do budowy właściwej metafizyki, którą Kant dzieli na metafizykę rozumu teoretycznego, czyli metafizykę przyrody i metafizykę rozumu praktycznego, czyli metafizykę moralności” (ibid.: 472). „Ograniczając rozum teoretyczny Kant pokazał możliwość poszerzenia rozumu praktycznego w sferze tzw. wiary moralnej” (ibid.). Można rozumieć, że działalność umysłowa człowieka była postrzegana w sferze teoretycznej i praktycznej, które de facto się uzupełniały.

Entuzjastą filozofii krytycznej Kanta był inny filozof nowożytny, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), który przeprowadził radykalną reformę szkoły w Niemczech i był jednym z założycieli Uniwersytetu w Berlinie; autor *O myśli i mowie* (Kowalska 2003: 661). Humboldt szeroko rozważał związek myśli i mowy, sam był poliglotą, znał i badał wiele języków żywych i wymarłych (ibid.: 665). Ściśle łączył funkcje języka i myślenie. Jego zdaniem „**język to organ myślenia**”; tak jak umysł „[...] nie jest substancją, lecz czynnością myślenia”, tak język „(...) nie jest dziełem, lecz działaniem (...), jest tworzeniem ze skończonej liczby środków nieskończenie wielu wypowiedzi, stosownie do potrzeb umysłowych” (ibid.). Według Humbolta język spełnia trzy podstawowe funkcje: „symbolizuje myślenie, przedstawia świat i pośredniczy w porozumieniu” (ibid.). Rola języka w wyrażaniu myśli była dla Humbolta kluczowa; jego teoria znalazła swoje odbicie w późniejszych badaniach i hipotezie Sapira-Whorfa o jedności mowy i myślenia (Schaff w Whorf 1982: 12) (zob. 1.4.).

Filozofia XIX i XX wieku wydaje się podkreślać znaczenie myślenia w działaniu człowieka, zarówno na etapie edukacji, jak i życia zawodowego oraz osobistego. Rozważania filozofów, a także pedagogów podkreślają potencję rozumu ludzkiego, konieczność jego rozwoju i właściwego wykorzystania. Cenionym i naśladowanym orędownikiem człowieka jako istoty myślącej (Wilkoszewska: 2012) stał się amerykański pedagog i filozof, John Dewey (1859-1952), dla którego znaczenie

myślenia było rzeczą oczywistą. Podkreślał, że „myśl nadaje wydarzeniom i przedmiotom materialnym znaczenie i wartość bardzo różną od tej, jaką mają one dla istoty niezdolnej do refleksji” (Dewey 1988: 41-42). Głosił, iż „**potęga myślenia** wyzwala nas (...) z niewolniczej zależności od naszych instynktów, żądz, uwalnia nas do rutyny”, ale jednocześnie doszedł do wniosku, że myślenie „daje także sposobności i możliwości omyłek oraz błędów” (Dewey 1988: 45), dlatego popierał hasła troski o rozum, aby „kierować nim dobrze w nabywaniu wiedzy i w sądach, jakie on wydaje” (Dewey 1988: 44). Według Dewey’a (1988) myślenie, jak każdą inną umiejętność, należy ćwiczyć.

O wartości myślenia przekonuje Stefan Garczyński (1920-1993), polski pisarz i pedagog oraz, podobnie jak John Dewey, propagator **ćwiczeń w myśleniu**. Według Garczyńskiego (1976: 5) każdy winien przejść edukację rozwijającą umiejętność wyrażania myśli, co tłumaczy tym, iż „myśl poczęta, dojrzewa dopiero w trakcie jej formułowania”, a często „myśl ważna, ale nie rozwinięta jest zmarnowana” (ibid.: 28). Podkreślał wagę właściwego dobierania słów w akcie komunikowania własnych przemyśleń czy przekonań. „Zdarza się [bowiem], iż rzecz dobrze pomyślana nie jest dobrze wyrażona, a rzecz dobrze wyrażona musiała być dobrze pomyślana” (Garczyński 1976: 5), dlatego warto ćwiczyć myślenie i doskonalić sposoby wyrażania myśli. Należy również pamiętać, jak podkreśla Garczyński (ibid.), że myślenie nie musi oznaczać głębokich wywodów czy rozpraw filozoficznych. Wręcz przeciwnie, myśli powinny dotyczyć wszelkich spraw mniej lub bardziej codziennych, co wynika z interesującej tezy, iż „gdyby ludzie wypowiadali tylko odkrywcze myśli i obserwacje, to panowałoby na świecie rzadko przerywane milczenie” (ibid.: 18).

Interesującą i ważną rozprawę na temat myślenia przeprowadziła Hannah Arendt (1906-1975), filozof żydowskiego pochodzenia, świadek dwóch wojen światowych. Arendt (1991: 30) martwiła się o pokolenie XX wieku, które, jak zauważyła, nie miało czasu, a nawet chęci, aby zatrzymać się w pędzie życia i pomyśleć. Mówiła o „nieobecności myślenia” i przypominała o niezwykle istotnym znaczeniu **aktywności myślowej** człowieka, której owocem jest działanie. Arendt (ibid.) nawoływała: „Pozwólmy ludziom myśleć i działać. Myślenie jest przecież ściśle związane z chceniem (...) oraz w konsekwencji z sądzeniem (...), zaś od sądzenia, a więc i wybierania, już tylko krok do działania.” Przekonywała, iż nawet w sytuacjach kryzysowych (np. w czasie wojny) „nasza zdolność myślenia pozostaje nienaruszona”,

że zawsze pozostaniemy istotami myślącymi (ibid.: 43). Człowiek może, a nawet ma potrzebę korzystania z tej zdolności jako „narzędzia wiedzy i działania” (ibid.: 44), ale i jako środka wychodzenia poza wiedzę, pomimo, iż niełatwo stwierdzić „do jakiego konkretnego znaczenia ma zmierzać myślenie i jakie konkretne rezultaty ma osiągnąć działanie” (Król w Arendt 1991: 30). Można wnioskować, że myślenie jest początkiem każdego działania, a także warunkiem jego efektów.

Istotę aktywności umysłowej i wykorzystania jej w działaniu ujął także w swojej filozofii polski filozof i pedagog Tadeusz Kotarbiński (1886-1981), uznany za ojca prakseologii w Polsce, autor *Traktatu o dobrej robocie* (1955) (Gasparski 2004: 902-903). W prakseologii, czyli w teorii sprawnego działania, dostrzec można wyraźny związek między myśleniem a działaniem; świadczy o tym dokonywany namysł w trakcie planowania, wytyczania celów, przewidywania, analizowania, krytykowania itd. Bez głębszego namysłu trudno o praktyczne, skuteczne i ekonomiczne działanie (ibid.: 906). Kotarbiński był także zwolennikiem troski o wyraźne formułowanie myśli i dobór odpowiednich słów, ponieważ „tylko w jasnym języku można wyrazić jasno kwestie (...)” (ibid.: 903), co można odnieść nie tylko do rozważań filozoficznych.

Podsumowując filozoficzne rozważania o akcie myślenia można zauważyć, iż starożytne ujęcie myśli ukierunkowanej na to, co istnieje, zostaje skierowane na myślenie i działanie w filozofii XX wieku. Nie dotyczy to wyłącznie pracy naukowców, ale także ludzi wszelkiej profesji, gdzie aktywność myślowa w sposób szczególny wpływa na działanie. Wydaje się, że nie wystarczy myśleć, aby istnieć; myślenie musi znaleźć swoje odbicie w codziennych czynnościach, w pracy zawodowej i w refleksji nad tym, co jest efektem naszego działania. W kolejnym podpunkcie proces myślenia został zaprezentowany w ujęciu psychologicznym.

1.1.1.2. Pojęcie myślenia – ujęcie psychologiczne

W ujęciu filozoficznym **myślenie** jest główną czynnością umysłową człowieka, a wręcz „najbardziej fundamentalną i najbardziej radykalną czynnością spośród aktywności umysłu” (Arendt 1991: 162-163), która służy „przedstawieniu czegoś, ustaleniu sądów (sądzeniu) oraz rozumowaniu” (Kosior w Jedynak 2002: 250). Natomiast

psychologiczne ujęcie **myślenia** jest ma charakter bardziej pragmatyczny, podkreślający celowość tej aktywności. Słowniki psychologii zwracają uwagę na takie działania umysłu jak: „rozumowanie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, tworzenie modeli umysłowych, rozmyślanie o wiedzy, przekonaniach i opiniach” (Colman 2009: 417), a także „tworzenie pojęć (...), pamiętanie, uczenie się, tworzenie (...), przetwarzanie symboli itp.” (Reber 2002: 388). Psychologowie postrzegają myślenie jako „czynność umysłową leżącą u podstaw rozumienia, przetwarzania i komunikowania informacji” podkreślając, że jest to aktywność „świadoma, zaplanowana, (...) ukierunkowana na nadania rzeczom sensu” (Rathus 2004: 372). Nie ma tu mowy o tym, co po prostu „przychodzi na myśl” czy o czynnościach mniej celowych. Myślenie to aktywność świadoma, ukierunkowana na konkretny cel.

Zdefiniowanie myślenia jest zadaniem niełatwym, gdyż jak zauważają badacze, jest to „pojęcie rozległe obejmujące bogatą paletę konotacji i treści” (Reber 2002: 388). Niemniej jednak Rathus (2004: 372-373) nie tylko opracował definicję, ale i „podstawowe składniki myśli” warte rozważenia. Aby nazwać „obiekty, zdarzenia i czynności, a także wyobrażenia rzeczy, które w ogóle nigdy nie istniały” (ibid.) musimy zastosować pewne **pojęcia**, które są głównym składnikiem myśli, niezbędnym do tworzenia kategorii przedmiotów, czynności czy relacji o tych samych cechach, a także do odróżniania ich od innych. Rathus (2004: 372-373) zauważa, że „spora część myślenia wiąże się z kategoryzacją nowych pojęć i operacjonalizowaniem relacji między pojęciami.” Przykłady obiektów, zjawisk czy czynności, które mają najwięcej cech danej kategorii zwane są **prototypami**. Do nich to można odnieść omawiane pojęcie, aby określić je w sposób jak najbardziej precyzyjny i zrozumiały. Podając konkretne przykłady, aby wyjaśnić pewne pojęcie posługujemy się **egzemplarzami**, które odnosimy do prototypu podając cechy wspólne i/lub zwracając uwagę na różnice (ibid.). Pojęcia, prototypy i egzemplarze to niezmiennie ważne narzędzia operacji myślowych; bez nich wyrażanie myśli stałoby się niemożliwe. Możliwe staje się również zgłębienie myśli i objęcie w rozważaniach więcej obszarów, co wiąże się z rozróżnieniem myślenia na różne jego rodzaje.

1.1.1.3. Rodzaje myślenia

W zależności od tego jak głęboko rozważany jest problem lub zagadnienie i jak wielu aspektów dotyczy myślenie może mieć charakter **dywergencyjny** lub **konwergencyjny**. Pierwszy rodzaj myślenia wiąże się z intensywną aktywnością umysłową, której efektem jest szereg rozmaitych pomysłów oraz rozwiązań rozważanego problemu (Berryman i in. 2002:260, Colman 2009: 417). Jest to „myślenie, które odznacza się „rozchodzeniem” w rozmaitych kierunkach, dzięki któremu udaje się objąć całą paletę istotnych aspektów” (Reber 2002: 389). To wielokierunkowe myślenie kontrastuje się z myśleniem konwergencyjnym również zmierzającym do rozwiązania problemu, które jednakże ma tylko jedno rozwiązanie (Berryman i in. 2002: 260). Myślenie to „(...) odznacza się łączeniem i syntetyzowaniem postaci informacji istotnych dla rozwiązania danego problemu” (Reber 2002: 389). Nie określa się go jako myślenia twórczego, jak w przypadku myślenia dywergencyjnego, aczkolwiek Nęcka (2001: 795) zauważa, że nie jest to słuszne, albowiem „myślenie ludzkie prawie zawsze ma charakter dywergencyjny, choć problemy, których dotyczy, mogą mieć jedno lub wiele dopuszczalnych rozwiązań.” Zatem myślenie staje się bardziej lub mniej twórcze w zależności od rodzaju zadania czy problemu, które podane jest rozważeniu (Nęcka 1999), choć w literaturze więcej miejsca poświęca się dyskusji nad myśleniem dywergencyjnym utożsamianym z twórczością. Istotnym faktem jest, iż badania wskazują, że to właśnie myślenie rozwija się przez całe życie podobnie jak mądrość człowieka, a swój szczyt osiąga w wieku średnim (Trempała 2009: 30). „Można więc powiedzieć, że średnia dorosłość jest szczytowym okresem kształtowania się potencjału twórczego” (ibid.).

Myślenie **twórcze** lub **kreatywne** zorientowane jest na to, co nowe, inne, jeszcze nieodkryte (Reber 2002: 389), choć charakteryzuje się także zastosowaniem analogii czyli „przeniesieniem rozwiązań z jednej dziedziny do drugiej dzięki wykorzystaniu podobieństwa sytuacji problemowych lub gotowych pomysłów” (Nęcka 2001: 796). Myślenie twórcze uznawane jest za zdolność, której rozwój przebiega u ludzi w bardzo różnym stopniu, który trudny jest do określenia; próby pomiaru stopnia zdolności twórczych nadal nie do końca są udane (Berryman et al. 2002: 204). Berryman i in. (2002: 204) przypomina, iż w 1926 roku Graham Wallas podzielił przebieg procesu twórczego myślenia na cztery etapy: „przygotowanie, inkubację,

olśnienie i weryfikację”, a rozważania nad drugim etapem, tzn. inkubacją, doprowadziły do wniosków, że „procesy twórcze odbywają się poza naszą świadomością”(ibid.). Potwierdzeniem tego może być obserwacja etapu olśnienia, który często aktywizuje się w momentach najmniej oczekiwanych, tzn. pomysły przychodzą ad hoc, nawet gdy nasze myśli zajęte są rozważaniem innego problemu (ibid.). „Osoby twórcze charakteryzują się tym, że dla każdego problemu tworzą odrębną, swoistą reprezentację umysłową, nie ulegając – czasem zgubnemu – wpływowi precedensów i przyzwyczajień, [a także] tak zwanemu negatywnemu transferowi” (Nęcka 2001: 796). Osoby kreatywne potrafią dostrzec problem, określić go oraz wypracować rozwiązania, często nietypowe, co wymaga nie tyle wiedzy, co wrażliwości i otwartości.

Myślenie kreatywne przeciwstawiane jest myśleniu **krytycznemu**, którego celem jest rozważenie już istniejących rozwiązań problemów, aby dokonać selekcji tych najtrafniejszych i uniknąć błędów. Jest to „stałe weryfikowanie i testowanie możliwych rozwiązań, służących kontrolowaniu wykonywanej pracy” (Reber 2002: 389). Cechą charakterystyczną myślenia krytycznego jest „trzeźwe, racjonalne i refleksyjne rozumowanie”, które powinno się stać „fundamentalną umiejętnością współczesnego człowieka, który potrafi sceptycznie obserwować ludzi i świat, a także wyrazić własne zdanie” (Sawiński 2010: p. 4*). Sawiński (2010) przekonuje, że takiego myślenia można się uczyć, szczególnie w szkole, w ramach „intelektualnych treningów.”

Rozważania nad rodzajami myślenia prowadzą do refleksji, iż każde myślenie wymaga intensywnej aktywności umysłowej, niejako osiągnięcia wyższego poziomu namysłu, którego celem jest zazwyczaj rozwiązanie problemu. Poziomy myślenia oraz etapy ich rozwoju to zagadnienia z obszaru psychologii rozwojowej zajmującej się rozwojem poznawczym człowieka.

1.1.2. Rozwój poznawczy człowieka

Psychologia rozwoju wyjaśnia zmiany zachodzące w zachowaniu, myśleniu i osobowości człowieka, a także w jego relacjach z otoczeniem, co szeroko opisywane i

*„p” – paragraf, cyfra dotyczy kolejnego paragrafu w artykule, z którego pochodzi cytat lub parafraza; dotyczy artykułów i książek, które ukazały się w Internecie bez podziału na strony

wyjaśniane jest w literaturze fachowej, np. w Strelau (2003), Harwas-Napierała i Trempała (2009, 2011). Rozwój człowieka należy rozumieć jako zmiany o charakterze ciągłym, długotrwałym i jednokierunkowym, które mogą odnosić się do każdego człowieka, do pewnej grupy ludzi lub do osób indywidualnych, a ich głównym celem jest odpowiedź na pytanie co, dlaczego i w jaki sposób ulega przemianom w sensie fizyczno-psychiczno-społecznym (Brzezińska i Trempała w Strelau 2003: 230-237).

Sfera poznawcza rozwoju człowieka, jak objaśnia Kielar-Turskiej (2003: 311-314), zmienia się w sposób znaczny w okresie od dzieciństwa do okresu adolescencji. Są to zmiany struktur umysłowych, które związane są z rozwojem wyobraźni, ze wzrostem wrażliwości zmysłów (szczególnie wzroku i słuchu), a także w rozwoju uwagi i pamięci, która staje się bardziej pojemna i logiczna (Kielar-Turska 2003: 314). Zauważalny staje się także rozwój procesów metapoznawczych dzięki większej refleksji nad sobą, co uwidacznia się w bardziej skutecznym uczeniu się. Zasadnicze zmiany można odnotować w sferze intelektualnej. Trempała (2009: 21) wyjaśnia, że dochodzi do przekształcenia sposobów myślenia z jednostronnego, skierowanego na otaczające przedmioty do myślenia abstrakcyjnego, zdolnego do dedukcji i formułowania hipotez. Przemiana zdolności myślenia człowieka oparta jest na dwóch procesach, tj. asymilacji i akomodacji. Pierwszy oznacza adaptację tego, co przybywa z zewnątrz do istniejących już struktur wewnętrznych, natomiast drugi proces to dostosowywanie struktury wewnętrznej do tego, co przyjmowane jest z zewnątrz (ibid.).

Rozwój procesów myślowych to jedno z głównych elementów teorii szwajcarskiego psychologa Jeana Piageta (1996-1980), która stała się punktem odniesienia dla wielu kolejnych psychologów i naukowców badających sferę umysłową człowieka.

1.1.2.1. Stadia rozwoju poznawczego według Piageta

Droga rozwoju intelektualnego według Piageta podzielona jest na cztery stadia, które charakteryzują pewne osiągnięcia w rozwoju poznawczym, w tym w formach myślenia. Od urodzenia do ok. drugiego roku życia rozwija się **inteligencja sensomotoryczna**, której głównym źródłem energii są bezpośrednie doświadczenia z otoczeniem. Dziecko

ćwiczy odruchy oraz manipuluje otaczającymi je przedmiotami, a powtarzanie tych czynności pomaga zaobserwować wpływ własnych działań na zachowanie przedmiotów. Brzezińska (w Smykowski 2004: p. 3) twierdzi, że „myślenie pojawia się tylko w toku czynności sensorycznych i motorycznych” i powoli staje się symboliczne. Rozwój inteligencji sensomotorycznej szczegółowo omawia Kielar-Turska (2003: 312-313) dzieląc ten etap rozwoju intelektualnego na 6 stadiów począwszy od odruchów bezwarunkowych, a skończywszy na „czynnym eksperymentowaniu” i „wymyślaniu nowych sposobów za pomocą kombinacji myślowych”, które pojawiają się ok. 2. roku życia.

W wieku 2-6 lat działania odruchowe stają się działaniami świadomymi; dziecko eksperymentuje na przedmiotach i na ich reprezentacjach, zastanawia się nad tym, co robi włączając umiejętność mowy, zatem przechodzi do myślenia. Jest to drugi etap rozwoju inteligencji, zwany **inteligencją przedoperacyjną** (Trempała 2009: 23). Myślenie na tym etapie, jak i mowa, ma charakter symboliczny, w którym „dominują centracja i nieodwracalność” (Brzezińska w Smykowski 2004), a z czynności umysłowych można zaobserwować szeregowanie i klasyfikowanie (Kielar-Turska 2003: 313).

Między 6 a 12 rokiem życia dochodzi do rozwoju **operacji konkretnych**, które można dostrzec w „bardziej odwracalnych manipulacjach na reprezentacjach konkretnych przedmiotów i zdarzeń” (Trempała 2009: 23). Brzezińska (w Smykowski 2004: p. 3) dodaje, iż myślenie zmienia się w sposób gwałtowny i staje się symboliczne, a rozumowanie indukcyjne. Dziecko „(...) posługuje się symbolicznymi zastępnikami (np. liczmanami)”, choć zadania rozwiązuje na konkretnych danych i potrafi przewidzieć kolejny krok swojego działania (Kielar-Turska 2003: 313).

Ostatni etap rozwoju poznawczego według Piageta, tj. **operacje formalne** zaczyna się w wieku ok. 12 lat, a kończy według Tempały (2009: 23) ok. 15 roku życia lub nawet, według Brzezińskiej (w Smykowski 2004: p. 3), w okresie dorosłości (ok. 18 lat), czyli trwa parę lat dłużej. Są to „w pełni odwracalne operacje umysłowe na przedmiotach i zdarzeniach, które nie muszą istnieć, mogą być wyobrażone lub wymyślone” (Trempała 2009: 23). Kielar-Turska (2003: 313) wyróżnia następujące właściwości charakterystyczne dla tego etapu: „formułowanie praw, reguł, zasad oraz hipotez, rozumowanie dedukcyjne i wnioskowanie logiczne.” Są to operacje umysłowe

świadczące o wyższym stopniu rozwoju intelektualnego, o zdolności do myślenia abstrakcyjnego, do dokonywania analizy, syntezy i ewaluacji (Brzezińska w Smykowski 2004: p. 3).

Zgodnie z teorią Piageta rozwój poznawczy kończy się na osiągnięciu umiejętności dokonywania operacji formalnych, które w okresie dorosłości ulegają jedynie stabilizacji i konsolidowaniu osiągniętego poziomu lub doksztalceniu się w przypadku opóźnień rozwojowych (Trempała 2009: 23). Istnieje jednak grupa badaczy, psychologów, według których operacje formalne są bazą dla dalszego rozwoju myślenia, który być może rozwija się w nowy sposób odpowiadający logice wyższego rzędu (np. Commons, Richards, Kuhn 1982 w Trempała 2009: 27) lub też powstają zupełnie inne formy poznania, które lepiej niż myślenie formalno-operacyjne spełnia swoją rolę w rozwiązywaniu problemów dnia codziennego (np. Perry 1968, Arlin 1975 w Trempała 2009: 27). Jest to zagadnienie zarówno absorbujące, jaki i ważne dla rozważań o umiejętnościach umysłowych człowieka, w o tym dokonywania namysłu głębszego, czyli refleksji, dlatego zagadnienie to zostanie szerzej omówione w punkcie 1.1.2.2.

Teoria Piageta ma wielu zwolenników, ale również wielu psychologów dostrzega jej wady wskazując na aspekty, które mogą świadczyć o konieczności dalszej dyskusji i kolejnych badań nad rozwojem intelektualnym człowieka. Jedną z krytyk teorii Piageta prezentuje amerykański psycholog, Dennis Child (1943-2010), który w nawiązaniu do licznych badań naukowych i wypowiedzi psychologów amerykańskich omawia kwestie, które budzą kontrowersje (Child 1986: 155-156). Jego zdaniem wątpliwości wyrażane są co do narzędzia pozyskiwania danych zastosowanego przez Piageta, tj. introspekcyjne wypowiedzi dzieci, choć inne badania nie potwierdzają słuszności tych wątpliwości, ponieważ ich wyniki są zbliżone do tych, które osiągnął Piaget (ibid.). Zdaniem psychologów dzieci potrafią tworzyć pewne pojęcia szybciej niż ok. 6. roku życia; twierdzą, iż rozwój umysłowy nie musi przebiegać w czasie, jaki określił Piaget. Proces ten jest bardziej zindywidualizowany niż rozwój fizyczny dziecka (ibid.: 156). Krytycy dodają, iż pisane przez Piageta stadia rozwoju poznawczego są niesatysfakcjonujące same w sobie. Powinny być zaopatrzone w bardziej adekwatne wyjaśnienia dotyczące zmian w strukturach umysłowych.

Krytykę teorii Piageta prezentuje także polski psycholog, Janusz Trempała (2009: 22-24) zwracając uwagę na badania i tezy wielu innych badaczy rozwoju poznawczego człowieka (np. Brainerd 1978, Pascual-Leone 1987, Rubin 1976, Labouvie-Vief 1980, Trempała 1986 w *ibid.*). Jedno z najważniejszych zastrzeżeń wiąże się z charakterem zmian zachodzących w procesie poznawczym; zdaniem badaczy charakter ten jest ciągły, a nie stadialny czy skokowy, jak opisuje to Piaget (Brainerd 1978 w *ibid.*), a opisywane stadia, podobnie jak zauważa to Child (1986), nie wyjaśniają procesu rozwoju poznawczego w sposób satysfakcjonujący (Pascual-Leone 1987 w Trempała 2009: 22-24). Z badań wynika, że zastosowany poziom myślenia do wykonania konkretnego zadania nie musi przejawiać się w innym zadaniu różniącym się treścią czy kontekstem. Na sukces w rozwiązywaniu zadań ma raczej wpływ „wcześniejsze doświadczenie z zadaniami określonego typu lub z zadaniami o określonej treści” (Trempała 2009: 22-23), a także sposób w jakim zadanie zostało przedstawione; o niejasności instrukcji zadań dla dzieci mówi również Child (1986: 156). Badacze zwracają uwagę na fakt, iż zadania piagetowskie nie zawsze były zrozumiałe dla badanych dzieci oraz, że dzieci często potrafią wykazać się umiejętnością zastosowania operacji konkretnych we wcześniejszym wieku, czyli już nawet przed 6. rokiem życia (Child 1986). Interesującym i istotnym twierdzeniem popartym doświadczeniami, jak pisze Trempała (2009: 24), jest uznanie, że operacje formalne nie ulegają dalszemu rozwojowi, a co więcej, niektóre osoby dorosłe nie osiągną tego poziomu rozwoju myślenia w ogóle (Labouvie-Vief 1980, Trempała 1986 w Trempała 2009), u niektórych natomiast można zaobserwować regres operacji myślowych (Rubin 1976 w Trempała 2009).

Powyższa krytyka psychologów odnosząca się do rozwoju intelektualnego człowieka budzi refleksję nad zdolnością ludzi do głębszego namysłu nad własnym działaniem. Można wnioskować, iż nie każdy człowiek jest w stanie wykonać operację umysłową na wyższym poziomie, np. wyobrazić sobie pewne sytuacje, przemyśleć ewentualne konsekwencje i stworzyć pewne hipotezy, a także dokonać refleksji. Operacje formalne określane jako „operacje drugiego stopnia” (Kielar-Turska 2003: 313), a także operacje post-formalne stały się obecnie tematem rozważań oraz badań psychologów na całym świecie. Ich związek z umiejętnością dokonywania refleksji zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym wydaje się ścisły, stąd analiza

dostępnej literatury dotyczącej operacji formalnych i postformalnych w kolejnych podrozdziałach (1.1.2.2. i 1.1.2.3.).

1.1.2.2. Myślenie operacyjno-formalne

Myślenie operacyjno-formalne ma charakter hipotetyczno-dedukcyjny oraz abstrakcyjny, bowiem dotyczy operacji umysłowych, które wychodzą poza obszar tego co konkretne, namacalne czy widoczne (Trempała 2009: 23). Dorastający człowiek potrafi wyobrazić sobie, a nawet wymyśleć zdarzenia, które prowadzą do pewnych hipotez i wniosków o charakterze teoretycznym. Są to operacje umysłowe drugiego stopnia, do których, według Piageta człowiek dochodzi z wiekiem, choć może osiągnąć ten stopień myślenia szybciej pod wpływem głębszego zaangażowania w pewną dziedzinę nauki czyli w wyniku wzmożonego wysiłku umysłowego (Kielar-Turska 2003: 313). Jak pisze Kielar-Turska (2003: 313) „[n]ajprostsza postacią operacji formalnych jest kombinatoryka”, która właśnie na tym etapie rozwoju myślenia pojawia się systematycznie i prowadzi do rozwiązywania zadań wymagających logiki i formułowania tez prawdopodobnych. Obserwuje się umiejętności rozumowania dedukcyjnego, czyli stosowania reguł ogólnych w konkretnych sytuacjach, ale także umiejętności tworzenia hipotez i weryfikowania ich z rzeczywistością. Poziom takiego myślenia, uznany za najwyższy, jest często trudny do osiągnięcia nawet przed 16. rokiem życia (Kielar- Turska 2003: 313) lub nie do osiągnięcia w ogóle (Trempała 2009: 24).

Owocem rozwoju operacji formalnych jest zwiększona wyobraźnia ludzi młodych przejawiająca się w ich twórczości i oryginalnym ujęciu rzeczywistości oraz „pojawienie się takich właściwości myślenia dorastających, jak refleksyjność, krytycyzm, metaforyczne ujmowanie zdarzeń, niezależność od sądów innych osób, formułowanie własnych opinii” (Kielar-Turska 2003: 313). Na szczególną uwagę zasługuje fakt rozwoju refleksyjności, stąd można wnioskować, iż osoby osiągające stadium myślenia operacyjno-formalnego będą w stanie dokonać refleksji nad własnym działaniem i myśleniem. Tym bardziej wydaje się słuszne, aby stosować w kształceniu młodzieży strategie pobudzające ich myślenie abstrakcyjne, krytyczne, hipotetyczne i dedukcyjne.

Warto rozważyć również przyczyny nieosiągania lub niestosowania tego poziomu myślenia przez niektóre osoby. Trempała (2009: 24) twierdzi, na podstawie obserwacji badaczy, iż osoby, które osiągają myślenie operacyjno-formalne często go nie stosują lub tylko w sposób ograniczony w zależności od wykonywanego zadania. Są również osoby, które po okresie adolescencji stosują inne formy myślenia, „raczej pozalogiczne w sensie teorii Piageta” (ibid.). Jest to zagadnienie dość kontrowersyjne, niemniej jednak Trempała (2009: 24-27) dokonuje próby wyjaśnienia różnych poglądów psychologów powołując się na ich badania. Badacze dzielą się na dwie grupy. Grupa pierwsza popiera teorię Piageta dotyczącą stadiów rozwoju poznawczego, a przyczynę niestosowania operacji formalnych dostrzega w brakach rozwojowych, w braku edukacji szkolnej oraz we wpływie czynników kulturowych w danym społeczeństwie (z prac Gardnera 1978, Donaldsona 1992 i Tyszkowej 1984 w ibid.). Druga grupa badaczy nawołuje do ponownej analizy teorii Piageta, ponieważ ich zdaniem po czwartym stadium, tzn. po okresie rozwoju operacji formalnych, następuje rozwój innych form myślenia, form postformalnych. Zatem zasadna wydaje się potrzeba nowego spojrzenia na pogląd Piageta, według którego „okres dorastania kończy długą drogę dochodzenia do wiedzy pełnej, uporządkowanej i logicznej, drogę stawania się logikiem” (Kielar-Turska 2003: 313). Coraz więcej głosów z kręgu psychologów rozwojowych popiera ideę „piątego stadium”.

1.1.2.3. Myślenie postformalne – teoria „piątego stadium”

Psychologowie zgodnie twierdzą, że myślenie postformalne to kolejny etap rozwoju poznawczego człowieka, który podobnie jak mądrość rozwija się w ciągu całego życia (np. Trempała 2009: 30). Jednocześnie badacze mają odmienne poglądy dotyczące charakteru i właściwości tego myślenia. Niektórzy postrzegają „piąte stadium” jako myślenie o charakterze formalno-logicznym, jednak na wyższym poziomie. Zdaniem badaczy poziom ten „odpowiada logice wyższego rzędu” (Trempała 2009: 27); jest to **myślenie systemowe, metasystemowe i paradygmatyczne** odnoszące się do samych systemów operacji umysłowych, ich koordynacji, wzajemnych relacji i uporządkowania w systemy wyższego rzędu, „systemy systemów” (Commons i in. 1990 w Kielar-Turska 2003: 319). Badacze zwracają uwagę na operacje paradygmatyczne, które porządkują

systemy między systemami i to one „wyznaczają najwyższy poziom w rozwoju umysłowym człowieka i prowadzą do ukształtowania się zupełnie nowego sposobu umysłowej reprezentacji rzeczywistości” (Gruba 2011: 216), co uzyskiwane jest w przez bardzo niewiele osób. O przemianie form myślenia po operacjach formalnych przekonuje również Labouvie-Vief (1980, 1990 w Bee 2004: 418-419), która dostrzega, iż myślenie operacyjno-formalne jest przydatne we wczesnej dorosłości kiedy młody człowiek poznaje możliwości wyborów życiowych, a po ich dokonaniu przeobraża swój sposób rozumowania w „myślenie [bardziej] specjalistyczne i pragmatyczne”, bardziej korzystne w rozwiązywaniu problemów. Według Labouvie-Vief jest to „konieczna przemiana strukturalna”, która jednocześnie nie oznacza „regresu ani straty” dla operacji formalnych (ibid.).

Innego zdania są badacze, dla których myślenie postformalne ztraca charakter formalno-logiczny i przybiera „jakościowo odmienne formy poznania” (Trempała 2009: 27). Nowe formy, choć nieokreślane jako wyższe, powstają na skutek doświadczeń człowieka dorosłego, który borykając się z coraz bardziej złożonymi i nieprzewidywalnymi problemami życiowymi dostrzega, że rozumowanie logiczne jest niewystarczające, aby te problemy rozwiązać. Poszukuje zatem bardziej skutecznych form myślenia, bardziej praktycznych w codziennej rzeczywistości (ibid.). Psychologowie określają to myślenie jako **relatywistyczne** i **dialektyczne** (m.in. Kielar-Turska 2003, Bee 2004, Trempała 2009, Gruba 2011).

Z badań Kramer i Woodruff (1986), do których nawiązuje Trempała (2009: 27-28) wynika, iż **relatywizm**, tzn. „akceptacja relatywistycznych założeń i sprzeczności w rozwiązywanych problemach”, jak i **dialektyzm**, czyli „zdolność do nadawania sensu dostrzeganym sprzecznościom”, częściej dostrzegane są w myśleniu ludzi starszych (60-75 lat) niż osób młodych (17-25) czy w średnim wieku (40-55). Co więcej, okazuje się, że myślenie dialektyczne ma bardziej postformalny charakter, natomiast myślenie relatywistyczne jest niezbędne, choć niewystarczające, do osiągnięcia stadium operacji formalnych, które z kolei stają się konieczne dla rozwoju myślenia dialektycznego (ibid., Gruba 2011: 214). Widać pewną zależność rozwoju myślenia postformalnego od osiągnięcia umiejętności dokonywania operacji formalnych, mimo iż być może nie przez wszystkich są one stosowane.

O relatywizmie w myśleniu młodych dorosłych szerzej pisze Gruba (2011: 211-213) powołując się na badania Perry (1968), w których młodzi dorośli „ujawniali coraz większe zrozumienie subiektywnego charakteru wiedzy i systemów wartości” (ibid.) rezygnując ze swoich, często nadmiernie relatywistycznych poglądów; taka postawa ma korzystny wpływ na relacje interpersonalne i rozwiązywanie konfliktów. Inny badacz, Sinnott (1984 w ibid.), dostrzegł w myśleniu dorosłych rozwój nowych struktur poznawczych, tzw. „operacji relatywistycznych”, które jego zdaniem rozwijają się indywidualnie po rozwoju operacji formalnych. Można do nich zaliczyć m.in.: definiowanie problemu, poszukiwanie jego przyczyn, dostrzeganie wewnętrznych sprzeczności związanych z problemem, poszukiwanie rozwiązań i wybór najlepszego. Gruba (2011: 213) dostrzega, że „adaptacyjny charakter myślenia relatywistycznego (...) umożliwia zrozumienie różnych systemów przekonań i rozumowań, zapewniając tym samym lepszą komunikację z innymi”.

Myślenie dialektyczne, według Basseches (1984, 1989 w Bee 2004: 419) to „nowy, dorosły typ myślenia” ukierunkowany na rozwiązywanie problemów życiowych, który nie odrzuca rozumowania formalnego, jednakże jest „nową zdolnością radzenia sobie z mniej określonymi problemami, które stanowią większość problemów okresu dorosłego” (Bee 2004: 419). Trudności z rozwiązywaniem problemów związane są np. z brakiem pewnych informacji lub dużą ilością rozwiązań, z których należy dokonać wyboru tego właściwego. Wydaje się słuszne, iż samo rozumowanie logiczne nie zawsze prowadzi do sukcesu; jest potrzeba „innego poziomu myślenia” (ibid.) lub, jak twierdzi Gruba (2011: 214), „nowych, „szerszych” schematów poznawczych, ujmujących stałą zmienność i sprzeczności w bardziej adekwatne reprezentacje świata”. Dialektyzm postrzegany jest jako „cecha swoista myślenia dorosłych” (ibid.), a nawet „wyższa forma rozwoju inteligencji” (Kielar-Turska 2003: 319).

„Nowa zdolność umysłowa dorosłych”, tj. myślenie relatywistyczne i dialektyczne przejawia się nie tylko w rozwiązywaniu, ale również w umiejętności **odkrywania problemów**, o czym na podstawie badań i obserwacji przekonuje Arlin (1975 w Gruba 2011: 214-215). Problemy trudne do określenia, które można rozwiązać na kilka sposobów wymagają innej strategii działania, począwszy od ich dostrzeżenia, a następnie właściwego określenia. Można uznać, że osoby, które wykształciły operacje postformalne są w stanie odkrywać problemy, co potwierdziły obserwacje sposobów

rozumowania młodych artystów i naukowców (ibid.). Arlin (1975, 1989, 1990 w Bee 2004: 419) przekonuje, że etap wyszukiwania problemów jest „wyraźnie etapem następującym po operacjach formalnych”, ale „osiągany [jest] tylko przez niewielką liczbę dorosłych”; przez tych, którzy intensywnie zgłębiają nauki ścisłe oraz sztukę.

Analiza natury myślenia postformalnego prowadzi do namysłu nad zdolnością człowieka do myślenia refleksyjnego. Wydaje się, że refleksyjność to rodzaj myślenia wyższego rzędu, wychodzące poza rozumowanie logiczne, choć niepozbawione jego elementów. Zatem, aby człowiek stał się refleksyjny winien osiągnąć co najmniej poziom operacji formalnych, a nawet, jak się wydaje, „piąte stadium” rozwoju poznawczego. Myślenie refleksyjne można dostrzec bowiem w myśleniu o charakterze dialektycznym, które ma szersze spektrum postrzegania i rozwiązywania problemów, w myśleniu relatywistycznym przejawiającym się w krytycznym spojrzeniu na otaczający świat i otwartości na inność, a także w umiejętności odkrywania problemów. Myślenie o myśleniu charakterystyczne dla operacji metasystemowych czy paradygmatycznych również świadczy o umiejętności dokonania refleksji nad pracą umysłu, nad procesami myślowymi.

Rozważania o myśleniu prowadzą do związku myśli z mową, jako środkiem ich wyrażania. Skoro „na początku było myślenie (...)” Arendt (1991: 40), to być może zaraz po nim była mowa? Związek myślenia i mowy jest tematem rozważań wielu autorów, m. in. Doroszewskiego (1982), Whorf’a (1982), Dewey’a (1988) i Arendt (1991).

1.1.3. Myślenie a mowa

Z wiedzy psychologicznej wynika, iż umysł ludzki realizuje pięć podstawowych zadań. Oprócz rejestrowania, magazynowania i analizowania przyjmowanych informacji bardzo ważnym zadaniem jest wyrażanie czyli wszelkie formy komunikacji i twórczości, w tym wyrażanie myśli (Buzan 1998: 37). Człowiek jako istota myśląca ma naturalną potrzebę komunikowania swoich myśli, co potwierdza Arendt (1991: 149) i zwraca uwagę na fundamentalną rolę języka, który „jest jedyną formą przejawiania się czynności umysłowych” człowieka (Arendt 1991: 162); czynności, które są

niewidzialne, a „przejawiają się jedynie poprzez mowę” (Arendt 1991: 147). Podobnego zdania jest Dewey (1988: 210), który mówi o „szczególnie **ścisłym związku [mowy] z myśleniem**” i przypomina, iż samo słowo „logika” pochodzi od greckiego słowa „logos”, które może oznaczać zarówno „słowo” lub „mowę”, jak i „myśl” lub „rozum”.

O ścisłym związku mowy i języka wypowiadał się wyraźnie w XIX wieku Humboldt (zob. 1.1.), który uznał język za „**organ myślenia**” (Kowalska 2003: 661). Głosił, że „(...) myślimy tak, jak mówimy, ale jednocześnie mówimy tak, jak myślimy” (Schaff w Whorf 1982: 6); czyli język jest niczym lustrzane odbicie ludzkich myśli. Teoria językowa Humboldta znalazła swoje odbicie w hipotezie Sapira-Whorfa opartej na tezie, iż „nasza percepcja rzeczywistości i obraz świata zależą od struktury języka, w którego ramach dokonujemy tej percepcji i tworzymy ów obraz świata; albowiem myślenie jest zawsze werbalne i staje się rzeczywistością na gruncie i za pomocą określonego języka” (Schaff w Whorf 1982: 6). Zatem „myślenie znajduje wyraz w słowach”, stąd też można mówić o „myśleniu językowym” (Doroszewski 1982: 201).

Rozważając funkcje poznawcze języka Doroszewski (1982: 195-196) wnioskuje, iż „zasadniczą funkcją języka jest przekazywanie pojęć, że język jest zasadniczo **narzędziem myśli** i że w tym zakresie jest sprawniejszy niż w zakresie przekazywania wrażeń.” Związek między myśleniem a mową wydaje się nierozzerwalny, stąd można spotkać się z opinią, że są one identyczne lub że „słowa to szata” niezbędna, aby myśl mogła być przekazana (Dewey 1988: 210). Istnieje także pogląd, iż „mowa nie jest myślą, ale jest ona konieczna zarówno do samego myślenia, jak i do przekazywania go innym” (ibid.). Zdaniem Doroszewskiego (1982: 195) gdyby nie język, kontakt człowieka ze światem „byłby ograniczony do wrażeń zmysłowych”, których, podobnie jak zwierzęta, nie moglibyśmy ani wyrazić ani nawet zapamiętać.

Interesująca polemikę dotyczącą roli języka w życiu człowieka snuje Dewey (1988: 219), który uświadamia, że pierwotną funkcją języka nie jest wyrażanie myśli. Moc języka wyraża się przede wszystkim w jego wpływie na działanie człowieka (Doroszewski 1982: 201), bowiem to właśnie „wpływ na działalność innych istot (przez wyrażanie pragnienia, wzruszenia i myśli) jest pierwotnym zastosowaniem mowy, w dalszej kolejności jest rola mowy w układaniu stosunków społecznych, a „dopiero na trzecim miejscu (...) wytworzyło się zastosowanie mowy jako świadomego wyrazu

myśli i wiedzy” (Dewey 1988: 219-220). To tłumaczy fakt, że język ma znaczenie zarówno społeczne, jak i filozoficzne (ibid.).

Autorzy rozważań o związku mowy i myślenia dostrzegają również fakt, że język nie jest doskonałym narzędziem wyrażania myśli, wręcz podkreślają jego niedoskonałość, a nawet wątpią, czy język jest rzeczywiście w stanie oddać treść myśli. Istnieją bowiem dość pesymistyczne tezy głoszące, że „słowa są niedoskonałymi przewodnikami wrażeń” oraz, że „wszelka treść psychiczna jest niewyraźna, nie da się wypowiedzieć za pomocą słów” (Doroszewski 1982: 200). Whorf (1982: 11) powołuje się na teorię Sapira, według której język kształtowany jest przez społeczeństwo, ulega jego światopoglądowi, co warunkuje postrzeganie świata przez jednostkę. Sapir (w Whorf 1982: 12) jest zdania, że „formy [języka] determinują z góry pewne właściwe nam sposoby obserwacji i interpretacji”; język staje się „przewodnikiem po rzeczywistości społecznej.” Whorf (1982: 21) dodaje, że język jest pełen stereotypów, „które w sposób nie uświadomiony przez człowieka kontrolują formy jego myślenia.” Są to teorie, które wywołują kontrowersje i liczne dyskusje, choć naukowcy zgadzają się co do wpływu języka na odbiór rzeczywistości przez człowieka. Język staje się czymś więcej niż „instrumentem komunikacji”, jest „czynnikiem współkonstituującym poznanie ze względu na swój związek z myśleniem” (Schaff w Whorf 1982: 25).

Aby język mógł się stać lepszym narzędziem wyrażania myśli, wymaga udoskonalenia i wsparcia. Pogląd ten podzielali już myśliciele starożytni (np. Arystoteles, Platon, Koraks z Syrakuz, Homer), będący zwolennikami i propagatorami **retoryki** (z gre. „mówca, mowa, wypowiedź”), czyli „sztuki przekonywania za pomocą słowa w zakresie zagadnień prawdopodobnych (opinia), z zachowaniem poprawnych reguł rozumowania i bez zamiaru wprowadzenia odbiorcy w błąd” (Jaroszyński 2013: 1); Kwitylian określał „retorykę” jako „sztukę dobrego (pięknego i uczciwego) mówienia” (ibid.). Retoryka, która na długo weszła do programów edukacyjnych, miała przygotować do „racjonalnego, celowego, uporządkowanego werbalizowania myśli” (ibid.). Jaroszyński (2013: 3) wyjaśnia, iż retoryka, a głównie jej rola i znaczenie w kreowaniu wypowiedzi, były często przedmiotem sporów wśród zarówno starożytnych myślicieli, jak i współczesnych edukatorów, szczególnie kiedy edukacja humanistyczna została zdominowana przez edukację matematyczno-przyrodniczą, a nawet w kształceniu humanistycznym „(...) największą wagę zaczęto przykładąć do oryginalności i ekspresji, kosztem porządku i racjonalności” (ibid.). Dziś

retoryka, zwana „nową retoryką”, rozumiana jest jako „jedna ze sprawności intelektualnych”, a jej brak w programach nauczania, zdaniem Jaroszyńskiego (ibid.: 4), przyczynia się do „spadku kultury słowa”, również wśród elit, a także do często obserwowanej manipulacji i propagandy w przekazach medialnych. Istnieje zatem potrzeba pracy nad ekspresją własnych myśli, nad poszukiwaniem i dobieraniem właściwych środków tak, aby wypowiedzi były racjonalne, uczciwe, a zarazem piękne.

Korzystnym rozwiązaniem może okazać się zastosowanie metafory, która zdaniem Arendt (1991: 157), jest „niewątpliwie największym darem, jaki język może ofiarować myśleniu, a [także] filozofii”, ponieważ „stwarza pomost nad przepaścią pomiędzy wewnętrznymi i niewidocznymi czynnościami umysłowymi a światem zjawisk”, a ponadto, to właśnie metafora jest w stanie połączyć te dwa światy w jedność (ibid.). O ważnej roli metafory w wyrażaniu myśli świadczą słowa Kanta (w Arendt 1991: 153), według którego „mówienie za pomocą analogii, czyli w języku metaforycznym, jest jedynym sposobem, w jaki może przejawiać się umysł spekulatywny, czyli czynność myślenia.” Metafora to zatem językowe narzędzie udoskonalone dla potrzeb wyrażenia tego, co trudne do ubrania w słowa, a nawet niewyrażalne.

Innym wsparciem dla języka w wyrażaniu myśli jest komunikacja niewerbalna, której narzędziem jest język ciała, np. postawy ciała, gesty rąk i ramion, wyraz twarzy, wzrok, a także „rysunki, pomniki, obrazy wzrokowe”; ogólnie „wszystko, [co] może być użyte świadomie jako znak”, ponieważ, jak twierdzi Dewey (1988: 210-211), „jest [to] z punktu widzenia logiki mowa”. Badania psychologiczne dowodzą, iż komunikaty niewerbalne mają ogromną moc, a w sytuacji kiedy mowa werbalna przeczy niewerbalnej, skłonni jesteśmy uwierzyć tej drugiej (Adler i in. 2007: 152). Komunikaty niewerbalne są nieodłączną częścią komunikacji werbalnej (Dewey 1988: 10), należy jednak zachować ostrożność w ich interpretowaniu. Zdaniem psychologów nie zawsze znaki niewerbalne są jasne i jednoznaczne (Adler i in. 2007: 147). Może warto zatem wyrazić myśli poprzez język pisany, nie tak ulotny i zmienny jak język mówiony (Dewey 1988: 213), pozwalający utrwalać i przekazywać myśl jeszcze większej grupie odbiorców, co wydaje się szczególnie aktualne, a nawet niezbędne w współczesnym świecie zdominowanym przez Internet.

Można wnioskować, iż wyrażanie myśli to ogromny wysiłek dla człowieka wymagający odpowiedniego doboru słów i innych środków przekazu. Skoro jednak człowiek ma potrzebę zarówno myślenia, jak i mówienia (Arendt 1991: 149) musi sprostać takiemu wyzwaniu. Trud pracy nad formułowaniem własnych myśli i teorii cenił Karol Darwin, który zauważył, iż „zmuszanie się do długiego i intensywnego zastanawiania się nad każdym zdaniem pozwalało (...) odkryć błędy w rozumowaniu i obserwacjach własnych i cudzych” (w Garczyński 1976: 183). Podobną opinię wyraził Hawking (w Ostrowska 2000: 72) w słowach: „sam fakt, że muszę uporządkować myśli, żeby je komuś wyjaśnić, często sprawia, że dostrzegam nowe możliwości rozwinięcia swoich koncepcji”. Garczyński (1976: 5) wnioskuję, że myśl „ledwie poczęta, dojrzewa dopiero (...) w trakcie jej formułowania. Nieraz dopiero pisząc lub mówiąc wyciągamy ważne wnioski, odkrywamy możliwości ciekawych uogólnień”. Wysiłek nad formułowaniem myśli wydaje się wpływać na jej jakość, dlatego warto go podejmować. Garczyński (1976: 7) sugerował nawet wprowadzenie do szkół przedmiotu „retoryka”, wspomnianej wyżej, aby uczniowie uczyli się „sztuki zwięzłego i trafnego wyrażania myśli”, a także prezentacji własnych opinii, argumentów i pomysłów. Wyrażanie myśli w sposób zrozumiały i trafny często wywołuje trudności, ale zarówno wysiłek, jak i regularność tej aktywności umysłowej z pewnością przyczyniają się do coraz doskonalszych efektów. Myśl ubrana w słowa wydaje się doskonalić, być może ze względu na jej ścisły związek z mową, którą Whorf (1982: 335) nazywa „największą sztuką, jaką może wystawić rodzaj ludzki”. Słowa być może nie wszystko mogą wyrazić i „nigdy nie wystarczają” (Ostrowska 2000: 70), jednakże posiadają, jak uznał Parandowski (1986 w Ostrowska 2000: 69) „tajemnicze dostojeństwo”. Można zatem dojść do wniosku, iż zdolność człowieka do wyrażania własnych odczuć, wrażeń, refleksji, idei itd. w słowach to przywilej, a być może i obowiązek. Wyrażanie własnych refleksji stanowi interesujące zagadnienie, toteż stało się przedmiotem rozważań psychologów, filozofów i innych, którzy wskazują na właściwości i znaczenie myślenia refleksyjnego w życiu człowieka.

1.1.4. Myślenie refleksyjne

Myślenie refleksyjne wydaje się mieć swoje odbicie w innych rodzajach myślenia (zob. 1.1.1.3.), ponieważ zarówno myślenie dywergencyjne, określane jako twórcze, jak i konwergencyjne, które prowadzą do rozwiązania problemu, bez refleksji, namysłu nad problemem i możliwymi rozwiązaniami, mogłyby okazać się bezskuteczne. Podobnie w myśleniu kreatywnym, szczególnie na etapie weryfikacji pomysłów, i myśleniu krytycznym refleksja prowadzi do ostatecznej decyzji, do finału wysiłku umysłowego.

Przyglądając się etapom rozwoju poznawczego człowieka (zob. 1.1.2.), można zauważyć, że myślenie refleksyjne kształtuje się w okresie wczesnej adolescencji, kiedy nabiera charakteru operacyjno-formalnego (zob. 1.1.2.2.), co przejawia się w dokonywaniu analizy i syntezy oraz wyciąganiu wniosków. Potwierdzają to słowa Kielar-Turskiej (2003: 313-314):

Rozwój operacji formalnych prowadzi do pojawienia się takich właściwości myślenia dorastających, jak refleksyjność, krytycyzm, metaforyczne ujmowanie zdarzeń, niezależność od sądów innych osób, formułowanie własnych opinii. Cechy te z jednej strony umożliwiają refleksje nad własnym myśleniem, z drugiej zaś – uczestniczenie w dyskusjach. Młodzież krytycznie ustosunkowuje się do przedstawionych sądów, prezentuje własne stanowisko, jest zdolna do zmiany własnych sądów pod wpływem rzeczowej, racjonalnej argumentacji (Kielar-Turska 2003: 313-314).

Można wnioskować, iż dorastający człowiek prowadzący dyskusje, debaty czy polemiki jednocześnie rozwija umiejętność dokonywania refleksji, tym samym czynności jak, analizowanie, argumentowanie i wnioskowanie nabierają szczególnego znaczenia w jego rozwoju umysłowym.

Z wcześniejszych rozważań wynika, że myślenie refleksyjne jest aktywnością umysłową wyższego rzędu (zob. 1.1.2.3.), która w pełni rozwija się w okresie dorosłości sięgając poziomu „piątego”, określanego operacjami post-formalnymi. Jednakże początków rozwoju refleksji należy szukać dużo wcześniej, a mianowicie już w okresie rozwoju inteligencji sensomotorycznej (zob. 1.4.1.) w pierwszych latach życia. Jak przekonuje Pervin (2002: 245), „[o]koło piętnastego miesiąca życia pojawiają się pierwsze sygnały samoświadomości – zdolności do refleksji nad sobą oraz do traktowania siebie jako przedmiotu.” Potwierdzają to badania oparte na postrzeganiu przez dzieci swojego odbicie w lustrze (ibid.). Myślenie refleksyjne rozwija się dalej,

przez okres adolescencji i dorosłości; można stwierdzić, że przez całe życie. Umiejętność dokonywania refleksji wydaje się być cechą osoby dorosłej, ponieważ, jak potwierdza Murphy za Kohlberg i Mezirow (1981 w Murphy 2001: 499), w odróżnieniu od dzieci „dorośli mają zwiększoną umiejętność autorefleksji.” Wojciechowska (w Brzezińska 2005: 480 za Smykowski 2000 i Kuźnik 2002) dodaje, iż wyznaczanie celów życiowych oraz „refleksja nad działaniem pozwalającym osiągnąć te cele, są uważane za najważniejsze rozwojowo formy działalności człowieka we wczesnej dorosłości.”

Czym jest myślenie refleksyjne, refleksja? Jakie ma właściwości i jakie jest jej znaczenie w życiu człowieka? Odpowiedzi wydają się dostarczać zarówno filozofowie, jak i psycholodzy. Szczególnie obszernie rozważania prowadzą Dewey (1988) i Chudy (w Pilch 2006). W kolejnych punktach „refleksja” i „myślenie refleksyjne” zostały potraktowane jako synonimy i stosowane są zamiennie.

1.1.4.1. Pojęcie refleksji

„Refleksja” pochodzi od łacińskiego słowa „reflexio” oznaczającego „zginanie, przechylenie, odbijanie, zawracanie” (Kopaliński 1989: 433, Dębowski w Jedynak 2002: 331). Ujmując to metaforycznie można odnieść wrażenie, że chodzi tu o pewne „pochylenie się” nad słowem, czynem czy stanem, aby dostrzec w nich coś więcej, jakies „inne odbicie”. Dębowski (w Jedynak 2002: 332) przywołuje słowa Kanta określające refleksję jako „ten stan umysłu, w którym przygotowujemy się dopiero do tego, aby wynaleźć podmiotowe warunki, pod którymi możemy dojść do pojęć.” Stan przygotowywania się czy poszukiwań można dostrzec również w określeniu Dewey’a (1988:24), według którego myślenie refleksyjne oznacza, że „szuka się starannie i z namysłem podstaw mniemania i bada się, o ile wystarczają one do jego uzasadnienia.” Zdaniem Dewey’a (1988: 29-30), „myślenie refleksyjne jest czynnym, wytrwałym i uważnym rozważaniem jakiegoś mniemania lub przypuszczalnej formy wiedzy – w świetle podstaw, na których się wspiera, oraz wniosków, do których doprowadza.” Bardziej filozoficzne ujęcie refleksji podaje również Chudy (w Pilch 2006: 68), jako „czynność umysłu, polegając[a] na ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów (w tym samej refleksji) w aspekcie ich istnienia, zawartości, struktury i

przebiegu.” Filozoficznie zatem refleksja oznacza zastanawianie się nad pewnym przypuszczeniem, aby odkryć jego sens, znaleźć argumenty je potwierdzające, na bazie których będzie można wysunąć wnioski czy tezy.

W logice natomiast refleksja oznacza „rozważanie lub namysł, pojęte jako czynność rozumu dyskursywnego (dyskursywne myślenie), skupiająca się na wydobyciu stałych i istotnych zależności pomiędzy elementami wcześniej nabytej wiedzy” (Dębowski w Jedynak 2002: 331). Psychologiczna definicja refleksji kieruje uwagę na przeżycia wewnętrzne nad tym co na zewnątrz; refleksję można pojmować jako „odwrócenie uwagi od przedmiotów świata zewnętrznego i skierowanie jej na własne przeżycia psychiczne, na aktualnie spełniane akty i stany świadomości poznającego podmiotu” (Dębowski w Jedynak 2002: 331). Refleksja wydaje się być skierowana na zrozumienie, zrozumienie siebie, swojego działania i otaczającego świata. Polak (1999: 83) twierdzi, że „(...) z refleksją mamy do czynienia wtedy, gdy umysł jest w stanie wątpienia, wahania, swoistego zakłopotania. To stan naturalny zawsze wtedy, gdy człowiek próbuje ogarnąć i zrozumieć siebie, swoje działanie w kontekście otaczających go okoliczności.” Ujmując refleksję w sposób uproszczony można uznać, że „opiera się ona na zdolności do odkrywania przez człowieka jego indywidualnych, osobistych teorii i wyprowadzania ich ze sfery podświadomości przez nadanie formy *explicite*” (Polak 1999: 77). Refleksja jest niczym narzędzie do uświadamiania i odkrywania sensu myśli, poglądów i działania człowieka.

1.1.4.2. Właściwości i rodzaje refleksji

W definicji „myślenia refleksyjnego” Dewey’a (1988: 29-30) (zob. 1.1.4.1.) kluczowym słowem wydaje się być „mniemanie” czyli przypuszczalne rozwiązanie problemu, do którego doprowadzają rozważania refleksyjne. Podstawą „mniemania”, zdaniem Dewey’a (1988: 32), jest „[wiarą] (lub niewiarą) w pewną rzecz nie przez wzgląd na nią samą, ale dlatego, że inna rzecz o niej świadczy, jest jej dowodem i rękojmią.” „Pewne mniemanie przyjmujemy nie zastanawiając się nad ich uzasadnieniem, inne znów przyjmujemy dlatego, że zbadaliśmy ich podstawy” (Dewey 1988: 27). Dzieje się tak w momencie pojawienia się dylematu, kiedy stajemy niejako na „rozdrożu” i szukamy możliwych dróg, alternatyw. Ten właśnie „stan zakłopotania, zaniepokojenia,

niepewności, wątplenia” oraz „akt badania lub poszukiwania skierowanego ku wykryciu innych faktów, służących do potwierdzenia lub obalenia nasuwającego się mniemania” składają się na „czynność refleksyjną” (Dewey 1988: 33). Pojawiająca się wątpliwość jest początkiem aktu refleksji, z której wyłaniają się pomysły na wyjaśnienie problemu, które następnie podlegają selekcji w celu znalezienia właściwego rozwiązania. Dewey (1988: 35) przekonuje, że „[p]otrzeba znalezienia rozwiązania wątpliwości jest czynnikiem nadającym stałość i kierunek całemu procesowi refleksji.” Jest to jednocześnie „świadomy i dowolny wysiłek w celu oparcia mniemania na mocnych podstawach argumentów” Dewey’a (1988: 30).

Myślenie refleksyjne nie musi być jednak ukierunkowane na rozwiązywanie problemów, bardziej czy mniej konkretnych. „Myślenie jako takie” czy „poszukiwanie sensu” ma równie dużą wartość (Arendt 1991: 123). Przekonuje o tym polemika Arendt (ibid.) z filozofią Heideggera, w której przeciwstawia się stwierdzeniu, że „wszelka refleksja, która nie służy poznaniu i która nie kieruje się potrzebami ani celami praktycznymi, jest (...) czymś „nie w porządku”.” Arendt (1991: 47) uważa, że „ludzka potrzeba refleksji ogarnia prawie wszystko, co zdarza się człowiekowi, czyli zarówno rzeczy znane, jak i te, które nie mogą być nigdy poznane.”

Refleksja to świadomy proces myślowy; jest „podstawową cechą świadomości” Chudy (2006: 68-69), a przejawia się w słowach „ja myślę”, które są częścią głośniejszej zasady filozofii Kartezjusza „myślę, więc jestem” (cogito ergo sum). Chudy (2006: 68-69) odróżnia dwa rodzaje refleksji: **aktową** i **nieaktową**, które jednocześnie odpowiadają istotnym wymiarom filozoficznym. Pierwsza odnosi się do wymiaru metaprzecmiotowego i metateoretycznego sięgającego „od pola introspekcji psychologicznej, przez teoriopoznawcze, fenomenologiczne lub transcendentale śledzenie aktów świadomości, aż po system metanauki.” Refleksja nieaktowa, zwana również **towarzyszącą** lub **przeżywaniową** odgrywa szczególną rolę w wymiarze jedności osoby ludzkiej, ponieważ „stanowi ważny współczynnik doświadczenia przez człowieka „na bieżąco” siebie jako całościowej integralnej jedności w toku jego życia osobowego” (ibid.). Refleksja ta prowadzi do odsłonięcia ważnych sfer życia, jak intelektualnej, poznawczej, moralnej, interpersonalnej i duchowej. Dzięki temu człowiek, z zasady subiektywny, „żyjący sobą”, dokonuje refleksji nad własnymi sądami i opiniami wprowadzając do życia „element wartości obiektywnej”, który z kolei jest „warunkiem niezbędnym funkcjonowania człowieka jako osoby” (ibid.).

Dewey (1988: 37) zwraca uwagę na rolę doświadczenia i wiedzy w dokonywaniu refleksji. Są one punktami odniesienia, bez których namysł nad problemem może nie przynieść rozwiązania. Słowa, że „jest rzeczą bezużyteczną zachęcać je [tj. dzieci, jak i dorosłych] do myślenia, gdy nie ma ono żadnego oparcia w uprzednim doświadczeniu” (ibid.) mogą świadczyć o tym, iż tylko doświadczenie zdobyte w analogicznych sytuacjach w życiu oraz wcześniej zdobyta wiedza mogą zagwarantować efektywną refleksję. Wartość doświadczenia i wiedzy wydaje się niepodważalna, jednakże słowa Arendt (1991: 44), iż „ludzie mają tendencje, a może i potrzebę myślenia wychodzącego poza granice wiedzy, czyli czynienia czegoś więcej z tą zdolnością niż tylko używania jej jako narzędzi wiedzy i działania”, uświadamiają, że człowiek ma zdolność do rozważania tego, co nieznane czy niedoświadczone, czemu chce się przyjrzeć i być może dostrzec sens. Wydaje się zatem, że rolą refleksji nie jest tylko rozwiązywanie problemów.

1.1.4.3. Funkcje i znaczenie refleksji

Szczególnie dogłębne i obszernie rozważania na temat roli refleksji prowadzi Chudy (2006) przekonując, że refleksja odgrywa szczególną rolę w konstruowaniu samoświadomości, przyczynia się do budowy „warstwy przeżyć człowieka”, która staje się bazą dla poznawania i rozumienia świata. Refleksja, szczególnie przeżywaniowa, jest „wewnętrznym sądem praktycznym, stanowi ostateczne kryterium ludzkiego czynu – sumienie” (Chudy 2006: 69). Chudy (2006: 70) wyjaśnia, że człowiek dokonujący refleksji nad samym sobą i światem staje w obliczu dwóch horyzontów refleksyjnych. **Horyzont „ja”** wskazuje na „myślenie w głąb świadomości” o własnym istnieniu, m.in. o tym kim jestem, co posiadam, o moich wartościach, wiedzy i odpowiedzialności. Należy zauważyć, że „spiętrzenie się w nieskończoność aktów refleksji nad sobą grozi niebezpieczeństwem”; człowiek może popaść w „pułapkę refleksyjną”, dlatego ważne jest zrównoważenie horyzontu „ja” z **horyzontem bytu** wskazującego na „istnienie świata realnego”, „rzeczywistości obiektywnej”. Jest to niezmiernie ważne, ponieważ, jak przekonuje Chudy (2006: 70 za Krąpiec 1979) „nie uzyskamy kontaktu ze sobą, o ile nie będziemy mieli kontaktu z rzeczywistością; poznając byt, poznajemy siebie.”

Refleksja ma znaczny wpływ na „inne horyzonty wewnętrzne człowieka”, a w sposób szczególny na jego „osobową podmiotowość”, która oznacza, że jesteśmy zdolni do „poznawczego obiektywizowania wszystkiego, co nas otacza, przy jednoczesnym odróżnieniu siebie od świata przedmiotowego” (Chudy 2006: 70-71). W ten sposób „refleksja ujmuje w jedność moment obiektywny i subiektywny istoty ludzkiej, konstytuując jej podmiotowość” (ibid.), co oznacza, iż bez refleksji człowiek poznawałby świat w sposób jedynie subiektywny, czyli niepełnie. Kontynuując rozważania nad refleksyjnością Chudy (ibid.) dochodzi do wniosku, że „[n]ajważniejsza funkcja refleksji, zarówno w aspekcie filozoficznym, teologicznym, jak i pedagogicznym, polega na konstytuowaniu i „przechowywaniu” w świadomości człowieka jego poczucia bycia sobą, którą konstytuują elementy rozumności i indywidualności.” Refleksja towarzysząca pozwala odsłonić swoje wnętrze sukcesywnie; człowiek przekonuje się o „własnej racjonalności”, (...) własnej indywidualności osobowej”, a także o własnej niepowtarzalności i wolności. Jest to doświadczenie „o charakterze przeżywanym (samoodślanającym się) i towarzyszącym” w trakcie własnego działania (ibid.). Chudy (2006: 71-72) podkreśla również istotną funkcję refleksji w procesie samowychowania, gdzie staje się „instancją ostateczną”, „sądem praktycznym” czyli sumieniem, w ocenie własnych czynów, decyzji i ich konsekwencji w życiu człowieka. Nietrudno się zatem zgodzić się, że refleksja to „istotna władza wewnętrzna o charakterze intelektualnym, która w dużym stopniu decyduje o poziomie umysłowym, moralnym i techniczno-praktycznym człowieka” (ibid.).

Mnogość funkcji refleksji i jej ogromna waga mogły doprowadzić Dewey’a (1988: 25) do wniosku, iż to właśnie myślenie refleksyjne, „ono jedynie ma wartość kształcącą.” To myślenie prowadzi do „świadomego badania natury”, do rozważań nad warunkami i konsekwencjami ludzkich „mniemań”, sądów, idei etc. i staje się „[myśleniem] w jego najlepszym i najwybitniejszym znaczeniu” (Dewey 1988: 28-29).

Istotną rolę refleksji dostrzega wielu psychologów (np. Kielar-Turska w Strelau 2003, oraz Wojciechowska, Appelt, Brzezińska i Hejmanowski w Brzezińska 2005). Kielar-Turska (2003: 314) przekonuje, że „pod wpływem refleksji nad sobą rozwijają się procesy metapoznawcze”, co z kolei wpływa na bardziej efektywne uczenie się młodzieży (nawet kiedy wystąpią kłopoty z koncentracją i trwałym zapamiętywaniem). Wojciechowska (w Brzezińska 2005: 480) zwraca uwagę na rolę refleksji w

uzyskiwaniu „kompetencji planowania własnego życia”, która jest „podstawowym warunkiem dorosłości”. Refleksyjność jest jednym z czynników, które wpływają na „decyzje dotyczące ról w dorosłości”, które człowiek podejmuje około 18-20. roku życia (tj. we wczesnej dorosłości). Wiek średni natomiast (40-45 rok życia) kojarzony jest z osiągnięciem najwyższego poziomu satysfakcji zawodowej, na co wpływa fakt, iż „człowiek potrafi w kreatywny i zindywidualizowany sposób posługiwać się już zgromadzoną wiedzą i nabytymi wcześniej umiejętnościami”, a dzięki refleksji weryfikuje swoje role społeczne i osobiste często osiągając „fazę samorealizacji” (Appelt w Brzezińska 2005: 528-530). Jednocześnie w środkowym okresie dorosłości następuje wzrost refleksyjności, co zbiega się z tzw. ‘kryzysem środka życia’, kiedy człowiek „podsumowuje dotychczasowe osiągnięcia [sukcesy i porażki oraz] ponownie stawia sobie pytania o sens życia” (ibid.: 535). Refleksyjność może osiągać dalszy rozwój w okresie późnej dorosłości (po 70. roku życia), szczególnie u osób, które pragną się rozwijać umysłowo i fizycznie, są otwarte na naukę, a owocem tego staje się „rozwój samoświadomości i wgląd we własne problemy” (Brzezińska i Hejmanowski 2005: 653 za Withnall 2000). Można wnioskować, że refleksja ma znaczny wpływ na decyzje i działania życiowe człowieka dorosłego, i że zdolność do dokonywania refleksji ma szansę doskonalić się przez całe życie, choć wiąże się to z zachowaniem chęci do aktywności umysłowej, a także fizycznej.

Słuszny zatem wydaje się apel znanej amerykańskiej psycholog Ellen Langer o zwiększenie refleksyjności (ang. *mindfulness*) w życiu człowieka XXI wieku, co może znacznie wpłynąć na „poprawę kreatywności i kompetencji, (...) poczucia szczęścia, zdrowia”, a nawet „przedłużyć życie” Langer (2012: 50). Langer (ibid.) przekonuje, że „uświadamianie sobie, że wcale nie znamy czegoś tak dobrze, jak nam się wydawało, podtrzymuje nasze zainteresowanie i uwagę”. Wzmoczony w ten sposób wysiłek umysłowy ma również pozytywny wpływ na ciało (np. na „poprawę wzroku, uratę wagi” ciała); „w taki sposób możemy wyjaśnić efekt placebo i remisje chorób”. Swoje przekonania Langer (ibid.) opiera na 35-letnim doświadczeniu w prowadzeniu badań psychologicznych nad refleksyjnością, z którego wynika, że **bezrefleksyjność** czy **bezmyślność** są zbyt powszechnym zjawiskiem. Problem ten dostrzega i szeroko omawia Woronowicz (2001) przestrzegając przed bezrefleksyjnym i automatycznym działaniem w różnych sytuacjach życiowych, kiedy człowiek ulega naciskom innych osób i powszechnie przyjętym opiniom. Woronowicz (2001: 87) uważa, że

„nieuzasadniony upór, aby postępować konsekwentnie przy raz podjętych sądach i decyzjach, jest wygodny, gdyż zwalnia od myślenia czyli dla niektórych wyczerpującego wysiłku, więc dokonywania nowych wyborów.” Może to wynikać z lęku przed przykrymi wnioskami, do których mogłoby to myślenie doprowadzić, co z kolei wymagałoby dalszego wysiłku umysłowego i działania. Woronowicz (2001: 87-88) ostrzega, że „bezrefleksyjna konsekwencja prowadzi nas do złych wyborów”, a co więcej „jej skutki mogą być katastrofalne.” Zapobiec temu może dokonanie namysłu nad własnym działaniem, analiza sytuacji i przemyślane postępowanie, czyli, można mniemać, regularna dawka refleksji czy regularna refleksyjność, choć te dwie nie oznaczają dokładnie tego samego; wymagają zatem wyjaśnienia.

1.1.4.4. Refleksja a refleksyjność

Źródła z zakresu psychologii, pedagogiki czy dydaktyki często stosują określenie **refleksyjność** (ang. *reflectiveness* lub *mindfulness*) w miejsce **refleksji** (ang. *reflection*). Okazuje się, że należy odróżnić te dwa pojęcia, co uświadamiają nie tylko źródła fachowe, ale nawet *Słownik języka polskiego* definiujący „refleksję” jako „głębsze przemyślenia wywołane silnym przeżyciem; wypowiedź, będąca wynikiem takiego zastanowienia się”, a „refleksyjność” jako „zdolność do refleksji, głębszych przemyśleń”. Wydaje się, że te krótkie definicje dobrze oddają zamysł psychologów czy pedagogów omawiających pojęcia refleksji i refleksyjności. W pedagogicznym ujęciu refleksyjność to „zdolność do analizowania uzyskiwanych doświadczeń oraz włączania nowych danych, informacji, wiedzy do posiadanych struktur poznawczych i tworzenia nowych powiązań wiedzy z działaniem” (Hejnicka-Bezwińska 2008: 502), zatem ważna staje się sama umiejętność dokonywania namysłu czy analizy. W ujęciu psychologicznym istotnym czynnikiem jest „czas na rozważanie różnych aspektów, hipotez”, a także skuteczność w rozwiązywaniu problemów (Turner i Helms 1999: 298).

Pojęcie „refleksyjności” w psychologii kontrastowane jest z „**impulsywnością**”, co pozwala lepiej zrozumieć to pojęcie, w szczególności wpływ refleksyjności na działanie człowieka. Refleksyjność-impulsywność to styl poznawczy związany z tempem namysłu i poprawnością wykonywanych zadań. Słowniki psychologii

tłumaczą, że „(...) osoba refleksyjna zazwyczaj popełnia mało błędów przy długich czasach reakcji, osoba impulsywna popełnia więcej błędów, ale jej czasy reakcji są krótkie” (Colman 2009: 630). Można to rozumieć, iż „w rozwiązywaniu problemów niektórzy ludzie przejawiają tendencję do „impulsywności” i reagują szybko, przyjmując pierwsze rozwiązanie przychodzące im do głowy, podczas gdy inni są bardziej „refleksyjni”, bardziej systematyczni i skłaniają się do myślenia nad problemem przed podjęciem działania” (Reber 2002: 617).

Styl poznawczy „refleksyjność-impulsywność” zidentyfikował psycholog amerykański Jerome Kagan w 1958 roku (Colman 2009: 631, Matczak 2001: 763), który badał tempo reakcji oraz poprawność wykonywanych zadań przez dzieci w wieku szkolnym (Kagan 1965, 1966 w Turner i Helms 1999: 298-299). Dzieci, które wykazywały większą refleksyjność robiły zadania wolniej, ale poprawniej, np. w testach z czytania (ibid.), a także wykazywały większą skuteczność w nauce matematyki (Matczak 2001: 767). Psychologowie wnioskują, że „refleksyjność jest korzystna w przypadku przedmiotów szkolnych (...), w których przeważają problemy konwergencyjne [wymagające jednego rozwiązania]. Natomiast może przeszkadzać – szczególnie gdy jest znacznie nasilona – wszędzie tam, gdzie występują problemy dywergencyjne: istnieje wiele możliwych rozwiązań, a kryteria poprawności są mniej ostre” (Matczak 2001: 767). Z badań wynika, że „dzieci refleksyjne (...) są bardziej skłonne do stosowania analitycznego stylu poznawczego niż dzieci impulsywne” (Turner i Helms 1999: 298-299), zatem zaobserwowane w wieku dziecięcym umiejętności analityczne mogą być oznaką rozwijającej się refleksyjności, która, zdaniem, Matczak (2001: 763), nasila się „(...) wraz z wiekiem – szczególnie intensywnie do dziesiątego roku życia”, i jest oznaką różnic indywidualnych w rozwoju dzieci.

Turner i Helms (1999: 298-299) zauważają, że „jedną z możliwych przyczyn refleksyjnej postawy dziecka jest lęk przed popełnieniem błędu, choć rezultaty badań nie są w tej kwestii zgodne.” Podobną teorię dostarcza Messer (1970 w Matczak 2001: 765), według którego „to właśnie refleksyjność jest efektem lęku przed niepowodzeniem”, a długi czas namysłu wynika potrzeby absolutnej pewności, że podawana odpowiedź jest prawidłowa. Impulsywność natomiast „oznacza podejmowanie ryzyka poznawczego, wynikającego z beztroski.”

Kwestię strachu czy niepewności inaczej postrzegają Colman (2009) i Kagan (1966 w Matczak 2001). Colman (2009: 631), zwraca uwagę, że to reakcja impulsywna „ujawnia się szczególnie w sytuacjach związanych z niepewnością”, natomiast Kagan (1966 w Matczak 2001: 765) „wiązał impulsywność z lękiem wynikającym z niskiej samooceny.” Według Kagana szybka reakcja osoby impulsywnej to „uwolnienie się od napięcia”, a także „swoista asekuracja na wypadek niepowodzenia”, które można wyjaśnić „krótkim czasem rozwiązywania zadania”, a nie brakiem kompetencji. O osobach refleksyjnych natomiast, zdaniem Kagana, można powiedzieć, że nie czują „niepokoju i napięcia” i śmiało korzystają z czasu między zadaniem im pytaniem, a udzielaną przez nich gotową odpowiedzią. Nasuwa się wniosek, iż reakcja człowieka w sytuacji niepewnej czy w chwili strachu może przybrać charakter zarówno impulsywny jak i refleksyjny; zależeć to może od indywidualnych cech charakteru danej osoby.

Rozważając sens psychologiczny refleksyjności i impulsywności można dostrzec wady i zalety obydwu. Refleksyjność cechuje się pewnego rodzaju kontrolą i poprawnością rozwiązań, ale i powolną reakcją i niskim „stopniem tolerancji ryzyka poznawczego”, podczas gdy tolerancja ta jest wysoka, a reakcja szybka w przypadku impulsywności, którą jednocześnie charakteryzuje beztroska i tendencja do błędnych odpowiedzi. Matczak (2001:767) wnioskuje, że „zarówno refleksyjność, jak i impulsywność mogą korzystnie wpływać na efektywność działania, w zależności od rodzaju sytuacji i wykonywanych zadań.”

O korzyściach płynących z refleksyjności przekonuje Langer (2012: 50) w słowach: „refleksyjność to najlepsza recepta na długie życie w dobrym zdrowiu”. Dotyczy to zdrowia zarówno psychicznego, jak i fizycznego. Langer (ibid.) zaleca jednocześnie, aby „nauczyć się dostrzegać to, co nowe”, czyli być otwartym na to, co nadejdzie, co nowe, co inne. Odnosi się to również do postawy wobec wykonywanej pracy zawodowej, co zapewne ma wpływ na jej przebieg. Takiej postawy można niewątpliwie oczekiwać od nauczycieli, to znaczy postawy otwartości i odwagi, ale również refleksyjności. Refleksja w zawodzie nauczyciela odgrywa niezwykle ważną rolę, a postawa refleksyjna jest wysoce ceniona. Zagadnieniu temu poświęcone są kolejne punkty tego rozdziału.

1.2. Refleksja w zawodzie nauczyciela

*To nie doświadczenie jest najlepszym nauczycielem,
ale refleksja i analiza.*
Richard I. Arends

Według Zawadzkiej (2004: 302), „nie ma jednolitego rozumienia refleksji”, jednakże wielu autorów dokonuje próby zdefiniowania lub opisanie tego pojęcia w odniesieniu do pracy i rozwoju zawodowego nauczycieli. Zdaniem Jodłowskiej (1994: 217) refleksję należy rozumieć jako:

[A]kt świadomości ukierunkowany na zgłębianie czegoś, gdzie racją i celem jest poznanie tego, co jest i zrozumienie, czy zbliżenie się do zrozumienia, dlaczego tak jest. Nie wystarczy doświadczyć czegoś i mieć świadomość tego faktu, ale myśl nasza musi zostać skierowana na poznanie i „przeżycie refleksyjne” tego, ku czemu nasza świadomość została skierowana, co było racją jej zaistnienia (Jodłowska 1994: 217).

Można zatem uznać, że refleksja jest głębokim zastanowieniem, wysiłkiem umysłowym, którego celem jest uświadomienie i zrozumienie celu i znaczenia pojawienia się pewnych sytuacji. Jodłowska (ibid.) dochodzi do istotnego wniosku, iż „[r]efleksja uobecnienia (...) myślenie”, zatem daje dowód aktu dokonywania namysłu; poświadcza fakt i znaczenie myślenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Arends (1994: 507) definiuje refleksję jako „uważny, analityczny namysł nauczyciela nad tym, co robi i jak jego zachowanie wpływa na nauczanie i uczenie się uczniów”, co jak Richards i Farrell (2005: 7) zauważają, prowadzi do „lepszego rozumienia własnej praktyki nauczania i rutyn”. Podobnie Kwiatkowska (1997 w Zawadzka 2004: 299) definiuje refleksję jako „proces intelektualny, polegający na strukturyzacji bądź restrukturyzacji doświadczenia, posiadanej wiedzy czy nawet intuicji.” Autorzy definiujący refleksję zwracają uwagę na wysiłek intelektualny, na skupienie uwagi, uważną obserwację i zastanowienie się oraz analizę tego co robię, co zrobiłem i jakie to ma konsekwencje w pracy dydaktycznej (Witkowska 2009: 130). Torrance (w Fisher 1999: 89) twierdzi, iż jest to „myślenie twórcze charakteryzujące się wrażliwością na problemy”, ukierunkowane na ich analizę i rozwiązywanie problemów. Z pewnością można stwierdzić, że „refleksja jest dominującą cechą świadomego i planowego działania – w przeciwieństwie do mimowolnego, bezrefleksyjnego zachowania” (Myczko 2009: 161).

Polak (1999: 77) postrzega refleksję jako „instrument działania nauczyciela, mający służyć sprawowaniu kontroli nad jego zawodowym rozwojem.” Techniczne ujęcie refleksji dostrzec można również u Richards i Lockhart (1996: 4), dla których refleksja wydaje się być „narzędziem badawczym” do ciągłego prowadzenia badań w laboratorium, czyli w klasie, którego celem jest ocena wpływu nauczania na uczenie się uczniów (Cross 1988 w Richards i Lockhart 1996: 4). Autorzy mówią o refleksji krytycznej, która winna stać się ciągłym procesem i rutyną zawodową nauczycieli prowadzącą do ewaluacji własnej pracy i do zmian w nauczaniu.

Refleksję można także określić jako „rozmowę z samym sobą, przyglądanie się sobie własnymi oczami a nie oczami innych (...)” (Rowan 2008 w Adams-Tukiendorf 2009: 118). W ten sposób można zweryfikować teorie osobiste, które powstały „w wyniku własnych doświadczeń, zreinterpretowanych treści naukowych i doświadczeń innych osób” (Zawadzka 2004: 301). Znaczenie refleksji i refleksyjności w zawodzie nauczyciela wydaje się niepodważalne, a świadczą o tym rozważania w licznych źródłach polsko- i anglojęzycznych z zakresu dydaktyki i pedagogiki, np. Kwiatkowska 2008, Polak 1999, Wysocka 2003, Zawadzka 2004, Arends 1994, Day 2006, Hiller 2005, Richards i Lockhart 1996. W kolejnych punktach znaczenie refleksji nauczyciela zostanie omówione w odniesieniu do rozważań tych, a także innych autorów.

1.2.1. Znaczenie refleksji

Wielu ekspertów badających profesję nauczyciela postrzega refleksję jako **fundament rozwoju zawodowego** nauczycieli (np. Brookfield 1995, Richards i Lockhart 1996, Polak 1999, Pollard i in. 2008, Hiller 2005). Przyczynę tego można znaleźć „w wartości refleksji jako potencjalnej drodze służącej doskonaleniu działania” (Polak 1999: 77). Dokonując analizy i ewaluacji swojej pracy w sposób obiektywny i krytyczny nauczyciel zdobywa wiedzę i rozumienie nauczania, a także wypracowuje strategie pracy, które może sprawdzać w praktyce i modyfikować (Richards i Lockhart 1996: 2). Według Pollard i in. (2008: 26) celem refleksyjnej praktyki nauczyciela jest „pomoc w przemianie rutynowych działań opartych na tzw. „zdrowym rozsądku” w działania refleksyjne wydobywające się z profesjonalnego sposobu myślenia.

Refleksja odgrywa wielką rolę w tworzeniu się **przekonań i teorii nauczycieli** dotyczących m.in. nauczania, uczenia się i programu nauczania (Werbińska 2006: 39). „Zagłębienie się w refleksje na temat własnych systemów przekonań jest istotne i osobiście znaczące w zawodowych rolach nauczycieli, ponieważ umożliwia im lepsze zrozumienie swoich własnych działań” (Werbińska 2006: 39). Werbińska (2006: 39) zauważa, że „(...) przekonania nauczycieli mają często tak ogromny i trwały wpływ na ich myślenie i działanie, że mogą okazać się odporne na alternatywne sposoby myślenia.” Dzięki refleksji nauczyciel może dokonać weryfikacji swoich indywidualnych teorii i otworzyć się na nowe i być może bardziej skuteczne metody i techniki pracy. Zdaniem Myczko (2009: 161) „(...) refleksja własnych subiektywnych teorii powinna być centralną cechą profesjonalnego nauczyciela.”

Zagadnienie tworzenia i kwestionowania własnych teorii przez nauczycieli porusza także Polak (1999: 80), który dostrzega, że w momencie pojawiania się niepewności, poczucia popełnianych błędów czy braku rozumienia sytuacji w klasie refleksyjny tok myśli każe patrzeć na te sytuacje inaczej. Polak (1999: 80) tłumaczy to w następujący sposób:

Refleksja na ogół burzy pociągającą wiarę w niezachwiany porządek świata, czyniąc go zawsze problematycznym, niepewnym czy niezrozumiałym. W toku namysłu nauczyciel odkrywa (...) prawdę, iż posiadane schematy poznawcze i dotychczasowe zdolności rozumienia zachowań partnerów (uczniów, rodziców, kolegów, jego samego) stają się bezużyteczne w nowych sytuacjach (Polak 1999: 80).

Zakwestionowany system przekonań nauczyciela ma jednak szansę odbudowy, również dzięki refleksji.

Refleksja bowiem stwarza równocześnie szansę ponownego „dostrojenia się” do nowych „częstotliwości”, wykrycia przypadków braku adekwatności czy spójności metod wobec celów działania, zadań wobec warunków, nietrafności diagnozy sytuacji, naprawienia tego, co zostało zniszczone działaniem pochopnym, niekonsekwentnym czy zaniechaniem (Polak 1999: 80).

Można zatem mówić o **podwójnej roli refleksji** w zawodzie nauczyciela; z jednej strony wprowadza dozę niepewności i burzy przekonania o słuszności działań dydaktyczno-wychowawczych, z drugiej zaś staje się niezbędna w odzyskiwaniu poczucia pewności i tworzeniu „nowych” teorii. Polak (1999: 80) postrzega te dwie role jako „ogniwo świadomości” i jako „sposób działania”. Tak pojmowany podwójny wymiar refleksji

przyczynia się do wypracowania przez nauczyciela własnego stylu pracy, który stwarza możliwości zarówno zrozumienia sytuacji szkolnych, jak i działania w sposób „spójny i trafny” (ibid.). Rolę refleksji podobnie postrzega Okoń (1979: 297-298), która według niego wpływa na „wypracowanie własnego stylu myślenia i działania pedagogicznego”, a także na „rozbudzenie się ciągłego doskonalenia się w zawodzie.”

Proces nauczania, jak twierdzi Adams-Tukiendorf (2009: 124), to borykanie się z **ciągłymi zmianami**, tzn. zmieniają się uczniowie, programy, podręczniki, władze szkolne itd. „Aby móc dostrzec te zmiany, ustosunkować się do nich i ewentualnie dostosować własną pracę [tak, aby zachować jej wysoką jakość], dobrze jest nabrać dystansu, zastanowić się nad tym czego się doświadcza i wyciągnąć wnioski” (ibid.). Jest to refleksyjne podejście do nauczania i tak też, zdaniem Adams-Tukiendorf (2009: 124), winni uczyć nowocześni nauczyciele. Ze zmianami wiąże się także akt **dokonywania wyborów** w codziennym życiu szkolnym. Kwiatkowska (2005: 53 za Giddens 2001) uświadamia, że w dzisiejszych czasach mając tak wiele do wyboru musimy sami podejmować decyzje i wyzwania. Żaden autorytet nie wskazuje dokładnej drogi działania. Działając autonomicznie nauczyciele winni „refleksyjnie projektować własną tożsamość”. Mogą dokonać tego przez „refleksyjną aktywność”, przez dokonywanie wyborów, które jednakże mogą być zarówno trafne, jak i niewłaściwe (ibid.).

Według Jasińskiego (2007: 123) refleksja jest „warunkiem wszelkiej innowacyjności”. Dla Arends (1994: 490) „fundamentem nowych koncepcji i nowych sposobów zachowania” jest doświadczenie, które jednak wymaga obserwacji i analizy, i dopiero wtedy staje się wartościowe. Można wnioskować, iż refleksja umożliwia „realizację innowacyjnego, kreatywnego sposobu nauczania” (Zawadzka 2004: 301).

W kontekście pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli pojawia się termin **refleksja krytyczna**. Można mieć wrażenie, że chodzi o refleksję głębszą, bardziej obiektywną, ukierunkowaną na rozwój i doskonalenie zawodowe. Richards i Lockhart (1996 w Wysocka 2003: 16) przekonują, że „krytyczna refleksja wyzwala głębsze zrozumienie nauczania.” Zdaniem Hiller (2005: 7 za Brookfield 1995) refleksja krytyczna to fundament w nauczaniu; sprawia, że nauczyciel niczym detektyw poszukuje wyjaśnień swoich obserwacji i teorii, i jednocześnie daje dowód swojego zaangażowania w doskonalenie warsztatu pracy (ibid.: 11). Brookfield (1995: 2) uświadamia istotny fakt, że nauczyciel może uchronić się przed zbytnią samokrytyką i

demoralizacją własnych umiejętności, jeśli dokona krytycznej oceny sytuacji w klasie, zachowania uczniów i swojego. Jednocześnie należy pamiętać, że postawa refleksyjna nauczyciela nie rozwiąże wszystkich problemów, ale brak refleksji krytycznej może spowodować poczucie braku nadziei na zrozumienie tego, co ważne w klasie i na rozwój umiejętności dydaktyczno-wychowawczych (Brookfield 1995: 263). Sobkowiak (2009: 144) zwraca uwagę na rolę autorefleksji nauczyciela, która po zestawieniu z refleksją innych może zwiększyć poczucie własnej wartości, co przekłada się na lepszą jakość codziennej pracy nauczyciela.

1.2.1.1. Znaczenie autorefleksji i samoocena

Autorefleksja nauczyciela w literaturze przedmiotu wydaje się być postrzegana jako ogromna wartość przynosząca liczne korzyści. Według Żmudzkiej (2003: 185), „przez autorefleksję nauczyciele oceniają poziom swojej wiedzy i umiejętności, ulepszają je, aby sprostać wyższym standardom i odczuwają satysfakcję ze swoich osiągnięć”. Wysocka (2003: 15) podkreśla znacznie autorefleksji nauczyciela przekonując, że „sam nauczyciel może najlepiej przeanalizować swą pracę i z zebranych obserwacji wywnioskować może nawet więcej niż z opinii ekspertów.” Dzięki refleksji nad własną pracą nauczyciel może sam dojść do przyczyn swego niepowodzenia w klasie, a następnie podjąć działania, by wyeliminować wszelkie niepowodzenie w przyszłości (Witkowska 2009: 131). O wartości samorefleksji przekonuje Kopaczewska (2005: 157) twierdząc, iż „[n]auczyciel staje się nauczycielem (...) dzięki codziennej pracy, własnemu wysiłkowi rozumienia siebie, dzięki samorefleksji i powodowanym przez nią przemianom osobowości. Instytucje nie są w stanie wyręczyć w tej mierze nauczyciela (...)”. Można wnioskować, że nauczyciel jest zobowiązany do wykonania, stale i regularnie, ogromnej pracy umysłowej związanej nie tylko z nauczaniem w klasie, ale i z własnymi postawami i działaniami. Musi je stale analizować, oceniać i modyfikować. Wydaje się, że „umiejętność dokonywania (...) samooceny własnej pracy i osiągnięć, [nauczyciel powinien] opanować w sposób wyjątkowo trafny i sprawny” (Żmudzka 2003: 181).

Z autorefleksją ściśle związane są takie pojęcia jak: samoocena, samoobserwacja, samowiedza czy samopoznanie (Żmudzka 2003: 185-186). „Samoocena jest wglądem w samego siebie, w swoje dyspozycje zawodowe i

możliwości, postawy i przekonania oraz w swoje faktyczne umiejętności i preferencje” (ibid.). „Samooocena nauczyciela i łącząca się z nią samokontrola i samokorekta, jest zasadniczym mechanizmem regulacji wzajemnych stosunków międzyludzkich w szkole” (Żmudzka 2003: 181). Żmudzka (2003: 185) zwraca uwagę, że rozwijanie umiejętności samooceny powinno być szczególnie ważne dla dyrektorów szkół, aby nie kierowali się „przypadkowymi odczuciami, sympatiami”. Dyrektorzy często „nie znają potrzeb i oczekiwań zawodowych [nauczycieli] a przy ocenie pracy nie uwzględniają ich samooceny”, a powinni jej potrzebę „rozbudzać i utrwać” (ibid.). Bez samorefleksji i samooceny nauczyciel nie będzie w stanie w pełni rozwijać się zawodowo. Podkreśla to także Sobkowiak (2009: 143):

Autorefleksja, czyli skupienie się na sobie, skutkuje refleksyjnym podejściem do własnej pracy, pozwala dostrzec, a następnie eliminować własne błędy, przez co jakoś wykonywanej przez nauczyciela pracy zdecydowanie się podnosi. (...) Bez krytycyzmu wobec samego siebie i uświadomionej potrzeby własnego rozwoju zawodowego nie może być mowy o podnoszeniu jakości nauczania (Sobkowiak 2009: 143).

Jakość nauczania, a także uczenia się, jest zależna od namysłu nauczyciela nad tymi procesami, od wysiłku włożonego w analizę stosowanych metod, technik, środków dydaktycznych itp. i wniosków, które mogą zarówno potwierdzić słuszność wyborów, jak i doprowadzić do modyfikacji działań w trosce o ich lepszą jakość i skuteczność. Według Komorowskiej (1999: 264), „stały rozwój i stałe doskonalenie zapewni tylko racjonalna autoanaliza i autoobserwacja, które są fundamentem autonomii nauczyciela.”

1.2.1.2. Granica refleksyjności

Można zadać sobie pytanie, czy istnieje granica autorefleksji czy refleksji, pytanie o moment kiedy nauczyciel może pozwolić sobie na działanie „mniej refleksyjne”. Jasiński (2007: 123) stwierdza, iż „refleksja jest konieczna na całej drodze zawodowej nauczyciela”. Zatem winna towarzyszyć wszelkim działaniom dydaktyczno-wychowawczym nauczyciela codziennie bez względu na wiek i staż pracy. Nie należy jednak tego rozumieć jako permanentny stan namysłu nad każdym działaniem. Jak píše Jodłowska (1994: 223), „[b]yłoby to z pewnością bardzo wyczerpujące i w efekcie mogłoby prowadzić do szybkiego zmęczenia umysłu, a zatem wystąpienia jego reakcji obronnych (np. bólów głowy)”. Chodzi o pewną „wrażliwość refleksyjną”, która we

właściwym momencie pobudzi do refleksyjnej reakcji, aby uniknąć działań zbyt rutynowych, stereotypowych czy nawet spontanicznych (ibid.).

Kwestię granicy refleksji głęboko rozważa Polak (1999: 83 za Chudy 1995) przestrzegając przed „**pułapką refleksji**”, w którą może popaść człowiek, gdy „zostaje odciągnięty od rzeczywistości i wydany na pastwę własnej wolności”, gdy nie stawia granicy nurtującym go wątpliwościom i pytaniom. Polak (1999: 83) przekonuje, że granica refleksji istnieje. Wyznacza ją „(...) jej przedmiotowość: gdy w toku [refleksji] następuje oderwanie od przedmiotu, zbliżamy się do spekulacji, nie mającej odzwierciedlenia w tym fragmencie rzeczywistości, który stanowi obiekt namysłu” (ibid.). Granicę refleksji wyznacza także samoświadomość, która „(...) decyduje o tym, że nauczyciel *jest* świadomy swego działania. W tym przypadku granice refleksji są wyznaczone granicą świadomości siebie, jako poznającego, odczuwającego pomiotu” (ibid.). Dzięki pojawiającej się w akcie refleksji samoświadomości i samowiedzy „(...) nauczyciel uzyskuje zdolność tworzenia indywidualnego stylu działania i poczucia własnej odrębności”, co wzmacnia jego osobowość, poczucie tożsamości i indywidualizmu (ibid.: 84). Samoświadomość wydaje się głównym czynnikiem kontrolującym intensywność i zakres własnych refleksji.

1.2.2. Proces i treść refleksji

Komorowska (1999: 263) tłumaczy, że refleksja „[p]olega na uważnym i możliwie obiektywnym obserwowaniu własnych zachowań i własnych lekcji”. Można uznać, że uważna obserwacja jest punktem startowym refleksji, po którym następuje namysł nad tym, co zostało zaobserwowane oraz „,,omawianie” tego, czego się doświadczyło, co przeżyło” (Kwiatkowska 2008: 83). Dokonywanie refleksji można też rozumieć jako zadawanie sobie pytań, a także próby odpowiedzi (Zawadzka 2004: 301). Na początku zatem jest obserwacja, myśl, pytanie, które następnie podlegają pewnego rodzaju „refleksyjnej obróbce”. W dokonywaniu refleksji przez nauczyciela, czyli refleksyjnego praktyka, można doszukać się „schematu myślenia”, który, zdaniem Wysockiej (2003: 17 za Stanley 1999) obejmuje:

- przemyślenia wcześniej wykonanej pracy
- przypomnienie sobie jak największej liczby szczegółów
- ustalenie przyczyn wydarzeń, jakie miały miejsce
- szukanie ich teoretycznego uzasadnienia
- próba ich zrozumienia
- podjęcie decyzji dotyczących dalszego postępowania.

Taki tok refleksyjnego myślenia wskazuje na pewien logiczny porządek, tzn. od szczegółowego przemyślenia tego, co miało miejsce w klasie, poprzez ustalenie i zrozumienie przyczyn do wniosków, które mogą sprawić, że działania w przyszłości będą bardziej skuteczne. Wallace (1991: 13) twierdzi, iż „jest to normalne (lub za takie powinno być uznane), że nauczyciele dokonują refleksji nad swoim działaniem, szczególnie, gdy przebiega ono wyjątkowo dobrze lub wyjątkowo źle. Zapewne zadadzą sobie pytanie co poszło niewłaściwie lub dlaczego poszło tak dobrze. Będą chcieli zastanowić się czego uniknąć w przyszłości, co powtórzyć itd.” [tłum. wł.].

Polak (1999: 134-135) jest zdania, iż refleksyjność może przebiegać fazowo przechodząc kolejne **poziomy zgłębiania namysłu**. Pierwszy poziom ma charakter techniczny, w którym „(...) dominujące znaczenie ma skuteczne, sprawne zastosowanie wiedzy dla uzyskania założonych celów” (ibid.), który zwykle pochodzą z zewnątrz, są narzucona, zatem nie podlegają rozważeniu czy negocjacji. Celem drugiego poziomu refleksyjności jest „(...) odkrywanie i wyjaśnianie motywów i przewidywań leżących u podstaw rozmaitych działań praktycznych i konsekwencji, do jakich one wiodą” (ibid.). Cele działania podlegają uważnemu namysłowi, jak i sposoby ich realizacji. Poziom trzeci „odzwierciedla moralne i etyczne kryteria działalności” w celu ustalenia celów i form działania, tak aby mogły „[służyć] zaspakajaniu ważnych ludzkich potrzeb”, aby „[kierować] ich życiową bądź zawodową [aktywnością], tak, by wiedzieli „jak żyć i skąd czerpać radość życia”” (ibid.).

Dokonywanie refleksji przez nauczyciela może mieć formę zadawania sobie pytań i poszukiwania odpowiedzi. Długą listę pytań wspierających refleksję nauczyciela prezentuje Gołębiak (2003: 200), na przykład pytania dotyczące tego, co zdarzyło się w klasie:

Czy moje zachowanie było adekwatne do zastanej sytuacji? Jak wpłynęło na aktywność uczenia się podejmowaną przez uczniów, na relacje między nimi, na moje z nimi stosunki? Czy to, co się wydarzyło, było czymś nieuniknionym? Czy mogłam zachować się inaczej? Co mogę w związku z tym, co się stało, zrobić inaczej? Gdzie szukać wsparcia? (Gołębiak 2003: 200).

Zapewne wszystko, co ma miejsce w klasie może być poddane refleksji. Warto obserwować i analizować stosowane techniki pracy, np. techniki przekazywania instrukcji, poprawiania błędów uczniów czy utrzymywania dyscypliny (Komorowska 1999: 263). Jeśli chodzi o autorefleksję czy autoobserwację, zdaniem Komorowskiej (ibid.: 264) warto skupić się na technikach nauczania, testowania i wychowywania, szczególnie na sposobach „radzenia sobie z trudnymi uczniami, sytuacjami spornymi itd.”. Refleksja bowiem często dotyczy sytuacji problemowych, trudnych, które należy rozważyć korzystając ze „zdobytej wiedzy pedagogicznej” (Jodłowska 1994: 224). Jednakże, jak zauważa Kwiatkowska (2008: 63), problemy „(...) udałoby się nieraz łatwiej rozwiązać, gdyby refleksja pedagogiczna była kierowana nie tylko na ucznia (dlaczego jest taki, nie inny, jak go zmienić), lecz także na siebie (czy w dostatecznym stopniu akceptuję siebie, bym mógł swobodnie pozwolić innym być sobą).”

Autoobserwacja „[p]owinna także ukierunkować się na poznaniu samego siebie jako nauczyciela” (Komorowska 1999: 263). W przypadku nauczycieli języków obcych powinni oni obserwować także własne umiejętności językowe, ponieważ „nauczycielowi w szkole [grozi] utrata części kompetencji językowych, czemu trzeba zapobiegać” dla dobra zarówno samego nauczyciela, jak i ucznia (Komorowska 1999: 264).

Murphy (2001: 499-500) omawia trzy obszary procesu dydaktycznego w klasie języka obcego, które nauczyciele często analizują. Jeden z nich dotyczy komunikacji w klasie, stosowania języka, na przykład w trakcie rozpoczynania i kończenia lekcji, instruowania uczniów i udzielania im informacji zwrotnej. Drugi obszar refleksji to interakcja między uczniem a nauczycielem, a także między uczniami. Jest to namysł nad tym, kto mówi, jak często i jak długo, jak uczniowie dochodzą do głosu w trakcie rozmowy itp. Obszarem trzecim, który podlega rozważaniom jest podejmowanie przez nauczyciela decyzji w klasie, na początku i na końcu lekcji, a szczególnie w trakcie lekcji, kiedy jest niewiele czasu, aby się zastanowić. Murphy (2001: 500) jest zdania, iż wówczas nauczyciele korzystają ze zdobytej wiedzy i doświadczenia.

Interesującym spostrzeżeniem dotyczącym refleksji nauczyciela-wychowawcy dzieli się Kacprzak (2006: 94), według którego nauczyciel winien śledzić zmiany we współczesnym świecie, aby doradzić uczniom w wyborze ich zawodu i pracy.

Refleksja nauczyciela w kształceniu zawodowym powinna zatem zostać wzbogacona o ciągłe śledzenie związków edukacji z gospodarką, rynkiem pracy, postępem technicznym i organizacyjnym. Nauczyciel ten powinien być na bieżąco zorientowany w problemach pracy, jaką w przyszłości będą wykonywać uczniowie i prognozowaniem zmian (Kacprzak 2006: 94).

Można mieć wrażenie, iż namysł nauczyciela winien być w dużym stopniu wszechstronny i dotyczyć nie tylko tego, co dzieje się w klasie i szkole. Refleksja nad wiedzą z różnych dziedzin, np. z zakresu gospodarki okazuje się pożądana i użyteczna. To wskazuje na fakt, iż refleksja dotyczyć może wszelkich tematów oraz, że nauczyciel może zgłębić swój namysł w różnych miejscach i w różnym czasie. Różnorodność tematów poddawanych refleksji prowadzi do rozważań nad rodzajami refleksji, których rozróżnienie nie tyle dotyczy ich tematyki, co bardziej czasu ich dokonywania.

1.2.3. Rodzaje refleksji

Wyodrębnienie rodzajów refleksji związane jest z działaniem, którego dana refleksja dotyczy, a dokładniej z określeniem momentu jej dokonywania w stosunku do czasu działania. Autorzy (m. in. Schön 1983, Jodłowska 1999, Polak 1999, Gołębiak 2003, Kwiatkowska 2008) zwracają szczególną uwagę na to, czy namysł miał miejsce w trakcie działania, czy już po, a może zanim działanie się rozpoczęło. Stąd rodzaje refleksji, takie jak: refleksja przed działaniem, w trakcie i po działaniu. Każdej z nich poświęcony jest jeden z podpunktów poniżej.

1.2.3.1. Refleksja przed działaniem

O refleksji przed działaniem nie wypowiadają się wszyscy znawcy tematu, choć jak twierdzi Polak (1999: 77-78), jest to „szczególna forma refleksji” nauczyciela. Polak (1999) oraz Jodłowska (1999) stosują termin „**refleksja przed działaniem**”, a Day (2006: 136 za Schön 1983) mówi o „**refleksji dla działania**”, czyli o „refleksji poprzedzającej działanie, pozwalającej je zaplanować.” Polak (1999: 77-78) wyjaśnia, iż jest „(...) to typ refleksji, sprowadzający się do analizy warunków przyszłego działania, szacowania własnych sił przez nauczyciela, przewidywania i/lub projektowania jego przebiegu.” Nauczyciel wyprzedza działanie swoimi myślami

przewidując możliwe sytuacje i buduje plan działania. „Refleksja przed działaniem stanowi pierwszą próbę zapanowania nad żywiołowością zdarzeń; jest uzewnętrznieniem wysiłku racjonalizacji dla pojawiających się (często w warstwie ukrytej) motywów działania, motywów i potrzeb” (ibid.).

Jodłowska (1999: 222) stosuje termin „refleksji w fazie indukcyjnej” oraz precyzuje ją jako **refleksję ideacyjną**, dotyczącą planowania lekcji, czyli „namysł nad wieloma elementami scenariusza lekcji”. Planując lekcję ważnym elementem są jej cele oraz różnego rodzaju techniki, które mają za zadanie stymulować pracę uczniów, aby poczuliby się zmotywowani i zaangażowani w stawiane im zadania i problemy. Namysł nad tym jest bardzo istotny, ponieważ:

(...) pozwala dostrzec wiele perspektyw realizacji lekcji i uświadomić sobie szeroki kontekst treściowy pozwalający na wieloaspektowe i zróżnicowane widzenie świata. Tym samym nauczyciel widzi potrzebę zróżnicowania zadań stymulując zaangażowanie w tworzenie wielowątkowych i alternatywnych ujęć realizowanych, proponowanych zagadnień (Jodłowska 1999: 223).

Owocem refleksji przed działaniem staje się plan lekcji (zob. Rozdz. II 2.8.2.), bogaty w treść i stymulujące zadania. Może on jednak okazać się niewystarczający, aby nauczać efektywnie bez obecności refleksji w trakcie jego realizacji, czyli refleksji w działaniu.

1.2.3.2. Refleksja w działaniu

Ideę „**refleksji w działaniu**” zapoczątkował i dokładnie omówił Donald Schön (1983, więcej o autorze w 1.2.5.). Uznał, że to właśnie refleksja w działaniu, a nie wiedza teoretyczna wprowadzana w działanie przynosi owoce pracy zawodowej człowieka. Swoje twierdzenie odniósł także do pracy nauczycieli kontrastując je z typową szkołą, gdzie nauczyciel jest „technikiem”, który ma dzielić się swoją wiedzą z uczniami, a uczniowie mają tę wiedzę przyswajać (Schön 1983: 329-330). Schön (1983: 332) pragnął, aby nauczyciel działał refleksyjnie w klasie, obserwował, analizował i wyciągał wnioski, aby rozwiązywał sytuacje problemowe, modyfikował swoje działanie dokonując refleksji już w trakcie tego działania, nie odrzucając teorii i doświadczenia praktycznego, a raczej w pełni z nich korzystając.

Refleksja w działaniu (ang. *reflection-in-action*) to „szczególny przypadek *reflexio in actu exercito*” (Polak 1999: 78 za Chudy 1995) związana z faktem, iż

nauczyciel „nie może polegać na rutynowych sposobach powielania działań w poszczególnych sytuacjach”; częstokroć musi pomyśleć i szybko zareagować, tak aby przystosować się do zaistniałej sytuacji i aby zarówno uczniowie, jak i nauczyciel mogli osiągnąć wyznaczone cele pracy (Polak 1999: 78). Gołębniak (2003: 202) uważa, że ten typ refleksji „pojawia się w odpowiedzi (...) na „wstrząs”, którego doznaje praktyk zaskoczony nieoczekiwanym pojawieniem się w sytuacji, w której działa, jakiegoś nowego elementu. Może (...) kontynuować podjęte czynności ‘myśląc w biegu’, modyfikować swe zachowanie” (ibid.). Gołębniak (2003: 202) postrzega to jak rozwiązywanie „zagadki” oraz „wymyślenia” i „zastosowania sposobu jej rozwiązania”; ma tu miejsce „eksperymentowanie, testowanie, nieprzypadkowe błędzenie”. Jest to „słyszenie i patrzenie” na problem w „odmienny sposób (wychodzący poza przyzwyczajenia, niepodobny do innych)”, co Schön określał jako „re-framing” - „ponowne obramowanie problemów” czyli „upajanie się nowymi znaczeniami w teorii i nowymi strategiami dla praktyki” (Gołębniak 2003: 202 za Roussell i Munby 1991).

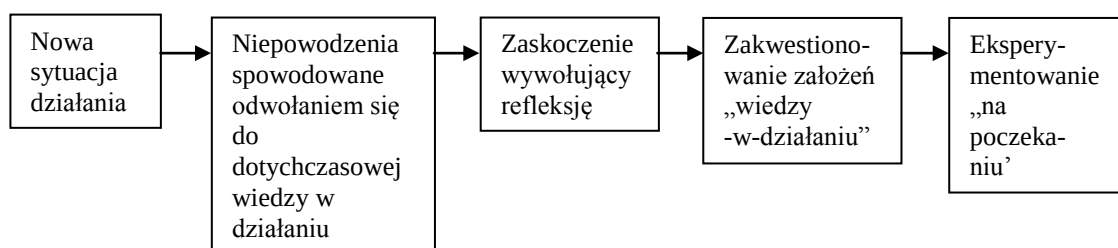
Refleksja w działaniu „[to] najprawdopodobniej najczęstsza forma refleksji nauczycielskiej, polegająca na poszukiwaniu odpowiedzi: „co się dzieje w danej sytuacji” (Polak 1999: 78). Nauczyciel dokonuje interpretacji sytuacji „(...) wykorzystując uprzednią wiedzę i umiejętności analizy sytuacyjnej, zdobyte w toku kształcenia czy pracy zawodowej” (ibid.). Polak (1999: 78) przekonuje, że refleksja w toku działania obejmuje zarówno sferę poznawczą, jak i sferę emocji i woli. Refleksja ta wychodzi poza „refleksję nad wiedzą” o działaniu, pozwala ona nauczycielowi „zdobyć określony poziom samowiedzy i samoświadomości, uzyskać obraz siebie, innych ludzi, obraz świata, obraz wartości tkwiących w działaniu, którego refleksja dotyczy” (ibid.). W niej jak w lustrze, odbijają się składniki procesu nauczania (m.in. „treść kształcenia i wychowania, relacje między uczniem a nauczycielem i między uczniami, metody działania, emocje im towarzyszące”). Kwiatkowska (2008: 69) zauważa, że refleksja ta „(...) odnosi się do krytycznego namysłu nad myśleniem i nad działaniem, dzięki czemu może doprowadzać do rekonstrukcji przyjętych idei, postaw i sposobów rozumowania.” Zdaniem Kwiatkowskiej (2008: 69) refleksja w działaniu jest najważniejszą, ponieważ:

- umożliwia dostosowanie działania do wymogów sytuacji, modyfikuje działanie,
- przyczynia się do zmiany mentalnych strategii działania, weryfikując je,
- umożliwia badanie własnej praktyki podczas jej trwania, co przyczynia się do tworzenia wiedzy o konkretnym przypadku.

Dokonując refleksji w trakcie uczenia nauczyciel uczy się dostosowywać swoje metody i techniki pracy do zaistniałej sytuacji, zmieniając je zapewne na korzyść procesu nauczania, a tym samym poszerza swoją wiedzę dydaktyczno-wychowawczą. Tak zdobyta wiedza-w-działaniu jest cenna, gdyż może przyczynić się do coraz lepszych efektów nauczania i uczenia się. Analizowanie własnych czynności dydaktyczno-wychowawczych wymaga jednak pewnej wiedzy, dlatego refleksja w działaniu jest częściej dokonywana przez nauczycieli doświadczonych. Kwiatkowska (2008: 69) dzieli się interesującą refleksją dotyczącą nauczycieli młodych, niedoświadczonych:

Refleksja [w działaniu] ma to do siebie, że ujawnia nieoczywistość, ambiwalencję, a niedoświadczony nauczyciel, często zagubiony i zagrożony, nie chce dodatkowo komplikować sytuacji, jest więc bardziej „wrażliwy” i zorientowany na to, co go w działaniu upewnia, niż na to, co budzi wątpliwość, co działanie problematyzuje (Kwiatkowska 2008: 69).

Można wnioskować, że nauczyciel z małym doświadczeniem nie jest gotów na myślenie refleksyjne w trakcie nauczania; taka umiejętność wymaga bowiem zarówno wiedzy, jak i doświadczenia, a młody nauczyciel, jak wyjaśnia Kwiatkowska (ibid.), potrzebuje poczucia pewności w klasie, zatem trudniej mu poddawać w wątpliwość własne działania, decyzje czy wiedzę. Towarzyszące refleksji w działaniu uczucie niepewności i zaskoczenia, a także potrzeba gotowości do pewnego „eksperymentowania” potwierdzają Mizerek (1999) i Zawadzka (2004: 300), co ilustruje schemat poniżej (rys. 1), prezentujący „strukturę procesu refleksji w działaniu”:



Rys. 1. Struktura procesu „refleksji w działaniu”
(Mizerek 1999 w Zawadzka 2004: 300)

Schemat ten pozwala dostrzec, iż refleksja w działaniu pojawia się w sytuacji nieznanej, kiedy zawodzi wcześniej zdobyta wiedza-w-działaniu, która pod wpływem refleksji

poddana zostaje wątpliwości i krytyce. Efektem tego jest pewne „eksperymentowanie” czyli podjęcie ryzyka, aby odkryć, poznać, i zrozumieć lepiej działanie, czyli proces nauczania-uczenia się, którego przebieg wydaje się stale zaskakiwać.

Jodłowska (1994: 223) nazywa refleksję w działaniu **refleksją poznawczą**, która jest „jakby swoistą czujnością występującą w trakcie realizacji czynności pedagogicznych”, w jej trzech wymiarach: merytorycznym, pedagogicznym i komunikacyjnym, tzn. „układzie interakcji międzypodmiotowych nauczyciel – uczeń, uczeń – nauczyciel.” Jest to pewnego rodzaju namysł oraz działanie charakteryzujące się elastycznością i wolą zmian, na przykład zmian w scenariuszu lekcji, który może stać się bardziej „ciekawym i wartościowym w sensie poznawczym i emocjonalnym”, zarówno dla uczniów, jak i samego nauczyciela (ibid.). Jodłowska (ibid.) wskazuje na korzyści płynące z dokonywania refleksji poznawczej, tj. refleksji w działaniu, „w sensie rozwojowym, a nawet zdrowotnym”, ponieważ dzięki namysłowi praca nie jest ani rutynowa czy nudna, ani stresująca dla nauczyciela. Refleksja w działaniu *de facto* wymaga pełnej koncentracji uwagi, wysiłku intelektualnego i otwartości na zmiany, jednakże ma bardzo korzystny wpływ na proces nauczania-uczenia się, przyczynia się do bardziej efektywnego działania. Równie wartościowa jest refleksja po zakończonym działaniu, nad jego efektami, czyli refleksja nad działaniem.

1.2.3.3. Refleksja nad działaniem

Refleksja nad działaniem (ang. *reflection-on-action*) w przeciwieństwie do refleksji w działaniu ma miejsce po zakończonych czynnościach dydaktycznych i/lub wychowawczych nauczyciela; jest refleksją „z pewnego dystansu czasowego” (Werbińska 2006: 13). Dystans czasowy może być rozumiany jako bardzo krótki, tzn. „natychmiast po zakończeniu lekcji, (...) „na gorąco”” (Wysocka 2003: 16 za Stanley 1999), dłuższy, „po zakończonym dniu pracy” (Polak 1999: 78) lub znacznie dłuższy, „po upływie pewnego czasu, np. tygodnia” (Wysocka ibid.). Gołębiak (2003: 202) jest zdania, iż nauczyciel „(...) może [nawet] zatrzymać się na chwilę „w środku działania” (oczywiście pod warunkiem, że nie wprowadzi w ten sposób dodatkowych zakłóceń) i pomyśleć o tym, co robić dalej.” Prowadzi to do wniosku, że moment refleksji po działaniu zależy od preferencji nauczyciela, który podejmuje wysiłek namysłu w odpowiednim dla siebie czasie. Najważniejszy staje się samo refleksyjne rozważanie,

które dzięki dystansowi czasowemu „ma charakter pogłębiony, bardziej intelektualny i wszechstronny” (Werbińska 2006: 13). Refleksja nad działaniem polega na tym, że nauczyciel „ponownie [rozpatruje] minione zdarzenia, analizując napotymane trudności i sposoby ich pokonania, decydując o kolejnych krokach w toku pracy zawodowej. Podejmuje refleksje nad tym, jak sam działa, jaki jest obraz jego pracy” (Polak 1999: 78).

„Rezultat tej refleksji może być bogaty. (...) Ma skutki w działaniu przyszłym, w odróżnieniu od refleksji w działaniu, która owocuje natychmiastowymi modyfikacjami; jest w stanie coś udaremnić, coś zainicjować, dokonać zasadniczego zwrotu czy jedynie korekty trwającego działania” (Kwiatkowska 2008: 69-70). Według Hiller (2005: 11) staranny namysł nad nauczaniem wskazuje na chęć obserwacji konsekwencji własnego działania oraz na zaangażowanie nauczyciela w doskonalenie swojej pracy. Zarówno obserwacja, jak i kwestionowanie podejmowanych decyzji i czynności stają się bazą dalszego rozwoju nauczyciela (Hiller 2005: 11 za Stenhouse 1975). Gołębiak (2003: 202-203) zauważa, że „[w] trakcie refleksji-nad-działaniem dochodzi do sformułowania serii pytań dotyczących incydentu i próby interpretacji zaistniałej sytuacji”. Poszukując odpowiedzi nauczyciel korzysta ze swojej wiedzy potrzebnej w danym momencie i w ten sposób „(...) bada swe indywidualne teorie oraz to, jak się one urzeczywistniają” (Polak 1999: 79), a także poszerza swoją wiedzę oraz tworzy „nową wiedzę” na bazie zdarzeń, z którymi nie miał wcześniej do czynienia (Kwiatkowska 2008: 70). Kwiatkowska (ibid.) słusznie zauważa, iż „[n]auczyciel bardzo często jest w sytuacji nowicjusza, to znaczy musi działać, a nie ma podstaw teoretycznych do wyjaśnienia zaistniałego zdarzenia ani nie dysponuje znanymi normami działania, instrumentami praktycznymi.” Prowadzi to do powstania „wiedzy tworzonej w działaniu” (ibid.), wiedzy opartej na doświadczeniu, „knowledge-in-action” (Wallace 1991: 15). Według Kwiatkowskiej (2008: 70) istotną korzyścią refleksji nad działaniem jest fakt, iż jest ona „dokonywana nad całością działania [nauczyciela], i nie towarzyszy jej presja czasu.” Sprzyja to rozwojowi kompetencji zawodowych, sięganiu wysokiego poziomu profesjonalnego (ibid.).

Refleksja nauczyciela zarówno w trakcie działania, jak i po działaniu prowadzi do wiedzy praktycznej (Hiller 2005: 18 za Schön 1983, 1987). Zgodnie z koncepcją Schöna (1987 w Gołębiak 2003: 203) jest to „...nowe” ujęcie teorii i praktyki, uprawomocnienie wiedzy praktycznej”, która bardziej niż wiedza formalna „ukierunkowana [jest] na rozwiązywanie konkretnych problemów” (ibid.).

Dokonywanie refleksji może być wspierane technikami, które warto poznać i zastosować, aby dokonywanie refleksji przebiegało sprawnie i było efektywne.

1.2.4. Techniki wspierające proces refleksji

Literatura dostarcza licznych i zróżnicowanych technik sprzyjających dokonywaniu refleksji przez nauczycieli. Techniki te dotyczą dokonywania głównie refleksji nad działaniem, tj. dają możliwość analizy sytuacji, które miały miejsce w klasie, w celu ich modyfikowania i doskonalenia. Każdy nauczyciel może wybrać technikę odpowiadającą jego własnemu stylowi pracy, i w ten sposób pobudzić i rozwijać swą refleksyjność. Oto charakterystyka wybranych technik, zalecanych w literaturze, jak i przez praktyków.

1.2.4.1. Technika STRIDE

STRIDE jest techniką wspierającą proces refleksji, która swoje pierwotne zastosowanie miała w trenowaniu i coachingu w Wielkiej Brytanii (Adams-Tukiendorf 2009: 119 za Thomas 2005). Jej celem jest rozpoznanie i rozwiązanie problemu. Jak twierdzi Adams-Tukiendorf (2009: 119), „jest to prosta i bezpieczna technika przechodzenia przez kolejne etapy pracy nad czymś trudnym – nad wprowadzaniem zmiany w naszym życiu – zawodowym czy prywatnym.” Akronim STRIDE pochodzi od nazw sześciu etapów tej techniki: Strengths (Siła), Target (Twój cel), Reality (Rzeczywistość), Ideas/Opinions (Inicjatywa/Opinie), Decide/Commit (Decyzja/Zaangażowanie), Evaluate (Ewaluacja) (ibid.: 120 za Thomas 2005: 22). Przechodząc kolejne etapy klient czy nauczyciel analizuje problem, uświadamia sobie swoje mocne strony i poszukuje rozwiązania.

Adams-Tukiendorf (ibid.: 119-124) prezentuje kolejne etapy techniki STRIDE w odniesieniu do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Pierwszy krok/etap to określenie mocnych stron nauczyciela, co sprzyja podniesieniu samooceny i jednocześnie wskazuje na „(...) zasoby dostępne nauczycielowi, które można wykorzystać do rozwiązania problemu” (ibid.). Drugi krok to wyznaczenie konkretnego celu, „[zwerbalizowanie go], używając pozytywnych słów odnoszących się do

teraźniejszości” (ibid. 120) oraz uświadomienie sobie zmiany, które nauczyciel chciałby wprowadzić. Warto ustalić cele główne i podzielić je na mniejsze, aby kolejno się nimi zająć. Trzeci krok to analiza rzeczywistej sytuacji, z którą boryka się nauczyciel, tzn. ustalenie tego, „co go ogranicza, co mu przeszkadza, jakie zauważa symptomy problemy” (ibid. 121) oraz czego już dokonał rozwiązując problem i dlaczego nie przyniosło to rezultatów. „W tej fazie procesu refleksji ważne jest, aby w trudnym momencie analizy obecnej sytuacji wracać do mocnych stron (...), aby samoocena nie została znowu osłabiona” (ibid.: 122). Ważne, aby nie myśleć negatywnie, zachować postawę pozytywną, zastanowić się co można zrobić dalej. To prowadzi do kroku czwartego czyli wygenerowania pomysłów rozwiązania problemu. Sprzyja temu burza mózgów i wizualizacja, które pomagają ocenić praktyczność, szybkość i skuteczność realizacji wybranych pomysłów. Krok piąty to ostateczna decyzja, który z pomysłów będzie najbardziej efektywny. Nauczyciel „[z]astanawia się nad tym, jakie podejmie kroki, aby, wykorzystując dany pomysł, dojść do celu; kiedy i co robi i kto go będzie wspierać na tej drodze (...)” (ibid. 123). Proces refleksji zamyka krok „Ewaluacji”, polegający na „określeniu gotowości podjęcia tego wybranego sposobu na realizację swojego celu oraz ustalenie konkretnego terminu na ocenę sytuacji dążenia do celu” (ibid. 123). Ewaluacji można dokonać po tygodniu, po miesiącu, w zależności od celów i potrzebnych kroków realizacji, ale najważniejsze jest „(...) uzmysłowienie sobie, ile się już osiągnęło i ile jeszcze zostało, aby w pełni osiągnąć swój cel” (ibid. 123). Technika STRIDE jest ćwiczeniem refleksyjności w etapach, niczym w „zwolnionym tempie”; od samookreślenia umiejętności i możliwości, przez rozpoznanie i analizę problemu, generację i weryfikację rozwiązań, po ocenę ich realizacji. Jest to możliwość przyjrzenia się procesowi rozwiązywania problemów, a także ćwiczenie, które może zaowocować sprawniejszymi i bardziej skutecznymi rozwiązaniami.

1.2.4.2. Zdarzenie krytyczne

Technika zdarzenia krytycznego (ang. *Critical Incident Technique*) została zaprezentowana przez Flanagana w „Psychological Bulletin” w 1954 roku. Jej pierwsze zastosowanie związane było z „określeniem cech i predyspozycji wymaganych do zawodu lotnika” (Rollett 2001: 28 w Kiliańska-Przybyło 2009: 66). Zdarzenie krytyczne stało się popularnym narzędziem stosowanym w naukach społecznych i

edukacji (Kiliańska-Przybyło 2009: 67). W glottodydaktyce znajduje swoje zastosowanie w „rozwijaniu świadomości kulturowej uczniów oraz przygotowaniu nauczycieli języków obcych” (ibid.). „W pedeutologii (...), tj. w przygotowaniu nauczycieli, zastosowanie techniki zdarzeń krytycznych uczy refleksji i sprzyja rozwojowi zawodowemu nauczycieli (...)” (ibid.).

Zdarzenie krytyczne, według Richards i Farrell (2005: 113), to niezaplanowana i trudna do przewidzenia sytuacja w trakcie lekcji, której analiza umożliwia przyjrzenie się pewnym aspektom nauczania i uczenia się oraz ich głębsze zrozumienie. Tripp (1993: 24-25 w Kiliańska-Przybyło 2009: 66) definiuje zdarzenie krytyczne w inny sposób. Twierdzi bowiem, że „(...) zdarzenia krytyczne nie są ani bardzo dramatyczne, ani oczywiste”, może to być każda sytuacja w klasie, która staje się „krytyczna” w zależności od interpretacji obserwatora. W większości są to sytuacje rutynowe, sprawiające wrażenie nieważnych, ale stają się krytyczne kiedy poddane zostają analizie i ocenie (Tripp 1993 w Kiliańska-Przybyło 2009: 66, Richards i Farrell 2005: 113). Zatem zdarzenie krytyczne może mieć charakter negatywny lub pozytywny. „(...) [P]ostrzegane jest jako pozytywne, jeśli przyniosło oczekiwane skutki lub przyczyniło się do rozwiązania problemu”, a jako negatywne „(...) jeśli spowodowało częściowe rozwiązanie problemu lub ukazało konieczność dokładniejszego zbadania sytuacji” (Kiliańska-Przybyło 2009: 66 za Randall i Thornton 2001: 130). Finch (2010: 2) potwierdza, że określenie sytuacji jako „krytyczna” ma charakter subiektywny, zależy od tego, jak postrzega ją obserwator. Finch (2010: 10 za Griffiths 2008) dodaje, że subiektywny odbiór zdarzeń krytycznych wpływa na budowanie własnych teorii przez uczących się języków obcych, które służą interpretacji własnego doświadczenia i zachowania. Zdarzenia krytyczne mają miejsce w klasie, ale także poza nią, jako „spóźnione reakcje na to, co wydarzyło się na lekcji lub przeblysłk świadomości, który pojawia się w nieoczekiwanej sytuacji i miejscu jako konsekwencja, czy pod wpływem procesu uczenia się” (Finch 2010: 2) [tłum. wł.].

Analiza zdarzenia krytycznego odbywa się etapami; niektórzy autorzy wyróżniają dwa etapy, inni trzy, a nawet cztery. Tripp (1993: 25 w Kiliańska-Przybyło 2009: 68) prezentuje dwie fazy analizy zdarzenia krytycznego: „opis zdarzenia” i „próba zrozumienia jego znaczenia” poprzez odpowiedzi na pytania „co?” i „dlaczego?”. W modelu Richards’a (Mann 2005: 109 w Kiliańska-Przybyło 2009: 66), w którym ważną rolę odgrywają techniki refleksyjne i pamięciowe, można wyróżnić trzy fazy, tj.: „zdarzenie, przypomnienie zdarzenia oraz jego opis lub refleksja”. Ze

względem na czas między zdarzeniem a jego analizą, ważnym elementem są „(...) techniki wspomagające pamięć, które ułatwiają dostrzeżenie tego, co ukryte oraz uświadamiają własne wartości i przekonania” (ibid.).

Richards i Farrell (2005: 118-120) wyróżniają cztery etapy analizy zdarzenia krytycznego. Pierwszy etap to „autoobserwacja” czynności wychowawczo-dydaktycznych w klasie i selekcja ważnych wydarzeń. Może temu towarzyszyć dokumentowanie, np. nagrania audio lub audio-wideo, notatki w dzienniczku, plan lekcji. Następnie dokonywany jest „opis wydarzenia” czyli szczegółowe prezentacja samego zdarzenia, ale także tego, co miało miejsce przed i po nim. Kolejny etap to „samoświadomość”, tzn. ustalenie przyczyn zdarzenia na podstawie szczegółowej analizy lekcji, tj. celów lekcji, przebiegu, zachowań uczniów. Końcowy etap, tj. „samoocena”, jak twierdzą Richards i Farrell (2005: 118-120), jest najtrudniejszy. Nauczyciel wyciąga wnioski dotyczące wpływu zdarzenia na jego własne rozumienie procesu nauczania oraz rozważa zmiany, które może wprowadzić.

Zdarzenie krytyczne jest techniką o wielu zaletach, przynoszącą wiele korzyści dla rozwoju zawodowego nauczycieli. Kwiatkowska (2008: 173 za Tripp 1996: 77) przekonuje, że „[z]darzenia krytyczne są kluczem do wydobywania wielowymiarowości, problematyczności pracy nauczyciela. Pokazują, jak nasze przyzwyczajenia, przeświadczenia, stereotypy wpływają na to, co robimy w klasie szkolnej”. Ich analiza doprowadza do tego, że „(...) lepiej rozumiemy nasze działanie i siebie” (ibid.), co z kolei jest podstawą podnoszenia poziomu pracy nauczyciela oraz ułatwia doskonalenie zawodowe.

Zdaniem Hiller (2005: 210) moc zdarzenia krytycznego tkwi w możliwości konfrontacji wyzwań, którym nauczyciel stawia czoła. Nauczyciel może, na przykład, dokonać namysłu nad skutecznością stosowanych technik i wykorzystać tę wiedzę w kolejnych sytuacjach, szczególnie podobnych. Richards i Farrell (2005: 115-117 w Kiliańska-Przybyło 2009: 69) podkreślają dużą rolę zdarzenia krytycznego w „diagnozowaniu i rozwiązywaniu problemów, określaniu cech dobrej praktyki i zwiększaniu świadomości zawodowej nauczycieli” oraz w rozwijaniu „umiejętności refleksji i krytycznego myślenia.” Richards and Farrell (2005: 115-117) szczegółowo rozważają wpływ zdarzenia krytycznego na rozwój zawodowy nauczycieli. Ich zdaniem zdarzenie krytyczne zwiększa świadomość „własnych przekonań o procesie uczenia się i nauczania” i umożliwia ich weryfikację, „skłania do oceny stosowanych rutyn i procedur” oraz „do zadawania krytycznych pytań dotyczących nauczania”, „stwarza

możliwości do przeprowadzania badania w działaniu” (ang. *action research*), „tworzenia grup krytycznych praktyków”, tj. nauczycieli działających na rzecz poprawy nauczania i działania szkół, a także jest źródłem wiedzy zarówno dla nowych jak i doświadczonych nauczycieli” (ibid.) [tłum. wł.].

Kiliańska-Przybyło (2009: 70-71 za Richards and Farrell 2005 i Tripp 1993) zwraca także uwagę na wady techniki zdarzeń krytycznych. Opis wydarzenia wymaga aktywacji pamięci i powrotu to sytuacji minionych. Nie każdy respondent wykazuje taką umiejętność, co skutkuje niedokładnym opisem sytuacji lub tylko sytuacji, które miały miejsce niedawno. Nie każdy także potrafi dokonać uważnej obserwacji, szczególnie autoobserwacji oraz dokładnie przedstawić własne doświadczenia i dokonać ich analizy. Inni mogą wykazać brak woli dzielenia się osobistą refleksją i przeżyciami. Nasuwa się refleksja, iż być może nie każdy nauczyciel wraca do minionych sytuacji w klasie, aby je przeanalizować i wyciągnąć wnioski. Jednakże można mieć wrażenie, że spora grupa nauczycieli właśnie tak postępuje, a ćwicząc opisywanie i analizowanie zdarzeń rozwijają tę umiejętność. Rosnąca świadomość znaczenia wydarzeń lekcyjnych oraz coraz skuteczniejsze działania motywują nauczycieli do wysiłku dokonania analizy sytuacji oraz refleksji. Pomocnym narzędziem, szczególnie w kwestii zapamiętywania wydarzeń klasowych, może stać się zbiór dokumentów, np. planów lekcji i materiałów dydaktycznych, zwany „portfolio”.

1.2.4.3. Portfolio

„Portfolio nauczyciela”, według Richards and Farrell (2005: 98), to „zbiór dokumentów i innych tekstów, które dostarczają informacji o różnych aspektach pracy nauczyciela” [tłum. wł.]. Celem tworzenia portfolio jest „opis i udokumentowanie pracy, aby ułatwić rozwój zawodowy oraz dostarczyć bazy informacyjnej dla refleksji i oceny” (ibid.) [tłum. wł.]. Richards and Farrell (2005: 99) rozróżniają dwa typy portfolio: „robocze”, dostarczające dowodów pracy nauczyciela w konkretnym celu, np. wdrażanie uczniów do samodzielności; oraz „portfolio prezentacyjne”, ukazujące mocne strony pracy nauczyciela, jego najlepsze osiągnięcia i umiejętności (Richards and Farrell 2005: 99).

Zdaniem Hiller (2005: 180) portfolio może dostarczyć dowodów na to, iż nauczyciel tworzy plany swoich lekcji, poszukuje i rozważa materiały, które wykorzystuje w nauczaniu, kreuje dobre warunki do nauki, potrafi monitorować pracę

uczniów i ją oceniać, a także potrafi wprowadzać zmiany. Portfolio może dostarczyć informacji o dokonanych obserwacjach pracy nauczyciela i informacji zwrotnej jaką uzyskał od obserwatora. Portfolio może stać się zatem bazą dla dokonania oceny nauczyciela, jak również jego własnej samooceny; może być materiałem do przeprowadzenia refleksji i autorefleksji krytycznej.

O tworzeniu przez nauczycieli „portfolia krytycznej refleksji” pisze Brookfield (1995: 253), który sugeruje, iż portfolio takie mogłoby stanowić dowód nie tylko dokonywania refleksji przez samego nauczyciela, ale i dowód jego zaangażowania w promowanie postawy refleksyjnej innych nauczycieli. Portfolio krytycznej refleksji składane na przykład na koniec roku szkolnego stałoby się głównym aspektem rozważanym w trakcie udzielania awansu zawodowego czy posady. Elementami portfolia krytycznej refleksji mogą być: fragmenty z dziennika/pamiętnika prowadzonego przez nauczyciela, listy z podziękowaniem od innych nauczycieli, nagrania grup dyskusyjnych, plany kursów wraz z celami i uzasadnieniem, a także przykładowe opisowe oceny pracy uczniów.

O innej, alternatywnej formie portfolio wypowiada się Agnieszka Chrzęszcz, wicedyrektor Centrum e-Learningu AGH w Krakowie (Kasprzyk 2012), która zachęca do tworzenia e-portfolio zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli. Zdaniem Chrzęszcz główną funkcją e-portfolio jest „dokumentowanie umiejętności i zamieszczanie ich w sieci. E-portfolio staje się wówczas repozytorium własnych dokonań” (ibid.). Papierowe portfolio nie jest już wystarczające, szczególnie dla nauczycieli aktywnych on-line, aby zaprezentować swoje dokonania, np. projekty kursów e-learningowych. Portfolio elektroniczne może służyć jako „narzędzie do oceny” nauczyciela, może świadczyć o zaangażowaniu w inspirowanie uczniów do pracy samodzielnej, ale także jego rolą jest „ukierunkowanie na rozwój i na refleksję” (ibid.). Nauczyciel tworzy „e-portfolio refleksyjne” z myślą o samym sobie, które ma służyć do „dokumentowania własnej pracy, do jej analizy, do refleksji nad własną działalnością. E-portfolio pełni tu funkcję osobistego asystenta” (ibid.). Chrzęszcz przyznaje, że portfolio elektroniczne jest „czasochłonne i wymaga refleksji nad sobą”; „jest to metoda wykraczająca poza ramy tradycyjnego nauczania”, jednakże „[w]pisuje się w nowoczesną, konstruktywistyczną dydaktykę, bez której w świecie mediów elektronicznych ani rusz” (ibid.).

Richards and Farrell (2005: 103-107) prezentują szczegółową listę tego, co portfolio może zawierać, tj. dyplomy i certyfikaty świadczące o kwalifikacjach

nauczyciela, plany lekcji, programy nauczania, przykładowe materiały, fotografie klas, a także arkusze obserwacji i autoobserwacji, oceny i samooceny, dziennik/pamiętnik, raport ze zdarzeń krytycznych i sposobów ich rozwiązania, nagrania własnych lekcji, listę organizacji, do których nauczyciel należy itp. Autorzy podkreślają jednak, że największe znaczenie ma nie tyle zawartość portfolio, ile jego wartość dla samego autora, dlatego sugerują wyrażenie własnych refleksji na temat portfolio i jego tworzenia w formie eseju lub komentarza. To nie tyle urozmaici zawartość, ale przede wszystkim zwiększy wartość portfolio. Zarówno nagromadzone dokumenty, jak i proces ich organizacji stają się solidną bazą dla dokonania zgłębnego namysłu nad własną pracą. Nauczyciel może wielokrotnie wracać do wybranych dokumentów, do swoich „myśli” niezależnie od czasu i miejsca.

1.2.4.4. Nagrania audio i audiowizualne

Nagrywanie audio lub audiowizualne lekcji może dostarczyć wiele materiału do dokonania refleksji nad procesem nauczania i uczenia się. Jest to prosty sposób, zdaniem Richards i Farrell (2005: 42), aby dokonać auto-obserwacji i autorefleksji oraz zweryfikować swoje pojęcie o własnym nauczaniu, szczególnie za względu na fakt, iż nauczyciele rzadko mają okazję wysłuchać i obejrzeć prowadzone przez siebie lekcje. Murphy (2001: 501) poleca nagrywanie lekcji, aby zaobserwować strategie komunikacyjne w klasie między uczniami a nauczycielem w różnych momentach lekcji, np. na początku i końcu lekcji, podczas przekazywania instrukcji czy też przechodzenia z jednego ćwiczenia do następnego. Słuszna wydaje się uwaga, aby „(...) przy każdym przesłuchaniu [nagrania] zwracać uwagę na jeden tylko aspekt, a za to dokładnie go przeanalizować. Trudne zagadnienia warto analizować porównując nagrania kilku lekcji” (Komorowska 1999: 263). „Dodatkową korzyść stanowi fakt, iż nagranie może być odtwarzane i analizowane kilkakrotnie oraz może dostarczyć wielu szczegółów lekcji, które trudno zaobserwować przy użyciu jakiegokolwiek innego środka, np. [można zaobserwować] stosowany na lekcji przez nauczyciela lub uczniów język” (Richards i Lockhart 1996: 11) [tłum. wł.]. Potwierdza to Murphy (2001: 501), według którego dzięki nagraniom audio lub audiowizualnym można dokładnie przeanalizować wybrane elementy lekcji, dokonać namysłu i wprowadzić zmiany, tak, aby nauczać bardziej efektywnie. Richards i Lockhart (1996: 11 za Schratz 1992: 89) dodają, że do

takich nagrań warto wracać po czasie, aby przyjrzeć się, jak rozwijała się kariera zawodowa danego nauczyciela. Jest zatem możliwa refleksja o bardziej globalnym charakterze, która może dostarczyć interesujących faktów o życiu zawodowym nauczycieli.

Richards i Lockhart (1996: 11) przekonują, iż ustawienie kamery lub magnetofonu w strategicznym miejscu w klasie pozwoli utrwalić na taśmie niemal całą lekcję. Nagranie może dać najpełniejszy obraz wszystkich sytuacji, które miały miejsce w klasie, przy czym Richards i Farrell (2005: 44) przekonują, iż nagrania audio-wideo są dużo bardziej dokładne niż zapis audio lub notatki.

Nagrywanie audio lub audiowizualne jako technika wspierająca dokonywanie refleksji przez nauczycieli ma również wady, dlatego Richards i Farrell (2005: 42-50) podają wiele technicznych wskazówek ułatwiających przeprowadzenie nagrania, a także dokonania jego analizy. Jest faktem bowiem, iż obecność urządzenia nagrywającego staje się elementem rozpraszającym uwagę uczniów, a także samych nauczycieli (Richards i Lockhart 1996: 11). Richards i Farrell (2005: 45) zwracają uwagę, iż kamera wideo wywołuje większą dekoncentrację niż mikrofon lub magnetofon, choć gdy nagrywanie odbywa się w sposób dość regularny, zarówno uczniowie, jak i nauczyciel są w stanie przyzwyczać się do obecności kamery w klasie i z czasem traktować ją rutynowo. Innym problemem jest zasięg dokonywanych nagrań, ponieważ zapis głosu nie zawsze obejmuje wszystkich uczniów, np. tych siedzących z tyłu klasy. Warto zatem ustawić dwa, trzy (lub więcej) urządzenia nagrywające w różnych miejscach, natomiast nauczyciel może być zaopatrzony w przypinany przenośny mikrofon (Richards i Farrell 2005: 43).

Przeglądanie materiału audio czy audio wideo jest bardzo czasochłonne, a na dokonanie transkrypcji nagranej lekcji, zdaniem Richards i Farrell (2005: 43), należy przeznaczyć około 3 do 4 godziny, dlatego technika ta stosowana jest raczej sporadycznie (Richards i Lockhart 1996: 11). Pomocne mogą okazać się przygotowane wcześniej pytania, które nauczyciel-badacz winien zadać sobie zarówno przed, jak i po dokonaniu nagrania. Richards i Farrell (2005: 44-45) prezentują listę takich pytań, np. „Kto będzie nagrywał? Co/kto będzie głównym obiektem nagrania? Czy będzie nagrywana cała lekcja czy tylko jej część?” [tłum. wł.] itp. Podczas oglądania nagranych materiału warto, aby nauczyciel zastanowił się: „Jakie pytania dotyczące nauczania nasuwają się obserwując uczniów w trakcie pracy na lekcji? Co niepokoi, co wywołuje niepewność? Jakie aspekty dotyczące uczenia się należałoby bardziej poznać

i zrozumieć? Dlaczego lekcja przebiega w taki, a nie inny sposób? Co na to wpływa?” (Richards i Farrell 2005: 47) [tłum. wł.].

Nagrania audio i audiowizualne wydają się być niezwykle cenną techniką umożliwiającą dokonanie obserwacji i auto-obszewacji w klasie, co prowadzić może na identyfikacji i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych w sposób obiektywny i skuteczny. Richards i Farrell (2005: 48) polecają włączenia nagrań wraz z ich analizą do nauczycielskiego portfolio, do którego zapewne można wracać, można się nim dzielić i świadczyć o własnej refleksyjności. Nagrania stanowią także ważne narzędzie badawcze dla nauczycieli, którzy stają się badaczami procesu nauczania i uczenia się przeprowadzając badania w działaniu (*action reseach*), które podobnie jak portfolio czy nagrania stają się techniką wspierającą refleksyjność w pracy zawodowej nauczyciela.

1.2.4.5. Action research

„Action research” czyli „badanie w działaniu” lub „badanie nauczycielskie” (Komorowska 1999: 264, Zawadzka 2004: 292, Kwiatkowska 2008: 215), to technika, postrzegana również jako metoda, której celem jest zebranie oraz interpretacja danych dotyczących konkretnych problemów czy pytań w celu ich rozwiązania. Badacz planuje działania, wdraża je i obserwuje efekty, a następnie dokonuje analizy i refleksji, które mogą prowadzić do kolejnych działań (Bailey 2001: 490). Procedura badawcza przypomina toczące się koło w rytmie: planowanie – działanie – refleksja, a jej celem jest zdiagnozowanie sytuacji problemowych i ich rozwiązanie.

„Action research” ma swoje początki w latach czterdziestych XX wieku, kiedy to Amerykanin Kurt Lewin rozpoczął jej stosowanie szukając rozwiązań problemów społecznych (Bailey 2001: 491, Kwiatkowska 2008: 216). „Na grunt edukacyjny zaadaptował ją Stephen Corey – profesor kolegium nauczycielskiego przy uniwersytecie Columbia. (...) Intensywny rozwój „action research” przypada na lata siedemdziesiąte XX wieku i łączy się zwłaszcza z nazwiskiem Elliotta (1991)” (Kwiatkowska 2008: 216). Główną rolę w badaniu pełni nauczyciel, który „(...) wprowadza innowacje na podstawie wiedzy, do której dochodzi sam poprzez badanie własnej praktyki” (ibid.). Musi on/ona wykazać się umiejętnością dokonywania analizy i refleksji, które prowadzą do działań poprawiających i modyfikujących istniejące

sytuacje, często niekorzystne czy frapujące. Według Wallace (1991: 56) „action research” powinien dotyczyć praktycznych problemów i prowadzić do praktycznych rozwiązań poprzez uważną obserwację i refleksję nauczyciela. Wiedza teoretyczna jest niewystarczająca, aby skutecznie nauczać; istnieje potrzeba łączenia teorii z praktyką (Kwiatkowska 2008: 220) i dlatego nauczyciel powinien „(...) sam z zaangażowaniem [badać praktykę] i na tej postawie [uczyć się] myśleć oraz działać” (Kwiatkowska za Corey 2008: 217). Stąd, jak twierdzi Elliot (1991 w Kwiatkowska 2008: 217), celem „action research” jest „przede wszystkim ulepszanie praktyki, a dopiero w następnej kolejności wytwarzanie wiedzy”. Richards i Lockhart (1996: 12) zwracają uwagę na fakt, iż badanie w działaniu prowadzi do wzrostu zrozumienia procesów nauczania i uczenia się przez nauczyciela oraz zmian w praktyce w ich własnej klasie.

W celu przeprowadzenia „action research” we właściwy sposób warto zwrócić uwagę na sugerowane etapy badania. Richards i Lockhart (1996: 12-13) prezentują cztery fazy: „planowanie, działanie, obserwacja i refleksja” oraz podkreślają czynności początkowe, czyli wyodrębnienie zagadnienia czy problemu do zbadania oraz ustalenie procedury zebrania informacji o nim. Zebraniu informacji służyć może wiele technik, np. nagrywanie audio lub audiowizualne, robienie notatek czy prowadzenie dziennika (Bailey 2001: 49). Najważniejszy etap „action research” wydaje się następować po zebraniu danych, a jest nim analiza oraz refleksja nad zebranymi informacjami, ponieważ dopiero zgłębniony namysł może zaowocować właściwym działaniem.

Badanie w działaniu postrzegane jest jako bardzo korzystna metoda rozwoju zawodowego nauczycieli. Kwiatkowska (2008: 220) wylicza trzy główne korzyści: możliwość rozwoju nauczyciela poprzez jednoczesne nauczanie i badanie własnej praktyki, wzrost jakości kształcenia uczniów poprzez „przekształcanie programów nauczania i ich ocenianie” oraz „możliwość badania i filozofowania (co wzbogaca nauczycielską praktykę)”. Kwiatkowska (2008: 220 za Elliott) zwraca też uwagę, iż „refleksja filozoficzna jest zaporą przed sprowadzaniem czynności zawodowych nauczyciela do technicznej racjonalności – utożsamienia kwalifikacji nauczycielskich ze sprawnościami zadaniowo-technicznymi (*technical skills*)”. Badanie w działaniu może być przeprowadzane przez nauczyciela na małą skalę w celu „ulepszenia praktyki dydaktycznej”, ale również na większą skalę przez „zespół badaczy [pracujących] nad dość szerokim zagadnieniem”, co wskazuje na „walory naukowo-poznawcze” badania w działaniu, które „może stanowić znaczny wkład w stan wiedzy z danej dziedziny” (Prokop i Wiśniewska 2002: 111 za Cohen i Manion 1994: 186).

Wartość „action research” podkreśla fakt, iż „(...) kształtuje [ono] potrzebę refleksji nad własnym działaniem i nad sobą jako nauczycielem. Ponadto przekonuje nauczyciela o własnym sprawstwie zarówno w rozwiązywaniu sytuacji szkolnych (rola praktyka), jak i w wytwarzaniu indywidualnych teorii edukacyjnych (rola badacza)” (Kwiatkowska 2008: 224), a jak dalej dodaje Kwiatkowska (2008: 224), „[c]elem teorii akademickiej jest wyjaśnianie zjawisk, a celem wiedzy tworzonej przez nauczyciela – odpowiedź na pytanie, jak działać”. Łączenie obydwu ról, tzn. roli nauczyciela i badacza jest zadaniem wymagającym (Prokop i Wiśniewska 2002: 114), jednakże wysiłek ten może przynieść korzyści zarówno dla procesu nauczania, jak i dla rozwoju zawodowego nauczyciela. Zawadzka (2004: 297) dostrzega, że ważną zaletą badań w działaniu jest to, iż „(...) podkreślają autonomiczność nauczyciela i jego współodpowiedzialność. Wpływają na autodiagnozę (analizę własnej pracy), autorefleksję dotyczącą sposobu działania oraz autoocenę i ewentualną autokorektę (konieczną zmianę we własnym działaniu)”. Tak określone „autodziałania” wymagają ogromnego wysiłku umysłowego, zgłębienia myśli nad samym sobą, jak i nad sytuacją dydaktyczno-wychowawczą. Refleksja staje się umiejętnością kluczową, a „action research” daje dużą możliwość jej ćwiczenia i rozwoju.

1.2.4.6. Dziennik nauczyciela

Dziennik, dzienniczek lub pamiętnik (ang. *journal* lub *diary*) w porównaniu z innymi technikami wspierającymi refleksyjność jest dominujący, można uznać za wybitnie „refleksjogenny”; według Arends (1991: 492) jest to „jeden z najbardziej produktywnych sposobów rozwijających refleksyjne myślenie” [tłum. wł.]. Definiowany jest jako „(...) typ tekstu o charakterze osobistym, w którym autor zapisuje doświadczenia związane z własną osobą, jak i wydarzeniami otaczającego ją świata” (Nerlicki 2009: 152). W interesujący sposób mówi o dzienniku Derenowski (2009: 22): „[d]ziennik to miejsce na dokonywanie odkryć, świętowanie sukcesów, wyrażanie frustracji, i zadawanie ważnych pytań”. Jest to zatem tekst osobisty, gdzie można wyrazić własne myśli, uczucia, opinie, uwagi, życzenia itd. również związane z życiem i rozwojem zawodowym. Według Palmer i Palmer (1994: 30 w Derenowski 2009: 22) w zawodzie nauczyciela dziennik można uznać za „podstawowe narzędzie umożliwiające (...) dokonywanie refleksji nad tym co dzieje się w klasie”. Bailey (1990

w Derenowski 2009: 22) dodaje, że jest to „(...) narzędzie, dzięki któremu nauczyciele zyskali nieoceniony dostęp do własnych zachowań klasowych i motywacji.”

Zastosowanie dziennika można zaobserwować w takich dziedzinach jak psychologia i medycyna, jednak „(...) najczęściej spotykamy je w badaniach pedagogicznych, gdzie dzienniczki mają na celu pobudzenie i pogłębienie refleksji uczących się, przede wszystkim w odniesieniu do osobistych procesów uczeniowych” (Nerlicki 2009: 152). Nerlicki (ibid.) przekonuje, że „[t]o właśnie osobiste doświadczenie stanowi punkt wyjścia dla jednostki do tworzenia wiedzy o konkretnych działaniach uczeniowych (*jak działałam?*) i motywach tych działań (*dlaczego tak działałam?*).” W odniesieniu do nauczycieli Richards i Lockhart (1996: 7) postrzegają dziennik jako „pisemną odpowiedź nauczyciela lub studenta-nauczyciela na wydarzenia w trakcie nauczania”. Derenowski (2009: 22) przekonuje, iż dzięki dziennikom „(...) badacze i nauczyciele mają niepowtarzalną możliwość rozwijania swojej własnej refleksyjności. Dzięki rozwijaniu własnej refleksyjności będą mogli zmieniać i modyfikować swoje zachowanie co pozwoli na pełniejsze i bardziej efektywne wykonywanie swojej pracy.”

Richards i Lockhart (1996: 7) oraz Derenowski (2009: 22) omawiają dwa główne cele prowadzenia dziennika: zapis wydarzeń i pomysłów, które w późniejszym czasie poddane zostaną refleksji oraz sam proces zapisywania, który prowadzi do zgłębienia rozumienia czym jest nauczanie, pozwala odkryć „jego tajemnicę”. Wartość zapisywania własnych doświadczeń, ale także uczuć i postaw podkreśla także Pollard et al. (2008: 64), dostrzegając w czynności zapisywania efekt „oczyszczenia”; niczym zrzucenie z siebie myśli, zapewne tych negatywnych, własnych wątpliwości, uwag czy frustracji, jak i pozytywnych (Derenowski 2009: 22). Można uznać, że dzienniczek jest świadectwem dokonanych refleksji, ponieważ to właśnie „[w]yniki refleksji są poddawane werbalizacji w dzienniczku (...). Dla badacza [natomiast] ważna jest zarówno treść, jak i forma tych werbalizacji” (Nerlicki 2009: 152).

Treść zapisów w dzienniku może dotyczyć wszelkich aspektów związanych z procesami nauczania i uczenia się. Nauczyciel może skupić się na konkretnym zagadnieniu, np. na zarządzaniu klasą czy na grupie uczniów, może też dokonać refleksji o bardziej globalnym charakterze podsumowując swoją pracę na koniec semestru czy roku szkolnego (Pollard et al. 2008: 65). Arends (1991: 493) prezentuje przykładowy model zapisu treści w dzienniczku, który zawiera: krótki opis wydarzenia w klasie i jego skutki, przyczyny i znaczenie danego wydarzenia, hipotezy i

proponowane czynności do wykonania w przyszłości oraz pytania, na które warto znaleźć odpowiedź. Derenowski (2009: 24-25) przekonuje, że treść zależna jest od doświadczenia zawodowego nauczycieli. Mniej doświadczeni zadają sobie częściej pytania dotyczące „technik nauczania, i sposobów radzenia sobie z codziennymi problemami klasowymi”; np. „Jak nie denerwować się w klasie?, Jak mogę udzielać bardziej zrozumiałych wyjaśnień?” (Gebhard i Oprandy 1999: 86-87 w Derenowski *ibid.*). Natomiast nauczyciele z większym doświadczeniem „(...) stawiają pytania, które są odzwierciedleniem ich własnych przemyśleń i refleksji”; np. „Jak sprawić, żeby uczniowie stali się bardziej odpowiedzialni za swoją naukę?, Jak połączyć naukę języka z kulturą języka uczonego?” *ibid.*). „Udzielenie odpowiedzi na tak zadane pytania generuje nowe pytania, które prowadzą do rozwijania nauczycielskiej refleksyjności” (Derenowski 2009: 26).

Interesującą kwestią poruszaną przez kilku autorów jest „trójstopniowy podział dzienniczków ze względu na stopień refleksyjności ich autorów odnośnie prezentowanych treści” (Nerlicki 2009: 153-156 i Derenowski 2009: 24-25 za Bratnitzky 2004). Okazuje się, iż refleksyjność może osiągać stopnie zaawansowania poprzez coraz bardziej zgłębioną analizę omawianych zdarzeń. Pierwszy stopień ma charakter „dokumentacyjny” i związany jest z relacjonowaniem wydarzeń w sposób retrospektywny; jest to „[opisywanie] własnych działań i związanych z nimi emocji”, „bez ich głębszej analizy przyczynowo-skutkowej” (Nerlicki 2009: 154-155). Drugi stopień to „ewaluacja wydarzeń”, tzn. piszący dokonuje oceny zdarzeń, o których pisze w dzienniku, rozważając ich przyczyny i skutki (Derenowski 2009: 24). Trzeci stopień refleksji to „analiza i optymalizacja” dotychczasowych działań; analiza zgromadzonego materiału prowadzi do zgłębienia wiedzy, do „optymalizacji procesów poznawczych” oraz przybliża piszącego do „pełnej autonomizacji” (Derenowski 2009: 24, Nerlicki 2009: 155). Nerlicki (*ibid.* za Bratnitzky 2004: 8 i Nerlicki 2008) dodaje, że osoby, które retrospektywnie opisują wydarzenia, mogą równie dobrze być w stanie osiągnąć drugi lub trzeci stopień refleksji, a brak zapisu analizy czy ewaluacji wydarzeń może wynikać z braku potrzeby lub chęci werbalizacji, jak i również z nieumiejętności wystawiania własnych refleksji, co wynika z wywiadów, które przeprowadzane są z piszącymi o ich prowadzeniu dziennika (Nerlicki 2009: 156).

Derenowski (2009: 23-24) uświadamia również potencjalne problemy w prowadzeniu dziennika, a jednym z największych jest „regularność w prowadzeniu zapisów” często z braku czasu ze względu na dużą ilość godzin lekcyjnych oraz zajęcia

dodatkowe. Faktem jest, że bez regularnego zapisywania myśli „(...) proces krytycznej refleksji może nie przynieść oczekiwanych rezultatów.” Ponadto, nauczyciele często postrzegają prowadzenie dziennika jako „dodatkowy obowiązek”, co rodzi w nich niechęć czy brak wewnętrznej mobilizacji do pisania (ibid.). Istotnym problemem jest także „brak samokrytycyzmu u nauczycieli”, ponieważ, jak twierdzi Derenowski (ibid.) „[c]iężko jest nam się przyznać do popełnianych błędów lub opisywać nasze niepowodzenia”. Niechęć czy negatywna postawa może ulec przemianie kiedy nauczyciel otrzyma „dokładne instrukcje lub (...) schemat dla łatwiejszego prowadzenia dziennika”, a także listę bardziej sprecyzowanych pytań (ibid.). Bardziej zachęcający może również okazać się dziennik audio, dla tych, którzy wolą nagrywać swoje refleksje zamiast je zapisywać (Richards i Lockhart 1996: 7) oraz blog internetowy (Derenowski 2009: 26, Nerlicki 2009: 159), który w ostatnich latach zyskał ogromną popularność. Zdaniem Nerlickiego (ibid.) blogi odgrywają także „coraz większe znaczenie w badaniach glottodydaktycznych”, szczególnie jakościowych, w których osoby badane stają się jednocześnie „refleksyjnymi partnerami w procesie badawczym” (Appel 2000: 28 w Nerlicki 2009: 159). Interesującą propozycją jest również prowadzenie „dziennika interakcyjnego” polegającego na wymianie myśli między nauczycielami w formie pisemnej, na przykład uczestniczących w projekcie i pracujących w tandemie (Prokop i Wiśniewska 2002: 120). Dziennik interakcyjny może zastąpić konsultacje ustne nauczycieli i umożliwić dokonanie dłuższego namysłu nad odpowiedzią, przeprowadzoną obserwacją czy wnioskami.

Dziennik można uznać za szczególnie ważne narzędzie służące „rozwijaniu refleksyjności nauczycielskiej” (Derenowski 2009: 27). Stosować go mogą, a nawet winni nauczyciele zarówno z mniejszym, jak i większym stażem pracy, a jego treścią mogą być zarówno aspekty nauczania i uczenia się o wąskim charakterze (np. dotyczące właściwej organizacji tablicy), jak i zagadnienia bardziej globalne (np. nauczanie gramatyki na poziomie średniozaawansowanym). Chociaż pisanie dziennika nie jest pozbawione trudu, jego wartość w rozwoju zawodowym nauczycieli jest ogromna, ponieważ, jak na przykład w przypadku nauczycieli języków obcych, ćwiczona w taki sposób refleksyjność „(...) może prowadzić do efektywizacji procesu akwizycji języków obcych” (ibid.).

Omówione wyżej techniki wspierające rozwój refleksyjności nauczycieli (6.1.-6.6.) dają dowód na to, iż umiejętność ta może być i jest ćwiczona. Techniki te dają możliwość dokonywania refleksji na różne sposoby w zależności od stylu pracy czy

preferencji nauczyciela, tzn. można dokonać analizy i refleksji etapami (jak w np. w STRIDE czy zdarzeniach krytycznych), można dokonać zapisu wydarzeń i je analizować w dowolnym miejscu i czasie (np. pisząc dziennik czy opracowując portfolio), czy też korzystać z technologii nowoczesnych nagrywając materiał do analizy i refleksji wykorzystując sprzęt audio i audiowizualny. Korzystną cechą technik jest możliwość ich łączenia, np. przeprowadzając „action research” nauczyciel może zarówno nagrać materiał, jak i zebrać materiał w formie portfolio czy też dokonać zapisu w swoim dzienniku. Dokonując refleksji czy autorefleksji z zastosowaniem jakiegokolwiek techniki nauczyciel zyskuje szansę zwiększenia świadomości i poszerzenia wiedzy o procesach nauczania i uczenia się, jak i rozwoju samoświadomości. Praca czy praktyka zawodowa nauczyciela nabiera charakteru refleksyjnego, a wzrastająca refleksyjność przyczynia się do rozwoju zawodowego. Refleksyjna praktyka znalazła zwolenników wśród przedstawicieli różnych zawodów, w tym i nauczycieli, jako działanie czerpiące z refleksji zarówno nad praktyką, jak i teorią, w czasie działania i po jego zakończeniu. Zagadnienie to zostało dokładniej omówione w kolejnych punktach rozdziału.

1.2.5. „Refleksyjna praktyka” według Donalda Schöna

Idea „refleksyjnej praktyki” jest efektem badań amerykańskiego epistemologa Donalda Schöna, profesora Urban Studies and Education w Massachusetts Institute of Technology, USA, który badał kompetencje amerykańskich profesjonalistów w momencie spadku społecznego zaufania do nich (Gołębniak 2003: 201), a swoją teorię zaprezentował w książce „The Reflective practitioner” [„Refleksyjny praktyk”] w 1983 roku. Obserwacja i analiza pracy wybranych profesji: architektów, menedżerów i psychoterapeutów w sytuacjach typowych, jak i trudnych i nieprzewidywalnych oraz rozmowy z nimi doprowadziły Schöna do wniosku, że „(...) o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji, refleksji-w-działaniu i refleksji-nad-działaniem” (Gołębniak 2003: 201). To właśnie **refleksja-w-działaniu** stała się głównym tematem rozważań Schöna. Nazywał ją „pewnego rodzaju eksperymentowaniem” (Schön 1983: 132), do którego dochodzi w sytuacjach bieżących, różniących się od wcześniejszych, problemowych i niepewnych. Celem

refleksji-w-działaniu jest „zmiana” zaistniałej sytuacji (ibid. 153). Jak przekonuje Schön (1983: 132), praktyk, zwany „refleksyjnym praktykiem”, próbując zrozumieć zaistniałą sytuację wykonuje działanie, wprowadza zmianę, a z kolei wprowadzając zmianę zwiększa się świadomość sytuacji. Jest to pewnego rodzaju ciąg: rozumienie-działanie, „spirala refleksyjna” (ibid.). Według Schöna „(...) spontaniczne, ale sprawne i odpowiednie do „wymogów chwili” działanie wynika z wiedzy, która zawarta jest w nim samym” (Gołębniak 2003: 201). Jest to „poznawanie w działaniu” (*knowing-in-action*), które trudne jest wyartykułować, ale poddawane jest refleksji po jego zakończeniu. Schön (1983: 140) wyjaśnia, że refleksyjni praktycy mają umiejętność postrzegania zaistniałej sytuacji jakby mieli już z nią do czynienia i działają w taki sposób jak działali w podobnej sytuacji; nazywa to „*widzieć-jak*” i „*działać-jak*” [tłum. wł.]. Praktycy nie werbalizują swoich spostrzeżeń, tworzą w sposób nieartykułowany hipotezę i sprawdzają ją w działaniu (ibid.: 151). Jeśli działanie przyniesie pożądany efekt nie ma potrzeby refleksji-w-działaniu, choć może nastąpić ze względu na przygotowania do działań w przyszłości (ibid.: 156). Według Schöna „(...) kompetentni praktycy wiedzą zazwyczaj więcej niż potrafią wypowiedzieć” (Schön 1983: viii) [tłum. wł.]. Okazuje się jednak, że „(...) efektywni praktycy są w stanie ujawnić i określić całe sekwencje procedur, procesów i prawidłowości, które wystąpiły w podejmowanych czynnościach, oraz nazwać wartości, przekonania, osobiste teorie, które nimi kierowały” (Gołębniak 2003: 201). Jak wyjaśnia Gołębniak (2003: 201-202), próby nazywania czynności wskazują na istnienie „spontanicznej formy inteligencji”, która uaktywnia się w trakcie poznawania w działaniu. Poznawanie to ma charakter dynamiczny, w przeciwieństwie do wiedzy formalnej, która jest statyczna. Dynamizm ten można porównać do przeplatania się fazy indukcyjnej i dedukcyjnej w badaniach naukowych, gdzie albo dochodzi do pewnego uogólnienia na podstawie „obserwacji faktów jednostkowych” (indukcja) lub do zastosowania „pewnej hipotezy uogólniającej jako podstawy wyjaśniania poszczególnych przypadków” (dedukcja) (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 283). Obydwa typy działań mogą się uzupełniać i korzystanie wpłynąć na przebieg działania (ibid.).

Schön kwestionował fakt, że powodzenie w zawodzie gwarantuje wiedza płynąca z książek czy osób przekazujących tę wiedzę. Przekonywał o istocie uczenie się z własnej praktyki, z jej analizy i refleksji nad nią (Werbińska 2006: 13). Dlatego rozróżnił wiedzę formalną, tzn. fakty i teorie płynące z badań przekazywanych w

różnych formalnych źródłach informacji (ang. *received knowledge*) od wiedzy praktycznej opartej na doświadczeniu, płynącej z poznawania w działaniu i refleksji (ang. *experienced knowledge*) (Wallace 1991: 12-13). Zdaniem Schöna w codziennej praktyce profesjonalistów pojawiają się liczne sytuacje, z którymi wcześniej nie mieli do czynienia, więc nie mogą ich opisać czy wyjaśnić, ale wykazują umiejętność oceny sytuacji i podejmują właściwe decyzje. Dzieje się to dzięki uczeniu się w działaniu i refleksji nad tym co robią i co już zrobili, nawet jeśli towarzyszy temu doza wiedzy teoretycznej, z której również umiejętnie muszą skorzystać (Schön 1983: 49-50). Kwiatkowska (2008: 64) uświadamia, że „(...) Schön jako pierwszy zwrócił uwagę, że o sukcesie działania profesjonalnego jednostki decyduje samoświadomość działania, a ściślej – podtrzymanie umysłowego osądu nad nim i „konwersacji z bieżącą sytuacją” pracy”. Rola refleksji staje się kluczowa zarówno w uczeniu się czynności zawodowych, jak i w ich wykonywaniu, szczególnie w sytuacjach problemowych. Potwierdzają to słowa Kwiatkowskiej (ibid.): „[r]efleksja zorientowana jest na rozwiązywanie konkretnych, realnych problemów pracy człowieka; jest też centralnym ogniwem uczenia się, opartym na pogłębionym rozumieniu uwarunkowań i sytuacji pracy”. Refleksja to „rodzaj teoretycznego rozumowania”, który rodzi się w momentach „niepewności, wątpliwości, wahania, niemożności postawienia przysłowiowej kropki nad „i”” (ibid.).

Kwiatkowska (2008: 64-65) podkreśla także rolę teorii refleksyjnego myślenia Johna Deweya, którego rozróżnienie działania rutynowego od refleksyjnego można uznać za podstawę teorii Schöna. Koncepcja Schöna jest nowym ujęciem „roli teorii i praktyki w kształceniu profesjonalnym”, które umieścić można pomiędzy „tradycyjną epistemologią” zakładającą, że praktyka służy wdrażaniu teorii, a stanowiskiem, według którego „(...) wiedza teoretyczna nie jest konieczna w działaniu profesjonalnym”, wystarczają bowiem jasno sprecyzowane procedury postępowania (Kwiatkowska 2008: 66). Według koncepcji Schöna, zwanej „epistemologią refleksyjnej praktyki”, profesjonalista korzysta z wiedzy teoretycznej, ale w sposób krytyczny, tzn. potrafi ją zweryfikować, zgodnie z zaistniałymi sytuacjami, szczególnie nieprzewidywalnymi czy trudnymi. Jest to działanie świadome teoretycznie, ale i czerpiące z doświadczeń, refleksyjne i modyfikujące (Kwiatkowska 2008: 66-67). Takie działanie, zwane „refleksyjną praktyką” odnosi się również do pracy nauczyciela.

1.2.6. Refleksyjna praktyka w zawodzie nauczyciela

O zastosowaniu „refleksyjnej praktyki” Schöna w pracy zawodowej nauczycieli pisze wielu autorów, m.in. Kwiatkowska 2008, Werbińska 2006, Arends 1994, Wallace 1991. Według Kwiatkowskiej (2008: 67) można mówić o dużym związku refleksyjnej praktyki z codzienną działalnością nauczyciela przede wszystkim z dwóch powodów:

Pierwszym powodem jest to, że teoria na usługach nauczyciela nie jest zbiorem twierdzeń jednoznacznie wyznaczających działanie praktyczne nauczyciela. Drugi powód to fakt, że działanie nauczyciela nie jest nigdy do końca określone, jego plan w gruncie rzeczy powstaje i urzeczywistnia się w toku jego realizacji (Kwiatkowska 2008: 67).

Można wnioskować, iż skuteczne nauczanie nie polega na wdrażaniu w działanie studiowanych przez nauczyciela metod i technik pracy. Metody i techniki to narzędzia, które spełnią swoją funkcję tylko wtedy, gdy zostaną zastosowane odpowiednio do zaistniałej sytuacji, umiejętnie i z namysłem. Zarówno wiedza teoretyczna o narzędziach pracy, jak i wiedza płynąca z praktycznego ich zastosowania wpłyną na powodzenie działań. Tak rozumiana refleksyjna praktyka jest przeciwieństwem „technicznej racjonalności”, według której do wyznaczonych celów dobiera się metody pracy, aby je skutecznie zrealizować (ibid.). Kwiatkowska (2008: 67) wyjaśnia, że cele często trudno jest dokładnie sprecyzować ze względu na różne typy działań. Instrumentalność, czyli „dobór odpowiednich środków dla realizacji powziętych celów” nie ma racji bytu „w typach pracy o relacjach międzypodmiotowych”, tam ważną rolę odgrywa „wzajemna komunikacja”, „porozumienie partnerów”. „Bez takiego porozumienia działania nauczycielskie nie są konstruktywne” (ibid.). Słuszny zatem wydaje się wniosek, że:

[W]spółczesny profesjonalizm nauczyciela to nie tyle skrupulatność w praktycznym zastosowaniu teorii, ile radzenie sobie z takimi sytuacjami pedagogicznymi, które cechuje niepewność, niestabilność, unikatowość. Rozwiązywanie tego rodzaju problemów nie jest możliwe przez proste zastosowanie znanych i dobrze wyćwiczonych procedur. Problemy pedagogiczne są na te procedury odporne (Kwiatkowska 2008: 68).

Zdaniem Schöna „(...) trudno wskazać w kształceniu profesjonalnym taki rodzaj teorii, której zastosowanie przynosiłoby niezawodny sukces” (Kwiatkowska 2008: 68), dlatego istotne staje się **rozumienie** dostępnych teorii czy wiedzy formalnej oraz krytyczna **refleksja** nad nią, refleksja „nad konkretną czynnością, a także nad całym cyklem działania profesjonalnego, z nastawieniem na jego modyfikowanie” (ibid.). Kwiatkowska (ibid.) podkreśla rolę refleksji w codziennych zmaganiach nauczyciela następująco:

Refleksja jest sposobem samooceny działań zawodowych. W odniesieniu do pracy nauczyciela jest drogą odbioru złożoności zjawisk, stanowi zaporę przed siłą tego, co się „widzi od razu”. To sposób na odkrywanie problematyczności zjawisk, na kwestionowanie oczywistości (Kwiatkowska 2008: 68).

Uczenie się zawodu w odniesieniu do koncepcji Schöna (1983, 1986) rozważa także Arends (1994) podkreślając znaczenie zarówno gromadzenia, jak i analizowania doświadczenia. Według Arends (1994:47), „(...) sztukę uprawiania zawodu można przyswoić (...). [Jednakże to] doświadczenie, wespół ze staranną analizą i refleksją uczenie się [zawodu] umożliwia”. Zdobywane przez nauczycieli doświadczenie zawodowe, które jest poważane i cenione, nie może jednak zagwarantować skutecznego uczenia. Jednoznacznie stwierdzają to Richards i Lockhart (1996: 4): „[d]oświadczenie jest niewystarczającą bazą do [dalszego] rozwoju. Jest kluczowym komponentem rozwoju zawodowego nauczycieli, ale samo w sobie jest niewystarczające (...)” [tłum. wł.]. Autorzy wyjaśniają, iż niezbędna jest systematyczna analiza zdobytego doświadczenia. Pearson (1994: 159) dodaje, że „(...) dla nauczania potrzeba więcej niż tylko doświadczenia praktycznego – potrzeba refleksyjnego praktycznego doświadczenia”, a doświadczenie staje się refleksyjne jeśli jego „rezultatem jest konieczność modyfikacji przekonań przez nauczyciela” (ibid.). Twierdzenie to wskazuje na szczególną rolę namysłu nad działaniem dydaktyczno-wychowawczym, na analizę i wyciągane wnioski, czyli na refleksję, która wydaje się warunkować skuteczność pracy i rozwój zawodowy nauczyciela. Przekonuje o tym także Zawadzka (2004: 301) prowadząc szerokie rozważania dotyczące znaczenia refleksji w pracy nauczycieli języków obcych:

Bez niezbędnej refleksji i interpretacji własnego działania niemożliwe jest przyswajanie nowej wiedzy i burzenie starych i często nieefektywnych przyzwyczajeń. Autorefleksja i samokontrola stanowią zatem warunek efektywnej pracy nauczyciela. Wiedza musi iść w parze z oryginalnością myślenia, z alternatywnymi rozwiązaniami (Zawadzka 2004: 301).

Wiedza nauczyciela, jak i doświadczenie zawodowe winny być wzbogacone o głęboki namysł, aby mogły prowadzić do sukcesu. Arends (1994: 497) wyjaśnia, że „[d]oświadczenie nabiera większej wartości dzięki refleksji (...). Człowiek uczy się przez doświadczenie, żeby jednak uczyć się szybko i na najwyższym poziomie, niezbędna jest zdyscyplinowana refleksja”. Arends (ibid.) ujmując to krótko: „to nie doświadczenie jest najlepszym nauczycielem, ale refleksja i analiza.”

Polak (1999: 81) zwraca uwagę na fakt, iż refleksja nie jest „uniwersalnym środkiem wiodącym do rozumienia świata. „(...) Musi ona zawsze znajdować swoje dopełnienie lub wsparcie w doświadczeniu pośrednim czy bezpośrednim” (ibid.). Refleksja i działanie wzajemnie się uzupełniają, stają się jakby nierozdzielne, co Polak (1999: 81) tłumaczy następująco:

Zanurzenie się w praktykę pozwala nauczycielowi wykraczać poza refleksyjne wątpliwości i sceptycyzm, tak dla refleksji charakterystyczny. Z kolei refleksyjność pozwala mu wykraczać poza wąski niekiedy horyzont zdarzeń codziennych, pozwala mu wejść na poziom „meta”, na którym zyskuje możliwość lepszego oglądu i oceny sytuacji (Polak 1999: 81).

Proces efektywnego nauczania jawi się jako pewnego rodzaju składnia elementów: doświadczenia, refleksji i wiedzy, które są równie ważne i tworzą pewną spójnię. Podsumowując (Witkowska 2009: 131):

wiedza + doświadczenie + refleksja = skuteczne nauczanie

Nauczyciele czerpiący zarówno z wiedzy i doświadczenia, jak i z refleksji nad nimi, czyli prowadzący praktykę zawodową w sposób refleksyjny, będą zapewne rozwijać swą wiedzę i umiejętności efektywnie, stając się tym samym refleksyjnymi praktykami.

1.2.7. Nauczyciel jako refleksyjny praktyk

Termin „**refleksyjny praktyk**” (ang. *reflective practitioner*) został wprowadzony przez Donalda S. Schöna (1983) (Gołębiak 2003: 201), a zyskał popularność dzięki

udowodnieniu, że połączenie doświadczenia zawodowego i krytycznego myślenia, któremu doświadczenie może i powinno być poddawane, jest możliwe (Day 2004: 51). „Refleksyjny praktyk” pojawia się w „Encyklopedii Pedagogicznej XXI w.” jako osobne, szeroko omówione hasło, co podkreśla jego rangę i znaczenie zarówno w pedagogice, jak i innych dziedzinach, np. w dydaktyce. Według definicji encyklopedycznej „refleksyjny praktyk” to „człowiek wykorzystujący refleksję (głęboki namysł) nad własnym, praktycznym doświadczeniem do osiągnięcia mistrzostwa w wykonywanym (nie tylko nauczycielskim) zawodzie” (Woronowicz 2006: 72). W odniesieniu do zawodu nauczycielskiego, według Pearson (1994: 51) „refleksyjny nauczyciel to taki, który postawiony wobec problemowej sytuacji, umie się z nią uporać przez uruchomienie swej wiedzy i doświadczenia na rzecz rozwiązania problemu. W rezultacie poglądy i działania nauczyciela stają się podatne na modyfikację.” Z podanych definicji wynika, iż zdobyte doświadczenie w pracy zawodowej, jak i wiedza nauczyciela prowadzą do rozwiązania problemów poprzez odbyty namysł nad nimi. Prowadzona w ten sposób praktyka nabiera charakteru refleksyjnego i staje się drogą do mistrzostwa zawodowego. Zatem refleksyjny praktyk i refleksyjna praktyka stanowią nieprzypadkowe zestawienie, które stało się inspiracją do nazwania refleksyjnego praktyka „**reflektykiem**” (Witkowska 2009: 132), co w języku angielskim mogłoby brzmieć „reflectioner”.

Charakterystyczną cechą refleksyjnego praktyka jest jego dociekliwość, stałe poszukiwania rozwiązań i wiedzy. Według Dróźki (2000: 296) „[n]auczyciele są inspirowani do dociekania natury nauczania, krytycznego myślenia o swej pracy i rozwijania swych osobistych przekonań zawodowych.” Woronowicz (2006: 73) dostrzega, iż „[r]efleksyjny praktyk (...) podejmując działanie, bez przerwy zastanawia się, jak problem rozwiązać, [a co więcej], na wiedzę ukrytą nakłada nową, tworzoną podczas refleksji, i bogaci ją.” Farrell (2007: 176 za Wajnryb 1992: 9) podkreśla wysiłek nauczyciela języka obcego wkładany w odkrywanie wiedzy o własnym nauczaniu i próbę zrozumienia procesu nauczania-uczenia się.

Nie oznacza to jednak, że dokonując refleksji nad własną praktyką odrzuca wiedzę teoretyczną. Nauczyciel refleksyjny korzysta z teorii, bowiem, zgodnie z koncepcją Schöna, „nauka daje generalnie odpowiedzi na różne rodzaje problemów, a praktyk musi tylko zastosować te odpowiedzi do poszczególnych przypadków problemu”, zatem czasem, według Pearsona (1994), aby rozwiązać problem, wystarczy „uruchomienie racjonalności technicznej” (Woronowicz 2006: 74). Dylak (2004: 560 za

Schön 1990) wyjaśnia jednakże, iż przyjmowanie „wyłącznie gotowych rozwiązań”, jakie daje nauka, nie jest możliwe, ponieważ stanowi to „(...) z jednej strony – niedocenianie mistrzostwa zawodowego, a z drugiej – ujmowanie nauczycielskiego działania zawodowego jako nauki stosowanej, w której teorie naukowe są stosowane w praktycznych sytuacjach.” Teoria powinna stanowić „tylko bazę do interpretacji i tworzenia przez nauczyciela, skutecznych w danych warunkach sposobów działania” (ibid.).

Można zatem twierdzić, że refleksyjny praktyk jest również **badaczem**; „(...) formułuje i weryfikuje hipotezy oraz gromadzi i uogólnia własne doświadczenia (ibid. za Zeichner 1995). W ten sposób poszerza własny „zasób kategorii, przykładów, wzorów, obrazów itp., do których będzie się mógł odwołać przy formułowaniu problemu” (Pearson 1994: 50). Bez tak zgromadzonej wiedzy nauczyciel nie może być refleksyjny, gdyż nie będzie potrafił opisać zaistniałego problemu i odnieść go do innych zdarzeń. Pearson (1994: 50) wyjaśnia, że „[i]m szerszy zasób znanych pojęć, tym większa liczba możliwości zobaczenia sytuacji w różny sposób (...)”, przy czym niezbędna jest umiejętność zastosowania tych pojęć w opisywaniu problemów. Zatem wiedza, zarówno teoretyczna, jak i gromadzona w trakcie praktycznego rozwiązywania problemów, jest niezbędna nauczycielowi prowadzącemu swą praktykę w sposób refleksyjny. „(...) [R]efleksyjny praktyk to nauczyciel, który „wie – co”, „wie – jak”, „wie – dlaczego”, oraz „wie – kto” i „dlaczego ja”; i te wszystkie wymiary jego wiedzy nie wykluczają się wzajemnie, umożliwiając niezbędną refleksję” (Nowak-Dziemianowicz 2001 w Kacprzak 2006: 75). Praktyka dla niego jest „badaniem krytycznym, którego rezultatem jest dostrzeganie, podejmowanie i rozwiązywanie problemów” (Dróźka 1997 w ibid.). Kacprzak (2006: 75) również przekonuje, że refleksyjny praktyk to badacz, a dokładniej „autonomiczny poszukiwacz wiedzy”, ale „nie kompendium wiedzy”. Dzięki temu jest stale aktywny, poszukuje i odkrywa, i jednocześnie doskonali swą wiedzę i umiejętności. Pomimo, że refleksyjny praktyk postrzegany jest jako badacz, Schön (w Kwiatkowska 2008: 75) nie stawia między nimi znaku równości. Przewagę nauczyciela stanowi bowiem „umiejętność rozwiązywania problemów”, natomiast „(...) o przewadze badacza [decyduje] - dogłębne zrozumienie problemu i znajomość sposobów badania” (ibid.).

Umiejętności badawcze „reflektyka” tłumaczą jego skłonności do eksperymentowania, które, zdaniem Pearsona (1994: 50), są cechą charakterystyczną prowadzonej przez nauczyciela refleksyjnej praktyki. „Eksperymentowanie obejmuje

(...) eksplorację, sprawdzanie pewnych posunięć i testowanie hipotez”. Refleksyjny nauczyciel powinien potrafić zaproponować pewien ruch lub postawić hipotezę, a następnie przetestować ją wywołując „stan rzeczy przewidziany w hipotezie”; „(...) musi móc działać zgodnie ze swoimi intencjami i zmieniać sytuacje.” Skłonność do badania czy eksperymentowania świadczy o tym, iż refleksyjny praktyk jest przeciwieństwem nauczyciela-technika, czyli „racjonalisty, chłodnego wykonawcy odgórnych, państwowych programów, który [jak twierdzi Kacprzak (2006: 75 za Dróżka 1997)] niezwykle zubaża proces kształcenia, czyniąc go antyrozwojowym.” Refleksyjny praktyk nie może być technikiem, powinien zachować pewną czujność, być gotowym na zmiany i odważnie je wprowadzać, jeśli zachodzi taka potrzeba, co wymaga również dużej koncentracji. Wysocka (2003: 20) wyjaśnia, że „[r]efleksyjny praktyk musi umieć skoncentrować się na sobie i otrzymywane sygnały wykorzystać także – a może przede wszystkim – do bieżącej modyfikacji własnych działań podejmowanych w trakcie całego prowadzonego przez siebie procesu dydaktycznego”; zmiany te mogą mieć charakter ogólny, dotyczący na przykład organizacji lekcji lub szczegółowy, związany np. z odpowiednim doбором ćwiczeń.

Refleksyjny praktyk to nie technik, ale blisko mu do artysty, co odważnie artykułuje Sipińska (1996: p. 5), a za nią Kacprzak (2006: 75) nazywając go „artystą w swoim fachu”, choć nie jest on „artystą perfekcyjnym”, ponieważ oznaczałoby to brak miejsca na refleksję. Refleksyjny praktyk nie musi być doskonały, wręcz przeciwnie, oczekuje się, że będzie wprowadzał teorię w działanie, będzie obserwował efekty swego działania, stawiał hipotezy, testował i wyciągał wnioski, i w ten sposób uczył się i doskonalił swój warsztat, nie bojąc się zmian i nowości.

Gotowość na zmiany i wprowadzanie modyfikacji to również ważne cechy refleksyjnych praktyków. Wiążą się z odwagą do podejmowania ryzyka w klasie. Sipińska (1996: p. 5) podkreśla, iż „(...) refleksyjny praktyk - nie boi się ryzyka, śmiało podejmuje różne zadania, ponieważ jego wiedza nie jest ograniczona planem czy schematem”. Posiada „własny sposób interpretowania rzeczywistości edukacyjnej” i „(...) nie obawia się błędu czy omyłki, ponieważ są one wcześniej przewidywane i stanowią powód do refleksji nad dotychczasowym działaniem” (ibid. p. 4). Refleksja umożliwia zatem wypracowanie własnego stylu pracy, skłania praktyka do odważnego działania i nabywania poczucia pewności siebie, a rezultatem tego stają się sensownie podejmowane decyzje (Dróżka 2000: 296, Sipińska 1996: p. 6).

Decyzje refleksyjnego praktyka odnoszą się także do samego odbiorcy jego działań, czyli do uczniów. Refleksyjny nauczyciel jest świadomy, że uczeń to nie „naczynie do napełnienia”, ale jego parter, któremu „[służy], na miarę swoich możliwości, radą i pomocą” (Kacprzak 2006: 74). „Uczeń [natomiast] wie, że taki nauczyciel to przyjaciel, że stosunki między nimi będą się układać według jasnych zasad, z poszanowaniem godności obu stron” (ibid.). Taki stosunek refleksyjnego nauczyciela do uczniów potwierdza Wysocka (2003: 21), dodając, iż refleksyjnemu praktykowi „(...) bliski będzie demokratyczny styl kierowania grupą i rozwijanie autonomii uczących się.”

O refleksyjnej postawie nauczyciela świadczy, również jego sposób bycia w klasie. Otóż w czasie lekcji refleksyjny praktyk „(...) mówi wolno, robi pauzy częściej i dłuższe, często upraszcza, używa podstawowych słów, przesadnie wymawia, ma niższy stopień subordynacji, używa więcej stwierdzeń niż pytań, często powtarza wypowiedzi” (Chaudron 1988 w Wysocka 2003: 18). Można zatem uznać, iż „reflektyk” „(...) rozumie swoją misję bycia zrozumianym przez uczniów, nie śpieszy się i ułatwia odbiór omawianych treści” (Witkowska 2009: 132).

Refleksyjny praktyk obserwuje własne działanie, dokonuje refleksji w trakcie i po jego zakończeniu (Day 2004: 52 za Schön 1987). Cechuje go przy tym „otwartość na różne poglądy, odpowiedzialność za skutki własnych działań i szczerowość w kontaktach z uczniami” (Witkowska 2009: 132 za Jasiński 2007 i Zawadzka 2004). Można uznać, że są to cechy nauczyciela – profesjonalisty, „nauczyciela na miarę potrzeb XXI wieku” (ibid.: 133). „Należy dodać, że dążenie do profesjonalizmu w nauczaniu łączy się ściśle z polepszeniem jakości refleksji nauczyciela” (Wiślicka 2008: 441).

Postawa refleksyjna nauczyciela i jego refleksyjne działanie stanowią niezwykle interesujące zagadnienie, które jest nie tylko tematem licznych dyskusji, ale również przedmiotem badań prowadzonych w dziedzinie pedeutologii. Kolejny punkt prezentuje przegląd badań pedutologicznych, które dostarczają wiedzy o refleksyjności nauczycieli i kandydatów.

1.2.8. Badania refleksyjności nauczycieli – zarys dokonań

Badania dotyczące kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli stanowią niezwykle istotny nurt badawczy w pedeutologii, w dziedzinie skupionej wokół postaci samego nauczyciela. Pedeutologia (z grec. paideutes – nauczyciel, logos – słowo, nauka); jest „coraz wyraźniej usamodzielniającą się” subdyscypliną pedagogiczną (Kwiatkowska 2008: 17). Jak podaje *Nowy słownik pedagogiczny*, „pedeutologia” zajmuje się „zagadnieniami dotyczącymi nauczycieli: ich osobowości, doboru do zawodu, kształcenia, doskonalenia oraz pracy zawodowej” (w Kwiatkowska ibid.). Kwiatkowska (ibid. za Kotusiewicz 1993) zwraca uwagę na „rozwój refleksji pedeutologicznej”, który przebiegał w trzech stadiach, tj.: skupienie na „osobowej wartości nauczyciela”, „racjonalne uporządkowanie edukacji nauczycieli i kontroli jej efektów” oraz namysł nad „prawomocnością wychowawczej ingerencji wychowania”, czyli poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „skąd wiem, jak mam wychowywać”. Pedeutologia jest prężnie rozwijającą się nauką, choć jest stosunkowo młodym działem pedagogiki (początek jej sięga przełomu XVII i XVIII wieku); jej rozwój dotyczy również sfery badań naukowych (Kwiatkowska 2008: 18).

Znaczenie badań pedeutologicznych dotyczących refleksyjności nauczycieli oraz ich wartość zarówno dla rozwoju kształcenia nauczycieli, jak i systemu edukacyjnego, mocno podkreśla Polak (1999: 12):

Można powiedzieć, że badania nad nauczycielskim myśleniem o procesach edukacyjnych, nad jego refleksją o roli ucznia, o własnych powinnościach, urastają do rangi badań zasadniczych. Od ich rezultatów zależą bowiem nie tylko cele procesu kształcenia nauczycieli, jego treść, zasady, czy wykorzystywane metody, lecz także – patrząc z szerszej perspektywy – modelowanie systemu edukacyjnego jako całości. Stąd zaś już tylko krok do obrazu życia społecznego, zdeterminowanego w swym kształcie przez ofertę instytucji edukacyjnych (Polak 1999: 12).

Wyniki badań i wyciągane wnioski odgrywają znaczną rolę w rozwoju systemu kształcenia nauczycieli, co z kolei wpływa na kształt systemu edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Zdaniem Polaka (1999: 13) przedmiotem współczesnych badań pedeutologicznych stały się „(...) specyficzne konstrukcje poznawcze nauczyciela, które pozwalają mu, w sposób jemu właściwy, dostrzegać, opisywać oraz interpretować zdarzenia i procesy stanowiące istotę nauczycielskiej profesji.” Polak (ibid.) wyraża troskę, aby tak ważny kierunek badań był wykorzystany dla rozwoju pedeutologii, jak i doskonalenie kształcenia nauczycieli. Warto uświadomić sobie, iż „badanie procesów i

dróg rozwoju profesjonalnego nauczyciela opiera się w dużej mierze na innych dyscyplinach, takich jak socjologia, antropologia czy psychologia” (ibid.). Wydaje się to naturalnym stanem rzeczy, że poszczególne dziedziny dzielą się swoimi dokonaniem oraz czerpią z dokonań innych. „Interdyscyplinarność stanowi ważną zasadę prowadzenia badań nad edukacją” (ibid.), co również pedeutologia stara się respektować. Polak (ibid.) dostrzega, iż współczesny nauczyciel jest partnerem pedeutologów-badaczy, a co więcej nauczyciele sami projektują i przeprowadzają badania, np. „action research” i korzystają z ich efektów we własnej pracy. Można wnioskować, że nauczyciel „dziś i jutra” to jednocześnie badacz nie tylko procesów nauczania i uczenia się, ale także prowadzący auto-badania, „refleksyjny praktyk” (Polak 1999: 13 za Schön 1983).

Skierowanie kierunku badań pedeutologicznych na osobę nauczyciela, na jego sposób postrzegania procesu dydaktyczno-wychowawczego to istotny zwrot w badaniach z zakresu dydaktyki języków obcych. Zdaniem Myczko (2009: 158) właśnie w tej dydaktyce od lat osiemdziesiątych prowadzone są badania głównie z perspektywy ucznia, podczas gdy wiadomo, że „(...) wszelkie zmiany koncepcji kształcenia zależą głównie od samych nauczycieli, gdyż tylko oni mogą wprowadzić je w życie.”

Polak (ibid.) przekonuje jednak, że obszar badawczy jaki stanowią „myśli i przekonania nauczyciela [oraz] jego indywidualne teorie” nie mogą zdominować zakresu badań w pedeutologii. Aby pedeutologia właściwie się rozwijała badaniu muszą być poddane „(...) wszelkie inne aspekty procesów edukacyjnych (np. problem zawartości programów nauczania, [czy] relacje między edukacją a ekonomią) (...)”. Według Polaka (1999: 14) warto, aby badania z zakresu pedeutologii odkrywały „tereny nieznanne”, a takim są indywidualne teorie nauczycieli.

Zawadzka (2004: 303-304) przekazuje interesujące wyniki badań dotyczących „zalet refleksyjnego kształcenia nauczycieli” (za Dylak 1996). Okazuje się, iż refleksyjne kształcenie zwiększa takie zdolności nauczycieli jak: „strukturyzacja sytuacji i problemów, opis i analiza własnego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych, nawiązywanie kontaktów z uczniami oraz definiowanie celów ucznia”, jak również pomaga osiągnąć „silniejsze poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie oraz satysfakcji z pracy” oraz uznać samodzielność uczniów (Zawadzka 2004: 304 za Dylak 1996: 55). Refleksyjne kształcenie nauczycieli wydaje się spełniać swoją rolę w sposób niezwykle skuteczny. Umiejętności radzenia sobie z problemami, dobre

relacje z uczniami, pewność siebie czy wspieranie autonomii ucznia stanowią bowiem cenne aspekty procesu nauczania i uczenia się, które prowadzą do pożądanych efektów.

Inne badania dotyczące kursów stymulujących refleksję nauczycieli dostarczyły informacji na temat przyczyn braku skuteczności takich kursów (Zawadzka 2004: 304 za Dylak 1996: 48). Okazało się, że stymulowanie refleksji utrudniają m. in. „silne zorientowanie studentów/nauczycieli na siebie i na przetrwanie, niechęć do samokrytyki, traktowanie uczenia się jako odtwarzania; brak odpowiedniej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej oraz umiejętności obserwacji”, a także „silny wpływ wiedzy osobistej na postrzeganie siebie i sytuacji w klasie” oraz nieumiejętność „badania własnej praktyki i trudności w werbalizacji problemów” (ibid.). Mając tę wiedzę można poczynić kroki zapobiegawcze; z pewnością należy do nich poszerzanie wiedzy nauczycieli i kandydatów na nauczycieli z zakresu psychologii i pedagogiki, a także doskonalenie umiejętności dokonywania obserwacji, analizy problemów oraz samooceny. Badania te potwierdzają, że kształcenie nauczycieli w sposób refleksyjny jest efektywne, jednakże refleksyjność nauczyciela może być ograniczana brakiem wiedzy czy umiejętności, co zostało także zbadane, zatem wydaje się, że ważnym zadaniem pedeutologów jest wypracowanie i doskonalenie narzędzi wspierających dokonywanie refleksji.

Proces dokonywania refleksji stał się przedmiotem badań Ruth Leitch i Christopher’a Day, którzy w swoim badaniu z udziałem nauczycieli „(...) odkryli pięć czynników, które wpływają na proces pedagogiczny oraz możliwość prowadzenia krytycznej refleksji” (Day 2006: 139 za Leitch i Day 2001). Wyniki badania dostarczają informacji głównie o tym, co utrudnia nauczycielom dokonywanie regularnej refleksji nad swoją pracą. Czynnikiem zwany „paradoksem efektywności” dotyczy zwiększającego się zakresu obowiązków nauczycieli i rozwiązywania bieżących problemów, co pochłania wiele czasu i energii, a pozostawia niewiele czasoprzestrzeni na rozwój czy refleksję. W szkole zaczyna dominować „biznesowa” atmosfera i „biurokratyczne wymogi”, która niekorzystnie wpływają na współpracę między nauczycielami; a współpraca ta „sama w sobie stwarza okazję do refleksji” (Day 2006: 139-140). Zauważalnym problemem dla nauczycieli stało się „(...) zagrożenie dla ich statusu społecznego, własnego wizerunku, pewności siebie i poczucia swojej wartości”, czy też „umniejszanie ich tożsamości zawodowej” (ibid.). Kolejnym czynnikiem ograniczającym dokonywanie refleksji jest przywiązanie do „rutynowych zachowań”, co z jednej strony oznacza mocne zaangażowanie, z drugiej wskazują na „nadwyrężoną

tożsamość” (ibid.). Omówione wyżej czynniki hamujące dokonywanie refleksji przez nauczycieli stanowią dowód na to, jak istotne staje się zarówno kształcenie, jak doskonalenie nauczycieli w duchu refleksyjności. Poczucie własnej wartości tej grupy zawodowej oraz stały rozwój wiedzy i umiejętności w celu uniknięcia rutyny i wypalenia zawodowego wymagają szczególnej troski, a badania w tym zakresie mogą dostarczyć wiedzy i pomysłów.

Wiścicka (2009: 108-114) prezentuje badania dotyczące refleksyjności studentów trzeciego roku filologii angielskiej Uniwersytetu Szczecińskiego – przyszłych nauczycieli języka angielskiego. W badaniu zastosowano cztery narzędzie zbierania danych: tj. „sekwencja 10 planów lekcji z komentarzem studentów do każdej z nich, wywiady ze studentami, eseje biograficzne oraz kwestionariusz oceniający przydatność kursu metodycznego”, które jednocześnie można uznać za techniki wspierające rozwijanie refleksyjności nauczycieli. Już pierwszy etap (z czterech), tzn. analiza planów lekcji dał dowód, iż refleksyjność studentów jest „ograniczona i raczej zawężona do refleksji (...) nad swoimi zachowaniami jako nauczyciela, organizacji lekcji i metod nauczania” (ibid.: 110). Studenci potrafili określić swoje mocne i słabe strony jako nauczyciele, choć pewne aspekty dla jednych okazywały się mocną stroną, a dla innych słabością, np. „poprawianie błędów, zredukowane stosowanie języka polskiego, planowanie lekcji” (ibid.). Z analizy przeprowadzonych ze studentami wywiadów wynika, iż problemy w nauczaniu „(...) dotyczą wyłącznie kierowania lekcją i jej organizacji”, co „(...) uwypukla tendencję studentów do skoncentrowania się na wiedzy proceduralnej, gdyż rutynowe zachowania w klasie nie zostały przez nich opanowane w sposób zadowalający” (ibid.: 111). Istnieje też obawa, według Wiścickiej (2009: 112), iż werbalizowane poglądy studentów nie oddają treści ich myśli; ich odpowiedzi wydają się jedynie „poprawnie pedagogiczne”.

Analiza esejów biograficznych dotycząca ich doświadczenia jako uczących się języka angielskiego oraz jego wpływ na ich nauczanie wykazała, iż „(...) studenci przedstawiają wysoki poziom świadomości dotyczący sposobu, w jaki byli uczeni”, który jednakże ma silny wpływ na ich postrzeganie procesu nauczania oraz „(...) stanowi swoisty „filtr”, który stosują oni podczas kursu przygotowującego do zawodu, jak i w trakcie całego okresu kształcenia akademickiego” (ibid.: 113). Wiścicka (ibid.) dochodzi do bardzo istotnego wniosku dotyczącego refleksyjności studentów – przyszłych nauczycieli języka angielskiego: „Należy też podkreślić, że studenci charakteryzują się bardzo małym stopniem refleksji. Analiza własnych zachowań, a

także zachowań uczniów przychodzi im z trudem, mają też problemy z werbalizacją swoich odczuć i uzasadnieniem własnych reakcji.” Jest to niezmiernie ważna obserwacja dla zajmujących się kształceniem nauczycieli, dla pedeutologów, świadcząca o tym, iż umiejętność dokonywania refleksji wymaga szczególnej uwagi oraz ćwiczeń. Doskonalenia wymagają również umiejętności planowania i organizacji lekcji, ponieważ „(...) prowadzone badania wykazały brak spójności pomiędzy planami lekcji i ich analizą a wypowiedziami studentów podczas wywiadu” (ibid.: 114).

Zainteresowanie wzbudza zaprezentowany przez Wiścicką (ibid.) autorski „schemat refleksyjnego kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego”, który oparła na czterech elementach, uznanych na podstawie badań za „zasadnicze w rozwoju refleksyjnego myślenia nauczycieli-praktykantów”, tj.: „wiedza wyuczona, wiedza oparta o doświadczenie, świadomość językowa nauczyciela, autonomia nauczyciela” (ibid.). Niezbędna staje się zatem umiejętność dokonywania analizy i refleksji nad wiedzą teoretyczną, jak i praktyczną, dokonywanie ewaluacji własnych kompetencji językowych, a także większa samodzielność, która prowadzi do odpowiedzialności i większej pewności siebie.

Możliwość skutecznego przygotowania przyszłych nauczycieli do refleksyjnego myślenia potwierdza badanie przeprowadzone w 2009 roku przez Kiliańską-Przybyło (2009: 71-75), które objęło studentów II roku niestacjonarnych studiów uzupełniających magisterskich. W badaniu została wykorzystana technika zdarzeń krytycznych, a jego celem była obserwacja roli zdarzeń krytycznych „(...) w kształtowaniu się umiejętności interpretacji sytuacji klasowych przez niedoświadczonych nauczycieli, a w rezultacie, przygotowaniu ich do refleksji i monitorowania własnych zachowań” (ibid.: 71). Badanie miało także odpowiedzieć na pytanie „jakie sytuacje nauczyciele nowicjusze postrzegają jako krytyczne” i czy zastosowana technika może dostarczyć informacji o ich wczesnych doświadczeniach zawodowych i towarzyszących im emocjach (ibid.).

Zadaniem badanych było opisanie „(...) sytuacji, którą uważają za szczególną, istotną w sensie pozytywnym lub negatywnym” wraz z krótką analizą, która uwzględniała m.in. „wpływ zdarzenia na sposób myślenia o zawodzie” (ibid.). Większość opisywanych zdarzeń było negatywnych, a do najczęstszych problemów zaliczyć można „panowanie nad klasą, organizacja lekcji, [szczególnie problemy z planowaniem], uwzględnianie indywidualnych potrzeb uczniów [oraz] nieumiejętność pogodzenia różnych ról nauczyciela”, np. wychowawczej i organizacyjnej (ibid.: 71-72). Opisy zdarzeń krytycznych zdominowane były przez emocje negatywne (np.

rozczarowanie, zniechęcenie, zakłopotanie, stres). Z opisów tych wyłonił się obraz początkujących nauczycieli, których cechują: „nastawienie przede wszystkim na przetrwanie oraz poradzenie sobie z sytuacją dydaktyczną”, a także „brak pewności siebie w roli nauczycieli i przekonania o słuszności wyboru właściwego rozwiązania” (ibid.). Można odnieść wrażenie, że opis zdarzeń krytycznych stał się dla nauczycieli nowicjuszy „okazją do werbalizacji nagromadzonych frustracji i negatywnych odczuć”, co według Kiliańskiej-Przybyło (ibid.: 73), wynika z braku doświadczenia zawodowego i nieumiejętności analizy zdarzeń krytycznych. Badani nie potrafili zdystansować się do opisywanych sytuacji, a ich refleksje wywołały głównie frustrację, „(...) która czasami jednak przynosi pozytywny skutek, tj. motywację do działania, zwiększa kontrolę (np. monitorowanie własnych wypowiedzi) czy zmusza do zmian” (ibid.: 74). Jednym z wniosków dotyczących zastosowania techniki zdarzeń krytycznych jest uznanie, iż „(...) analiza zdarzeń krytycznych jest skuteczna w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli, zwłaszcza w zakresie nauczania refleksyjnego. Technika analizy zdarzeń krytycznych może przynosić korzyści przynajmniej na 3 płaszczyznach: tożsamości zawodowej, osobistych reakcji oraz umiejętności” (ibid.). Kiliańska-Przybyło (ibid.: 75) potwierdza, że technika ta „(...) wywołuje wśród nauczycieli nowicjuszy refleksję oraz sprzyja wymianie doświadczeń”, a także ma wartość terapeutyczną, tzn. skłania do wyrażenia negatywnych uczuć i uspokaja (ibid.). Badanie to prowadzi do refleksji, iż początkujący nauczyciele potrzebują dużego wsparcia nie tylko w kwestiach dydaktycznych, ale także emocjonalnych. Dokonywanie refleksji nad własną pracą wymaga ukierunkowania i ćwiczeń przy wsparciu eksperta.

W okresie 2007/2008 zostało przeprowadzone badanie na szeroką skalę w Polsce, w województwie wielkopolskim i dolnośląskim, w którym wzięło udział 238 nauczycieli niemal wszystkich szczebli edukacyjnych (od szkoły podstawowej do wyższej) (Sobkowiak 2009: 146-150). „Celem szczegółowym badania było ustalenie jak często i za pomocą jakich narzędzi [nauczyciele] dokonują auto-ewaluacji” (ibid.: 147). W celu zebrania informacji została wysłana ankieta składająca się z 9 pytań (głównie zamkniętych). Wyniki badania potwierdziły fakt, iż większość nauczycieli dokonuje ewaluacji własnej pracy, a co więcej „(...) dokonywanie samooceny rośnie wraz z wykształceniem – im wyższe, tym większa część populacji ocenia się” (ibid.: 148). Okazuje się także, że wszyscy nauczyciele ze stażem do 5 lat potwierdzili dokonywanie auto-ewaluacji, co być może wynika z faktu, iż pamiętają „zalecenia wykładowców dydaktyki”, a także częściej poddawani są ocenie przez dyrektora

szkoły. W kolejnych latach pracy ocena własnej działalności staje się rzadszą czynnością nauczycieli, choć, jak ukazała ankieta, 100% nauczycieli pracujących 21-25 lat wraca do samooceny, co jak wnioskuje Sobkowiak (ibid.: 149), może być efektem „nabrania pewnej świeżości” i „nowej energii” po okresie kryzysu czy wypalenia zawodowego. Badanie ankietowe dostarczyło informacji co do częstotliwości dokonywania samooceny i, jak okazuje się, wielu nauczycieli (ok. 43%) ocenia się po każdej lekcji, a inni raz w tygodniu (11%). Wielu nauczycieli przeprowadza auto-ocenę tylko raz w miesiącu (ok. 10%) lub raz na kwartał (ok. 10%), a nawet jedynie raz w roku (4,4%). Spora grupa (22%) prowadzi auto-ewaluację w sposób nieregularny.

Inną ciekawą obserwacją jest fakt dokonywania auto-ewaluacji w trakcie prowadzenia lekcji, można wnioskować, iż blisko 64% badanych nauczycieli dokonuje refleksji-w-działaniu, nie tylko nad-działaniem. Liczba stosowanych narzędzi stymulujących refleksję jest ograniczona, zawęża się do prowadzenia dzienniczka (ok. 14%) i pisanie sprawozdania z samooceny lub robienia notatek (ok. 5%) (ibid.: 150). Nagrywanie na taśmę audio lub audi-wideo to sporadyczne przypadki. Wielu nauczycieli dzieli się swoimi przemyśleniami z innymi nauczycielami (46%), również tymi spotykanymi na warsztatach metodycznych czy konferencjach. Jest grupa nauczycieli, choć niewielka – 5%, dla której ważne są opinie uczniów i korzystają z ich opinii dokonując oceny swojej pracy.

W trakcie badania udało się uzyskać informacje, dlaczego niektórzy nauczyciele nie dokonują samooceny. Do wymienianych przez nich przyczyn należy brak wiary w obiektywność auto-ewaluacji i sens jej przeprowadzania w celu poprawy jakości kształcenia. Ponadto, nauczyciele uważają, że o ich pracy świadczą wyniki osiągnięte przez uczniów, mają wypracowany „niezawodny” styl pracy i obawiają się takiej oceny, a często nie wiedzą jak ją przeprowadzić i skarżą się na brak czasu (ibid.: 150). Sobkowiak (ibid.) wnioskuje, iż „(...) świadomość potrzeby auto-ewaluacji wśród nauczycieli w Polsce jest wysoka oraz że znaczna ich większość jej dokonuje, [jednakże] należy włączyć komponent samooceny do programów szkoleń i edukować nauczycieli w zakresie skutecznego jej dokonywania.”

Podsumowując, badania dostarczają licznych informacji dotyczących dokonywania refleksji, tj. częstotliwości, sposobów, treści oraz czynników utrudniających. Cieszy fakt, iż spora grupa nauczycieli analizuje swoją pracę i wyciąga wnioski oraz, że dzieli się tymi informacjami z innymi nauczycielami w trakcie rozmów czy konferencji metodycznych. Szczególne zainteresowanie wzbudzają informacje

dotyczące refleksyjności przyszłych nauczycieli. Z badań wynika, iż nauczyciele-nowicjusze są mniej skłonni do myślenia refleksyjnego, mają trudności w wyrażaniu swoich myśli ze względu na brak pewności siebie, brak wiedzy i doświadczenia, a dokonując analizy wydarzeń w klasie skupiają się na tych negatywnych. Ważne i interesujące są dane o trudnościach w dokonywaniu refleksji, np. o negatywnym wpływie doświadczenia jako ucznia na własny styl pracy oraz o niechęci przyznawania się do popełnionych błędów. Uzyskane dane oraz wnioski badawcze dostarczają wiedzy o tym, co i jak można modyfikować w systemie kształcenia nauczycieli, jak wspierać studentów-nauczycieli w rozwijaniu ich umiejętności i wiedzy.

Podsumowanie

Rozważania zawarte w I Rozdziale umożliwiły szersze ujęcie procesu myślenia oraz zgłębienie wiedzy o procesie dokonywania refleksji. Filozofowie, którzy już w starożytności głosili o potędze ludzkiego myślenia, uświadamiają, że myślenie to niezwykła zdolność ludzka, która pozwala wyjść poza zmysłowy wymiar postrzegania i zgłębiać poznawanie świata w sposób nieograniczony. Psychologowie natomiast zwracają uwagę na pragmatyczny wymiar myślenia jako wysiłku umysłowego, który prowadzi do rozumowania, wyciągania wniosków, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, co wskazuje na fakt, że myślenie to aktywnością świadomą i celową. Rozważania o myśleniu przekonują również, iż człowiek może i powinien wyrażać swoje myśli, czemu służy język, słowo. Język, nazwany „organem myślenia” (Humboldt), choć nie jest narzędziem doskonałym, stanowi ważny środek ekspresji, który de facto można i warto ćwiczyć.

Rozwój umysłowy i intelektualny rozpoczyna się od początku życia człowieka, a w pierwszych latach życia można dostrzec przejawy myślenia refleksyjnego, którego rozwój przyspiesza później, tj. w okresie adolescencji, aż do osiągnięcia dorosłości. Wielu psychologów przekonuje, że rozwój intelektualny, rozwój myślenia może osiągnąć jeszcze wyższy poziom („piąte stadium”), choć okazuje się, że nie każdy ma ku temu zdolność. Jest to myślenie bardziej specjalistyczne i pragmatyczne, nastawione na analizę i rozwiązywanie problemów, w którym pojawia się przestrzeń na refleksję. Myślenie refleksyjne okazuje się być aktywnością umysłową wyższego rzędu, które skierowane jest na zrozumienie, jest niczym narzędzie do uświadamiania i odkrywania

sensu myśli, poglądów i działania człowieka. Refleksja nie musi być stricte praktyczna, może także odnosić się do tego, co jeszcze nieznane, aby zrozumieć i nadać sens.

Refleksja w zwodzie nauczyciela oznacza jego zgłębiony namysł i analizę nad tym, co robi i jak się zachowuje, wykorzystując wiedzę i doświadczenie, aby zrozumieć i lepiej kierować procesem nauczania-uczenia się. Można uznać, że jest „niezbędnym instrumentem działania nauczyciela” (Polak 1999) i fundamentem rozwoju zawodowego. Może towarzyszyć nauczycielowi przed, w trakcie i po działaniu. Z jednej strony budzi niepewność i wymaga wzmoczonego wysiłku umysłowego, tj. uważną obserwację, analizę i wyciąganie wniosków, a z drugiej strony doprowadza do rozwiązywania problemów, poszerzania wiedzy i zgłębiania zrozumienia, co z kolei prowadzi do modyfikowania i doskonalenia nauczania w przyszłości. Nauczycielowi niezbędna jest również autorefleksja, którą można wesprzeć różnymi technikami dopasowując do możliwości i własnego stylu działania.

Wzbogacanie codziennych działań dydaktyczno-wychowawczych refleksją i autorefleksją nadaje nauczaniu charakter refleksyjny. Nauczyciel zyskuje wiedzę praktyczną, korzystając z wiedzy teoretycznej w sposób krytyczny oraz z doświadczenia. Nie jest zatem nauczycielem-technikiem, a refleksyjnym praktykiem, który chętnie eksperymentuje, obserwuje i doskonali swe umiejętności zawodowe w sposób samodzielny.

Z badań nad refleksją nauczycieli języków obcych i kandydatów wynika, iż nauczyciele dokonują autorefleksji i samooceny, jednakże nie zawsze regularnie i nie przez cały okres rozwoju zawodowego. Istnieją czynniki hamujące refleksję, jak rutyna, niechęć do samokrytyki czy nieumiejętność obserwacji. W przypadku kandydatów obserwuje się postawę ukierunkowaną na przetrwanie, zatem brak jest namysłu nad własnym działaniem, zarówno w trakcie, jak i po jego zakończeniu. Wnioski te stanowią potwierdzenie dla znaczenia refleksyjnego kształcenia przyszłych nauczycieli, dla wdrażania technik refleksyjnego myślenia, szerzenia idei „refleksyjnego praktyka” wśród nauczycieli języków obcych, których praca zawodowa wymaga stałego doskonalenia kompetencji nie tylko metodycznych, ale i językowych oraz kulturoznawczych. Nauczyciel języka obcego, jego kompetencje i zadania zostaną omówione w Rozdziale II pracy.

Rozdział II. Nauczyciel języków obcych

Nauczyciel powinien być refleksyjny w swoich poczynaniach i działaniach.
Allen T. Pearson

Wstęp

Rozważania o nauczycielu języka obcego warto rozpocząć od omówienia definicji „nauczyciela” oraz cech „dobrego nauczyciela”, w ujęciu ogólnym oraz skierowanym na nauczycieli języków obcych. Rozważania te pozwolą odkryć czy wśród pożądanых cech nauczycieli pojawiają się określenia związane z refleksyjnością, tj. czy dobry nauczyciel postrzegany jest również jako refleksyjny nauczyciel. Refleksja nauczyciela dotyczy działań prowadzonych w klasie, ale również powinna odnosić się do własnej wiedzy i umiejętności, czyli kompetencji zawodowych. Omówienie w kolejnych punktach (2.5.1.-2.5.5.) kompetencji nauczycieli języków obcych poprzedzone jest ogólną charakterystyką kompetencji nauczycielskich (2.4.), ich rodzajów i zakresu. Od nauczycieli zwanych „językowcami” wymagane są dodatkowe umiejętności, związane z pełnieniem roli przewodnika w komunikacji w języku obcym i w poznawaniu nowych kultur. Rozważania skierowane są na odkrycie roli refleksyjności nauczyciela w rozwijaniu kompetencji zawodowych.

W kolejnej części rozdziału omówione zostaną zadania i role nauczycieli, ponownie w sensie ogólnym, dotyczącym wszystkich nauczycieli (2.6.) oraz w ujęciu zawężonym do nauczycieli języków obcych (2.7.). Zadanie nauczyciela nie ogranicza się do przekazywania

wiedzy, zatem warto rozważyć inne role jakie nauczyciel pełni w procesie nauczania, a szczególnie przyjrzeć się temu, jakie oczekiwania stawiane są wobec współczesnego nauczyciela języka obcego, który prowadzi lub chce prowadzić swoją praktykę w sposób refleksyjny. Jedną z ważniejszych ról jest pełnienie funkcji menadżera w klasie. Tej roli poświęcony jest ostatni główny punkt rozdziału (2.8.), ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności planowania lekcji oraz wiedzy dotyczącej struktury planu oraz modeli lekcji języka obcego. Na zakończenie rozważone zostanie znaczenie umiejętności refleksyjnych nauczyciela w odniesieniu do działań związanych z planowaniem lekcji.

2.1. Nauczyciel – definicja

Definicja „nauczyciela” na pozór wydaje się prosta, gdyż najczęściej uważa się, że jest to „osoba, która naucza w szkole” (Průcha 2006: 294) czy też jest to „ten, kto uczy ludzi” (Miodek 2002:449). Interesujące jest jednak, jak zauważa Průcha (ibid.), iż większość encyklopedii czy słowników nie podaje definicji „nauczyciela”. Jednakże staranne poszukiwania prowadzą do kilku formalnych źródeł definiujących „nauczyciela”. Průcha (2006: 295) podaje dwie definicje: „[n]auczyciel jest główną osobą przekazującą systematycznie uporządkowaną i porównywalną wiedzę z najróżniejszych dziedzin nauki w szkole, a zarazem obok ojca i matki jest trzecim, głównym czynnikiem wychowawczym” (ibid. za Průcha i in. 2001: 261) oraz „nauczyciel to jeden z podstawowych czynników procesu kształcenia, profesjonalnie wykwalifikowany pracownik pedagogiczny, współodpowiedzialny za przygotowanie, kierowanie, organizację i wyniki tego procesu” (ibid. za *European Glossary on Education* 2001). Główną rolą nauczyciela staje się przekazywanie wiedzy i organizowanie procesu nauczania oraz wychowywanie. Polska *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* definiuje „nauczyciela” w sposób podobny, tzn. jako „osobę uczącą innych przez przekazywanie wiadomości (treści), wprowadzającą w świat wartości oraz kształtującą kompetencje i umiejętności, w tym uczenia się przez całe życie” (Banach 2004: 548). W tej samej encyklopedii pojawiają się także wyjaśnienia kim jest „nauczyciel współczesny”, a mianowicie: „to profesjonalista, przygotowany merytorycznie, pedagogicznie oraz metodycznie”, który „[j]est źródłem wiedzy i etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego w zmieniającym się świecie; wyzwala aktywność uczących się i wspomaga ich rozwój” (Banach ibid. oraz

podobnie Dylak 2004: 557). „[N]auczyciel, to także ktoś, kto przynosi swoim uczniom narzędzia intelektualne i pomaga się nimi posługiwać” (Dylak 2012: 6).

Z powyższych definicji wynika, iż nauczyciel winien mieć szeroką wiedzę, ponieważ jego główną rolą jest jej przekazywanie, jak również wspieranie uczących się w jej zdobywaniu. Nauczyciel to osoba, która staje się doradcą w rozwijaniu umiejętności uczniów oraz przewodnikiem w świecie wartości etycznych. Rola nauczyciela jest podobnie sprecyzowana w definicji „nauczyciela” uznanej przez Unię Europejską, a także na świecie: „Nauczycielami (*teachers*) są osoby, których profesjonalna działalność obejmuje przekazywanie wiedzy (*transmission of knowledge*), kształtowanie postaw i umiejętności, które są sprecyzowane w formalnych programach kształcenia dla uczniów i studentów określonych instytucji edukacyjnych. Kategoria „nauczyciel” dotyczy jedynie pracowników, którzy prowadzą bezpośrednie kształcenie uczniów” (Průcha 2006: 295 za *Education at a Glance*).

Definicje nie wspominają o znaczeniu stałego rozwoju i kształcenia się przez całe życie osoby wykonującej zawód nauczyciela. Konieczność doskonalenia się może wydawać się oczywista, wymaga jednak podkreślenia ze względu na wyjątkowość zawodu i wpływ pracy nauczyciela na kształtowanie się życiowych postaw młodych ludzi. Dostrzega to Banach (2004: 549), który głosi, iż „[n]auczyciel jest wartością, celem i narzędziem polityki edukacyjnej. Jego działalność jest skierowana ku kulturze przyszłości i kształtowaniu stosunków międzyludzkich”, a efekty pracy nauczyciela zależą między innymi od jego osobowości, motywacji i kompetencji. Rozważania te wskazują na ogromną odpowiedzialność nauczycieli, stąd też wiele dyskusji w literaturze, jak i zapewne w rodzinach i grupach społecznych o tym, jaki powinien być nauczyciel, co często sprowadza się do powszechnego określenia, jaki powinien być „dobry nauczyciel”.

2.2. Dobry nauczyciel

W odczuciu wielu autorów zawód nauczyciela należy do tych niezwykłych, niosących ze sobą piękno, szlachetność i twórczość. Zdaniem Okonia (1979: 290) jest to „piękny zawód”, natomiast Kacprzak (2006: 87) twierdzi, że jest to „zawód szczególny,

niedający się porównać z żadnym innym”. Kilku autorów stosuje określenie „szlachetny” (Muszkiet 2001: 9 za Konarzewski 1998 i Banach 2004: 553), a także „twórczy, innowacyjny” (Pielachowski 2003: 5). Autorzy podkreślają jednocześnie, iż praca w zawodzie nauczyciela wiąże się z trudem, wysiłkiem i wytrwałością. Potwierdza to Kacprzak (2006: 92) w słowach: „[z]awód nauczyciela jest jednym z najpiękniejszych i najbardziej fascynujących zawodów, jednakże wymaga wiele trudu, poświęcenia i czasu.” Opinie autorów, jednocześnie znawców w dziedzinie edukacji, wskazują na oczekiwania stawiane wobec osób uprawiających bądź chcących uprawiać zawód nauczyciela. Można sądzić, że nauczycielami winny być osoby szlachetne, twórcze, o pięknych osobowościach, co stanowi pewną wstępną charakterystykę „dobrego nauczyciela”, jednakże zagadnienie to wymaga głębszego i dłuższego rozważenia.

O pożądanych przymiotach nauczyciela można czytać w źródłach już z początku XIX wieku, jak donosi Kacprzak (2006: 27), który cytuje słowa W. I. Chojnickiego, autora *Zasad pierwiastkowych pedagogiki i metodyki* z 1815 roku, dotyczące właściwego wyglądu, cech osobowości i intelektu. W nauczycielu ceniono „przywiązanie do dzieci, moralność, a szczególnie łagodność”, dobrze rozwinięte umiejętności: „czytanie dobre, pisanie czytelne i piękne, rachunki” oraz „znajomość filozofii naturalnej, [i] wiadomości literatury pedagogicznej.” Nie bez znaczenia był sam wygląd i sprawność zmysłów nauczyciela: „postać nieułomna, wzrok dobry, słuch czysty, wymowa dobra, wiek średni.” Można odnieść wrażenie, że nauczyciel miał być wzorem moralnym i intelektualnym, o nienagannej posturze. Nieprzeciętne umiejętności nauczyciela są cenione do dziś, jak i jego znajomość pedagogiki, a także moralność. Współcześnie wygląd nauczyciela nie często jest omawiany, choć jest to element istotny, świadczący o poczuciu estetyki oraz szacunku dla uczniów i zawodu.

Dobry nauczyciel jako **wzór** do naśladowania jawi się w wielu źródłach. Okoń (1991: 51) przypomina słowa Tadeusza Kotarbińskiego, iż „nauczyciel musi się nadawać na wzorzec osobowy”, a sam dodaje, iż „[n]auczyciel rzeczywiście - chce czy nie chce – jest wzorem (...)”. Można odnieść wrażenie, że istnieje szczególna potrzeba takiego wzoru czy modelu nauczyciela w dzisiejszych czasach, tzn. „idealnego modelu nauczyciela – nauczyciela nowej epoki, nauczyciela przyszłości, takiego, który sprosta nowym edukacyjnym wyzwaniom” (Muszkiet 2001: 9). Taki nauczyciel może stać się

autorytetem w klasie, osobą powszechnie szanowaną przez uczniów, ich rodziców, a także innych nauczycieli. Kacprzak (2006: 85) stosuje interesujące porównanie: „[t]ak jak dobry poeta to poeta czytany, tak dobry nauczyciel to nauczyciel szanowany (...)”. Na szacunek innych należy zapracować, a uda się to zapewne nauczycielom, którzy czują się fachowcami w swojej dziedzinie wiedzy i potrafią ją przekazać. Zapewne jest tak, że „[n]auczyciel będący dobrym wykładowcą powinien być **zafascynowany** swoim przedmiotem, gdyż dopiero wtedy będzie w stanie przekazać tę fascynację swoim uczniom i wzbudzić w nich zainteresowanie wykładanym materiałem” (Kacprzak 2006: 103). Zdaniem Kwiatkowskiej (2008: 87) „[d]obry nauczyciel to osoba dobrze znająca treści przedmiotu, którego naucza, a przede wszystkim sposoby nauczania tych treści”. Zatem warsztat metodyczny oraz wiedza psychopedagogiczna nauczyciela stają się równie ważne jak znajomość nauczanych treści. Tak malujący się obraz nauczyciela zbliża go do modelu, wzorca w zawodzie nauczyciela.

Cechy „dobrego nauczyciela” pojawiają się w literaturze najczęściej w postaci długich list, tworzonych na podstawie badań ankietowych, wywiadów i obserwacji. Można znaleźć na nich podobieństwa, ale także zorientować się jakie aspekty osobowości i pracy nauczyciela są szczególnie podkreślane przez autorów. Jest to ważne, jak twierdzi Muszkieta (2001: 8), ze względu na fakt, iż „[d]obrym nauczycielem nie może być każdy, a mistrzostwo w pracy dydaktyczno-wychowawczej osiągnąć ludzie o określonych cechach osobowości.” Wśród wymienianych cech dobrego nauczyciela są m.in.: „otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą, kompetencja merytoryczna i metodyczna, poszanowanie godności ludzkiej, sprawiedliwość i obiektywizm w ocenianiu uczniów, demokratyczny styl kierowania, dyscyplina i wymagalność, tolerancja, kultura ogólna i pedagogiczna, umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej, poczucie humoru” (Sipińska 1997 za Banach 1995). Obszerną listę „najistotniejszych cech i przymiotów nauczyciela” prezentuje także Muszkieta (2001: 10-11 za Koszczyk 1997); zawiera ona cechy takie jak, m. in.: „empatia, spolegliwość, opiekuńczość, racjonalne myślenie, kompetentność w profesji, optymizm pedagogiczny, odpowiedzialność, aktywność i zaangażowanie, partnerski stosunek do uczniów, kultura osobista”. Każda z tych cech wydaje się ważna i warta osobnego rozważenia czy dyskusji. Dlatego autorzy zagłębiają istotne ich zdaniem przymioty nauczycieli i tym samym skłaniają do refleksji nad postacią „dobrego nauczyciela”.

Uwagę przykuwają rozważania o wymiarze ludzkim cech nauczyciela. Pisał już o tym sto lat temu Jan Władysław Dawid, wybitny pedagog i psycholog okresu przedwojennego, autor *O duszy nauczycielstwa* (1912), który głosił, iż nauczycielami powinny być osoby „o wielkich zaletach serc i umysłu” (Dawid 1912 w Okoń 1979: 276). Choćby nauczyciel miał ogromne pokłady wiedzy przedmiotowej i wiedzy psychopedagogicznej, a nie potrafiłby „duszy uczniów swoich – swoją ogarnąć i jak swoją kochać”, nie byłby w stanie osiągnąć wyżyn w swoim zawodzie. Świadczy to o słuszności twierdzenia, że „(...) w żadnym innym zawodzie nie zależy tak wiele od tego, jakim się jest człowiekiem” (Muszkieta 2001: 10 za Czabański 1997). Zwraca na to uwagę także Kwiatkowska (2008: 86) powołując się na badania Combsa (1978), z których wynika, że „(...) dobry nauczyciel powinien być przede wszystkim człowiekiem”, a co więcej „[z]asób pozytywnych sądów i doświadczeń na temat własnej osoby, siebie jako człowieka rozstrzyga o byciu nauczycielem.” „Bycie człowiekiem” związane jest z uczuciem otwartości, wyrozumiałości, empatii w stosunku do uczniów. Empatię można rozumieć jako „(...) predyspozycję emocjonalną, która pozwala nie tylko rozróżnić przeżycia innych, ale je rozumieć i odpowiadać na nie podobnymi stanami. W wielu badaniach naukowych podkreślano, że nauczyciele o wysokim poziomie empatii mają lepszy i efektywniejszy wpływ na osiągnięcia uczniów w nauce i zachowaniu” (Muszkieta 2001: 11 za Kliś i Kossewska 1993, Nazar 1990). Potwierdziły to także badania UNESCO prowadzone w latach 60-tych i 70-tych w 28 krajach, które spośród najważniejszych cech dobrych nauczycieli bez względu na nauczany przedmiot wyłoniły „przyjazny stosunek do uczniów i umiejętność okazania im życzliwości, gotowość służenia wsparciem, lojalność, dyskrecja w odniesieniu do prywatnych i rodzinnych spraw ucznia (...)” (Komorowska i Obidniak 2002: 11 za Lewis i Massad 1978, Carroll 1975). Nasuwa się zatem wniosek, że dobry nauczyciel to nauczyciel-człowiek, rozumiejący i wspierający uczniów, okazujący życzliwość słowem i gestem (Komorowska i Obidniak 2002: 11).

Postawa empatyczna czy próba zrozumienia ucznia związane są z zasobem wiedzy psychologicznej nauczyciela, która może w sposób znaczący wpłynąć na efekty jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dobry nauczyciel winien być także **psychologiem**, a wiąże się to z faktem, iż „[z]awód nauczyciela to wiedza o człowieku, to nieustanne wnikanie w sferę życia psychicznego człowieka” (Kacprzak 2006: 87). Według Kwiatkowskiej (2008: 87) „[d]obry nauczyciel powinien rozumieć

psychologiczne mechanizmy zachowania człowieka i na jej podstawie właściwie odbierać siebie”, jak i właściwie odbierać zachowania uczniów, ponieważ nie tyle zachowania podopiecznych, co raczej reakcja nauczyciela na nie decyduje o tym, co dzieje się w klasie (ibid.). Zatem na przebieg lekcji i zachowanie uczniów ma wpływ sam nauczyciel. Dobry nauczyciel-psycholog ma również „(...) ogromny wpływ na to, aby uczniowie tworzyli pozytywne obrazy siebie” (Kacprzak 2006: 87), tzn. aby mieli poczucie własnej wartości, wierzyli w swoje umiejętności i dążyli do celu. Ma to swoje potwierdzenie w badaniach, bowiem okazuje się, że „(...) nauczyciel odgrywa znaczną rolę w ocenianiu przez ucznia własnych umiejętności intelektualnych i manualnych, a także w ocenie poprawności i adekwatności własnego zachowania w sytuacji szkolnej” (Kacprzak 2006: 105).

Zarówno poczucie własnej wartości, jak i bezpieczeństwa w klasie będą miały miejsce, jeśli nauczyciel doloży starań, aby stworzyć na lekcjach **przyjazny klimat**. Průcha (2006: 303) stwierdza, iż „[k]limat edukacyjny w klasie jest przede wszystkim wytworem nauczyciela, choć oczywiście powstaje we współpracy z uczniami”, i słusznie dodaje, że „(...) o jakości konkretnego nauczyciela najbardziej świadczy istniejący w jego klasach klimat” (ibid.). Badania potwierdzają, że „[s]kuteczne uczenie się /nauczanie wymaga atmosfery wzajemnej życzliwości w kontaktach nauczyciela, z uczniami i między uczniami” (Brophy 2009: 12). Dobry nauczyciel jest świadom wartości przyjaznej atmosfery w klasie, jednakże, aby wykreować taką atmosferę „(...) musi wykazać się takimi cechami osobowościowymi, jak: pogodne usposobienie, życzliwość, dojrzałość emocjonalna, szczerść oraz umiejętność troszczenia się o uczniów i dostrzeganie, że są nie tylko uczniami, ale także indywidualnymi osobami” (ibid.). Takie cechy sprawiają, że nauczyciel stanie się „wzorem człowieka potrafiącego rozwijać kontakty społeczne” (ibid.).

Wypracowanie postawy emocjonalnie dojrzałej wspierającej uczniów w ich dążeniach zapewne wymaga wytrwałej pracy nad sobą, **oddania i poświęcenia się**. Świadomość tego, iż „[p]raca nauczyciela jest pracą specyficzną i nie można traktować jej w sposób „7 godzin i idę do domu”” (Kacprzak 2006: 104) skłania do bardziej wytężonego wysiłku i zaangażowania w codzienne czynności zawodowe. Dobrzy nauczyciele podejmują ten wysiłek, aczkolwiek wiedzą lub powinni wiedzieć, jak przestrzega Komorowska (1999: 259), że nie chodzi tu o „przesadne poświęcenie”.

Mając własną rodzinę, przyjaciół, swoje pasje i być może dodatkową pracę, nauczyciele muszą starannie dzielić swoją energię i czas. „Ogromna ilość pracy nauczyciela włożona w przygotowanie lekcji może wcale nie skłaniać uczniów do pracy. Przepracowany nauczyciel wykonuje pracę **za** swoich uczniów raczej niż **dla** ich dobra” (ibid.). Zatem dobry nauczyciel jest świadomy jak bardzo musi się poświęcić, aby uczyć w sposób atrakcyjny i efektywny, i jednocześnie nie doprowadzić do przepracowania. Można stwierdzić, że jest to „rozsądne poświęcanie się”.

Dzielenie energii między pracę zawodową a inne zajęcia zapewne łatwiej przychodzi nauczycielom z tzw. „**talentem pedagogicznym**”, który zdaniem Muszkiety (2001: 9 za Dindorf 1995), „(...) decyduje w głównej mierze o mistrzostwie nauczyciela”. Polemizuje z tym jednak Nowicki (1981: 17-18) twierdząc, że „[n]ajważniejszym źródłem rzeczywistych sukcesów nauczycielskich i wychowawczych – ważniejszych od wiedzy pedagogicznej, a nawet od talentu pedagogicznego – jest **bogactwo osobowości** nauczyciela, łączenie pracy nauczycielskiej zwłaszcza z pracą naukowo-dydaktyczną, działalnością społeczną i twórczością artystyczną (...)”. Osoba aktywna na każdym polu działalności, zawodowej, społecznej czy kulturalnej staje się osobą interesującą, a jednocześnie inspirującą do rozwijania własnych zainteresowań i talentów (Nowicki 1981: 290). Tak „bogata wewnątrznie” osoba może stać się wartościowym pedagogiem.

Sukces pracy nauczyciela wydaje się zależeć od jego cech osobowości i umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy. Rozwój osobisty i doskonalenie zawodowe z pewnością wymagają głębszego namysłu, analizowania i wnioskowania, innymi słowy wymagają refleksji. Bez refleksji nauczyciel nie mógłby funkcjonować jako psycholog, nie potrafiłby zrozumieć zachowania i postępowania ucznia, okazać wsparcie, motywować do działania, wskazywać na to, co słuszne, a co nie. „Wszystkim jego czynnościom winna towarzyszyć **refleksja pedagogiczna**, która jest konieczna w poszukiwaniu coraz efektywniejszych form współdziałania” (Szempruch (2001: 183). Chcąc zyskać miano dobrego nauczyciela, „[n]auczyciel powinien być otwarty na krytykę oraz gotowy do samorefleksji i ciągłego samodoskonalenia się” (Kacprzak 2006: 104). Zdaniem Petlaka (2008: 66) „[d]obry nauczyciel przeprowadza codzienną **autorefleksję**, a równocześnie też ewaluację”, tzn. nauczyciel dokonuje refleksji nad tym, co robi czy też już zrobił i co osiągnął i „[zastanawia się] nad tym, co można i

należy zmienić w celu optymalizacji nauki i wyników osiąganych przez uczniów.” Tak przeprowadzana refleksja sprawia, że nauczyciel jednocześnie doskonali się zawodowo, podnosi efektywność swojej pracy, zyskuje satysfakcję oraz szacunek innych. „Wielu pedeutologów podkreśla fakt, iż nauczyciel powinien być refleksyjny w swoich poczynaniach i działaniach” (Muszkieta 2001: 11 za Pearson 1994). Rozwijając swoją refleksyjność nauczyciel staje się profesjonalistą i lepszym człowiekiem, a popularnie określany jest „dobrym nauczycielem”.

2.3. Dobry nauczyciel języka obcego

Rozważane wyżej przymioty dobrego nauczyciela dotyczą każdego nauczyciela bez względu na nauczany przedmiot czy rodzaj szkoły, w której uczy. Zatem również nauczyciel języków obcych ma być wzorem, dobrym psychologiem, okazywać empatię, tolerancję, wsparcie oraz dokonywać refleksji nad swoją pracą. Specyfika prowadzonych lekcji języka obcego wymaga jednakże rozważenia innych cech, które są niezbędne, aby efektywnie nauczać.

Nauczyciel języka obcego stanowi przede wszystkim **model** tego **języka** dla uczniów, zatem musi być „wyposażony w wiedzę językową”; bo przecież „(...) nie można nauczać czegoś, czego dobrze się nie umie” (Werbińska 2006: 95). Umiejętności językowe są traktowane jako oczywiste i pojawiają się zawsze na pierwszym miejscu listy cech dobrego nauczyciela języka obcego (Komorowska 2002, Werbińska 2006). Wiedza językowa winna iść w parze ze „znajomością kultury danego obszaru językowego, zainteresowaniem językiem i życiem społeczeństwa, które posługuje się tym językiem jako ojczystym”, a także wymagany jest stały kontakt z kulturą „dzięki lekturze prasy, książek”, „dzięki programom radiowym i telewizyjnym” (Komorowska 2002: 12), jak i materiałom dostępnym w Internecie. Rola nauczyciela jako **znawcy kultury języka** obcego wiąże się z rolą wychowawcy w klasie, który ma kształtować postawę tolerancji i wrażliwości. „Poprzez nauczanie interkulturowe, szacunek dla innych kultur i wartości, [nauczyciel] powinien tworzyć przeciwwagę dla globalizmu, zwalczać uprzedzenia i agresję, być wielokulturowym mediatorem” (Zawadzka 2004: 308).

Z badań przeprowadzonych przez Werbińską (2006) wynika jednak, iż w pewnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych znajomość języka i kultury może zostać zdominowana przez umiejętności dydaktyczne nauczyciela. „Prawdopodobnie w grupach uczniów o niskiej motywacji do nauki języków obcych bądź przy nauczaniu dzieci, **wiedza metodyczna** nauczyciela może odgrywać bardziej istotną rolę niż w grupach uczniów starszych o wysokich aspiracjach językowych (...)” (Werbińska 2006: 96). Wiedza z zakresu dydaktyki języka obcego jest kolejnym niezbędnym przymiotem dobrego nauczyciela języka obcego. Dotyczy ona znajomości metod i technik pracy, w tym „umiejętności gospodarowania czasem lekcji, sprawiedliwego oceniania, sumiennego przygotowania i przeprowadzania lekcji” (ibid.).

Oczekiwania wobec umiejętności dydaktycznych nauczyciela uległy i ulegają zmianom ze względu na stale rozwijający się świat, a wraz z nim zmieniające się teorie i metody nauczania. Komorowska (2002: 12) dokonuje przeglądu oczekiwań wobec nauczycieli języków obcych w XX wieku. W latach 60-tych, kiedy dominującą metodą była audiolingwalna, dobry nauczyciel musiał się wykazać przede wszystkim „skutecznym nauczaniem elementów języka: słownictwa i struktur gramatycznych”. Te wymagania uległy poszerzeniu w latach 70-tych, kiedy odkryto znaczenia przyjaznej atmosfery na lekcji i dobrych relacji między uczniem a nauczycielem i między uczniami. Lekcje zaczęły być wówczas prowadzone w sposób bardziej komunikacyjny, dlatego nauczanie gramatyki i słownictwa nie wystarczało, aby być dobrym nauczycielem języka obcego. Do wymagań dodano: „skuteczne nauczanie sprawności językowych umożliwiających porozumiewanie się oraz umiejętności interpersonalne” (ibid.). Lata 80-te to rozwój koncepcji Donalda Schöna dotyczącej refleksji w pracy zawodowej, a wraz z nią kolejne oczekiwania wobec nauczyciela, aby potrafił dokonywać samoobserwacji i autoanalizy. Do wymaganych **umiejętności autorefleksyjnych** nauczyciela w latach 90-tych dodano „umiejętność prowadzenia treningu strategii uczenia się w ramach tzw. komponentu „learning to learn” [uczenie się jak się uczyć] (tł. wł.), co było efektem zwrócenia uwagi na osobę samego ucznia, jego „potrzeby, predyspozycje, styl i strategie uczenia się” (ibid.). Nietrudno zaobserwować, iż oczekiwane cechy i umiejętności wobec nauczyciela języka obcego uległy znacznemu poszerzeniu w XX wieku, zatem znajomość języka oraz wiedza metodyczna mogą stanowić zaledwie minimalne oczekiwanie wobec nauczyciela języka obcego w XXI wieku. Współczesny nauczyciel musi rozwinąć szereg innych

umiejętności psychopedagogicznych, aby sprostać swemu zadaniu. Zawadzka (2004: 308) ujmuje to w następujący sposób:

Od nauczyciela języków obcych oczekuje się umiejętności interpersonalnych, dbałości o dobry kontakt z klasą, zapewniający dobrą, sprzyjającą efektywnej pracy atmosferę. Uczniom potrzebna jest pomoc w rozwijaniu osobowości, w kształtowaniu samodzielnego, odpowiedzialnego i godnego życia. W warunkach kryzysu aksjologicznego szczególnego znaczenia nabierają zatem kwalifikacje moralno-etyczne nauczyciela, uważane nawet za czynnik konstytuujący zawód (Zawadzka 2004: 308 za Kwiatkowska 1991).

Nauczyciel języka obcego staje się zatem „**asystentem ucznia**” nie tylko w rozwoju jego umiejętności językowych, ale i w rozwoju osobowości i moralności, w przygotowaniu do dorosłego życia w społeczeństwie. Aby sprostać tym wymaganiom dobry nauczyciel powinien „[chwalić] uczniów przeciętnie dwa razy częściej niż inni nauczyciele”, ale jednocześnie „[krytykować] lub [sygnalizować] niezadowolenie”, „[dać] uczniom więcej informacji zwrotnej”, a także potrafić okazać życzliwość i mieć poczucie humoru, co wynika z wspomnianych przez Komorowską (2002: 12) badań UNESCO przeprowadzonych w latach 60-tych i 70-tych XX wieku. Te same badania dostarczyły informacji o tym, jak dobry nauczyciel języków obcych prowadzi lekcje. Są to zajęcia bardziej różnorodne, przeprowadzane w szybszym tempie, jest więcej pracy w parach i grupach, więcej aktywności komunikacyjnych, a także częstsze stosowanie języka obcego. Jeśli chodzi o techniki pracy z badań wynika, że dobrzy nauczyciele języka obcego:

- przeznaczają więcej czasu lekcyjnego na wypowiedzi uczniowskie
- zachęcają uczniów do inicjowania rozmowy i zadawania pytań
- poprawiają ich błędy dopiero po całkowitym zakończeniu ich wypowiedzi, nie pesząc uczniów i nie przerywając im
- pracują nad płynnością i nad poprawnością wypowiedzi uczniowskich, wyraźnie oddzielając od siebie obie grupy ćwiczeń
- zauważają trudności swych uczniów i natychmiast na nie reagują
- przygotowują uczniów do samodzielnej pracy, ucząc ich planowania własnej pracy i dokonywania samooceny (Komorowska 2002: 13 za Lewis i Massad 1978, Carroll 1975, Komorowska 2000).

Wyniki badań wskazują wyraźnie, iż współczesny dobry nauczyciel języka obcego powinien kłaść duży nacisk na doskonalenie wypowiedzi ustnych uczniów, na ich płynność i poprawność, zachęcać uczniów do wypowiadania się pomimo błędów i do pracy własnej. Nauczyciel nie tylko jest modelem języka dla uczniów, ale staje się

asystentem w kształceniu umiejętności mówienia w języku obcym. Jest to odpowiedzialne zadanie, wymagające odpowiedniego planowania i prowadzenia zajęć skoncentrowanych na potrzebach, motywacji i umiejętnościach każdego ucznia.

Komorowska (2002: 13) wymienia „umiejętności kluczowe”, jakie winien opanować nauczyciel, tj.: „umiejętności radzenia sobie ze sobą i z innymi, umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności komunikacyjne, społeczne i interpersonalne, umiejętności pracy własnej oraz korzystania z nowych technologii”, a także „umiejętności krytycznego myślenia”, do których zalicza się: „wyszukiwanie i gromadzenia potrzebnych informacji, odróżnianie faktów i opinii, krytyczne zestawianie informacji płynących z różnych źródeł, budowanie i uzasadnianie własnej opinii”. W podobny sposób umiejętności kluczowe określa Myczko (2009: 159) dodając „umiejętność współpracy w zespole i umiejętność oceny własnego działania.” Nauczyciel powinien zatem charakteryzować się szczególnymi umiejętnościami z zakresu komunikacji i współpracy, jak również refleksji, która staje się niezbędna w rozwiązywaniu problemów, doskonaleniu własnych **umiejętności interpersonalnych**, dokonywaniu samooceny oraz kształcenia własnych sądów.

Z badań Werbińskiej (2006: 96) wynika, że w pracy nauczyciela języka obcego niezmiennie ważne są „umiejętności interpersonalne, warunkujące dobrą komunikację z uczniem, sumienność, sprawiedliwość oraz posiadanie takiej pozytywnej cechy (np. osobowości, pasji, ogromnej wiedzy ogólnej (...), która wyróżnia nauczyciela wśród innych i imponuje jego uczniom.” Warto dodać, iż ważnym przymiotem dobrego nauczyciela jest „satysfakcjonujące poczucie własnej wartości”, które jednocześnie stanowi „podstawowy warunek odwagi bycia sobą i bycia autentycznym” (Kwiatkowska 2008: 87 za Combs 1978). Wiąże się to ze znaczeniem „indywidualizmu nauczyciela”, z jego „osobistymi zaletami”, co prowadzi niektórych badaczy do twierdzenia, iż: „osobowość nauczyciela jest ważniejsza niż wiedza akademicka oraz umiejętności zawodowe” (Sipińska 1997).

Refleksyjność nauczyciela języka obcego wydaje się być wpisana w tło omawianych cech osobowości dobrego nauczyciela. Refleksyjny nauczyciel jako znawca kultury, propagator tolerancji i dobrych stosunków interkulturowych winien działać z namysłem, obserwować postawy uczniów i umiejętnie na nie wpływać. Dobierając metody i techniki pracy nauczyciel języka obcego musi podejmować

decyzje świadomie, co wymaga refleksji nad skutecznością i atrakcyjnością zadań i materiałów. Namysłu wymaga także planowanie pracy uczniów w taki sposób, aby stawali się niezależni i odpowiedzialni za swoją naukę. Dbając o dobrą komunikację i stosunki interpersonalne nauczyciel powinien wykazać się refleksyjnością tak, aby podjęte działania utwierdzały dobre relacje, a także przyczyniały się do rozwiązywania nieporozumień i problemów. Rozważając cechy dobrego nauczyciela języka obcego można dojść do wniosku, iż „(...) nie każdy może być dobrym nauczycielem.” Wymagane cechy osobowości oraz stawiane zadania potwierdzają, że (...) nie jest to zawód, jest to jakby powołanie” (Myczko 2009: 162). Wiedza i umiejętności nauczycieli winny być nieprzeciętne, stale analizowane i doskonalone. Zyskanie kompetencji nauczycielskich jest wyzwaniem, choć pocieszający jest fakt, iż kompetencje te są wyuczalne, mogą być rozwijane i uzupełniane (Zawadzka 2004: 109).

2.4. Kompetencje nauczycieli

Rozważania na temat kompetencji nauczycieli warto zacząć od ogólnej definicji kompetencji zawodowych, które określane są jako „zdolność wykonywania czynności zawodowych w sposób zgodny ze standardami dla danego zadania zawodowego. Jest to również zdolność do stosowania wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach w ramach obszaru zawodowego i poza zasadniczymi zajęciami” (Szempruch 2001: 112). Innymi słowy, jak określa Szempruch (ibid.) „(...) jest to posiadanie i rozwijanie odpowiednich umiejętności, wiedzy, właściwych postaw i doświadczeń w celu wypełnienia funkcji zawodowych.” Zatem osoba kompetentna zawodowo zdobyła pewien zakres wiedzy i umiejętności, które potrafi zastosować w praktyce zgodnie z wymaganiami, jednocześnie poddając je krytyce i własnej interpretacji (Zawadzka 2004: 110).

Wiedza i umiejętności to także podstawowe składniki kompetencji zawodowych nauczyciela, co potwierdzają podawane w literaturze definicje. Według Szempruch (2001: 112 za Goźlińska i Szłosek 1997: 52) „kompetencje nauczycielskie to struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej.” Podobną definicję podaje Dylak (2004: 559), który podsumowując stwierdza, iż kompetencje oznaczają „zdolność do umotywowanego działania,

adekwatnie do sytuacji i posiadanej wiedzy.” Kacprzak (2006: 47) w swojej definicji określa rodzaje umiejętności nauczycielskich: „[k]ompetencje zawodowe nauczyciela (...) to niezbędny poziom wiedzy i umiejętności merytorycznych i metodycznych; konieczność prezentowania właściwych postaw wobec uczniów, a także wykonywanie zadań szkolnych wedle cech sprawnego działania i zasad współpracy”. Nasuwają się wnioski, iż kompetentny nauczyciel ma zarówno umiejętności, jak i wiedzę przedmiotową oraz dydaktyczną i, że oba te elementy nie wykluczają się, oba są niezbędne.

Kompetencje zawodowe mają charakterystyczne właściwości, z których warto wyróżnić ich podmiotowość oznaczającą, że dotyczą konkretnych osób oraz ich zasięg przedmiotowy wskazujący czego dokładnie dotyczą, a także wymiar społeczny, ponieważ wiadomo wobec kogo są przejawiane. Istotną właściwością jest fakt, iż kompetencji można się wyuczyć, a także rozwijać je, poddać przeobrażeniom czy restrukturyzacji (Kacprzak 2006: 46 za Stach 2002). „Przypuszczalną cechą kompetencji jest ponadto ich generatywność i transferowalność, czyli możliwość przenoszenia się na inne dziedziny aktywności jednostki i tworzenia się nowych kompetencji” (ibid.). W edukacji mówi się o kompetencjach nauczyciela, jego wiedzy i umiejętności z zakresu nauczanego przedmiotu oraz metodyki, które stosowane są wobec uczniów, tj. dzieci, młodzieży i dorosłych, zatem wymiar społeczny jest ogromny. Uzyskane czy wyuczone kompetencje nauczyciela rozwijane są w toku pracy zgodnie z wymogami oraz wolą nauczyciela. Tak zarysowany „obraz kompetencji” wskazuje „jak ważne są te cechy dla nauczyciela, który pragnie dobrze wykonywać swój zawód” (Kacprzak 2006: 47). Ważność kompetencji w życiu zawodowym człowieka podkreśla Strykowski (2005: 16): „[t]o właśnie kompetencje decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach, a także są one swoistą gwarancją dobrej roboty i osiągania sukcesów. Tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami. Podejście takie odnosi się również do kwalifikacji współczesnego nauczyciela.” Bez odpowiednich kompetencji żadna osoba nie stanie się wykwalifikowanym pracownikiem, profesjonalistą. Kompetencje i ich rozwój stanowią warunek sukcesu w pracy zawodowej.

Kacprzak (2006: 47) zwraca uwagę, że należy odróżnić pojęcie „kompetencji” od „kwalifikacji”, które często stosowane są zamiennie. Kwalifikacje oznaczają, iż

osoba uczestniczyła w procesie kształcenia czy edukacji oraz uzyskała pewien dokument, np. dyplom poświadczający wykształcenie w danym kierunku. „Kwalifikacje wchodzą w skład kompetencji, które zaś odnoszą się do umiejętności wykorzystywania posiadanych kwalifikacji” (ibid.). Zatem osoba kompetentna może wykonywać daną pracę zawodową tylko, gdy posiada kwalifikacje, czyli formalne potwierdzenie umiejętności i wiedzy zawodowej.

Kompetencje zawodowe nauczycieli są szeroko omawiane w literaturze, choć autorzy klasyfikują je w różny sposób, często bardzo rozbieżny utrudniający ich zestawienie czy porównanie (Kacprzak 2006: 47). Niemniej jednak wielu autorów (np. Zawadzka 2004, Kacprzak 2006) powołuje się na trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczycieli opisane przez Dylaka (2004: 559). Należą do nich: „**kompetencje bazowe**” związane z rozwojem intelektualnym, moralnym i społecznym, który określa zdolność do porozumiewania się z uczniami i współpracownikami zgodnie z przyjętymi zasadami społecznymi, etycznymi itd.; „**kompetencje konieczne**” do wykonywania zawodu w sposób profesjonalny w określonej sytuacji edukacyjnej; są to „kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne, które nabywa się w toku kształcenia zawodowego” (ibid.); oraz „**kompetencje pożądane**”, które mogą być bardzo pomocne (np. umiejętność gry na instrumencie), ale nie są niezbędne. Kompetencje te wynikają z roli nauczyciela jako „(...) animatora procesu kształcenia, intelektualisty dokonującego samodzielnych wyborów, twórcy osobistej wiedzy pedagogicznej i własnej sylwetki zawodowej oraz sprawcy pożądanych efektów kształcenia” (ibid.).

Kompetencje konieczne uważane są za najważniejsze, a zaliczane do nich kompetencje **interpretacyjne** dotyczą trzech aspektów: „wartości pedagogicznych, wiedzy przedmiotowej oraz wiedzy i umiejętności pedagogicznych” (Dylak 2004: 559). Kompetentny interpretacyjnie nauczyciel poddaje „rozumnej krytyce” uzyskiwaną wiedzę, własne umiejętności i działanie, staje się pracownikiem samodzielnym bez względu na sytuację polityczną czy społeczną. Jest to nauczyciel-intelektualista, krytycznie patrzący na świat, „(...) jest przygotowany do krytycznej refleksji i wnioskowania, co zapewnia trafny wybór [własnych] zachowań (ibid.: 560). Rozwinięcie takiej kompetencji interpretacyjnej wymaga pracy nad umiejętnościami dokonywania namysłu, analizy, wyciągania wniosków, czyli umiejętności

refleksyjnych. Refleksyjność staje się niezbędna, aby stać się nauczycielem w pełni samodzielnym i efektywnym. Kompetencje **autokreacyjne** związane są z tworzeniem „własnej wiedzy pedagogicznej”, do czego konieczna jest samowiedza, samoświadomość oraz „świadomość relacji „ja” a inni” (ibid.). Tworzenie wiedzy wymaga umiejętności dokonywania refleksji nad własnym działaniem oraz wyciągania wniosków; w przeciwnym razie nauczyciel tworzy „nieadekwatny obraz rzeczywistości”. Nauczyciel staje się badaczem, który wykorzystuje swoje doświadczenia do tworzenia hipotez i uogólnień, a teorie naukowe stosuje w praktyce, interpretuje je i poddaje krytyce w celu wypracowania „skutecznych w danych warunkach, sposobów działania” (ibid.).

Do grupy kompetencji koniecznych zaliczane są także „kompetencje **realizacyjne**” czyli „umiejętności, które w sposób bezpośredni pozwalają na realizację zadań edukacyjnych w szkole” (ibid.). Dylak (2006: 560) rozważa trzy wymiary każdej czynności nauczycielskich, w których te kompetencje się ujawniają. Pierwszy wymiar to „obiekt” czynności nauczyciela czyli uczniowie. Praca z grupą, klasą czy szkołą, jak i uczniem indywidualnym wymagają innego podejścia, innych kompetencji. Drugi wymiar to „poziom zorganizowania”, który wiąże się z czynnościami i sposobem reakcji nauczyciela, „od reakcji prostych do bardzo złożonych reakcji metodycznych”. Bardziej skomplikowane czynności wymagają od nauczyciela „zachowań ekspresyjnych” (są to np. „zachowania niewerbalne, sposób mówienia”), z których „buduje swe czynności o charakterze socjotechnicznym” (ibid.: 561), tzn. zarządzanie klasą, koncentracja uwagi uczniów, aranżacja wnętrza klasy itp. Są to istotne czynności metodyczne bezpośrednio wpływające na efekty nauczania. Trzeci wymiar działań nauczyciela dotyczy wykonywanych czynności, które według Dylaka (2006: 561) odbywają się w schemacie „rozpoznanie – decyzja – wykonanie”. Nauczyciel musi podejmować wiele szybkich decyzji, co wymaga starannego treningu, a skuteczność decyzji „(...) uzależniona jest od konkretnych doświadczeń w podobnych sytuacjach” (ibid.). Bez własnej interpretacji i analizy sytuacji nie będzie możliwe dobranie właściwego zachowania i odpowiedniej strategii działania. Trudno będzie, na przykład, zachować „harmonię dydaktyczną”, czyli określić granicę własnej interwencji w trakcie pracy uczniów, tak, aby ich nie wyręczać, a raczej stworzyć możliwości pracy samodzielnej i kreatywnej (Wilczyńska 1999: 138). Istnieje zatem konieczność ćwiczeń w realizacji/przeprowadzania zadań szkolnych, najpierw w „bezpiecznych warunkach”

w toku przygotowania do zawodu, a następnie w sytuacjach autentycznych, które zmuszają do rozpoznania sytuacji i szybkiej decyzji.

Analiza klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczyciela dokonana przez różnych autorów wskazuje, iż omawiane przez nich umiejętności nauczycielskie są bardzo podobne, choć często określane są innym terminem. Wiedza oraz umiejętności związane z nauczaniem przedmiotem to kompetencje „**przedmiotowe**” (Komorowska 2002: 14) lub „**specjalistyczne**” (Kacprzak 2006: 47), natomiast „opanowanie wiedzy i umiejętności metodycznych”, jak i pedagogicznych to kompetencje „**dydaktyczne**” (Komorowska 2002: 14, Kacprzak 2006: 47), tzn. umiejętność tworzenia programów nauczania oraz planów lekcji, stosowanie odpowiednich metod i technik pracy w zależności od typu szkoły czy klasy, dostrzeganie potrzeb uczniów, umiejętności testowania i oceniania (Komorowska 2002: 14). Průcha (2006: 307) oddziela czynności nauczyciela związane z „projektowaniem i organizowaniem przekazu wiedzy przedmiotowej” nazywając je kompetencją „**techniczną**” (podobnie Żechowska 1996 w Kacprzak 2006: 49), natomiast Banach (2004: 550) nazywa je „kompetencjami **prakseologicznymi**”. Kolejne oczekiwane umiejętności nauczycielskie dotyczą wychowywania, dyscypliny, motywowania oraz kreowania dobrych relacji z uczniem. Kompetencje te można określić jako „**psychologiczne**” (Kacprzak 2006: 48) lub „**nauczycielskie**” (Komorowska 2002: 13). Umiejętności psychologiczne, pedagogiczne i metodyczne traktowane są czasem jako jedna, wspólna grupa umiejętności nauczycielskich, jako kompetencje „**psychodydaktyczne**” (Kyriacou 1991 w Průcha 2006: 307) lub „**pragmatyczne**” (Szempruch 2001: 118). Umiejętności komunikowania się z uczniami, jak i rodzicami i innymi pracownikami szkoły w celu budowania dobrego porozumienia w duchu tolerancji i empatii można traktować jako osobną kategorię kompetencji nauczyciela, tzn. kompetencje „**komunikacyjne**” (Kyriacou 1991 w Průcha 2006: 307, Żechowska 1996 w Kacprzak 2006: 49) lub „kompetencje **współdziałania**” (Szempruch 2001: 118). Istotną rolę w pracy nauczyciela odgrywają również kompetencje „**informatyczno-medialne**”, które dotyczą umiejętności obsługi komputera i innego sprzętu technicznego oraz korzystania z Internetu w celu „doskonalenia procesów edukacyjnych”, a także „aktualizowania wiedzy i umiejętności” (Szempruch 2001: 119). Znajomość technologii informacyjnej i komunikacyjnej staje się wiedzą niezbędną dla nauczyciela XXI wieku, a umiejętność właściwego jej stosowania zaliczyć można do umiejętności kluczowych.

Osobą kategorię umiejętności stanowią kompetencje „**moralne**” (Banach 2004: 550) lub „**praktyczno-moralne**”, które zdaniem Kwaśnicy (w Průcha 2006: 306) „(...) zajmują w powołaniu nauczycielskim pozycję naczelną.” Kompetencje te, według Banacha (2004: 550), są „zdolnością do pogłębionej refleksji moralnej oraz kształtowania własnych powinności etycznych wobec pomiotów edukacji.” Jest to zatem umiejętność rozwoju duchowego, praca nad poczuciem wartości etycznych i moralnych. Banach (2004: 550) i Szempruch (2001: 117) zwracają także uwagę na kompetencje „**kreatywne**”, które [w]yróżniają się innowacyjnością i prorozwojową skutecznością działań nauczyciela”, tzn. nauczyciel dokonuje „twórczych zmian w pracy”, pisze programy autorskie, rozwija autonomię uczniów, a także „umie myśleć krytycznie oraz stymulować rozwój samodzielnego i krytycznego myślenia, samokształcenia i pracy nad sobą swoich wychowanków” (Szempruch 2001: 117). Ważną umiejętnością z zakresu kreatywności jest „[badanie] własnej praktyki, dokonywanie nad nią refleksji i tworzenie na tej podstawie własnej wiedzy zawodowej” (ibid.). Zarówno kompetencje moralne, jak i kreatywne wymagają umiejętności refleksyjnych w celu doskonalenia własnej osobowości i moralności oraz czynności dydaktyczno-wychowawczych, jak i wspierania rozwoju myślenia refleksyjnego uczniów.

Umiejętności dokonywania refleksji nad pracą zawodową jako element kompetencji nauczyciela są poruszane w sposób bezpośredni przez Kyriacou (1991 w Průcha 2006: 307-308), który określa je „kompetencjami w zakresie **refleksji** nad własną działalnością”. Według Kyriacou (ibid.) kompetencje te należy rozumieć jako „ja i moje działania jako przedmiot analizy, umiejętność wyprowadzania wniosków z rozpoznania zjawisk, na przykład modyfikowanie własnego postępowania, podejść i metod.” Umiejętności refleksyjne zaliczane są do „kluczowych umiejętności”, które stanowią „o pedagogicznych kompetencjach nauczyciela” (ibid.), bez których nauczyciel nie może doskonalić się zawodowo. Stają się one niezbędne w wykonaniu innych czynności, jakich, zdaniem Komorowskiej (2002: 14), oczekuje się od kompetentnego nauczyciela, tzn. dokonywanie obserwacji i autoobserwacji, analizy zdarzeń krytycznych oraz prowadzenie badań w działaniu (ang. *action research*) czy studium przypadku (ang. *case study*). Są to jednocześnie narzędzia rozwijające myślenie refleksyjne (zob. Rozdział I, 1.1.4.). Niezwykle ważne jest, że kompetencje zawodowe nauczyciela to umiejętności, które można stale rozwijać i poszerzać o nowe.

Według Zawadzkiej (2004: 109-110 za Parzęcki 1998: 28) „[k]ompetencja jest wyuczana, ma dynamiczną strukturę i powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, umiejętności i sprawności.” Efekty doskonalenia kompetencji mogą wpłynąć na efekty codziennej pracy uczniów w szkole, jak i na samorozwój nauczyciela jako pedagoga i osoby. Do wniosków takich dochodzi Kacprzak (2006: 50) w słowach:

Kompetencje nauczyciela mają charakter rozwojowy. Optymalny ich postęp polega na ciągłej reorganizacji i generowaniu nowych zachowań w zależności od istniejących potrzeb. Nabywanie kompetencji nie powinno być traktowane tylko usługowo dla zaspokojenia potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, ale również humanistycznie jako samokształcenie nauczycieli w toku służby dla siebie i innych Kacprzak (2006: 50).

Nauczyciel doskonalący swoje kompetencje w toku życia zawodowego, czyni to zarówno dla uczniów jak i dla siebie. Nauczyciel winien być świadom tego obowiązku, który jednocześnie staje się szansą na samorozwój, samorealizację i sukces zawodowy.

2.5. Kompetencje nauczycieli języków obcych

Kompetencje nauczycieli języków obcych pokrywają się z omówionymi wyżej (zob. 2.4.) umiejętnościami nauczycieli, jednakże wymagają one szerszego rozważenia ze względu na specyfikę przedmiotu, tj. język obcy. Według Wallace’a (1991: 58) kompetencje nauczyciela mogą być rozumiane w dwojaki sposób, tzn. jako „kompetencje wstępne” (ang. *initial competence*) oznaczające uzyskanie pewnego minimum wiedzy i umiejętności wymaganych do wykonywania zawodu, co potwierdza formalnie uzyskany certyfikat czy dyplom; kompetencje te można uznać za odpowiednik kwalifikacji (por. 2.4. powyżej). Drugi wymiar to „kompetencje profesjonalne” (ang. *professional competence*) wskazujące na długą drogę rozwoju wiedzy i umiejętności nauczycielskich, niczym podążanie za „ruchomym punktem lub horyzontem” przez całe życie zawodowe nauczyciela. Na rozwój kompetencji profesjonalnych wpływają stale zmieniające się czynniki, takie jak: „oczekiwania społeczne, specyfika przedmiotu, system egzaminacyjny, program nauczania, metodyka, zainteresowania własne nauczyciela, zmiany w rozumieniu natury zawodu i zgłębianie wiedzy o zawodzie, zmiany w ponoszeniu odpowiedzialności za pracę itd.”

(ibid.) [tłum. wł.]. Kompetencje profesjonalne wymagają czasu i wyłożonej pracy, aby rozwijać się na różnych obszarach i przynosić coraz większe owoce, natomiast kompetencje wstępne umożliwiają rozpoczęcie działalności zawodowej i stanowią punkt startowy pracy zawodowej nauczyciela. Z pewnością można uznać obydwa rodzaje kompetencji są niezbędne, aby nauczać profesjonalnie.

Obszary rozwoju kompetencji zawodowych nauczyciela języka obcego są liczne i szeroko omawiane w literaturze. Należą do nich kompetencje: językowe, psychologiczno-pedagogiczne, metodyczne, wychowawcze, krajo- i kulturoznawcze, organizacyjne oraz innowacyjno-kreatywne (Zawadzka 2004: 110-146, Myczko 2009: 19-23). Wiele z nich wskazuje na konieczność obecności i doskonalenia refleksyjności nauczyciela, co warto poddać rozważeniu.

2.5.1. Kompetencja językowa

Kompetencja językowa, zwana także „**specjalistyczną**” (Zawadzka 2004: 110) lub „**komunikacyjną**” (Myczko 2009: 20) odnosi się zarówno do wiedzy z zakresu języka obcego, jak i umiejętności językowych nauczyciela (Zawadzka 2004: 111-112 za Hymes oraz Grycza 1992), a dokładniej części składowe tej kompetencji to: wiedza językowa, kompetencja gramatyczna, socjolingwistyczna, kompetencja dyskursu i strategiczna (Zawadzka 2004: 110-112, Myczko 2009: 20). Opanowanie wiedzy gramatycznej (i.e. „wiedzy deklaratywnej”) i sprawności językowych (i.e. „wiedzy proceduralnej”) wiąże się z osiągnięciem głównego celu, jakim jest komunikacja (Pfeiffer 2001: 194 w Myczko 2009: 20). Należy pamiętać, iż „(...) język obcy jest przedmiotem nauczania i środkiem komunikacji dla nauczyciela, ale także przedmiotem uczenia się i środkiem komunikacji dla ucznia” (Zawadzka 2004: 113), dlatego „poziom kompetencji językowej i komunikacyjnej nauczyciela występującego w roli moderatora i doradcy (...) musi być znacznie wyższy niż wtedy, gdy jest on głównie „przekaznikiem” treści i form” (ibid.). Według Zawadzkiej (2004: 87 za Nęcki 1991 i Birkenbihl 1997) kompetencja komunikatywna nauczyciela oznacza także „skuteczność jego zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych, umiejętność słuchania, koncentracji uwagi, nawiązania kontaktu duchowego i intelektualnego.” Myczko (2009: 21) dodaje, że komunikacyjnie kompetentny nauczyciel potrafi także

właściwie interpretować i odczytywać intencje wypowiedzi uczniów oraz stosować odpowiednie do kontekstu sytuacyjnego formy językowe. Zawadzka (2004: 114) zauważa, iż obecnie „nauczyciel musi dysponować znacznie większą wiedzą językową i posiadać znacznie szersze umiejętności językowe, niż było to do tej pory konieczne”, co związane jest z nauczaniem dzieci, zintegrowanym, z nauczaniem w grupach zaawansowanych czy w nauczaniu bilingwalnym, gdzie nauczyciel winien potrafić wskazać na podobieństwa i różnice między językami, różnice kulturowe, wyjaśniać specyficzne słownictwo dla wyższych poziomów czy pochodzące z dziecięcych rymowanek czy piosenek. Na etapie początkowym nauki języka obcego niezmiernie ważna jest wymowa, dlatego Pfeiffer (2001: 195) postuluje, aby „(...) nauczyciele tego poziomu nauczania dysponowali dobrze rozwiniętą kompetencją szczegółową, jaką jest **kompetencja fonetyczna**.” Nauczyciel, który nie jest rodzimym użytkownikiem języka obcego może i de facto staje się modelem językowym w klasie, dlatego powinien rozwijać swoją wymowę w sposób szczególny i systematyczny (Ur 1991: 56). Wymowę należy postrzegać jako bardzo ważny element kompetencji językowej nauczyciela języka obcego.

2.5.2. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne

Efektywne nauczanie języków obcych wiąże się z opanowaniem wiedzy o uczniach, ich osobowości, zachowaniach, postawach i celach społecznych, co zawiera się w wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki. Według Zawadzkiej (2004: 117) kompetencje psychologiczno-pedagogiczne obejmują: psychologię wychowawczą, „pozwalającą na diagnozowanie zachowań i kształtowanie norm i zasad postępowania”; psychologię rozwojową, która umożliwia formułowanie właściwych celów i środków pracy w zależności od właściwości rozwojowych uczniów, szczególnie dzieci, a także „wdrażanie do samodzielności, samokontroli, rozwoju osobowości” (ibid.); psychologię różnic indywidualnych, np. dotyczących uczniów bardzo zdolnych i uczniów z ograniczeniami, oraz psychologię uczenia się i nauczania, „stanowiących bezpośrednią podstawę działań dydaktycznych nauczyciela w klasie” (ibid.). „Nauczyciel posiadający te kompetencje [psychologiczno-pedagogiczne] potrafi rozpoznać potrzeby uczniów oraz dobrać właściwe metody pracy na lekcji, tzn. dostosować je do wieku, predyspozycji i wiedzy uczących się” (Myczko 2009: 21).

Pfeiffer (2001: 198) uważa, iż „kompetencje **pedagogiczne**” obejmują „dwie kluczowe umiejętności szczegółowe: umiejętność pracy zespołowej z innymi nauczycielami oraz umiejętność pracy zespołowej z uczniami”, co wiąże się efektywną komunikacją interpersonalną oraz „umiejętnością kształtowania zasad postępowania [i] umiejętnością kształtowania postaw” (Myczko 2009: 21). Wychowanie, a nie tylko „opanowanie czystej kompetencji komunikacyjnej” (Pfeiffer 2001: 197), to także cel nauczania w klasie języka obcego, w szczególności wychowanie interkulturowe. Oznacza „(...) z jednej strony [rozwijanie] osobowości uczniów i kształcenie pozytywnych postaw obywatelskich, a z drugiej strony lepsze ich umotywowanie do nauki języka” (ibid.: 197). Warto, aby nauczyciel języka obcego dokonywał refleksji nad swoimi działaniami wychowawczymi i świadomie kierował procesem nauczania tak, aby owocował właściwymi postawami i zachowaniami uczniów wobec kultury własnej i obcej.

2.5.3. Kompetencje metodyczne

Kompetencje metodyczne można określić krótko jako „umiejętności tworzenia i przeprowadzenia efektywnych procesów glottodydaktycznych” (Pfeiffer 2001: 195). Według Zawadzkiej (2004: 124) kompetencje te obejmują: „planowanie, organizowanie, operacjonalizację celów, adekwatny dobór materiału i technik, kontroli, doradztwa itd.” Pfeiffer (2001: 196) określa zakres kompetencji metodycznych szerzej koncentrując uwagę na potrzebie poznania wiedzy glottodydaktycznej, która obejmuje pięć obszarów wiedzy, tj.: „[naukowe] podstawy glottodydaktyki, jej przedmiot, cele i metody badań; związki glottodydaktyki z dziedzinami pokrewnymi, zwłaszcza z psychodydaktyką i językoznawstwem; podstawy teorii akwizycji języka obcego; metody nauczania języka w rozwoju historycznym i aktualny stan dyskusji fachowej; oraz metodykę nauczania języka.” Zakres wiedzy glottodydaktycznej wydaje się bardzo szeroki wybiegający dalej niż opanowanie metod, technik czy form pracy. Pfeiffer (ibid.) precyzuje kompetencje metodyczne wskazując na kompetencje szczegółowe, do których zalicza takie umiejętności jak: „planowanie, obserwacja i ocena własnych procesów nauczania; wykorzystanie istniejących lub opracowanie własnych standardów osiągnięć uczniowskich; oraz sterowanie półautonomiczną nauką uczniów i inne”.

Umiejętności i wysiłek nauczyciela języka obcego dotyczą zatem także doskonalenia własnej pracy i refleksji nad nią oraz wsparcia pracy własnej uczniów.

Warto zwrócić uwagę na zestawienie umiejętności metodycznych nauczyciela języka obcego, które za Passowem (1984) podaje Pfeiffer (2001: 199):

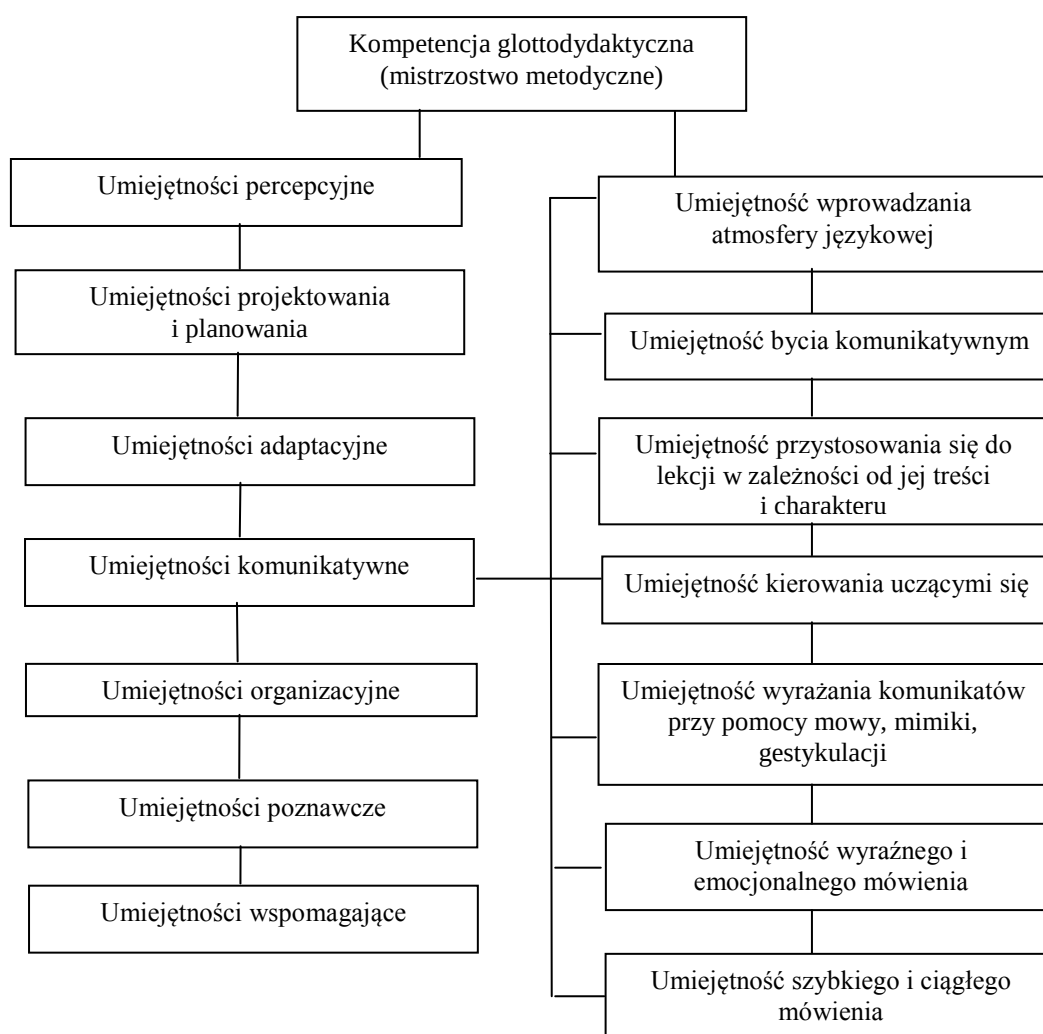


Tabela 1: Elementy składowe umiejętności metodycznych nauczyciela języka obcego – według Passowa

Można odnieść wrażenie, iż opanowanie tych umiejętności to rzeczywiście „mistrzostwo metodyczne”, ale i osobiste. Nasuwa się także myśl, iż trudno osiągnąć i doskonalić te umiejętności bez zgłębnionego namysłu, analizy i obserwacji. Z pewnością wymaga tego doskonalenie własnej komunikatywności, przystosowywania się do sytuacji klasowej, a także umiejętność organizowania pracy uczniów i własnej oraz udzielanie wsparcia.

Zawadzka (2004: 124-146) zwraca uwagę na konieczność poszerzania wiedzy metodycznej nauczyciela języka obcego ze względu na „[z]miany w edukacji wynikające z przemian polityczno-społecznych i zmian organizacyjnych”. Stąd niezbędna staje się wiedza dotycząca technik pracy z uczniami niepełnosprawnymi o różnym stopniu upośledzenia, z uczniami, dla których nauczany język jest drugim lub trzecim językiem obcym, a także wiedza z zakresu nauczania dzieci młodszych. Nauczanie dzieci wiąże się z realizacją celów afektywnych, np. poprzez m.in. „wytworzenie pozytywnego stosunku do języków obcych (...), wywołanie ciekawości, otwartości na inne kultury” oraz celów kognitywnych jak np. „ćwiczenie pamięci, uczenie się analizy (...), rozwiązywania problemów” (ibid.: 125). Zawadzka (2004: 125) przypomina, iż „[z]godnie z zaleceniami Rady Europy cele wychowawczo-pedagogiczne powinny dominować nad pragmatyczno-językowymi.” Nauczyciel języka obcego powinien również posiadać wiedzę z zakresu nauczania zintegrowanego, które jest rozumiane jako „proces dydaktyczny łączący kompetencje i treści nauczania wielu przedmiotów oraz uwzględniające cele wychowawcze” oraz nauczania integracyjnego związanego z „włączeniem osób niepełnosprawnych do życia społecznego” (ibid. 130-131). Wiedza metodyczna nauczyciela dotyczy także nauczania drugiego języka obcego, które zwiększa świadomość językową uczniów (ang. *language awareness*) i winno być oparte na wiedzy i doświadczeniu, które uczniowie zyskali ucząc się pierwszego języka obcego (ibid. 137-138). Duże znaczenie ma wiedza o nauczaniu języka obcego dla potrzeb zawodowych, szczególnie znajomość technik nauczania słownictwa zarówno fachowego, jak i służącego codziennej komunikacji oraz technik wdrażających do pracy samodzielnej (ibid. 140-141). Do kompetencji metodycznych, zdaniem Zawadzkiej (2004: 143-144), należy zaliczyć również „**kompetencje medialne**”, tzn. „wiedzę/kompetencję w zakresie stosowania technologii informacyjnej w klasie i wspomagania samodzielnej pracy uczniów w domu.” Kompetencja medialna obejmuje kompetencję techniczną – umiejętność obsługi komputera oraz korzystania z programów komputerowych, semantyczną dotyczącą selekcji i doboru właściwego materiału oraz kompetencję pragmatyczną obejmującą umiejętność zastosowania wybranych materiałów „zgodnie z ich przeznaczeniem i w zależności od potrzeb” (ibid.). Szczególnie ważna dla nauczyciela staje się „(...) wiedza z zakresu programów do nauki języka, wśród których wyróżnia się programy tekstowe przetwórcze i odtwórcze (na poziomie wyrazu lub grup wyrazowych, na poziomie zdania i tekstu), programy tekstowe twórcze, programy z bazą danych, gramatyczne, z testami, różnego

typu grami itp. (Rusiecki 1991 w Zawadzka 2004: 145). Rolą nauczyciela jest także wskazywać na możliwości jakie niesie ze sobą komputer w nauce języka obcego, i wspierać w stosowaniu programów i Internetu w sposób samodzielny. Brak otwartej postawy wobec nowoczesnych technologii i niechęć wobec mediów może „[wzbudzić] podejrzenie uczniów o nieudolność, wygodnictwo, a nawet zacofanie dydaktyczne nauczyciela” (Pfeiffer 2001: 198). Kompetentny nauczyciel języka obcego musi poczynić wszelkie starania, aby uniknąć takiej oceny, rozwijać kompetencje medialne i metodyczne, aby stać się nauczycielem nowoczesnym i innowacyjnym.

Myczko (2009: 22-23) uważa, że kompetencja metodyczna jest widoczna w podejmowanych decyzjach nauczyciela, np. w doborze techniki wprowadzenia słownictwa czy ćwiczenia komunikacyjnego. Wiedza metodyczna nie powinna jednak ograniczać się do „stałych i skutecznych sposobów działania”, musi być stale rozwijana, także poddawana „krytycznej analizie, praktycznej weryfikacji i przetwarzaniu” (Zawadzka (2004: 124). Niezbędna zatem staje się refleksja nauczyciela nad aranżacją procesu nauczania, szczególnie w kwestii wyznaczania celów oraz doboru technik nauczania.

2.5.4. Kompetencje krajo- i kulturoznawcze

Kompetencje te, zwane również „kompetencjami **międzykulturowymi**” związane są z pełnieniem przez nauczyciela języka obcego ważnej roli „pośrednika kulturowego” (Zawadzka 2004: 213). Myczko (2009: 23) przypomina, iż „(...) język jest ściśle związany z kulturą, która tkwi przecież w każdym słowie”, dlatego zadaniem nauczyciela jest „wskazać uczniom podobieństwa i różnice między dwiema kulturami (...), między zasadami komunikacji werbalnej i niewerbalnej w danym języku.” Ustalając zakresu przekazywanych treści krajo- i kulturoznawczych warto, zdaniem Pfeiffer (2001: 197), kierować się „zasadą relewantnej treści dla efektywnej komunikacji interkulturowej” czyli przekazywać te treści, które ułatwią komunikację czy też usuwają ewentualne trudności komunikacyjne. Poszerzanie wiedzy o kulturze obcego kraju wiąże się z realizacją jednego z głównych zadań szkoły, tj. z wychowaniem interkulturowym (Pfeiffer 2001: 196). Według Zawadzkiej (2004: 213-214) nauczyciel powinien wykorzystać język obcy do budowania porozumienia

interkulturowego mając jednocześnie „krytyczną świadomość kulturową, [zdolność do] refleksji i krytycznej oceny uwarunkowanych kulturowo uprzedzeń i nieporozumień, [oraz] postawę otwartości, gotowości do tolerancji i akceptacji.” Nauczyciel winien dać przykład postawy otwartości, tolerancji i empatii, a także promować ją wśród uczniów, czego efektem z kolei jest „lepsze zrozumienie przez uczniów ich własnej tożsamości kulturowej” (ibid.). Z pewnością namysł nauczyciela nad edukacją interkulturową jest niezbędny, aby osiągnąć jej trudne, ale ważne cele. Zawadzka (2004; 215) podkreśla wagę samodzielnej refleksji zarówno nauczyciela, jak i uczniów, którzy mogą stanąć przed koniecznością „zmiany posiadanej wiedzy i własnych nastawień”. Istnieje potrzeba „krytycznie refleksyjnego podejścia do własnej i obcej rzeczywistości, [a także potrzeba] wytworzenia nowych schematów myślowych, koniecznych do wyeliminowania bądź ograniczenia działań etnocentrycznych”, które mogą zaowocować zmianą negatywnych postaw i oczekiwań (ibid.: 217). Można uznać, iż międzykulturowo kompetentny nauczyciel języka obcego winien wykazać się wysokim poziomem refleksyjności.

2.5.5. Kompetencje innowacyjno-kreatywne

Wprowadzanie zmian, innowacyjnych rozwiązań czy nowatorskich pomysłów wiąże się z rozwinięciem kompetencji, zwanych „**innowacyjnymi**” (Zawadzka 2004, Myczko 2009) lub „kompetencjami **kreatywności**” (Szempruch 2001), które rozumiane są jako „stan indywidualnych zdolności do przetwarzania właściwie sformułowanej idei zmiany jakościowej, mającej na celu polepszenie wyników działalności pedagogicznej w określonej dziedzinie” (Smak 1996: 147 w Zawadzka 2004: 289-290). Nauczyciel powinien zatem być świadomy możliwości zmian i potrafić je wprowadzać, jak i znać „bezpieczne granice w dokonywaniu twórczych zmian w pracy” (Szempruch 2001: 117), powinien rozumieć znaczenie działania twórczego i niestandardowego, wykazać odwagę kreatywną w „(...) poszukiwaniu i wypróbowywaniu wszelkich nowych rozwiązań w zakresie metod, technik, treści i form pracy, a także w stymulowaniu aktywnej i kreatywnej postawy uczniów” (Zawadzka 2004: 289). Szempruch (2001: 117) podkreśla znaczenie refleksji w rozwijaniu kompetencji innowacyjnej. Nauczyciel winien bowiem myśleć krytycznie i wspierać uczniów w rozwoju myślenia

krytycznego, kierować własnym rozwojem zawodowym oraz „badać własną praktykę, dokonywać nad nią refleksji i tworzyć na tej podstawie własną wiedzę zawodową.” Zdaniem Zawadzkiej (2004: 291) prowadzenie przez nauczyciela własnych badań pedagogicznych, szczególnie badań w działaniu (ang. *action research*) to „jedna z dróg wprowadzania innowacji”. Prowadzone obserwacje i wyciągane wnioski w trakcie badań prowadzą do lepszego nauczania i rozwiązywania problemów w różnych sytuacjach dydaktyczno-pedagogicznych. Myczko (2009: 22) przekonuje, że nauczyciel musi radzić sobie szczególnie z sytuacjami zmiennymi w klasie, „niepowtarzalnymi” i zaskakującymi, a „drogą do tego będzie refleksja”. Nauczyciel powinien dokonywać autorefleksji i samokontroli, stawać się refleksyjnym praktykiem (ibid.). Można wnioskować, iż **nie ma innowacyjności bez refleksyjności**.

Znajomość języka obcego jest ważna w pracy nauczyciela, jednakże dopiero rozwój poszczególnych kompetencji oraz poszerzanie wiedzy może uczynić nauczyciela profesjonalistą, co wiąże się z faktem, jak podaje Kobyłecka (2007: 157 w Myczko 2009: 24), iż „u podstaw kompetencji nauczyciela leżą trzy rodzaje inteligencji: racjonalna, emocjonalna i duchowa.” Nauczyciel zarówno mniej, jak bardziej doświadczony może i powinien rozwijać wiedzę i kompetencje, choć jest to proces całkowicie zindywidualizowany, gdyż „każda jednostka jest odpowiedzialna za własny rozwój zawodowy” (Wysocka 2003: 12). Indywidualizacja nauczania języków obcych jest tematem ważnym i szeroko omawianym w literaturze (np. Wilczyńska 1999: 13, Siek-Piskozub 2001: 17-18), szczególnie idea „indywidualnego stylu uczenia się” (Siek-Piskozub 2001: 17), która powinna dotyczyć również nauczycieli i kandydatów. Od nich bowiem oczekuje się „zdolności do przyjmowania odpowiedzialności za własne sprawy” (Wilczyńska 1999: 131), czyli postawy autonomicznej (zob. 3.12.), która oznacza samodzielną pracę nad strategiami nauczania, jak i rozwój własnych kompetencji w różnym zakresie, m.in. językowym, metodycznym, pedagogicznym.

W rozwój kompetencji wpisuje się rozwój refleksyjności nauczyciela. Myślenie refleksyjne, krytyczne, jak i autorefleksyjne stanowi niezbędny element procesu rozwoju wiedzy i umiejętności nauczyciela. Dokonywanie obserwacji, analiza, wyciąganie wniosków, selekcja czy wybór w procesie nauczania wiążą się z głębszym namysłem, z refleksją nad działaniem, w trakcie, jak i przed działaniem.

2.6. Role i zadania nauczyciela

Zgodnie z *Kartą Nauczyciela* (z 26 stycznia 1982 r. Art. 6) obowiązkiem nauczyciela jest rzetelnie wykonywać zadania w ramach realizacji „podstawowych funkcji szkoły: **dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej**” oraz dbać o bezpieczeństwo uczniów. Metodocy i liczni autorzy (np.: Bromberek 1973, Okoń 1991, Olubiński 2002, Kacprzak 2003, Korczyński 2005, Werbińska 2006), potwierdzają, iż podstawowym zadaniem nauczyciela jest **przekazywanie wiedzy**, ale jednocześnie są zgodni, iż zadania wybiegają dalece poza dydaktyczne, szczególnie ze względu na cel edukacji, jakim jest „**wszechstronny rozwój uczniów**” (Kacprzak 2003: 297). Realizacja zadań, jak i pełnienie różnych ról w procesie edukacji wydają się niemożliwe bez głębszego namysłu, bez refleksji nauczyciela, która winna mieć swoje odbicie we wszelkich działaniach w ramach powierzonych funkcji dydaktyczno-wychowawczych.

Szczególnie dużo uwagi poświęconej jest **roli wychowawczej**. Nauczyciel jako wychowawca powinien „wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny (...), w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka” (*Karta Nauczyciela*). Znaczenie roli wychowawczej współczesnego nauczyciela wynika z przemiany świata i stosunków międzyludzkich, która odbywa się „niemal w błyskawicznym tempie” niosąc, według Korczyńskiego (2005: 30-31), „wiele zagrożeń idei humanizmu”. Stąd inicjatywa „odwrócenia podstawowych funkcji, jakimi są kształcenie, nauczanie, wychowanie i przeniesienie na pierwszy i najważniejszy plan funkcji opiekuńczych i wychowawczych” (ibid.: 32). Kacprzak (2006: 87) podkreśla istotę roli nauczyciela-wychowawcy w twierdzeniu, iż „[w] pracy wychowawczej nauczyciel ma do czynienia z tym, co jest najbardziej skomplikowane, bezcenne, najdroższe w życiu – człowiekiem. Od nauczyciela, jego umiejętności pedagogicznych, mądrości zależy droga życiowa wychowanka, jego zdrowie, rozwój umysłowy, charakter intelekt, miejsce i rola w życiu.” Nie ma zatem wątpliwości, iż tej właśnie roli nauczyciel winien oddać wiele wysiłku i czasu. Korczyński (2005: 27) twierdzi, iż nauczyciel jest współodpowiedzialny za przygotowanie uczniów do życia, dlatego musi być otwarty na problemy ucznia i traktować go jako partnera, co z kolei sprzyjać będzie „rozwijaniu jego twórczych możliwości, inicjatywy, aktywnej postawy, samokształcenia oraz planowania własnej przyszłości.” Fontana (1998: 264) zwraca uwagę na ważną rolę nauczyciela w rozwoju moralnym uczniów. „[N]auczyciele powinni wykorzystywać każdą okazję do

wzmacniania moralnego zachowania, gdy widzą je u uczniów”, ale najważniejsze staje się „znaczenie własnego przykładu”, przykładu postawy tolerancji, współczucia, uczciwości, szacunku (ibid.). Nauczyciel ma stać się „**wzorem do naśladowania**”, wskazywać jak rozwiązywać problemy, dyskutować, badać czy oceniać w duchu zrozumienia i mądrości (Kacprzak 2003: 294). W tym przypadku nauczyciel pełni rolę trenera lub eksperta, który wpływa na kształtowanie się postaw uczniów wskazując na różne drogi wyboru postępowania i zachowania (ibid.). Tak postrzegana rola wychowawcy wymaga szczególnego wysiłku refleksyjnego, aby właściwie kierować własnym postępowaniem oraz odpowiednio ocenić postawy i działania uczniów. Zarówno refleksja przed, w trakcie, jak i nad działaniem odgrywają ważną rolę. Współczesny wychowawca nie powinien mówić czy narzucać tego, co uczeń ma zrobić, ale kierować tak uczniem, aby samodzielnie wybierał właściwe postawy i rozumiał ich słuszność.

Funkcja nauczyciela związana z przekazywaniem wiedzy ma także odmienny charakter we współczesnym świecie, ponieważ wraz ze przemianami w różnych dziedzinach życia zmienia się także „filozofia oświaty”. Kacprzak (2006: 92) wyjaśnia, że „[transmisja] wiedzy jest zastępowana przekonaniem, że nauczyciel powinien udzielać uczniom pomocy w konstruowaniu wiedzy”, co wynika z idei rozwijania wiedzy, a nie „podtrzymywania” jej przez autorytet (ibid.). Petlak (2008 :19) i Kacprzak (2003: 295) nawołują, aby przestać nauczać w sposób klasyczny i stać się bardziej **facylitorem** niż instruktorem dla ucznia, co oznacza nieustanne wsparcie, przyjazną atmosferę w klasie, jak i uczenie odpowiedzialności za własną naukę. Facylitator, czyli „asystent i pomocnik”, nie „kolega”, traktuje każdego ucznia z należytym szacunkiem, w sposób twórczy łączy „wymogi współczesnej szkoły z humanistycznym podejściem do wychowania i edukacji” (Petalak 2008: 46), a także wykorzystuje doświadczenia w nauczaniu, zachęca do twórczego rozwiązywania problemów, rozwija myślenie oceniające (ibid.). Nauczyciel we współczesnej szkole staje się diagnostykiem i konsultantem (Kacprzak 2003: 294), potrafi rozpoznać problemy i ich źródła oraz kierować ucznia ku rozwiązaniu problemów w sposób samodzielny. Wspieranie ucznia w codziennej pracy to zapewne wysiłek umysłowy i emocjonalny, który bez obserwacji, analizy i refleksji nie przyniesie efektów. Umiejętność dokonania refleksji i podjęcie właściwych działań stają się zatem kluczowe.

Duże znaczenie odgrywają **pozaszkolne funkcje** nauczyciela, na przykład jako „organizator wychowania pozalekcyjnego, eksperymentator, organizator współpracy z

domem, działacz społeczny w środowisku” (Bromberek 1973 w Olubiński 2002: 94). Według Krajewskiej (1995 w Kacprzak 2006: 63-64) wychowywanie pozaszkolne należy do zasadniczych ról nauczyciela, jest to ważna rola społeczna wobec uczniów, jak i ich rodziców. Nauczyciel może i powinien występować również „w roli osoby studiującej i doksztalcającej się, a także eksperymentalnej” (ibid.), co wiąże się z kolejnym obowiązkiem wynikającym z *Karty Nauczyciela*, zgodnie z którym nauczyciele powinni „dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego”. Rozwojowi nauczyciela, zarówno zawodowemu, jak i osobowemu sprzyja przeprowadzanie badań czyli „własna praca badawcza, której wytwory składać się będą na warsztat [jego] pracy” (Jodłowska 1994: 225). Nauczyciel w roli **badacza** działający w stale zmieniających się sytuacjach edukacyjnych może nieustannie „[diagnozować] sytuację i kontekst swej praktyki, opracowywać koncepcje zmiany, wdrażać nowe pomysły w życie i monitorować przebieg aplikowanej zmiany”, a tak uzyskana informacja zwrotna to początek kolejnej diagnozy, kolejnego badania (Gołębniak 2003: 203). Prowadzenie badań, obserwacji, refleksji winno stać się czynnością rutynową każdego nauczyciela, „immanentnym elementem” procesu nauczania (ibid.). Potwierdza to Dróżka (1997 w Kacprzak 2006: 75) w tezie, iż „(...) badania edukacyjne powinny być integralną częścią szkolnej pracy nauczyciela, a nie działaniem przeprowadzonym na szkołach przez osoby z zewnątrz”. Potwierdza to także, z całą stanowczością Wilczyńska (2009: 493), która zauważa, iż „nauczycielskie opracowania naukowe należą w Polsce do zupełnej rzadkości”, w przeciwieństwie do innych krajów, np. anglosaskich. Przyczynę braku aktywności badawczej nauczycieli należy upatrywać w niewłaściwej postawie wobec badań i stereotypowym myśleniu, raczej niż w braku czasu czy wiedzy metodologicznej. De facto „(...) podjęcie badań wymaga refleksyjnego dystansu wobec własnej praktyki dydaktycznej” (ibid.: 497) oraz wyjścia poza nią, czyli sięgnięcia po wiedzę teoretyczną, jednakże wysiłek ten ma „liczne zalety samokształceniowe” i może przynieść „wiele pożytku zawodowego” (ibid.: 494). Nauczyciel zyskuje szansę doskonalenia umiejętności i wiedzy dydaktycznej, a jednocześnie doskonali się w samodzielnym kierowaniu procesem nauczania i własnym rozwojem. To nauczyciel jest odpowiedzialny za sytuacje dydaktyczno-wychowawcze w klasie, on powinien poznawać je i rozumieć najbardziej, stąd konieczność „postawy poszukującej” (ibid.: 508), a także potrzeba kształcenia nauczyciela-badacza, badacza refleksyjnego.

Przeprowadzanie badań w klasie ściśle wiąże się z rolą nauczyciela jako **refleksyjnego praktyka** (zob. Rozdz. I, 1.2.7.). Według Gołębniak (2003: 203)

„krytyczna refleksja i systematyczne poszukiwania badawcze” stanowią sedno pracy zawodowej nauczyciela według modelu refleksyjnego naczynia (zob. Rozdz. III, 3.7.). W ciągle zmieniającej się sytuacji polityczno-ekonomicznej w Polsce zmienia się postrzeganie roli nauczyciela i jego zadań, co wiąże się z nowymi wyzwaniami oraz potrzebą rozwoju autonomii i refleksyjności nauczyciela (Wrebińska 2006: 25). Autonomia to kierowanie własnym rozwojem zawodowym oraz sprawowanie kontroli nad innymi, a refleksyjny praktyk, zdaniem Werbińskiej (ibid.), jest „**autonomicznym poszukiwaczem**, wykonującym swój zawód z pasją”, a nie „skarbnicą” czy „dostarczycielem wiedzy”. Kacprzak (2006: 75) wyjaśnia, iż „[r]ola ta [refleksyjnego praktyka] oparta jest na wiedzy instrumentalnej i interpretacyjnej. Pozwala ona na analizę i rozwiązywanie problemów dotyczących praktyki zawodowej.” Współczesny świat potrzebuje nauczycieli, którzy nie będą narzucać swoich pomysłów i rozwiązań, ale wspierać w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji przez uczniów. W taki sposób rozumie swoje zadanie refleksyjny nauczyciel, który krytycznie ocenia swoje osiągnięcia dydaktyczne i wychowawcze (Sipińska 1996: 1).

Wypełnianie zadań dydaktyczno-wychowawczych zgodnie z ustawą *Karta Nauczyciela* to praca nauczyciela oparta na stałej obserwacji, analizie, wyciąganiu wniosków, dokonywaniu wyborów, planowaniu, podejmowaniu decyzji, czyli szeregu czynności, którym musi towarzyszyć zgłębniony namysł, większy niż przeciętny wysiłek umysłowy. Myślenie refleksyjne staje się zatem integralną częścią pracy zawodowej każdego nauczyciela, jest niezbędnym składnikiem przepisu na sukces zawodowy. Niewątpliwie dotyczy to także nauczycieli języków obcych, którzy winni wykazać się refleksyjnością w codziennej pracy, choć zakres ich ról i zadań w klasie różni się ze względu na specyfikę nauczanego przedmiotu.

2.7. Role i zadania nauczyciela języka obcego w klasie i poza nią

Omówione wyżej (zob. 2.6) zadania i role nauczyciela odnoszą się do wychowawców i nauczycieli wszystkich przedmiotów, zatem i do nauczycieli języków obcych. Pfeiffer (2001: 189) podkreśla, iż trzy zasadnicze zadania szkoły, tzn. „wychowywanie i rozwój osobowości uczniów, przygotowanie ich do życia w zmieniających się warunkach społeczno-ekonomicznych [oraz] rozwijanie tolerancji i akceptacji obcych kultur”, winno stać się jednocześnie zadaniem całego grona nauczycieli, jak i każdego z nich z

osobna. Nie można obarczać tylko wychowawców zadaniem wychowywania, a nauczycieli języków obcych kształceniem postaw tolerancji wobec innych kultur. Odpowiedzialność za edukację uczniów ma charakter zbiorowy, zatem wszyscy nauczyciele powinni włączyć się w realizację zadania „[w]ychowywania i rozwoju osobowości uczniów, [które zdaniem Pfeiffer 2001] zależą w dużym stopniu od samego nauczyciela” (ibid.: 191). Jednakże role nauczyciela języka obcego ze względu na nauczany przedmiot postrzegane są inaczej, a także można zaobserwować dodatkowe oczekiwania wobec nich. Wyraźnie mówi o tym Michońska-Stadnik (2005: 177) w słowach: „Nauczyciel języka obcego jest postrzegany nieco inaczej niż inni nauczyciele. Ponieważ ma kontakt z innym językiem i kulturą, oczekuje się od niego trochę szerszych horyzontów i oceny wydarzeń z innej niż rodzima perspektywy.” Z kolei Scrivener (1994: 200) zwraca uwagę na fakt, iż nauczyciele języków obcych mają przywilej pracy nad tym co niezmiennie istotne w życiu człowieka i jednocześnie fascynujące, czyli nad językiem. To właśnie język sprawia, że możemy wyrażać siebie, porozumieć się z innymi i poznawać świat. Nauczanie wiedzy i umiejętności językowych w szkole to niczym wyposażanie uczniów w klucz do licznych drzwi na całym świecie. Zatem przed nauczycielem języka obcego stają ważne zadania i odmienne role, które wymagają wiedzy i umiejętności, ale i refleksji, aby pełnić je w sposób efektywny, jak i efektowny.

2.7.1. Nauczyciel języka obcego jako wychowawca

W literaturze dotyczącej pracy zawodowej nauczycieli języków obcych (np. Pfeiffer 2001, Zawadzka 2004, 2005, Marciniak 2005) można zaobserwować duży nacisk na rolę nauczyciela jako **wychowawcy**, dlatego może warto rozpocząć rozważania ról i zadań nauczycieli języków od tej właśnie roli. Pfeiffer (2001: 191) wskazuje na cechy, które winny wyróżniać nauczyciela-wychowawcę: „postawa obywatelska, wzór zachowań w szkole i poza nią, życzliwy, partnerski i sprawiedliwy stosunek do uczniów.” Według Zawadzkiej (2004: 58) sfera wychowawcza to „[sfera] społeczno-emocjonalna zawodu, niezbędna w profesjonalizacji”, która nawiązuje do jednej z podstawowych funkcji edukacji, jaką jest „[wyjaśnianie] i rozwiązywanie problemów egzystencjonalnych, [pomoc w zrozumieniu] coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości.” W jednym ze swoich artykułów Zawadzka (2005) bardzo szeroko

omawia rolę nauczyciela języka obcego jako wychowawcy tłumacząc, iż „[w]ychowanie (...) może i powinno być rozumiane jako całokształt procesów pomagających człowiekowi urzeczywistnić w pełni jego człowieczeństwo”, co można uzyskać jeśli wychowywanie jest traktowane jako „(...) wynik dwustronnej interakcji między wychowującym a wychowankiem, opartej na zaufaniu, współpracy, wzajemnym dialogu, partnerstwie i poczuciu bezpieczeństwa, w której obie strony mogą ujawniać i urzeczywistnić wobec siebie wartości, nadające sens ich życiu” (Zawadzka 2005: 163). Wydaje się, że nauczyciel musi wykazać się dużą dozą dojrzałości emocjonalnej i umiejętności współdziałania zarówno jako osoba odpowiedzialna za zachowanie uczniów, a także jako uczestnicząca jako partner w procesie ich edukacji. Prowadząc dialog musi zarówno dbać o jego efekty, jak i stanowić wzór jak układać relacje z otoczeniem, aby były pozytywne i skuteczne. Zapewne musi towarzyszyć temu wnikliwa obserwacja, analiza, zgłębiony namysł, czyli postawa refleksyjna.

Nauczyciel języka obcego musi potrafić stawić czoła jawiącym się problemom wychowawczym wynikającym z licznych przyczyn, takich jak m.in. problemy osobowościowe, brak osiągnięć w nauce, brak akceptacji, agresja, używanie narkotyków i alkoholu (Zawadzka 2005: 157-159). Przyczyną problemów wychowawczych może być także sam system edukacyjny, a szczególnie niewłaściwa organizacja pracy szkolnej, niewłaściwa postawa nauczycieli czy „[braki] w przygotowaniu do pełnienia funkcji wychowawczej” (ibid.: 162-164). Według Zawadzkiej (ibid.: 164 za Łobocki 1989: 77) podstawowym zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest podmiotowe traktowanie uczniów, „liczenie się z godnością ucznia, okazywanie mu poszanowania i serdeczności, uwzględnienie jego potrzeb i udzielanie pomocy”. Istnieją techniki pracy, które sprzyjają tak rozumianemu wychowywaniu i które może stosować także nauczyciel języka obcego, jak np. indywidualizacja pracy, pozytywna motywacja, praca zespołowa, samodzielność i swoboda uczniów nieprzekraczająca granic dobra innych. Nauczyciel-wychowawca winien „ustalić z [uczniami] reguły postępowania i konsekwencje ich łamania”, a także kierować się zasadami prawdy i dobra, a także, co jest bardzo istotne, być przykładem postaw i czynności oczekiwanych od uczniów (ibid.: 165-166). Nauczyciel staje się **przewodnikiem**, osobą wspierającą rozumienie otaczającego świata i dokonywanie świadomych wyborów (ibid.). Podobną opinię wyraża Marciniak (2005: 190), według której zadaniem nauczyciela języków obcych jako wychowawcy jest „pomoc w

rozbudowaniu ciekawości świata, w zaakceptowaniu uniwersalnych wartości, poznaniu sensu życia i możliwości godnego w nim funkcjonowania.” Pfeiffer (2001: 191) natomiast dostrzega dużą rolę nauczyciela-językowca w „rozwijaniu tolerancji i akceptacji obcych kultur”, czyli w **wychowaniu interkulturowym**, uzasadniając, iż „[w]szelka komunikacja międzyludzka jest komunikacją między kulturami. Język jest najważniejszym elementem kultury i w nim kultura najpełniej się wyraża. W realizacji wychowania interkulturowego nauczanie języków obcych ma szczególnie ważną rolę do spełnienia” (ibid.). Zatem nauczyciel staje się źródłem wiedzy o kulturze, pośrednikiem w jej poznawaniu i rozumieniu oraz organizatorem aktywności ułatwiających to zadanie, tzn. może stać się „koordynatorem” wszelkich przedsięwzięć mających na celu przybliżanie uczniom kultury obcego kraju (ibid.).

Nie bez znaczenia pozostaje nauczanie „krytycznego postrzegania rzeczywistości i odpowiedniej interpretacji zjawisk i procesów (społecznych, technologicznych i kulturowych)” (Zawadzka 2005: 166). Z pewnością chcąc nauczać krytycznego myślenia sam nauczyciel musi wykazać się tą umiejętnością, zdolnością do obserwacji, refleksji i wyciągania wniosków. Rola wychowawcy zdaje się wymagać szczególnej refleksyjności ze względu na wielość czynników konstytuujących proces wychowywania oraz wagę odpowiedzialności za reakcje i podjęte decyzje. Nauczanie języka oznacza również wychowywanie, czemu może sprzyjać solidna wiedza językowa nauczyciela, która czyni go wiarygodnym i budzącym szacunek źródłem języka dla ucznia.

2.7.2. Nauczyciel języka obcego jako źródło i model języka

Nauczyciela języka obcego powinien wykazać się wiedzą i umiejętnościami językowymi (zob. 2.5.1.) oraz przekazywać swą wiedzę uczniom. Warto podkreślić (za Michońska-Stadnik 2005: 170), iż nauczyciel jako „animator procesu uczenia się języka obcego w klasie” jest często „jedynym dostępnym **źródłem języka** mówionego”. Spoczywa na nim szczególne zadanie zarówno dostarczania języka, tzw. inputu językowego (ang. *language input*), jak i jego modelowej prezentacji. Według Komorowskiej (1999: 105) „nauczyciel funkcjonuje jako **model językowy** dostarczając uczniom prawidłowych wzorów do naśladowania.” Staje się modelem języka nie tylko kiedy prezentuje nową strukturę językową, ale także kiedy podaje przykład dialogu,

czyta głośno wiersz, opowiada jakąś historię czy przekazuje ciekawostki o świecie (Harmer 2007: 117). Są to atrakcyjne momenty nauki języka w klasie, motywujące uczniów, jak i wprowadzające element rozrywki i humoru. Harmer (ibid.) podkreśla, iż nauczyciel powinien dobrze przygotować się, aby wypowiadać i czytać teksty w sposób interesujący, a także, zdaniem Pfeiffer (2001: 195), zadbać o własną wymowę, szczególnie pracując z uczniami młodszymi, w przedszkolu i szkole.

Pełniąc rolę źródła języka obcego nauczyciel odpowiada na liczne pytania uczniów często dotyczące słownictwa, szczególnie znaczenia, wymowy i pisowni słów, a ponieważ „żaden nauczyciel nie wie wszystkiego o języku” (Harmer 2007: 110) [tłum. wł.], jego zadaniem jest wskazanie uczniom źródeł i sposobów zdobywania potrzebnej wiedzy językowej. W ten sposób nauczyciel uniknie błędu polegającego na uzależnieniu uczniów od korzystania z swojej wiedzy, tzn. będzie dostępny jako źródło informacji i przewodnik, a nie osoba która wszystko wie i wszystko poda, „nakarmi gotową wiedzą” (Harmer ibid.). Brown (1994: 161) twierdzi, iż nauczyciel powinien stawiać się nauczycielem interaktywnym, sprawiać, aby uczniowie konsultowali się i szukali porad, i jednocześnie brali odpowiedzialność za własną naukę. W ten sposób nauczyciel staje się konsultantem lub **tutorem**. Działania te wymagają zapewne zastanowienia się, obserwacji i rozważenia sytuacji, czyli pewnej refleksji przed i nad działaniem własnym oraz uczniów. Wiążą się jednocześnie z umiejętnościami organizacyjnymi nauczyciela oraz wiedzą dotyczącą planowania i organizacji zajęć językowych.

2.7.3. Nauczyciel języka obcego jako ekspert i organizator

Wyposażony w wiedzę językową nauczyciel powinien pełnić rolę **eksperta**. „Jest to zadanie ściśle już dydaktyczne wiążące się z przekazywaniem wiedzy i umiejętności na lekcji i poza nią” (Komorowska 1999: 105). Rola ta wymaga kompetencji metodycznych (zob. 2.5.3.), psychologiczno-pedagogicznych (zob. 2.5.2.), jak i innowacyjno-kreatywnych (zob. 2.5.5.). Zdaniem Marciniak (2005: 190) nauczyciel-ekspert „to osoba w pełni przygotowana (kompetentna) do wykonywania swego zawodu w zakresie kwalifikacji moralnych, intelektualnych, zawodowych, społecznych i psychofizycznych.” Jest to zatem fachowiec, który dzięki swojej wiedzy metodycznej, psychologicznej i społecznej oraz inteligencji potrafi kierować pracą w klasie w sposób,

który owocuje rozwojem umiejętności językowych uczniów. Można odnieść wrażenie, iż bez dobrze rozwiniętych **umiejętności organizacyjnych** nauczyciel nie będzie w stanie pełnić jednej z najważniejszych ról, jaką jest przeprowadzenie rozmaitych ćwiczeń językowych. Według Harmer'a (2001: 58-59) zadaniem nauczyciela jest wzbudzenie zainteresowania uczniów na początku ćwiczenia, klarowne podanie instrukcji wzbogacone demonstracją, zainicjowanie pracy uczniów oraz sprawdzenie jej efektów, czyli przeprowadzenie feedbacku (ang. *feedback*) po zakończeniu ćwiczenia. Jest to odpowiedzialna i ważna rola mająca bezpośredni wpływ na sukces nauczania i uczenia się języka obcego. Brown (1994: 161) porównuje ją z rolą „dyrygenta orkiestry” lub „reżysera sztuki”, który czuwa na sprawnym i efektywnym przebiegu swego przedsięwzięcia. Komorowska (1999: 105) podkreśla, iż to nauczyciel jest odpowiedzialny za „(...) ustawienie całości pracy językowej i wychowawczej na lekcji: sformułowanie celów, wybór materiałów nauczania i środków realizacji tych celów.” Tak odpowiedzialne zadanie wymaga zapewne ogromnego wysiłku umysłowego i organizacyjnego oraz stale rozwijającej się refleksji zarówno przed, w trakcie oraz po działaniu. Nauczyciel musi regularnie **obserwować** i rozważać czynniki, które przyczyniają się do sukcesu, jak i te czynniki, które należy modyfikować lub eliminować w celu poprawy skuteczności nauczania języka obcego w klasie. Zadania te wiążą się z rolą osoby kontrolującej pracę w klasie, jak i oceniającej jej efekty.

2.7.4. Nauczyciel języka obcego jako kontroler i ewaluator

Nauczyciel-kontroler określa co uczniowie robią, kiedy mają mówić i jakie formy językowe stosować. Jest w stanie przewidzieć odpowiedzi uczniów, choć jednocześnie powinien potrafić stworzyć atmosferę i przestrzeń dla wypowiedzi spontanicznych, czyli nieprzewidywalnych (Brown 1994: 160). Kontrola procesu nauczania jest istotnym elementem, choć nie powinna być rozumiana jako rygorystyczne przestrzeganie poleceń i reguł nauczyciela oraz nie może być nadużywana, co zdarza się nauczycielom, którzy upodobali sobie tę rolę i czują się w niej wygodnie (Harmer 2007: 108-109). Nauczyciel jako kontroler wyjaśnia i przekazuje wiedzę, ogłasza informacje, przywołuje klasę do porządku czy też prowadzi ćwiczenia kontrolne często stając przed klasą i starając się objąć wzrokiem wszystkich uczniów. Czynności te są szczególnie ważne w pracy z klasami młodszymi, lecz warto jednocześnie zadbać o przyjazną

atmosferę, aby uczniowie czuli się bardziej inspirowani niż zobligowani do pracy, co udaje się nauczycielom z charyzmą (ibid.).

Kontrolowanie pracy uczniów wiąże się także z jej ocenianiem, dlatego Komorowska (1999: 105) przypomina o roli nauczyciela jako „sędziego, egzaminatora i osoby oceniającej”, którą można nazwać (za Marciniak 2005: 190) **ewaluatorem**. Do zadań ewaluatora należy „kontrola, szacowanie, opisywanie, ocenianie i pomiar dydaktyczny, [a także] wdrażanie uczniów do samooceny” (ibid.). Według Harmer’a (2001: 59-60) uczniowie oczekują od nauczyciela oceny swojej pracy, informacji zwrotnej, wyników testów czy egzaminów, przy czym powinni mieć świadomość za co i w jaki sposób są oceniani. Bardzo ważnym zadaniem nauczyciela jest wykazanie się umiejętnością obiektywnej i sprawiedliwej oceny, na co uczniowie są szczególnie wrażliwi. Chcą wiedzieć co wykonali dobrze, jak również poznać przyczyny krytyki czy porażki, aby uniknąć poczucia niesprawiedliwości (ibid.). Harmer (ibid.) radzi, aby nie pozostać obojętnym wobec reakcji uczniów w momencie otrzymania negatywnej oceny i wykazać się wrażliwością w sposobie jej przekazywania. Okazane uczniom wsparcie wpłynie pozytywnie na przyjęcie przez nich krytyki czy informacji o niepowodzeniu. Postawa nauczyciela-ewaluatora z pewnością będzie miała wpływ na postawę uczniów wobec dalszej pracy nad językiem oraz ich chęci do podjęcia większego wysiłku w celu poprawienia efektów swojej nauki. Wiąże się to z kolejną rolą nauczyciela, którą powinien pełnić w klasie i poza nią, rolą osoby motywującej i wspierającej codzienne wysiłki ucznia.

2.7.5. Nauczyciel języka obcego jako motywator i facylitator

Zadaniem motywatora jest „(...) pobudzenie zaangażowania i aktywności uczniów” (Komorowska 1999: 105) czyli zachęcenie do rozwijania umiejętności i zwiększenie motywacji uczniów (Ur 1991: 275). Kaplan (1990: 285) uważa, że nauczyciel jest odpowiedzialny za przeprowadzenie lekcji w sposób, który sprawi, że uczeń będzie chciał się uczyć i włożyć w pracę większy wysiłek. Istnieje wiele czynników związanych z osobą nauczyciela, które mają znaczny wpływ na motywację i zaangażowanie uczniów, jak na przykład: pozytywna postawa nauczyciela, jego poczucie humoru, okazywana troska (Szałek 1992: 112-113), jak również życzliwy sposób zwracania się do uczniów i przyjazna atmosfera w klasie (Baloto 1996: 31).

Warto, aby uczniowie, z pomocą nauczyciela, określili własne cele uczenia się, które winny być klarowne i osiągalne (Kaplan 1990: 267). Planując zajęcia nauczyciel powinien wziąć pod uwagę zainteresowania uczniów, ich wiedzę, ambicje, jak i problemy (Fontana 1998: 133) oraz rozważyć poziom przygotowywanych ćwiczeń tak, aby nie przekraczały możliwości uczniów i stworzyły okazję do osiągnięcia sukcesu (Nunan i Lamb 1996: 215). Nie bez znaczenia pozostaje dobór środków dydaktycznych; materiały powinny być atrakcyjne, przyciągające wzrok i odpowiednio dobrane do zadań (Ur 1991: 281). Peacock (1997: 144) zachęca do stosowania w nauce języków obcych materiałów autentycznych, które wzbudzają zainteresowanie i bardziej niż podręcznik motywują do pracy. Warto dodać, iż nauczyciel powinien być także świadomy wpływu informacji zwrotnej na motywację ucznia, szczególnie pozytywnej w postaci pochwały (Nunan 1991: 195). Wnioskując, nauczyciel języka obcego ma do dyspozycji liczne narzędzia wspierające uczniów i ich pracę, co stanowi dowód na to, jak silnie może oddziaływać na motywację ucznia (Brzeziński w Szalek 1992: 109).

Nauczyciel wspierający uczniów, czyli według Brown'a (1994: 161) „**facylitator**”, ułatwia proces nauki języka obcego tak, aby droga do sukcesu była szybsza i łatwiejsza. Wymaga to od nauczyciela rezygnacji z roli kierowniczej procesu uczenia się i udzielenia wsparcia w samodzielnym szukaniu i odkrywaniu dróg, co z kolei sprzyja pobudzeniu **motywacji wewnętrznej** ucznia (ibid.). Istotną rolą motywatora jest także udzielanie wsparcia uczniom w trakcie ćwiczenia, szczególnie wypowiedzi ustnych, kiedy odczuwają pewną „niemoc językową”, na przykład ze względu na brak słów. Harmer (2001: 60) uważa, iż reakcja nauczyciela powinna być na tyle dyskretna i pomocna, aby uczeń mógł kontynuować swoją wypowiedź wykazując się samodzielnością i kreatywnością. Nauczyciel, w tej roli określanej w języku angielskim jako *prompter*, winien udzielić wsparcia, a nie wykonać zadanie za ucznia, dlatego potrzebne jest uważny monitoring pracy ucznia i pewne wyczucie sytuacji (ibid.). Należy także wspomnieć o wpływie motywacji nauczyciela na motywację ucznia. Michońskiej-Stadnik (2005: 177) słusznie zauważa, że „[z]niechęcenie i znudzenie nauczyciela bardzo łatwo przenosi się na uczniów i może powodować u nich zmniejszenie motywacji”. Zachowanie uczniów jest często „lustrzanym odbiciem zachowania nauczyciela” (ibid.), dlatego nauczyciele winni również dbać o własną motywację, być widocznie zmotywowani i zaangażowani we własne działania w klasie (Wright 1987: 53). Wydaje się, że takiej roli może sprostać tylko osoba cechująca się wrażliwością i refleksyjnością w działaniu, która wyciągnie

wnioski ze swoich działań oraz otworzy się na zmiany, które wpłyną na zaangażowanie i motywację uczniów, a w rezultacie poprawią efekty ich pracy.

Nauczanie języka obcego ma specyficzny charakter, szczególnie ze względu na fakt rozwijania umiejętności, a nie stricte przyswajania wiedzy, stąd zadania i role nauczyciela języka obcego muszą mieć inny charakter, a uświadomienie tego jest ważne dla właściwego działania i przyjmowania odpowiednich postaw przez nauczycieli. „[N]auczyciel, [zdaniem Michońskiej-Stadnik (2005: 172)], powinien stanowić solidną podstawę procesu nauczania języka”, dlatego oczekuje się, że będzie pełnił poszczególne role szczególnie rozważnie i rzetelnie. Role są liczne i zmieniają się nieustannie z zadania na zadanie w czasie lekcji. Harmer (2007: 110-111) wyjaśnia, iż rola nauczyciela w dużej mierze zależy od uczących się. Jedni oczekują bardziej kontrolującej i oceniającej postawy nauczyciela, inni natomiast wolą go w roli facylitatora czy źródła języka, dlatego nauczyciel powinien być przygotowany na częstą i szybką zmianę swojej roli, co odbywa się świadomie, jak i nieświadomie, aby dostosować się do sytuacji dydaktycznej i działać skutecznie (ibid.). Nie jest to zadanie łatwe, zapewne wymaga treningu i czasu, tym bardziej świadczy o potrzebie dobrej obserwacji i refleksji. Potwierdza to Scrivener (1994 : 197), który uważa, iż nauczyciel będzie się rozwijał tylko wtedy jeśli „sam będzie świadomy tego, co działa, a co nie” [tłum. wł.] w klasie, będzie obserwował swe czynności i przyjmował informacje zwrotne od uczniów i innych nauczycieli oraz dokonywał refleksji. Bycie nauczycielem to ciągłe uczenie się, czyli bycie uczniem przez całą pracę zawodową, co zapewne wymaga dużej woli wyłożonej pracy i refleksyjności w codziennych działaniach (Scrivener 1994: 195-196).

2.8. Nauczyciel jako menedżer w klasie języka obcego

Umiejętności menedżera w klasie przejawiają się w kilku opisanych wyżej rolach nauczyciela języka obcego (zob.2.7.1.-2.7.5.). Z pewnością jest ona widoczna w roli organizatora zajęć, tj. w planowaniu i przeprowadzaniu lekcji, doborze środków dydaktycznych i ich zarządzaniu oraz przekazywaniu instrukcji ćwiczeń. Jako facylitator musi zaplanować i kierować pracą uczniów w taki sposób, aby uczniowie, którzy potrzebują pomocy uzyskali ją, a pozostali wykonali zadania bardziej samodzielnie. Można odnieść wrażenie, iż nauczyciel sprawuje funkcję kierowniczą

„wielkiego przedsiębiorstwa”, które wymaga sprawnej organizacji, czujnej obserwacji, jak i refleksyjnego działania. W taki sposób postrzega rolę nauczyciela Brown (1994: 161), według którego zadaniem nauczyciela-menedżera jest planowanie lekcji, modułów i kursów językowych, zarządzanie czasem pracy uczniów, określanie głównych celów nauczania i uczenia się, czuwanie nad ich realizacją oraz ocenianie i wdrażanie do samooceny. Uczeń powinien jednocześnie odczuwać swobodę w wyborze form i treści pracy (ibid.). Harmer (2007: 111-112) podkreśla znaczenie umiejętnego przeprowadzania lekcji i ćwiczeń, poczynając od wyjaśnienia celu zadania, przekazania klarownej instrukcji, określenia czasu na wykonanie zadania i zachęcenia do wysiłku, poprzez monitorowanie pracy, a na zakończenie udzielenie informacji zwrotnej dotyczącej efektów zadania pod względem zarówno jego treści (ang. *content feedback*), jak i formy (ang. *form and use feedback*). Umiejętności te odgrywają szczególną rolę m.in. w czasie prowadzenia zajęć w formie projektu. Fried-Booth (2002: 12) twierdzi, iż nauczyciele, którzy nie wykazują umiejętności sprawnego planowania, przygotowania lekcji, a nawet oceniania, nie powinni prowadzić projektów. Praca projektowa wymaga bowiem dobrej organizacji poszczególnych etapów i zarządzania czasem, koordynowania przebiegu projektu w taki sposób, aby aktywność uczniów była maksymalna, a wpływ nauczyciela minimalny, co nie oznacza jego bierności, lecz uczestniczenia w formie wsparcia i umiejętnego monitorowania (ibid.: 18-19). Dobry nauczyciel-menedżer jest świadomy, że projekt wymaga rzetelnego planowania, wcześniejszego przygotowania materiałów, klarownej instrukcji i czuwania nad przebiegiem pracy, szczególnie w przypadku uczniów najmłodszych oraz docenienia wysiłku wszystkich zaangażowanych w pracę nad projektem (Phillips i in. 1999: 14-15). Warto dodać, iż nauczyciel winien rozumieć, że „(...) każdy uczeń ma inne możliwości, i [należy inspirować] go do jak najpełniejszego ich wykorzystania” (Zimbardo 2013: 5).

Rozważając umiejętności zarządzania klasą na lekcji języka obcego, Harding da Rosa (2012: 22) zwraca szczególną uwagę na organizację zajęć w taki sposób, aby stały się one intelektualnym wyzwaniem dla uczniów, jak i zapewniły zaangażowanie w stopniu, który pozwoli zredukować niepożądane zachowania w klasie. Sukces zarządzania grupą uczniów tkwi również w postawie i zachowaniu samego nauczyciela. Powinien być on świadomy wpływu mowy swego ciała, tzn. głosu, wyrazu twarzy i gestów. Według Harding da Rosa (2012: 23) nauczyciel nie powinien nigdy podnosić głosu, natomiast zachowywać się w sposób spokojny i asertywny, a jego gesty winny

być stałe i komunikatywne, które warto i należy wyjaśnić uczniom. Interesującym spostrzeżeniem Harding da Rosa (2012: 24) jest to, że „jedynym zachowaniem, które nauczyciel może kontrolować w klasie jest jego własne” [tłum. wł.], a dokonywanie zmian we własnym zachowaniu jest możliwe tylko jeśli nauczyciel będzie świadomy tego, co robi w klasie.

Sprawowanie funkcji menedżera w klasie języka obcego wymaga zapewne samoświadomości nauczyciela oraz zagospodarowania przestrzeni na refleksyjność, aby świadomość własnego zachowania i działania mogła wzrastać. Nauczyciel musi jednocześnie wykazać się obszerną wiedzą z zakresu planowania ćwiczeń i lekcji oraz procedury ich przeprowadzania. Menedżer winien zatem stawać się ekspertem, czyli posiadać i rozwijać wiedzę metodyczną z zakresu nauczania i uczenia się języka obcego, szczególnie dotyczącą planowania pracy w klasie i poza nią, ale także potrafić z tej wiedzy korzystać. Wiedza metodyczna z pewnością jest dostrzegalna w tworzeniu planu lekcji.

2.8.1. Planowanie lekcji – znaczenie i strategie

Jak zauważa Kacprzak (2006: 27), już w źródłach z XIX wieku podkreślano znaczenie przygotowywania się nauczycieli do lekcji. Istniały opinie, że „nauczyciel powinien przygotować się do każdej lekcji” (ibid. za Chojnacki 1815). Zdaniem Hamer’a (2007: 365), jak i Woodward (2002: 25) większość nauczycieli dokonuje namysłu nad tym, co zrobi i w jaki sposób na lekcji, nawet jeśli nie zapisuje swych przemyśleń w formie planu. Tak zwane „planowanie w głowie” jest atrybutem doświadczonych nauczycieli, którzy czasem obmyślają swój plan działania idąc korytarzem do klasy (Harmer 2007: 365) lub też korzystają z zapamiętanych gotowych szkiców (ang. *mental format in mind*) czy modeli lekcji (np. lekcji czytania wg modelu „pre-, in, post” zob. 2.8.3.4.) (Richards i Lockhart 1996: 118). Mając w pamięci szkic lekcji nauczyciel dobiera kolejne zadania i formy pracy uzyskując pewną „kompozycję lekcyjną” w miarę jej prowadzenia (Pearson 1994: 138). Akceptacja takiej formy planowania zajęć związana jest zapewne z przekonaniem, iż doświadczenie dydaktyczne oraz zdobywana przez lata wiedza nauczyciela mogą gwarantować prawidłową organizację i przebieg lekcji, jednakże nie oznacza to akceptacji bardzo minimalnego przygotowania lekcji czy też nieprzygotowania jej w ogóle (Schaefer 2008: 132). Gower et al. (1995: 175) i Harmer

(2007: 364-365) podkreślają znaczenie planowania każdej lekcji, co szczególnie dotyczy nauczycieli młodych, jednakże przemyślenie przebiegu lekcji dotyczy każdego nauczyciela bez względu na doświadczenie i wiek. Według Schaefer (2008: 128) „[p]owinno się zrobić przynajmniej kilka notatek.”

Schaefer (2008: 132) zaleca, aby przygotowania do lekcji, wraz z tworzeniem jej planu, były ekonomiczne i efektywne. Chodzi o właściwe wykorzystanie czasu i energii nauczyciela tak, aby był w stanie zaplanować wszystkie lekcje, a także wykonać inne czynności (np. sprawdzenie klasówek) i jednocześnie, aby wymiar godzin jego pracy nie przekraczał ilości godzin pracy innych grup zawodowych (ibid.: 124). Pracować ekonomicznie i sprawnie nie jest łatwo, ale właśnie paradoksalnie planowanie może pomóc nauczycielom. Schaefer (2008: 125-129) poleca przygotowania długo- i średnioterminowe oraz krótkoterminowe planowanie. **Przygotowanie długoterminowe** to niczym „robienie zapasów” na pewien czas (np. pół roku lub rok), czyli na przykład „ułożenie realistycznego harmonogramu” pracy na cały semestr, poszerzenie wiedzy z jakiejś dziedziny, mimo, iż program czy podręcznik (jeszcze) tego nie wymaga, czy też ustalenie pomocy dydaktycznych wraz z tymi, które używane były wcześniej, a które można wykorzystać ponownie (ibid.: 125). **Przygotowanie średnioterminowe** to także „[objęcie] wzrokiem większej przestrzeni czasu”, aby uniknąć „wszelkich niespodzianek, które często burzą uporządkowaną szkolną codzienność”; jest to „rozkładanie na części” czyli „porządne, systematyczne planowanie na piśmie” wszelkich aspektów wymagających kreatywności, jak również sięgania do psychologii (ibid.: 127). Jeśli chodzi o języki obce, przygotowanie średnioterminowe może objąć wyszukanie przykładów krajoznawczych lub kulturowych, artykułów, nagrań, jak i przemyślenie jakie teksty trzeba zrealizować w określonym czasie, a które potraktować jako uzupełniające. Warto też przejrzeć podręcznik i zanotować na marginesie czy zaznaczyć kolorem ważne słowa i „przykłady gramatycznych nowości” oraz przemyśleć ilość i częstotliwość sprawdzianów (ibid.127-128). **Planowanie krótkoterminowe** natomiast związane jest z przygotowaniem najbliższych lekcji i jest, zdaniem Schaefer (2008: 128 za Meyer 1980), kilka istotnych aspektów, które muszą być zawsze przemyślane, tj. wstęp lekcji, etapy lekcji i określony w przybliżeniu czas ich realizacji oraz sprawy organizacyjne. „Powinno to być minimum nie tylko dla początkującego, ale także dla doświadczonego nauczyciela” (ibid.). Dobrym pomysłem jest zapisanie planu w sposób nieformalny, tj. w postaci notatki na kartce, do której można zawsze zajrzeć prowadząc zajęcia. Schaefer (2008: 129) radzi, aby

przygotowując poszczególne lekcje wystrzegać się perfekcjonizmu i wydłużania czasu przygotowań, ponieważ to nie jest jednoznaczne ze wysoką jakością lekcji. Warto pracować i planować tak, aby „przygotowania do lekcji [dały] się wykorzystać wielokrotnie”, a nawet wielokrotnie przeprowadzać te same lekcje w różnych klasach. Lekcje te nigdy nie będą identyczne, ale można zaoszczędzić wiele czasu korzystając z wcześniej sporządzonych planów.

Korzystanie z wcześniej zaplanowanych lekcji czy ćwiczeń to jedna z korzyści planowania lekcji. O tym, iż warto i należy sporządzać plany działań lekcyjnych pisze wielu autorów, np. Gower i in. (1995), Hamer (2007), Schaefer (2008), Woodward (2001) i trudno odrzucić ich argumenty. Hamer (2007: 365) podkreśla poczucie pewności siebie nauczyciela, który mając plan swego działania jest niczym turysta na nowym terenie, którego wyposażył się w mapę. Może czuć się i działać bezpieczniej. To ma szczególne znaczenie w przypadku niedoświadczonego „turysty-nauczyciela”, choć zapewne nie tylko. Młodzi nauczyciele są też często obserwowani przez osoby ich nadzorujące, a plan ich lekcji staje się dowodem na to, ile wysiłku i namysłu włożyli w przygotowania do zajęć (ibid.). Gower i in. (1995: 175) potwierdza przydatność planu jako dokumentu, do którego można odwołać się omawiając lekcję z obserwatorem, ale twierdzi również, iż dla niedoświadczonego nauczyciela wcześniej opracowane plany mogą być dobrą bazą dla tworzenia nowych. Zdaniem Gower’a i in. (ibid.) dokonywanie zapisu lekcji, szczególnie tego, co i w jaki sposób uczniowie mają osiągnąć, pomaga przemyśleć poszczególne etapy lekcji w sposób logiczny oraz przewidzieć czas potrzebny na realizację ćwiczeń. Nauczyciel poznaje sposób sporządzania planu lekcji w trakcie studiów, szczególnie formalny zapis planu, który stosuje na początku swojej kariery zawodowej, jednakże w miarę upływu lat zaczyna stosować zapis nieformalny, często w postaci notatki. Kolejny punkt prezentuje strukturę planu lekcji języka obcego oraz jego prosty schemat zawierający elementy podstawowe.

2.8.2. Struktura planu lekcji języka obcego

„Lekcja jako podstawowa forma organizacyjna procesu nauczania-uczenia się” (Węglińska 1997: 12) jest często określana metaforycznie, np. jako „wspinaczka górską”, „robienie zakupów” czy „mecze piłkarski” (Ur 1991: 213), co może wskazywać

na trud jej uczestników i znaczenie organizacji czynności. Lekcja postrzegana jest również jako rozmowa między uczniami a nauczycielem (Woodward 2001: 193) lub, w przypadku języków obcych, interakcja zarówno między jej uczestnikami, jak i między nimi a językiem (Harmer 2007: 366). Ur (1991: 213) dostrzega społeczny charakter lekcji i określa ją jako „pewnego rodzaju zorganizowane wydarzenie społeczne” [tłum. wł.]. Temat, czas i miejsce tego wydarzenia mogą być różne, jednakże jego głównym celem jest uczenie się, ponieważ biorą w nim udział uczący się i nauczyciel. Fontana (1998: 320) potwierdza społeczny charakter lekcji definiując ją jako spotkanie społeczne pomiędzy nauczycielem a grupą uczniów, „[które] jest względnie jasno określone i posiada stały wzorzec.” „Wzorzec spotkania” wskazuje na pewną strukturę i organizację czynności, czyli na „plan” lub „konspekt lekcji”, który jest „zewnątrznym wyrazem przygotowania nauczyciela do lekcji” i jednocześnie stanowi „pomoc w zrealizowaniu założonych celów dla danej [jednostki lekcyjnej]” (Bereźnicki 2004: 398).

Zdaniem Harmera (2007: 371) trudno jest określić jak dokładnie powinien wyglądać **formalny plan lekcji**, w tym i plan lekcji języka obcego, ze względu na zróżnicowane wymagania wobec nauczycieli, jednakże pewne elementy wydają się stałe. Plan lekcji jako dokument formalny powinien zawierać zatem: **cele główne i szczegółowe lekcji**, jej **przebieg**, tzn. kolejne zadania oraz czas ich trwania, **pomoce dydaktyczne** oraz **potencjalne problemy** i ich rozwiązania (Gower i in. 1995: 176-178, Komorowska 1999: 70-71, Harmer 2007: 371-374). Informacja o celach lekcji często wyprzedzana jest określeniem „**tematu lekcji**”, który, według Komorowskiej (1999: 71), znacząco wpływa na atrakcyjność ćwiczeń językowych. Temat powinien być ciekawy, tzn. „odpowiadać zainteresowaniom uczniów”, szczególnie na lekcjach gramatyki, ale i na zajęciach rozwijających umiejętności rozumienia oraz mówienia. „Ważne jest (...), by uczniowie mieli swój udział w doborze tematów” (ibid.), tzn., aby współdecydowali na przykład o tym, jaki przeczytają tekst lub o czym przygotują prezentację ustną. Efektem tego będzie „skupienie uwagi” uczniów oraz „[wyeliminowanie] wielu problemów dyscyplinarnych” (ibid.). Harmer (2007: 376) sugeruje wybór tematu na kilka lekcji, nie na jedną, aby był to pewien ciąg tematyczny, który zainteresuje uczniów na dłużej i pozwoli na zgłębienie tematu, poszerzenie i utrwalenie słownictwa oraz oparcie zadań rozwijających umiejętności językowe na węższych zagadnieniach, które odnosić się będą do tematu wiodącego. Tak zorganizowany ciąg lekcji tematycznych podkreśla znaczenie treści lekcji i zwiększa

koncentrację i zaangażowanie uczniów, co zapewne pozytywnie wpłynie na osiąganie zamierzonych celów nauczania.

Ustalenie **celów** lekcji to główna, a nawet najważniejsza czynność w trakcie planowania (Harmer 2007: 37, Komorowska 1999: 64), mająca znaczący wpływ na efektywność procesu nauczania i uczenia się (Hedge 2000: 345). Zmusza bowiem do wyartykułowania i wyraźnego określenia celów pracy na lekcji, pozwala ocenić czy materiał lekcyjny został właściwie dobrany, a także zachęca uczniów do ustalenia własnych celów, które mogą skonsultować i negocjować z nauczycielem (ibid.). Według Kuligowskiej (1984: 197 w Węglińska 1997: 65) „(...) nie jest możliwe przeprowadzenie dobrej lekcji, jeżeli rozpoczynający ją nauczyciel nie sformułował sobie celów, dla jakich ta lekcja jest organizowana.” Zadaniem nauczyciela jest określenie **celu głównego** lekcji (ang. *aim, goal*) i **celów szczegółowych** (ang. *objectives*) (Gower i in. 1995: 176, Hedge 2000: 344-345, Woodward 2001: 184, Harmer 2007: 371). Cel główny określa umiejętności językowe i materiał językowy w sposób bardziej globalny, np. „rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem”, natomiast cele szczegółowe odnoszą się do tego, co dokładnie uczeń się nauczy i jaką konkretnie umiejętność rozwinie, np. „rozwijanie strategii pracy nad nowym słownictwem w tekście” czy „strategii rozróżniania faktów od opinii” (Hedge 2000: 344). Cele lekcji wskazują na to, jakie słownictwo i/lub struktury gramatyczne będą prezentowane i/lub ćwiczone, czyli określają „materiał językowy” (Komorowska 1999: 65) oraz które umiejętności językowe, tzn. czytanie, słuchanie, mówienie czy pisanie, będą doskonalone. Zaleca się planowanie ćwiczenia więcej niż jednej umiejętności na lekcji dla urozmaicenia i podniesienia zainteresowania lekcją (Doff 1988: 96-97). Komorowska (1999: 64) dodaje, iż „lekcje języka obcego powinny być planowane zgodnie z celami kursu językowego”, dlatego kurs ukierunkowany na rozwijanie rozumienia ze słuchu, nie powinien stale koncentrować się na gramatyce czy pisaniu, choć elementy te mogą i zapewne pojawią się na lekcjach. Należy zachować czujność i planować zajęcia tak, aby osiągnąć cel główny. Warto przemyśleć jak wiele chcemy osiągnąć w trakcie pracy na lekcji, gdyż „[z] reguły lepiej jest postawić swej lekcji mniej liczne cele, ale za to takie, które zostaną w całości zrealizowane” (Komorowska 1999: 65), czyli cele możliwe do osiągnięcia.

Cele, według Harmera (2007: 371), powinny być „dokładnie określone, mierzalne, osiągalne, realne i określone w czasie”, co określa mianem „SMART”, od angielskich słów: *specific, measurable, achievable, realistic, i timed*. Precyzując cele

lekcji zamiast pytać się siebie „co chcę zrobić i w jakim celu na lekcji”, nauczyciel winien raczej rozważyć „czego oczekuje od uczniów, co oni mają osiągnąć na danej lekcji” (Gower i in. 1995 : 176), z jaką wiedzą i umiejętnościami mają wyjść z klasy. Scrivener (1994: 51) proponuje formułowanie celów lekcji języka obcego według schematu: „Na koniec lekcji uczniowie będą wiedzieli/będą lepiej potrafili..”. Określenie celu nauczania wiąże się ściśle z celem uczenia się. To, co może osiągnąć uczeń powinno zawsze być przedmiotem rozważania nauczyciela w trakcie przygotowywania lekcji.

Nauczyciele zachęceni są także do wyznaczania sobie **celów osobistych** (ang. *personal aims*), które nawiązują do ich umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, co ma skłonić ich do dalszego rozwoju zawodowego oraz dokonywania refleksji nad własnym działaniem (Harmer 2007: 372). Cel osobisty dotyczy zazwyczaj konkretnej umiejętności, którą nauczyciel chciałby udoskonalić, np. „udzielanie klarownych instrukcji do zadań” (Gower i in. 1995: 179) lub pewnej techniki związanej z nauczaniem, którą warto wypróbować, np. „wykorzystanie prezentacji stworzonej z zastosowaniem programu PowerPoint na lekcji gramatyki” (Harmer 2007: 372). W ten sposób nauczyciel może się sprawdzić, doksztalcić, eksperymentować, a wszystko w celu doskonalenia swego warsztatu pracy i podnoszenia efektywności nauczania.

Kolejnym krokiem po określeniu celów lekcji jest sprecyzowanie jej zawartości, czyli ćwiczeń wraz z ich organizacją. Omawiane w literaturze (np. Ur 1991, Gower i in. 1995, Richards i Lockhart 1996, Fontana 1998, Harmer 2007) schematy **przebiegu** lekcji języka obcego są różnie prezentowane, jednakże mają pewne elementy wspólne, tj. przebieg czyli **fazy/etapy lekcji** (ang. *procedure* lub *stages*), **czas trwania** poszczególnych etapów (ang. *time* lub *timing*) oraz **pomoce dydaktyczne** (ang. *aids*). Niektórzy autorzy sugerują także określenie **form interakcji** między uczniami oraz między uczniami a nauczycielem (ang. *interaction patterns*) (Harmer 2007: 374-375, Gower i in. 1995: 180-181). Nauczyciel powinien zastanowić się, jaką formę zastosować dla poszczególnych faz lekcji, tj. „(...) czy korzystniejsza będzie praca w parach czy grupach, a może praca indywidualna lub praca z całą klasą” (Komorowska 1999: 66).

Etapy lekcji obejmują prezentację nowego materiału. tj. słownictwa i/lub struktur gramatycznych i/lub ćwiczenia utrwalające dany materiał oraz ćwiczenia sprawnościowe pozwalające na „swobodną praktykę językową” z użyciem tego materiału (Komorowska 1999: 65). Kolejność poszczególnych ćwiczeń powinna być

przemyślana tak, aby przejścia od jednego zadania do następnego były logiczne, aby lekcja była „zwarta i sensowna”, a poszczególne fazy spójne (ibid.: 66). Duże znaczenia ma także rozważenie czasu potrzebnego do realizacji poszczególnych etapów lekcji. „Może bowiem okazać się, że lekcja powinna trwać o wiele dłużej niż przewidzieliśmy lub, że po pełnej realizacji celów do końca lekcji pozostanie nam jeszcze sporo czasu” (ibid.). Warto przemyśleć czas trwania kolejnych zadań, aby zachować proporcje czasowe i uniknąć zaskoczenia. Rozważenia wymaga także dobór pomocy dydaktycznych dla poszczególnych faz lekcji. Zdaniem Gower i in. (1995: 177) nauczyciel powinien zanotować jaki sprzęt, materiały i środki będą kolejno stosowane w ćwiczeniach, a także stworzyć plan wykorzystania tablicy w kolejnych fazach.

Reasumując, plan lekcji języka obcego z jego podstawowymi elementami, tj. tematem, celami, przebiegiem, czasem ćwiczeń i pomocami dydaktycznymi można ująć w prosty schemat w następujący sposób:

Plan lekcji/Lesson plan

Temat/Topic:

Cele/Objectives:

Przebieg/Procedure	Pomoce dydaktyczne/Aids	Czas/Timing	Uwagi/Notes

Tabela 2. Ogólny schemat planu lekcji

„Etapem zamykającym planowanie lekcji jest przewidywanie **ewentualnych problemów** i komplikacji, jakie mogą się pojawić w trakcie jej przeprowadzania” (Komorowska 1999: 66). Na lekcji języka obcego problemy mogą dotyczyć kwestii językowych ze względu na różnicę między językiem ojczystym a obcym, na przykład w kwestii wymowy (Gower i in. 1995: 178) lub też problemy organizacyjne, np. „chaos w trakcie pracy w grupach” (Komorowska 1999: 66). „Dobrze jest więc mieć przemyślane sposoby radzenia sobie z trudnościami, których pojawienie się jesteśmy w stanie przewidzieć” (ibid.). Warto zatem zaplanować czynności w sytuacji kiedy ćwiczenie pochłania więcej czasu niż zaplanowaliśmy, kiedy zadanie jest zbyt trudne lub zbyt

łatwe lub kiedy kilku uczniów skończy pracę dużo wcześniej niż inni. Zdaniem Hamer'a (2007: 373) dobry plan lekcji uwzględnia zarówno trudności, które mogą pojawić się, jak i możliwe rozwiązania oraz zadania alternatywne. Nauczyciel winien być gotów na szybkie wprowadzenie zmian i być świadomy, iż jest to korzystne dla uczniów i procesu uczenia się.

Można wnioskować, że dobra lekcja języka obcego to lekcja przemyślana i zaplanowana. Rozważenia wymaga wiele elementów składowych lekcji, tj. temat, cele, zadania i czas ich trwania, materiał i środki pracy. Richards i Lockhart (1996: 114-125) zwracają uwagę na znaczenie planowania początku i zakończenia lekcji. Początek lekcji, który skupia uwagę uczniów, informuje o jej celach, pozwala im na zaangażowanie się w zadania, może mieć znaczny wpływ na to, „ile uczniowie wyniosą z lekcji” czyli na efekty ich pracy (ibid.: 114-115). Zakończenie lekcji natomiast to możliwość utrwalenia i podsumowania tego, czego nauczyli się uczniowie. Nauczyciel może odnieść się do osiągniętych celów lekcji, wskazać jak zastosować nową wiedzę i umiejętności w codziennych sytuacjach poza szkołą oraz pochwalić uczniów za ich zaangażowanie i pracę (ibid.: 124-125).

„Przygotowanie do lekcji nie musi stale przebiegać według stałych, jednakowych form” (Bereźnicki 2004: 400). Nauczyciele mogą wypracować własną strategię przygotowania się do zajęć, jak i sposób zapisu planu lekcji pamiętając również o tym, iż „[k]onspekt lekcji jest ogólną wytyczną i nie należy się go sztywno trzymać w trakcie prowadzenia lekcji” (ibid.). Nauczyciel powinien wykazać się elastycznością w swoim działaniu i w razie konieczności zmienić plan, aby odpowiadał zaistniałej sytuacji w klasie. Plan lekcji zależy od typu lekcji, co wskazuje na znaczenie modelu, na którym oparta jest jego struktura (Gower i in. 1995: 179). W nauczaniu języków obcych stosowane są różne modele lekcji w zależności od nauczanego materiału językowego (słownictwo i/lub gramatyka) i umiejętności językowych (receptywnych i produktywnych). Nauczyciele jako menedżerowie w klasie powinni je dobrze znać i umieć zastosować w sposób właściwy, jak i kreatywny.

2.8.3. Modele lekcji języka obcego

Planując lekcje języka obcego nauczyciel może korzystać z wypracowanych modeli lekcji, które są szeroko omawiane w literaturze z zakresu dydaktyki i teorii nauczania.

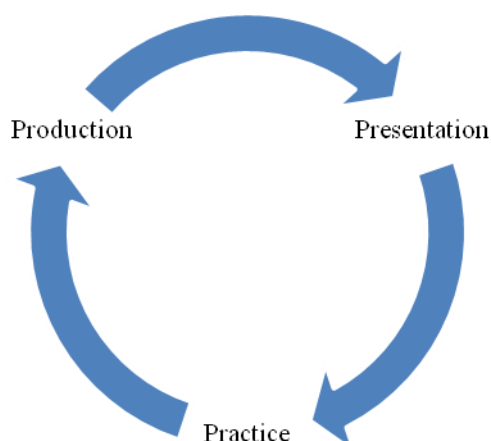
Modele te mogą służyć szczególnie młodym i niedoświadczonym nauczycielom języków obcych, choć nie tylko, dostarczając wsparcia metodycznego w postaci struktury lekcji, zasad i porad tworzenia efektywnych planów. W kolejnych podpunktach (2.8.3.1.-2.8.3.4.) omawiane są najczęściej stosowane modele lekcji języka obcego ze zwróceniem uwagi na istotę planowania oraz dokonywania refleksji. Modele te są bardzo dokładnie omawiane w literaturze, jednakże dla potrzeb niniejszej rozprawy zostały krótko zaprezentowane w odniesieniu do roli nauczyciela jako menadżera, który odpowiedzialny jest za stworzenie planu zajęć i do zrealizowania go na lekcji.

2.8.3.1. Model PPP

Nazwa modelu PPP pochodzi od angielskich słów: *Presentation – Practice – Production* oznaczających Prezentację – Praktykę – Produkcję, które dotyczą wprowadzenia i ćwiczenia materiału językowego na lekcji, tj. słownictwa i/lub struktur gramatycznych. Lekcja rozpoczyna się od prezentacji nowego materiału w takim kontekście, który ilustruje jego naturalne zastosowanie, umożliwia zapoznanie z formą mówioną i/lub pisaną oraz zrozumienie znaczenia. Jeśli prezentowany materiał językowy jest uczniom znany nauczyciel może sprawdzić czy uczniowie właściwie go zrozumieli i w razie konieczności wyjaśnić ponownie (Hedge 2000: 166). Następnie wprowadzony materiał jest ćwiczony z zastosowaniem zadań kontrolnych, tzn. poprzez wielokrotne powtarzanie grupowe, w parach i indywidualne oraz tzw. drills czyli powtarzanie danej struktury językowej z użyciem różnego słownictwa (Harmer 2007: 64-65). Rolą nauczyciela jest kierowanie ćwiczeniami oraz ocenianie pracy uczniów i poprawianie błędów, w taki sposób, aby ułatwić zapamiętanie nowych form i nabycie pewności siebie (Hedge 2000: 166). Kolejny etap lekcji to kreowanie własnych wypowiedzi w różnych kontekstach, naturalnych i wymyślonych dla potrzeb lekcji (Woodward 2001: 126). Stosując nowe formy językowe w zadaniach komunikacyjnych uczeń obserwuje jak je właściwie stosować, dostrzega czego się już nauczył, a z czym ma jeszcze problem, natomiast nauczyciel towarzyszy mu w tej praktyce, monitoruje jego pracę i dokonuje diagnozy problemów pełniąc rolę raczej źródła języka niż osoby oceniającej czy korygującej błędy (Hedge 2000: 166). Według Woodward (2001: 126)

ćwiczenia kontrolujące i komunikacyjne stwarzają możliwość sprawdzenia swego rozumienia i utrwalenia nowego materiału językowego.

Etapy lekcji według modelu PPP tworzą ciąg o charakterze logicznym, choć przedstawiany w sposób liniowy, zdaniem Harmer (2007: 66 za Scrivener 1994), może bardziej uniemożliwiać niż umożliwiać rozwój językowy uczniów, ponieważ nie oddaje prawdziwego charakteru procesu uczenia się języka obcego. Nie można go bowiem zamknąć w prostym schemacie „od niewiedzy językowej do sprawnego jej stosowania”. Uczenie się języka jest procesem bardziej złożonym i nieprzewidywalnym (ibid.). Dlatego Byrne (1986 za Johnson 1982 w Harmer 2007) zasugerował, ułożenie etapów lekcji PPP w sposób kołowy (podobnie jak na rys. 2. poniżej) wskazujący na możliwość rozpoczęcia lekcji od każdego etapu, nie tylko od prezentacji, w zależności od potrzeby i celu lekcji.



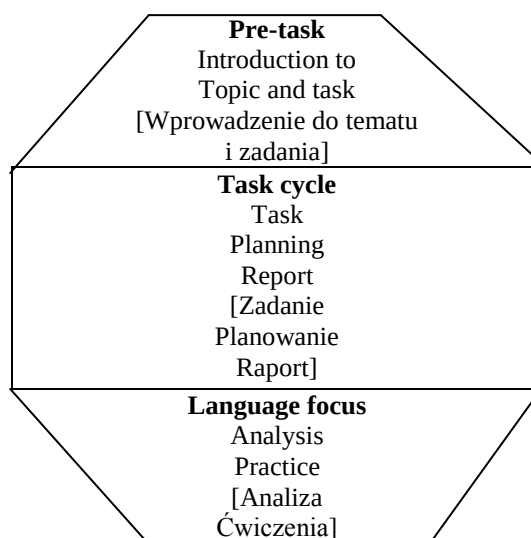
Rys. 2. Kołowy układ modelu PPP według Byrne’a

Stąd konstruowany plany lekcji na bazie modelu PPP będą różniły się przebiegiem ćwiczeń, gdyż mogą rozpocząć się od prezentacji materiału lub go pominąć i rozpocząć od ćwiczeń, kontrolnych lub komunikacyjnych, czyli mogą zawierać tylko etapy: praktykę i produkcję, co zapewne ma również wpływ na planowanie czasu na poszczególne etapy (prezentacja zwykle zabiera mniej czasu niż ćwiczenia komunikacyjne). Zdaniem Woodward (2001: 126) model PPP jest często stosowany w nauce pojedynczych struktur językowych czy małego zakresu słownictwa, choć teoretycznie można prezentować dużo obszerniejszy materiał językowy. Nauczyciel powinien rozważyć czy wszystkie elementy PPP będą wykorzystane, a także jakie

formy językowe będą utrwalane, a jakie wprowadzone. Drożdżał-Szelest i Pawlak (2007: 302) zauważają na przykład, iż etap produkcji językowej (ang. *Production*) jest często niewłaściwie wykorzystywany, tzn. zbyt mały nacisk jest kładziony na tworzenie swobodnych wypowiedzi z wykorzystaniem ćwiczonych struktur językowych, jak i warunki do ich stosowania nie są wystarczająco autentyczne, przypominające sytuacje naturalne. Wydaje się, że refleksja na etapie planowania lekcji według tego modelu, czyli refleksja przed działaniem, jest konieczna i może mieć duży wpływ na przebieg i efekty lekcji. Podobne wnioski nasuwają się, kiedy planowanie lekcji jest dokonywane według kolejnych modeli.

2.8.3.2. Model TBL

TBL czyli *Task-based Learning* (ang.) to uczenie się poprzez wykonywanie zadań (ang. *tasks*) komunikatywnych najczęściej w parach lub małych grupach, które umożliwiają nie tylko naukę języka obcego, ale i poszerzanie wiedzy ogólnej (Brown 1994: 83). Zadanie czy problem do rozwiązania ma określony cel dotyczący rozwoju językowego, odpowiednią dla ucznia treść, sprecyzowaną procedurę pracy oraz różne możliwości rozwiązań (ibid.). Procedura pracy jest niczym odwrócony model PPP, czyli zaczyna się od zastosowania języka obcego do wykonania zadania komunikatywnego, natomiast sam materiał językowy analizowany jest na końcu, po wykonaniu zadania SSS. Harmer (2007: 71 za Willis 1996: 52) [tłum. wł.] prezentuje model lekcji TBL w następujący sposób graficzny:



Rys. 3. Model lekcji TBL według Willis

Przed przystąpieniem do wykonania zadania nauczyciel prezentuje temat, który omawia wraz z uczniami oraz zapoznaje ze słownictwem, które może być wykorzystane w zadaniu. Uczniowie mogą również wysłuchać nagranych wypowiedzi osób, które wykonały podobne zadanie. Kolejny etap to wykonywanie zadania oraz planowanie sposobu prezentacji jego procedury i efektów przed innymi uczniami. Uczniowie prezentują swój raport z wykonanego zadania, a następnie analizowany jest materiał językowy, z którego korzystali uczniowie w trakcie wykonywania zadania, tzn. słownictwo i struktury gramatyczne zawarte w przeczytanym lub wysłuchanym tekście, które są objaśniane i ćwiczone (Harmer 2007: 71-72).

Procedura TBL jest często modyfikowana. Nunan (2004 w Harmer 2007: 72) na przykład proponuje przeprowadzenie zadań kontrolnych struktur leksykalno-gramatycznych, a także dokonanie językowej analizy wysłuchanego lub przeczytanego tekstu przed wykonaniem zadania, co z kolei przypomina strukturę lekcji PPP, niemniej jednak idea zadania pozwala na głębszą koncentrację uwagi na treści niż formie i wypróbowanie języka w bardziej naturalny i znaczący sposób (ibid.: 72-73). Planując lekcję według modelu TBL powinien zatem skupić uwagę na zadaniu i jego treści, gdyż musi ono służyć zarówno nauce języka obcego, czyli ukazać jego zastosowanie i znaczenie, jak i nauce w sensie poszerzania wiedzy ogólnej. Kolejność faz lekcji jest inna niż na lekcji PPP, gdyż pierwszoplanowa jest treść, a forma jest na drugim planie. Lekcja ta zapewne wymaga starannego rozważenia poszczególnych elementów, jak i

dokładnego planowania. Cele lekcji winny zawierać zarówno elementy wiedzy ogólnej, jak i formy językowe, a dobór materiału powinien umożliwić ich realizację.

2.8.3.3. Model TTT

Nazwa modelu TTT również pochodzi od słów angielskich, tj. *Test – Teach – Test*, wskazujących na procedurę lekcji opartą na trzech fazach. W pierwszej fazie przeprowadzone są ćwiczenia, które stanowią jednocześnie test (*Test*) mającym na celu rozpoznanie w jakim stopniu uczniowie znają dany obszar językowy. Następnie nauczyciel zapoznaje ich z formami językowymi, których nie znają lub dokonuje powtórki form, których nie zrozumieli lub/i powinni utrwalić (*Teach*). Trzeci etap to wykonanie nowych zadań, aby sprawdzić jak dużo zdołali się nauczyć (*Test*). Innymi słowy, model TTT oznacza: najpierw zastosowanie wiedzy i umiejętności językowych bez jej objaśniania, w kolejnym etapie dostarczenie wszelkich wyjaśnień, a następnie ponowne zastosowanie języka w zadaniach, aby przekonać się czy wiedza została zrozumiana i jest wykorzystywana efektywnie. Uczeń ma możliwość przypomnienia sobie wcześniej przyswojonej wiedzy, nauczania się nowych form językowych oraz zastosowania jej w praktyce (Woodward 2001: 123).

Gower i in. (1995: 134) dodaje, iż wstępne zadanie (pierwszy *Test*) to zadanie komunikatywne, np. role-play lub pisanie opowiadania, gdzie nauczyciel pełni rolę obserwatora, aby dostrzec czy uczniowie stosują określone formy językowe wystarczająco efektywnie i aby podjąć decyzję na ile potrzebny jest etap drugi *Teach* czyli nauczanie określonych form. Jeśli nie jest to konieczne uczniowie mogą kontynuować ćwiczenia czyli przejść bezpośrednio do trzeciego etapu (drugie *Test*). Według Gower i in. (ibid.) lekcja oparta na modelu TTT daje możliwość sprawdzenia wiedzy uczniów o wysokim stopniu pewności siebie, sprawdza się w sytuacji kiedy nauczyciel nie jest pewien czy określony materiał został w danej grupie zrealizowany, a także kiedy chce sprawdzić zrozumienie kilku struktur językowych na jednej lekcji, przećwiczyć je i utrwalić (ibid.). Gower i in. (ibid.: 135) uważa, że model TTT wymaga od nauczyciela wysokiej elastyczności w działaniu, gdyż plan lekcji może ulec zmianie w jednej chwili i zmusić nauczyciela do podjęcia natychmiastowej decyzji, co do następnego etapu lekcji, tzn. wprowadzić określoną formę czy bezpośrednio przejść do ćwiczeń. To zapewne wymaga od nauczyciela bacznej uwagi i dostosowania się do

zaistniałej sytuacji. „Nauczyciel musi mieć przygotowane zadania i materiały dydaktyczne alternatywne, aby zastąpić nimi fazę powtórki i utrwalania wiedzy” (ibid.: 135) [tłum. wł.]. Powinien ująć w planie te ćwiczenia i być przygotowanym na ich zastosowanie. Dużą rolę zatem wydaje się odgrywać refleksja w działaniu, gdyż nauczyciel musi dokonać szybkiej oceny pracy uczniów oraz podjąć decyzję o zmianie zadań w zależności od efektów przeprowadzonych ćwiczeń. Można wnioskować, iż zarówno akt planowania lekcji, jak i refleksja nauczyciela wydają się odgrywać dużą rolę w prowadzeniu zajęć języka obcego według modelu TTT.

2.8.3.4. Model „pre-, in-, post-”

Model lekcji „pre-, in-, post-” (ang.) jest charakterystyczny w nauczaniu umiejętności receptywnych, tj. czytania i słuchania ze zrozumieniem. Lekcja podzielona jest na trzy etapy: etap „pre-” czyli przed czytaniem/słuchaniem, etap „in-” dotyczący samej czynności czytania/słuchania oraz etap „post-”, który następuje po przeczytaniu lub/i wysłuchaniu tekstu (Woodward 2001: 124). Niezwykle istotny jest etap „pre-” przygotowujący uczniów do pracy nad tekstem, który rozpoczyna się wprowadzeniem i omówieniem tematu lekcji w sposób zachęcający uczniów do rozmowy i motywujący ich do dalszej pracy. Nauczyciel może wesprzeć ten etap materiałem wizualnym, np. zaprezentować zdjęcia lub/i interesujące przedmioty, co ułatwi wzbudzenie zainteresowania uczniów, zachęci do podzielenia się własnym doświadczeniem i wiedzą, a także zainspiruje do przewidzenia treści tekstu. Ważnym elementem jest prezentacja kluczowych słów z wybranego tekstu, aby zapewnić jego zrozumienie. Wstępny etap wymaga dokładnego zaplanowania technik i materiałów dydaktycznych, co może znacząco wpłynąć na sukces pracy nad tekstem (Harmer 2007: 97).

Zanim uczniowie przystąpią do czytania i/lub słuchania zapoznają się z zadaniem do tekstu, które mają zazwyczaj wykonać w określonym przez nauczyciela czasie (Harmer 2007: 98). Po czytaniu i/lub wysłuchaniu tekstu i zrobieniu wyznaczonego zadania nauczyciel sprawdza rezultat pracy uczniów (ang. *feedback*), uzyskując w ten sposób informację w jakim stopniu zrozumieli tekst. Dla podniesienia pewności siebie uczniowie mogą najpierw porównać swoje odpowiedzi w parach lub grupach. Następnie praca nad tekstem może być kontynuowana poprzez wykonanie drugiego zadania do tekstu. Często celem pierwszego czytania/słuchania jest

sprawdzenie ogólnego zrozumienia tekstu, a drugie zadanie może oznaczać wyszukanie w tekście szczegółowych informacji (ibid.). Ostatni etap, „post-”, umożliwia dyskusję na temat poruszany w opracowanym tekście i wyrażenie opinii na jego temat, a także omówienie i ćwiczenie form leksykalnych i gramatycznych z tekstu (Woodward 2001: 124). Zarówno ilość zadań do tekstu i ich rodzaj, jak ćwiczenie po czytaniu/słuchaniu powinny być rozważone i zaplanowane odpowiednio wcześniej, aby praca nad tekstem była sprawna i wykonana przed zakończeniem lekcji.

Model lekcji „pre-, in-, post-” czyli „przed – w trakcie – po”, może być także zastosowany w ćwiczeniach rozwijających umiejętności produktywne, tzn. mówienie i pisanie. Gower i in. (1995 :103, 115) zwraca uwagę na znaczenie samego procesu tworzenia swobodnych wypowiedzi ustnych i pisemnych, a nie „produktu końcowego”, stąd znaczenie etapu przygotowawczego - „pre-”. Uczniowie powinni być najpierw zainteresowani tematem lekcji i zachęcani do podzielenia się swoją wiedzą i opinią. Ważna jest także praca nad słownictwem i gramatyką oraz czas na przygotowanie wypowiedzi, np. w parach lub grupach. Rola nauczyciela w trakcie swobodnych wypowiedzi ustnych jest ograniczona do obserwacji i ewentualnego wsparcia, natomiast po usłyszanych wypowiedziach uczniowie powinni uzyskać informację zwrotną (ang. *feedback*) dotyczącą treści wypowiedzi, jej płynności i poprawności językowej. Na tym etapie nauczyciel może dokonać analizy umiejętności uczniów, zanotować, jakie błędy najczęściej się pojawiają i jakie formy językowe wymagają ponownego czy dalszego ćwiczenia. Refleksja nauczyciela ma zatem miejsce zarówno w trakcie działania, jak i po (ibid.).

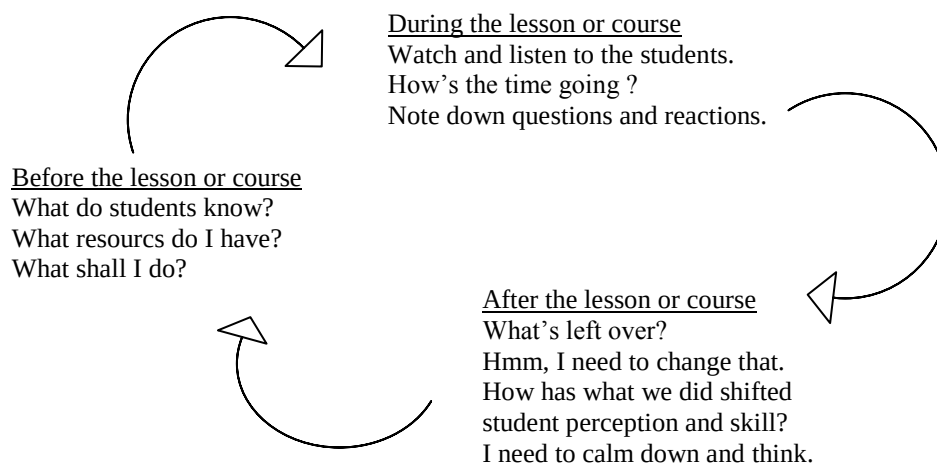
Równie ważne jest zaplanowanie i przeprowadzenie etapu przygotowawczego do tworzenia wypowiedzi pisemnej uczniów (Gower i in. 1995: 115-116). Nauczyciel powinien przede wszystkim ustalić cel ćwiczenia, tzn. doskonalenie poprawności tekstu czy praca na płynnością przekazu treści, czyli tworzenie swobodnych wypowiedzi, która także wymaga planowania. Nauczyciel powinien skoncentrować uwagę uczniów na samym procesie tworzenia tekstu niż na jego efekcie końcowym, „produkcie”, ponieważ tylko wtedy dostrzec można postęp umiejętności i poczuć satysfakcję z efektu pracy. Etap „pre-” czyli „przed pisaniem” powinien zainspirować ciekawym materiałem, np. tekstem i pomocami wizualnymi, jak i zapoznać z modelem tekstu i jego strukturą. Uczniowie mogą zebrać różne pomysły np. poprzez „burzę mózgów”, dokonać selekcji i zaplanować ich kolejność. Pisanie tekstu odbywa się zazwyczaj poprzez tworzenie kilku wersji, tzw. *drafts* zanim powstanie ostateczny „produkt”

(ibid.). Te wszystkie czynności z pewnością wymagają od nauczyciela zwiększonego czasu pracy, i energii przed ich wykonaniem, co szczególnie wiąże się z dokładnym planowaniem oraz zgłębioną refleksją przed działaniem.

Omówione modele lekcji języka obcego (2.8.3.1.-2.8.3.4) stanowią wsparcie dla nauczyciela planującego lekcje i wyznaczają kierunek jego działania, tak, aby mógł nauczać coraz efektywniej, doskonalić swój warsztat pracy i odnaleźć „własną drogę” w zawodzie. „W miarę zdobywania własnych doświadczeń i gromadzenia własnych refleksji nauczyciel może coraz częściej podejmować próby „odstępowania” od modelowych wskazań, próby modyfikowania ich i doskonalenia na własną rękę” (Węglińska 1997: 64 za Krzysztoszek 1969: 114-115). Wskazuje to na wagę zarówno kreatywnego planowania, jak i dokonywania refleksji w trakcie przygotowywania zajęć. Te dwie czynności, tj. planowanie i zgłębione myślenie, wyraźnie się uzupełniają dając wrażenie, że nie można dobrze przygotować lekcji bez refleksji przed jej przeprowadzeniem, w trakcie i po jej zakończeniu. Zagadnienie to wzbudza zainteresowanie i zachęca zarówno do zgłębienia literatury na ten temat, jak i próby zbadania refleksyjnego myślenia nauczyciela w trakcie przygotowywania lekcji (zob. Część Empiryczna).

2.8.4. Planowanie lekcji a refleksyjność

Harmer (2007: 365) nawołuje nauczycieli, aby wykorzystywali plany do dokonywania analizy pracy na lekcji po jej zakończeniu, a uzyskane w ten sposób dane zastosowali w badaniu w działaniu (ang. *action research*). Można zatem określić plan lekcji jako ważną bazę do dokonania **refleksji nad działaniem** (zob. Rozdz. I. 1.2.3.3.), jednakże planowanie wiąże się również z **refleksją przed działaniem**, którą Jodłowska (1999: 222) nazywa **refleksją ideacyjną**, a także z **refleksją w działaniu** (zob. Rozdz. I. 1.2.3.1.-1.2.3.2.). Świadczyć o tym może następujący model planowania lekcji zaprezentowany przez Woodward (2001: 210):



Rys. 4. Model planowania lekcji i kursów języka obcego według Woodward (2001: 210)

Model wskazuje na potrzebę zgłębnego myślenia przed (ang. *before*), w trakcie (ang. *during*) i po (ang. *after*) przeprowadzeniu lekcji lub kursu (ang. *the lesson or course*). Przed lekcją nauczyciel powinien być świadomy tego, co uczniowie już wiedzą, z jakich środków czy pomocy dydaktycznych mogą skorzystać i jaki jest cel jego działania (ibid.). Według Jodłowskiej (1994: 223) nauczyciel dokonuje namysłu nad czynnościami dydaktyczno-wychowawczymi, co jest szczególnie ważne dla określenia celów nauczania, zaprojektowania właściwego przebiegu lekcji, jak i odpowiedniego doboru środków dydaktycznych i zadań stymulujących pracę uczniów. Nauczyciel zyskuje także czas na przewidzenie potencjalnych problemów oraz możliwość przygotowania ich rozwiązań (Polak 1999: 77-78). Wstępny namysł nad lekcją przed dokonaniem jej zapisu Harmer (2007: 367) nazywa przed-planem (ang. *pre-planning*), choć dla innych autorów jest to już czynność, którą można zaliczyć do procesu planowania lekcji (Woodward 2001: 1). Niemniej jednak świadczy to o znaczeniu refleksji nad procedurą, celami i formami pracy na lekcji, która prowadzi do istotnych decyzji dydaktyczno-wychowawczych. Schaefer (2008: 123) nawołuje również do refleksji o podłożu psychologicznym, aby zastanowić się nad tym, „(...) co wiem na temat dotychczasowych postępów poszczególnych uczniów, ich sytuacji w domu, warunków do nauki, dynamiki grupowej w klasie.” Nasuwa się zatem wniosek, iż refleksja przed działaniem w klasie to więcej niż tworzenie planu lekcji, choć plan jest jej namacalnym efektem końcowym, ale to także rozważenie wszelkich czynników związanych z uczniem, które mogą wpłynąć na efekt jego pracy na lekcji. Tworzenie planu lekcji skłania do ważnych rozważań, do postawienia pytań, które mogą skłonić do

selekcji bardziej efektywnych zadań i w rezultacie do bardziej skutecznego nauczania. Komorowska (1999: 67) prezentuje długą listę „[pytań kontrolnych] dla nauczycieli planujących lekcję języka obcego”, m. in.:

Jak lekcja pomoże realizować cele nauki szkolnej czyli kwalifikacje kluczowe?
Jaki jest jej cel ogólnie wychowawczy? Jaki jest jej cel językowy?
Jaki znany już uczniom materiał (...) trzeba im przypomnieć (...)?
Jaki nowy materiał chcemy na lekcji wprowadzić i przećwiczyć?
Jak zaprezentujemy ten materiał?
Za pomocą jakich aktywności chcemy go przećwiczyć i utrwalić?
Jakie formy pracy zastosujemy?
Jakie pomoce naukowe i środki techniczne będą nam potrzebne?
Jaką zadamy pracę domową? Itp. (Komorowska 1999: 67)

Zaprezentowana wyżej lista wskazuje na ważne elementy planowania lekcji, z których cele, materiał do realizacji na lekcji, jej przebieg oraz formy pracy i środki dydaktyczne są traktowane jako najbardziej istotne, ponieważ mają znaczący wpływ na efekty nauczania. Tworzenie planu lekcji umożliwia rozważenie tych komponentów i podjęcia właściwych decyzji.

Refleksja nauczyciela winna mieć również miejsce w trakcie wdrażania planu lekcji w działanie. Model planowania lekcji według Woodward (2001: 210) (rys. 4) wskazuje na znaczenie obserwacji i słuchania uczniów, kontroli czasu trwania ćwiczeń oraz pojawiających się pytań i reakcji uczniów. Autorka poleca, aby zanotować dokonane obserwacje, na przykład kiedy uczniowie czytają lub piszą, a obecność nauczyciela przez chwilę nie jest konieczna. Notatka może dotyczyć czasu trwania i efektów ćwiczeń, tego, co nie udało się zrealizować, a także pomysłów na kolejne lekcje czy zadania (ibid.: 205). Tak spisane refleksje mogą stać się punktem wyjściowym dla dokonania samooceny, oceny planu i przebiegu lekcji, co wskazuje na potrzebę dokonania refleksji po przeprowadzeniu lekcji.

O znaczeniu refleksji nad odbytą lekcją przekonuje Ur (1991: 219) twierdząc, iż „[w]ażne jest, aby zatrzymać się i przemyśleć czy była to lekcja dobra czy nie, i dlaczego” [tłum. wł.]. Warto to zrobić, aby uczyć się z własnego doświadczenia i poprzez refleksję nad nim. Plan lekcji staje się ważnym odnośnikiem, dokumentem, na którym można się oprzeć dokonując takiej refleksji, refleksji nad działaniem. Korzystanie z zapis kolejnych czynności, jak i ze sporządzonych notatek w trakcie refleksji, może sprawić, że nic nie umknie uwadze i ułatwić dokonanie ich analizy w sposób uporządkowany. Gower i in. (1995: 183) radzi, aby dokonać zapisu również refleksji dokonanych po lekcji, szczególnie dotyczących zmian, które zostały

wprowadzone w trakcie lekcji, jak i reakcji uczniów, ogólną i na poszczególnych etapach lekcji, na przykład jeśli zaplanowane zadanie okazało się zbyt trudne lub zbyt łatwe. Warto, aby nauczyciel zapisał także reakcję własną dotyczącą poczucia pewności siebie i komfortu pracy oraz, w przypadku młodych nauczycieli czy też nauczycieli-studentów, reakcję obserwatora lub obecnych kolegów, ich uwagi i sugestie, które być może pomogą stworzyć lepszy plan lekcji na przyszłą lekcję (ibid.). Tak dokonana analiza lekcji świadczy, zdaniem Petlak (2008: 62), o „twórczej pracy nauczyciela”, który potrafi wyciągnąć wnioski i wykorzystać je w dalszej pracy, poprawiając i przygotowując kolejne lekcje. Nasuwa się wniosek, iż refleksyjność nauczyciela ma znaczący wpływ na przygotowanie i przeprowadzenie lekcji, na doskonalenie czynności dydaktyczno-wychowawczych i na twórcze podejście do wykonywanych zadań. Model Woodward (rys. 4) wyraźnie wskazuje na fakt, iż refleksja powinna odbywać się stale, przed, w trakcie i po każdym zajęciu, stając niczym „koło napędowe” dla coraz efektywniejszej pracy. Być może nie wszystko należy i można zaplanować na lekcji (Bereźnicki 2004: 400), jednakże obecność refleksji jest zawsze możliwa i pożądana na każdym etapie pracy nauczyciela.

Posumowanie

Współczesny nauczyciel musi sprostać licznym zadaniom, zakres których sięga znacznie dalej niż przekazywanie wiedzy. Powinien wyjść poza rolę eksperta w danej dziedzinie i stać się również psychologiem, opiekunem i przewodnikiem w świecie wartości etycznych. Dobry nauczyciel to wzór do naśladowania, jest odpowiedzialny, sprawiedliwy, aktywny, jednocześnie pełen optymizmu i szacunku dla innych. Cechuje go również to, że nie tylko posiada bogatą wiedzę, ale i potrafi zafascynować nią uczniów. Nauczyciel języka obcego stanowi model języka dla uczących się i źródło wiedzy o kulturze obcej, ale powinien mieć także głęboką wiedzę o metodach i technikach nauczania, i umiejętnie z niej korzystać, aby umożliwić uczniom rozwój językowy oraz rozwój osobowości, samodzielności i moralny. Dobry nauczyciel dba również o rozwój własnej wiedzy oraz umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, czyli doskonali swoje kompetencje, w tym kompetencje interpretacyjne związane z dokonywaniem analizy i krytycznej refleksji nad teorią i praktyką. Nauczyciel powinien obserwować działania i zdarzenia w klasie, analizować je i wyciągać wnioski na

przyszłość, czyli winien wykazać się umiejętnościami refleksyjnymi; zatem kompetentny nauczyciel winien być refleksyjny.

Od nauczycieli języków obcych wymagane jest kształcenie licznych kompetencji, tj.: językowej, metodycznej, psychologiczno-pedagogicznej, kulturoznawczej oraz innowacyjno-kreatywnej. Kompetencje metodyczne współczesnego nauczyciela języka obcego zostały poszerzone o umiejętności pracy z uczniem niepełnosprawnym i/lub z dysfunkcjami, a także umiejętności pracy z dziećmi najmłodszymi. Niezbędna jest również otwartość na nowoczesne technologie, na zmiany i innowacyjność. Kompetentny nauczyciel języka obcego wie jak budować porozumienie interkulturowe i kształtować postawę tolerancji. Rozwijanie umiejętności, kompetencji własnych nie może być pozbawione zgłębnego namysłu, nie może odbyć się bez dokonywania refleksji nad wiedzą i umiejętnościami w każdym zakresie, tj. językowym, metodycznym czy też kulturowym. Kompetencje mogą być nauczane, w tym umiejętności refleksyjne, które można stale doskonalić.

Nauczyciel języków obcych powinien stawiać się parterem ucznia, być nauczycielem interaktywnym, przewodnikiem, a jednocześnie dobrym organizatorem ćwiczeń językowych, który wie jak zachęcić i zaangażować uczniów na niejednej lekcji. Niezbędne stają się umiejętności sprawnego planowania i przeprowadzania zajęć, w tym określania celów uczenia się i dobierania odpowiednich środków i technik pracy. Nauczyciel języków obcych powinien być zatem dobrym menadżerem w klasie.

Planowanie jest nieodłącznym elementem sprawnego nauczania, choć nie musi oznaczać tworzenia planu w sensie formalnym. Zarys przebiegu lekcji i jej celów w myślach jest częstokroć wystarczające dla nauczycieli z wieloletnim doświadczeniem; świadczy o dokonanym namyśle przed działaniem. Plan w formie zapisu formalnego lub nieformalnego może być ponownie wykorzystany, ale staje się również bazą dla refleksji nad działaniem. Role nauczyciela w klasie zmieniają się w zależności od zadań, sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, od grupy uczniów, dlatego wymagana jest gotowość na zmiany, elastyczność w działaniu, czyli dokonywanie refleksji w działaniu.

Formy lekcji mogą i powinny być zróżnicowane. Nauczyciele języków obcych mogą korzystać z licznych modeli lekcji, które umożliwiają właściwą realizację celów nauczania i jednocześnie urozmaicają proces nauczania-uczenia się. Prezentacja

nowego materiału na lekcji może być oparta na modelu PPP, choć i model TTT zrealizuje ten cel, jednakże w innej kolejności, tzn. najpierw pozwalając uczniom na wykazanie się już posiadaną wiedzą. Zadania komunikacyjne mogą być zrealizowane w interesujący sposób za pomocą modelu TBL, natomiast ćwiczenie umiejętności receptywnych dobrze jest oprzeć na modelu „pre-, in, post-”, który umożliwia przygotowanie do odbioru tekstu, jego odsłuch i/lub odczyt oraz wykorzystanie zdobytych informacji w kolejnym zadaniu. Należy dostrzec, iż nauczyciel języków obcych wyposażony zostaje w liczne modele tworzenia planu lekcji. Ich zastosowanie jednakże wymaga refleksji na każdym etapie działania, przed, w trakcie i po panowaniu. Planowanie lekcji jest wyłożonym wysiłkiem umysłowym i intelektualnym, na który przyszli nauczyciele powinni być przygotowywani już w trakcie kształcenia zawodowego. Kandydaci powinni osiąść odpowiedni zakres wiedzy metodycznej, ale i uzyskać możliwość wykorzystania tej wiedzy w praktyce, aby sprawnie planować i przeprowadzać kursy i lekcje. Kształcenie umiejętności zawodowych nauczycieli oraz ich doskonalenie zawodowe są tematem rozważań zawartych w III Rozdziale pracy.

Rozdział III. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych

Jeżeli polskie instytucje kształcące nauczycieli mają sprostać stawianym im dziś wyzwaniom i przygotować refleksyjnych, kreatywnych i innowacyjnych nauczycieli, czeka je jeszcze wiele zmian.

Marta Dąbrowska

Wstęp

Przygotowanie nauczycieli do pełnienia różnych ról i wykonywania licznych zadań w szkole rozpoczyna się na etapie kształcenia zawodowego. Kształcenie nauczycieli w Polsce oraz w innych krajach europejskich odbywa się w szkołach wyższych, a programy studiów powstają według określonych standardów kształcenia nauczycieli. W Polsce niedawno, tj. w styczniu 2012 roku, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego opublikowało nowe standardy (3.2.), które stały się podstawą stworzenia nowych, obecnie wdrażanych programów studiów na kierunkach nauczycielskich. Warto zapoznać się z nimi i ustalić czy sprzyjają idei refleksyjnego kształcenia nauczycieli. Warto pod tym względem przyjrzeć się również współczesnym kierunkom i orientacjom przygotowywania kandydatów do zawodu (3.3.), tzn. dostrzec czy mogą przyczynić się do rozwoju refleksyjnej postawy przyszłych nauczycieli. W rozdziale omówiona zostanie również idea refleksyjnego kształcenia, jego założenia, cele, jak i przebieg przygotowania zawodowego (3.4.).

Nowe standardy kształcenia nauczycieli dotyczą wszystkich kandydatów, w tym przyszłych nauczycieli języków obcych. Zapoznanie się z programem ich

przygotowania zawodowego, tj. z celami i treścią, może pozwolić odkryć czy jego przesłaniem jest refleksyjne kształcenie nauczycieli (3.5.). Przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli języków obcych może odbywać się w oparciu o modele kształcenia zawodowego polecane przez ekspertów (3.6.), a na uwagę zasługują te, które promują rozwój refleksyjności przyszłych nauczycieli (3.7., 3.8.). Proponowane są również schematy refleksyjnego nauczania, które wdrażają ideę kształcenia i doskonalenia umiejętności dokonywania refleksji, a także rozwój autorefleksji.

Kandydaci i nowicjusze w zawodzie nauczyciela to grupa nauczycieli na początku kariery zawodowej (3.9.), której postawa refleksyjnego praktyka być może nie jest jeszcze znana, lecz winna być wśród nich krzewiona, aby wzrastała ich świadomość i rozumienie znaczenia refleksyjnego stylu nauczania. Natomiast nauczycielom już doświadczonym warto przypominać o godnej naśladowania postawie refleksyjnego praktyka i doskonalić ją korzystając z wszelkich dostępnych warsztatów czy kursów (3.10). Należy mieć świadomość, iż rozwój umiejętności refleksyjnych wymaga wytrwałego i niezależnego działania, które z kolei przyczynia się do rozwoju autonomii nauczyciela (3.11.). Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych w świetle idei refleksyjnego nauczania to temat rozważań zawartych w niniejszym rozdziale.

3.1. Standardy kształcenia nauczycieli w Polsce i w Europie - potrzeba zmian

Zawadzka (2004: 48-52) prezentuje szeroką rozprawę na temat kształcenia nauczycieli w krajach Unii Europejskiej, z której wynika, iż jest to proces bardzo zróżnicowany w poszczególnych krajach. Kształcenie nauczycieli odbywa się w ramach studiów uniwersyteckich lub w odpowiednikach Wyższych Szkół Pedagogicznych. Studia na uniwersytecie dostarczają przygotowania ogólnego i przedmiotowego, jednakże przygotowanie pedagogiczne odbywa się na ostatnim roku (np. w Wielkiej Brytanii, Belgii, Francji czy Hiszpanii), przez półtora roku (np. w Niemczech) lub dwa ostatnie lata studiów (np. w Holandii). Studia w Wyższych Szkołach Pedagogicznych (np. w Belgii, Portugalii, Niemczech) uzupełniane są praktyką pedagogiczną, często realizowaną pod koniec studiów (Francja, Irlandia, Wielka Brytania, Niemcy, Luksemburg) (ibid.: 48). Praktyka odbywa się zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej, a jej czas trwania w szkole podstawowej waha się od 8 (Francja, Hiszpania) do

28 tygodni (Belgia), w szkole średniej natomiast od 8 (Hiszpania) do 16,5 tygodnia (Belgia) (ibid.: 51). Warunki przyjęcia na studia nauczycielskie nie są ujednolicone. „Głównym warunkiem (...) jest (z wyjątkiem Włoch) ukończenie szkoły średniej” (ibid.), a także „egzamin wstępny (we Francji, Grecji, Hiszpanii, Luksemburgu, Portugalii, Włoszech), choć obywatele UE są – zgodnie z dyrektywą Rady Europy z 1989 r. – uprawnieni do wyboru uczelni i kraju”. Nie we wszystkich krajach jednak dyrektywa ta jest stosowana w praktyce (ibid.: 48).

Zaprezentowane przez Zawadzką (ibid.: 49-50) przykłady systemów kształcenia nauczycieli w kilku krajach UE świadczą o znacznych różnicach związanych z przygotowaniem do pracy tej grupy zawodowej. W Finlandii kształcenie nauczycieli odbywa się w ramach studiów uniwersyteckich, które muszą być uzupełnione specjalnym szkoleniem pedagogicznym w trakcie studiów lub po ich zakończeniu. Studia trwają od trzech lat, po których studenci uzyskują licencjat, do sześciu, które kończą się uzyskaniem tytułu magistra. We Francji nauczyciele szkół podstawowych uzyskują kwalifikacje po ukończeniu dwuletniej szkoły pedagogicznej, natomiast nauczyciele szkół średnich kończą dwuletnie studia uniwersyteckie oraz trzyletnie studia w wyższych szkołach pedagogicznych. „Od 1990 r. funkcjonują [także] czteroletnie uniwersyteckie instytuty kształcenia nauczycieli” (ibid.). W Niemczech uzyskanie pełnych kwalifikacji nauczycielskich następuje po zdaniu egzaminu państwowego, a przygotowanie nauczycieli nauczania początkowego odbywa się w Wyższych Szkołach Pedagogicznych (3-4 lata), natomiast nauczyciele szkół średnich kończą studia uniwersyteckie w zakresie dwóch przedmiotów oraz studia pedagogiczne (1-2 lata). Podobnie sytuacja wygląda w Wielkiej Brytanii (3-4-letnia szkoła pedagogiczna lub 4-letnie studia wyższe i roczne studia pedagogiczne), natomiast we Włoszech kształcenie nauczycieli szkół podstawowych odbywa się w średnich szkołach pedagogicznych (trzy- i pięcioletnich), a kandydaci na nauczycieli szkół średnich muszą odbyć studia wyższe z dowolnej dziedziny i roczne studia pedagogiczne (ibid.).

Systemy edukacji nauczycieli w Europie są niewątpliwie bardzo zróżnicowane, szczególnie w kwestii przygotowania do pracy w szkole podstawowej. W jednych krajach wystarczy ukończenie średniej szkoły pedagogicznej w wymiarze 2-3 lat (Włochy, Francja), a w innych niezbędne jest trzy- lub czteroletnie kształcenie w wyższej szkole pedagogicznej (Niemcy, Wielka Brytania). Według Zawadzkiej (ibid.:

51 za Pachociński 1994: 78) „[ż]aden z krajów UE nie stosuje jednolitego systemu przygotowującego nauczycieli szkół podstawowych i średnich”, a co więcej, „[n]ie istnieją studia typowo nauczycielskie” (ibid.: 48), co wiąże się z faktem, iż przygotowanie pedagogiczne nauczycieli jest najczęściej uzupełnieniem studiów, a powinno obejmować ich całokształt, być zintegrowane z kształceniem merytorycznym. Zastrzeżenia te potwierdzają potrzebę zmian, potrzebę ujednolicenia systemu kształcenia nauczycieli w krajach unijnych. „Nieuchronność zmian [jak twierdzi Zawadzka (ibid.)] wynika z procesów towarzyszących postępującemu jednoczeniu się Europy (integracji gospodarczej, rozwoju stosunków handlowych, turystyki i mobilności ludzi).”

O tym, jak niezbędna staje się modyfikacja systemu kształcenia nauczycieli w krajach europejskich i na świecie mówi również czeski pedagog i pedeutolog Jan Průcha (2006: 311-314) podając przykłady koniecznych zmian w przygotowywaniu nauczycieli w Niemczech i Anglii, o których wypowiadają się tamtejsi specjaliści. Powołując się na raport specjalnie powołanej komisji pod przewodnictwem profesora pedagogiki na Uniwersytecie w Bochum, Ewalda Terharta, Průcha (ibid.: 311) zwraca uwagę na „dość krytyczny” stan przygotowywania nauczycieli do zawodu w Niemczech i popiera stanowisko, iż „(...) oddzielanie studiów specjalistycznych od przygotowania pedagogicznego sprawia, iż kształcenie pedagogiczno-dydaktyczne jest krótsze oraz nie tak dokładne i naukowe, jak specjalistyczne” (ibid.: 312). Zatem należy zintegrować „studia specjalistyczne z przygotowaniem pedagogicznym”, i w tym celu uwzględnić „profesjonalne kompetencje: nauczanie, wychowywanie, diagnozowanie, ocenianie, doradzanie i inne” (ibid.). Skoro nauczyciel ma diagnozować, oceniać i doradzać, można wnioskować, iż musi rozwijać umiejętności obserwacji, analizy oraz wnioskowania, co ściśle wiąże się z umiejętnością dokonywania refleksji.

O znaczeniu rozwijania umiejętności refleksyjnych świadczyć mogą także prowadzone w Wielkiej Brytanii dyskusje nad standardami kształcenia nauczycieli. Zarzuca się bowiem, iż „standardy jako normy narzucone z zewnątrz nie pobudzają nauczycieli do samodzielnej pracy, nie sprzyjają wprowadzaniu oddolnych inicjatyw w zakresie zmian w klasie szkolnej” (ibid.: 313). Można zauważyć sprzeciw wobec kreowania „typowego brytyjskiego nauczyciela” (ang. *British standard teacher*), gdyż „wyniki badań wcale nie potwierdzają efektywności wprowadzonego standardu w

praktyce szkolnej” (ibid.). Nauczyciele potrzebują poszanowania ich indywidualności, możliwości kreowania własnego stylu nauczania, a nie „kontroli z zewnątrz”. Průcha (ibid.) porusza problem określania standardów kształcenia nauczycieli wywołując dyskusję dotyczącą sensu ich tworzenia i treści. W Anglii jest to dokument pt.: „*Standards and National Professional Qualification for Subject Teachers*” czyli „narodowy program dla nauczycieli” z 1996 roku, o którym obecnie mówi się z dużą dozą sceptycyzmu zarzucając mu „[tłumienie] indywidualności nauczycieli, [podporządkowywanie] ich jednemu typowi oraz [brak poszanowania] odmienności potrzeb początkujących pedagogów” (ibid.). Można wnioskować, iż zamiast standardów odpowiedniejsze są zasady przygotowywania do zawodu, co sugerowane jest w raporcie niemieckiej komisji, jak i stworzenie „[ogólnych norm] dalszego doskonalenia przygotowania nauczycieli” (ibid.: 312). Průcha (ibid.: 314) wyjaśnia, że „(...) samo istnienie standardów nauczycielskich jeszcze nie gwarantuje, że doprowadzą one do pozytywnych efektów w pracy nauczycieli” i proponuje rozważenie dwóch sposobów poprawy sytuacji kształcenia nauczycieli w Europie, które zostały zastosowane w Stanach Zjednoczonych. Jednym z nich jest „obowiązkowe testowanie kwalifikacji zawodowych”, które jednakże, jak wynika z doświadczeń amerykańskich, okazuje się być trudnym zadaniem. Drugi sposób to „skonstruowanie obowiązujących standardów dla instytucji kształcących nauczycieli” (ibid.: 315). W Stanach Zjednoczonych standardy te zostały wydane w postaci dwóch dokumentów: „*Program Standards for Elementary Teachers Preparation*” (2000) oraz „*Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education*” (2001) i są respektowane przez większość instytucji przygotowujących do zawodu nauczyciela. Być może standardy dla instytucji mogą przynieść lepsze efekty niż tworzenie ich dla nauczycieli; temat ten wydaje się godny dyskusji i szerszych rozważań. Okazuje się, iż nauczyciele oczekują respektowania ich indywidualności, własnego stylu nauczania, ich autonomii w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciel autonomiczny to zapewne nauczyciel bardziej skłonny do analizowania swoich czynności i dokonywania refleksji, aby doskonalić się i zwiększać efektywność swoich wysiłków.

Zmiany systemu kształcenia nauczycieli zdaniem specjalistów (np.: Zawadzka 2004, Polak 1999) powinny także mieć miejsce w Polsce, choć w porównaniu z innymi krajami UE polski system wypada bardziej korzystnie. „Kształcenie nauczycieli odbywa się w systemie szkolnictwa wyższego na uniwersytetach oraz w wyższych

szkołach pedagogicznych w trakcie pięcioletnich studiów magisterskich, na pięcioletnich dwustopniowych studiach magisterskich (3 + 2) i na trzyletnich studiach zawodowych (...) oraz na studiach podyplomowych” (Zawadzka 2004: 52). Nie ma zatem możliwości uzyskania kwalifikacji zawodowych w średnich szkołach pedagogicznych (jak np. we Włoszech), a uzyskanie tytułu magistra staje się normą w kształceniu nauczycieli wszystkich szczebli szkół: podstawowych, gimnazjalnych, i ponadgimnazjalnych. Instytucje kształcące przyszłych nauczycieli to głównie: wyższe szkoły pedagogiczne, wyższe szkoły pedagogiki specjalnej, uniwersytety, akademie wychowania fizycznego, a także politechniki, wyższe szkoły inżynierskie i wyższe szkoły artystyczne, które prowadzą specjalność nauczycielską (Moritz 200: 168-170 w Zawadzka 2004: 52-53). Kształcenie przyszłych nauczycieli odbywa się zatem w szkołach wyższych, które przyjmują kandydatów po ukończeniu „pełnej szkoły średniej”, tzn. z maturą, a od 2000 roku Nowa Matura umożliwia przyjęcia na studia bez egzaminu wstępnego (ibid.), co jest respektowane w polskich uczelniach od kilku lat. Uczelnie kształcące nauczycieli języków obcych przechodzą obecnie przemianę, czego dowodem jest likwidacja nauczycielskich kolegiów języków obcych lub ich przekształcenia w Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe. Zostały również wprowadzone zmiany organizacji i programów studiów neofilologicznych. Według Zawadzkiej (2004: 61) „[z]amiast dokonywania prób reform studiów neofilologicznych warto byłoby utworzyć nowe kierunki studiów, poświęcone przede wszystkim kształceniu nauczycieli języków obcych”. Dobrym przykładem mogą być studia w Niemczech w dziedzinie Sprachlehrforschung, które są „odpowiednikiem glottodydaktyki, a więc dziedziny zajmującej się naukowo procesami uczenia się i nauczania języków’.

Według Zawadzkiej (ibid.) „[k]ształcenie nauczycieli w Polsce jest od wielu lat przedmiotem krytyki” ze względu na „zasadnicze różnice w organizacji, programach, treściach, metodach i formach kształcenia nauczycieli” w poszczególnych typach uczelni. Potwierdziły to raporty złożone przez Zespół Pedagogologii Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (Kwiatkowska-Kowal 1997: 143 w ibid.) oraz Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich w WSP w Krakowie (Banach 1996: 26 w ibid.), które zarzuciły uczelniom „[dużą] dowolność kształcenia zwłaszcza na uniwersytetach” oraz fakultatywny charakter edukacji pedagogicznej. Innymi zarzutami była zbyt obszerna wiedza szybko się dezaktualizująca i nieprzystająca do nowych sytuacji, a

także zbyt rozbieżny „zakres liczby godzin psychologii (60-90), pedagogiki (30-90) i dydaktyki kierunkowej (120-180)” (ibid.: 54). Według raportów studia nie mogą być bardziej skoncentrowane na poszerzaniu wiedzy przedmiotowej niż na kształtowaniu postaw psychologicznych i pedagogicznych oraz umiejętności praktycznych. Zarzuty dotyczyły także liczby godzin i form praktyk, tzn. odbywanie praktyki przedmiotowo-metodycznej tylko w szkołach jednego typu, brak praktyki asystenckiej i wychowawczej oraz ograniczenie godzin praktyk nawet do 50 zamiast 150 (ibid.). Zawadzka (ibid.) dostrzegła potrzebę studiowania psychologii nie tylko jako dyscypliny naukowej, ale jako wiedzy wspierającej procesy kształcenia i wychowywania, wiedzy, która ma swoje zastosowanie w praktyce. Nauczyciel z odpowiednim przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym zyskuje uznanie uczniów i podnosi własną samoocenę. Zawadzka (ibid.) zauważyła także „brak programu wdrażania początkujących nauczycieli” do pracy zawodowej.

Przed rokiem 2012, w którym zostały wprowadzone zmiany standardów kształcenia, krytykę systemu kształcenia nauczycieli w Polsce wyraziło wielu specjalistów. Polak (1999: 140) podkreślił znaczenie odzwierciedlania w treściach kształcenia rzeczywistości pedagogicznej postrzeganej jako „obszar raczej konstruowany, nie zaś ustawiony, jako przedmiot nauczycielskich i uczniowskich oddziaływań poddający się modelowaniu, (...) jako obiekt refleksji, a nie materiał do wyuczenia (...)”. Uznał, iż nauczyciel może więcej czynić niż „kierować pracą uczniów”, powinien także dobierać treści kształcenia, tzn. nie być tylko „użytkownikiem” tych treści, ale i współtwórcą, osobą zdolną do „krytycznego namysłu nad wartościami zawartymi w treściach, ich oceny przez pryzmat celów i – jeśli to niezbędne – ich korekty” (ibid.). Zdaniem Polaka (ibid.) uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli powinny służyć „autentycznemu rozwojowi indywidualnemu”, wspierać rozwój własnych „przekonań i nawyków pedagogicznych”, a nie tylko umożliwiać wprowadzanie w działanie „wcześniej przyswojonej wiedzy metodycznej”. Jest to interesująca wizja kształcenia nauczycieli zwracająca uwagę na ich indywidualność, a także na znaczenie dokonywania namysłu nad zdobywaną wiedzą i własnym działaniem.

Krytykę wobec systemu kształcenia nauczycieli języków obcych wyrazili inni specjaliści, Grucza (1993) i Zawadzka (1996) (w Hostyński 2005: 151), w słowach:

„(...) wiedza przekazywana przyszłym nauczycielom w ramach studiów neofilologicznych jest fragmentaryczna, niezintegrowana i nie ukierunkowana na kształcenie nauczycieli języków obcych, prowadzi zatem jedynie do ‘pozornego wykształcenia’ i nie daje wystarczających podstaw do nowoczesnego nauczania, do podejmowania działań innowacyjnych i oddziaływania pedagogicznego”. Głównym zarzutem wydaje się być brak integracji przekazywanej wiedzy oraz jej nieodpowiedni dobór w ramach kształcenia nauczycieli języków obcych, którzy winni wypracować nowoczesny styl nauczania, a do którego de facto, system kształcenia ich nie przygotowywał. To stanowisko było zapewne wyrazem opinii innych ekspertów zatroskanych o efektywny system nauczania języków obcych w Polsce.

Potwierdzić to może wypowiedź Derenowskiego (2009: 211), iż „[z]miany w systemie kształcenia nauczycieli powinny dotyczyć filozofii kształcenia, a nie polegać jedynie na pewnych uzupełnieniach o charakterze bardzo powierzchownym”. Swoje stanowisko dotyczące systemu kształcenia nauczycieli języków obcych Derenowski (ibid.: 210) poparł wynikami badania ankietowego, którego celem była m. in. „próba ewaluacji procesu kształcenia studentów kierunków nauczycielskich” dokonana przez samych studentów. Ich zdaniem dobre przygotowanie do zawodu nauczyciela języka obcego wymaga większej liczby praktycznej nauki języka, ale także „zmiany formy obecnych praktyk zawodowych i zwiększenie ilości praktycznych porad jak radzić sobie z młodzieżą” oraz „wprowadzenia zajęć warsztatowych ze specjalistami” (ibid.: 213). „(...) Istnieje duża potrzeba większej korelacji programów studiów i prowadzonych zajęć z rzeczywistym, praktycznym nauczaniem w szkole”. Sam program, jak wynika z badania, nie wymaga większych zmian (zaakceptowało go 66% badanych), lecz jego treść powinna odzwierciedlać to, „co się dzieje na co dzień w klasie” (ibid.: 217). Niezmiernie istotne staje się łączenie teorii z praktyką, stąd ważna rola wykładowców akademickich, aby potrafili „efektywnie połączyć te dwa jakże ważne elementy” pozostając w świadomości realiów codziennej pracy w szkole (ibid.: 218).

Wincenty Okoń, wybitny specjalista w zakresie dydaktyki i pedeutologii, twierdził, iż kształcenie nauczycieli to „sprawa państwowa”, i jednocześnie „kluczowy problem kompleksowej reformy szkolnej” (1991: 46). Zarzucał „brak myśli przewodniej w kształceniu nauczycieli” (ibid.: 26) oraz „brak nacisku na przygotowanie

do samodoskonalenia” (ibid.: 60). Ponadto uważał, iż nauczyciel powinien kształcić się wielostronnie jako „pedagog, człowiek i specjalista” (ibid.: 55) oraz doskonalić w sobie „czysto ludzkie cechy” (ibid.: 60). Podobną opinię wyraża Kuźma (2001: 273), który w wielostronnym kształceniu „nauczycieli szkoły przyszłości” widzi szansę na rozwój umiejętności radzenia sobie z „coraz bardziej złożonymi zdaniami” klasy i szkoły, a także rozwój cech, m. in. empatii, sprawiedliwości, racjonalnego myślenia, partnerstwa, optymizmu. Okoń (1991: 28) podkreślał również znaczenie łączenia teorii z praktyką, a kształcenie polegające jedynie na przekazywaniu wiedzy nazywał „prymitywnym” (ibid.: 28). Idea kształcenia nauczycieli Wincentego Okonia głoszona w jego licznych publikacjach znalazła w Polsce wielu zwolenników. Dyskusje dotyczące systemu edukacji nauczycieli na polskich uczelniach zapewne trwają do dnia dzisiejszego. Można uznać, że efektem tych dyskusji, debat, krytyk, jak i raportów dotyczących sytuacji kształcenia nauczycieli w Polsce są zmiany standardów kształcenia nauczycieli wprowadzone w styczniu 2012 roku.

3.2. Nowe standardy kształcenia nauczycieli

Nowe standardy kształcenia nauczycieli ukazały się w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. „w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela”. W porównaniu z wcześniej obowiązującymi standardami z dnia 7 września 2004 r., z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu nowe standardy uległy wyraźnemu przeobrażeniu w swojej strukturze i formie. W miejsce jedenastu punktów prezentujących standardy pojawił się podział ich na cztery części: I. Opis efektów kształcenia, II. Opis procesu i organizacji kształcenia, III. Moduły kształcenia oraz IV. Organizacja praktyk. Części opisujące „Wymagania ogólne”, „Sylwetkę absolwenta” oraz „Wymagane umiejętności” zastąpiono opisami „Ogólnych efektów kształcenia” i „Szczegółowych efektów kształcenia”, które prezentują cechy absolwenta z zakresu: wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych, języka obcego, technologii informacyjnej, emisji głosu, bezpieczeństwa i higieny pracy. Cechy te stanowią szczegółową charakterystykę wykwalifikowanego kandydata na nauczyciela.

Według nowych standardów, kształcenie zawodowe nauczycieli odbywa się w formie modułów: na studiach pierwszego stopnia (Moduły 1-3), które przygotowują do pracy w przedszkolu i szkole podstawowej, studia drugiego stopnia (Moduł 4) i jednolite studia magisterskie (Moduły 1-4) uprawniające „do pracy we wszystkich typach szkół i rodzajach placówek” oraz studia podyplomowe przygotowujące do „nauczania kolejnego przedmiotu” (Moduł 4), dostarczające „przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym dla absolwentów studiów posiadających przygotowanie merytoryczne do nauczania przedmiotu (...)” (Moduły 2 i 3) oraz przygotowanie z zakresu „pedagogiki specjalnej dla osób, które posiadają przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela” (Moduł 5). Taki podział systemu kształcenia na moduły sprawia wrażenie bardziej uporządkowanego. Jest jednocześnie bardzo szczegółowy, ale i klarownie prezentujący proces edukacji nauczycieli.

Według standardów określających znajomość języków obcych poziom biegłości językowej absolwentów powinien być następujący (Część I. 2.4.):

[W] zakresie języka obcego, w przypadku gdy język obcy:

- a) jest specjalnością kształcenia – [absolwent] ma umiejętności językowe w zakresie języka obcego, do nauczania którego uzyskuje przygotowanie, zgodne z wymaganiami określonymi dla poziomu C1 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego oraz w zakresie języka obcego niebędącego specjalnością kształcenia zgodne z wymaganiami ustalonymi dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego,
- b) nie jest specjalnością kształcenia – [absolwent] ma umiejętności językowe zgodne z wymaganiami ustalonymi dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

Poziom językowy absolwenta – przyszłego nauczyciela języka obcego określony jest w sposób bezpośredni: C1 zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ). W porównaniu ze standardami z 2004 r. poziom biegłości językowej dla nauczycieli języka obcego w przedszkolu i szkole podstawowej został określony tak samo: C1 zgodnie z ESOKJ, jednakże dla nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wymagany był poziom wyższy: C2 ESOKJ. Jeśli chodzi o umiejętności językowe nauczycieli innych przedmiotów nowe standardy wyraźnie wskazują na wytyczne Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, choć standardy z 2004 r. określały ten poziom bezpośrednio jako B2 ESOKJ.

Wnioskując, nowe standardy kształcenia nauczycieli zostały wyraźnie zmodyfikowane, co można dostrzec nie tylko w formie, ale i w treści. Nasuwa się zatem pytanie czy nowe standardy wprowadzają satysfakcjonujące rozwiązania problemów sugerowanych przez ekspertów. Czy uwzględniają potrzebę łączenia teorii z praktyką? Czy stwarzają możliwości nabywania i rozwoju umiejętności samodzielnej pracy i czy promują postawę refleksyjnego praktyka? Uzyskanie odpowiedzi jest z pewnością możliwe tylko po zapoznaniu się z treścią nowych standardów.

3.2.1. Nowe standardy wobec oczekiwanych zmian

Wnikliwa lektura nowych standardów kształcenia nauczycieli pozwoliła zapoznać się z systemem edukacji nauczycieli w Polsce oraz wyszukać odpowiedzi na nurtujące autorkę niniejszej pracy pytania (zob. powyżej, 3.2.). Poszczególne części tekstu standardów (I-IV) zawierają informacje, które pozwalają na wyciągnięcie wniosków czy sugestie ekspertów z dziedziny dydaktyki i pedeutologii znalazły w nich swoje odbicie. W „1. Ogólnych efektach kształcenia” pojawia się następujący zapis cech absolwenta studiów nauczycielskich: „Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent:

- 1) (...)
- 2) posiada **wiedzę** z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, **popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu**;
- 3) posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do **samodzielnego przygotowania i dostosowania** programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
- 4) wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia **własnego warsztatu** pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
- 5) (...)
- 6) charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, **refleksyjnością** oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;

Z cytowanego powyżej zapisu efektów kształcenia można wnioskować, iż absolwenci nie tylko są zapoznani z wiedzą, ale i mają możliwość wykorzystania jej w praktyce. Nabywają umiejętność samodzielnego wykonywania zadań, tj. „przygotowania i dostosowania programu nauczania” oraz „doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego”. Inne cechy absolwenta to wrażliwość, otwartość, ale również

refleksyjność i poczucie odpowiedzialności za wykonywaną pracę. Można zatem dostrzec, że już ogólna charakterystyka absolwenta studiów nauczycielskich wskazuje na ujęcie w standardach poświadczanych przez ekspertów elementów kształcenia nauczycieli, tj. łączenie teorii z praktyką, autonomię nauczyciela oraz rozwój jego refleksyjności.

Łączenie wiedzy teoretycznej i praktyki pojawia się także w dalszych, bardziej szczegółowych treściach standardów. W „2. Szczegółowych efektach kształcenia” dotyczących „zakresu umiejętności” jest mowa o tym, iż absolwent „potrafi **wykorzystać wiedzę teoretyczną** z zakresu pedagogiki oraz psychologii do analizowania i interpretowania określonego rodzaju sytuacji i zdarzeń pedagogicznych (...)”. W części II. standardów dotyczącej organizacji kształcenia oraz realizacji poszczególnych modułów warto zwrócić uwagę na liczbę godzin przeznaczonych na realizację zajęć oraz praktyki w ramach „Przygotowania w zakresie dydaktycznym” (Moduł 3). Zgodnie z zapisem zajęcia z podstaw dydaktyki oraz dydaktyki przedmiotu mają być realizowane w liczbie min. 120 godzin (łącznie), a to stanowi taką samą ilość godzin przeznaczonych na praktykę dla tego modułu (120). Moduł 2. „Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym” i Moduł 3. „Przygotowania w zakresie dydaktycznym” zostały opatrzone tym samym komentarzem następującej treści: „Komponenty modułu powinny stanowić integralną całość zaprojektowaną tak, aby **wiedza teoretyczna** stanowiła podstawę do nabywania **praktycznych umiejętności** potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela.” Podobne zalecenia zostały wyrażone w treściach dotyczących realizacji i rozwoju umiejętności w czasie praktyk (Część III. punkt 3.): „W trakcie praktyki następuje kształtowanie kompetencji dydaktycznych przez: m. in. „analizę i interpretację zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń, pedagogicznych, w tym: **konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką**.” Ponadto w charakterystyce wszystkich modułów, łącznie z Modułem 4. „Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) i Modułem 5. „Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej”, podkreślane jest znaczenie konfrontacji zdobywanej wiedzy „z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym”. Znaczenie ma także fakt, iż „Praktyki powinny odbywać się w przeważającej części równoległe z realizacją zajęć w uczelni” czyli istnieje możliwość wprowadzania nabywanej wiedzy w praktykę, uczenia się poprzez działanie, co sprzyja

pogłębianiu wiedzy o procesach nauczania i uczenia się, jak i tworzeniu indywidualnych teorii.

Kształcenie umiejętności pracy samodzielnej oraz poszanowanie indywidualności nauczyciela również znalazły swoje odbicie w standardach. Świadczą o tym nie tylko cechy absolwenta ujęte w „Ogólnych efektach kształcenia”, ale i umiejętności określone w „Szczegółowych efektach kształcenia”. Absolwent m. in.: „potrafi **samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać** swoje profesjonalne umiejętności związane z działalnością pedagogiczną”, „potrafi kierować procesami kształcenia i wychowania (...), „eksperymentować i wdrażać działania innowacyjne”, „potrafi zaprojektować plan własnego rozwoju zawodowego”. W ramach przygotowania dydaktycznego (Moduł 3) z zakresu wiedzy, szczególnie o „Efektywności nauczania” dowiaduje się jak przeprowadzić „**analizę oraz ocenę własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej**”, natomiast w trakcie odbywania praktyki (Moduł 2. i 3.) dokonuje „**oceny własnego funkcjonowania** w toku wypełniania roli nauczyciela” próbując dostrzec „swoje mocne i słabe strony”. Zgodnie ze standardami zawartymi w Części IV. dotyczącymi organizacji praktyk studenci zdobywają umiejętność „**samodzielnego opracowywania** konspektów lekcji” i ich przeprowadzenia. Niewątpliwie działania takie służą rozwojowi postawy autonomicznej przyszłego nauczyciela, wzmacniają jego poczucie odpowiedzialności za prowadzone działania dydaktyczno-wychowawcze, jak i indywidualności. Planowanie i ocenianie własnej pracy skłania ich do zastanowienia się nad procesem nauczania – uczenia się, do wyciągania wniosków i refleksji nad czynnikami wpływającymi na efektywność ich pracy.

Można zatem wnioskować, iż twórcy nowych standardów kształcenia nauczycieli w Polsce położyli nacisk na integrowanie edukacji z zakresu teorii z edukacją uzyskiwaną w praktyce. Standardy kształcenia sprzyjają także rozwojowi autonomii przyszłego nauczyciela. Istnieje zatem nadzieja, iż jeśli standardy będą realizowane według zaleceń, absolwenci studiów nauczycielskich będą właściwie przygotowani do wykonywania zawodu nie tylko teoretycznie, ale i praktycznie. Zarówno obserwacja teorii w praktyce, jak i wykonywanie działań w sposób samodzielny sprzyjają zapewne doskonaleniu postawy refleksyjnego praktyka, który analizuje gromadzone doświadczenia, wyciąga wnioski i stopniowo doskonali swój warsztat. Zastanawia fakt czy rozwój myślenia refleksyjnego oraz umiejętności

dokonywania refleksji stał się przedmiotem rozważań twórców nowych standardów kształcenia nauczycieli, czy potrzeba tego rozwoju jest ujęta w standardach i czy zostało to wyrażone w sposób wystarczająco eksplicytny.

3.2.2. Nowe standardy a refleksyjność

Refleksyjność jako istotny element pracy zawodowej nauczycieli powinno znaleźć swoje odbicie w nowych standardach kształcenia, co warto sprawdzić nie tylko ze względu na prowadzoną rozprawę. W standardach kształcenia z 2004 r. nie można znaleźć bezpośredniego nawiązania do refleksyjności nauczycieli ani w „Wymaganiach ogólnych” czy „Wymaganych umiejętnościach” ani w treściach programowych przedmiotów czy w standardach organizacji praktyk. W opisie „Sylwetki absolwenta” pojawia się jednakże zapis, iż absolwent powinien potrafić „badać i oceniać osiągnięcia uczniów oraz własną praktykę”, co daje nadzieję, iż dokonując ewaluacji własnej pracy nauczyciel dokonuje także refleksji. W nowych standardach kształcenia znaczenie refleksyjnej postawy nauczyciela ujęte jest w sposób bezpośredni i bardziej satysfakcjonujący. Można zauważyć, że troska o rozwój refleksyjności przyszłych nauczycieli jest już zaznaczona na początku, w opisie „Szczegółowych efektów kształcenia” (Część I. 2.3.). Jednym z efektów jest rozwój kompetencji społecznych, w tym nabywanie „świadomości znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej” oraz zyskanie i rozwój „**cech refleksyjnego praktyka**”. Jest to zatem jasno określony cel i oczekiwanie wobec przyszłych nauczycieli, niezależnie od nauczanego przedmiotu czy typu szkoły.

Wczytując się w standardy można zauważyć, iż rozwój umiejętności dokonywania refleksji staje się konieczny w świetle oczekiwań z zakresu umiejętności (Część I. 2.2.). Absolwenci powinni bowiem potrafić obserwować sytuacje i zdarzenia pedagogiczne, analizować je i interpretować, opracowywać wyniki swoich obserwacji, diagnozować i formułować wnioski. Wykonywanie tych zadań wymaga zwiększonego wysiłku umysłowego oraz ćwiczeń, a ich efektywność zależeć będzie także od dokonania zgłębionego namysłu czyli refleksji. Sugerowane dalszej części standardów (Część III. Moduł 2) treści kształcenia szczególnie temat „Zawód nauczyciela” i zawarte w nim zagadnienia, m. in. „role zawodowe nauczyciela, powinności

nauczyciela i rozwój profesjonalny, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe jako warunki awansu zawodowego, uczenie się przez całe życie, wypalenie zawodowe” również zmuszają do zgłębienia myśli i sprzyjają rozwojowi refleksyjności.

Umiejętności refleksyjne mogą być także doskonalone w trakcie praktyk, które według standardów (Moduły 2-5 w 3. „Praktyka”) kładą nacisk na rozwijanie umiejętności obserwacji, analizy i interpretacji, omawianie obserwacji i doświadczeń w grupie studentów i z opiekunem praktyk, dokonywanie oceny podjętych działań. Standardy zawarte w Części IV. („Organizacja praktyk”) określają jakie aktywności należy zapewnić studentom. Warto zwrócić uwagę na troskę o to, aby obserwowane i samodzielnie przeprowadzane zajęcia były omawiane, co zapewne sprzyja dyskusjom, wyrażaniu myśli, refleksji, spostrzeżeń, wrażeń, pomysłów, wniosków itp. Można wysunąć wniosek, iż zmodyfikowane standardy kształcenia nauczycieli w Polsce są reakcją na wcześniej wyrażaną krytykę i potrzebę zmian. Kształcenie przyszłych nauczycieli w duchu zgłębiania wiedzy wraz z gromadzeniem doświadczeń i dokonywaniem refleksji wydaje się mieć szansę pomyślnej realizacji, jak i osiągnięcia coraz lepszej jakości. Niemniej jednak przygotowanie kandydatów do zawodu nauczyciela jest procesem złożonym i wymagającym dużego wysiłku zarówno ze strony kandydatów, jak i wykładowców uczelni. Temat ten był i jest przedmiotem rozważań ekspertów, a efektem tego są różne koncepcje, orientacje i modele kształcenia nauczycieli, które zostaną omówione w kolejnych punktach tego rozdziału.

3.3. Współczesne orientacje kształcenia nauczycieli

Liczne rozważania na temat kierunków i procedur edukacji przyszłych nauczycieli w literaturze fachowej wiążą się z „poszukiwaniem optymalnych sposobów kształcenia nauczycieli” na świecie (w tym i w Polsce) (Polak 1999: 86), które współcześnie „ulega dużemu zróżnicowaniu” ze względu na rozwój nauk pedagogicznych, rozwój technologii, zmieniające się oczekiwania pracodawców i samych kandydatów na nauczycieli, a także systemy edukacyjne (Kwiatkowska 2008: 47). Powstają zatem różne koncepcje, wśród których można wyróżnić cztery orientacje w edukacji nauczycieli: technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną oraz orientację scjentyistyczną (Polak 1999, Kwiatkowska 2008). Wszystkie one „(...) mają swą

podstawę teoretyczną w głównych kierunkach psychologicznych” (Kwiatkowska 2008: 47).

Orientacja technologiczna „(...) opiera się na założeniach psychologii behawiorystycznej, według której uczenie się człowieka przebiega na poziomie reaktywno-naukowym” (Polak 1999: 86), co oznacza, iż człowiek jest „[popychany] przez przypadkowe bodźce i przez innych ludzi, [i przystosowuje się] do otoczenia pod naciskiem nagród i kar” (Tomaszewski 1968: 174 w Kwiatkowska 2008: 48). Psychologia ta opiera się na tym, co jest „stwierdzone empirycznie”, głównie na „obserwowalnych zachowaniach”, a pomija świadomość czy umysł ludzki (Kwiatkowska 2008: 48-49). Koncepcja kształcenia nauczycieli oparta na takich założeniach „[sprowadza] działania nauczycielskie do struktury prostych czynności, których wartość rozstrzyga się w drodze empirycznych badań. Powoduje to redukcje struktury czynności zawodowych do prostego sprawstwa technicznego” (ibid.). Nauczyciel jest wyposażony w „repertuar sprawności bezpośrednio użytecznych w działaniu”, ale nie jest przygotowany do działania w „sytuacji niestandardowych, niepowtarzalnych” (ibid.). Według Polaka (1999: 86) takie kształcenie „[p]rzypomina organizację przemysłową, ukierunkowaną w swym funkcjonowaniu na osiągnięcie jasno postawionego celu produkcyjnego”. Przygotowujący się do zawodu kandydat na nauczyciela przyswaja wiedzę i umiejętności, lecz bez „osobistego przeświadczenia”, czyli „autentycznego poznania” (Kwiatkowska 2008: 49). Polak (1999: 87) twierdzi, iż brak „spojrzenia na swą pracę z perspektywy wartości rodzi sytuację indywidualnego dramatu nauczyciela, ponieważ niweczy szansę odnalezienia przez niego sensu własnego działania lub ów sens sprowadza do powielania schematów.” Kształcenie nauczycieli sprowadza się do „precyzyjnie sterowanego procesu, a więc do wymiaru technologii” (Kwiatkowska 2008: 51). Efektem tego są dobrze wyćwiczone umiejętności, wyuczone techniki dydaktyczne i sprawna organizacja, jednakże brak jest inspiracji poznawczej (ibid.: 51-52). Kwiatkowska (2008: 52) wnioskuje, że „[t]ym, co szczególnie obniża wartość [orientacji technologicznej], jest przesadne eksponowanie technologicznego wymiaru kwalifikacji, przy wyraźnym niedowartościowaniu ich wymiaru humanistycznego.”

Podobne zastrzeżenie wzbudza orientacja **scjentystyczna**, która swego oparcia szuka w „(...) wynikach empirycznych badań w obrębie nauk pedagogicznych, realizowanych według kartezyjańsko-newtonowskiego modelu z wiarą, że

odzwierciedlają one obiektywną rzeczywistość edukacyjną” (Polak 1999: 88). Wyniki badań mają dostarczać „poczucia pewności i niezawodności” codziennych czynności dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela, co jednakże jest trudne w realizacji, dlatego z czasem pojawiają się „frustracja i rozczarowanie” (ibid.). Przekazywane teorie w toku przygotowania zawodowego są traktowane jako „zamknięte systemy wiedzy”, które gdy zawodzą w sytuacjach codziennej praktyki zostają odrzucone. Dochodzi zatem do odrzucenia teoretycznej wiedzy o nauczaniu i wychowaniu, a co więcej, pojawia się „niepewność co do trafności podejmowanych decyzji” (ibid.). W rezultacie, jak twierdzi Rutkowiak (1986: 5-6 w ibid.), „[m]łodzież nauczycielska kształci się pełną najlepszych chęci, ale - najczęściej – bez świadomości współczesnych interpretacji zjawiska ‘nauka’, co przynosi rozczarowania tym większe, że połączone z dużymi oczekiwaniami.” Zatem wiedza teoretyczna przyjmowana bez interpretacji i refleksji nie może stanowić właściwego przygotowania zawodowego nauczycieli.

Orientacja humanistyczna wydaje się być trafną alternatywą dla dwóch omówionych wyżej orientacji. W ujęciu humanistycznym celem kształcenia nauczycieli nie jest „skutecznie działający technolog”, lecz nauczyciel dokonujący autokreacji, „autonomiczna osobowość” (Polak 1999: 89). Orientacja ta inspirowana jest psychologią humanistyczną, skoncentrowaną na człowieku, szczególnie na „procesie stawania się człowiekiem”, na rozwoju, który jest „podstawową właściwością natury ludzkiej”, „na „odkrywaniu własnego ‘ja’” (Kwiatkowska 2008: 52-53). Jak zauważa Kwiatkowska (ibid.) „[n]auczenie człowieka odkrywania i realizowania siebie jest [według psychologii humanistycznej] najcenniejszym darem, jaki można mu zaoferować.” Kształcenie nauczycieli według wyznaczników orientacji humanistycznej oznacza „(...) myślenie o wychowaniu w jedności jego teorii i praktyki, wyodrębnianych obecnie i przeciwstawianych przez pedagogikę naukową” (Rutkowiak 1986: 5-6 w Polak 1999: 90). W toku przygotowań kandydaci na nauczycieli nabywają „przekonania o relacyjności myślenia i działania nauczycielskiego, [oraz] poczucie odpowiedzialności za jakość [swojej] pracy” (Polak 1999: 90). Wzrasta zatem poziom świadomości znaczenia dokonywania namysłu nad własnym działaniem i ponoszenia konsekwencji. Edukacja nauczycieli „przeobraża się (...) z przekazywania wzorców skutecznego działania w proces kształtowania nawyków refleksji na działaniem.” Proces przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela nabiera charakteru refleksyjnego, „[rozbudzającego] chęć i zdolność krytycznego patrzenia na

rzeczywistość edukacyjną, w której [kandydat] działa” (Polak 1999: 90). Według Kwiatkowskiej (2008: 54) „[p]odstawowym celem kształcenia jest pomoc nauczycielowi w odkrywaniu własnej indywidualności.” Nauczyciel jest bowiem „indywidualnością, świadomie posługującą się własnym zasobem intelektualnym, sprawnościowym i uczuciowym w celu zindywidualizowanego rozwiązywania problemów pedagogicznych” (ibid.). Kwiatkowska (ibid.) podkreśla, iż „[i]stota dobrego nauczyciela wyraża się poprzez niepowtarzalną osobowość”, którą musi odkryć i rozwijać (ibid.). Przygotowywanie się do zawodu nauczyciela można więc rozumieć jako „szukanie drogi do siebie i odnajdywanie siebie”, po to, aby „‘używać’ siebie jako zasadniczego instrumentu w pracy z dzieckiem” (ibid.: 54-55).

Zgodnie z założeniami orientacji humanistycznej w toku kształcenia przyszli nauczyciele muszą osiąść gruntowną wiedzę specjalistyczną i odkryć jej znaczenie oraz wiedzę pedagogiczno-metodyczną, która jest niezbędna, aby wiedzieć jak wiedzę specjalistyczną skutecznie przekazywać. Nierozłącznym elementem kształcenia jest także praktyka jako „[warunek] odkrywania osobistego znaczenia teorii” (Kwiatkowska 2008: 55). Wiedza zatem musi być poparta zrozumieniem i jej praktycznym zastosowaniem; teoria i praktyka muszą być integrowane (Combs 1978 w ibid.).

Praktyczne zastosowanie wiedzy w działaniu pedagogicznym jest również zasadniczym założeniem **orientacji funkcjonalnej**, która „(...) odwołuje się do doświadczeń psychologii poznawczej i filozofii, zwłaszcza zaś do tych twierdzeń, które nakazują traktować człowieka jako samodzielny podmiot, odznaczający się badawczym stosunkiem wobec świata” (Polak 1999: 91). „(...) Człowiek obserwuje świat, przewiduje, formułuje hipotezy, planuje, eksperymentuje, wnioskuje i – zgodnie z posiadaną wiedzą – przystosowuje się do świata i kształtuje go” (Kwiatkowska 2008: 59 za Tomaszewski 1963). Na zachowanie i procesy psychiczne człowieka mają wpływ zarówno czynniki zewnętrzne, tzn. „informacje płynące ze środowiska zewnętrznego”, jak i czynniki wewnętrzne, czyli informacje i doświadczenia „zgromadzone i odpowiednio zorganizowane w pamięci trwałej” (Kwiatkowska 2008: 59). Człowiek nie jest jednak uzależniony od informacji. „Jako samodzielny podmiot wykracza poza nie i dlatego możliwe jest jego działanie w sytuacjach nie w pełni określonych” (ibid.).

Zastosowanie założeń psychologii poznawczej w kształceniu nauczycieli deklarowane przez orientację funkcjonalną określa miejsce i znaczenie przyswajania

wiedzy teoretycznej. Orientacja funkcjonalna wyraża „postulat ‘uobecniania nauki’ w działaniu pedagogicznym” (Kwiatkowska 2008: 57 za Zaczyński 1982) czyli kładzie nacisk na „umiejętność wykorzystania teorii w działaniu praktycznym”, co wiąże się z przekonaniem, iż „[w]artość wiedzy tkwi w jej użyciu. Nie wystarczy ją mieć i umieć zreprodukować, trzeba ją użyć, to znaczy zastosować do pomnażania efektów kształcenia” (Kwiatkowska 2008: 57). Przygotowanie nauczycieli do zawodu oznacza zatem stworzenie takich sytuacji, aby (...) wiedza naukowa przenikała [ich] czynności praktyczne, by regulowała działanie” (ibid.: 61). Kwiatkowska (ibid.) sugeruje zastosowanie „kształcenia zadaniowego” czyli zaangażowania kandydatów w „różnorodne formy działania, zarówno w sytuacjach rzeczywistych, jak i symulowanych”, które mają określony cel i program. Polak (1999: 91) dodaje, iż „[w] koncepcji zadaniowej nie tylko podkreślona zostaje rola nauczycielskiej wiedzy o rzeczywistości pedagogicznej i sposobach skutecznego w niej działania, lecz także znaczenie wartości moralnych i społecznych zawartych w tym działaniu.” Według Kwiatkowskiej (2008: 61) przyszli nauczyciele powinni nabyć pewien „nadmiar wiedzy”, który przyczynia się do bardziej skutecznego działania i uzyskania pewnej swobody, pewności siebie. Nauczyciel powinien także poznać „źródła oraz sposoby odkrywania [wiedzy]” dla ukształtowania własnej postawy nie tylko twórczej, ale przede wszystkim postawy badawczej, aby bardziej odkrywał „rzeczy prawdziwe” niż wymyślał rzeczy nowe (ibid. 61-62).

Istotnym elementem edukacji nauczyciela według koncepcji funkcjonalnej jest wiedza o samym sobie oraz samoakceptacja, której poziom wpływa m. in. na „trafność i stałość samooceny”, „lepszą orientację zadaniową”, „wyższą aktywność” i „funkcjonowanie społeczne”. Poziom samoakceptacji ma „podstawowe znaczenie dla zawodowego funkcjonowania nauczyciela” (ibid.: 62). Kwiatkowska (2008: 63) dostrzega dużą rolę dokonywania refleksji, nie tylko skierowanej na ucznia, ale i na samego siebie. Podobnie Polak (1999: 91), podkreśla znaczenie osiągnięcia „(...) świadomości samego siebie jako podmiotu działania, siebie poznawanego i akceptowanego w toku refleksji nad realnym i idealnym wymiarem własnego ‘ja’.” W ten sposób orientacja funkcjonalna staje się bliska idei refleksyjnego kształcenia nauczycieli (zob. 3.7.). Wiedza teoretyczna i doświadczenie są jej komponentami podstawowymi, jednak w przygotowaniu do zawodu nauczyciela, jak i w pracy zawodowej, towarzyszyć im powinien zgłębiany nad nimi namysł, refleksja.

Orientacje orientalna i humanistyczna prowadzą do koncepcji refleksyjnego kształcenia nauczycieli, która stała się przedmiotem dyskusji i badań pedeutologów w latach 70-tych XX wieku. Jej znanym propagatorem był amerykański psycholog i edukator, Arthur W. Combs, który kwestionował ideę „wzorowego nauczyciela” czy „wzorowego nauczania”, głosząc, iż „dobre nauczanie” oznacza więcej niż „dobry nauczyciel” i jego umiejętności (Kwiatkowska 2008: 85).

3.4. Refleksyjne kształcenie nauczycieli – koncepcja Combsa

Ideę kształcenia nauczycieli w duchu refleksyjnym Combsa szeroko prezentuje i wyjaśnia Kwiatkowska (2008: 85-100), powołując się na publikację współautorstwa Combsa, pt.: *The professional education of teacher* (1978). Koncepcja Combsa wyrasta z założeń psychologii humanistycznej, a szczególnie odwołuje się do zachowania człowieka jako „bezpośredniego wyniku jego pola percepcji”, czyli jak postrzega siebie i innych oraz zależności między swym postrzeganiem a zachodzącymi sytuacjami (Kwiatkowska 2008: 85). Najważniejsza z tych percepcji dotyczy postrzegania siebie samego, ponieważ zdaniem Combsa jest „[t]o siła sprawcza ludzkiego zachowania, sposobu bycia i zaznaczania siebie w świecie” (ibid.: 86). Inne ważne założenie psychologii humanistycznej dotyczy poczucia własnej wartości, które określane jest jako „podstawowe źródło motywacji i sensu podejmowanych działań” oraz „impuls do rozwoju i samorealizacji” (ibid.). Z tych założeń wyłania się wizja kształcenia nauczycieli, którą Combs ujmując następująco: „[t]o w jaki sposób nauczyciel spełnia swój zawód po opuszczeniu murów uczelni, zależy od tego, jak nauczył się postrzegać siebie i swoje relacje z uczniem, swój przedmiot i swoich przełożonych oraz zawód nauczania jako taki” (ibid.). Zatem sposób postrzegania przez nauczyciela wszystkiego, co związane jest z procesem nauczania i uczenia się wpływa znacząco na działanie jego, jego uczniów i szkoły. Postawa nauczyciela wydaje się być głównym czynnikiem określającym przebieg i efekty pracy w szkole, stąd zapewne słuszna sugestia Combsa, iż „świat percepcji nauczyciela i świat percepcji ucznia powinny być przedmiotem poważnego zainteresowania programów kształcenia nauczycieli”, a co więcej, nauczyciel musi budować poczucie własnej wartości, bo tylko wtedy będzie mógł być sobą, być autentyczny (ibid.: 87).

Jednym z najważniejszych aspektów kształcenia przyszłych nauczycieli jest „odkrycie **osobistego znaczenia idei**”, czyli samodzielne i właściwe odkrycie teorii, ponieważ bez tego „(...) nawet najwznioślejsze idee pozostają „nieme” względem działania”. Ma to swoje odbicie w postrzeganiu celów nauczania przez przyszłego nauczyciela, które zdaniem Combsa „(...) muszą mieć dla niego osobiste znaczenie, a nie tylko znaczenie dla nauczania”. Dlatego ważne staje się odwołanie do problematyki aksjologicznej, do własnego systemu wartości, „wycucia indywidualnych preferencji aksjologicznych”, czyli odkrywania „co jest naprawdę ważne” i „czego oczekują uczniowie i społeczeństwo.” Combs przyznaje, że nie jest to zadanie proste, ale winno stać się celem dążenia nauczycieli i przyszłych nauczycieli. Wskazuje to na kształcenie nauczycieli w sposób otwarty, ukierunkowany na zmiany (ibid.: 89-90).

Kwiatkowska (ibid.: 90) wyjaśnia, iż w idei kształcenia nauczycieli Combsa należy odkryć znaczenie samego „procesu stawania się nauczycielem”, a nie procesu stricte związanego z przyswajaniem wiedzy i rozwijaniem sprawności. Uczenie się nauczania to także **uczenie się „siebie”**, odkrywanie tego, „co czyni z nas nauczyciela jako niepowtarzalną osobowość.” Według Combsa odkrywanie to może odbywać się trzema sposobami: „przez osobiste doświadczenie sukcesu, dostrzeganie zjawisk w nowej perspektywie [oraz] poprzez wnikliwą obserwację siebie, poprzez analizę własnych działań” (ibid.: 91). Nowa perspektywa wiąże się z innym postrzeganiem błędu, tzn. jako „[czynnika stwarzającego] okazję do wnikliwego poznania, dodatkowego wyjaśnienia”, który ze względu na zmienność i nieprzewidywalność sytuacji w klasie jest „nieunikniony” i jednocześnie powinien być „usprawiedliwiony”. Nauczyciel nie może być zbyt „sterowny”, potrzebuje „wolnych obszarów”, co pozwala na rozwój jego indywidualnego stylu pracy, nowego spojrzenia na „rzeczywistość edukacyjną”, jak i odwagi do wprowadzania zmian (ibid.: 91-92). Potrzeba poczucia swobody i otwartości nauczyciela wpływa na sposób jego przygotowania do zawodu i dalsze doskonalenie, które w pewnym sensie nigdy się nie kończy. Tłumaczą to słowa Kwiatkowskiej (ibid.), iż „[z]namienną właściwością procesu kształcenia nauczycieli jest także to, że nie ma on postaci finalnej. Żadne studia nie czynią nauczyciela, nie dostarczają skończonej formy kwalifikacji”; nauczyciel zyskuje „podstawy do stawania się nauczycielem”, które wymagają dalszego rozwoju. Można dostrzec tu niezwykle ważne miejsce refleksji nauczyciela, która staje się niezbędnym „**narzędziem wzrastania w zawodzie**”. W trakcie przygotowania do

zawodu nauczyciel zyskuje wiedzę o możliwych kierunkach swojego działania, a następnie sam dokonuje namysłu nad tym, którą drogę wybierze, aby dążyć do obranego celu, ważnego dla ucznia, dla siebie i całego społeczeństwa.

Omówione orientacje kształcenia nauczycieli (3.3.) oraz koncepcja Combsa (3.4.) dotyczą wszystkich nauczycieli bez względu na typ szkoły czy też nauczany przedmiot, w tym nauczycieli języków obcych. Przygotowanie do zawodu nauczycieli-językowców, tj. cele, program i treści kształcenia zostaną omówione w kolejnym punkcie tego rozdziału.

3.5. Kształcenie nauczycieli języków obcych

Przygotowanie nauczycieli do zawodu, ang. *initial teacher training* (lub krócej *teacher training*, *teacher education*) w sensie formalnym oznacza „odbycie studiów prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich” (Průcha 2006: 304). W większości krajów kształcenie nauczycieli traktowane jest bardzo poważnie, ponieważ, jak twierdzi Průcha (ibid.), „(...) sposób oraz poziom tego przygotowania wpływa w znacznym stopniu na jakość pracy nauczyciela w szkole, a w następstwie tego i na rozwój wykształcenia narodowego.” Zależność wykształcenia społeczeństwa od poziomu wykształcenia nauczycieli jest bardzo ważnym spostrzeżeniem i kluczowym argumentem w staraniach o właściwe i rzetelne przygotowywanie kandydatów na nauczycieli. Zawadzka (2004: 55) potwierdza że „sposób kształcenia nauczycieli w sposób zasadniczy wpływa na ich późniejszą pracę”, dlatego ważne jest zastosowanie takich metod, która pozwolą „(...) na wytworzenie umiejętności nawiązywania kontaktów z innymi i poznawania siebie.” Według Průchy (2006: 314) w toku studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela należy położyć nacisk na „uwydatnienie osobowościowych cech nauczyciela, wartości etycznych, moralnego przesłania nauki szkolnej”, szczególnie ze względu na fakt, iż do zawodu przygotowani są młodzi ludzie. Istotnym czynnikiem w kształceniu nauczycieli jest również „[emocjonalne zaangażowanie] u osób zajmujących się organizacją studiów nauczycielskich, i to bardziej niż tylko [koncentrowanie] się na programie kształcenia” (ibid.).

Ważnym głosem w rozważaniu o edukacji nauczycieli w XXI wieku wydaje się być opinia profesor Hannele Niemi z Finlandii (w Průcha 2006: 314), która zauważa iż:

Kształcenie nauczycieli znalazło się na rozdrożu. Z jednej strony jest jasne, że nauczyciele potrzebują wysokiej jakości profesjonalnych umiejętności, ale z drugiej strony nie docenia się faktu, że potrzebują także głębokiego uświadomienia sobie wartości, jakie mają przekazać swoim uczniom. To jest szczególnie ważne we współczesnym postmodernistycznym świecie, który wprowadza oferuje nam wolność, ale zarazem niszczy tradycyjne wartości (Niemi w Průcha 2006: 314).

Niemi (w *ibid.*) dostrzega głębszą rolę nauczyciela we współczesnej szkole, co powinni uświadomić sobie zarówno kandydaci na nauczycieli, jak i osoby ich kształcące. Wzrasta rola wychowawcy, jak i znaczenie równoważenia tej funkcji z funkcją nauczyciela rozumianą jako wykładowca wiedzy. Stąd przekonanie i słuszności wielostronnego kształcenia nauczycieli (Okoń 1991), które według Zawadzkiej (2004: 55) powinno być „współtworzone przez procesy poznawcze, operacyjne i wartościowania”. Nasuwa się zatem wniosek, iż kształcenie nauczycieli to dużo więcej niż wyposażanie w metody i techniki przekazywania wiedzy. To kształtowanie ich osobowości, zgłębianie wiedzy ogólnej, wiedzy o człowieku, uczenie się pełnienia różnych ról.

Taki sposób kształcenia wydaje się odpowiedni w stosunku do kandydatów na nauczycieli języków obcych. Zawadzka (2004: 58) przekonuje, iż kształcenie to nie może być ograniczone do „wąsko pojętej specjalizacji językowej i dydaktycznej”. Równie ważna i „[niezbędna] do wykonywania zawodu [jest] wiedza w zakresie prawidłowości rozwoju psychicznego, stosunków interpersonalnych, umiejętności rozwiązywania konfliktów itp.” Nie można pominąć „sfery społeczno-emocjonalnej zawodu, niezbędnej w profesjonalizacji, a więc w szerokim znaczeniu sferę wychowawczą” (*ibid.*). Według Zawadzkiej (*ibid.*), rolą nauczyciela języka obcego jest także pomoc uczniom „w wyjaśnianiu i rozumieniu coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości”. W kształceniu nauczycieli powinien być ujęty aspekt filozoficzny, ponieważ „[e]fekty kształcenia i wychowania zależą (...) w znacznej mierze od filozoficzno-psychologicznych koncepcji człowieka, które określają cele, metody i organizację procesu dydaktycznego, ideały wychowania i formy oddziaływań” (*ibid.*). Zawadzka (*ibid.*) wyjaśnia dalej, iż system wartości przekazywany kandydatom na nauczycieli będzie wskazywał im to, „(...) w imię czego powinno się podejmować działania wychowawcze.” Można zatem wnioskować, że studia przygotowujące do zawodu nauczyciela języka obcego powinny być wsparte „szerokim zapleczem

najnowszej myśli pedagogicznej” (ibid.). Dydaktyka szczegółowa, tzn. dydaktyka języka obcego może i powinna stać się przedmiotem, który „[służy] integracji wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i dostosowaniu jej do potrzeb nauczania i uczenia się języków obcych” (Zawadzka ibid.: 60). Potrzeby i możliwości ucznia powinny stać się obszarem dużej troski przyszłych nauczycieli, co oznacza, że w trakcie przygotowania do zawodu ich zainteresowanie winno być skierowaniem „z przedmiotu nauczania na osobę uczącego się”.

Kolejnym istotnym elementem kształcenia nauczycieli języków obcych są niewątpliwie zajęcia praktyczne. Wysocka (2003: 32) podkreśla niezbędność praktyki ze względu na jej rolę w weryfikacji wiedzy teoretycznej studentów, a także w pokonywaniu strachu i stresu oraz kształtowaniu poczucia pewności w roli nauczyciela. Praktyka sprzyja osiągnięciu „odpowiedniego poziomu kompetencji wstępnej” kandydata, która jest ważnym „punktem wyjścia rozwijania [własnego] stylu dydaktycznego” (ibid.).

Wstępny zarys idei kształcenia nauczycieli języków obcych prowadzi do dokładniejszej analizy programów kształcenia. Niniejsza praca powstaje w okresie ważnym, a nawet przełomowym dla kształcenia kadry nauczycielskiej w Polsce, ponieważ właśnie w roku 2012/2013 wprowadzane są nowe programy przygotowania do zawodu nauczycielskiego, które powstały w oparciu o nowe „standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela” (z dn. 17 stycznia 2012 r.). W nowych standardach cele przygotowania do zawodu nauczyciela zostały wyrażone w postaci „Ogólnych efektów kształcenia” oraz „Szczegółowych efektach kształcenia”, co jest zapewne efektem licznych rozważań na temat celów, programów i metod kształcenia kandydatów na nauczycieli prowadzonych od lat przez wielu ekspertów (np. Polak 1999, Zawadzka 2004, Průcha 2006, Kwiatkowska 2008). Warto przyjrzeć się głoszonym ideom edukacji nauczycieli oraz nowym standardom w odniesieniu do kształcenia kandydatów na nauczycieli języków obcych.

3.5.1. Cele kształcenia nauczycieli

„Podstawowym celem studiów nauczycielskich w szkołach wyższych jest (we wszystkich krajach) przygotowanie **wykwalfikowanego pracownika** do wykonywania

jego zawodu”, przy czym programy studiów muszą być tak skonstruowane, aby umożliwiły nabycie wiedzy, umiejętności i postaw, „które łącznie składają się na **nauczycielskie profesjonalne kompetencje**” (Průcha 2006: 309). Polak (1999: 140) dodaje, iż „[p]roces kształcenia kandydatów na nauczycieli ma na celu kształtowanie u nich **poczucia odpowiedzialności** za wszystkie aspekty **roli zawodowej** nauczyciela”. Rola nauczyciela obejmuje znacznie więcej obowiązków niż „kierowanie pracą uczniów” (ibid.). Nauczyciel musi być przygotowany do wykonywania licznych i zróżnicowanych zadań zarówno jako nauczyciel, jak i wychowawca. Według Banacha (1998 w Zawadzka 2004: 55):

[N]ajważniejsze [z nich] dotyczą organizowania procesu uczenia się, pobudzania aktywności poznawczej i praktycznej, kształtowania postaw i charakterów (wychowania), wspierania ich rozwoju osobowościowego, uczenia się, aby być, i przygotowującego do życia, sprawdzania i oceniania osiągnięć, analizy przyczyn niepowodzeń i pomocy w ich zwalczaniu, działalności innowacyjnej i badawczej związanej z warsztatem pracy (Banach 1998 w Zawadzka 2004: 55).

Polak (1999: 140) dostrzega również znaczenie przygotowania nauczycieli do właściwego **dobierania treści kształcenia** oraz do ich współtworzenia, czyli stawiania się **współtwórcą** nauczanych treści. Nietrudno zauważyć, że lista zdań, do których nauczyciel musi zostać przygotowany jest bardzo długa, co wskazuje na potrzebę nabycia i doskonalenia wielu umiejętności. Zdaniem Zawadzkiej (2004: 56) powinny być to **umiejętności** z zakresu: „dydaktycznego, wychowawczego i społecznego, kreatywnego, prakseologicznego, komunikacyjnego oraz informacyjno-medialnego” (zob. „Kompetencje nauczycieli języków obcych” w 2.5.).

„Proces kształcenia studentów [ma także na celu] stwarzanie takich warunków, w których dochodziłoby do formowania się ich **indywidualnych teorii** (...)” (Polak 1999: 140). Przyszły nauczyciel powinien „odkrywać osobiste znaczenie treści”, pogłębiać swoje rozumienie procesów nauczania i uczenia się, a nawet tworzyć osobiste teorie przekraczając „granice własnej dyscypliny” i sięgając po wiedzę interdyscyplinarną, dlatego przygotowanie do zawodu obejmuje zgłębianie zagadnień z takich dziedzin jak: psychologia, pedagogika, filozofia czy socjologia (Kwiatkowska 2008: 93 za Combs 1978). Poszerzana wiedza służyć będzie także w przygotowaniu kandydatów na nauczycieli do **diagnozowania i rozwiązywania problemów** dydaktyczno-wychowawczych. Jak twierdzi Olubiński (2002: 68) należy tak

„[ukształtować] osobowość nauczyciela, aby zdolny on był (...) do rozpoznania jak największej liczby różnorodnych problemów, a jednocześnie – aby w sposób twórczy potrafił te problemy rozwiązać lub przynajmniej łagodzić ich destrukcyjne skutki.”

Omawiane wyżej opinie ekspertów dotyczące celów kształcenia nauczycieli wydają się mieć swoje odbicie w celach zawartych w nowych standardach kształcenia w postaci „**efektów kształcenia**”. Zgodnie z nowymi standardami nauczyciele mają posiadać wiedzę nie tylko przedmiotową, ale i z dziedziny psychologii, pedagogiki, socjologii i filozofii, która ma im służyć do zrozumienia procesów nauczania i uczenia się, co związane jest z tworzeniem teorii indywidualnych nauczycieli. Wiedza musi być wsparta doświadczeniem oraz rozwojem licznych umiejętności i kompetencji, aby „[kompleksowo realizować] dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze zadania szkoły.” Celem kształcenia jest również przygotowanie do stałego doksztalcenia się i poszerzania warsztatu pracy, tj. metod, technik i środków nauczania. Ważny jest rozwój umiejętności komunikowania się z uczniami, ich rodzicami i innymi osobami związanymi z pracą w szkole oraz wykształcenie postawy otwartości, empatii i refleksyjności.

Tak określone cele kształcenia nauczycieli odnoszą się także do przygotowania kandydatów na nauczycieli języków obcych, którzy powinni, według Wysockiej (2003 : 32), uzyskać „odpowiedni poziom **kompetencji wstępnej**”, na którą składają się zarówno wiedza teoretyczna, jak i praktyka dydaktyczna w szkołach, przy czym po rozpoczęciu samodzielnej pracy nauczyciele języka obcego muszą nadal rozwijać swoje kompetencje, aż osiągną „kontrolę nad całokształtem ich działalności” (ibid.). Zawadzka (2004: 61) precyzuje główne cele kształcenia nauczycieli języków obcych w następujący sposób:

- przygotowanie do roli nauczyciela i wychowawcy;
- wyposażenie w umiejętności językowe i metodyczne związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela języków obcych w zakresie nauczania małych dzieci, nauczania dorosłych, niepełnosprawnych, nauczania w szkołach/klasach bilingwalnych czy w szkołach zawodowych;
- wyposażenie w umiejętności umożliwiające prawidłowe funkcjonowanie zawodowe i społeczne (Zawadzka 2004: 61).

Zawadzka (ibid.) kładzie duży nacisk na rozwój **kompetencji metodycznych** (zob. 2.5.3.), na umiejętności związane z organizacją i prowadzeniem lekcji języka obcego.

Kompetencja językowa jest niewątpliwie konieczna, jednakże bez uzupełnienia jej wiedzą z zakresu dydaktyki będzie dalece niewystarczająca, aby odnieść sukces w nauczaniu języka obcego w klasie. Przygotowanie do zawodu oznacza osiągnięcie zrozumienia zasad i zagadnień dotyczących nauczania jako warunek zastosowania ich w działaniu w klasie, np. strategii rozpoczynania lekcji, jak prowadzić pracę w grupach, jak zadawać pytania i udzielać informacji zwrotnej (Richards i Farrelly 2005: 3). Pearson (1994: 154-155) podkreśla, iż wiedza o nauczaniu, tj. „**wiedza profesjonalna**” jest „niezbędna do nauczania”, a jednocześnie należy pamiętać, że „[z]amierzonym wynikiem kształcenia nauczycieli ma być umiejętność nauczania, a nie tylko wiedza o nauczaniu” (ibid.: 157-158). Dlatego w ramach przygotowania do pracy zawodowej przyszli nauczyciele powinni mieć stworzone warunki do nabycia i doskonalenia właściwych umiejętności, np. wyjaśniania czy prezentowania nowej formy językowej (ibid.: 6). Cel ten jest realizowany w trakcie praktyk, które umożliwiają zdobycie „**praktycznego doświadczenia**” oraz dokonywania nad nim **refleksji** (ibid.: 159).

Realizacja celów kształcenia nauczycieli odbywa na podstawie programu kształcenia, który zostaje opracowany przez każdą uczelnię wyższą zgodnie z wytyczonymi standardami kształcenia. Uczelnie są odpowiedzialne za stworzenie programu i umożliwienie jego realizacji, aby przygotować kandydatów do zawodu nauczyciela w sposób właściwy, zgodny z wytyczonymi celami.

3.5.2. Program kształcenia – opinie ekspertów a nowe standardy

Podstawę do tworzenia programów kształcenia nauczycieli, tj. programów studiów nauczycielskich, stanowią standardy kształcenia; obecnie są to standardy określone przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z d. 17 stycznia 2012 r. (zob. 3.2.). Każda uczelnia tworząca program studiów uwzględnia wytyczne standardów, choć programy powstają autonomicznie zgodnie z wizją kształcenia nauczycieli danej uczelni. Jak podaje Průcha (2006: 309), można uznać, że „(...) programy studiów nauczycielskich są tak skonstruowane, iż umożliwiają studentom zdobycie takiej wiedzy, umiejętności czy postaw, które łącznie składają się na nauczycielskie profesjonalne kompetencje.”

Zanim zaczęły obowiązywać nowe standardy kształcenia nauczycieli w 2012 roku, w licznych publikacjach i wypowiedziach pojawiały się słowa **krytyki wobec programów studiów** dotyczących przygotowania do zwołu nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych (np. Derenowski 2009). Niezwykle interesujące wypowiedzi, opinie i propozycje zostały wyrażone w czasie konferencji rektorów uczelni pedagogicznych w Polsce (w kwietniu 2012 r.) dotyczącej kształcenia nauczycieli oraz nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym, która wówczas trafiła do sejmu (Jastrzębska 2012). Rektorzy poparli ideę modułowego sposobu kształcenia nauczycieli, zwiększenia związku teorii z praktyką pedagogiczną, a przede wszystkim odejścia od dwuspecjalności (ibid.). Takie stanowisko rektorów było zapewne bardzo satysfakcjonujące dla nauczycieli akademickich przygotowujących nauczycieli języków obcych do zawodu, którzy już wcześniej wyrazili krytykę organizacji i programów studiów nauczycielskich, m.in. studiowania dwóch specjalności na kierunkach filologicznych. Słowa krytyki wyraził m.in. Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PTN) w 2005 roku, który opublikował w tej sprawie oficjalne stanowisko (Wilczyńska 2006). Podkreślił w nim, iż „(...) dwuprzedmiotowość w cyklu licencjackim nie gwarantuje wystarczających kompetencji merytorycznych i zawodowych, nawet przy założeniu bardzo wysokiego poziomu wyjściowego w obu językach obcych i optymalnym rozwiązaniu organizacyjnym” (tzn. w sytuacji kiedy specjalność główna i dodatkowa dotyczyły nauczania języków obcych). PTN, przy poparciu wszystkich jego członków (również autorki pracy jako członka PTN) wyraziło potrzebę „spójnej, ramowej, a przy tym odpowiednio elastycznej i zróżnicowanej koncepcji kształcenia nauczycieli języków obcych” (ibid.: 94) dostarczając obszernych wyjaśnień oraz deklarując wolę pomocy i współpracy w tworzeniu regulacji w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych (ibid.: 97).

Zastrzeżenia dotyczące kształcenie nauczycieli języków obcych wyrażane były dość precyzyjnie, na przykład iż „(...) w programach studiów neofilologicznych istnieją znaczne różnice dotyczące struktury studiów, ogólnej liczby godzin, godzin przewidzianych na praktyczną naukę języka obcego, obowiązkowości lub fakultatywności tzw. bloku pedagogicznego, przygotowującego do pracy nauczycielskiej, czas i formę odbywania praktyk” (Derenowski 2009: 211). Można odnieść wrażenie, że zastrzeżeń nie było mało i dotyczyły głównych aspektów kształcenia, jak kształcenie merytoryczne, pedagogiczne i metodyczne oraz odbywania

praktyk. Nowe standardy powinny zatem uregulować poszczególne obszary przygotowania do zawodu, tj. zdobywania wiedzy teoretycznej i praktycznej, co z kolei powinno znaleźć swoje odbicie w programach studiów nauczycielskich.

Zgodnie z najnowszymi standardami kształcenia nauczycieli (z dn. 17 stycznia 2012 r.) przygotowanie do zawodu odbywa się w **sposób modułowy** (Moduł I-V). Program studiów musi być skonstruowany z uwzględnieniem treści poszczególnych modułów określonych dla studiów I i II stopnia. Program studiów I stopnia powinien obejmować **Moduły I-III**, gdzie pierwszy moduł obejmuje „przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć)”, zatem w ramach realizacji tego modułu przyszli nauczyciele języków obcych rozwijają wiedzę i umiejętności językowe, obligatoryjnie do poziomu C1 zgodnie z Europejskim Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Moduł II - „Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym” obejmuje trzy zakresy przygotowania, tj. „Ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne”, „Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych”, które obejmuje „edukację przedszkolną i I etap edukacyjny (klasy I-III szkoły podstawowej)” oraz „II etap edukacyjny (klasy IV-VI szkoły podstawowej)”; „III i IV etap edukacyjny (gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna, kształcenie w zawodzie)” realizowane są na studiach II stopnia. Trzecim elementem Modułu II jest „Praktyka”. Moduł III dotyczy „Przygotowania w zakresie dydaktycznym” i obejmuje: „Podstawy dydaktyki”, „Dydaktykę przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych” (kolejne etapy jak w Module II) oraz „Praktykę”. Zatem przyszli nauczyciele języków obcych studiują dydaktykę danego języka obcego oraz odbywają praktykę metodyczną. Program studiów II stopnia zawarty jest w Modułach IV i V, z czego Moduł IV oznacza „Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć)”, np. języka obcego lub drugiego języka obcego. Moduł V to „Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej”. Programy studiów przygotowujących do nauczania języków obcych oparte są zatem na Modułach I-III w przypadku studiów licencjackich oraz na Module IV w zakresie studiów magisterskich.

Warto również zwrócić uwagę na **wymiar godzinowy** zajęć teoretycznych i praktycznych, które określają standardy (jest to minimalna liczba godzin dla poszczególnych zajęć). Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (Moduł II) obejmuje łącznie 150 godzin zajęć teoretycznych i 30 godzin praktyk, natomiast

przygotowanie w zakresie dydaktycznym (Moduł III) zawiera po równo, 120 godzin przygotowania teoretycznego i 120 godzin przygotowania praktycznego. Podobnie kształcenie do nauczania kolejnego przedmiotu odbywa się w zakresie 60 godzin zajęć teoretycznych i 60 godzin zajęć praktycznych. Można zatem wnioskować, iż kształcenie nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych ma charakter teoretyczno-praktyczny. Zdobywana przez kandydatów wiedza może być weryfikowana w praktyce, kandydaci mogą uczyć się poprzez działanie, tj. nauczanie w klasie zdobywając doświadczenie praktyczne, które stanowi jednocześnie bazę dla dokonywania refleksji nad własną pracą dydaktyczno-wychowawczą. Sprzyja to idei kształcenia nauczycieli według koncepcji humanistycznej oraz koncepcji funkcjonalnej (zob. 3.3.), które podkreślają rolę doświadczenia i dokonywania namysłu nad nim.

Nowe standardy kształcenia i powstające programy studiów nauczycielskich wydają się być „spełnieniem życzenia” ekspertów, którzy nawołują do zwiększania ilości zajęć praktycznych i łączenia ich z zajęciami teoretycznymi. Treści tych zajęć są także określone przez standardy kształcenia, a dokładniej przez treści poszczególnych modułów, które precyzują obszary tematyczne i zagadnienia, które powinny być realizowane w trakcie studiów.

3.5.3. Treści programowe

Jak poucza Průcha (2006: 311), planując treści programowe studiów należy zwrócić szczególną uwagę na ich „użyteczność”, aby uniknąć przekazywania wiedzy, która „nie [ma] bezpośredniego zastosowania w praktyce zawodowej.” Wartość studiowanych treści jest tym większa im większe jej zastosowanie w działaniu, w rozwijaniu umiejętności, zgłębianiu zrozumienia i wiedzy.

Michońska-Stadnik (2005: 176-177) przekonuje, iż dobór treści programowych kształcenia nauczycieli języków obcych powinien być starannie przemyślany ze względu na specyfikę nauczanego przedmiotu oraz potrzeby i oczekiwania kandydatów. Jak wynika z badania ankietowego przeprowadzonego przez Michońską-Stadnik (ibid.) w 2004 roku w grupie nauczycieli i przyszłych nauczycieli języka angielskiego „pewne elementy kształcenia wydają się oczywiste”, na przykład „jak przejrzeć i klarownie prezentować materiał językowy”, „jak pomagać uczniom słabym” czy też „jak

utrzymywać dyscyplinę pracy na lekcji.” Jednakże treści programowe kształcenia nauczycieli powinny obejmować szereg innych zagadnień, które wydają się równie ważne, m.in. podnoszenie świadomości o znaczeniu „zaangażowania, a nawet entuzjazmu” nauczyciela, „konieczność śledzenia aktualnych wydarzeń na świecie i poszerzania swojej wiedzy ogólnej”, co szczególnie oczekiwane jest od nauczycieli języków obcych, jak i „demonstrowanie swojej biegłej znajomości języka”. Michońska-Stadnik (ibid.) zwraca także uwagę na fakt, iż „[n]auczyciele powinni (...) umieć dzielić się z uczniami swoją wiedzą na temat stosowania różnych strategii uczenia się języka” oraz wiedzieć jak efektywnie prowadzić zajęcia w bardzo dużych grupach i „z grupami o różnorodnym poziomie językowym.” Ponadto, „[k]ształcenie nauczycieli powinno obowiązkowo zawierać moduł poświęcony ocenie podręczników oraz innych materiałów dydaktycznych, niezależnie od istnienia dostępnych na rynku poradników” (Michońska-Stadnik 2009: 103). Istotna jest również uwaga Dakowicz (w Jastrzębska 2012), iż „(...) na studiach przygotowujących do nauczania językowego, czyli na kierunkach filologicznych, w kształceniu do zawodu nauczyciela został uwzględniony fakt, że język obcy jest przedmiotem [obowiązkowym] od 1 klasy szkoły podstawowej, zatem program musi uwzględniać dydaktykę na tym poziomie.”

Nowe standardy kształcenia nauczycieli wydają się być reakcją na opinie ekspertów i ich sugestie związane z koniecznymi zmianami w standardach i treściach programów kształcenia nauczycieli. Poszczególne moduły zawarte w standardach określają dokładnie jakie treści powinny być ujęte w programach studiów nauczycielskich. Treści kształcenia Modułu I dotyczące kształcenia merytorycznego „(...) określa program kształcenia realizowanego kierunku studiów”, tzn., że dla poszczególnych kierunków studiów ze specjalnością nauczycielską zagadnienia treści z zakresu wiedzy przedmiotowej wyznaczane są przez same uczelnie, natomiast treści pozostałych modułów (II-V) są określone przez standardy kształcenia. Moduł II obejmujący przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne zawiera liczne zagadnienia z dziedzin psychologii i pedagogiki, które zostały podzielone na obszary tematyczne w ramach ogólnego przygotowania, m. in.: „Podstawowe pojęcia psychologii”, „Teorie i struktura osobowości”, „Komunikacja i kultura języka”, a także „Zawód nauczyciela”, który nawiązuje do zagadnień doskonalenia zawodowego i „uczenia się przez całe życie”, co można uznać za treść wspierającą rozwój refleksyjności nauczycieli. Kolejne treści Modułu II dotyczą poszczególnych etapów edukacji dzieci i młodzieży (od

przedszkola po kształcenie zawodowe) i zawierają m. in.: „Sylwetkę rozwojową ucznia”, „Formy aktywności”, „Pracę opiekuńczo-wychowawczą”, „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży”. „W trakcie praktyki następuje kształtowanie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych przez [m. in.]: „zapoznanie ze specyfiką przedszkola, szkoły lub placówki, w której praktyka jest odbywana”, obserwowanie zachowania i aktywności uczniów oraz czynności opiekuna praktyk, „współdziałanie z opiekunem praktyk”, „pełnienie roli opiekuna-wychowawcy”, a także analizę i interpretację zaobserwowanych sytuacji i własnych doświadczeń, w tym „konfrontowanie wiedzy teoretycznej z praktyką”, co stanowić może ważny element procesu rozwijania postawy refleksyjnego praktyka.

Treści kształcenia Modułu III dotyczą przygotowania z zakresu dydaktyki, które obejmuje podstawowe zagadnienia tej dziedziny, np. „Proces nauczania – uczenia się”, „System oświaty”, „Projektowanie działań edukacyjnych”, „Język jako narzędzie pracy nauczyciela” oraz „dydaktykę przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych”, czyli od edukacji przedszkolnej do zawodowej. Dla przyszłych nauczycieli języków obcych oznacza to studiowanie zagadnień dotyczących procesu nauczania i uczenia się języka obcego uczniów od wieku przedszkolnego aż do wieku dorosłego. Treści programu studiów I stopnia obejmują etap kształcenia przedszkolnego oraz etapy I i II, tzn. edukację na poziomie szkoły podstawowej (odpowiednio klasy I-III i IV-VI). Do studiowanych zagadnień należą m. in.: „Podstawa programowa”, „Metody, zasady i formy pracy”, „Metodyka edukacji: polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, plastycznej, muzycznej”. Natomiast treści kształcenia w zakresie studiów II stopnia odnoszą się do edukacji na etapie III i IV, czyli edukacji na poziomie szkoły gimnazjalnej i szkoły ponadgimnazjalnej; a realizowane są w ramach Modułu IV. Treści te to m. in. „Podmiotowość i pełnomocność ucznia”, „Odkrywanie i rozwijanie predyspozycji i uzdolnień uczniów”, „Metody i zasady nauczania”, „Formy pracy”, „Efektywność nauczania”, a także „Rola nauczyciela”, szczególnie w „stymulowaniu aktywności poznawczej uczniów” oraz budowanie autorytetu. Przygotowanie dydaktyczne (Moduł III i IV) obejmuje także praktykę, której treści zbliżone są do praktyki w Module II, choć praktykant pełni rolę nauczyciela (nie tylko opiekuna-wychowawcy) i rozwija swoje umiejętności poprzez planowanie i przeprowadzanie lekcji, które ocenia i omawia

z opiekunem praktyk. Warto zauważyć, że czynności te mają duże znaczenia dla rozwoju umiejętności analizy własnej pracy i dokonywania refleksji.

Zadaniem każdej szkoły wyższej czy uniwersytetu w Polsce, przygotowującego kandydatów do zawodu nauczyciela, w tym nauczyciela języka obcego jest stworzenie programu kształcenia, który będzie odpowiadał wyznaczonym standardom kształcenia. Stworzenie programu wymaga z pewnością starannej analizy treści kształcenia zawartych w modułach, a powstały program wymaga akceptacji władz uczelni. Program następnie jest realizowany poprzez stworzenie odpowiednich warunków kształcenia zarówno dla studentów – przyszłych nauczycieli, jak i nauczycieli akademickich odpowiedzialnych za jakość prowadzonych zajęć. Przykładem programu studiów przygotowujących nauczycieli języków obcych jest nowy program studiów I stopnia, specjalność nauczycielska na Filologii Angielskiej, PWSZ Gorzów Wlkp., której autorka pracy jest pracownikiem. Program zatwierdzony został przez Senat uczelni i przeznaczony jest do realizacji od roku akademickiego 2012/2013.

3.5.4. Przykład programu kształcenia nauczycieli języka angielskiego – Filologia Angielska, PWSZ Gorzów Wielkopolski.

Niedługo miną dwa lata od opublikowania w Polsce nowych standardów kształcenia nauczycieli. Na uczelniach nadal częściowo realizowane są programy stworzone według standardów sprzed 2012 roku, i to one widnieją na stronach internetowych większości uczelni. Zapoznanie się z nowymi programami studiów nauczycielskich, w tym z programami przygotowującymi do zawodu nauczycieli języków obcych jest zatem utrudnione. Jako pracownik uczelni wyższej tj. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wlkp., przygotowującej kandydatów do zawodu nauczyciela języka angielskiego i języka niemieckiego, szczególnie jako nauczyciel dydaktyki języka angielskiego oraz opiekun praktyk, autorka pracy przyczyniła się do powstania **nowego programu studiów I stopnia na kierunku Filologia Angielska, specjalność nauczycielska**, który może posłużyć za przykład programu kształcenia nauczycieli języków obcych (tu języka angielskiego), który powstał na podstawie nowych standardów kształcenia nauczycieli (z dn. 17 stycznia 2012 r.) (zob. załączniki 1.1. i 1.2.).

Wspomniany program studiów nauczycielskich dla kierunku filologia angielska został stworzony według modułów I-III określonych w standardach oraz treści w nich zawartych (zob. 3.5.1. - 3.5.3.). Jako oficjalny dokument PWSZ w Gorzowie Wielkopolskim widnieje pod nazwą „Plan studiów stacjonarnych (i osobno „Plan studiów niestacjonarnych”) (zob. załączniki 1.1. i 1.2.). Studia licencjackie o profilu ogólnoakademickim. Kierunek filologia – *język angielski*. Moduł obieralny *kształcenie nauczycielskie*”. Program obejmuje listę 30 przedmiotów oraz wymiar godzin do ich realizacji na poszczególnych latach studiów (I-III), a także formy zajęć, tj. wykłady, ćwiczenia i zajęcia w laboratorium i ilość punktów ECTS uzyskiwanych przy zaliczeniu oraz na egzaminie.

Program podzielony jest na **siedem modułów**: Przedmioty interdyscyplinarne, Praktyczna nauka języka angielskiego (PNJA), Wiedza o języku i komunikacji, Wiedza o literaturze, kulturze i historii, Kształcenie nauczycielskie (moduł obieralny), Seminarium dyplomowe oraz Praktyka. Kształcenie w zakresie **merytorycznym** (Moduł I standardów kształcenia nauczycieli) odbywa się w ramach trzech modułów: modułu PNJA obejmującego następujące przedmioty: słuchanie i mówienie, czytanie i mówienie, pisanie, gramatyka praktyczna i fonetyka, modułu dotyczącego wiedzy o języku i komunikacji, który zawiera przedmioty: gramatyka opisowa i wstęp do językoznawstwa oraz modułu „Wiedza o literaturze, kulturze i historii” obejmującego przedmioty takie jak: historia krajów angielskiego obszaru językowego, kultura krajów angielskiego obszaru językowego, wstęp do literaturoznawstwa, historia literatury angielskiej oraz historia literatury amerykańskiej. Łączna liczba godzin przygotowania merytorycznego w programie wynosi 1365 godzin; przeznaczona jest do realizacji w ciągu trzech lat studiów I stopnia. Ustalona liczba godzin została uznana za odpowiednią, aby zgodnie z tym co określają standardy kształcenia, „[zapewniła] merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć).”

Przygotowanie w zakresie **psychologiczno-pedagogicznym** (Moduł II nowych standardów kształcenia) zawiera się w module obieralnym, tj. „Kształcenie nauczycielskie”, i realizowane jest w ramach zajęć z następujących przedmiotów: pedagogika ogólna, wprowadzenie do psychologii, psychologia rozwojowa i wychowawcza, pedagogika wczesnoszkolna i emisja głosu z ergonomią, a także w ramach modułu „Praktyka”. Program ten wyznacza 175 godzin na realizację poszczególnych zajęć psychologiczno-pedagogicznych o charakterze teoretycznym oraz

30 godzin praktyki ogólnopedagogicznej. Jest to zgodne ze standardami, które wyznaczają minimalną liczbę 150 godzin na przedmioty teoretyczne oraz 30 godzin na praktykę.

Przygotowanie **dydaktyczne** do nauczania języka angielskiego określone przez program (Moduł III nowych standardów kształcenia) odbywa się w ramach realizacji części modułu „Wiedza o języku i komunikacji” na przedmiotach: metody i techniki uczenia się języków obcych oraz wiedza o akwizycji i nauce języków obcych, a także w ramach części modułu „Kształcenie nauczycielskie”, który obejmuje przedmiot: dydaktyka języka angielskiego. Znaczna część przygotowania dydaktycznego realizowana jest w trakcie praktyki (moduł „Praktyka”), której wymiar godzinowy wynosi 120, co jest zgodne ze standardami kształcenia, które określają dla tego modułu właśnie taki wymiar godzin oraz min. 120 godzin zajęć teoretycznych, których liczba w omawianym programie jest zwiększona do 195.

Program zawiera również liczne przedmioty ujęte w module „Przedmioty interdyscyplinarne”, takie jak: historia filozofii, łacina, lektorat języka obcego, kultura języka polskiego, a także technologie informacyjne, bezpieczeństwo i higiena pracy, ochrona własności intelektualnej i wychowanie fizyczne. Wszystkie te zajęcia realizowane są na pierwszym roku studiów (semestr I i II) w wymiarze 239 godzin, co wydaje się znacznym obciążeniem dla studentów, jednakże można odnieść wrażenie, iż większość tych przedmiotów przyczyni się do lepszego przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela języka angielskiego poszerzając ich wiedzę (np. historia filozofii, kultura języka polskiego) i doskonaląc umiejętności językowe (np. łacina, lektorat języka obcego).

Reasumując, program studiów nauczycielskich dla kierunku filologia angielska, w PWSZ, Gorzów Wlkp., można uznać za sprzyjający wdrażaniu nowych standardów kształcenia nauczycieli, iż ilość godzin zajęć teoretycznych i praktycznych przeznaczona w programie na przygotowanie w zakresie dydaktycznym wydaje się sprzyjać **łączeniu teorii z praktyką**, jeśli chodzi o kształcenie kompetencji metodycznej, mimo, iż zajęć teoretycznych jest więcej. Kandydaci mają jednak możliwość obserwacji i prowadzenia lekcji języka angielskiego przez 120 godzin, co realizują w ramach praktyki organizowanej raz w tygodniu, a w pozostałe dni uczestnicząc w zajęciach teoretycznych. Jest zatem czas na przyswajanie wiedzy

teoretycznej, czas na sprawdzanie tej wiedzy w praktyce oraz na refleksję nad zdobywanym doświadczeniem. Można mieć zatem nadzieję, iż program ten przyczyni się do kształcenia nauczycieli języka angielskiego w sposób refleksyjny.

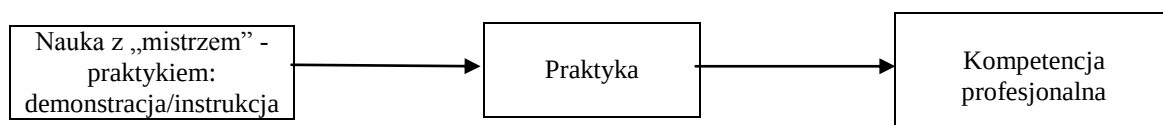
Przedstawiony program jest jednocześnie ilustracją jednego z modeli kształcenia nauczycieli, tj. modelu równoległego, który polega na łączeniu studiowania wiedzy teoretycznej i zdobywania praktyki. Charakterystykę tego modelu, jaki i inne modele kształcenia prezentuje kolejny punkt.

3.6. Modele kształcenia nauczycieli

W krajach europejskich najczęściej stosuje się dwa modele kształcenia nauczycieli: **równoległy model** (ang. *concurrent model*) lub **model dualny** (ang. *consecutive model*), „ewentualnie model będący kombinacją obu” (Průcha 2006: 304-305). Model równoległy polega na jednoczesnym studiowaniu przedmiotów ogólnych oraz pedagogiki, psychologii i dydaktyki, a także odbywanie praktyki w szkole, co ma szczególne zastosowanie w przygotowaniu nauczycieli szkół podstawowych, np. w Czechach, Słowacji, a także w Polsce. W modelu dualnym natomiast przyszli nauczycieli najpierw studiują daną dziedzinę, np. nauki przyrodnicze, a następnie chcąc uzyskać kwalifikacje nauczycielskie odbywają studia pedagogiczne. Model ten stosowany jest m.in. w Hiszpanii i Francji (ibid.). „W Polsce obserwujemy obecnie znaczą dywersyfikację modeli kształcenia nauczycieli” (Aleksandrowicz-Pędlich 2007: 39 w Derenowski 2009: 210). „Biorąc pod uwagę strukturę i treści programowe” wśród stosowanych modeli można wyróżnić **model tradycyjny** i **model kształcenia kolejnego**, które okazują się być odpowiednikami modeli: równoległego i dualnego, zatem jest to studiowanie przedmiotów ogólnych i zawodowych wraz z praktyką równoległe lub w sposób oddzielny (Pachociński 1994 w Derenowski 2009: 210). Rozwój psychologii i pedagogiki zaowocowały kolejnymi orientacjami w kształceniu nauczycieli. Okoń (1991 w Derenowski 2009: 210) wyróżnia kształcenie **wielostronne**, **kompetencyjne**, **personalistyczne** i **progresywne**, Lewowicki (1994 w Derenowski 2009: 210) natomiast kształcenie: „**ogólnokształcące** (erudycyjne), **personalistyczne** (osobowościowe), **pragmatyczne** (sprawnościowe), **specjalistyczne** (kompetencyjne), **problemowe** (progresywne) oraz **wielostronne**”. Można zaobserwować, że koncepcje

te czy modele są zbliżone, a nawet jednakowe np. kształcenie personalistyczne i wielostronne. Autorzy wzięli pod uwagę szereg zmiennych, które czynią edukację nauczycielską „[procesem] wielostronnym, wielofunkcyjnym i interdyscyplinarnym” (Minczakiewicz 2005: 15 za Kuźma 2001). Według Minczakiewicz (ibid.) do zmiennych należą: „wymiar czasowy: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość; warunki środowiska: lokalnego, regionalnego, ogólnopolskiego, europejskiego i globalnego [oraz] sfery rozwoju jednostki: intelektualna, poznawcza, emocjonalna, aksjologiczna i pragmatyczna”. Liczba i różnorodność tych zmiennych sugerują złożoność procesu przygotowania do zawodu nauczyciela, istotę tworzenia systemów czy modeli, które umożliwią i ułatwią kształcenie „nauczyciela przyszłości – człowieka wielowymiarowego” (ibid.).

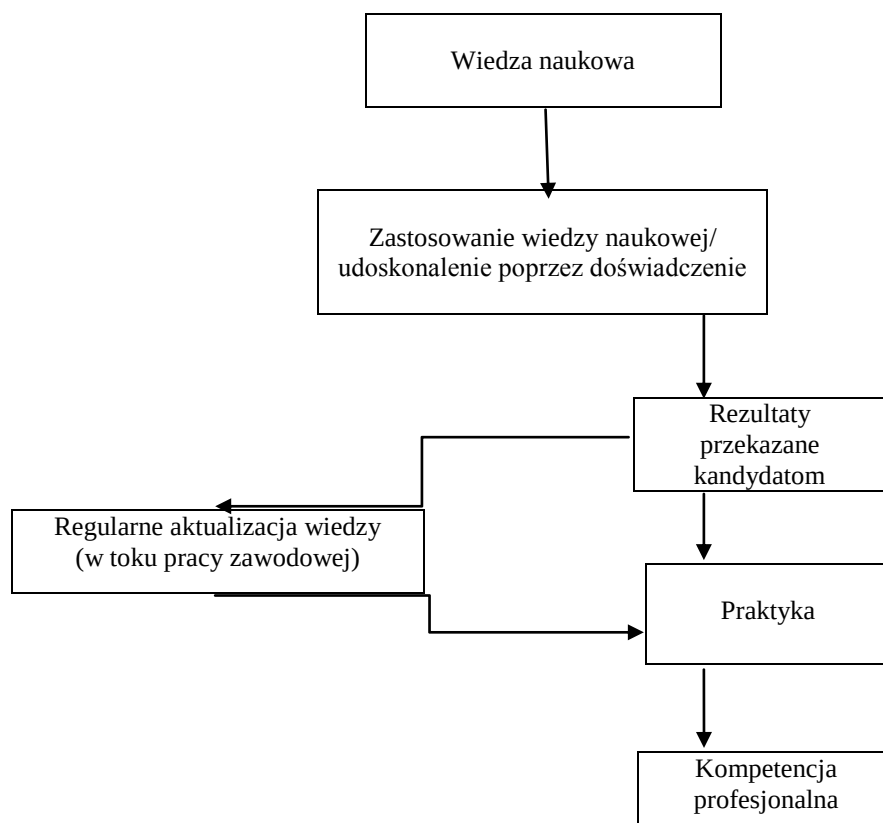
Przygotowanie nauczycieli do nauczania języków obcych to także proces złożony, szczególnie w dobie „zmieniającej się polskiej edukacji”, która oczekuje „komplementarnego kształtowania i rozwijania określonych kompetencji, takich jak [m. in.] poznawczej, językowej, kulturowej (...), etyczno-moralnej” (Minczakiewicz 2005: 15). W przygotowaniu nauczycieli języków obcych do zawodu stosowane są modele kształcenia, które prezentuje Wallace (1991: 6-16), tj. model rzemieślniczy, naukowy i refleksyjny. **Model rzemieślniczy** (ang. *the craft model*) to tradycyjny sposób nabywania wiedzy i umiejętności zawodowych poprzez naśladowanie doświadczonego profesjonalisty – mistrza. Mistrz ma wiedzę, szczególnie wiedzę praktyczną i potrafi najlepiej wykonywać wszelkie czynności zawodowe, zatem kandydaci do zawodu muszą dokładnie obserwować jego działania, słuchać instrukcji i rad, a następnie rozpocząć praktykę zawodową pod jego czujnym okiem (Wallace 1991: 6). W ten sposób wiedza i umiejętności przekazywane są z pokolenia na pokolenie, co ilustruje poniższy model (rys. 5):



Rys. 5. Model rzemieślniczy (Wallace 1991: 6)

Zdaniem ekspertów (Wallace 1991, Gołębiak 2003) model rzemieślniczy „odchodzi do lamusa” (Gołębiak 2003: 200). Kształcenie nauczycieli nie polega bowiem „na kopiowaniu wzorów „dobrego” nauczania. Od nowoczesnego nauczyciela wymaga się dziś przede wszystkim zdolności do doskonalenia swej praktyki opartego na nieustającym zadawaniu sobie pytań”, szczególnie o efekty swojego działania, o przyczyny sukcesów i porażek. Według Wallace (1991: 6) podążanie za „starym mistrzem-nauczycielem” przestaje być stosowany również ze względu na zmiany w kontekście edukacyjnym, tj. nowe metody pracy, nowe programy, nowe teorie, które kandydat do zawodu kończący studia często zna lepiej niż praktykujący nauczyciel. Krytyka modelu rzemieślniczego dotyczy właśnie braku odniesienia do nowych teorii i badań naukowych, szczególnie związanych z ludzkim myśleniem i zachowaniem. W przypadku nauczycieli języków obcych można mówić o współczesnej „rewolucji” w dziedzinie lingwistyki, jak również o pojawiających się nowych dyscyplinach, takich jak psycholingwistyka i socjolingwistyka. Intensywnie pogłębianą wiedzę teoretyczną powinna i ma swój udział w kształceniu zawodowym nauczycieli języków obcych, jednakże model rzemieślniczy polega bardziej na wiedzy mistrza niż najnowszych teoriach, które obecnie wywierają ogromny wpływ na procesy nauczania i uczenia się (ibid.).

Uznanie wiedzy teoretycznej jako niezbędnego elementu w edukacji charakteryzuje **model nauki stosowanej** (ang. *the applied science model*). Jest to także model tradycyjny, choć częściej stosowany, nie tylko do przygotowania przyszłych nauczycieli, ale i innych grup zawodowych. Bazą w edukacji zawodowej jest wiedza naukowa, która wprowadzana jest w praktykę „w celu osiągnięcia dokładnie określonych celów” (Wallace 1991: 8). Wiedza i zdobyte doświadczenie przekazywane są kandydatom przez ekspertów, które następnie kandydaci samodzielnie wprowadzają w działanie w trakcie praktyki, a rozwijając swoje umiejętności i osiągają profesjonalne kompetencje. Model ten prezentuje poniższy schemat (rys. 6):

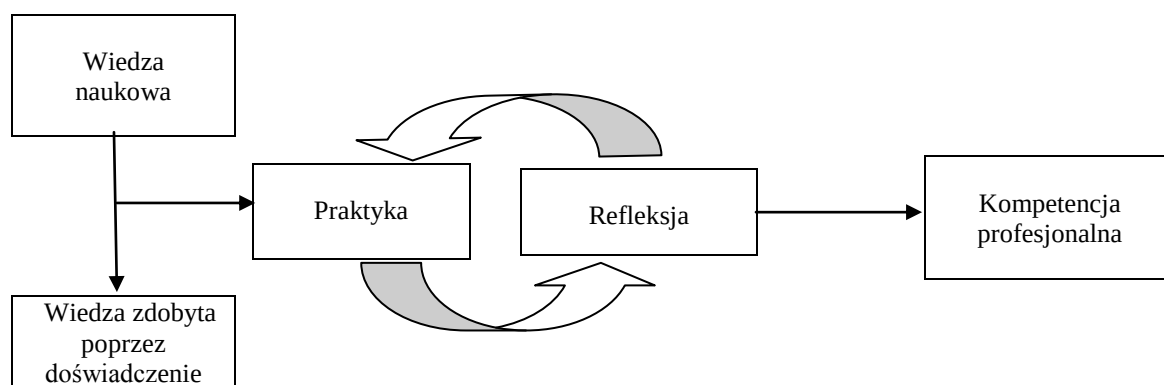


Rys. 6. Model nauki stosowanej (Wallace 1991: 9)

Kształcenie nauczycieli oparte na modelu stosowanej wiedzy nie zawsze skutkuje pełnym powodzeniem, co może być rezultatem niezrozumienia wiedzy lub nieumiejętnym jej zastosowaniem przez kandydatów. Inną przyczyną może być sama wiedza, którą należy ponownie poddać badaniom, jednakże zadanie to należy już do ekspertów, a nie praktyków, tzn. nauczycieli prowadzących codzienne zajęcia w szkole (ibid.). Wallace (ibid.: 10-11) [tłum. wł.] wyjaśnia, iż „[b]adacze i praktycy to zazwyczaj inne osoby”; badaczy nazywa się „uciekinierami z klasy szkolnej”, ponieważ często nie wracają do pracy w szkole, zatem ich postrzeganie działań nauczyciela i uczniów jest odmienne. Stanowi to główny zarzut przeciw kształceniu nauczycieli według modelu naukowego, tzn. zastrzeżenie budzi fakt, iż praktycy regularnie nauczający w klasie nie uczestniczą w tworzeniu teorii o nauczaniu, mimo, że ich wiedza jest poparta praktyką, stale gromadzonym doświadczeniem.

Problem związany z uwzględnieniem wpływu wiedzy zarówno badaczy, jak i praktyków wydaje się być rozwiązany w edukacji nauczycieli według **modelu refleksyjnego**, który opiera się na dwóch rodzajach wiedzy sugerowanych przez

Schöna (1983 w Wallace *ibid.*: 12). Jest to wiedza naukowa, dostarczana przez badania i eksperymenty naukowe, np. w kształceniu nauczycieli języków obcych taką nauką jest lingwistyka, która wyjaśnia szereg pojęć z dziedziny gramatyki, słowotwórstwa, czy wymowy. Wiedza naukowa to „wiedza oparta na badaniach” (ang. *research-based knowledge*) lub „wiedza otrzymywana” (ang. *received knowledge*) przez kandydatów od ekspertów, np. w formie wykładów, jak i ze źródeł naukowych (Wallace *ibid.*). Jej kontrastem jest „wiedza doświadczalna” (ang. *experiential knowledge*), która jest rezultatem indywidualnych doświadczeń zawodowych kandydatów oraz ich refleksji (*ibid.*: 13). Schön (1983 w *ibid.*) nazywa ją „wiedzą-w-działaniu” (ang. *knowing-in-action*) (zob. Rozdz. I, 1.2.3.2.) i wyraża przekonanie, iż może i powinna być ona poszerzana poprzez refleksję, zwłaszcza kiedy działanie nauczyciela okazuje się „szczególnie dobre lub szczególnie złe”. Refleksja i działanie następują na przemian, co stanowi pewne „koło refleksyjne”, które zatacza kręgi w kierunku uzyskania profesjonalnej kompetencji. Kształcenie refleksyjne nauczycieli ilustruje poniższy schemat (rys. 7 za *ibid.*: 15):



Rys. 7. Model refleksyjny (Wallace 1991: 15)

W modelu refleksyjnym wiedza płynąca z doświadczenia, tj. z działania i obserwacji, traktowana jest jako przedmiot refleksji, w przeciwieństwie do podejścia rzemieślniczego, gdzie celem obserwacji doświadczonych nauczycieli jest ich naśladowanie (*ibid.*). Postawa refleksyjna wymaga więcej niż naśladowania czynności „mistrza”, wymaga umiejętności samodzielnej analizy i wyciągania wniosków. Doświadczenie jest także źródłem wiedzy praktycznej, którą model nauki stosowanej z

kolei traktuje jako mniej istotną, mniej ważną od wiedzy teoretycznej (ibid.: 16). Model refleksyjny jest omawiany i doceniany przez licznych ekspertów w literaturze, którzy postrzegają go jako kluczowy w kształceniu nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych.

3.7. Znaczenie refleksyjnego modelu kształcenia nauczycieli

Ideę refleksyjnego kształcenia nauczycieli można wiązać z oczekiwaniem współczesnej cywilizacji, która „(...) wydaje się wymagać wychowania nowego typu człowieka”, tj. „człowieka o wysokiej świadomości refleksyjnej i równie wysokich walorach ontycznych” (Minczakiewicz 2005: 14). Jeśli więc edukacja człowieka ma wspierać rozwój jego refleksyjności, świadomości bytu i podmiotowości, nie ulega wątpliwości, iż powinien on być wspierany przez osoby, które rozumieją znaczenie i sami dokonują refleksji nad własnym działaniem i zachowaniem. Minczakiewicz (ibid. za Jodłowska 1998) wyjaśnia, iż refleksyjne kształcenie przyszłych nauczycieli oznacza „taki dobór celów treści, form i metod ich kształcenia, który umożliwia im wgląd w siebie i dojrzewanie osobistej świadomości refleksyjnej”, czyli „dojrzewanie samoświadomości refleksyjnej”, które przejawia się w „postępującym rozumieniu siebie (samorozumieniu)”, a także w rozumieniu innych, tzn. uczniów i przejmowaniu odpowiedzialności za ich rozwój (ibid.). Polaka (1999: 137) potwierdza, że przygotowanie do zawodu nauczyciela ma „(...) pomóc studentom w zdobyciu świadomości własnej roli i roli otoczenia w kreacji zdarzeń i dostrzeganiu tego, co w nich konieczne czy możliwe”. Autor dostrzega również długoterminowe efekty refleksyjnego przygotowania kandydatów do nauczania. Jego zdaniem „[w]gląd w siebie, we własne wnętrze określające standardy zawodowych wyborów nauczyciela, przybiera już nie tylko postać celu, do którego się zmierza w procesie jego przygotowania w uczelni (...), lecz staje się naturalną zasadą organizującą całe sekwencje codziennych działań w szkole”. Jest zatem prawdopodobne, iż rozwój umiejętności refleksyjnych studenta wpłynie na ukształtowanie jego, jako nauczyciela, refleksyjnej postawy i refleksyjnego stylu nauczania.

Zdecydowanym zwolennikiem koncepcji refleksyjnego kształcenia nauczycieli jest Wysocka (2003: 17), która nie ma wątpliwości, że „(...) indywidualny rozwój

kompetencji profesjonalnej nauczyciela języków obcych przebiegać może najpełniej w ramach refleksyjnego modelu kształcenia.” Jej zdaniem wartość modelu przejawia się przede wszystkim w „możliwości zdobywania wiedzy na temat własnej działalności zawodowej” poprzez krytyczną analizę, która prowadzi do samodzielnych decyzji i działań w celu wprowadzenia modyfikacji niezbędnych dla uzyskania lepszych efektów pracy (ibid.). Istotne dla procesu nauczania – uczenia się jest fakt, iż nauczyciel zmienia metody i formy pracy, które „są technicznie dobre dziś”, a mogą okazać się „[niedobre] jutro” (ibid.: 16 za Nunan i Lamb 1996). Ponadto, postępowanie przyszłego nauczyciela zgodnie z założeniami modelu refleksyjnego kształcenia umożliwia „[przejęcie] świadomej kontroli nad rozwojem własnej kariery zawodowej” (ibid.: 23). Stosowanie technik autoobserwacji i autooceny, uznanych za „najodpowiedniejsze środki” służące samorozwojowi nauczyciela (Wysocka ibid.), umożliwia doskonalenie warsztatu pracy w sposób coraz bardziej świadomy i autonomiczny. Konsekwencją refleksyjnego kształcenia nauczycieli staje się refleksyjna postawa wobec czynności zawodowych czyli refleksyjny styl nauczania.

3.7.1. Refleksyjne kształcenie – refleksyjne nauczanie

Refleksyjne nauczanie, według Thomas S. C. Farrell (2007) - znanego eksperta i propagatora refleksyjnego nauczania języków obcych, wskazuje na proces profesjonalnego rozwoju nauczycieli, zarówno doświadczonych, jak i rozpoczynających karierę zawodową, którzy „(...) doskonałą rozumienie własnego nauczania poprzez świadomą i systematyczną refleksję nad zdobytymi doświadczeniami w nauczaniu” (ibid.: 90) [tłum. wł.]. Gromadzone doświadczenie zawodowe staje się bazą dla refleksyjnych przemyśleń, które, gdy dokonywane systematycznie, pomagają wystrzegać się impulsywnych, zbyt pochopnych decyzji dotyczących tego, co, jak i kiedy nauczać. Czynności nauczyciela stają się bardziej rozważne i są starannie planowane (ibid.). Powołując się na wyniki swoich badań oraz badań innych edukatorów Farrell (ibid.: 176) wymienia liczne korzyści płynące z nauczania w sposób refleksyjny, m. in.: głębsze rozumienie nauczania, umiejętność określenia swojej pozycji na drodze rozwoju zawodowego, rozwój autorefleksji i myślenia krytycznego, bardziej przemyślany i logiczny sposób nauczania, podejmowanie bardziej zasadnych i celowych decyzji, osiągnięcie pewności siebie [tłum. wł.]. Korzyści te wydają się

niezwykle cenne, sprawiają, że nauczanie może stać się bardziej profesjonalne, bardziej efektywne.

Mimo, że, jak słusznie zauważa Polak (1999: 137), „stymulowanie refleksyjności nad własnym działaniem nie zmierza do lansowania jakichś wyrafinowanych cech, nowych i nieznanych dotąd w teorii czy praktyce edukacyjnej”, ani żadnych „nadludzkich zdolności i ekwilibrystycznych umiejętności” wdrażanie idei refleksyjnego kształcenia, jak i doskonalenia nauczycieli jest często utrudnione i nieefektywne. Interesującym rozważaniem na ten temat przyczyn nieskutecznej stymulacji refleksyjności nauczycieli dzieli się Zawadzka (2004: 304 za Dylak 1996), która omawia negatywne czynniki wpływających na rozwój refleksyjności. Studenci i nauczyciele często bywają skupieni na sobie, niechętnie dokonują samokrytyki, nie wykazują odpowiedniego zasobu wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii czy „alternatywnych sposobów działania”. Innym problemem jest nieumiejętne dokonywanie obserwacji, analizy i oceny swoich działań. Dlatego ważne jest łączenie teorii z praktyką, jak nawołuje Zawadzka (ibid.: 305), „silne integrowanie” wiedzy formalnej z działaniem praktycznym oraz analiza „osobistych doświadczeń i osobistych teorii”.

Refleksyjne nauczanie to „[studiowanie praktyki, analizowanie jej i interpretowanie] za pomocą będących do dyspozycji teorii”, które pozwalają „odpowiedzieć na pytanie, dlaczego takie a nie inne rozwiązania [są] optymalne oraz ewentualnie co i dlaczego [należy] zmienić” (ibid.). Niezbędny staje się wysiłek umysłowy nauczyciela, ale także umiejętności dokonywania analizy i refleksji. Farrell (2007: 11 za Hoover 1994) przekonuje jednak, że dokonywanie refleksji jest czynnością, której można się nauczyć, ćwiczyć i doskonalić. Potrzebne jest ku temu stworzenie sytuacji, które dostarczą doświadczeń zawodowych w celu przeprowadzenia ich analizy i wyciągnięcia wniosków dotyczących procesów nauczania i uczenia się. Czynności te, tzn. działanie dydaktyczno-wychowawcze oraz analizowanie jego efektów, wykonywane w sposób systematyczny to działanie praktyczne o charakterze refleksyjnym, czyli „refleksyjna praktyka”, która jest częścią refleksyjnego kształcenia, jak i doskonalenia nauczycieli.

3.7.2. Refleksyjna praktyka

Obok kształcenia merytorycznego i metodycznego praktyka stanowi stałą część procesu edukacji nauczycieli i doskonalenia się nauczycieli aktywnych zawodowo. O wadze praktyki piszą liczni autorzy, np. Pearson 1994, Ferraro 2000, Zawadzka 2004, Farrell 2007, a szerokie rozważania o tym, czym jest praktyka refleksyjna i jakie niesie korzyści dla kandydatów i nauczycieli prowadzi Pearson (1994: 157-8). Według Pearson (ibid.) praktykę należy rozumieć jako „możliwości i okazje dostarczone kandydatom na nauczycieli, aby mogli wypróbować lub sprawdzić swe koncepcje oraz ćwiczyć wyuczone umiejętności.” Doświadczenie praktyczne jest „ważną częścią kształcenia nauczycieli”, wręcz „kwestią kluczową”, w którym „nie chodzi wyłącznie o przekazanie wiedzy; chodzi też o jej wykorzystanie.” Wynika to z faktu, iż celem kształcenia jest „umiejętność nauczania, a nie tylko wiedza o nauczaniu” (ibid.). Pearson (ibid.) wyjaśnia, że „[d]rogą praktyki nabiera się większej świadomości tego, co się robi, i zwiększa się posiadaną wiedzę na temat wykonywanego działania.” Zdobywana wiedza ma inny charakter niż wiedza przedmiotowa czy profesjonalna, jest to bowiem „wiedza zdobyta w pewnych okolicznościach” i można ją „odnieść tylko do tych okoliczności”; nie należy jej generalizować. Praktykant zdobywa zatem konkretną wiedzę praktyczną, która „(...) pomaga pogłębiać zdolności praktycznego użytkowania wiedzy wnoszonej do sytuacji” (ibid.). W ten sposób praktyczne doświadczenie umożliwia nauczycielowi zdobycie „**wiedzy przez nauczanie**, a nie tylko wiedzy o nauczaniu”.

Osterman i Kottkamp (1993: 3) są przekonani, że „tak jak doświadczenie jest bazą dla uczenia się, tak uczenie się nie może mieć miejsca bez refleksji” [tłum. wł.]. Refleksja jest niezbędna w procesie uczenia się i winna być ściśle związana z działaniem. Pearson (1994: 159) wyraża opinię, iż doświadczenie praktyczne nie jest wystarczające dla skutecznego nauczania; istnieje „potrzeba **refleksyjnego praktycznego doświadczenia**”, które definiuje jako „[d]oświadczenie (...), którego rezultatem jest konieczność modyfikacji przekonań przez nauczyciela.” Łączenie refleksji i praktyki wydaje się oczywiste dla Fish (1996: 9-10), która twierdzi, „(...) że tam, gdzie ma nastąpić jakiegokolwiek systematyczne doskonalenie praktyki, musi zaistnieć pewien rodzaj krytycznego myślenia o tej aktywności, a najlepiej, jeśli pojawi się przed, w trakcie oraz po działaniu.” „Ten rodzaj „krytycznej” aktywności [według

Fish (ibid.)] najlepiej może być opisany jako refleksja”, a także „**refleksyjna praktyka**” lub „**praxis**” – z języka greckiego, zgodnie z myślą Arystotelesowską. W niej to zawiera się „refleksja nad charakterem i skutkami działania, warunkami, które je determinują, wiedzą, na której bazuje” (ibid.: 10). Dzięki refleksyjnej praktyce możliwe jest „[wydobywanie] na świat i badanie tego, co jest **pod powierzchnią myśli i działalności**” (Fish ibid. za Eisner 1985).

Osterman i Kottkamp (1993: 2) postrzegają „refleksyjną praktykę” jako środek umożliwiający praktykującym osiągnięcie **wyższego poziomu świadomości** natury i wpływu swojego **nauczania**; samoświadomości, która stwarza możliwości wzrostu i rozwoju zawodowego. Celem praktyki refleksyjnej jest właśnie zgłębienie świadomości własnych myśli i działań oraz rozwój umiejętności zawodowych. Podobne zdanie wyraża Ferraro (2000: p. 13), który zwraca uwagę na rolę refleksyjnej praktyki w **rozwoju zrozumienia własnego stylu nauczania** oraz w zwiększaniu efektywności pracy. Nauczyciele mogą konfrontować swoje ideały i tradycyjne podejście z innymi i nowymi rozwiązaniami, możliwościami i poglądami. W ten sposób „refleksyjna praktyka (...), która integruje teorię z praktyką, myśl z czynem, jest (...) **dialogiem myślenia i działania**, poprzez który rozwijamy swoje umiejętności” [tłum. wł.] (Osterman i Kottkamp 1993: 3 za Schön).

Pearson (1994: 159) przekonuje, że znaczenie refleksji nad zdobywanym doświadczeniem przejawia się w tym, że nauczyciel uczy się „w jaki sposób dostosowywać się do zmiennych sytuacji”, bowiem wiedza zdobyta w jednej sytuacji może nie mieć zastosowania w innej, zatem nauczyciel musi „dokonywać korekty tego, czego się nauczył.” Pearson (ibid.) wyjaśnia dalej, iż „[d]ostarczając przyszłym nauczycielom praktycznego doświadczenia wymagającego refleksji dajemy im możliwość nauczania się modyfikowania zamiarów i przekonań”, co jest „nieuchronne w nauczaniu”. Farrell (2007: 9) dodaje, że poprzez świadomą i systematyczną refleksję nad zdobywanym doświadczeniem zarówno kandydaci, jak i nauczyciele mogą także nauczyć się unikać zbyt impulsywnych decyzji i zbyt rutynowych działań. Nauczyciele uczą się dokonywania **krytycznej analizy i oceny** swoich teorii i przekonań **w sposób konstruktywny**, prowadzący do doskonalenia i rozwoju swoich umiejętności.

Jednocześnie należy zauważyć, iż „(...) nie każde doświadczenie wywołuje refleksję”, tzn. w sytuacji, kiedy zdobyta wiedza wystarcza i nie trzeba jej modyfikować

(Pearson 1994: 160). Warto jednak czynić starania, aby dostarczać kandydatom na nauczycieli takich okoliczności, które będą wymagać refleksji i wprowadzania zmian. Oprócz tego istotne jest, aby doświadczenia okazywały się korzystne, aby „[modyfikacje] przekonań i zamiarów [dokonywane były] w sposób wyrozumowany” (ibid.). Pearson (ibid.) sugeruje stosowanie dwóch zasad. Pierwsza z nich to „Zasada Koherencji”, czyli „[n]auczenie się rozpoznawania niespójności i sprzeczności (...)”, rozpoznawania „(...) kiedy przekonania są przedstawione poprawnie, a kiedy przekonania przedstawione w sposób hipotetyczny są w istocie przedstawione błędnie”. Wskazuje to na umiejętność identyfikacji „satisfakcjonującego wyjaśnienia”, co jest zadaniem wymagającym nie tylko wiedzy merytorycznej, ale i pewnych zdolności (ibid.). Druga zasada to „Zasada Spełnienia Pragnień”, który wynika z założenia, iż „[a]by osoba była zdolna do refleksji nad praktycznym doświadczeniem, musi przynajmniej być zdolna zidentyfikować i uporządkować swe własne pragnienia.” Dlatego też kształcenie nauczycieli powinno obejmować poznanie „wielu możliwych pragnień” dotyczących nauczania i uczenia się, aby wybory dążeń zawodowych nie były przypadkowe, ale wcześniej wybrane i określone (ibid.: 161).

Aby praktyka mogła nabierać charakteru refleksyjnego, według Farrell’a (2007: 22), należy wyposażać kandydatów na nauczycieli w **narzędzia do dokonywania refleksji**, które będą mogły być także stosowane w pracy zawodowej nauczyciela po ukończeniu studiów (por. Rozdz. I, 1.2.4.). W trakcie praktyki można zatem dokonywać obserwacji lekcji własnych (autoobserwacja) i innych nauczycieli, przeprowadzać studium przypadku, ang. *case study*, badania w działaniu, ang. *action research*, prowadzić dziennik, uczestniczyć w grupach wsparcia, szkoleniach i warsztatach. Kandydaci powinni być zapoznani z możliwościami zastosowania tych narzędzi, a także uzyskać wsparcie w ich wdrażaniu. Ferraro (2000: p. 6) zachęca edukatorów do odwoływania się do osobistych doświadczeń i historii kandydatów na nauczycieli, prowadzonych przez nich dzienników, jak i przeprowadzenia dyskusji w małych i dużych grupach, aby wywołać refleksje nad ich sposobem prowadzenia zajęć, pomóc w dokonaniu ich analizy i wyciąganiu wniosków, a w rezultacie w doskonaleniu warsztatu pracy. Można uznać, że prowadzona w taki sposób praktyka przyniesie efekty, będzie wsparciem dla kandydatów, źródłem uczenia się i stałego doskonalenia umiejętności zawodowych. Według Ferraro (2000: p. 14 za Harris), efektywna praktyka jest związana z działaniami badawczymi, refleksją i stałym rozwojem zawodowym.

Sposoby organizowania i prowadzenia refleksyjnej praktyki są obiektem rozważań ekspertów, którzy poza prowadzeniem dyskusji na ten temat, prezentują także własne, autorskie schematy i modele kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

3.8. Propozycje sposobów refleksyjnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych

Świadomi wartości refleksji zarówno w pracy zawodowej nauczyciela, jak i kształceniu przyszłych nauczycieli liczni pedagodolodzy i dydaktycy, w tym dydaktycy języków obcych poza często prowadzonymi dyskusjami proponują konkretne sposoby, tj. schematy i modele kształcenia, które pobudzają i doskonalą refleksyjność nauczycieli.

Jednym z przykładów jest autorski „schemat refleksyjnego kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych” Elżbiety Wiścickiej (2009: 114), którego inspiracją było badanie przeprowadzone w grupie studentów - przyszłych nauczycieli języka angielskiego na Uniwersytecie Szczecińskim. Schemat ten opiera się na czterech elementach, „(...) które w świetle przeprowadzonych badań okazały się zasadnicze w rozwoju refleksyjnego myślenia nauczycieli-praktykantów”, tj.: „wiedza wyuczona, wiedza oparta o doświadczenie, świadomość językowa nauczyciela [oraz] autonomia nauczyciela” (ibid.). Wiścicka (ibid.) wyjaśnia, iż dokonywanie **refleksyjnej analizy** wiedzy wyuczonej i wiedzy czerpanej z doświadczenia ułatwi przyszłym nauczycielom korzystanie i wprowadzanie w praktykę wiedzy teoretycznej w nauczanie języków obcych. „Natomiast **trening strategiczny** pogłębi refleksyjny stosunek do wiedzy językowej i kompetencji językowej i doprowadzi do lepszego zrozumienia słabych i mocnych stron nauczyciela w tym zakresie” (ibid.). Samoświadomość umiejętności i możliwości może zaowocować większym poczuciem pewności i bardziej efektywnym nauczaniem. Nauczyciel staje się jednostką autonomiczną, bardziej odpowiedzialną za swoje działania i podjęte decyzje. Uwagę przyciąga fakt, iż „schemat refleksyjnego kształcenia” uznaje wartość zarówno wiedzy teoretycznej, jak i wiedzy praktycznej, które student – przyszły nauczyciel winien zgłębiać i analizować, a nade wszystko poświęcić im czas refleksji.

Podobne, jeśli chodzi o cele i założenia kształcenia refleksyjnego, modele i schematy prezentują inni eksperci, nie tylko polscy. Łączy je idea jednoczenia teorii i

praktyki, budowania i poszerzania wiedzy na podstawie doświadczenia i wiedzy teoretycznej, znaczenie kreowania własnych teorii nauczyciela oraz jego autonomia w działaniu, otwartość na możliwości poznawcze człowieka, a przede wszystkim rola namysłu nad własną codzienną pracą dydaktyczno-wychowawczą w klasie i poza nią, czyli rola refleksyjności.

3.8.1. Refleksja w dziedzinach profesjonalnych. Model nauczyciela-badacza

Liczne propozycje refleksyjnego kształcenia zawodowego nauczycieli pojawiły się w latach 80-ych XX wieku pod wpływem prac Johna Deweya, szczególnie *Jak myślimy* (1934) (zob. 1.1.1.), wśród których zdaniem Fish (1996: 35) najbardziej interesujące wydają się być, m. in.: refleksja w działaniu Schöna (1987) (zob. Rozdz. I, 1.2.3.2.), model nauczyciela-badacza zaprezentowany przez Carr i Kemmis (1986 w Fish 1996) oraz wykorzystanie idei refleksji w dziedzinach profesjonalnych przez Bound, Keogh i Walker (1985 w Fish 1996).

Ci ostatni prezentują **schemat dokonywania refleksji** studentów-praktykantów, na który składają się trzy stadia. Należą do nich kolejno: „**przygotowanie** (ang. *preparation*), **angażowanie się** w aktywność (ang. *engagement in activity*) i **przetwarzanie** (ang. *processing*) tego, co zostało doświadczone (Bound i in.1985: 9 w Fish 1996: 35). W ramach przygotowań istotne są cztery elementy, tj.: podanie przez opiekuna celów i planu aktywności, która ma mieć miejsce, możliwość wyjaśnienia studentom sugestii opiekuna oraz przyjęcie ewentualnych zmian, które oni zasugerują, przećwiczenie umiejętności niezbędnych do planowanej aktywności oraz zapoznanie z środkami dostępnymi w czasie odbywania praktyki (ibid.: 36). Jak wyjaśnia Fish (ibid.) refleksja jest obecna w całym toku przygotowań, tzn. w trakcie wyjaśnień dotyczących celów i przebiegu działania, w rozważaniu ewentualnych zmian, a także w trakcie dobierania środków. Natomiast refleksje dokonywane w czasie działania są rejestrowane, szczególnie w formie notatek, tzn. studenci zapisują własne „uwagi, pytania, myśli”, dlatego ważne jest, aby starali „unikać całkowitego ‘pograżenia się’ w doświadczeniu”, i mieli chwilę na dokonanie namysłu nad tym, co się dzieje. To z kolei powoduje „wycofanie się na jakiś czas z zadania”, jednakże owocem tego będzie „udzielenie samemu sobie odpowiedzi” na pytania dotyczących procesu uczenia się i

nauczania. Znaczące będzie także to, co zostanie osiągnięte w trakcie powtórnego przeglądania sporządzonych notatek po jakimś czasie. Omówienie zdarzenia (ang. *debriefing*) z wykorzystaniem zarejestrowanych myśli jest niezwykle korzystne, ponieważ jest to moment, kiedy „(...) studenci uświadamiają sobie wiele nie załatwionych spraw, nie zadanych pytań i niekompletnych notatek. Wszystko to jest częścią procesu uczenia się” (Bound i in. 1985: 10 w *ibid.*: 37). Zdaniem autorów „**rekonstrukcja doświadczenia**” pozwala studentom „(...) przedrzeć się przez nastawienia i emocje, które mogą zabarwiać ich rozumienie oraz uporządkować i nadać sens nowym ideom i informacjom, jakie zachowali w pamięci” (*ibid.*). Fish (*ibid.*) dodaje, że refleksje te „osiąga się intencjonalnie”, nie są one „jałowym błędzeniem myśli”. Trzy stadia dokonywania refleksji według Bound, Keogh i Walker (1985) wskazują na korzyści płynące z aktu dokonywania refleksji dla uczących się, a także podkreślają fakt, że „procesy refleksji są złożone i pociągają za sobą zarówno uczucia, jak i wiedzę” (*ibid.*).

W moc i wartość refleksji dokonywanych przez kandydatów na nauczycieli i ich opiekunów w trakcie odbywania praktyki wierzą również Carr i Kemmis (1986 w Fish 1996: 37). Proponują model rozważania swojej praktyki przez studenta-praktykanta, który przystępuje do przeprowadzenia zaplanowanej lekcji. **Stadia rozważań studenta** są następujące:

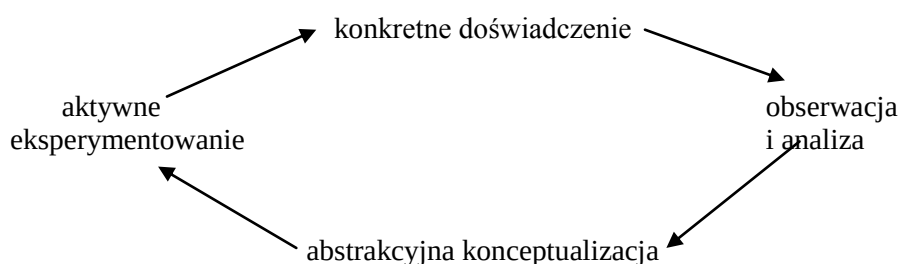
1. Przed lekcją student precyzyjnie wyjaśnia na piśmie swoje przekonania, priorytety i zamierzenia wobec nauczania oraz plany w tym zakresie;
2. Po lekcji student wyjaśnia rzeczywisty jej przebieg i następnie uzasadnia go (początkowo nauczycielowi bądź opiekunowi, a w końcu samemu sobie);
3. Student krytycznie analizuje przekonania i założenia tkwiące w jego praktyce oraz ich wyjaśnienia, jakie zastosował;
4. Potem student porównuje owe przekonania, wartości i założenia z:
 - wcześniej sformułowanymi przeświadczeniami,
 - z uniwersytecką wersją tradycji profesji w tym zakresie
 - powiązaną z tym wiedzą wytworzoną przez Teorię Edukacji i inne pokrewne dyscypliny (Fish 1996: 37 za Carr i Kemmis 1986).

Celem tak dokonanej refleksji jest przeprowadzenie „dalszej krytycznej oceny trafności swoich pojęć, przekonań, założeń i wartości” w trakcie działania oraz doskonalenie go w czasie praktyki. Fish (*ibid.*: 38) zauważa, że w ten sposób możliwe jest „wydobycie na powierzchnię i stawienie czoła” wszelkim „utrudnieniom, ograniczeniom” czy przymusom i naciskom pojawiającym się w czasie działania, a także ujawnienie „rutyn, nawyków, ideologii, pewników”, które student wnosi do działania i korzysta w trakcie

działania. Model ten „(...) umożliwia praktykantowi głębsze wnikanie w swoje myślenie edukacyjne i rozumienie, jak również uwzględnienie niektórych zewnętrznych wpływów i nacisków” (ibid.). Propozycja Carr i Kemmis (1986 w ibid.) ukazuje jak można prowadzić przyszłego nauczyciela po „**ścieżce refleksyjności**”, wykorzystać umiejętność dokonywania namysłu, aby przyjrzeć się własnym czynnościom, analizować je, rozumieć i doskonalić. W ten sposób kandydat na nauczyciela staje się **badaczem własnej praktyki**, i może stać się sprawnym **refleksyjnym praktykiem** (zob. Rozdz. I, 1.2.7.). Wykorzystanie praktyki, doświadczenia zawodowego, jego analiza i refleksja nad nim są również atrybutami innego modelu kształcenia refleksyjnego nauczycieli, które prezentują Osterman i Kottkamp (1993).

3.8.2. Model uczenia się poprzez doświadczenie

Osterman i Kottkamp (1993: 3) opisują refleksyjną praktykę na bazie **schematu uczenia się poprzez doświadczenie** (rys. 8), które odbywa się w czterech etapach, tzn. zdobycie „konkretnego doświadczenia” i określenie problemu, „obserwacja i analiza” problemu wraz z refleksją, odniesienie do teorii poprzez „konceptualizację abstrakcyjną”, a następnie „aktywne eksperymentowanie” czyli działanie (ibid.).



Rys. 8. Uczenie się poprzez doświadczenie (Osterman i Kottkamp 1993: 3)

Zdaniem autorów (ibid.) to poczucie niepewności czy zaniepokojenia daną sytuacją sprawia, że nauczyciel zatrzymuje się w swoim działaniu i zaczyna analizować sytuację i identyfikuje problem. To skłania go do poszukiwania rozwiązania w teorii i wykorzystuje tę wiedzę, która wyjaśni działania i jego efekty, pomoże dobrać strategie kolejnych działań i będzie bardziej efektywna w osiągnięciu pożądanego rezultatu. Określanie problemu może wydawać się trudne lub nienaturalne, jednakże kiedy

praktykanci w czasie odbywania praktyki w szkole samodzielnie „odkrywają” i określają problemy w konkretnych sytuacjach, nabywają sprawności i zaczynają coraz szybciej identyfikować i rozwiązywać problemy (ibid.: 5). Refleksyjna praktyka związana jest z doświadczeniem osobistym, prowadzi do autoobserwacji i autoanalizy, do krytycznego i pełnego spojrzenia na własne działania. Nie bez znaczenia pozostają emocje, które wpływają na działanie praktyka, a według Osterman i Kottkamp (ibid.) tylko poprzez zrozumienie reakcji własnych i innych osób możliwe jest pełne zrozumienie problemu i znalezienie właściwego rozwiązania. Analiza i refleksja pomagają zrozumieć doświadczenia, reakcje i efekty działania (ibid.: 6).

Refleksja, która może być postrzegana jako proces medytacyjny i indywidualny, w rzeczywistości jednak jeśli przeprowadzana jest grupowo i we współpracy z innymi prowadzi do bardziej efektywnych rezultatów. Kiedy doświadczenia zostają zapisane na przykład przy użyciu nagrań audio czy audio wideo, kart obserwacji lub dziennika, mogą następnie zostać poddane analizie w grupie nauczycieli i taka wymiana myśli i opinii, współpraca może sprawić, że refleksja będzie bardziej owocna i efektywna (ibid.).

Rezultatem refleksyjnej praktyki jest zgłębianie wiedzy teoretycznej poprzez sięganie do teorii znanych, jak i nowych, co prowadzi do zrównoważenia pozycji wiedzy, działania i jego efektów. Teoria i praktyka stają się powiązane ze sobą, teoria nabiera charakteru użytecznego, ang. *theories-in-use* (ibid.: 7). Zdobyta wiedza oraz sformułowanie hipotez i teorii własnych poddawane są próbie w działaniu, a dzięki rozwijającym się umiejętnościom analizy i refleksji oraz rozumieniu reakcji swoich i innych nauczycieli może badać i wyciągać wnioski dotyczące własnych decyzji i działania w klasie. Jest to proces o charakterze kołowym, tzn. stale zdobywane doświadczenia poddawane są obserwacji, analizie i refleksji wraz z odniesieniem do wiedzy teoretycznej i w ten sposób, zdaniem Osterman i Kottkamp (ibid.: 9), dochodzi do skutecznych zmian w zachowaniu i działaniu nauczyciela.

Autorzy kontrastują praktykę refleksyjną z praktyką prowadzoną w sposób tradycyjny na korzyść tej pierwszej. Doskonalenie nauczania według modelu tradycyjnego odbywa się poprzez nabywanie wiedzy o procesach nauczania – uczenia się, wiedzy dostępnej dla wszystkich, a nie indywidualnych teorii nauczyciela. Model refleksyjny natomiast cel praktyki upatruje nie w samym zgłębianiu wiedzy sensu

stricte, lecz w przemianach i doskonalonym nauczaniu, które są również efektem zgłębianych teorii formalnych, ale i teorii własnych, prowadzonych obserwacji działania, reakcji i emocji. Teorie ekspertów stają się narzędziem do kreacji wiedzy-w-działaniu, ang. *knowledge-in-action* (za Schön 1983) (zob. Rozdz. I, 1.2.3.2.), w ten sposób związek wiedzy i teorii staje się eksplicytny (ibid.: 11-14). Praktyka prowadzona w sposób tradycyjny traktuje praktykanta jak „konsumenta wiedzy teoretycznej”, dla których wykładowcy czy opiekunowie praktyk organizują zajęcia praktyczne i sprawują nad nimi kontrolę. W modelu refleksyjnym praktykant również ponosi odpowiedzialność za swoją edukację, staje się badaczem działania praktycznego, współpracuje z opiekunem, a sukces jest ich wspólnym dziełem. Chociaż praktyka refleksyjna może wydawać się bardziej skomplikowana, praktykant jest jednak bardziej aktywny i zaangażowany w proces zdobywania doświadczeń zawodowych w klasie i szkole (ibid.: 15). Autorzy (ibid.: 2-3) przekonują, iż uczenie się staje się najbardziej efektywne kiedy człowiek jest osobiście zaangażowany w proces uczenia się, a zaangażowanie wzrasta kiedy uczący się sam odczuwa potrzebę poszerzania wiedzy. Wiedza czerpana z praktyki i teorii prowadzi do wypracowania własnego systemu rozumienia procesu uczenia się – nauczania, do budowania teorii osobistych nauczyciela, które, według Polaka (1999), może wypracowywać na drodze refleksji.

3.8.3. Cztery sposoby budowania teorii nauczyciela drogą refleksji

Polak (1999: 81) zauważa dużą rolę refleksji w budowaniu przez nauczyciela obrazu „rzeczywistości pedagogicznej”; im częściej dokonuje refleksji tym konstrukcja tej rzeczywistości staje się bardziej złożona i „tym bardziej uniwersalne stają się jego indywidualne teorie”. Polak (ibid.) prezentuje „cztery główne sposoby budowania przez nauczyciela tych teorii drogą refleksji.” Opisując drogi refleksji nauczyciela ukazuje poziomy jej zgłębiania, które prowadzą do samowiedzy i do samoświadomości.

Pierwszy sposób ma charakter **introspekcyjny**, który pozwala nauczycielowi dostrzec pojawiające się zdarzenia i procesy pedagogiczne oraz uświadomić sobie swoje reakcje i stany psychiczne w trakcie ich przebiegu. Drugi sposób jest bardziej **aktywny**, nauczyciel bowiem angażuje się w odkrywanie relacji pomiędzy zachodzącymi zdarzeniami, stara się je „poznać, zrozumieć i modelować” według

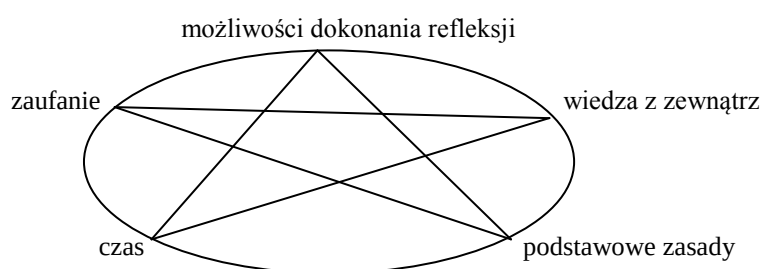
własnych kryteriów. Trzeci sposób związany jest z **krytycznym namysłem** nad odkrytymi wcześniej relacjami między „poszczególnymi elementami doświadczanych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych” (ibid.). W trakcie dokonywania „aktu wartościowania” dochodzi do tworzenia teorii własnych na temat rzeczywistości pedagogicznej, w których odzwierciedla się „filozofia życia [nauczyciela], zespół zasad moralnych, jego wiedza o świecie, wiedza o uczniu, o procesach pedagogicznych” (ibid.: 82). „Te trzy drogi (...) dochodzenia do teorii indywidualnych poprzez refleksję znajdują swe dopełnienie w kolejnej czwartej, przybierającej postać „**metarefleksji**”.” Polak (ibid.) wyjaśnia, iż „metarefleksja” to „refleksja nad refleksją”, „to poszukiwanie fundamentów jej samej, to próba wnikięcia przez nauczyciela w podstawy tworzonych teorii osobistych, we własne wartości i kryteria ich stanowienia.” Dochodzenie do teorii własnych poprzez metarefleksję wychodzi poza procesy poznawcze (głównie myślenie), odchodzi od pewności i „przekonania o nienaruszalności utrwalonego porządku”. Jest to „refleksja wątplenia o prawdziwości nauczycielskich sądów, refleksja wymuszająca sceptycyzm wobec rutyny zawodowej” (ibid.). Nauczyciel zastanawia się nad własnym działaniem i myśleniem, szczególnie, gdy teorie nie mają odzwierciedlenia w rzeczywistości i zaczyna zastanawiać się nad przyczynami niepowodzeń. Dokonując refleksji wytwarza się u niego „nawyk samooceny”, która może poszerzyć jego wiedzę o tym czego dokonał, o efektach jego pracy i o tym, co należy utrwalić, a co zmienić. Według Polaka (ibid.) „[j]est to ważny obszar nauczycielskiej roli, pozwalający mu tą drogą dochodzić do zawodowego mistrzostwa.”

Nauczyciel nie może pozostać na „niższych poziomach refleksji (to znaczy introspekcji, wiedzy o procesach, krytyki związków między zjawiskami)”, ponieważ refleksja ta będzie niepełna, a wtedy nawet bezużyteczna. Ma to miejsca, kiedy nauczyciel „przestaje się dziwić”, popada w działania rutynowe i stereotypowe, ogranicza możliwości rozwiązań. Uzyskana na drodze refleksji umiejętność samooceny jest niezwykle cenna, choć jest „tylko początkiem mozolnego wysiłku odzwierciedlającego się w pytaniach” o własną samoocenę stawianych sobie, np. „dlaczego tak właśnie oceniam siebie”, „jakie są kryteria mojej samooceny?” (ibid.: 83). Jednocześnie warto zauważyć, iż Polak (ibid.) ostrzega przed nadmiernym zadawaniem sobie pytań, co prowadzić może do odejścia od sensu pytań podstawowych, do pewnego rodzaju pułapki pytań, która nazywa „pułapką refleksji” (zob. Rozdz. I, 1.2.1.2.).

Poprzez refleksję nauczyciel „(...) próbuje ogarnąć i zrozumieć siebie, swoje działanie w kontekście otaczających go okoliczności”. Jak przekonuje Polak (ibid.), jest to proces odbywający się na różnych poziomach, „(...) umysł człowieka staje się miejscem przebiegu myśli w różnych kierunkach”, tzn. wraca do poprzednich myśli czy wydarzeń, które próbuje na nowo interpretować. Zyskuje przy tym dystans wobec działania i jego efektów, własnych i osób innych. Cennym rezultatem refleksji jest samowiedza oraz samoświadomość, która z kolei nie jest już przedmiotem refleksji, ale „najwyższą instancją ową refleksję uruchamiającą”. Polak (ibid.) wnioskuję, iż „(...) to świadomość decyduje o tym, że nauczyciel **jest** świadomy swego działania.”

3.8.4. Model refleksyjnego nauczania języków obcych Farrell’a

Farrell (2007: 178-183) prezentuje schemat, który nauczyciele języków obcych mogą stosować, wdrażając się w ideę refleksyjnego nauczania. Schemat ten składa się z pięciu podstawowych elementów (rys. 9), które autor przedstawia w następującej kolejności: „dostarczenie różnych możliwości dokonywania refleksji, ustalenie podstawowych zasad, określenie zapasu czasu, dostarczenie wiedzy z zewnątrz oraz rozwinięcie zaufania” (ibid.: 178) [tłum. wł.]*.



Rys. 9. Schemat refleksyjnego nauczania języków obcych Farrell’a

Pierwszym i jednocześnie najważniejszym elementem procesu refleksyjnego nauczania jest dostarczenie różnych sytuacji, które stworzą możliwości dokonania refleksji nad

*Wszystkie cytaty zawarte w punkcie 3.8.4. zostały przetłumaczone przez autorkę pracy.

postawą i działaniem nauczyciela. Według Farrell'a (ibid.: 179) refleksja dotyczyć może „własnych teorii i działania w klasie, sposobów komunikacji i interakcji, zdarzeń krytycznych, poziomu języka”, jak i języka stosowanego przez nauczyciela. Refleksji tej pomóc mogą liczne narzędzia, np.: „prowadzenie dziennika, obserwacja w klasie, dyskusje w grupach, projekty oparte na badaniu w działaniu i mapy koncepcyjne.” Badania mogą opierać się na zastosowaniu kilku narzędzi, wspierających dokonywanie refleksji; mogą być stosowane indywidualnie lub w grupie (ibid.).

Drugi element nauczania refleksyjnego odnosi się do ustanowienia podstawowych zasad, dotyczących sposobu przeprowadzenia refleksji. Jeśli jest to dyskusja w grupie, należy ustalić lidera grupy, który określi czas i plan dyskusji. W przypadku obserwacji warto pamiętać, iż jest to trzy-etapowy proces zawierający samo zdarzenie, które może być nagrywane, przypomnienie sobie szczegółów tego wydarzenia oraz jego analizę i wnioski (ibid.: 180 za Richards i Lockhart 1994). Warto przygotować i omówić te procedury wcześniej, co zapewne wymaga czasu.

Element czasu w procesie nauczania refleksyjnego, według Farrell'a (ibid.), jest bardzo istotny i wymaga dokładnego rozważenia zanim nauczyciel rozpocznie procedurę dokonywania refleksji. Farrell (ibid.) poleca rozważenie czterech obszarów związanych z czasem. Czas indywidualny dotyczy ilości czasu, jaki każdy nauczyciel może i chce przeznaczyć na samorozwój zawodowy, co ma znaczenie w przypadku przeprowadzenia refleksji w grupie. Warto wówczas wspólnie ustalić niezbędny czas dyspozycji i częstotliwość spotkań. Kolejna kwestia związana z czasem dotyczy czasu trwania czynności w trakcie dokonywania refleksji, co wiąże się ściśle z wybranym narzędziem, tzn. na przykład przypadku prowadzenia dziennika, nauczyciel musi mieć czas na jego napisanie, jak i czas na przeczytanie treści i jej analizę. Inny aspekt czasowy dotyczy możliwości i umiejętności rozwoju nauczyciela oraz momentu gotowości na refleksję. Niektórzy nauczyciele, szczególnie traktujący nauczanie wyłącznie jako obowiązek wobec pracodawcy, mogą nie wykazać potrzeby refleksji przez lata, wówczas czas rozwoju ich refleksyjności będzie znacznie dłuższy. Czwarty obszar czasu do rozważenia dotyczy czasu przeznaczonego na dokonanie refleksji. Farrell (ibid.: 181) uświadamia, iż jest to czynność raczej czasochłonna, szczególnie kiedy dokonujemy krytycznej refleksji naszego działania, choć jednocześnie warto z góry określić czas jej trwania, co może wpłynąć pozytywnie na organizację czasu poświęconego na refleksję.

Dokonanie przez nauczyciela analizy konkretnego doświadczenia i refleksji nad nim w określonym na to czasie i przy zachowaniu ustalonej procedury wiąże się z badaniem i artykułowaniem teorii własnych, co według Farrell'a (ibid.) jest „sednem refleksji nauczyciela”. Z kolei następny element refleksyjnego nauczania wskazuje na potrzebę odniesienia własnych obserwacji i przekonań do „wiedzy z zewnątrz” czyli wiedzy naukowej dotyczącej nauczania języków obcych, teorii i badań przekazywanych nauczycielom przez ekspertów w literaturze (tj. książkach, artykułach), a także na konferencjach i seminariach. Dzięki temu refleksje mogą być skonfrontowane z wiedzą naukową oraz zostać wzbogacone.

Do modelu refleksyjnego nauczania języków obcych jako piąty element Farrell'a (ibid.: 182) dołącza „zaufanie”, zwracając uwagę na emocje i reakcje nauczycieli. Mogą oni czuć się zagrożeni i zaniepokojeni, wyrażając swoje refleksje, dlatego niezbędna staje się atmosfera wsparcia i zaufania, iż artykułowane refleksje nie zostaną wyjawione bez uzyskania ich zgody, szczególnie, gdy refleksje dokonywane są w grupie. Farrell (ibid.) przekonuje, że zaufanie między nauczycielami będzie wzrastać, jeśli wyrażane refleksje odnoszą się będą do faktów, tj. do konkretnych obserwacji i doświadczeń zawodowych, bez oceniania i wyrażania własnych sądów wobec innych nauczycieli.

Opisany przez Farrell'a (ibid.) rozwój zawodowy poprzez refleksyjną praktykę prowadzi do „wzrostu umysłowego”, inspirowanego „z wewnątrz”, a wspieranego „z zewnątrz”. Kierunek tego wzrostu określany jest przez potrzeby własne nauczyciela, jego przygotowanie do zawodu, długość stażu pracy, możliwości rozwoju kariery zawodowej. Doświadczeni nauczyciele wypracowali już własny system pracy i sposoby radzenia sobie w różnych sytuacjach, dlatego prowadzone dla nich szkolenia powinny rozpoczynać się od ustalenia do jakiego etapu pracy zawodowej nauczycieli doszli, raczej niż przekazywania im porad, co wpływa na ich pracę i w jakim kierunku powinna ona zmierzać.

3.8.5. Model samooceny nauczycieli języków obcych Wysockiej

Idea modelu refleksyjnego nauczania języków obcych Farrell'a spleta się z „modelem indywidualnej samooceny nauczycieli języków obcych” Marii Wysockiej (1998), w

którym główną rolę odgrywają refleksja i autorefleksja nauczyciela nad zdobytym doświadczeniem i dokonanymi obserwacjami. Model Wysockiej jest „uzupełnieniem nauczania refleksyjnego” (ibid.: 80) oraz narzędziem samorozwoju nauczyciela, który skłania do „refleksji nad całokształtem [własnej] działalności”. Refleksja nauczyciela prowadzi do rozwoju samoświadomości i „twórczego kształtowania samego siebie” (ibid.: 83-84).

W skład modelu samooceny wchodzi zestaw pytań-zagadnień, które dotyczą trzech obszarów pracy nauczyciela języka obcego: umiejętności z zakresu języka docelowego, działalności dydaktycznej i wychowawczej oraz „[czynności] wykonywanych w szkole, które nie należą bezpośrednio do procesu nauczania – uczenia się” (ibid.: 87). Do zagadnień procesu nauczania języka obcego w klasie zalicza się: „planowanie lekcji, zarządzanie klasą, materiały dydaktyczne, interakcje, proces dydaktyczny, kontrola i ocena umiejętności uczniów oraz ogólna ocena umiejętności zawodowych nauczycieli” (Wysocka 2003: 23-24 za Wysocka 1999). Zagadnienia z tego i innych obszarów dotyczących pracy nauczyciela pojawiają się w formie pytań szczegółowych, a udzielenie i zarejestrowanie odpowiedzi na te pytania oraz wnioski z nich płynące stanowią główne założenie pracy w ramach modelu samooceny. Pytania-zagadnienia podzielone są na dwie części składowe, tj. pytania dotyczące przygotowania zawodowego w trakcie studiów oraz odnoszące się „do pracy [nauczyciela] nad rozwojem kwalifikacji zawodowych, podejmowanej indywidualnie, po rozpoczęciu działalności dydaktycznej” (Wysocka 1998: 91-92). Wysocka (ibid.: 88-89) prezentuje listę pytań, które dzieli na pytania A, „w odniesieniu do osoby nauczyciela” oraz pytania B, „w odniesieniu do rodzaju reakcji z uczestnikami procesu dydaktycznego”. Oto przykłady pytań A:

- Jakie są cechy charakterystyczne mojego wykształcenia i przygotowania zawodowego?
- Czy wymagają uzupełnienia: jeśli tak, to jakiego?
- W jaki sposób należy tego dokonać?
- Jakie są cechy charakterystyczne mojego postępowania w pracy?
 - a) w przeszłości
 - b) obecnie
- Czy to postępowanie wymaga zmiany?
- Jeśli tak, to jak mam nad sobą pracować, aby je wprowadzić?
- Czy uważam siebie za osobę winną ewentualnych niepowodzeń?
- Jeśli nie ja jestem winien, to kto?

Przykłady pytań B są następujące:

- Czy mam jakiekolwiek zastrzeżenia do współpracujących ze mną osób (uczniów,

- innych nauczycieli, dyrekcji szkoły, rodziców, itd.?)
- Czy dostrzegam negatywne zjawiska w mojej pracy?
- W jaki sposób można by je wyeliminować?
- Jakie mogłyby być konsekwencje ewentualnych zmian?
- Kto mógłby je wprowadzić? (Wysocka 1998: 88-89)

Lista opracowanych przez Wysocką pytań jest długa (1998), ale nie jest ostateczna; stanowi raczej „punkt wyjścia do formowania przez [nauczycieli] kolejnych idei i pomysłów powstających na podstawie indywidualnych doświadczeń poszczególnych jednostek” (ibid.: 90). Według Wysockiej „chronologiczne” zestawienie odpowiedzi na pytania to „podstawa indywidualnej pracy” nauczyciela. Przemyślenia na poszczególne tematy mogą prowadzić do „zrozumienia przyczyn własnego zachowania”, a także do „świadomych i twórczych jego modyfikacji” (Wysocka 2003: 24 za Wysocka 1999). Autoanaliza z użyciem pytań powinna być dokonana po raz pierwszy po około roku pracy, a następnie co 2-3 lata, regularnie i z odnotowaniem odpowiedzi i wniosków (Wysocka 1998: 88). Wysocka (ibid.: 84) wyjaśnia, iż „(...) zbieranie informacji o sobie i swojej pracy stanowi istotny czynnik wpływający na jakość stylu dydaktycznego budowanego przez poszczególne osoby.” Refleksja dokonywana nad zebranymi informacjami może pomóc w eliminowaniu znużenia i zniechęcenia do pracy (ibid.: 85), a nawet pobudzić nauczycieli nie czujących już satysfakcji z pracy, do refleksji i rozwoju zawodowego (ibid.: 87).

Osiągnięcie jak najwyższego poziomu samowiedzy to etap pierwszy samooceny, po którym następuje koncentracja nad własnym działaniem dydaktyczno-wychowawczym, przeszłym i obecnym, dostrzeżenie błędów i przyznanie się do nich przed samym sobą (ibid.: 89). W ten sposób realizowane są dwie główne idee modelu samooceny, tzn. „[rozwój] wiedzy o samym sobie” oraz „[ustalenie] optymalnych zachowań na przyszłość, które zależeć będą od zebranych wcześniej informacji” (ibid.: 88).

Model samooceny nie wyklucza udziału innych osób, szczególnie doradców, którzy mogą wpłynąć na jakość dokonanej samooceny przez nauczyciela. Wysocka (ibid.: 93) zaleca współpracę z „konsultantem metodyczno-pedagogicznym”, która daje „możliwości przedyskutowania wątpliwości z kimś, kto dysponuje większym doświadczeniem w pracy zawodowej.” Nauczyciel może porównać ocenę własną z oceną konsultanta, co ułatwia wyciągnięcie konstruktywnych wniosków. Indywidualne spotkania z konsultantem metodyczno-pedagogicznym to, zdaniem Wysockiej (ibid.), „konieczne (...) uzupełnienie kształcenia zbiorowego we wszystkich formach,

organizowanego przez wszystkie instytucje zajmujące się szkoleniem nauczycieli języków obcych.”

Stosowanie modelu indywidualnej samooceny nauczycieli języków obcych niesie wiele korzyści, jednak może stanowić również pewne obciążenie, wręcz być „uciążliwym obowiązkiem” (ibid.: 95). Wiąże się to faktem, iż nauczycielom wypełniającym liczne zadania pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole nie jest łatwo znaleźć czas na autorefleksję. Wysocka (ibid.: 95) przekonuje jednakże, że wysiłek ten będzie zrekompensowany korzyściami, które nauczyciele dostrzegą po pewnym czasie. Warto zachęcać nauczycieli do samooceny, jak i przygotowywać ich do jej dokonywania w trakcie zdobywania kwalifikacji zawodowych. Wydaje się, że model samooceny nauczycieli może mieć zastosowanie w toku kształcenia kandydatów na nauczycieli języków obcych, w ramach przygotowywania do refleksyjnego nauczania, choć jego użycie wiąże się także z osobowością przyszłego nauczyciela, do której nawiązuje Combs w modelu kształcenia nauczycieli.

3.8.6. Program i model kształcenia według Combsa

W programie kształcenia zawodowego nauczycieli elementem centralnym staje się „[osobowość] osób, które się kształcą” (Kwiatkowska 2008: 92). Oznacza to, że same treści kształcenia „nie mają wartości samoistnej”, „[o ich] znaczeniu rozstrzyga ich pragmatyczny sens i skutek, to, jaki użytek jednostka potrafi z nich zrobić w zawodowym działaniu” (ibid.). Zatem przyswajana wiedza przez przyszłych nauczycieli będzie miała znaczenie wtedy, kiedy będą ją wykorzystywali w codziennym działaniu, a ponadto będą „(...) [czuli] potrzebę i [będą] potrafił zintegrować [ją] z rozwojem własnego poczucia wartości w kwestii nauczania innych” (ibid.: 93). Osobiste znaczenie wiedzy i umiejętności, tzn. odkrywanie ich „podmiotowego i zawodowego sensu” warunkuje „skuteczne ich użycie w działaniu praktycznym” (ibid.).

Combs (ibid.: 93) przekonuje, że przygotowanie zawodowe nauczyciela oznacza „przekraczanie granic własnej dyscypliny”, poszerzanie jej o filozofię, socjologię, psychologię i antropologię oraz integracja ich z ćwiczeniami praktycznymi. Analizując i rozwiązując konkretną sytuację w klasie nauczyciel powinien „myśleć w sposób interdyscyplinarny”. Ważnym elementem przygotowania nauczycieli do zawodu staje

się „bezpośrednie angażowanie studentów w planowanie własnego doświadczenia i odpowiedzialność za jego realizację” (ibid.: 94). Kształcenie przyszłego nauczyciela to kształcenia człowieka inteligentnego, dlatego Combs uważa, że program kształcenia powinien stać się „najlepszym programem nauczania wiedzy ogólnej” i „przyczyniać się do rozwoju niepowtarzalnej jednostki”. Zaleca stosowanie w kształceniu „metod odpowiednich” (ang. *Appropriate Methods of Teaching*), tzn. metod dostosowanych do osobowości nauczyciela, jego celów i pragnień. Jednocześnie przyszły nauczyciel musi sam odkrywać metody „najlepsze dla siebie”, „co w rozumieniu Combsa znaczy: [najlepsze] także dla ucznia” (ibid.: 95).

Combs jest zwolennikiem „jedności myśli i działania w procesie kształcenia nauczycieli”, a dobra praktyka jego zdaniem to praktyka „świadoma teoretycznie”, przy czym kształcenie teoretyczne kierowane jest innymi celami niż praktyczne. To pierwsze „zasadniczo skierowane jest na treści, na ich nabywanie, przyswajanie i rozumienie”, natomiast drugie „ma na celu efektywne zastosowanie wiedzy w działaniu” (ibid.: 96). Wykorzystywanie teorii w codziennych działaniach dydaktyczno-wychowawczych może być dowodem na osobiste znaczenie przyswajanej wiedzy teoretycznej. Jak wynika z badań Combsa wiedzę teoretyczną posiadają nauczyciele zarówno efektywni, jak i nieefektywni, a różni ich „[wykorzystanie] zdobytej wiedzy w praktyce” (ibid.), przy czym warto powtórzyć, że „warunkiem wykorzystania wiedzy w działaniu jest osobiste odkrycie jej znaczenia”, które, jak wyjaśnia Combs, również można dwójako zrozumieć. Odczucie „znaczenia” teorii może mieć albo wymiar „przyjąłem do wiadomości” lub „mam do tej wiadomości osobisty stosunek”, i to właśnie osobisty stosunek „może powodować konkretne skutki wiedzy dla działania praktycznego” (ibid.). Dlatego Combs robi niejako „pragmatyczny użytek” ze sposobów „uczenia się znaczeń” i określa warunki jego realizacji poprzez na przykład:

- Kształtowanie u studentów potrzeby rozumienia tego, czego się uczą.
- Tworzenie w toku studiów atmosfery, która sprzyja badaniu i odkrywaniu osobistych znaczeń.
- Udzielanie pomocy i zachęty do aktywnego poszukiwania i odkrywania przez studenta osobistego znaczenia poznawanej wiedzy (Combs i in. 1978 w Kwiatkowska 2008: 96).

Combs (ibid.: 97) zwraca uwagę na wielką rolę nauczycieli akademickich, którzy prezentując teorię nauczania jednocześnie sami nauczają, czyli niejako ilustrują

przekazywaną teorię bezpośrednią praktyką. Warto zatem, aby nauczali zgodnie z tym co głoszą w teorii (ang. *teach as you preach*).

Praktyki są nieodłączną i bardzo cenną częścią kształcenia nauczycieli, gdyż „dostarczają studentom szerokiego zakresu doświadczeń, z różnych odcinków pracy szkoły” (ibid.). Combs proponuje następujący schemat organizacji 60-godzinnej praktyki:

Ilość i kolejność tygodni praktyki (1- 60)	Rodzaj szkoły	Czynności praktykanta
1-10	Nowoczesna, dobrze wyposażona szkoła z internatem	Hospitacja lekcji i systematyczna praca z jednym uczniem
11-19	Dobrze wyposażona szkoła na przedmieściach zamożnej dzielnicy	Prowadzenie lekcji w klasie drugiej, kierowanej przez autorytarnego nauczyciela
20-30	Słabo wyposażona szkoła w getcie w centrum miasta	Pełnienie funkcji asystenta nauczyciela w klasie szóstej
31-40	Prestiżowa szkoła w dzielnicy zamieszkałej przez klasę średnią	Pełnienie funkcji asystenta nauczyciela, który stosuje niespójny, raczej eklektyczny sposób pracy
41-50	szkoły wiejska oddalona 20 min od uniwersytetu	Pełnienie funkcji asystenta nauczyciela towarzyszącego w trzeciej klasie
51-60	Szkoła z internatem, w której odbywał pierwszą praktykę	Praca z całkowitą odpowiedzialnością w klasie trzeciej

Tabela 3. Schemat 60-godzinnej praktyki według Combsa

Zorganizowana w tak staranny sposób praktyka umożliwia studentowi obserwację lekcji i innych zajęć w różnych typach szkół, poznanie stylów pracy różnych nauczycieli, działalność pozaszkolną i pozalekcyjną, jak i „poznanie środowiska lokalnego szkół, w których student odbywa praktykę” (ibid.: 98). Tak zdobyte doświadczenie wydaje się bardzo bogate, otwierające na różnorodność problemów i uświadamiające rolę i zadania nauczyciela w codziennej jego pracy. Sprzyja zapewne licznym refleksjom i dyskusjom na temat zdobywanego doświadczenia.

Inną propozycją Combsa (ibid.: 98-99) jest program kursu psychologii dla nauczycieli, który nawiązuje do założenia, iż „zachowanie człowieka zależy od świata jego percepcji.” Dlatego należy „przygotować nauczyciela do bogatego odbioru świata”, zapoznać z „mechanizmami zachowania się człowieka”. Kurs psychologii według Combsa powinien obejmować następujące zagadnienia:

- Natura percepcji i jej związek z zachowaniem.
- Natura i rola ludzkich potrzeb.
- Koncepcja samego siebie.
- Harmonijna osobowość.
- Wpływ fizycznej strony człowieka na percepcję i zachowanie.
- Wpływ rodziny i grupy społecznej na odbiór siebie i świata.
- Jak ludzie się uczą?
- Natura ludzkich możliwości.
- Natura porozumiewania się.

Zagadnienia te wydają się mieć także wpływ na rozwój refleksyjności studenta-przyszłego nauczyciela, szczególnie studiowanie natury ludzkiego postrzegania, zachowania i potrzeb, w tym własnej percepcji i zachowania. Doskonali to zapewne umiejętności dokonywania obserwacji i analizy własnych spostrzeżeń, jak i sposobów komunikowania się z otoczeniem.

Dokonując refleksji nad koncepcją kształcenia nauczycieli Combsa, Kwiatkowska (ibid.: 99) podkreśla jej „osobowościowy wymiar”, tzn. koncentrację na osobowości nauczyciela, którą Combs utożsamia ze „światem indywidualnych percepcji”, w tym „satysfakcjonującej percepcji siebie jako człowieka i nauczyciela”. Nauczyciel jest „instrumentem działania”, a „[im] bogatszy jest świat percepcji nauczyciela, im bogatsze postrzeganie siebie jako wartości, tym skuteczniejszym środkiem działania jest osobowość.” Można dostrzec jak ważna staje się samoświadomość i samowiedza nauczyciela. Ważna jest także „odkrycie osobistego znaczenia wiedzy”, ponieważ to wpływa na jej rozumienie, a „zarazem staje się podstawa do zdobycia wiedzy osobistej” (ibid.). Kwiatkowska (ibid. 99-100) dzieli się także odkryciem pewnych mankamentów w koncepcji Combsa. Pomimo odniesień do psychologii humanistycznej dostrzega przesłanki myślenia „w pewnym sensie behawiorystyczne”, co uwidacznia się w języku opisu, np. w określaniu osobowości nauczyciela jako „narzędzia, środka czy instrumentu nauczania”. Wątpliwości budzi także „wyprowadzanie z własnej osobowości [nauczyciela] właściwie wszystkiego”, czyli metody na przykład „mają być dobre dla nauczyciela, a nie dla nauczania”, a cele uzależnione są od jego systemu wartości. Cele nauczyciela powinny raczej uwzględniać cele społeczeństwa (ibid.). Niemniej jednak koncepcja Combsa jest bliska ideom humanizmu, akcentuje rolę samego nauczyciela w procesie nauczania, znaczenie jego sposobu odbierania wszelkich działań i zachowań w klasie, jego obserwacji i refleksji. Tak postrzegana rola nauczyciela podkreśla zasadność refleksyjnego kształcenia

nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych. Indywidualne przekonania i teorie nauczyciela odgrywają równie dużą rolę w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli według założeń konstruktywizmu, który odwołuje się do różnorodności myśli człowieka, sposobów poznawania i rozumienia.

3.8.7. Konstruktywizm

Konstruktywizm, określany jako „nurt” (Kwiatkowska 2008: 112), „kierunek” lub „zbiór koncepcji i twierdzeń” (Dylak 2000: 63), inspirowany był teoriami Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego i Jerome’a Brunera, a także ideami m. in. Janusza Korczaka, Marii Montessori i Johna Deweya (ibid.: 67). Ogólne założenie konstruktywizmu dotyczy „[ograniczeń] ludzkiego poznania, subiektywizmu poznania, trudności w osiągnięciu ostatecznej prawdy oraz zmienności” (ibid.: 63). Kwiatkowska (2008: 112) ujmując to jako „zapośredniczony sposób ludzkiego poznania”, który „dokonuje się za sprawą operacji logicznych”, a te z kolei sytuują się „między zewnętrzną rzeczywistością jako ‘przedmiotem’ poznania a subiektywnym doświadczeniem człowieka.” Zatem „przyswajana wiedza nie jest obiektywnym obrazem świata, ale indywidualnym konstruktem” (ibid.). Obiektem zainteresowania konstruktywizmu są sposoby, które człowiek wykorzystuje „(...) opierając się na swym doświadczeniu”, aby „[nadać] znaczenie, sens spostrzeganej rzeczywistości” (ibid.). Nie ma „jednego obrazu świata i jednej jego interpretacji”; każdy człowiek odbiera i definiuje świat indywidualnie, tworzy własną wersję (ibid.). Powołując się na teorie Wygotskiego i Brunera Dylak (2000: 64) wnioskując, że „[u]mysł to proces nadawania znaczenia doświadczeniu”, a służą temu zarówno język, jak i kontekst kulturowy, w którym język został osadzony. W ten sposób mózg, który jest „subiektywny”, „(...) wytwarza produkt, który ma charakter publiczny” (Bruner 1996 w ibid.). Jest to efekt interakcji z otoczeniem, efekt wykorzystania odkrytych i dostępnych informacji.

Wdrożenie konstruktywizmu do edukacji zyskało licznych zwolenników, choć konstruktywizmu nie uznano za teorię (Dylak 2000: 66) ani za metodę nauczania (Żylińska 2007: 74). Żylińska (ibid.) sugeruje jednak, iż może on być przyjęty jako „poznawczy model myślowy”. Twórca radykalnego konstruktywizmu, Ernst Glasersfeld nawoływał do akceptacji różnorodności, tzn. uznania faktu, iż każdy uczeń

inaczej odbiera i rozumie przekazywaną wiedzę i trudno jest ujednolicić sposób rozumienia (ibid.: 71). Każdy uczeń sam buduje swoją wiedzę, a zadaniem nauczyciela jest udzielenie mu wsparcia, a nie narzucanie własnego sposobu myślenia i rozumienia, dlatego, zdaniem Dylaka (2000: 78-79), „konstruktywizm niesie nadzieję na uczenie rozumowania”. Wiąże się to zapewne z rozwojem refleksyjności, która staje się niezbędna w trakcie poznawania nowych treści i konstruowania na ich bazie własnych przekonań i teorii.

Proces nauczania według założeń konstruktywizmu okazuje się „(...) na tyle uniwersalny, że można go zastosować na różnych poziomach edukacji szkolnej w odniesieniu do różnych przedmiotów szkolnych, a także na uczelni wyższej” (Śniadek 2008: 486). Śniadek (ibid. za Wynne) wyjaśnia, że proces kształcenia opiera się na czterech etapach, tj.: „rozpoznanie wiedzy i jej ujawnienie, konstruowanie nowej wiedzy i jej restrukturalizacja, odniesienie zmienionych teorii oraz zastosowanie nowej wiedzy”. Jednym z pierwszych niemieckich propagatorów wprowadzenia konstruktywizmu do dydaktyki języków obcych był Dieter Wolff, który nawoływał do skupienia uwagi na tym, „(...) w jaki sposób uczą się uczniowie”, a nie jedynie na tym jak właściwie dobrać materiały i techniki pracy nauczyciela (Żylińska (2007: 72). Aby uczniowie mogli efektywnie się uczyć niezbędne jest „aktywne przetwarzanie poznanych treści”, interakcja z nimi i poznanie poprzez działanie (ibid.: 74). Konstruktywistyczny nauczyciel zdaniem Dylaka (2000: 71) „inspiruje i akceptuje autonomię uczniów oraz ich inicjatywę w uczeniu się. Stwarza klimat i wyzwala w uczących się potrzebę stawiania pytań oraz projektowania działań, które odpowiadałyby na te pytania.” Nauczyciel powinien także interesować się w jaki sposób uczniowie rozumieją przekazywane im pojęcia i „[pozwalać] na budowanie własnego rozumienia badanych zagadnień.” Tak działający nauczyciel zachęci uczniów do dialogu, do brania odpowiedzialności na własne uczenie się, a w konsekwencji stawania się uczniem autonomicznym.

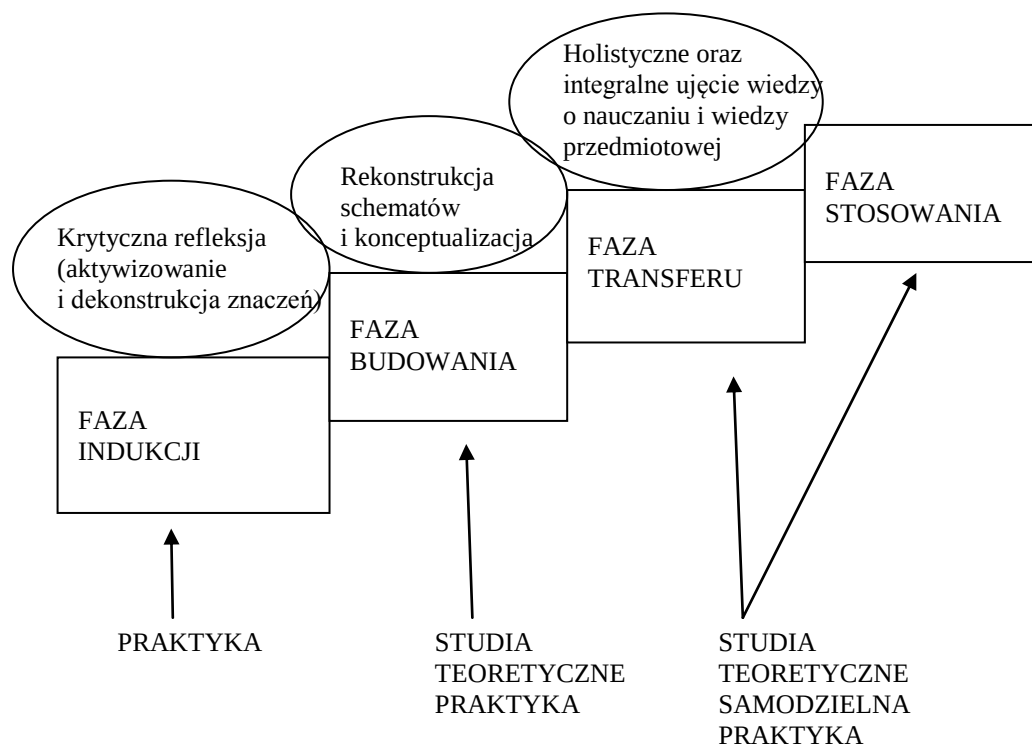
Śniadek (2008: 490) przekonuje, że „(...) idee konstruktywizmu z powodzeniem można wdrażać do procesu kształcenia nauczycieli.” Przejawem tego są ożywione dyskusje nad teoriami nauczania, wymiana myśli i sposobów ich interpretacji, a w rezultacie „konstruowanie nowej wiedzy” na bazie wiedzy merytorycznej i psychologiczno-pedagogicznej, którą studenci – przyszli nauczyciele wykorzystują w konkretnych sytuacjach dydaktycznych. Według Śniadek (ibid.) „(...) zarówno

nauczyciele, jak i studenci przekonują się, że praca grupowa i swobodna dyskusja, bez przesadnej dyscypliny, może sprzyjać konstruowaniu osobistej wiedzy ucznia”. Osobistą wiedzę i teorie tworzą także sami nauczyciele, gdyż „(...) we własny, subiektywny sposób odbierają różne aspekty nauczania” (Werbińska 2006: 28).

Przykładem zastosowania idei konstruktywizmu jest zaproponowany przez W. J. Pankratiusa (*University of Nevada* w Dylak 2000: 74-75) **model rozwoju zawodowego nauczycieli**, który opiera się na następujących założeniach:

- nie ma jednego najlepszego modelu nauczania;
- stawanie się nauczycielem jest procesem rozciągniętym w czasie;
- kandydaci do zawodu muszą być zainteresowani własnym uczeniem się i mieć poczucie osobistej odpowiedzialności za ten proces;
- znaczenia i interpretacje nauczania są rekonstruowane, a nie zastępowane przez przyswajanie nowych wiadomości;
- uczący się aktywnie konstruują i restrukturyzują wiedzę, aby nadać sens doświadczanemu światu;
- nowe pojęcia integrowane są w struktury wiedzy, jaką posiadają osoby uczące się;
- uczenie się wymaga okazji do podejmowania i powtarzania czynności badawczych odnoszących się do pojęć, zdarzeń i teorii (Dylak 2000: 74).

Z założeń tych wynika, iż zarówno kandydaci, jak i nauczyciele powinni wykazać się dużym stopniem motywacji i zaangażowania w uczenie się, odpowiedzialnością za własne przygotowanie do zawodu i dalszy rozwój, otwartością na wiedzę i jej interpretacje, jak i konstruowanie swojej wiedzy na drodze badań i doświadczeń. Model Pankratiusa (zob. rys. 10 poniżej) już w pierwszej fazie, tzn. „fazie indukcji”, wskazuje na konieczność zgłębnego wysiłku umysłowego nauczyciela, aby dokonał refleksji (dekonstrukcji) nad zdobytą praktyką. Praktyka pozostaje ważna w kolejnej fazie, „fazie budowania nowych struktur wiedzy (rekonstrukcji)”, gdzie niezbędna staje się również wiedza teoretyczna uzyskiwana poprzez studiowanie literatury. W trzeciej fazie modelu, tj. „fazie transferu”, następuje „[budowanie] całościowych struktur pedagogicznych, związanych z nauczaniem przedmiotowym”. Nie odbywa się to bez praktyki, która pozostaje istotnym elementem. Ostatni etap, tj. „faza stosowania”, związany jest z „systematycznym nauczaniem”, w którym następuje „[ponowna] rekonstrukcja struktur pod wpływem refleksyjnej praktyki.”



Rys. 10. Konstruktywistyczny model rozwoju zawodowego nauczycieli
(schemat ideowy opracowany na podstawie modelu Pankratiusa)
(Dylak 2000: 75)

Proponowany przez Pankratiusa model wskazuje na fakt, iż w rozwoju zawodowym nauczycieli ważną rolę odgrywa refleksyjność, a nawet jej stały rozwój. Model ten umożliwia ćwiczenie i zgłębianie refleksji zarówno przez kandydata, jak i nauczyciela. Początkowa faza rozwoju to analiza i refleksja nad zdobywaną praktyką, następnie refleksja staje się niezbędna w trakcie studiowania wiedzy teoretycznej i zdobywania dalszego doświadczenia, i wreszcie systematyczne nauczanie wymaga regularnej analizy i namysłu; staje się w ten sposób praktyką refleksyjną. Refleksja wydaje się być obecna na każdym etapie rozwoju zawodowego, a jej ewentualny brak może przyczynić się do „zastoju zawodowego”, zatrzymania w fazie początkowej i braku rozwoju. Model Pankratiusa wydaje się wpływać na rozwój refleksyjnej postawy nauczyciela w sposób znaczny. Niemniej jednak, według Dylaka (2000: 80) warto zachować krytyczny stosunek wobec idei konstruktywizmu, dokonywać refleksji nad jego założeniami i sposobami wdrażania w praktykę. Należy bowiem pamiętać, iż nie ma „jednego modelu nauczyciela” i „jednej skutecznej metody nauczania” (ibid.: 73). Każdy nauczyciel wypracowuje własny styl nauczania korzystając ze zgromadzonego doświadczenia i wiedzy teoretycznej; tworzy osobiste teorie nauczania i wychowania.

3.9. Kandydaci i nowicjusze w zawodzie nauczyciela – potrzeba rozwoju refleksyjności

Rozwój zawodowy nauczycieli jest wieloletnim procesem, który biorąc pod uwagę staż pracy, a także zdobyte doświadczenie dzieli się na kilka etapów. Niektóre schematy etapów rozwoju kariery zawodowej nauczycieli obejmują także etap przygotowania. Bolam (1990 w Day 2004: 97) wyróżnia pięć etapów rozpoczynając od „etapu przygotowawczego” poprzez kolejne: „etap mianowania, etap wprowadzenia, etap pracy w zawodzie oraz etap przejściowy (to znaczy awans, zmiana zatrudnienia, emerytura.” Kremer-Hayon i Fessler (1991 w Day 2004: 97-98) natomiast prezentują „dziewięć etapów cyklu kariery zawodowej: przygotowanie do zawodu, wprowadzenie, kompetencja, budowanie, entuzjazm i rozwój; frustracja zawodowa; stabilizacja i stagnacja; kończenie kariery oraz zakończenie kariery.” Etap przygotowywania się do zawodu jest również ujęty w schemacie zaprezentowanym przez Průchę (2006: 295), który wyróżnia pięć etapów: „wybór zawodu nauczyciela”, gdzie istotną rolę odgrywa „motywacja do studiowania specjalności nauczycielskiej”, „profesjonalny start”, który sprawia, że absolwent staje się „[początkującym nauczycielem] – stażystą”, „profesjonalna adaptacja” obejmująca „pierwsze lata wykonywania zawodu nauczyciela”, „profesjonalna stabilizacja” oznaczająca, że doświadczony nauczyciel staje się „nauczycielem-ekspertem” oraz „wypalenie zawodowe”. Autor wyjaśnia, że rozwojowi zawodowemu towarzyszy albo „kontynuacja”, jeśli nauczyciel pozostanie w zawodzie lub „migracja”, jeśli zrezygnuje.

Za **początek drogi rozwoju zawodowego** uznaje się moment podjęcia przez nauczyciela, a właściwie kandydata na nauczyciela, decyzji o rozpoczęciu studiów nauczycielskich. Průcha (ibid.) podkreśla znaczenie motywów tej decyzji, czyli tego, co kieruje młodym człowiekiem kończącym szkołę średnią, aby wybrać zawód nauczyciela. Istotny jest fakt, że **motywacja kandydata** ma wpływ zarówno „na sam przebieg procesu przygotowania zawodowego, jego efekty, jak i funkcjonowanie już jako nauczyciela w pracy zawodowej” (Kozioł 2005: 126). Derenowski (2009: 215) dokonał próby identyfikacji motywów tego wyboru zawodowego zadając pytanie grupie studentów filologii angielskiej, którzy wybrali specjalność nauczycielską. Połowa z nich uznała, że zawód nauczyciela „[umożliwia] dalsze kształcenie, nieustający rozwój i

łatwość znalezienia pracy”, jedna czwarta studentów wskazała na „rodzinną tradycję” oraz na „zamiłowanie do zawodu od najmłodszych lat”, a kilka osób przyznało, że „po prostu lubi uczyć.” Blisko jedna trzecia badanych zdecydowała o podjęciu pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego w trakcie studiów, ze względu na „ciekawe formy prowadzenia zajęć z przedmiotów metodycznych”, a także zdobyte doświadczenie w trakcie praktyk. Motywy decyzji o rozpoczęciu kariery w zawodzie nauczyciela mogą być zatem dość zróżnicowane. Optimizmem napawają odpowiedzi, w których kandydaci określają zawód nauczyciela jako „stymulujący do rozwoju”, mówią o przekonaniu o własnych predyspozycjach zawodowych, a także dostrzegają atrakcyjność i skuteczność procesu przygotowawczego do zawodu.

Zróżnicowana motywacja wskazuje jednocześnie na „głęboko indywidualny” charakter procesu stawiania się nauczycielem (Kwiatkowska 2008: 87), który według Kwiatkowskiej (ibid.) jest „[poznawaniem] i odkrywaniem siebie i sposobów osiągania indywidualnej satysfakcji.” Poznawanie samego siebie wymaga zapewne umiejętności dokonywania obserwacji swoich własnych działań i zachowania, a także autoanalizy i autorefleksji. Można domniemać, iż nie każdy kandydat potrafi lub jest w stanie wykształcić takie umiejętności. Stąd zasadne stają się dyskusje dotyczące **predyspozycji do zawodu**. Průcha (2006: 296), na przykład, twierdzi, że „[j]ednym z zasadniczych problemów przy zapewnianiu wysokiej jakości kadry nauczycielskiej jest to, jak pozyskiwać kandydatów do tego zawodu i jak diagnozować, kto posiada odpowiednie predyspozycje psychiczne do jego wykonywania.” Combs (w Kwiatkowska 2008: 88) opowiada się za dokonywaniem **selekcji kandydatów** na studia za pomocą „metod jakościowych [badających] takie cechy jak: orientacja percepcyjna, uznawane wartości, umiejętność komunikowania się, otwartość na drugiego człowieka.” Troska o dobór kandydatów na nauczycieli jest zrozumiała, a obawy budzi fakt, jak twierdzi Kautz (2011: p. 23), że „(...) podstawowym kryterium rekrutacji [do zawodu nauczyciela] bywa zaledwie pomyślnie zdana matura z wybranych przedmiotów.” Zatem „[u]prawnienia nauczycielskie może zdobywać każdy student; nie bierze się pod uwagę predyspozycji psychicznych, [ani] kompetencji” (ibid.). Warto zauważyć, iż wprowadzenie selekcji do zawodu w obecnych czasach, kiedy rynek zawodowy jest wyraźnie nasycony, wydaje się mieć szanse powodzenia w Polsce. Ekspertci nawołują, aby kwestie ekonomiczne dotyczące przygotowania kandydatów przestały być priorytetem. Należy więcej uwagi i wysiłku poświęcić

jakości kształcenia, rozważyć „elitarne kształcenie nauczycieli” (Jastrzębska 2012: p. 11, Dudzikowa 2012: 3). Selekcja zawodowa może przynieść satysfakcjonujące efekty dla naszego systemu edukacji, szczególnie w dobie zmian programowych i organizacyjnych. To, kim jest kandydat i „z czym przychodzi” okazuje się istotne w procesie przygotowywania do zawodu. Jak zauważa Kozioł (2005: 126), student kierunku nauczycielskiego posiada już pewien „bagaż doświadczeń życiowych”, szczególnie szkolnych, i „(...) ma już przyswojony określony system wartości postaw, norm oraz wzorów zachowań”. Nie bez znaczenia pozostaje jego doświadczenie „z okresu szkolnego jako uczeń, członek organizacji dziecięcych i młodzieżowych, jak również dziecko z domu rodzinnego” (ibid.). Należy także zauważyć, iż student, który jest już czynnym zawodowo nauczycielem wnosi w proces przygotowania jeszcze większy „bagaż”, wynikający z aktywności zawodowej. Bardzo ważny staje się „stosunek kandydata do bycia nauczycielem”, czy i jak rozumie istotę roli nauczyciela i jak określa swoją rolę w tym zawodzie (ibid.).

Wśród kandydatów niewątpliwie można dostrzec osoby, które nie mają przekonania, co do wyboru zawodu nauczyciela, ich stosunek nie jest jasno określony, zatem studia stają się szansą na rozwianie tych wątpliwości, a tym samym, okres przygotowywania do zawodu nauczyciela podnosi swą rangę w skali wartości i wpływu na przyszłych nauczycieli. Nie zawsze jednak kształcenie postawy kandydatów przynosi pożądane efekty. Stasiak (2008: 218) przypomina, iż zgodnie z teorią osobowości „(...) pewne jej cechy mamy wbudowane i określone skłonności mogą wywierać na nasze zachowania silny wpływ.” Z drugiej jednak strony, wiele cech osobowości „(...) podlega kształtowaniu na skutek pracy nad sobą i warunków, w jakich wrostamy, choć niekoniecznie musimy być tacy sami przez całe życie.” Zatem można wnioskować, iż **umiejętność pracy nad sobą** jest jedną z kluczowych cech kandydatów, jak i nauczycieli, co z kolei jest nierozdzielnie związane z dokonywaniem analizy i refleksji nad własnym działaniem, postawami, postrzeganiem i rozumieniem.

Indywidualny rozwój przyszłego nauczyciela jest możliwy dzięki odpowiedniej organizacji jego aktywności i aktywizacji procesów myślenia, co podkreśla Kopaczewska (2005: 161 za Kaplan 1990) w słowach:

(...) W toku studiów ważne są takie działania, jak: pozwalanie studentom próbowania czegoś nowego bez lęku popełnienia błędu; zachęcanie studentów do niezgadzania się i konstruktywnej opozycji; okazywanie zainteresowania przez nauczycieli akademickich ich pracą i twórczością; stawianie dywergencyjnych pytań, kiedy tylko to jest możliwe. Pytanie jest podstawowym aktem myślenia. Myślenie pojawia się wraz z pytaniem, z takim pytaniem, które porusza nasze poczucie oczywistości, odbiera pewność i czyni problematyczną dotychczasową wiedzę, tę, która dotąd chroniła nas przed pytaniami i przed myśleniem (Kopaczewska 2005: 161 za Kaplan 1990).

Pobudzanie kandydatów do zadawania pytań, wzbudzanie ich wątpliwości i zachęcanie do krytyki stają się ważnym elementem ich kształcenia. Kandydat winien bowiem nabyć umiejętność radzenia sobie w sytuacjach niepewnych i trudnych, umiejętność analizy, wnioskowania i dokonywania prób rozwiązań, mimo, że nie zawsze są one właściwe. Wątpliwości i porażki, ale także sukcesy wydają się stałym elementem pracy w szkole, a regularna ich analiza i refleksja wspierają nauczycieli, stają się ważnym narzędziem ich pracy.

„Refleksyjne myślenie odgrywa dużą rolę w przygotowaniu do samodzielnej pracy pozwalającej na wyłanianie problemów i prób ich rozwiązania, sprawdzaniu trafności, uruchamianiu twórczego myślenia” (Zawadzka 2004: 301). Polak (1999: 80-81) postrzega refleksję w podwójnym aspekcie, „jako ogniwo świadomości i jako sposób działania”, co owocuje rozumieniem otaczającej rzeczywistości szkolnej oraz „spójnym i trafnym działaniem”. Tak postrzegana refleksja „(...) może być przedmiotem kształtowania w procesie przygotowania zawodowego kandydatów do stanu nauczycielskiego. Staje się wtedy zarówno metodą, jak i przedmiotem poznania” (ibid.). Dzięki refleksji kandydat uświadamia sobie „własną odrębność wobec świata”, swoją indywidualność, a także może „analizować sytuacje dydaktyczno-wychowawcze w ich pełnym cyklu czasowym (to znaczy przed, w trakcie i po wystąpieniu działania)” (ibid.). Polak (ibid.: 81) przekonuje, że „[w] każdorazowym akcie tak przebiegającej refleksji urzeczywistnia się idea całościowego charakteru zjawisk i procesów pedagogicznych, ich wzajemnych uwarunkowań, struktury, przyczyn i skutków”. Kandydat uzyskuje świadomość i pogłębia rozumienie procesu nauczania – uczenia się, dojrzeewa do roli nauczyciela i pedagoga, i zdobywa odpowiednie wykształcenie.

Zdobycie wykształcenia wraz z uzyskaniem dyplomu jest jednakże dalece niewystarczające, aby uznać absolwenta nauczycielem w pełni profesjonalnym. Podejmując pierwsze kroki w zawodzie nadal pozostaje on nauczycielem – nowicjuszem, który w miarę upływu czasu i gromadzonego doświadczenia rozwija się

przechodząc przez kolejne fazy rozwoju. Według Kiliańskiej-Przybyło (2009: 73 za Day 1999: 99) są to następujące fazy: „miesiąc miodowy”, „kryzys” oraz „porażka lub dawanie sobie rady”. Można zatem odnieść wrażenie, iż początek pracy zawodowej jest pozytywnym doświadczeniem, a po nim z reguły pojawia się kryzys, o którym mówią sami młodzi nauczyciele, ale także eksperci. Ci ostatni rysują raczej negatywny obraz początkowej pracy nauczycieli. Průcha (2006: 296) mówi o pewnym „wstrząsie”, który dotyka nauczycieli na początku ich kariery w zderzeniu z rzeczywistością szkolną, przyczyną którego może być niewłaściwe przygotowanie kandydatów. Autor zauważa, iż „(...) pierwszy rok pracy w szkole rozstrzyga, czy dany nauczyciel wykształci profesjonalne umiejętności i czy przystosuje się do zadań oraz wymogów stawianych przez zawód.” Z badań nad problemami początkujących nauczycieli wynika, że największym problemem jest „utrzymanie dyscypliny w klasie”, a także „motywowanie uczniów i przyzwyczajanie się do [ich] indywidualnych cech” (ibid.: 297). Problemy z dyscyplinowaniem uczniów potwierdzają inni autorzy, np. Schaefer (2008: 16) i Derenowski (2009: 215). Schaefer (2008: 18) stawia interesującą tezę, iż „(...) uczniowie uważają wręcz za swój obowiązek wystawić nowicjusza na próbę, dokuczać mu, pracować możliwie mało i przeobrazić jego lekcje w hałaśliwy program rozrywkowy”. Zachowania te mogą wyjaśniać także inne problemy, jak „podtrzymanie własnego autorytetu”, a także odczuwalna „niska pozycja społeczna”, które potwierdza Derenowski (2009: 215) na podstawie własnych badań. Nasuwa się wniosek, iż kłopoty początkujących nauczycieli dotyczą głównie umiejętności związanych z pełnieniem roli wychowawczej, co wskazuje na braki przygotowania do zawodu w tym właśnie zakresie. Do innych problemów należą: ocenianie, dobór środków i materiałów oraz organizacja pracy na lekcji, czyli problemy związane z umiejętnościami dydaktycznymi (Průcha 2006: 297). Nauczyciele wymagają zatem wsparcia i w tym zakresie, o którym sami mówią (Derenowski (2009: 215), choć jednocześnie warto zwrócić uwagę, że należy przygotować ich do samodzielnego podejmowania decyzji, do uczenia się poprzez obserwację, poprzez stosowanie różnych rozwiązań i strategii działania oraz wyciąganie wniosków. Zdaniem Schaefera (2008: 18) „[d]la stażysty ważne jest, żeby właściwie rozszyfrował owe epizody i nie od razu poczuł się niedołągą albo przedwcześnie zwątpił w siebie”. Nietrudno zatem dostrzec jak niezbędny staje się rozwój umiejętności refleksyjnych, umiejętności „zatrzymania się” i zgłębienia myśli nad dokonanymi obserwacjami, co okazuje się trudnym zadaniem dla nowicjuszy. Kiliańskiej-Przybyło (2009: 73) twierdzi, iż „z racji niewielkiego doświadczenia

zawodowego” początkujący nauczyciele nie potrafią interpretować obserwowanych sytuacji ani ich oceniać. Potwierdzeniem tego jest charakterystyka nowicjuszy i „zaawansowanych początkujących” zawarta w „jednym z najbardziej wpływowych modeli rozwoju umiejętności zawodowych” zaprezentowanym przez Dreyfus i Dreyfus (w Day 2004: 85-86). Według autorów początkujący profesjonalista ma ograniczoną czy też „niewielką percepcję sytuacyjną” oraz nie wyraża własnego osądu, a „wszystkie aspekty i atrybuty pracy są traktowane oddzielnie i wszystkim nadawana jest taka sama ranga” (ibid.). Opinię tę podziela Sharpes (1999: 27), który dostrzega braki umiejętności początkujących nauczycieli w diagnozowaniu potrzeb uczniów oraz w wiedzy psychologicznej, co objawia się nieumiejętną obserwacją zachowania uczniów oraz nietrafnym przewidywaniem ich myśli. Według Wiścickiej (2009: 113) braki te zauważalne są już na etapie odbywanych studiów nauczycielskich. Na podstawie przeprowadzonych badań autorka wnioskuje, iż „(...) studenci charakteryzują się bardzo małym stopniem refleksji. Analiza własnych zachowań, a także zachowań uczniów przychodzi im z trudem, mają też problemy z werbalizacją swoich odczuć i uzasadnieniem własnych reakcji.”

Interesującym rozwiązaniem tego problemu jest pomysł Sipińskiej (1996) dotyczący wprowadzenia do programu kształcenia nauczycieli przedmiotu „Podstawy edukacji”. Przedmiot ten został ujęty w planie studiów Kolegium Nauczycielskiego w Lesznie od 1993 roku. Jego celem było „[ćwiczenie umiejętności poznawania siebie przez przyszłego nauczyciela”, co oznacza m.in. „kształtowanie kompetencji osobistych i zawodowych jako zintegrowanej całości, rozwijanie umiejętności i komunikacji międzyludzkiej (...).” Sipińska (ibid.) przekonuje, iż kształcenie postawy refleksyjnej nauczyciela musi znaleźć swój początek w trakcie studiów. Pozwala to zrozumieć, że bycie nauczycielem oznacza m.in.: konsekwencje w myśleniu o przyszłości, rozsądną i obiektywną ocenę swoich predyspozycji i możliwości, (...), poczucie własnej wartości, samozadowolenie, samoakceptację własnych pomysłów i działań, otwartość i komunikatywność” (ibid.). Przyszły nauczyciel powinien doskonalić swoje kompetencje, zarówno osobiste, jak i zawodowe, co jest niełatwym zadaniem na początku kariery, ale staje się możliwe, jeśli uzyskuje wsparcie, a praktyka zawodowa prowadzona jest w sposób refleksyjny.

Trudny początek zawodowej pracy nauczycieli nie może pozostać tylko ich problemem; powinien wywołać reakcje osób odpowiedzialnych zarówno za ich

kształcenie, jak i pierwszy okres pracy w szkole. Z jednej strony nowicjusze powinni oczekiwać wsparcia profesjonalistów, z drugiej jednak muszą nauczyć się analizować problemy i szukać rozwiązań w sposób coraz bardziej niezależny. Kopaczewska (2005: 157 za Kwaśnica 1995) twierdzi, że „[i]nstytucje nie są w stanie wyręczyć w tej mierze nauczyciela, nie mogą dać pełnego przygotowania zawodowego, ale mogą natomiast pomagać w mu w tym nigdy nie kończącym się procesie – stawania się „dobrym nauczycielem”. „[Nauczyciel] staje się nauczycielem dzięki codziennej pracy, własnemu wysiłkowi rozumienia siebie, dzięki samorefleksji i powodowanym przez nią przemianom osobowości” (ibid.). Wskazuje to na moc zgłębnionego myślenia nad sobą i własnym działaniem, na **moc refleksji w rozwoju zawodowym**. Pollard i in. (2008: 5) sugeruje, że praktyka prowadzona w sposób refleksyjny może dostarczyć znacznego wsparcia dla nowych i początkujących nauczycieli, gdyż wpływa na wzrost jakości prowadzonych zajęć oraz na rozwój kompetencji zawodowych. Refleksyjne nauczanie jest przeciwieństwem rutynowego działania, wyzwala chęć stałego samorozwoju, wzrastania zawodowego. Nauczyciel stopniowo staje się bardziej świadomy siebie i odkrywa środowisko, w którym pracuje prowadząc stałą i „rygorystyczną analizę” (ibid.: 14 za John Dewey).

Polak (1999: 81) prostuje jednocześnie nasuwającą się myśl, iż „refleksja jest uniwersalnym środkiem wiodącym do rozumienia świata”. Refleksja musi „znajdować swoje dopełnienie lub wsparcie w doświadczeniu pośrednim czy bezpośrednim.” Gromadzenie doświadczenia codziennej pracy w szkole jest niezbędne, „(...) pozwala wykraczać poza refleksyjne wątpliwości i sceptycyzm, tak dla refleksji charakterystyczny” (ibid.). Natomiast refleksyjność pozwala „wykraczać poza wąski niekiedy horyzont zdarzeń codziennych”, wspiąć się na „poziom meta” (ibid.).

Schaefer (2008: 17) przekazuje początkującym nauczycielom garść porad zwracając uwagę na fakt, iż powinni oni korzystać ze stanu bycia nowicjuszem, gdyż zazwyczaj nie są obciążani dużą ilością lekcji, mają prawo do błędu, a także cieszą się większym zaufaniem uczniów. Autor (ibid.) radzi, aby dokonywali zapisu pierwszych osiągnięć, do którego mogą sięgnąć w sytuacjach późniejszych niepowodzeń; kieruje do nowicjuszy następujące słowa: „Uwiecznijcie Wasze pierwsze małe duże sukcesy; wszystko, co Was cieszy i z czego możecie być zadowoleni. W ten sposób stworzycie przeciwwagę dla późniejszych, nieuniknionych niepowodzeń i rozczarowań oraz wytrenujecie w sobie umiejętność, tak ważną dla Waszego zdrowia psychicznego –

znalezienia we wszystkim także i dobrej strony” (ibid.). Rada ta wskazuje na technikę dokonywania refleksji (por. 2.6.) jaką jest prowadzenie obserwacji i dokonywanie refleksji w formie pisemnej, np. w postaci zapisów w dzienniku. Wracając do notatek początkujący nauczyciel może dokonać porównania wcześniej zdobytego doświadczenia z nowym oraz głębszego namysłu nad przyczynami i efektami zaistniałych zdarzeń. Aby przygotować kandydatów i początkujących nauczycieli do refleksyjnego nauczania Zawadzka (2004: 303) poleca również takie formy jak: „trening interpersonalny, psychodramę, trening umiejętności wychowawczych, warsztaty czy samodzielną pracę badawczą”, które skłaniają do „podjęcia refleksji nad sobą i sytuacją dydaktyczną”. Autorka (ibid.: 301) podkreśla, iż **refleksyjne myślenie** staje się **niezbędne** „w przygotowaniu do samodzielnej pracy pozwalającej na wyłanianie problemów i prób ich rozwiązania, sprawdzaniu trafności, uruchamianiu twórczego myślenia.” Nauczyciele mogą i powinni być przygotowani do prowadzenia refleksyjnej praktyki. Regularna i zgłębiana refleksja prowadzi w konsekwencji do rozwoju zawodowego, który jest niezbędny na drodze do osiągnięcia profesjonalizmu. Rozwój zawodowy jest procesem, który trwa przez całe życie, wymaga „nieustannych poszukiwań optymalnych rozwiązań metodycznych, organizacyjnych i wychowawczych” (Kozioł 2005: 128), co oznacza stałe uczenie się i doskonalenie.

3.10. Doskonalenie (się) nauczycieli a refleksyjność

Refleksja staje się instrumentem działania nauczyciela, mającym służyć sprawowaniu kontroli nad jego zawodowym rozwojem.

Krzysztof Polak

Początkujący nauczyciel - stażysta - po kilku latach pracy zawodowej osiąga pewną stabilizację zawodową (zob. fazy rozwoju zawodowego nauczyciela w 3.9.). Průcha (2006: 297) twierdzi, iż po ok. pięciu latach nauczyciel staje się na tyle doświadczony, że można go nazwać „specjalistą” (ang. *expert teacher*). Należy jednakże uznać, iż zgromadzone doświadczenie i wiedza praktyczna nie zwalniają nauczycieli, nawet z najdłuższym stażem pracy, od dalszego rozwoju zawodowego. Jak zauważa Průcha (ibid. za Gavora 2001), „[n]auczyciel nie jest jedynie wytworem szkoły wyższej, nauczyciela-opiekuna, swego dyrektora, kolegów i tak dalej, ale w znacznej mierze jest

kreatorem siebie samego.” Doskonalenie się, tzn. rozwijanie własnej wiedzy i umiejętności zawodowych jest koniecznością, ale i obowiązkiem każdego nauczyciela, co zostało zapisane w *Karcie Nauczyciela*, tj. w ustawie z dn. 26 stycznia 1982 w Rozdz. 2 „Obowiązki nauczycieli” Art. 6, pkt. 3: „nauczyciel obowiązany jest dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego.” Wszyscy nauczyciele mają określony zakres obowiązków, który obejmuje również stałe doskonalenie się. Zdaniem Sobkowiaka (2009/2010: 23) wymagania wobec nauczycieli języków obcych dotyczące rozwijania wiedzy i umiejętności, „korzystania z najnowszych osiągnięć dydaktyki oraz dostosowywania sposobu pracy w klasie do oczekiwań uczniów” są zupełnie uzasadnione, szczególnie „w dobie globalizacji, [masowego] przemieszczenia się po świecie, i rozwiniętych technologii informatycznych.” Nie tylko zmieniający się świat zmusza do rozwoju nauczycieli, ale także fakt, iż „(...) wiadomości nabyte przez nauczycieli w trakcie studiów uniwersyteckich dezaktualizują się podczas ich późniejszej pracy zawodowej, [a także] następuje proces zapominania zdobytej wiedzy i naturalna utrata wyrobionych umiejętności” (ibid.). Stąd wniosek, iż „kompetencja wstępna” nauczyciela (ang. *initial competence*) „(...) musi być ciągle rozwijana” (ibid. za Komorowska 1995: 24). Według Day (2004: 95), jest to odpowiedzialność każdego nauczyciela, która obejmuje m.in.: „profesjonalny obowiązek monitorowania własnych działań i okresowego oceniania efektywności własnej praktyki, profesjonalny obowiązek powiększania własnych możliwości, dokonywania refleksji nad własnymi doświadczeniami oraz poszerzania swojej wiedzy fachowej, (...) oraz obowiązek refleksji nad zmieniającą się rolą zawodową w szeroko rozumianym społeczeństwie i wnoszenie własnego wkładu do dyskusji o niej.” Stanowisko Daya (ibid.) wskazuje jednocześnie na te umiejętności, które ściśle wiążą się z doskonaleniem zawodowych, to jest umiejętność obserwacji, oceniania oraz dokonywania refleksji.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli odbywa się „w dwóch podstawowych formach – jako **doskonalenie instytucjonalne i samodoskonalenie/samokształcenie**”, a za główny cel doskonalenia należy uznać „[pogłębianie], uzupełnianie, rozszerzanie wiedzy i umiejętności” (Zawadzka 2004: 75). Według Zawadzkiej (ibid.) „[g]łówną placówką doskonalącą nauczycieli jest od 1991 r. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (www.codn.edu.pl)”, gdzie wśród sześciu specjalistycznych pracowni znajduje się Pracownia Języków Obcych. Ponadto w poszczególnych województwach działają ośrodki metodyczne, a uczelnie wyższe doskonalą nauczycieli

w formie studiów podyplomowych, na przykład studia podyplomowe w Instytucie Lingwistyki Stosowanej, UAM w Poznaniu zainicjowane przez prof. dr hab. Izabelę Prokop. Zawadzka (ibid.) zwraca uwagę na rolę „systemu wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli”. Zdaniem autorki „[s]zkoła powinna stanowić podstawowe ogniwo doskonalenia, a dyrekcja powinna inspirować oraz organizować doskonalenie i doradztwo metodyczno-pedagogiczne” (ibid.). Rada pedagogiczna winna również uczestniczyć w planowaniu szkoleń, „uwzględniając potrzeby i możliwości szkoły i nauczycieli” (ibid.).

Stałą ofertę doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języków obcych prezentują „stowarzyszenia nauczycieli poszczególnych języków”, np. IATEFL dla nauczycieli języka angielskiego, a także Polskie Towarzystwo Neofilologiczne oraz przedstawicielstwa zagraniczne: British Council, Aliance Francez i Goethe Institut (ibid.: 76). Placówki zajmujące się zawodowym doskonaleniem nauczycieli, zgodnie z ustawą (DzU 14 z 23.02.1999) powinny spełniać powierzone im zadania, m.in. „inspirowanie, organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli, opieka merytoryczna nad innowacjami pedagogicznymi, przygotowanie do wdrażania reformy oświaty, organizowanie współpracy i wymiana doświadczeń między szkołami i partnerami zagranicznymi, przygotowanie kadr do wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia” (ibid.). Istnieje również wiele **form doskonalenia się nauczycieli**, zarówno formalnych, jak i nieformalnych, a zaliczyć do nich należy: „warsztaty metodyczne, nauczycielskie grupy wsparcia, badania w działaniu (ang. *action research*), analizowanie zachowań konkretnych uczniów (ang. *case studies*), lekcje koleżeńskie, stała opieka mentorska [nad młodymi nauczycielami], prowadzenie dzienniczka własnej pracy albo portfolio oraz dokonywanie samooceny swej pracy” (Sobkowiak 2009/2010: 24 za Richards i Farrell 2005: 14). Zawadzka (2004: 305) zachęca nauczycieli do tworzenia portfolio na wzór portfolio ucznia, w którym mogą gromadzić m.in.: kwestionariusze samooceny (ibid. za Wysocka 1998), „wytwory własnej pracy, zestawy ćwiczeń czy testów, konspekty, nagrania lekcji na wideo wraz z komentarzem itp.” Portfolio powinno być „poddawane krytycznej ocenie i refleksji”, a jednocześnie może stać się pomocą „w zdobywaniu kolejnych stopni zawodowych” (ibid.). Zarówno liczne instytucje wspierające rozwój zawodowy nauczycieli, jak i duży wybór form doskonalenia się sprzyjają podjęciu wysiłku w celu „szlifowania” umiejętności i wiedzy nauczyciela i stawania się profesjonalistą. Nietrudno dostrzec, iż

na drodze doskonalenia zawodowego nauczyciel nie pozostaje sam, ponieważ, jak twierdzi Day (2004: 95) „[c]iągły rozwój zawodowy jest wspólną sprawą”. Jednakże, to od nauczyciela zależy jak bardzo się zaangażuje i ile czasu poświęci, aby wkładany wysiłek był jak najbardziej owocny. Rozwój zawodowy wymaga dobrej organizacji i motywacji, dużego wysiłku umysłowego, zgłębnego namysłu niezbędnego do analizy i wnioskowania.

„Ze względu na dynamikę i zmienność sytuacji dydaktycznych **refleksja zawodowa/profesjonalna** powinna stanowić **immanentną cechę pracy nauczyciela**” (Czerepiak-Walczak 1995 w Zawadzka 2004: 301). Nauka zawodu trwa przez całe życie, a refleksyjność powinna stanowić jej stały element. Według Arends (1994: 48), „(...) nauka nauczania jest procesem ustawicznym, w trakcie którego nauczyciel dzięki krytycznym dociekaniom stopniowo odkrywa najlepszy w jego przypadku styl pracy.” „Dociekliwość” staje się istotną cechą nauczyciela, gdyż dzięki niej może on „odkryć samego siebie”, poznać swą „tożsamość zawodową”. Arends (ibid.: 492) dodaje, iż „[n]auka nauczania wymaga głównie umiejętności krytycznego wysłuchiwanie i przenikliwej obserwacji.” Zebrane w ten sposób doświadczenie wymaga namysłu, analizy i wniosków. Według autora (ibid.: 497), niezbędna staje się tu „zdyscyplinowana refleksja”, czyli stałe, regularne i zgłębione przemyślenie działań i sposobów zachowań w klasie. Warto powtórzyć, że „[t]o nie doświadczenie jest najlepszym nauczycielem, ale refleksja i analiza” (ibid.). Day (2004: 91) postrzega refleksję również jako pomoc w zdobywaniu wiedzy o własnych możliwościach zawodowych, która „(...) wynika z refleksji nad bezpośrednimi doświadczeniami oraz pochodzi od innych osób.”

Rola refleksji i jej znaczenie w pracy zawodowej nauczycieli jest podkreślana przez licznych ekspertów i pedantologów, co zostało szeroko omówione w Rozdziale I (zob. 1.2.1.) oraz wyżej (zob. 3.7.), jednak warto wyróżnić za Farrell (2007: 7) kilka korzyści płynących z refleksyjnego nauczania. Nauczyciel działa w sposób mniej impulsywny i wyzbywa się działań rutynowych, nabiera pewności siebie w podejmowaniu decyzji i działaniu, a jego decyzje są bardziej przemyślane. Nauczyciel dokonuje krytycznej analizy wszystkich aspektów swojej pracy oraz wypracowuje strategie reakcji i zmian. Refleksja staje się niczym „katharsis”, sposobem „oczyszczenia” stosowanych metod i technik nauczania zarówno w przypadku nauczycieli doświadczonych, jak i nowicjuszy. Refleksyjne nauczanie pozwala przejść z

działania opartego na intuicji i rutynie w działanie kierowane refleksją i krytycznym myśleniem. Prowadzi to do doskonalenia własnych umiejętności i działań, do osiągnięcia profesjonalizmu w zawodzie (ibid.: 8-9). Jak podaje Farrell (ibid.), refleksyjne nauczanie zostało wdrażane do edukacji językowej później niż do nauczania innych przedmiotów, niemniej jednak, jest równie cenione i „uznane jako główna część wielu programów kształcenia nauczycieli języków obcych na całym świecie” [tłum. wł.] (ibid.).

Farrell (2007: 6 za Hoover 1994) przekonuje, iż refleksja jest „wyuczoną umiejętnością” [tłum. wł.], zatem nauczyciele mniej refleksyjni mogą wypracować i ćwiczyć swą refleksyjność, natomiast bardziej refleksyjni mogą ją jeszcze doskonalić. Doskonalenie refleksyjności wiąże się z faktem, jak wyjaśnia Farrell’a (ibid.: 6), iż nauczyciel może osiągnąć trzy coraz wyższe poziomy refleksji. Pierwszy (P1) odnosi się do refleksji nad obserwowanymi czynnościami i zachowaniem w klasie, drugi poziom (P2) to umiejętność uzasadniania tych refleksji w oparciu o współczesne teorie nauczania, natomiast trzeci poziom refleksyjności (P3) obejmuje umiejętności poprzednich dwóch poziomów oraz umiejętność „wyjścia” poza teorię i praktykę, aby odkryć ich znaczenie w sensie etycznym, moralnym i społecznym (ibid.). Większość nauczycieli przejawia umiejętności z zakresu pierwszego poziomu refleksji, co zaobserwować można w codziennym planowaniu i prowadzeniu zajęć („praktyka budująca”), natomiast w mniejszym stopniu osiągane są umiejętności obserwacji i refleksji („praktyka rozbudowująca”) [tłum. wł.] (ibid.). Aby pomóc i wesprzeć nauczycieli w rozwijaniu ich refleksyjności eksperci proponują **kursy, szkolenia, warsztaty**, których celem jest ćwiczenie krytycznego myślenia i dokonywania **refleksji**.

Farrell (2007: 183-186) prezentuje warsztaty, które umożliwiają nauczycielom języków obcych dokonywanie refleksji oraz kreowanie własnych teorii nauczania. Scenariusz tych warsztatów, które zostały już przeprowadzone m.in. w Korei i Tajlandii, składa się z czterech faz. Faza 1 to podział uczestników na kilka grup pięcioosobowych. Każdy uczestnik otrzymuje czystą kartkę papieru, na której zapisuje swoje ostatnie doświadczenie zawodowe, pozytywne lub negatywne, które zmusiło go do przemyślenia swojego sposobu nauczania. Następnie siedząc w kręgu uczestnicy dzielą się swoim doświadczeniem z innymi, po czym zapisują omówione zagadnienia na osobnej kartce w określonej kolejności, tzn. zaczynając od tego, który ich zdaniem

jest najważniejszy. Przykładem mogą być zagadnienia z warsztatów przeprowadzonych w Korei: praca z podręcznikiem do gramatyki, rozwijanie pracy kreatywnej i samodzielnej uczniów, pokonywanie ich strachu, komunikatywne zadania dla początkujących, rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Faza 1 powinna trwać ok. 10 minut. Następnie, w Fazie 2, grupy łączą się zajmując miejsca przed tablicą. Ich zadaniem jest dokonanie selekcji pięciu najbardziej problematycznych lub interesujących obszarów tematycznych, które chcieliby omówić szczegółowo. Na wspomnianych warsztatach w Korei nauczyciele wybrali następujące tematy: „problem wielkości klas, postępy uczniów, ich motywacja, strach przed mówieniem oraz elementy kultury na lekcji”. Po zakończeniu tej fazy (po ok. 15 min.) uczestnicy warsztatów zostają podzieleni na pięć nowych podgrup (Faza 3), które omawiają jeden z wybranych przez nich tematów w sposób bardziej szczegółowy. Faza 3 kończy się (po ok. 20 min.) zanotowaniem głównych pomysłów i rozwiązań danego problemu oraz refleksji na ten temat, które następnie zostają zaprezentowane na forum, w obecności wszystkich uczestników warsztatów – jest to Faza 4 trwająca ok. 10 minut. Farrell (ibid.) podkreśla, iż uczestnicy warsztatów powinni wykazać dużą aktywność w poszczególnych fazach. Autor poleca przeprowadzenie kolejnego etapu, tzn. „follow-up”, czyli dalszego prowadzenia i dzielenia się refleksją z innymi nauczycielami oraz stosowanie wypracowanych rozwiązań, co można rozumieć jako rozwój zawodowy na szeroką skalę. Okazuje się bowiem, iż nauczyciele mają wiele do powiedzenia, jednakże brakuje im spotkań na forum, aby zaprezentować swoje pomysły, przemyślenia czy refleksje. Autor zauważa, iż nauczyciele dostrzegają możliwość stosowania teorii w praktyce, uczą się, że działanie nie musi być impulsywne i rutynowe, a także nabierają pewności siebie. Takie warsztaty mogą być stosowane w różnych środowiskach nauczycielskich, w różnych krajach. (Autorka pracy wyraża duże zainteresowanie doskonaleniem refleksyjności nauczycieli oraz intencję prowadzenie takich warsztatów dla nauczycieli języków obcych w środowisku lokalnym).

Do organizacji i uczestnictwa w „kursach stymulujących refleksję” zachęca Zawadzka (2004: 304), choć jednocześnie uświadamia, iż „(...) nie zawsze są one w wystarczającym stopniu skuteczne”. Powołując się na badania (ibid. za Dylak 1996) dotyczące **efektywności kursów stymulujących refleksyjność** autorka wskazuje przyczyny tych problemów. Znacznym utrudnieniem jest postawa studentów i nauczycieli, którzy są „zorientowani na siebie i na przetrwanie” i niechętnie dokonują

samokrytyki. Można u nich zaobserwować „silny wpływ wiedzy osobistej na postrzeganie siebie i sytuacji w klasie”. Problem stanowi także brak odpowiedniej wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii i alternatywnych sposobów nauczania, a także brak umiejętności obserwacji, badania własnej praktyki i oceniania. Często wykazują „trudności w werbalizacji problemów”. Zawadzka (ibid.) dostrzega także, iż problem stanowią „rozbieżności między obowiązującą koncepcją kształcenia nauczycieli a założeniami refleksyjnego nauczania.”

Przeprowadzona przez autorkę analiza przyczyn niepowodzeń kursów rozwijających umiejętność dokonywania refleksji wskazuje jednocześnie na działania, które można zainicjować, aby zwiększyć skuteczność tych kursów. Działania mogą być podjęte już na etapie kształcenia nauczycieli nad ich postawą wobec własnych przekonań i wiedzy o nauczaniu. Wydaje się, że niezbędne jest kształcenie świadomości, iż teorie osobiste dotyczące nauczania i wychowywania wymagają weryfikacji oraz silnego wsparcia wiedzą teoretyczną i praktyczną. Niezwykle pomocne mogą okazać się wskazówki i ćwiczenie dokonywania obserwacji, analizy i refleksji, a także próby ich wyrażania w formie ustnej, a przy tym budowanie postawy otwartości i tolerancji wobec działań własnych i innych nauczycieli (więcej o wyrażaniu refleksji w Części Empirycznej, zob. 4.3., 4.4.) Skoro refleksyjność może być kształtowana i doskonalona warto promować wszelkie formy temu sprzyjające, stwarzać warunki ułatwiające ich realizację i zachęcać nauczycieli do uczestnictwa w nich. Zawadzka (2004: 78) zwraca uwagę, że kursy dla nauczycieli często nie odbywają się w ramach godzin pracy i zdarza się, że są odpłatne, a powinny być finansowane przez pracodawcę. Stanowi to znaczne utrudnienie organizacyjne dla doskonalących się nauczycieli, którzy winni traktować rozwój zawodowy nie tylko jako swój obowiązek, ale i prawo.

Doskonalenie umiejętności zawodowych wydaje się mieć ścisły związek z rozwijaniem myślenia refleksyjnego; można sformułować stwierdzenie, iż „nie ma zawodowej doskonałości bez refleksyjności”. Doskonalący się, a tym bardziej „[r]efleksyjny nauczyciel jest nadzieją dla wszystkich, którzy wierzą, że nauczanie, jak każda ze sztuk wysokich ambicji, jest odwagą stawiania czoła temu, co niewykonalne” (Sipińska 1996 za Mizerek 1994). Refleksyjność prowadzi do poczucia pewności i odważnego podejmowania decyzji w sposób samodzielny. Dzięki refleksji nauczyciel staje się coraz bardziej autonomiczny. Potwierdza to Zawadzka (ibid.: 304 za

Czerepaniak-Walczak 1997b), w słowach: „[r]efleksja nauczyciela, wsparta rzetelną wiedzą profesjonalną, przyczynia się do wzrostu i ujawnienia jego autonomii intelektualnej i moralnej”. Refleksyjny nauczyciel, który analizuje i ocenia własne działania i zachowanie w sposób coraz bardziej autonomiczny może zwiększyć skuteczność nauczania. Zawadzka (2004: 301) podkreśla, że to „[a]utorefleksja i samokontrola stanowią (...) warunek efektywnej pracy nauczyciela.”

3.11. Refleksyjny nauczyciel – autonomiczny nauczyciel

„Konsekwencją refleksji” nauczyciela jest uzyskanie autonomii (Michońska-Stadnik 2009: 103), co wiąże się z faktem, iż nauczyciel zobowiązany do doskonalenia swoich umiejętności zawodowych „przez całe życie”. Dokonując refleksji nad swoim działaniem, powinien podejmować szereg czynności w sposób coraz bardziej samodzielny, tzn. samodzielnie podejmować decyzje i kontrolować jakość wykonywanych zadań i pełnionych funkcji. Regularna refleksja i autorefleksja sprawia, że nauczyciel nabywa i rozwija swą niezależność, staje się „[autonomiczny] w wyborach, samodzielnie myślący, odważny, twórczy, z inicjatywą i chęcią działania, zdobywania oraz zmieniania rzeczywistości edukacyjnej” (Sipińska 1996: p.7). Można wnioskować, iż refleksyjny nauczyciel to autonomiczny nauczyciel, co potwierdza Sipińska (1996: p.8) w słowach, iż „[r]efleksyjny praktyk – to nie kompendium wiedzy, to autonomiczny poszukiwacz wiedzy – i w dodatku odnajdujący w tym radość”. Zatem refleksyjność nauczyciela prowadzi do „narodzin” jego autonomii; obydwie stają się niezbędne do samorozwoju zawodowego.

„**Autonomia** [według Wilczyńskiej (2002: 54)], jest pojęciem deskryptywnym i wyraża rzeczywistą zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia.” W edukacji, autonomia postrzegana jest jako „umiejętność podjęcia odpowiedzialności za własne uczenie się” [tłum. wł.], choć jak sugeruje Benson (2001: 47), bardziej odpowiednim określeniem jest „przejęcie kontroli nad własnym uczeniem się”. W sensie psychologicznym autonomia „(...) oznacza gotowość do podjęcia odpowiedzialności za proces własnej nauki, a jednocześnie oferuje wolność od ograniczeń kontroli zewnętrznej, stanowiąc nie alternatywę czy przywilej, ale prawo jednostki” (Biedroń 2004: 81). W przypadku nauczycieli, według Michońskiej-Stadnik

(2009: 103), autonomię można utożsamiać z „krytyczną refleksją” i definiować ją jako „chęć i umiejętność radzenia sobie z ograniczeniami w obrębie wizji edukacji rozumianej jako uwolnienie i umocnienie osobowości” (ibid. za Vieira i in. 2008: 219). Zatem autonomia nauczyciela to nie tyle samodzielność działania, ile przyzwoleńie sobie na prawo do niezależnych decyzji i czynności oraz korzystanie z prawa do kreacji własnych „wizji edukacyjnych”, która wymaga jednocześnie refleksyjnego i odpowiedzialnego działania.

Omawiane w literaturze rodzaje autonomii związane z nauką języków obcych odnoszą się nie tylko do uczniów, lecz również do nauczycieli. Michońska-Stadnik (2004: 11-18) skupia uwagę na trzech wersjach autonomii zaprezentowanych przez Benson’a i Voller’a (1997 w ibid.), a są to: **autonomia techniczna** oznaczająca uczenie się poza instytucją, czyli po zakończeniu nauki w sensie formalnym, co w przypadku nauczycieli oznacza kontynuację nauki po zakończonych studiach, w sposób samodzielny korzystając na przykład z Internetu, literatury czy innych dostępnych materiałów wspierających rozwój zawodowy; **autonomia psychologiczna** pozwala na „wzięcie odpowiedzialności za swój własny proces uczenia się”, w tym przypadku uczenia się nauczania języków obcych; postrzegana jako „pewien rodzaj wewnętrznej transformacji (...) w kierunku niezależności” oraz **autonomia polityczna**, która „dotyczy wpływu [uczniów] na formę i kształt własnej edukacji, a także kontroli instytucji edukacyjnych”, a w odniesieniu nauczycieli oznaczać może ich wpływ na programy i formy kształcenia w trakcie formalnego przygotowywania do zawodu, jak i wypracowanie własnego sposobu nauczania i wychowywania uczniów, czyli samodzielną realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz autonomię w doborze strategii doskonalenia się zawodowego.

Obecnie „akcentuje się rolę autonomii w rozwijaniu wiedzy i umiejętności” nauczycieli, szczególnie kwestię dokonywania **samoobserwacji** i **samooceny**, gdyż wynik tych działań często „[stanowi] bodziec do dalszego rozwoju zawodowego (...)”, a także wsparcie w „podejmowaniu rozsądnych decyzji” (Sobkowiak 2009/2010: 24-25). Autonomiczne decyzje nauczyciela związane są z decyzjami „w skali makro”, które dotyczą na przykład wyboru programu nauczania, metod i technik pracy, jak i wyboru podręcznika (ibid., Drożdżał-Szelest 2010: 28, Michońska-Stadnik 2009: 103) i innych materiałów dydaktycznych oraz z decyzjami „w skali mikro” odnoszącymi się do konkretnych sytuacji w czasie lekcji. Dzięki autoobserwacji nauczyciel zyskuje

„wiedzę o sobie samym”, która jest „[niezbędna] do wypracowania zachowania odpowiedniego do sytuacji i skutecznego w przyszłości” (Sobkowiak 2009/2010: 25). Wiedza ta zwiększa poczucie pewności siebie, które jest niezbędne, szczególnie w sytuacjach kryzysowych w klasie, jak również pozwala dokonać analizy własnego stylu pracy i zareagować w przypadku „skłonności do autokratyzmu [czy] ekstrawersji” (ibid.). Zyskana w ten sposób samoświadomość umożliwia skuteczniejsze działanie i zachowanie, a im świadomość ta jest wyższa tym autoekspresja nauczyciela staje się „bardziej czytelna, logiczna i komunikatywna” (ibid.: 26 za Czykwin 1995: 118-119). Samoocena nauczyciela natomiast, jak wyjaśnia Sobkowiak (2009/2010: 26), „(...) sprzyja poszukiwaniu obrazu własnej osoby w roli zawodowej nauczyciela, i co się z tym łączy, także wspieraniu uczniowskich poszukiwań obrazu samego siebie.” „Ponadto samoocena czyni samego nauczyciela inicjatorem ewentualnych zmian w sposobie jego pracy, promuje autonomię i kreatywność. Sprawia, że rzeczywiście czuje się on odpowiedzialny za jakość powierzonego mu procesu dydaktycznego.” Jak wynika z badania przeprowadzonego przez Sobkowiaka (ibid.: 28) niemal wszyscy nauczyciele dokonują samooceny (ok. 95%), a co więcej, większość z nich (ok. 83%) jest świadoma „pozytywnego wpływu dokonywania oceny własnej pracy na jakość procesu kształcenia.” Można wnioskować, iż nauczyciele rozumieją jak ważna jest ich praca nad własnym stylem nauczania, prowadzenie stałej obserwacji i ewaluacji podejmowanych działań. Warto utwierdzać ich w tym przekonaniu oraz zachęcać do doskonalenia się. Początkujący nauczyciele natomiast powinni uzyskać wiedzę o strategiach dokonywania samoobserwacji i samooceny (np. prowadzenie dzienniczka, robienie notatek badawczych) (Wiścicka 2008: 440) jeszcze na etapie przygotowywania ich do zawodu, a także trening w ich zastosowaniu (Sobkowiak 2009/2010: 30).

Jeśli „[w]spółczesna edukacja to edukacja dla autonomii, mająca na celu ukształtowanie ucznia niezależnego, świadomego własnych potrzeb, który posiada wiedzę i narzędzia intelektualne umożliwiające mu samodzielną pracę, na przykład nad językiem, także po ukończeniu edukacji w systemie formalnym” (Droździał-Szelest 2004: 31), to jakże w tym świetle staje się to oczywiste, iż postawę autonomiczną powinien wykazać najpierw sam nauczyciel, powinien znać i stosować **strategie samodzielnego uczenia się**, aby stanowić „model do naśladowania” (ibid.: 41). Potwierdza to w swojej wypowiedzi Pawlak (2004: 175), iż „trudno (...) oczekiwać, że nauczyciel który tak naprawdę nie wie na czym polega istota podejścia

autonomicznego, i co chyba o wiele istotniejsze, sam jest w małym stopniu autonomiczny i refleksyjny, będzie w stanie w efektywny sposób rozwijać autonomię swoich uczniów.” Zatem tylko autonomiczny nauczyciel jest w stanie edukować uczniów, również w zakresie języka obcego, w duchu autonomii, a także refleksji.

Wdrażanie i rozwijanie postawy autonomicznej nauczycieli napotyka jednak na pewne utrudnienia. Warto mieć świadomość, iż istnieją **„czynniki hamujące rozwój autonomii nauczyciela”**. Według Michońskiej-Stadnik (2009: 104) jednym z nich jest „polityka władz oświatowych, lokalnych i centralnych”, a także „stosunki wewnętrzne w samej szkole”, co przejawia się na przykład narzucaniem metod czy technik pracy przez „zespoły przedmiotowe”. Ograniczeniem autonomii stają się również same egzaminy, ponieważ ich forma ma decydujący wpływ na dobór materiałów i programów nauczania, efektem czego jest np. „nauczanie pod maturę” (ibid.) (jest to tzw. z ang. *backwash effect*). Z badania przeprowadzonego przez Werbińską (2008: 430-434) na grupie 244 nauczycieli języka angielskiego, wynika, iż znacznym ograniczeniem ich samodzielności stają się nakazy zwierzchników, które skutkują licznymi sytuacjami problemowymi. Autorka zidentyfikowała 35 problemów etycznych, wynikających z tych nakazów. Nauczyciele są zmuszani m.in. do podwyższania ocen, do wykonywania dodatkowej pracy kosztem czasu wolnego, nie mogą samodzielnie dokonać wyboru podręcznika, co oznacza wybór według uznania dyrektora, a nawet narzucane są im formy pracy na lekcji. Jest to sytuacja dalece niekomfortowa, zapewne wymaga siły wewnętrznej nauczyciela, skupienia myśli i refleksji, aby podjąć podejmowanym zadaniom.

O czynnikach ograniczających autonomię nauczyciela obszernie pisze również Wysocka (2008: 14-18) zwracając uwagę na fakt, iż to sam nauczyciel może stanowić taki czynnik. Wynika to z obserwacji, iż czasem trudno jest zmienić postawy i przekonania nauczycieli. Można zauważyć, że główną strategią działania niektórych z nich staje się „strategia przetrwania”; nauczyciele nie potrafią przystosować się do zmiennych sytuacji w klasie wymagających przyjmowania różnych ról, dlatego ograniczają się do ról „wygodnych”, np. roli instruktora i oceniającego.

Jakkolwiek wdrażanie autonomii wydaje się być niełatwym zadaniem, a dla licznych szkół i nauczycieli „zupełnym zaskoczeniem” (Michońska-Stadnik 2004: 16), niewątpliwie to nauczyciel pozostaje odpowiedzialny za rozwój autonomii własnej i

uczniów, co w procesie nauczania-uczenia się języków obcych jest niezwykle ważne, dlatego też, jak pisze Wysocka (2008: 18), nauczyciel pełni „**rolę nadrzędną**”. Z badania nad interakcjami w klasie przeprowadzonego przez Prokop (2002: 171) wynika, iż „(...) źródłem zmian w procesie dydaktycznym jest nauczyciel, wywiera on decydujący wpływ na przebieg interakcji dydaktycznej”; jednocześnie dostrzegalny jest jego wpływ na rozpoczęcie lub przyspieszenie autonomizacji uczniów.

Skoro, „(...) aby móc się samodzielnie uczyć, uczniowie powinni zostać poddani specjalnemu treningowi, przygotowującemu do ich przyjęcia odpowiedzialności za uczenie się poprzez wyposażenie w odpowiednie strategie” (Drożdżał-Szelest 2008 : 406 za Rodgers 2000), tym bardziej trening taki winni odbyć przyszli nauczyciele, aby poznać i doskonalić strategie swojego rozwoju. Nauczyciele muszą wykształcić „własny model treningu strategicznego” (ibid.: 410), w czym, według Cichoń (2004: 326), powinna pomóc najpierw uczelnia przygotowująca ich do zawodu. Autorka (ibid.) wyjaśnia, iż „(...) nie kreatywny, nie autonomiczny nauczyciel nie tylko nie uformuje autonomicznych uczniów, ale może wręcz zniechęcić ich do nauki potwierdzając tym samym ich niską samoocenę i negatywne, nieprawdziwe wyobrażenie o nauce języka.” Będąc tego świadomym uczelnie kształcące nauczycieli języków obcych powinny „[dostarczać] studentom neofilologii wiedzy i umiejętności z zakresu [autonomizowania procesu uczenia się], [oraz inspirować] do autorefleksji nad własnymi działaniami” (ibid.).

Wiścicka (2008: 442) potwierdza, iż studenci-przyszli nauczyciele języków obcych potrzebują wsparcia w podejmowaniu „odpowiedzialności za własny rozwój w trakcie studiów i w dalszej pracy w zawodzie nauczyciela.” Jest to proces, który wymaga czasu i odpowiedniej procedury, dlatego proponuje „dwa etapy przygotowania przyszłych nauczycieli do działań samodzielnych o charakterze autonomicznym.” Pierwszy z nich - „trening strategiczny” - powinien odbyć się na pierwszym roku studiów w ramach zajęć z metodyki nauczania języka obcego, ale może objąć też przedmioty z tzw. praktycznej nauki języka obcego. Drugi etap dotyczy kształtowania „stylu dydaktycznego nauczyciela”, który powinien mieć miejsce na trzecim roku studiów ze względu na wymaganą „dojrzałość i wiedzę ze strony studentów” (ibid.). Obszerną rozprawę na temat „kształtowania się stylu dydaktycznego” nauczyciela prezentuje Wysocka (2003 w ibid.: 442-443), która kolejne etapy tego procesu, tzn. „autoobserwację i autoanalizę, konfrontację oraz badania w działaniu”, postrzega jako

wymagającą i złożoną pracę, i dlatego potwierdza potrzebę udzielania wsparcia studentom. Można wnioskować, iż młody człowiek przygotowujący się do zawodu nauczyciela, w tym nauczyciela języka obcego, powinien zostać wyposażony w odpowiednią wiedzę dotyczącą autonomii i autonomizacji procesu nauczania-uczenia się, uzyskać trening strategii autonomicznego działania, a także wsparcie w trakcie wdrażania go w czasie praktyki, aby następnie kontynuować rozwój postawy i działań autonomicznych, własnych i uczniów. Zamyśl nad tym niełatwym zadaniem, analiza i obserwacja wsparte refleksją wydają się niezbędne w jego realizacji.

Rozwijanie refleksyjności i autonomii kandydatów i nauczycieli wydaje się być zadaniem dużej wagi najpierw dla uczelni przygotowujących do zawodu, a następnie dla samych nauczycieli. Jest to dla nich zadanie niełatwe, może pojawić się wiele trudności, zarówno ze strony zwierzchników, jak i samych nauczycieli, niemniej jednak, należy podkreślić za Wiścicką (2008: 443), iż „[rozwijanie] autorefleksji i autoanalizy przyszłych nauczycieli, wdrażanie ich do zachowań autonomicznych jest wyzwaniem obecnych czasów”. Związane jest to „z niezwykle tempem zmian w każdej dziedzinie życia człowieka”, co być może nie zawsze jest zgodne z programami edukacji dzieci i młodzieży, dlatego istnieje potrzeba nauczycieli, których działania i zachowanie będą przemyślane i odpowiedzialne (ibid.). Jak podsumowują autorzy, „(...) źródłem zmian w dydaktyce jest nauczyciel”, zatem „(...) w ostatecznym rozrachunku o sukcesie dydaktycznym decyduje człowiek” (Prokop, Glinka i Puppel 2002: 130).

Podsumowanie

System kształcenia nauczycieli w Polsce, w tym nauczycieli języków obcych, ma szansę na oczekiwane od dawna zmiany oraz jednolitą formę dzięki wprowadzonym niedawno (tj. 17 stycznia 2012 r.) nowym standardom kształcenia nauczycieli. Potrzeba stworzenia jednolitego systemu przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela dotyczy również innych krajów europejskich. Świadczą o tym liczne wypowiedzi ekspertów z kraju i zza granicy, którzy podkreślają konieczność zmian, szczególnie w zakresie łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką. Nowe standardy w Polsce wydają się sprostać temu oczekiwaniu, o czym świadczy między innymi zrównana ilość godzin

zajęć teoretycznych i praktycznych na studiach I stopnia w ramach przygotowania dydaktycznego. W jednym z modułów standardów idea łączenia teorii z praktyką została wyraźnie podkreślona, a także konieczność dokonywania analizy i interpretacji wydarzeń dydaktyczno-wychowawczych, których studenci doświadczają w czasie praktyki. Analizowanie wydarzeń i działań w klasie związane jest z potrzebą dokonywania refleksji, co sprzyja kształceniu refleksyjności przyszłych nauczycieli, tj. rozwijaniu postawy refleksyjnego praktyka, o której również mowa w nowych standardach.

Wśród współczesnych kierunków przygotowywania nauczycieli do zawodu można dostrzec te, które mogą służyć refleksyjnemu kształceniu. Orientacja humanistyczna głosi o odkrywaniu własnej indywidualności, o dokonywaniu namysłu nad działaniem, przyjmowaniu wiedzy ze zrozumieniem i refleksją nad nią. Orientacja funkcjonalna natomiast podkreśla znaczenie dokonywania namysłu nad zdobywaną wiedzą i praktyką oraz refleksją nad własnym doświadczeniem. Orientacje te wyraźnie nawiązują do idei refleksyjnego kształcenia nauczycieli, które wiąże się z faktem, iż to nauczyciel, jego postawy i działania, stanowią główny czynnik określający efektywność pracy w szkole. Refleksja jest niezbędnym narzędziem w procesie kształtowania umiejętności nauczycielskich, jak i w dalszym rozwoju zawodowym nauczyciela.

Kształcenie nauczycieli języków obcych oznacza nie tylko rozwój umiejętności językowych i metodycznych, ale i przygotowanie do pełnienia roli wychowawcy, stąd znaczenie zarówno wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki, jak i umiejętności praktycznych związanych z rozwiązywaniem problemów i kształtowaniem właściwych postaw uczniów, którzy potrzebują wsparcia w postrzeganiu i rozumieniu skomplikowanej rzeczywistości.

Wśród modeli kształcenia nauczycieli języków obcych, ideę refleksyjnego przygotowania do zawodu krzewi model refleksyjny; kandydaci wyposażani są w wiedzę zarówno naukową, jak i praktyczną, którą stosują w działaniu, i nad którą następnie dokonują refleksji. Refleksja prowadzi do poszukiwań odpowiedzi w wiedzy teoretycznej i doświadczeniu, a zdobyte informacje są stosowane w praktyce, która następnie ponownie poddawana jest krytycznej analizie. Model ma zatem charakter kołowy, co oznacza stałe zdobywanie wiedzy i doświadczenia oraz dokonywanie nad nimi analizy i refleksji.

Treści programów kształcenia zawodowego nauczycieli powinny umożliwiać zdobywanie wiedzy, która będzie miała swoje zastosowanie w praktyce. Zgodnie z nowymi standardami jest to wiedza przedmiotowa, psychologiczno-metodyczna i dydaktyczna. Refleksja nad wiedzą teoretyczną oraz nad praktyką prowadzi do rozwoju wiedzy praktycznej, do kształtowania krytycznej analizy, samodzielnych decyzji, kontroli własnego rozwoju zawodowego, rozwoju samoświadomości nauczyciela. Refleksyjna praktyka umożliwia osiągnięcie wyższego poziomu świadomości procesu nauczania i dostrzeżenia wpływu własnego działania na jego efekty. Warto zatem dostarczyć kandydatom możliwość prowadzenia refleksji nad własnym działaniem, wyposażyć ich w narzędzia dokonywania namysłu, np. prowadzenie badań w działaniu, studium przypadku, dokonywanie zapisów w dzienniku. Warto, aby kandydaci dostrzegli moc refleksji, działali coraz bardziej świadomie, przy czym winni otrzymać wsparcie osób przygotowujących do zawodu. Warto korzystać ze schematów dokonywania refleksji, które zawierają kilka etapów, a jednym z etapów końcowych jest analiza i refleksja nad zdobytym doświadczeniem oraz próba wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce. Ćwiczenia w dokonywaniu refleksyjnej analizy przygotowują do prowadzenia refleksyjnego nauczania i do rozwoju samodzielności.

Rozwój zawodowy nauczyciela odbywa się etapowo. Kluczowa staje się umiejętność pracy nad sobą, chęć podjęcia i działania na rzecz samorozwoju. Refleksja prowadzi do wzrostu świadomości procesów pedagogicznych i działań dydaktyczno-wychowawczych, jak i do ukształtowania własnego stylu działania. Zdobywanie kwalifikacji nauczycielskich jest zaledwie początkiem kariery zawodowej, której rozwój wymaga następnie sprawnego i samodzielnego kierowania. Nauczyciele zapraszani są do pogłębiania myśli refleksyjnych również poprzez uczestnictwo w kursach i warsztatach doskonalących dokonywanie refleksji. Regularna refleksja i autorefleksja sprawia, że nauczyciel nabywa i rozwija swą niezależność. Dokonując wyborów, samodzielnie myśląc i nabierając odwagi do działania, staje się autonomiczny. Kształcenie kandydatów na nauczycieli refleksyjnych i autonomicznych jest dużym wyzwaniem obecnych czasów.

CZEŚĆ EMPIRYCZNA

Rozdział IV. Naukowe badania glottodydaktyczne. Raport z badań refleksyjności nauczycieli i kandydatów

Wstęp

Refleksyjność nauczycieli, refleksyjne kształcenie nauczycieli języków obcych, czy doskonalenie się w byciu refleksyjnym praktykiem stanowią nie tylko interesujący temat do rozważań teoretycznych, ale i mogą stać się przedmiotem badań naukowych z zakresu glottodydaktyki i pedeutologii. Mogą to być badania jakościowe i ilościowe (4.1.3.-4.1.4.), o charakterze introspekcyjnym (4.1.2.), jak i w odniesieniu do etnometodologii czy fenomenologii (4.1.1), gdyż dotyczą postrzegania rzeczywistości przez człowieka i budowania jego świadomości. W zakres tych badań wpisują się badania myśli ludzkich, w tym myśli refleksyjnych towarzyszących codziennym czynnościom, jak i pracy zawodowej. Badanie refleksyjnego myślenia nauczycieli wydaje się możliwe dzięki zastosowaniu technik (4.2.) mających szerokie zastosowanie w badaniach glottodydaktycznych, tj. obserwacje oraz dokonywanie nagrań, które mogą posłużyć poznaniu refleksji w trakcie wykonywania działań. Ankieta natomiast może dostarczyć informacji o odbywaniu refleksji nad działaniem.

Interesującym narzędziem wydaje się być protokół głośnego myślenia (ang. *Think-aloud Protocol* – TAP) (4.3.), który, jak nazwa wskazuje, służy poznawaniu głośno wyrażanych myśli. TAP jest już stosowany w badaniach psychologicznych i pedagogicznych, a także glottodydaktycznych, zatem można poznać procedurę i możliwości jego użycia, aby wykorzystać potencjał TAP w badaniach dotyczących refleksyjności nauczycieli. W rozdziale tym zostaną zaprezentowane dwa badania

dotyczące refleksyjnego myślenia kandydatów i nauczycieli języków obcych. Pierwsze z nich to badanie z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia (4.4.) przeprowadzone na przyszłych nauczycielach języka angielskiego, którego celem była próba poznania myśli towarzyszących ich działaniu w trakcie wykonywania zadania dydaktycznego. Drugie badanie (4.5.) dotyczy dokonywania refleksji nad działaniem dydaktyczno-wychowawczym nauczycieli języków obcych, w którym zastosowana została ankieta. Celem tego badania było m.in. poznanie form i treści refleksji nauczycieli. Oba badania prowadzą do rozważań i wniosków, które wydają się poszerzać wiedzę pedologiczną dotyczącą refleksyjności kandydatów i nauczycieli języków obcych.

4.1. Naukowe badania glottodydaktyczne – cel, typy i cechy

Termin „**glottodydaktyka**” pochodzi z języka greckiego i określa naukę zajmującą się nauczaniem języków (Pfeiffer 2001: 13); „glotto-” - „język(o)-, językowy, mowa”, „dydaktyka” - „nauka o metodach nauczania i uczenia się; pouczanie, moralizowanie” (*Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*). Jak informuje Pfeiffer (2001: 13) termin ten zastał wprowadzony w 1996 roku przez prof. Jana Wikarjaka z ówczesnej Katedry Filologii Klasycznej UAM, Poznań dla potrzeb czasopisma naukowego „Glottodidactica”, a obecnie stosowany jest nie tylko w Polsce, ale i w Grecji, Włoszech i Niemczech. Glottodydaktyka zaliczana jest do **nauk empirycznych** opisujących zjawiska, które można „obserwować w rzeczywistości, choć [ich] poszczególne aspekty i zakresy mogą być mniej lub bardziej dostępne naszemu poznaniu” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 18). Pfeiffer (2001: 16) przekonuje, iż glottodydaktyka „(...) opiera się na obiektywnych i sprawdzalnych faktach i dąży do wykrywania prawidłowości i formułowania praw nauki”. Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 18) dodają, iż nauka ta dotyczy zjawisk „specyficznie ludzkich”, dlatego należy do „zakresu szeroko pojmowanej **humanistyki**”. Zawężając jej zakres glottodydaktykę można określić jako „naukę pogranicza”, tzn. na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych, ze względu na ważność procesów komunikacji i relacji społecznych oraz ważny „udział samej świadomości uczestników nauczania/uczenia się i ich procesy interpretacyjne” (ibid.).

Cel glottodydaktycznych badań naukowych skierowany jest na „**budowanie wiedzy o procesie nauczania/uczenia się języków obcych** i zjawiskach z tym procesem związanych”, co oznacza pogłębianie informacji „opisujących i/lub wyjaśniających dane zjawiska” (ibid.: 23). „Odbywa się to na podstawie jednostkowych obserwacji i opisów konkretnych procesów nauczania i uczenia się uczniów konkretnej narodowości” (Pfeiffer 2001: 17). Wilczyńska i Michońska-Stadnik (ibid.: 24) wyjaśniają, iż w badaniach naukowych chodzi przede wszystkim o „coraz to pełniejsze i wnikliwsze rozumienie wszystkich tych procesów poznania, które składają się o problematykę badań dydaktycznych.” Nie chodzi o zwykły opis stanu rzeczy czy wyrażenie własnych opinii badacza, ale o „wypracowanie bardziej adekwatnego spojrzenia na wcześniej zdefiniowany problem”, stąd „centralną osią działań [staje się] **konceptualizacja**”, którą dokonuje się według określonych standardów, norm stylistycznych czy redakcyjnych (ibid.: 113).

Istotną kwestią, jak przekonują Wilczyńska i Michońska-Stadnik (ibid.: 24), jest to, że wiedza zyskana w badaniach glottodydaktycznych nie należy do „pewnych, niezmiennych, uniwersalnych”, lecz ma charakter „probabilistyczny”, czyli dotyczy „prawidłowości względnie pewnych”, na co wpływ mają obserwowane zmiany zarówno indywidualne, jak i kontekstowe. Wiedzę tę, jakkolwiek wydaje się nieprzewidywalna, należy uznać za przydatną i wartościową, a zadaniem badacza jest dołożyć wszelkich starań, aby badanie było metodologicznie poprawne (ibid.).

Tradycyjne rozróżnienie badań naukowych na „stosowane”, czyli „zorientowane na rozwiązywanie konkretnych problemów praktycznych”, oraz „badania podstawowe” mające na celu rozszerzanie wiedzy, z nadzieją, że w przyszłości znajdzie ona swoje zastosowanie w praktyce, trudno rozdzielnie odnieść do badań glottodydaktycznych, ponieważ ich celem jest zdobywanie wiedzy o nauczaniu/uczeniu się języków obcych/drugich, która wesprze działania praktyczne nauczycieli i uczniów (ibid.). W badaniach glottodydaktycznych rozróżnia się natomiast badania ukierunkowane na ilość oraz na jakość, a także badania etnometodologiczne dotyczące sposobów, które człowiek stosuje, aby poznać i zrozumieć innych ludzi i otaczający świat. Zostaną one omówiona w kolejnym podpunkcie.

4.1.1. Badania etnometodologiczne

„**Etnometodologia**” to nauka, która próbuje wyjaśnić jakie „metody (metodologia) organizowania świata” stosują ludzie (*ethno*), a dokładniej jakie zdolności umożliwiają im „[rozwój] rozumienia siebie nawzajem i społecznych sytuacji” (Silverman 2007: 223 za Garfinklem 2007). Rancew-Sikora (2007: 12) wyjaśnia, iż etnometodologia „(...) dąży do tego, aby objąć badaniem te aspekty, które umykają świadomej uwadze podmiotów działających.” Najciekawsze okazują się zachowania ludzi, które nie mają w ich uznaniu „szczególnego lub zgoła żadnego znaczenia, a jednak można je zaobserwować z zewnątrz i odkryć, że w nieświadomy sposób podlegają one interakcyjnemu uporządkowaniu.” Wydaje się, że można odnieść to do czynności zawodowych nauczyciela, bowiem to, w jaki sposób nauczyciele rozważają swoje działania i planują pracę może okazać się niezwykle interesujące, wzbogacające wiedzę peduetologów i osób odpowiedzialnych za przygotowanie zawodowe nauczycieli, stąd zasadność prowadzenia badań etnometodologicznych w glottodydaktyce.

Etnometodologia wywodzi się z **fenomenologii** (ibid.), której twórcą był niemiecki matematyk i filozof Edmund Husserl (1859-1938) badający ludzką świadomość, a szczególnie to, jak człowiek konstruuje w swojej świadomości świat (Pilch i Bauman 2001: 270-271 za Waldenfels 1993). Odsuwając wszelkie założenia naukowe i potoczne postrzeganie zjawisk można dojść do tego, co naturalne, pierwotne, zwyczajne, co człowiek przekształca w swojej świadomości. Bauman (2001: 271) wyjaśniają, iż „[n]astępnym krokiem w poznawaniu jest przejście od nastawienia naturalnego do nastawienia refleksyjnego, zakorzenionego w naszej świadomości, dzięki któremu dokonujemy intencjonalnego oglądu świata i badamy ten intencjonalny ogląd.” Zatem, według założeń fenomenologii, człowiek zostaje wyposażony w refleksję w sposób naturalny, która staje się narzędziem umożliwiającym poznawanie świata. „[Ż]ródłem poznania fenomenologicznego jest doświadczenie, [które należy zrozumieć jako] efekt uczestniczenia w czymś, odbycie pewnej drogi”, o czym badacz może opowiedzieć, ale nie przekazać, tzn. nie może ono stać się „własnym doświadczeniem” słuchającego (ibid.). Autorka podaje, że „[d]la fenomenologii ważne są subiektywne aspekty ludzkiego zachowania, dlatego badacz próbuje wejść do pojęciowego świata badanych, aby zrozumieć, co i jak myślą inni, jak interpretują własne doświadczenie” (ibid.: 271-272). Można zatem wnioskować, iż „odkrywanie

znaczeń, jakie światu nadają ludzie” to „proces rekonstruowania modeli myślowych, jakimi posługują się ludzie w życiu codziennym” (Schütz w ibid.: 272).

Odkrywanie modelu myślowego można przenieść również do sfery badań glottodydaktycznych, aby spróbować poznać sposób postrzegania rzeczywistości szkolnej przez przyszłych nauczycieli i ich postawę wobec czynności wychowawczydydaktycznych. Może to pogłębić wiedzę z zakresu kształcenia nauczycieli, odkryć postawy i rozumienie procesu nauczania/uczenia się przez kandydatów, szczególnie, że „[d]zięki badaniom fenomenologicznym możliwe staje się odkrycie tego, co wcześniej nie było dostrzegane” (Herwartz 1995 w ibid.). Dostrzeżenie sposobu rozumienia i myślenia kandydatów na nauczycieli wydaje się celem trudnym do osiągnięcia, choć okazuje się, że pojawiają się pewne teorie oraz narzędzia, np. TAP (zob. 4.3.), które mogą to umożliwić. Zgłębianiu wiedzy o myśleniu człowieka służą między innymi badania introspekcyjne, którym poświęcony jest następny podpunkt.

4.1.2. Badania introspekcyjne

Introspekcja zajmuje się „opisywaniem zjawisk zachodzących w ludzkim umyśle”. „(...) [P]olega na tym, że badany wypowiada się, pod kierunkiem badacza, ustnie lub pisemnie na temat swojego zachowania, odczuć, opinii lub ocen” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 161). Nunan (1992: 115) precyzuje, iż introspekcja to proces obserwacji własnych myśli, uczuć, stanów umysłu oraz refleksja nad nimi w celu odkrycia ich wpływu na nasze zachowanie. Badany wyraża zatem swoje myśli, których treść jest głównym przedmiotem zainteresowania badaczy.

Istnieją liczne urządzenia, badające „aktywność mózgu ludzkiego”, które mogą wskazać na „miejsce i stopień [jego] aktywacji, ale nie poszczególne myśli i procesy kognitywne” (ibid.). Jeśli chodzi o przyswajanie języków, możliwe jest uchwycenie „pewnych chemicznych procesów w mózgu, które są widoczne, na przykład na ekranie tomografu pozytronowego”, jednakże niemożliwe jest dostrzeżenie na przykład „osobistych strategii pamięciowych”, które uczący się zastosował w nauce słówek. Według Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (2010: 161-162) introspekcja jest techniką,

która „ciągle jest (i pewnie długo jeszcze będzie) wykorzystywana w glottodydaktyce, a także w wielu dziedzinach jej pokrewnych.”

Techniką zbliżoną do introspekcji jest **retrospekcja**, która „[w]ymaga od osoby badanej przywołania z pamięci możliwie wszystkiego, co miało miejsce w trakcie interesującej badacza czynności związanej z danym problemem badawczym” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 162). Badany dokonuje zapisu własnych „opinii, wrażeń i komentarzy” po wykonaniu jakiegoś zadania, na przykład zadania językowego. Zarówno introspekcja, jak i retrospekcja mają swoich przeciwników wyrażających opinię, iż w wypowiedziach opisujących swoje postępowanie czy odczucia mogą pojawić się „przekłamania, fantazjowanie lub po prostu brak dostępu do zapomnianych już myśli i zdarzeń” (ibid.: 161). W przypadku retrospekcji badani nie zawsze zachowują w pamięci wszystkie zdarzenia czy odczucia, więc mogą przywoływać je niedokładnie lub tak, aby zadowolić badacza. „Pomimo tych ograniczeń, [jak przekonują Wilczyńska i Michońska-Stadnik (ibid.: 162)], retrospekcja może być przydatna w badaniach odczuć dotyczących problemów związanych z nauczaniem/uczeniem się języków obcych (...)”, do których z pewnością można zaliczyć badania dotyczące pracy zawodowej nauczyciela języka obcego oraz kandydatów do zawodu. Zagadnieniem, które może być zbadane i które jednocześnie wymaga retrospekcji jest zapewne fakt dokonywania przez nauczyciela refleksji nad własnym działaniem, jak również sam zamysł nad tym, czy nauczyciel dokonuje refleksji, kiedy i w jaki sposób. Wymaga to zapewne sięgnięcia pamięcią w czynności dnia codziennego w szkole i poza nią. Wydaje się, że zebrane dane na ten temat mogą dostarczyć interesującej wiedzy na temat refleksyjności nauczycieli, ich postawy wobec własnych obowiązków zawodowych, odkryć w jakim stopniu postawa ta jest bliska postawie refleksyjnego praktyka, niezwykle cenionej i pożądanej. Zebranie danych na ten temat oraz opracowanie ich treści wymaga przeprowadzenia badania nie tylko ilościowego, ale również jakościowego.

4.1.3. Badania ilościowe

„Badania ilościowe (...) mają już ponad wiekową tradycję w naukach społeczno-humanistycznych” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 134), m.in. w psychologii,

ale również stosowane są w glottodydaktyce. Polegają „na ilościowym opisie i analizie faktów, zjawisk, procesów, [które przedstawiają] w formie różnych zestawień i obliczeń z uwzględnieniem (...) zarówno statystyki opisowej, jak i matematycznej” (Łobocki 2003: 59). Nie można jednak nazwać ich „czystym pomiarem”, gdyż jako badania spełniają określone wymagania, do których należą między innymi „teoretyczne uzasadnienie własnej koncepcji podejmowanych badań”, „precyzyjne sformułowanie celów badawczych i hipotez roboczych”, a także starannie dobrane narzędzia badawcze, uporządkowanie danych i obliczenia statystyczne (ibid.: 60). Pomiar jest zatem istotny i stanowi ich „cechę konstytutywną”, ale nie jedyną. Przedmiotem badań ilościowych „może być wszystko, co można policzyć i zmierzyć, (...) zwłaszcza rzeczy, które można zobaczyć i dotknąć” (ibid.).

W pedagogice metody ilościowe znalazły swoje zastosowanie np. w badaniach „charakteru, zainteresowań [i] postaw uczniów”. Według Łobockiego (ibid.: 67), spośród działów i dyscyplin pedagogiki, to właśnie dydaktyka „(...) najwcześniej i najszerzej korzystała z badań ilościowych i pomiaru”, których zaletą, zdaniem Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (2010: 134), jest „ich wysoka precyzja i obiektywność, co stwarza możliwość porównywania wyników z innymi podobnymi badaniami”. Badania ilościowe są „szczególnie ukierunkowane na *przyczyny* danego zjawiska, koncentrując się na określeniu związków przyczynowo-skutkowych” (ibid.). Łobocki (2003: 69) dodaje, iż badania te „(...) umożliwiają w miarę dokładne przedstawienie badanych zjawisk i ich ocenę, tj. w sposób możliwie trafny i rzetelny oraz poprawne wyciąganie wniosków z uzyskanych wyników badań.”

Badania ilościowe „niosą też z sobą znaczące ograniczenia w ich stosowaniu”, między innymi to, iż „mogą dotyczyć jedynie dość wąskich, ściśle określonych zakresów, co wiąże się z ryzykiem wypaczenia merytorycznego danego problemu” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 135). Ograniczeniem jest także charakterystyczna dla tych badań standaryzacja, która wyklucza indywidualizację uczestników badania, zatem „różnorodność i złożoność badanego zjawiska” staje się zagrożona. Innym problemem może być zgromadzenie dużej ilości danych oraz „uogólnianie wyników poza populację” (ibid.), stąd rada Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (ibid.), aby badacz włożył jak najwięcej starań, by „badania typu ilościowego przeprowadzić w sposób właściwy, spójny i rzetelny”. Podobną opinię wyraża Łobocki

(2003: 85-90), który szeroko omawia liczne „słabe strony badań ilościowych i pomiaru”, jak na przykład: „niedosyt interpretacji wyników badań”, „pochopne wyciąganie wniosków”, „nieprecyzyjne określanie badanego zjawiska” czy „niedoskonałość ludzkich obserwacji”, i choć podkreśla wartości badań ilościowych i pomiaru, to jednak poleca „[dużą] dozę krytycyzmu i ostrożności w ich praktycznym stosowaniu”, aby nie nadużyć podejścia ilościowego. Autor zaleca wykorzystanie zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych, jako równoprawnych i jednakowo znaczących w poszerzaniu wiedzy pedagogicznej. Zdaniem Łobockiego (ibid.: 91), pomimo, iż badania jakościowe są „wyraźnie zdominowane przez metody ilościowe” i „niedostatecznie eksponowane jako metody warte szerszego zastosowania w pedagogice”, warto szerzyć ich stosowanie, ponieważ badania ilościowe nadal „(...) nie dały odpowiedzi na cały szereg pytań pod adresem pedagogiki”, a badania jakościowe mogą te luki wypełnić.

4.1.4. Badania jakościowe

Badania jakościowe zwane są również „badaniami opisowymi, terenowymi, etnograficznymi lub ekologicznymi”, choć żadna z tych nazw nie jest „w pełni trafna” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 139). W odróżnieniu od badań ilościowych wyklucza się tu „[wszelkie] zawiłe zestawienia liczbowe i obliczenia statystyczne” na rzecz „jakościowego opisu i analizy badanych faktów, zjawisk czy procesów (...) głównie w formie narracyjnej lub eseistycznej” (Łobocki 2003: 92). Charakterystyczną cechą badań jakościowych jest ich „nastawienie na całościowe, w dużej mierze indukcyjne uchwycenie obrazu danego zjawiska, przy czym ważne miejsce zajmują powiązania tego zjawiska z właściwym mu kontekstem sytuacyjnym”; „dane zbierane są w sposób otwarty (...) z dbałością o to, by nie ograniczać pola obserwacji zwłaszcza na początku napływu danych” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 139). Należy wspomnieć, iż „[p]odejście jakościowe zmusza badacza do rezygnacji z hipotez badawczych i zakłada swoistą bezzałożeniowość w poznawaniu natury interesującego go zjawiska”, co oznacza, że badacz nie ucieka się własnych założeń, które mogłyby „zawęzać możliwość oglądalności” badanego obiektu czy badanej sytuacji, a tym samym otwiera się na „nowe aspekty”, na to, co dopiero odkryje czy ujawni się (Braun

2001: 279 za Wyka 1985). Zebrane dane analizowane są stopniowo oraz interpretowane tak, aby uzyskać ich jak największą spójność. Wzbogacane są przy tym obserwacjami i postrzeganiem danego zjawiska przez osoby badane, co pozwala badaczowi „wczuć się” w ich postawę i rozumienie (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 139).

Według Łobockiego (2003: 92) badania jakościowe pomagają w interpretacji i zrozumieniu obserwowanych sytuacji czy zjawisk; Bauman (2001: 268) dodaje, iż badania tego typu pozwalają „docierać bardziej ‘w głąb’ badanego zjawiska, a także poszerzyć perspektywę jego oglądalności (kontekst)”. Obszernie na temat zalet badań jakościowych wypowiadają się również Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 140):

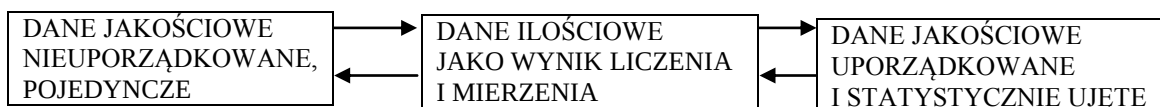
Ogólnie, ze względu na swój otwarty charakter, metodologia jakościowa wydaje się szczególnie owocna, jeśli badamy zjawiska nowe czy też słabo jeszcze rozpoznane w literaturze przedmiotu. Ale także w przypadku lepiej już przebadanych obszarów zaletą takich badań pozostaje możliwość ujawnienia nowych, istotnych zjawisk czy okoliczności. Potencjalnie ciekawe i odkrywcze mogą też być badania nastawione na uchwycenie niepowtarzalnej specyfiki danego zjawiska – stąd badania te określa się niekiedy jako indywidualizujące (ibid. za Konarzewski 2000).

Autorki zwracają również uwagę na to, iż ogromną zaletą badań jakościowych w glottodydaktyce jest możliwość „uchwycenia różnorodności znaczeń, jakie mogą być przypisywane danemu pojęciu czy zjawisku przez różne osoby badane”, co ma szczególne znaczenie w próbach uchwycenia „świadomości osób badanych i ich specyficznego podejścia”, które różnić się będzie od świadomości czy postawy samego badacza (ibid.). Jednocześnie Łobocki (2003: 94) podkreśla rolę osób badanych, na przykład nauczycieli, których doświadczenie zawodowe może pomóc w rozwiązaniu badanego problemu, czy też rolę uczniów, którzy jako „naoczni świadkowie” mogą dostarczyć interesujących informacji. Badania jakościowe mogą okazać się cenne zarówno w przypadku badań zjawisk bardziej znanych, jak i nowych czy też rzadziej badanych. Ich zastosowanie wydają się więc właściwe w przypadku badania refleksyjności nauczycieli i kandydatów.

Wielu ekspertów (Pilch i Bauman 2001, Łobocki 2003, Silverman 2009, Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010) opowiada się za **łączeniem obu typu badań**, tzn. **ilościowych i jakościowych** w badaniach pedagogicznych i glottodydaktycznych, za traktowaniem ich w sposób równorzędny, niewykluczający się. Bauman (2001: 268) zauważa, że wskazują na to same nazwy tych badań, które są tak naprawdę

symboliczne, ponieważ „(...) w badaniach jakościowych stosuje się także pewne obliczenia, a w ilościowych dokonuje jakościowej analizy danych) (...)” Zdaniem Łobockiego (2003: 97) oba typy badań są skuteczne; badania ilościowe można „uzupełniać i dopełniać” badaniami jakościowymi. Z drugiej strony, „(...) niedosyt budzą także badania jakościowe, np. dokonane wyłącznie za pomocą obserwacji (niekategoryzowanej) lub wypracowania, pozbawione wsparcia metodami badań ilościowych” (ibid.: 99-100).

Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 133) proponują połączenie badań typu ilościowego i jakościowego w badania o nazwie „**hybrydowe**” (mieszane), jako, że „(...) typ ten wydaje się najczęstszy w polskich badaniach dydaktycznych. Autorki wyjaśniają, iż „[p]odejście ilościowe i jakościowe traktowane są w nich właśnie jako wzajemnie komplementarne, a szczególnie przydatną strategią jest tu tzw. *triangulacja*, która może dotyczyć zarówno danych jak i/lub sposobów ich analizy.” O słuszności łączenia badań jakościowych i ilościowych w pedagogice przekonuje również Palka (2006: 63-64) nazywając je „badaniami **eklektycznymi**”. Jego zdaniem „[p]odejście ilościowe jest nierozdzielnie związane z podejściem jakościowym w poznaniu badawczym i poznaniu potocznym.” Podejścia ilościowe i jakościowe oddalają się i nakładają niczym ruch wahadła, co można zilustrować następująco:



Rys. 11. Łączenie badań ilościowych i jakościowych – „wahadło poznawcze” wg Palka (2006: 64).

Palka (ibid.) wyjaśnia, że „(...) spostrzeżenia jakościowe incydentalne, nieuporządkowane poddane zostaną rygorom badań ilościowych”, a wyniki tego działania zyskują „nasycenie jakościowe”, po czym „wahadło poznawcze” przesuwa się z prawej strony w lewo ponownie, gdyż „(...) znając określone prawidłowości jakościowe (zbieżności), można próbować wyjaśniać, rozumieć pojedyncze fakty i zjawiska jakościowe” (ibid.). Ilustracja ta odnosi się także do koncepcji łączenia badań ilościowych i jakościowych Konarzewskiego (2000 w Palka ibid.), który uważa, że „(...) badania jakościowe są wstępem do badań ilościowych i pomagają zrozumieć ich wyniki, zaś badania ilościowe mogą służyć sprawdzaniu wyników badań

jakościowych.” Konarzewski (ibid.) wnioskuje, iż „[b]adania ilościowe i jakościowe są więc niezależne i stanowią uzupełniające się przedsięwzięcia naukowe”. Określenie typu badania czy też połączenie obydwu, jakościowego i ilościowego wiąże się także z troską jaką badacz winien się wykazać, aby badania były rzetelnie przeprowadzone, a w tym narzędzia, techniki czy metody trafnie dobrane. W trosce o wiarygodność badania stosowana jest triangulacja, która opiera się na różnorodności technik i narzędzi badawczych. Triangulacja, a także trafność i rzetelność badań zostaną scharakteryzowane w następnym podpunkcie.

4.1.5. Triangulacja, trafność i rzetelność badań

Triangulacja jest wyrazem łączenia omówionych w punktach wyżej (4.1.3.-4.1.4.) typów badań, tj. ilościowego i jakościowego. Jak wyjaśnia Palka (2006: 64-65) „[j]est to model, w którym wiąże się wiele zróżnicowanych metod, technik i narzędzi badawczych czerpanych z różnych paradygmatów metodologicznych po to, aby uzyskać jak najlepszy materiał badawczy.” Według Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (2010: 142-143) triangulacja ma swoje zasadne użycie w badaniach glottodydaktycznych, w łączeniu podejścia jakościowego i ilościowego ze względu na wielowymiarowy charakter zjawisk z zakresu glottodydaktyki. Autorki wyjaśniają, iż „[j]est to skuteczny sposób na ograniczenie jednostronności danych”, który polega na tym, że „(...) dane zjawisko obserwuje się na kilka sposobów, a najczęściej na trzy różne sposoby” (ibid.: 143). Przykładem może być badanie wykorzystania strategii komunikacyjnych w wypowiedziach ustnych za pomocą trzech narzędzi: nagrań audio lub audio-wideo, notatek obserwacyjnych badacza oraz notatek innego obserwatora. „Jeśli analiza wszystkich [trzech] źródeł danych będzie dawała analogiczny obraz danego zjawiska czy sugerowała podobną jego interpretację, można będzie sądzić, że obserwacja wykonana została rzetelnie i nie jest wyłącznie subiektywnym wrażeniem” (ibid.). Tak uzyskane dane przyczyniają się do ograniczenia pochopnych wniosków i uczynienia ich bardziej ugruntowanymi, szczególnie w przypadku mniej doświadczonych badaczy. Triangulacja to niczym „ostrożna diagnoza medyczna” sięgająca po „opinię innego, niezależnego eksperta” (ibid.). Może dotyczyć źródeł, metod, teorii, nawet badaczy (Konarzewski 2006 w Palka 2006: 65), a służy „[dbaniu] o

wiarygodność zebranych materiałów i uprawomocnienie wyciąganych na ich podstawie wniosków bądź postawionych hipotez” (Pilch i Bauman 2001: 354).

Prowadząc analizę i wyciągając wnioski badacz powinien wykazać troskę o **rzetelność i trafność** prowadzonego badania. Eksperci wyjaśniają jednak, iż dotyczy to badań ilościowych, a nie jakościowych, gdzie „(...) nie testuje się trafności i rzetelności wyników, [a także] nie prowadzi się analiz na próbie reprezentacyjnej” (Palka 2006: 65). „(...) [P]pełna rzetelność oznacza, że gdyby jeszcze raz powtórzyć dane badania otrzymalibyśmy ten sam wynik” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 128) , czyli jak wyjaśniają Pilch i Bauman (2001: 281-282), dotyczy możliwości „powtórzenia badania przy użyciu tego samego narzędzia”, co ich zdaniem jest niemożliwie, „(...) ponieważ każde badanie jest specyficzne, a standaryzowane narzędzie nie istnieje.” Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 128-129) wyjaśniają jednak, że rzetelność w badaniach jakościowych można rozumieć jako „miarę stopnia, w jakim kompetentni badacze (lub tzw. sędziowie) będą zbieżni w swej ocenie na przykład tego, że dany uczeń ma *wyraźny* czy może tylko *nieznaczny* obcy akcent (...)”; „stopień tej zbieżności będzie właśnie stopniem rzetelności w zbieraniu i/lub kategoryzowaniu danych”, przy czym badacze lub sam badacz musi wykazać się „maksymalną bezstronnością i starannością swych działań oceniających.”

Trafność należy również zaliczyć do „głównych kryteriów poprawności badawczej”, a pojęcie jej wyjaśnia się w zależności od „fazy badania czy obiektu, do którego jest odnoszona” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 127). Wyróżnia się na przykład trafność teoretyczną oznaczającą „adekwatność wskaźników do danego konstruktów” oraz trafność empiryczną czyli „adekwatność wskaźników do rzeczywistego, empirycznego zjawiska, [co oznacza] na ile dany zestaw wskaźników wyczerpuje dane zjawisko.” Wilczyńska i Michońska-Stadnik (ibid.) wyjaśniają, że trafność na etapie zbierania danych dotyczyć będzie identyfikacji wskaźników, co oznacza pewną subiektywną ocenę, np. na ile dana wypowiedź jest atrakcyjna, na ile płynna czy poprawna. Można też oceniać „na ile trafnie dobraliśmy narzędzia zbierania danych, a dalej sposoby ich analizy” (ibid.: 128). Najogólniej trafność można uznać za „adekwatność czegoś do czegoś; jest to cecha decyzji [badacza] dotyczących poszczególnych działań badawczych.”

Łobocki (2003: 80-85) poświęca wiele uwagi trafności pomiaru w badaniach pedagogicznych, który, aby był dokonany właściwie powinien „[mierzyć] tylko i

wyłącznie to, co ma być nim mierzone, tj. jedynie to, co faktycznie stanowi przedmiot zaplanowanych i przeprowadzonych badań.” Być może wydaje się to oczywiste, ale nie dla badaczy-nowicjuszy. Należy też wspomnieć, iż „(...) pomiar jest z reguły tym mniej trafny, im mniej jest rzetelny. To znaczy, rzetelność pomiaru jest podstawowym warunkiem jego trafności” (ibid.: 81). Zadaniem badacza jest zatem dobrać takie narzędzia i techniki badawcze, które będą właściwe, aby uzyskać wiarygodne dane. Dobór technik, które można podzielić na obserwacyjne i nieobserwacyjne, stanowi jedną z najważniejszych decyzji badacza, dlatego wiedza z tego zakresu jest niewątpliwie konieczna.

4.2. Techniki obserwacyjne i nieobserwacyjne

Stosowane w badaniach pedagogicznych i glottodydaktycznych techniki badawcze można, za Prokop i Wiśniewską (2002: 117-124), podzielić na obserwacyjne i nieobserwacyjne. Pierwsza grupa zawiera między innymi takie techniki jak: obserwacja i nagrania audio lub audio-wideo, a druga wywiad kwestionariuszowy zwany częściej ankietą. Techniki te znalazły zastosowanie w niniejszej pracy, dlatego wiedza o nich została zgłębiona, co w kolejnych podpunktach zostanie zaprezentowane.

4.2.1. Ankieta

Ankieta lub **wywiad kwestionariuszowy** należy do technik nieobserwacyjnych, które mogą posłużyć jako „bardzo cenne źródło informacji” o opiniach, ocenie, a także „o przemyśleniach i odczuciach” dotyczących danego zagadnienia badawczego (Prokop i Wiśniewska 2002: 121). Ankieta umożliwia dotarcie do dużej ilości respondentów oraz zebranie licznych danych bez dokonywania nagrań czy robienia notatek (Aleksandrak 2004: 118). W zależności od „charakteru spodziewanej odpowiedzi” można wyróżnić **ankietę zamkniętą** zawierającą ograniczoną liczbę odpowiedzi, najczęściej „tak/nie” lub „zgadzam/nie zgadzam się”; **ankietę otwartą**, w której odpowiedzi nie zostały zasugerowane, a ich treść zależy wyłącznie od respondenta oraz ankietę umożliwiającą wybór odpowiedzi z podanej skali, np. „bardzo/trochę/wcale” lub „zawsze/często/zazwyczaj/czasami/rzadko/nigdy” (ibid.), czyli skonstruowaną z pytań

półotwartych (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 170-171). (Nunan (1992: 143) dodaje, iż ankieta może mieć także charakter **mieszany**, tzn. zawierać pytania zarówno otwarte, jak i zamknięte, przy czym warto dostrzec, iż odpowiedzi na pytania otwarte mogą lepiej oddać treść tego, co respondent chce powiedzieć, choć jednocześnie są trudniejsze do opracowania, a z kolei odpowiedzi na pytania otwarte łatwiej jest zebrać i poddać analizie (ibid.). Niemniej jednak, wszystkie pytania zawarte w ankiecie winny być proste i klarowne, powinny dotyczyć jednego aspektu, aby ułatwić udzielenie odpowiedzi, w miarę szybko i precyzyjnie (ibid.). Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 168-172) szczegółowo omawiają sposób formułowania, redagowania i przeprowadzania ankiety podkreślając, że powinna ona zawierać krótki wstęp dotyczący jej celu i charakteru, powinna być łatwa do wypełnienia, nie zabierać więcej niż 20-30 minut, zapewnić pełną anonimowość, i warto ją zakończyć krótkim podziękowaniem. Autorki dodają, iż „[p]oczątkowe pytania powinny być szczególnie przystępne”, aby respondent mógł oswoić się z ankietą, język ankiety nie może zawierać zbyt specjalistycznych lub zbyt ogólnych wyrażań, a pytania otwarte nie powinny wymagać zbyt dużego namysłu czy głębokiej refleksji. Wszystko po to, aby ankietowany zrozumiał treść i mógł sprawnie udzielić odpowiedzi (ibid.).

Opracowywanie zebranych przy użyciu ankiety danych oraz ich analiza jest kolejnym wyzwaniem dla badacza, szczególnie analiza odpowiedzi do wspomnianych pytań otwartych, dlatego Nunan (1992: 145) poleca kategoryzację odpowiedzi czy grupowanie ich według wyznaczonych zagadnień oraz dokonanie analizy statystycznej tych danych. Podobną opinię wyrażają Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 172), zaznaczając, iż analiza odpowiedzi na pytania otwarte „bywa znacznie bardziej pracochłonna, (...) a często kłopotliwa, gdy pojawiają się sformułowania dwuznaczne, niejasne czy też wyrażone w sposób zbyt osobisty”, dlatego wymaga „uważnego i możliwie ujednoliconego potraktowania na etapie kategoryzacji”. Prokop i Wiśniewska (2002: 122) zwracają uwagę na fakt, że odpowiedzi na pytania często udzielane są impulsywnie, bez większej refleksji, dlatego część zebranych danych może mieć „charakter przypadkowy”. Innym utrudnieniem opracowywania danych zebranych za pomocą ankiety jest fakt, iż ankietowani unikają odpowiedzi zdecydowanych czy skrajnych, np. „zdecydowanie tak lub zdecydowanie nie”, co może wskazywać na „pewne opory w autoekspresji” i co badacz winien wziąć pod uwagę (ibid.). Istotnym spostrzeżeniem jest to, iż „(...) poszczególne pozycje ankiety (lub ich kombinacje) mogą być poddawane bądź to analizie ilościowej, bądź jakościowej”, dlatego trudno jest

zakwalifikować je do technik określonych badań, tzn. badań ilościowych lub jakościowych. Jest to technika, która te typy badań łączy (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 139), podobnie jak inna technika, charakterystyczna dla zawodu nauczyciela, tj. obserwacja.

4.2.2. Obserwacja

Obserwacja, która jest „nieodłącznym atrybutem pracy zawodowej każdego nauczyciela” (Łobocki 2005: 45) może stać się również narzędziem badawczym. Zdaniem Łobockiego (ibid.) nie powinna być postrzegana jako „proces pasywno-receptywny, lecz proces aktywny”, ponieważ wymaga pełnej uwagi i koncentracji. Jest techniką obserwacyjną, którą można ją zdefiniować jako „celowe, tzn. ukierunkowane i zamierzone oraz systematyczne postrzeganie badanego przedmiotu, procesu lub zjawiska (Sztumski w ibid.: 46). Nie chodzi tu jednak o spontaniczne postrzeganie, ale o „postrzeganie intelektualnie wspomagane i kierowane” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 148). Potwierdza to Łobocki (2005: 46), zdaniem którego obserwacja to „osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych, w naturalnym u ich przebiegu i pozostających przeważnie w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora”. Tak rozumiana obserwacja jest „podstawową kategorią poznawczą w glottodydaktyce jako nauce” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 148). „Postrzeganie, gromadzenia i interpretowanie” stają się jej etapami, które zdaniem Łobockiego (2005: 46) mogą się na siebie nakładać, czyli odbywać jednocześnie. Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 147) dodają, iż obserwacja, w tym różne jej typy, może być wykorzystywana jako „całościowa strategia badawcza i stąd może być określona jako *metoda*, czyli ogólny sposób podejścia do rozwiązania problemu badawczego.”

W badaniach naukowych, gdzie obserwacja należy do technik obserwacyjnych, wyróżnia się następujące typy obserwacji: **bezpośrednia i pośrednia, uczestnicząca i nieuczestnicząca, standaryzowana i niestandaryzowana, jawna i ukryta** (Łobocki 2005:48-51). Obserwacja bezpośrednia związana jest z „bezpośrednim kontaktem” z osobami obserwowanymi; brak tego kontaktu wskazuje na obserwację pośrednią. „Obserwacja (...) standaryzowana polega na obserwowaniu osób nie tylko pod kątem ogólnego celu obserwacji, lecz także z uwzględnieniem ściśle określonych kategorii

interesujących badacza zachowań (reakcji).” Obserwacja ta „(...) wyznacza w sposób możliwie precyzyjny zakres gromadzonych za jej pomocą danych obserwacyjnych”, co ułatwia realizację celu badawczego (ibid.: 49). Natomiast obserwacja niestandardowa (...) pozostawia obserwatorowi całkowitą swobodę w postrzeganiu faktów, zjawisk, zdarzeń, podporządkowanych jedynie ogólnemu celowi badań” (ibid.). Określenie czy obserwacja jest jawna czy nie zależy od tego „czy osoby badane wiedzą, że są obserwowane”, czy znają cel badania i wyraziły zgodę na swoje uczestnictwo w nim. W przeciwnym razie jest to obserwacja ukryta, która powinna być tak przeprowadzona, aby nie budzić „zastrzeżeń moralnych”, a jej wyniki powinny wykorzystane zgodnie z zasadami etycznymi (ibid.: 50). Z kolei obserwacja określana jest jako uczestnicząca jeśli badacz „(...) odgrywa rolę aktywnego członka obserwowanej grupy społecznej” (Palka 2006: 57 za Olechnicki i Załęski 1997: 143), czyli jeśli nie uczestniczy w działaniu danej grupy staje się obserwatorem nieuczestniczącym.

W badaniach glottodydaktycznych niektóre typy obserwacji rzadko się stosuje lub są trudne do zastosowania. W opinii Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (2010: 149) „[p]opularny podział na obserwację uczestniczącą i nieuczestniczącą „(...) nie jest bynajmniej oczywisty, jeśli nie jasna jest forma tego uczestnictwa (zwykła obecność czy też branie udziału, np. w danych zajęciach).” Autorki (a także Prokop i Wiśniewska 2002: 119) zwracają uwagę na fakt, iż „(...) zachowanie uczniów i samego nauczyciela może być inne już tylko pod wpływem jego biernej obecności”; mówi się w tym przypadku o „paradoksie obserwatora”. Nie można też dokonać całościowej obserwacji, ponieważ „trudno jest obserwować ‘całość’ procesu przyswajania języka obcego”, dlatego w glottodydaktyce stosuje się **obserwację częściową** (zwana „ukierunkowaną”) (ibid.). Można przeprowadzić ją w stosunku do indywidualnego ucznia lub też do grupy uczniów, chcąc zaobserwować na przykład „występowanie zachowań autonomicznych” czy „poziom motywacji” (ibid.).

„[W] badaniach ilościowych obserwacja nie jest generalnie traktowana jako bardzo istotna metoda zbierania danych”; istnieje przekonanie, że „(...) różni obserwatorzy mogą zapisywać różne obserwacje”, natomiast obserwacja okazuje się skutecznym narzędziem w badaniach jakościowych (Silverman 2009: 39-40), przy czym Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 149) polecają, aby dla zachowania „sporej otwartości” tej metody „podzielić [ją] na dwie lub trzy fazy, zmniejszając stopniowo jej otwartość, a zwiększając jej selektywność.” Najważniejszym elementem właściwego stosowania obserwacji jest jednak jasno określony cel, który im bardziej

zawężony, tym „łatwiej o precyzyjne jego określenie i tym samym o skuteczniejszą jego realizację” (Łobocki 2005: 51-52). Należy także sporządzić protokół obserwacji; w przypadku obserwacji uczestniczącej ma to miejsce głównie po zakończonym akcie obserwowania, choć można dokonywać krótkich zapisów, kiedy obserwowani wykonują jakieś zadanie niewymagające obecności nauczyciela, natomiast obserwacja nieuczestnicząca umożliwia dokonywanie zapisu czy notatek w trakcie obserwacji (Prokop i Wiśniewska 2002: 119). Łobocki (2005: 55-56) wskazuje na liczne zalety właściwie prowadzonych obserwacji, między innymi możliwość poznania osób, zjawisk, faktów „w naturalnych warunkach i sytuacjach” oraz „zgromadzenie wiarygodnego materiału”, łatwiejsze formułowanie hipotez roboczych, „sprawdzanie twierdzeń, uzyskanych za pomocą innych metod.” Obserwacja „sprzyja ciągłemu ulepszaniu własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela” (ibid.), choć nie jest zapewne narzędziem doskonałym. Nie jest trudno bowiem przeoczyć jakąś sytuację czy ważny moment, dlatego warto poszukiwać i stosować inne techniki, na przykład z zastosowaniem sprzętu nagrywającego, szczególnie audio-wideo, który pomoże zarejestrować więcej sytuacji i dokładniej.

4.2.3. Nagrania audiowizualne

Nagrywanie audio czy audio-wideo, według Richards i Lockhart (1996: 11), może dostarczyć najpełniejszego obrazu lekcji, zdarzeń czy sytuacji, to znaczy dostarczyć więcej informacji niż ankieta czy wywiad. Umieszczenie sprzętu audio lub audiowizualnego w odpowiednim, strategicznym miejscu umożliwia rejestrację wszystkiego, czy też większej części tego, co miało miejsce w klasie. Nagranie może zostać skierowane głównie na uczniów lub nauczyciela i dostarczyć licznych szczegółów dotyczących ich działania czy zachowania, które inne narzędzia nie byłyby w stanie zarejestrować (ibid.). Niezmiernie ważną korzyścią jest fakt, iż nagrania mogą być wielokrotnie odtwarzane i analizowane, co ma ogromny wpływ na podnoszenie rzetelności badania.

Silverman (2009: 185 za Sacks 1984) przekonuje, iż naukowcy powinni pracować z „rzeczywistymi zjawiskami mowy”. Staje się to realne dzięki nagraniom rozmów, które umożliwiają wsłuchanie się w naturalne ujęcia rozmów i nie zastąpią ich sporządzone notatki czy zapamiętane części rozmów i sytuacji. Autor przekonuje, że

„[n]iemożliwe jest, by człowiek pamiętał (czy nawet zanotował) wszystkie pauzy, zachodzące na siebie głosy itp.” Nawet jeśli odnotowanie takich szczegółów rozmowy, jak pauzy, nie jest celem badacza to nadal wydaje się to mało prawdopodobne, że bez nagrania badacz będzie w stanie oddać całą treść i sens wysłuchanej rozmowy. Odnosi się to w dużej mierze do badań socjologicznych, o których pisze Silverman (2009), jednak w badaniach pedagogicznych nagrywanie wypowiedzi uczniów i nauczycieli dostarcza również cennych danych, zapewne bardziej szczegółowych niż sporządzone notatki w trakcie obserwacji. Aleksandrak (2004: 117) przekonuje, iż „[nagrania audio i wideo] umożliwiają szczegółowe uchwycenie autentycznych interakcji i dosłownych wypowiedzi. Dostarczają ponadto rzetelnych danych na temat zachowań interakcyjnych, które z różnych przyczyn nie zostały zauważone w trakcie aktualnie zachodzącego procesu dydaktycznego i badawczego”. Możliwe jest jednocześnie nagrywanie kilku par czy grup [uczniów], a uzyskane dane mogą być poddane refleksji ogólnej lub bardziej szczegółowej (ibid.). Prokop i Wiśniewska (2002: 120) wracają uwagę na znaczenie nagrań wideo, które umożliwiają obserwację mowy ciała oraz przestrzeni, w której ma miejsce badanie.

Stosowanie nagrań audiowizualnych nie jest jednak pozbawione pewnych ograniczeń. Richards i Lockhart (1996: 11) nawiązują do faktu, iż obecność sprzętu nagrywającego w klasie jest czynnikiem zakłócającym jej przebieg, tzn. ma wpływ na zachowanie osób nagrywanych, którzy reagują na to, co dzieje się w klasie inaczej niż w przypadku braku kamery lub magnetofonu. Konieczne staje się „wcześniejsze przyzwyczajanie osób badanych do obecności sprzętu nagrywającego”, jak również zapewnienie, że zebrany materiał wideo zostanie wykorzystany zgodnie z ustaleniami i że „zasada poufności w fazie prezentacji wyników badania” będzie zachowana (Aleksandrak 2004: 117). Richards i Lockhart (1996: 11) zwracają uwagę na ograniczenia techniczne. Sprzęt czasem nie obejmuje swoim zasięgiem wszystkich uczniów i nauczyciela, zatem materiał nagrany może nie być kompletny, tzn. może nie zawierać wszystkich wypowiedzi, a i ujęte obrazy mogą być ograniczone. Autorzy (za Schratz 1992: 89) zwracają także uwagę na fakt, że odsłuchiwanie nagrań oraz ich analiza jest czynnością niezwykle czasochłonną, co zapewne badacz musi ująć w planowaniu procedury przeprowadzenia badania. Warto mieć świadomość tego, iż „(...) rejestrowanie obserwowanej sytuacji za pomocą nagrań audio lub wideo pomaga w późniejszej analizie materiału, ale nie jest w stanie zastąpić faktycznej obecności

badacza, która spełnia kluczową rolę w procesie gromadzenia i interpretacji danych” (Aleksandrak 2004: 116 za Cohen 1998: 32).

Osobną i ważną kwestią związaną z obserwacją i nagrywaniem są **notatki badacza**, „jedna z najprostszych, pisemnych form gromadzenia danych” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 163). Doradza się sporządzanie notatek w trakcie obserwacji lub w jak najkrótszym czasie po, ponieważ „[o]dwlekanie w czasie zapisu danych obserwacyjnych pociąga za sobą nie tylko trudności w przypomnieniu ich sobie, lecz także niebezpieczeństwo bardziej lub mniej świadomego ich zniekształcenia lub zafałszowania (...)” (Łobocki 2005: 70). Można robić krótkie notatki na bieżąco, notatki bardziej rozbudowane, można prowadzić dziennik badacza lub też dokonywać „tymczasowych zapisków zawierających analizę i interpretację” (Silverman 2009: 247 za Spradley 1979). Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 163) zwracają jednak uwagę, że „systematyczny, rzeczowy zapis tego, co dzieje się w badanej sytuacji” nie należy do najłatwiejszych zadań, wymaga ono bowiem „koncentracji, szybkości i dokładności”, a nawet „odpowiedniego wytrenowania, gdyż od tego zależy trafność i rzetelność zabranych informacji.”

Zapis może być dokonywany „(...) wedle z góry przyjętych kryteriów (kategorii) zachowania się osób obserwowanych bądź w sposób całkiem swobodny, nie podlegający żadnym kryteriom (czy kategoriom) (...), [co] umożliwia później opis i analizę jakościową danych obserwacyjnych”, ale może być odebrany jako mniej wiarygodna technika (Łobocki 2005: 70). „Ogółem w rejestrowaniu danych obserwacyjnych uwzględnia się dane wszystko te zachowania osób obserwowanych, w tym szczególnie ich wypowiedzi, które wydają się istotne z punktu widzenia sformułowanych uprzednio celów i hipotez roboczych” (ibid.: 71). Jednocześnie warto pamiętać, że badacz nie może polegać jedynie na swoich notatkach czy wspomnieniach (Silverman 2009: 185), nawet jeśli jest uważnym słuchaczem i obserwatorem. Dokonywanie rejestracji obserwacji za pomocą nagrań, a przy tym sporządzanie notatek sprawiają, że dane badawcze stają się bardziej rzetelne i wiarygodne. Połączenie tych technik, tzn. nagrywania, obserwacji i notowania jest możliwe, np. w badaniu z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia (zob. 4.3.), co wzbogaca dane, a w kolejnej fazie badania umożliwia pogłębienie ich analizy. Analiza danych oraz ich interpretacja stanowią ważny, jeśli nie najważniejszy etap prowadzonego badania.

4.2.4. Analiza i interpretacja danych

Zebrane w trakcie badania dane, np. notatki obserwacyjne czy nagrania wideo należy uporządkować, tak aby poddać je analizie, a następnie interpretacji. Łobocki (2005: 71) wyjaśnia, iż „[u]porządkowanie czy opracowywanie zarejestrowanych uprzednio danych obserwacyjnych jest na ogół równoznaczne z odpowiednim ich ustrukturalizowaniem, tj. zgodnie z przyświecającymi badaczowi celami i hipotezami badawczymi”, co ma szczególne znaczenie w przypadku stosowania technik obserwacji standaryzowanej. Polecana jest „wstępna obróbka danych” oraz zachowanie „dużej ostrożności i staranności przy [ich] kodowaniu i pisywaniu”, szczególnie ze względu na fakt, iż badacz musi wykonać to samodzielnie, choć pewne czynności, na przykład wpis danych, może zrobić inna osoba, a nawet sprawdzić poprawność wpisu badacza (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 192). Pomyłka badacza może bowiem „(...) skutkować poważnymi konsekwencjami, np. w postaci braku statystycznej istotności wyników.” „[W] badaniach jakościowych istotny jest starannie opracowany **system kodowania i klasyfikacja danych**”, natomiast opracowanie danych badań ilościowych wiąże się z obliczeniami statystycznymi, gdzie zastosowanie mają „**statystyki opisowe i indukcyjne**” (ibid.). Najogólniej, statystyka opisowa służy „klarownej i ekonomicznej prezentacji” wyników badań i powinna odnieść się tylko do badanej grupy osób/uczniów, natomiast aby uogólnić wyniki do całej populacji zastosować należy statystykę indukcyjną (ibid.: 193).

Analizę danych badania jakościowego, według Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (2010: 223-224), można przeprowadzić według następujących etapów: pogrupowanie danych, ich kategoryzacja, wstępna analiza porządkująca, następnie koncentracja na poszczególnych kategoriach (lub ich kombinacjach) w celu identyfikacji podobieństw i różnic, co prowadzi do interpretacji i wydobywania „pewnych regularności, tendencji, zależności czy modeli (np. zachowania czy postawy).” Niezbędne w tej pracy okazują się pytania badawcze, zwłaszcza pytania szczegółowe, choć zebrany materiał może zawierać także inne, wychodzące poza zakres tych pytań wartościowe dane, które też wymagają analizy (ibid.). Prokop i Wiśniewska (2002: 125) podkreślają, że „[odnoszenie się do pytań głównych i szczegółowych] pozwala na wyodrębnianie materiału, który jest istotny w badaniach”, a jego wielokrotne czytanie pozwala na „[uporządkowanie] uzyskanych danych i ich kodyfikację”. Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 192) dodają, iż pytania badawcze pomagają osiągnąć

założony cel badawczy, którym w badaniach ilościowych jest „potwierdzenie zależności pomiędzy określonymi zmiennymi, a także określenie siły i kierunku tej zależności.”

W przypadku badań typu jakościowego analiza danych uważana jest za zadanie trudne, nawet „skomplikowane”, być może ze względu na fakt, iż efektywność tej pracy zależy głównie od samego badacza, gdyż „[t]o jego intuicja, wyobraźnia i kreatywność stanowią często źródło kategoryzacji i sposobu analizy danych”, [a jego] osobiste zaangażowanie może istotnie wpływać na jakość analizy i jej wyniki” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 227). Każdy badacz ma własny sposób pracy i interpretacji danych, szczególnie jakościowych, i można uznać, że „nie istnieje jedyny i najlepszy sposób”, a jak przekonują Wilczyńska i Michońska-Stadnik (ibid.), „[o]twartość badacza jest jednym z podstawowych wymogów postępowania w analizie materiału zebranego w postępowaniu jakościowym”. Autorki (ibid.: 225-226) podają zasady, którymi badacz winien się kierować. Jest ważne, aby „[a]naliza danych jakościowych [była] uporządkowana i systematyczna, ale niekoniecznie sztywna i nieelastyczna”; najlepiej zachować „**elastyczność zdyscyplinowaną**” w zależności od „typu materiału i celu badawczego”. „Oprócz poszukiwania podobieństw i różnic między występującymi zjawiskami, bardzo wskazane są także poszukiwania regularności występowania pewnych cech w zebranych materiałach” (ibid.). Wstępnie przyjęte w opracowywaniu kategorie zanim osiągną „kształt ostateczny” wymagają stałej modyfikacji po to, aby oddały i prezentowały uzyskane informacje w jak najlepszy sposób. Analiza powinna objąć wszystkie dane, aż do ich wyczerpania, czyli nie powinna zostać przerwana nawet w momencie, kiedy pewien wzorec czy model został już zidentyfikowany, gdyż dane końcowe mogą go zmienić, nawet znacznie (ibid.).

Analiza danych uzyskanych przy zastosowaniu nagrań audio i wideo nie należy do łatwych ze względu na czas i ilość wymaganej pracy. Analizę tę można wykonać według omawianych przez Prokop i Wiśniewska (2002: 124) etapów: „sprawdzenie jakości technicznej nagrań, eliminacja nagrań nieczytelnych, ponowne przesłuchanie materiałów w celu wybrania do analizy najbardziej reprezentatywnych fragmentów [oraz] wykonanie **transkrypcji** wybranych fragmentów”. Najbardziej czasochłonnym zadaniem jest wykonanie transkrypcji (ibid.), dlatego warto ograniczyć jej zakres do tych fragmentów, które zilustrują najistotniejsze aspekty, a także dobrać „typ transkrypcji i poziom szczegółowości (...) do planowanej kategoryzacji” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 224). Wykonanie transkrypcji wymaga

przygotowania strategicznego i technicznego, co zostanie omówione w podpunkcie poniżej (zob. 4.2.5.), jednak dokonanie analizy oraz interpretacji tekstu ma większe znaczenie dla badania.

W przypadku **analizy konwersacyjnej**, według Rancew-Sikory (2007: 38), analizowanie i interpretowanie danych stanowią najważniejszą fazę badania. Przeprowadzenie analizy, zdaniem ekspertów, nie jest trudne. Wystarczy „rozpocząć od jakiś obserwacji, potem znaleźć problem, za którego rozwiązanie te obserwacje mogłyby posłużyć” (Sacks 1992 w Silverman 2009: 200). Silverman (ibid.) odnosi się do zastosowania analizy konwersacyjnej w badaniach socjologicznych, ale jego sugestie bez trudu można odnieść także do badań pedagogicznych. Autor poleca, aby prowadząc analizę szukać „sekwencji powiązanych ze sobą rozmów”, odkrywać role, które przyjmują rozmówcy oraz doszukiwać się wyników w samych rozmowach, np. w „prośbie o wyjaśnienie, naprawie, śmiechu”. Nie należy jednak starać się „[zrozumieć] każdą pojedynczą linijkę transkrypcji bądź wypowiedzi wyizolowanych z rozmowy.”

Z kolei **interpretacja** przeanalizowanego tekstu wymaga od badacza pewnego głębszego namysłu i wiedzy. Łobocki (2005: 74-75) wskazuje na ważne jej aspekty dotyczące danych zebranych w trakcie obserwacji. Jego zdaniem „(...) istotnym warunkiem poprawnej interpretacji danych obserwacyjnych jest badawcza postawa obserwatora i jednocześnie badacza”, która powinna charakteryzować się przede wszystkim unikaniem wyciągania pochopnych wniosków, zwłaszcza dotyczących przyczyn zaistniałych sytuacji, wydarzeń czy zachowań. Jednocześnie badacz nie może rezygnować z poszukiwania odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”, ale oprócz własnej intuicji powinien zastosować inne metody badawcze oraz odnieść się do wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej (ibid.).

Wysiłek włożony w dokonanie interpretacji danych może zaowocować wyjaśnieniem pewnych zachowań faktów czy sytuacji, a także wnioskami, które mogą być słuszne, jednakże, jak radzą Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 246), należy zachować „ostrożność w formułowaniu sądów i wniosków, [co] wynika z braku absolutnej pewności”, zarówno w stosunku do własnych opinii, jak i opinii innych osób. Niepewność wniosków, zdaniem Łobockiego (2005: 75), to także efekt nie zawsze starannie zebranych i opracowanych danych, dlatego „(...) warto pamiętać, że nawet najbardziej wielostronna i wnikliwa interpretacja materiału obserwacyjnego nie jest w stanie zagwarantować wysuwania słusznych wniosków, o ile materiał ten przedstawia wątpliwą wartość poznawczą.” To wskazuje na fakt, że badania wymagają dużego

zaangażowania, skrupulatności, czasu i wiedzy badacza, a także jego czujności i pokory. Dotyczy to również etapu opracowywania transkrypcji z nagrań audio lub audio wideo, które badacz wykorzystał prowadząc obserwacje czy eksperymenty. Transkrypcje mogą dostarczyć cennych obiektywnych danych, ale z drugiej strony wymagają ogromnego nakładu czasu i energii w ich opracowaniu.

4.2.5. Transkrypcja

Transkrypcje nagrań audio lub wideo stosowane są głównie w badaniach jakościowych, mogą dostarczyć „doskonałego zapisu ‘naturalnie występujących’ interakcji”, które w porównaniu z notatkami badacza stanowią „wysoce rzetelny” zapis (Silverman 2009: 41). Transkrypcja może być wielokrotnie odczytywana, ulepszana, udostępniana innym badaczom, którzy zyskują wgląd w interesujące ich fragmenty lub całość materiału oraz mogą badać całe sekwencje wypowiedzi, a nie jedynie pojedyncze zdania (ibid.: 186). Transkrybowany tekst dostarcza cennych informacji, jednakże „(...) przygotowanie [go nie] jest tylko technicznym szczegółem w całej analizie”, raczej trudną i czasochłonną czynnością wymagająca „bliskiego i kilkakrotnego wsłuchiwanie się w nagrania” (ibid.: 188). Transkrypcja może mieć postać w pełni profesjonalną, **szczegółową** czy wręcz drobiazgową, na przykład dla potrzeb analizy konwersacyjnej albo postać przybliżoną czy **uproszczoną**, która mimo uproszczeń jest wierniejsza od „zapisu wypowiedzi ustnej w postaci formalnego dialogu” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 267). Szczegółowość transkrypcji zależy od celu badawczego, np. dla zbadania treści wypowiedzi wystarczająca będzie transkrypcja uproszczona, natomiast „analiza samego dyskursu, ukierunkowana na jego opis i wyjaśnienie dynamiki danego dyskursu” wymagać będzie transkrypcji szczegółowej (ibid.).

Transkrypcje to więcej niż spis wypowiedzianych słów. „[U]zupełnia się je także o wszystkie inne odgłosy które wpływają na zachowania uczestników”, do których należą na przykład „głośny wdech i wydech, kaszel, chrząkanie, śmiech, płacz oraz różnego rodzaju pomruki i okrzyki ‘mm’, ‘mhm’, ‘och’, ‘eee’, ‘ggh’ itp.” (Rancew-Sikora 2007: 36). Zapisane zostają również wszelkie towarzyszące zdarzenia, jak np. otwarcie drzwi, wejście innej osoby czy dźwięk telefonu. „W nagraniach wideo można wziąć pod uwagę także znaczące gesty niewerbalne rozmówców, które towarzyszą ich słowom lub je zastępują, takie jak kierunek spojrzenia, zmiany pozycji i ustawień

uczestników” (ibid.). Stosowane są różne symbole, w tym te określające „ton, głośność i tempo wypowiedzi”, a według Rancew-Sikory (ibid.) „[j]ednym z bardziej znaczących detali w analizie są dłuższe i krótsze przerwy, zatrzymania, zawieszenia w obrębie wypowiedzi oraz relacje czasowe między wypowiedziami partnerów.” Istotne jest na przykład czy mówiący rozpoczął wypowiedź po wysłuchaniu swego partnera czy mu przerwał. Charakter rozmowy uczestników, wyrazistość i głośność ich wypowiedzi, jak i jakość nagrania będą miały wpływ na stopień trudności dokonania zapisu, transkrypcji (ibid.).

Symbole stosowane w transkrypcji są prezentowane i omawiane z dość dużą dokładnością w literaturze (np. Rancew-Sikora 2007: 36-38, Silverman 2009: 187-190, 328, Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 265-70). Autorzy podają listy symboli, które choć nieco różne łączy odmiennosc od ich konwencjonalnego zastosowania, np. kropka nie oznacza końca zdania, lecz „podobną do zakończenia wypowiedzi intonację”, a znak zapytania wskazuje na „podwyższenie tonu głosu” (Rancew-Sikora 2007: 36). Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 265-70) dokładnie omawiają poszczególne symbole czy znaki i ilustrują je przykładami dając tym samym badaczowi „przepis” na „przygotowanie transkrypcji tekstów ustnych”. Uświadamiają, że w transkrypcji „[p]oszczególne wiersze są numerowane, a rozmówcy (lektorzy) są oznaczani symbolami (np. swoimi inicjałami)”, początek zdania i nazwy własne pisane są małą literą, a zdanie nie kończy się kropką. Wszystkie te szczegóły służą temu, aby zachować „materiał badawczy w postaci możliwie pierwotnej”, aby jak najpełniej oddać „cechy wypowiedzi i zachowań parawerbalnych, które zostałyby zapewne zatarte w klasycznym tekście pisanym” (ibid.: 265, 267).

Transkrypcje „(...) wymagają pewnego obycia, a także dokładności i konsekwencji w ich stosowaniu” (ibid.: 268). Badacz powinien wybrać zestaw symboli, a następnie konsekwentnie go stosować oraz zamieścić o tym informacje w pracy przed samymi transkrypcjami. Wilczyńska i Michońska-Stadnik (ibid.: 258-259) polecają strony internetowe i programy, które pomagają w transkrybowaniu nagrań audio i wideo w sposób przystępny i często darmowy, np.: VOICE WALKER <http://www.linguistics.ucsb.edu/projects/transcription/tools.html>, TRANSANA <http://www.transana.org/>, CHILDES CLAN <http://www2.fmg.uva.nl/emca/clan.html>. Fragmenty transkrypcji, a nawet ich całe wersje powinny znaleźć się w załącznikach pracy, odpowiednio oznaczone czy ponumerowane. Zastosowany przez autorkę pracy zestaw symboli transkrypcji znajduje się w załączniku 2. Powstał na podstawie

przeanalizowanej literatury (Rancew-Sikora 2007: 36-38, Silverman 2009: 187-190, 328, Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 265-70), szczególnie w oparciu o *Uproszczone symbole transkrypcji* Silverman'a (2009: 328) ze względu na jakościowy rodzaj przeprowadzonego badania (zob. 4.4.).

Silverman (2009: 190) podkreśla, że transkrypcja stanowi narzędzie badawcze, które może przynieść efekty jeśli został określony wyraźnie cel badania. Dlatego warto zadać sobie pytanie: „czego szukamy w transkrypcjach i jakie podejście się za tym kryje?”. Transkrypcja jest głównym narzędziem w metodzie o nazwie „**protokół głośnego myślenia**”, która łączy w sobie również inne techniki, jak nagrywanie audio lub audio-wideo i obserwacja (zob. 4.2.2.-4.2.5.). Metoda ta wydaje się umożliwiać odkrywanie myśli towarzyszących konkretnemu działaniu człowieka i dostarczyć niezwykle cennych danych w postaci głośno wyrażanych myśli. Protokół głośnego myślenia stał się obiektem zainteresowania autorki pracy, został wykorzystany w przeprowadzonym przez nią badaniu dotyczącym refleksji w działaniu (zob. 4.4.) oraz szeroko omówiony w jednym z jej artykułów (zob. Witkowska 2010: 147-157) oraz w następnym punkcie tego rozdziału.

4.3. Protokół głośnego myślenia (TAP)

Protokół głośnego myślenia (ang. *Think-aloud Protocol* - **TAP**) to metoda stosowana w badaniach jakościowych, których wartość przejawia się w tym, iż możliwe staje się „podejmowanie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, co pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami, czyli tym co jednostkowe”, a co więcej, badania te umożliwiają „podejmowanie problemów mało znanych, które badacz bardziej przeczuwa niż o nich wie” (Bauman 2001: 277-280). Myśli ludzkie czy procesy poznawcze można zaliczyć do „zjawisk”, które fascynują, choć tak trudno je odkrywać i badać. Protokół głośnego myślenia wydaje się spełniać oczekiwania badań jakościowych procesów poznawczych człowieka. Celem protokołu jest bowiem **odkrycie treści myśli** osoby wykonującej pewne zadanie poprzez głośne wyrażanie tego, co towarzyszy jej w umyśle (za Witkowska 2010: 148). McDonough i McDonough (1997) są zdania, że prowadzi to do uzyskania odpowiedzi na wiele nurtujących pytań dotyczących świadomego wykonywania pewnych czynności w różnych dziedzinach życia.

Metoda ta została zapożyczona z psychologii, gdzie już pod koniec XIX w. próbowano odkryć tajemnicę świadomości ludzkiej. Początkowo badania z zastosowaniem werbalizacji myśli nie były w ogóle traktowane jako naukowe. Dopiero rozwój techniki w XX w. umożliwił rozwój tej metody oraz coraz szersze jej zastosowanie (Ericsson 2002 w Witkowska 2010: 148). W latach 80-tych poprzedniego stulecia metodę tę zaczęto stosować w badaniach nad tłumaczeniami, by jak określano „zdobyć dostęp do tego co ma miejsce w umyśle tłumacza” (Jaaskelainen, 2001: 266), a opisali ją i rozwinęli Clayton Lewis oraz John Rieman głównie w *Task-Centered User Interface Design* (1993), na które powołują się niemal wszystkie źródła, a następnie K. Anders Ericsson i Herbert Simon w *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data* (1993) (Witkowska 2010: 148).

4.3.1. Procedura stosowania TAP, możliwe problemy i rozwiązania

Protokół głośnego myślenia należy do **badan introspekcyjnych** opartych na raportach ustnych. Moment werbalizacji myśli w stosunku do wykonywanych czynności zadaniowych stał się kryterium podziału werbalizacji na jej typy. Wśród nich można wyróżnić: **głośne mówienie** (tj. głośne nazywanie i opisywanie czynności) i **głośne myślenie** (werbalizację myśli towarzyszącą wykonywanym czynnościom), a także **retrospekcję**, która jest wyrażeniem myśli po wykonaniu zadania (Ericsson i Simon 1993: 15 w Witkowska 2010: 148). Protokół głośnego myślenia polega zatem na jednoczesnym wykonywaniu czynności w ramach realizacji zadania i słownym wyrażaniu tego, o czym wykonujący zadanie myśli, np. słowa opisujące uczucia, czynności, pytania itp. Jest to reakcja na polecenie: „Powiedz mi o czym myślisz wykonując daną pracę” (Lewis i Rieman 1993). Badacz zyskuje „(...) wgląd w rzeczywiste myśli badanego dostępne w jego aktualnej pamięci krótkotrwałej, a tym samym niweluje zasadniczą wadę retrospekcji” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 162). Werbalizowane myśli powinny być odbiciem „**mowy wewnętrznej**” badanego; jest to niczym udźwięcznienie tego co w jego umyśle i, co istotne, nie oczekuje się od badanego opisu i wyjaśnień jego ruchów. Badacz nie może oczekiwać czy próbować wywołać to, co chciałby usłyszeć; to może w ogóle nie zostać wypowiedziane (Lewis i Rieman 1993 w Witkowska 2010: 148-149). Osoba badana, jak nazwa tej metody wskazuje, niemal nieustannie, głośno wyraża swoje myśli, intencje, zamiary, uczucia w

trakcie wykonywania zadania czy pewnych czynności, jakby mówiła do siebie, a nie do badacza, któremu musi coś wyjaśnić (Lewis i Rieman 1993 w Witkowska 2010: 149). Lewis i Rieman (1993) wyjaśniają, iż „nie chodzi o opis zadania, lecz o myśli mu towarzyszące”. Osoba prowadząca badanie towarzyszy badanemu przypominając o głośnym mówieniu stosując komunikaty np. „Mów dalej”. „O czym teraz myślisz?” czy „Powiedz mi co robisz”, a nie „Dlaczego to zrobiłeś?”. Badany musi też być świadomy, iż na ewentualne pytania które głośno wypowie „do siebie” nie uzyska odpowiedzi od badającego, który w przeważającej części będzie zachowywał milczenie. Badacz winien pełnić rolę towarzysza pracy, biernego, choć aktywnie słuchającego. Powinna towarzyszyć temu **swobodna nieformalna atmosfera**, wsparcie i skupienie na zadaniu. Ważne, by badany czuł, że obiektem zainteresowania nie są jego sekretne myśli, ale te, które towarzyszą mu w wykonywanych czynnościach (Lewis i Rieman 1993 w Witkowska 2010: 149). Badany może liczyć na pełen szacunek, również dla wyrażanych przez niego myśli. Ważne, by badający nie przeszkadzał w żaden sposób badanemu, szczególnie nie wpływał na tok jego myślenia. Wymagana jest zatem pewna specyficzna umiejętność interakcji z badanym (Lewis i Rieman, 1993), świadomość słów i gestów oraz obserwowanych reakcji werbalnych i niewerbalnych (Witkowska 2010: 149). Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 162) dodają, że „[n]ależy zalecić badanym, by bardziej koncentrowali się na treści zadania, niż na samym wyrażaniu swych myśli”, przy czym zadanie nie powinno być zbyt trudne, badani winni wykonywać je swobodnie.

Ericsson i Simon (1993), jak również Lewis i Rieman (1993) polecają **nagrywanie głośnych myśli** badanego przy zastosowaniu urządzeń audio lub audiowizualnych nie rezygnując przy tym z dokonywania notatek w trakcie badania. Pamięć ludzka jest bowiem zawodna, a poza tym notatki mogą okazać się niezbędne w sytuacjach niejednoznacznych w trakcie analizy materiału. Wydaje się, że połączenie nagrywania i robienia notatek, jak zostało to wcześniej wspomniane (zob. 4.2.3.), jest najlepszym rozwiązaniem (Lewis i Rieman, 1993); służy to również zachowaniu triangulacji, co z kolei wpływa na stopień rzetelności przeprowadzonego badania. Ważne jest, by to co mówi czy robi badacz było również odnotowane (Witkowska 2010: 149).

Istotny problem związany ze stosowaniem metody TAP odnosi się do umiejętności, a raczej ich braku, werbalizacji własnych myśli przez badanych. Są osoby, dla których jest to czynność nienaturalna, wbrew ich osobowości czy stylowi

pracy (Lewis i Rieman 1993 w Witkowska 2010: 150), co może z kolei wpłynąć na treść wyrażanych myśli. Głośne myślenie może również okazać się zbyt męczące, szczególnie, gdy trwa dłuższy czas. Metoda ta jest również wymagająca w stosunku do badającego; wymaga bowiem cierpliwości, postawy zrozumienia i czujności, a przede wszystkim umiejętności takiej interakcji z badanym, by nie wywołać jakichkolwiek zmian w treści jego myśli (ibid.). Rozwiązaniem tych trudności winien być trening badanych i badaczy. Ericsson (2002) mówi o treningu słownego raportu oraz dokładnej instrukcji wraz z ćwiczeniami w czasie poprzedzającym badanie główne. McDonough i McDonough (1997: 196) sugerują również zastosowanie demonstracji tej metody przez badającego oraz odbycie ćwiczeń przez badanych w formie zadań, które nie wiążą się w sposób bezpośredni z głównym badaniem, co ma wyeliminować pojawienie się jakichkolwiek sugestii, co do treści myśli w trakcie wykonywania zadania docelowego. „Można też zniwelować sztuczność tej sytuacji [tj. głośnego wyrażania myśli] wprowadzając pracę w parach nad danym zadaniem, przy zaleceniu, by partnerzy negocjowali między sobą szczegółowo to, jak rozwiązują dane zadanie”, choć należy mieć świadomość, iż praca z partnerem może nieco wpłynąć na „sposób i treść głośnego myślenia” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 163). Wszelkie problemy wynikające z zastosowania TAP stają się argumentem podważającym rzetelność i wiarygodność danych uzyskanych w badaniu, jednakże eksperci (np. Ericsson 2002, Ericsson i Simon 1993, Bauman 2001) toczą dyskusje i podają własne argumenty, które mogą świadczyć o tym, że badania oparte na danych zebranych za pomocą metody TAP mogą nosić miano być rzetelnych.

4.3.2. Rzetelność badań z zastosowaniem TAP

Głośno wyrażone myśli osób badanych, które zostały nagrane przy użyciu sprzętu audio lub audiowizualnego zostają poddane analizie, co możliwe jest dzięki skryptom sporządzonym na podstawie nagrań (Nunan 1992: 117). Skrypty stają się **protokołem** (raportem) badania i stanowią „namacalną” wersję myśli zebranych, jak się wydaje, w sposób obiektywny (Witkowska 2010: 149). Mimo to, rzetelność tych danych jest często kwestionowana, a głównym tego powodem jest twierdzenie, iż myśli wyrażone głośno ulegają modyfikacji, zatem, gdyby nie były werbalizowane ich treść mogłaby być inna (Nunan 1992: 117-118, Ericsson 2002). Rzetelności protokołu głośnego

myślenia broni Ericsson (2002) twierdząc, że wpływa na to czas wyrażania myśli osoby badanej. Czas między myślą a jej wersją słowną jest najkrótszy z możliwych. Badany, zgodnie z założeniem tej metody, mówi i wykonuje czynności jednocześnie czy zaraz po sobie. Ewentualne pauzy trwają co najwyżej kilka sekund, które badany wykorzystuje na wykonanie pewnych czynności lub na zastanowienie się. Nie ma zatem czasu na głębszy zamysł czy refleksję, które mogłyby wpłynąć na zawartość myśli badanego (Ericsson 2002 w Witkowska 2010: 150). Ericsson i Simon (1993) potwierdzają, że „procesy kognitywne nie ulegają modyfikacji w trakcie głośnych wypowiedzi”, zdaniem ich nie ma na to dowodów. Kwestia czasu na refleksję inaczej wygląda w retrospekcji, gdzie myśli wypowiedzane są po wykonaniu czynności, a więc istnieje chwila na przemyślenie wykonanego zadania, zweryfikowanie odpowiedzi czy przywołanie z pamięci minionych czynności, co z kolei jest kolejnym wysiłkiem umysłowym, który nie ma miejsca w protokole głośnego myślenia (Witkowska 2010: 150).

Problem rzetelności próbuje rozwiązać Bauman (2001: 281) twierdząc, iż „w badaniach jakościowych rezygnuje się (...) z rzetelności (pozwalającej na powtórzenie badania przy użyciu tego samego narzędzia)”. Dodaje również, że trudno jest określić właściwą liczbę osób potrzebnych do badania, ponieważ „o wartości i wiarygodności zebranych materiałów nie decyduje liczba, lecz skrupulatność, z jaką badacz poznał interesujące go zjawisko” (Bauman, 2001: 282). Protokół sporządzony na podstawie nagrania „głośnych myśli” może dostarczyć wielu interesujących informacji dotyczących świadomości i myśli ludzkich. Ericsson i Simon (1993) twierdzą, że raporty słowne to „najwyraźniejsze odbicie procesów poznawczych”, przybliżają do obszarów myśli ludzkich, które pozostają przedmiotem badań w wielu dziedzinach. Warto wspomnieć, że autorzy są zdania, iż zarówno język ojczysty jak i obcy mogą być zastosowane w tej metodzie, choć wybierając język obcy należy zachować możliwość „chwilowego” użycia języka ojczystego; wpłynie to na zachowanie autentyczności myśli badanego oraz zapewni poczucie swobody i bezpieczeństwa (Witkowska 2010: 150).

4.3.3. Zastosowanie TAP

Pomimo pewnych trudności (opisanych w 4.3.1. i 4.3.2.) metoda głośnego myślenia zyskała zwolenników, a co więcej okazała się efektywna w badaniach jakościowych dotyczących czynności zawodowych, m. in. w translatoryce, o czym pisze Paul Kussmaul w *Training the Translator* (1995), gdzie wyjaśnia, iż celem badań z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia była „obserwacja procesów tłumaczenia kreatywnego, by zastosować je jako modele w nauczaniu [translacji]” (Kussmaul, 1995: 39 w Witkowska 2010: 151). Według Kussmaula (1995) protokół pozwala na uświadomienie tego, co kryje umysł w akcie dokonywania tłumaczenia, a wiedza o tym poszerza świadomość i rozumienie aktu dokonywania tłumaczeń przez studentów. To, co podświadome, może stać się jawne, by było trenowane i kontrolowane (Witkowska 2010: 151 za Kussmaul 1995: 33-36). Jaaskelainen (2001: 266) pisze o „zyskaniu lepszego zrozumienia mechanizmów psychologicznych i językowych jakie towarzyszą czynnościom tłumaczenia”. Umożliwia to również „przyjrzenie się procesowi nauki strategii podejmowania decyzji, które z natury są indukcyjne” (ibid.). Na danych zebranych przy zastosowaniu protokołu głośnego myślenia „można bardziej polegać i są bardziej kompletne niż inne introspekcyjne czy retrospekcyjne raporty. Badany niczego nie zapomina, nie pomija informacji i nie ma zniekształceń jego myśli” (Jaaskelainen 1995: 266 w Witkowska 2010: 151). Umysł tłumacza nazwany jest „czarną skrzynką”, którą głośne myślenie potrafi otworzyć (Basil 2001: 156), by dowiedzieć się jak tłumacz odbiera tekst, identyfikuje problemy i wypracowuje rozwiązania (Basil 2001: 197-8 w Witkowska 2010: 151).

Metoda głośnego myślenia znalazła również zastosowanie w edukacji, np. przez Renkle (1997), w tym i w badaniach dotyczących nauki języków obcych. Pressley i Afflerbach (1995) wykorzystali tę metodę do badań nad czytaniem ze zrozumieniem. Według McDonough i McDonough (1997: 191) metody raportu słownego umożliwiają skupienie uwagi na samym uczniu w procesie uczenia się języków obcych; nauczyciele pozwalając uczniom „myśleć głośno” mogą zyskać niezmiernie interesujące dane dotyczące np. fosylizacji błędów językowych czy wpływu zadań na rozwój kompetencji językowych uczniów. Wydaje się zatem, że protokół głośnego myślenia jest niezmiernie pożytecznym narzędziem badań jakościowych, które umożliwia zweryfikowanie założeń czy teorii rodzących się w umyśle badacza, a skądinąd

istotnych dla procesów nauczania i uczenia się, w tym i języków obcych (Witkowska 2010: 151).

Autorka pracy wykorzystała metodę TAP w badaniu, którego celem była próba odkrycia myśli towarzyszących działaniu studentów-przyszłych nauczycieli języka angielskiego w trakcie wykonywania jednego z głównych zadań nauczyciela, to znaczy tworzenia planu lekcji dla konkretnej grupy uczniów. Opis i wnioski płynące z tego badania zostaną zaprezentowane w kolejnym podpunkcie.

4.4. Badanie refleksyjności kandydatów z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia

Badanie z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia dotyczyło **refleksji w działaniu** (zob. Rozdz. I, 1.2.3.2.) i zostało przeprowadzone na grupie studentów – **kandydatów** na nauczycieli języka angielskiego. Autorka pracy jako nauczyciel dydaktyki języka angielskiego oraz opiekun praktyk, czyli osoba odpowiedzialna za przygotowanie studentów filologii angielskiej do zawodu nauczyciela, jednocześnie świadoma znaczenia postawy refleksyjnego praktyka, poczyniła starania, aby zgłębić wiedzę praktyczną z zakresu refleksyjności nauczycieli próbując dostrzec symptomy dokonywania refleksji w działaniu u kandydatów wykonujących określone zadania dydaktyczne. Wydaje się, że obserwacja myśli refleksyjnych towarzyszących realizowaniu zadania dydaktycznego może być źródłem informacji o tym, czy działanie to poddawane jest refleksji w trakcie jego trwania, jak może się przejawiać ten rodzaj refleksji i czego dotyczyć, szczególnie na etapie przygotowania do zawodu. Informacje te z kolei wydają się pomocne w odkrywaniu wiedzy lub budzącej się wiedzy studentów z zakresu nauczania i uczenia się języków obcych. Obserwacja refleksji w działaniu wydaje się zadaniem bardzo interesującym, ale i trudnym, wywołującym niepewność, jednakże narzędzie badawcze w postaci **protokołu głośnego myślenia (TAP)** (zob. 4.3.) zachęca do podjęcia tej próby, tym bardziej, że zastosowanie TAP przyniosło już efekty w badaniach prowadzonych w dziedzinie psychologii, a także w dydaktyce. Wyrażane głośno myśli osób badanych dają badaczowi niezwykłą okazję poznania ich, zagłębienia się w ich treść i formę, i jednocześnie umożliwiają odkrywanie wiedzy, którą badacz może wykorzystać we własnych działaniach dydaktyczno-naukowych. Przeprowadzenie badania z użyciem TAP może być inspirującym doświadczeniem

poszerzającym praktyczną wiedzę o działaniu tego narzędzia i jego efektach. Tak też stało się w przypadku przeprowadzonego przez autorkę badania, które było dużym wyzwaniem, szczególnie z dwóch względów: była to obserwacja nie tyle działania, co próba zidentyfikowania myśli jej towarzyszących oraz po raz pierwszy została zastosowana metoda TAP w autentycznej sytuacji z użyciem nagrania wideo. Raport z tego badania, tzn. przebieg oraz jego efekty zostaną za prezentowane stopniowo w kolejnych podpunktach poniżej.

4.4.1. Cele i przebieg badania

Badanie odbyło się w maju 2010 i 2011 roku na grupie studentów **filologii angielskiej** studiów stacjonarnych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim. **Głównym celem badania** była:

- próba zarejestrowania głośno wyrażanych refleksji w działaniu studentów - przyszłych nauczycieli języka angielskiego w celu jakościowego zbadania ich treści.

Cele szczegółowe przeprowadzonego badania obejmowały:

- wywołanie głośnego wyrażenia myśli i refleksji w trakcie planowania lekcji przez kandydatów
- rejestracja wywołanych wypowiedzi przy użyciu kamery wideo oraz notatek obserwacyjnych badacza
- analiza jakościowa nagranych wypowiedzi w celu zbadania ich treści
- obserwacja refleksji w działaniu, jej formy i zawartości
- obserwacja procesu planowania lekcji i dokonywania jej zapisu przez kandydatów

Celem badania było zatem wywołanie refleksji w działaniu, próba poznania ich poprzez obserwację i analizę. Działaniem w tym przypadku nie było stricte nauczanie w klasie, lecz tworzenie planu lekcji, które niewątpliwie jest jedną z najważniejszych czynności zawodowych każdego nauczyciela (zob. Rozdz. II, 2.8.1.). Założona hipoteza miała charakter ogólny. Można było przyjąć, iż nauczyciele już jako kandydaci do zawodu dokonują refleksji w trakcie działania, jednakże trudno było przewidzieć, jak refleksje te będą wyrażane i czego będą dotyczyły. Efekty badania wyłaniały się niemal na bieżąco. Stanowiło to pewną niewiadomą badania, dlatego badacz nie sprecyzował

dokładnych oczekiwań wobec wyników badania, raczej stał się czerpać z tego, co stopniowo ujawniało się w trakcie poszczególnych działań badanych studentów. Taka postawa badacza jest charakterystyczna dla badań jakościowych (zob. 4.1.4., 4.2.4.), gdzie badacz nie precyzuje własnych hipotez badawczych, raczej powinien wykazać się pewną elastycznością i otwartością, szczególnie w trakcie zbierania, a następnie analizowania danych.

Badani i ich zadanie

W badaniu wzięło udział **28 studentów** kończących IV semestr studiów, zatem zgodnie z programem ich kształcenia odbyli kurs **dydaktyki języka angielskiego** (prowadzony przez autorkę pracy), w czasie którego zostali zapoznani z podstawowymi zagadnieniami z zakresu metodyki nauczania i uczenia się języków obcych, w tym z planowaniem lekcji języka obcego i jego strukturą. Tworzenia planów zdań językowych stanowiło także przedmiot ćwiczeń na zajęciach z dydaktyki. Studenci prowadzili bowiem mikro-lekcje traktując pozostałych studentów jako uczniów, a także musieli stworzyć plan swoich lekcji według podanego przez prowadzącą zajęcia modelu:

Plan lekcji Lesson plan			
Temat/Topic: Cele/Objectives:			
Przebieg lekcji Content	Pomoce dydaktyczne Aids	Czas Timing	Uwagi/notatki Notes
1. 2. etc.			

Tabela 4. Model planu lekcji języka angielskiego wykorzystany w badaniu

Model ten ma charakter dość formalny, zawiera najważniejsze elementy planu lekcji (por. 3.8.2.), takie jak: cele lekcji, jej przebieg, pomoce dydaktyczne oraz czas trwania poszczególnych zadań, co wydaje się wystarczające na etapie tworzenia pierwszych planów przez kandydatów. Plan tworzony był w języku angielskim zarówno na zajęciach z dydaktyki, jak i w czasie badania. Zaprezentowany model służył także w trakcie praktyki metodycznej – obserwacyjnej, którą studenci odbyli w tym samym semestrze. Jednym z zadań praktycznych było samodzielne przeprowadzenie trzech

lekcji języka angielskiego w szkole podstawowej lub/i ponadpodstawowej (łącznie), co wiązało się ze stworzeniem planów tych zajęć.

Można uznać, że studenci zyskali w semestrze IV pewną wiedzę oraz doświadczenie z zakresu planowania zajęć językowych, co zostało wykorzystane w badaniu, bowiem zadaniem studentów było zaprojektowanie i zapisanie planu zajęć języka angielskiego dla określonej grupy uczniów przy użyciu podręcznika oraz pomysłów własnych. Studenci pracowali w parach i byli nagrywani przy użyciu kamery wideo, na co wyrazili zgodę. Zostali poinformowani o najistotniejszym elemencie badania, którym były ich myśli i refleksje towarzyszące planowaniu lekcji i które mieli wyrażać głośno i w miarę wyrażnie. **Zadania** zostały zaprojektowane przez autorkę pracy – badaczka (załącznik 3) i w formie pisemnej przekazane były kolejnym parom tuż przed rozpoczęciem pracy nad nimi. Miało to na celu uniknięcie wcześniejszego namysłu nad otrzymanym zadaniem; wszelkie myśli miały być wyrażane w trakcie, a nie przez czy po planowaniu zajęć. Wszystkie zadania dotyczyły uczniów na poziomie początkującym (ang. *beginners* lub *elementary*) szkół podstawowej lub gimnazjalnej i zaopatrzone były w materiał z jednego z następujących **podręczników** (jedna lekcja lub rozdział): *Switch into English 1. Podręcznik dla gimnazjum* (2007) oraz *Sky 1. Zdanie zawierało informacje o poziomie uczniów, ich wieku i ilości w grupie, informacje na temat zakresu słownictwa lub gramatyki i/lub o umiejętnościach językowych, które miały być rozwijane w czasie ćwiczeń. Karta z treścią zadania była przekazana wraz z formularzem planu lekcji (zob. Tabela 4 i załącznik 4). Zdanie nie należało do trudnych, ponieważ badani zdobyli w tym zakresie pewne doświadczenie zarówno w czasie zajęć z dydaktyki, jak i w trakcie praktyki.*

Przebieg badania

Studenci zostali poinformowani na początku IV semestru o planowanym badaniu, jego celach i formie oraz zostali poproszeni o rozważenie uczestnictwa w nim. W maju prowadząca badania wróciła do tej rozmowy i uzyskała zgodę większości studentów. Studenci samodzielnie dobrali się w pary oraz wyznaczyli możliwy czas uczestnictwa w badaniu, tak aby nie zbiegło się ono z ich zajęciami oraz nie wymagało przybycia na uczelnię tylko w tym celu. Prowadząca badanie zaproponowała terminy do wyboru i dostosowała się do możliwości badanych. Nagrania miały miejsce na uczelni, tzn. w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, zazwyczaj jedno nagranie w wyznaczonym dniu.

Po wejściu do wyznaczonej sali studenci zajmowali miejsce przy stole, a naprzeciw nich w pewnej odległości siadała prowadząca, obok której ustawiona była kamera. Najpierw badani uzyskali ogólne informacje o przebiegu badania, tzn. o zadaniu do wykonania, o zapisaniu planu lekcji na formularzu oraz o nagraniu wideo, które towarzyszyło ich pracy przez cały czas. Prowadząca przypominała studentom o głośnym wyrażaniu wszelkich pomysłów, opinii, uwag, swoich myśli, czyli tym, co było głównym celem badania. Studenci mogli zadać pytanie, a po udzieleniu odpowiedzi kamera została włączona. Prowadząca badanie starała się nie manipulować kamerą, pozostawiała ją w tym samym miejscu, aby nie rozpraszać uwagi badanych i nie zwiększać uczucia skrępowania, które często pojawiało się na początku nagrania. Studenci rozpoczynali pracę od zapoznania się z zadaniem, potem często dzielili się swoimi pierwszymi pomysłami i myślami, co sprawiało wrażenie „burzy mózgów” (ang. *brainstorm*), po czym przystępowali do zapisu lekcji na otrzymanym formularzu. Ustalenie osoby, która dokona zapisu nie trwało długo, choć często budziło niechęć i chwilowe „starcie” partnerów. Praca przebiegała dość sprawnie, a czas jej trwania był niezwykle zróżnicowany od 11 minut 6 sekund do 46 minut 56 sekund. Studenci rozmawiali chętnie, dzielili się pomysłami, wysłuchiwali pomysłów i sugestii kolegi/koleżanki i można powiedzieć, iż byli niezwykle skupieni na zapisywaniu planu, który okazał się dla nich najważniejszym elementem. Prowadząca badania doceniła ten wysiłek, ale i czasem przypominała badanym o wyrażaniu wszystkich swoich myśli i o mówieniu głośniej ze względu na dokonywane nagranie.

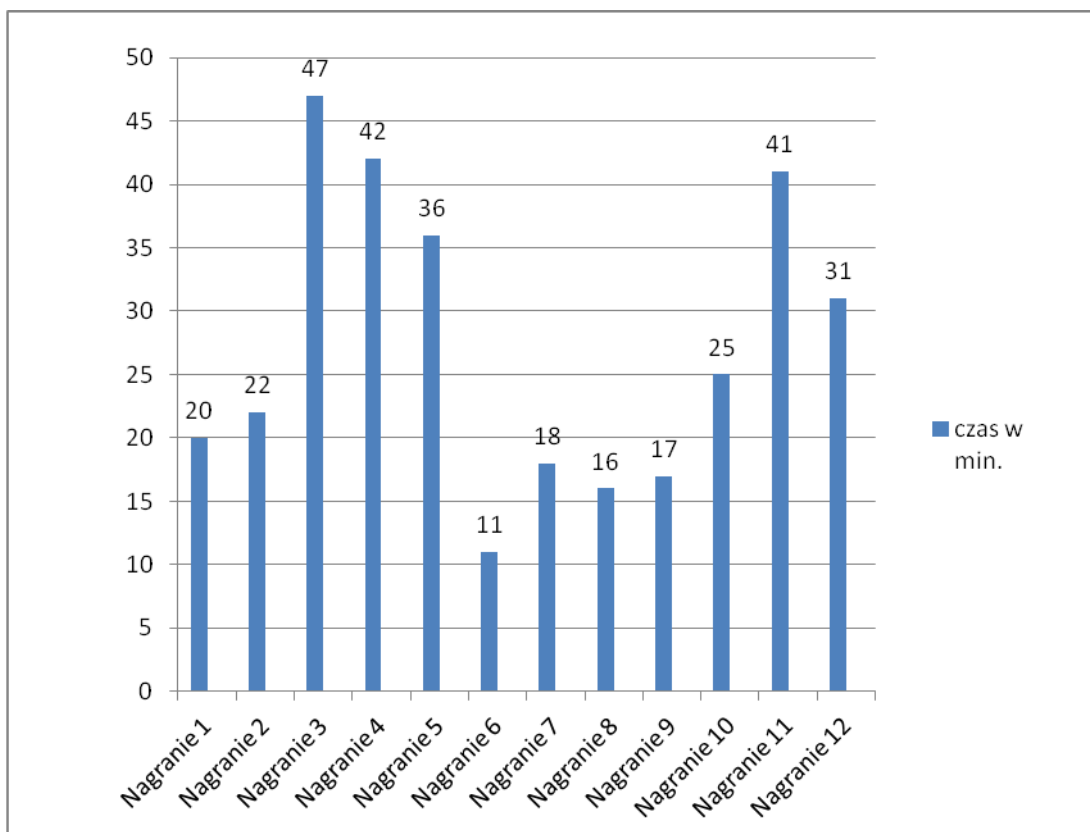
Pierwsze nagranie można uznać za pilotażowe, ponieważ dzięki obserwacji i analizie sytuacji autorka badania uświadomiła sobie konieczność stworzenia dokładniejszej instrukcji do zadania, a także stworzenia formularza planu lekcji, ponieważ okazało się, że samo polecenie jego wykonania i podanie kartki papieru było niewystarczające, nawet zniechęcające do pracy. Dlatego każda następna para studentów otrzymała dopracowaną instrukcję zadania oraz formularz planu z przypomnieniem o jego tworzeniu w języku angielskim, tak jak na zajęciach z dydaktyki języka angielskiego i na praktyce. Czas tworzenia planu nie był określony, badani mogli tworzyć go tak długo, jak było to konieczne.

W trakcie pracy studentów prowadząca badania robiła notatki (załączniki 5.1. – 5.12.) w celu odnotowania momentów dokonywania refleksji, jednakże notowanie nie było łatwe do prowadzenia. Musiało być ograniczone, ponieważ rozpraszało to uwagę badanych, co de facto nie było zaskoczeniem dla autorki badania. Notatki były zatem

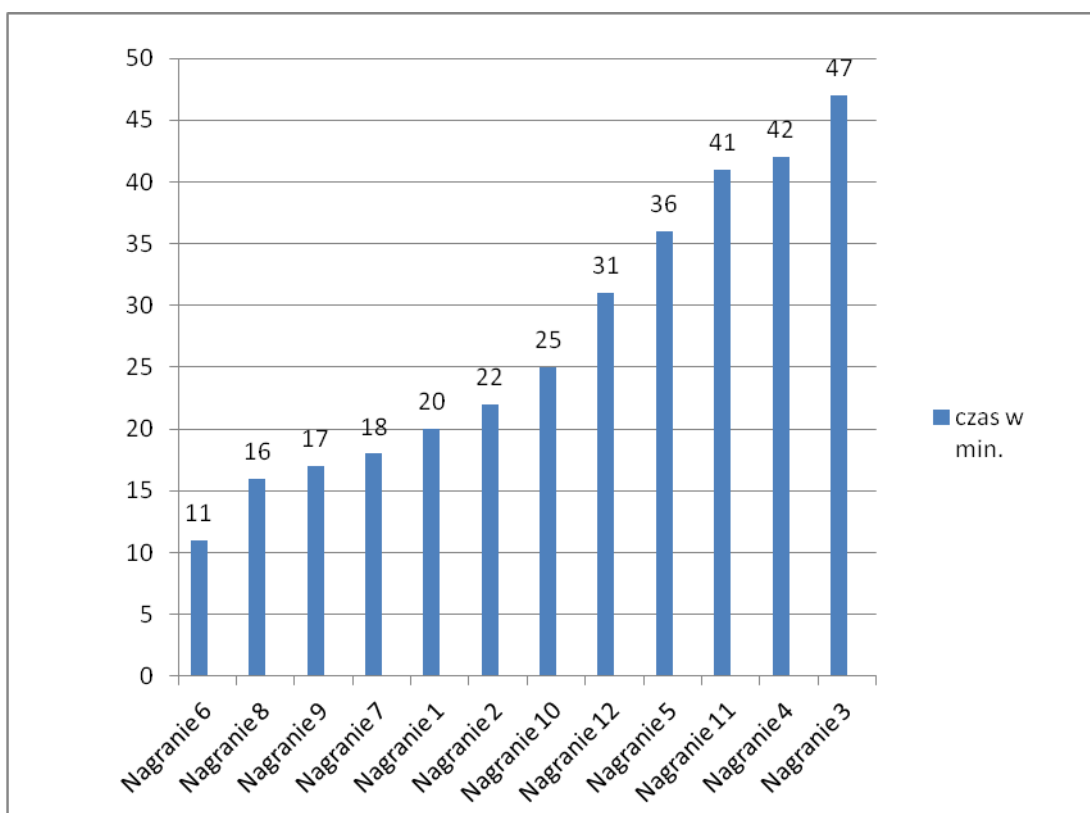
krótkie, ale po zakończonym nagraniu już pod obecność badanych zostały uzupełnione. Zakończenia nagrania miało miejsce w momencie, kiedy badani głośno poinformowali o zakończeniu pracy. Towarzyszył temu widoczny na twarzy satysfakcjonujący uśmiech. Prowadząca badanie podziękowała każdej parze za wykonane zadanie, za udział w nagraniu oraz zapewniła o zachowaniu prywatności i wykorzystaniu nagrań tylko do prowadzonego badania nad refleksyjnością nauczycieli. Współpraca była zatem owocna, zakończyła się uczuciem satysfakcji obydwu stron, badacza i badanych.

4.4.2. Dane badawcze

Efektem przeprowadzonego badania było uzyskanie 14 nagrań wideo. Pierwszym etapem była selekcja nagranych materiału, która polegała na odsłuchaniu wszystkich nagranych wypowiedzi i sprawdzeniu ich jakości pod względem słyszalności oraz możliwości identyfikacji głośno wyrażonych refleksji. W wyniku selekcji odrzucone zostały dwa nagrania, które nie spełniły oczekiwań. W przypadku jednego, praca studentów przybrała formę wymiany posłów. Studenci szybko zaakceptowali swoje propozycje, bez wyraźnej wymiany myśli na ich temat czy dyskusji, a następnie spisali je tworząc plan lekcji, co trwało stosunkowo krótko (ok. 14 min.). W przypadku drugiego nagrania, dwie studentki, okazały się bardzo nieśmiałe, niechętnie wyrażały swe myśli, ich wypowiedzi były krótkie i zbyt ciche, i chociaż poproszone zostały o głośniejsze i odważniejsze wyrażanie się, nie udało się w sposób satysfakcjonujący zrealizować nagrania, szczególnie wywołać głośne wyrażanie refleksji w działaniu. Została podjęta decyzja o dokonaniu analizy na **12 nagraniach** o łącznej długości **5 godzin i 32 minut**. Wykres 1 poniżej prezentuje ilość nagrań oraz czas ich trwania oraz wykres 2 ukazuje rozpiętość czasu trwania nagrań od najkrótszego (11 min. 6 sek.) do najdłuższego (46 min. 56 sek.); czas został podany w zaokrągleniu do 1 minuty.



Wykres 1. Nagrania oraz czas ich trwania.



Wykres 2. Czas trwania nagrań, od najkrótszego do najdłuższego.

Powstały materiał badawczy, czyli nagrania wideo z zarejestrowanymi refleksjami w działaniu, głośno wyrażonymi przez przyszłych nauczycieli języka angielskiego, stał się głównymi danymi badania, które następnie zostały poddane analizie oraz transkrypcji. Materiał ten został wzbogacony **notatkami badawczymi**, które zostały wykonane do każdego nagrania, w trakcie jego trwania i uzupełnione po jego zakończeniu, a efektem tej pracy było uzyskanie ok. **12 stron** zapisu (załączniki 5.1. – 5.12.). Notatki badawcze stały się materiałem wspierającym, szczególnie w identyfikacji refleksji oraz określaniu ich treści, czyli w czynnościach określonych przez główne cele badania, które zostaną omówione w kolejnych podpunktach.

4.4.3. Identyfikacja refleksji w działaniu

Dane w postaci 12 nagrań wideo zostały poddane analizie, której pierwszym celem była identyfikacja głośno wypowiedzanych refleksji. Najpierw ponownie zostały przestudiowane definicje „refleksji” podane przez ekspertów (a omówione w Rozdziale I), takich jak np.: Dewey 1988, Polak 1999 (zob. w Rozdz. I, 1.1.4.1. i 1.1.4.2.), Arends 1994, Jodłowska 1994, Zawadzka 2004 (zob. w Rozdz. I, 1.2.2.). Następnie kilkakrotnie odsłuchane były wszystkie nagrania, aby dokładnie zrozumieć ich treść i spróbować odróżnić refleksje od innych wypowiedzi. Efektem tak prowadzonej analizy nagrań było określenie cech wypowiedzi, które w badaniu uznane zostały jako głośno wyrażane refleksje. Autorka badania przyjęła, iż wypowiedzi o charakterze refleksyjnym potwierdzające pomysły czy opinie, stanowiące ich uzasadnienie lub je zmieniające będą traktowane jako refleksje, natomiast wypowiedzi, w czasie których partnerzy wymieniają pomysły czy też prezentują konkretny pomysł, nie będą uznawane za refleksje. Przyjęte założenie oparte zostało na wcześniej przestudiowanej teorii oraz analizie nagranych wypowiedzi.

Pracę nad identyfikacją głośno wypowiedzanych refleksji ilustrują fragmenty z nagrań 1, 2 i 3 podane niżej w postaci transkrypcji. Dwa fragmenty z pierwszego nagrania (nagranie 1a i 1b), które jako pierwsze zostały dokładnie przeanalizowane, są przykładem wypowiedzi studentek (S1 i S2), z których pierwsze (1a) nie zostało uznane za głośno wyrażoną refleksję w działaniu, a drugie (1b) zostało uznane. Fragment rozmowy z nagrania 1a, poniżej dotyczy tworzenia kontekstu dla zadania, którym jest

napisania zaproszenia na przyjęcie. Studentki proponują rozpocząć zajęcie od kilku pytań dotyczących przyjęć oraz dokonać zapisu sugestii uczniów na tablicy.

Nagranie 1a ('1''17 – '2''23)

- 1 S2: No i tam mówimy, że mamy urodziny yy za tydzień, o tam, za miesiąc, i chcemy
- 2 zrobić przyjęcie, bo to takie (1.0) na przykład ważne
- 3 S1: Może, nie wiem czy to takie ważne, ja bym może tak jakoś zaczęła, że (0.5) czy
- 4 lubimy w ogóle imprezy, żeby oni jakoś wczuli się w to
- 5 S2: No no może
- 6 S1: Bo ja mam za [tydzień =
- 7 S2: no]
- 8 S1: = urodziny i czy pomoglibyście mi stworzyć zaproszenia dla
- 9 [moich ~
- 10 S2: To] takie pytania można zapisać, że yy co lubię w przyjęciach, co co nam
- 11 sprawia największą przyjemność wtedy, gdzie takie przyjęcia robimy jak są
- 12 organizowane
- 13 S1: Czyli pytamy się o to uczniów=
- 14 S2: Tak
- 15 S1: = i na przykład wpisujemy najfajniejsze pomysły na tablicy =
- 16 S2: Tak
- 17 S1: = żeby mogli sobie [tam =
- 18 S2: no i ~]
- 19 S1: = zerkać

Wypowiedź ta zawiera wymienianie pomysłów dotyczących tworzenia kontekstu, np. „mamy urodziny (...) za tydzień, za miesiąc i chcemy zrobić przyjęcie” (wers 1), a także sugestię tematu rozmowy, tzn. „czy lubimy w ogóle imprezy” (wers 3-4). Są też inne wypowiedzi, jak: pytania dotyczące przyjęć, np. „co lubię w przyjęciach, a co (...) nam sprawia największą przyjemność” (wers 10-11), potwierdzenie „tak” na zapytania eliminujące wątpliwość „czyli pytamy się o to uczniów” (wers 13) oraz propozycja, że „na przykład wpisujemy najfajniejsze pomysły na tablicy” (wers 15). Stanowią one rodzaj wypowiedzi o charakterze sugestii, propozycji czy potwierdzenia właściwego zrozumienia pomysłu partnerki. Można uznać, że przekaz informacji jest ważniejszy niż jej uzasadnienie czy zgłębiona nad nią myśl, nie są to zatem głośno wypowiedzane refleksje. Przykłady głośno wypowiedzanych refleksji można natomiast zaobserwować w kolejnym fragmencie (1b) z nagrania 1, dotyczącym organizacji zadania, tj. pisania zaproszenia. Studentki zastanawiają się nad tym, czy uczniowie będą pisać zaproszenie w parach czy indywidualnie, i jak ich praca będzie sprawdzana.

Nagranie 1b ('5''02 – '5''42)

- 1 S2: To może niech jednak piszą w parach yy, to jak jest 16 osób w grupie to będzie
- 2 8 prac
- 3 S1: P~ (*zamyślenie się*) (2.0)
- 4 S2: Tak, żeby to sprawdzić wszystko (1.0) jakoś, żeby był te (0.5) żeby końcowa
- 5 ten była sprawdzona, nie?

- 6 S1: Albo ja bym zrobiła tak, tak jak siedzą w ławkach, niech każdy napisze [=
- 7 S2: no], i
- 8 sprawdzą (*gest skrzyżowanych ramion przed sobą oznaczający wymianę prac*
- 9 *między uczniami w parach*)
- 10 S1: = i potem, no właśnie, niby to, jak pisze zaproszenie do
- 11 kolegi, a ty do mnie, to niby, że ja już dostaje to zaproszenie, a przy okazji
- 12 sprawdzę je po swojemu
- 13 S2: No no, i nauczyciel [chodzi ~
- 14 S1: no] i nauczyciel chodzi, kontroluje, no to jest krótkie,
- 15 więc chodząc sprawdzi wszystkim jakieś takie większe błędy
- 16 S2: Ummm

Wypowiedź dotyczącą organizacji pracy na lekcji w taki sposób, aby możliwe było sprawdzenie prac uczniów w jej trakcie; co wyraża się w słowach: „tak, żeby to sprawdzić wszystko (...), żeby końcowa [praca] była sprawdzona” (wers 5) można uznać za wypowiedź refleksyjną. Po analizie ilości uczniów czy par uczniów i policzeniu prac do sprawdzenia (wers 1, 2) przychodzi refleksja świadcząca o tym, że praca w parach będzie bardziej odpowiednia organizacyjnej, przyniesie pożądane efekty (wers 4-5). Potem następuje seria pomysłów parterki (S1) o możliwej wymianie prac między parami (wers 10-12), a następnie omówiona jest rola nauczyciela w tym ćwiczeniu, gdzie pojawia się refleksja, iż skoro pisanie zaproszenia trwa krótko, to nauczyciel będzie w stanie sprawdzić wszystkie prace (wers 15), choć może nieszczegółowo. Powyższy fragment ilustruje zatem zarówno wypowiedzi, które można uznać za refleksje oraz te uznane za nie-refleksje.

Kolejny fragment wypowiedzi z nagrania 2 poniżej, ilustruje rozpoznanie innego przykładu refleksji wśród innych wypowiedzi:

Nagranie 2 (‘2’09 – ‘3’20)

- 1 S1: O, poczekaj, to może zrobić tak o, że możemy porozmawiać o nich, z nimi,
- 2 o grach (0.5) jakiś, jakie gry lubią na przykład, jako „aids”, yyy nie wiem, jakiś film
- 3 z grami takimi, są teraz, na czym się gra?
- 4 S2: No można, albo po prostu zapytajmy się ich w co grają
- 5 S1: Dobra, czyli „what kind of games do you like?” Ale “computer games”, tak?
- 6 S2: No, “computer”, tam zapewne będzie ktoś, kto w „play station” gra albo coś
- 7 takiego. No ale teraz każdy ma w domu komputer, więc myślę, że problemów nie
- 8 będzie
- 9 S1: A jak nie każdy lubi gry? No=
- 10 S2: = no to=
- 11 S1: =no to trudno=
- 12 S2: =trudno, jak nie każdy będzie lubiał gry, to zapytamy co lubi, bo wiadomo, że
- 13 nie każdy jest maniakiem komputerowym
- 14 S1: To możemy jakieś „aids” dać, żeby było tak kolorowo
- 15 S2: No można przynieść na przykład tą, gazetkę komputerową
- 16 (pauza) (5.5) ((S2 dokonuje zapisu planu))
- 17 S2: No, a dla tych, co (1.0), coś trzeba[innego. Może jakieś] ~

- 18 S1: [mogą być też gry] planszowe, czy tylko
 19 komputerowe?
 20 S2: No planszowe też mogą być, czemu nie?
 21 S1: No to, no to nawet jakąś grę można przynieść, jakieś coś tam
 22 S2: No pewnie
 23 S1: „Games” ((*mówi głośno pisząc ten wyraz*))

Wypowiedź rozpoczyna się od propozycji rozmowy z uczniami o grach, a następnie pojawia się pomysł zilustrowania jej filmem o grach, który wywołuje refleksję nad tym, jakimi grami interesują się obecnie uczniowie. Refleksja ma postać pytania: „na czym się gra?”. Kolejna refleksja (wers 5) zaczyna się również od pytania: „Ale „computer games”, tak?”, która kontynuowana jest przez partnera (wers 6-8) i odnosi się do obserwacji, iż wśród uczniów jest zawsze ktoś, kto gra w „play station”, i że „teraz każdy ma w domu komputer”, co potwierdza słuszność wyboru tematu lekcji. Z kolei pojawia się wątpliwość, trzecia refleksja, iż być może „(...) nie każdy lubi gry” [gry komputerowe], „nie każdy jest maniakiem komputerowym”, więc pojawiają się sugestie rozwiązań tego problemu, tzn. zapytanie o to, co uczniowie innego lubią, zainteresowanie uczniów tematem poprzez przyniesienie pomocy dydaktycznych (ang. „aids”), np. magazynu o tematyce komputerowej lub poszerzenie tematyki o gry planszowe (wersy 18-20). Wypowiedź (naganie 2) można uznać, za niezwykle refleksyjną, pojawiają się trzy refleksje, które mają różną formę, tzn. pytań, wątpliwości lub stwierdzeń czy przekonań. Prowadzą one do rozwiązania problemu związanego z ewentualnym brakiem zainteresowania tematem lekcji, do wyjaśnienia wątpliwości, jak i podjęcia decyzji dotyczących zastosowania dodatkowych pomocy dydaktycznych.

Kolejny fragment, z nagrania 3 poniżej, jest również przykładem wypowiedzi pełnej refleksji. Wypowiedź jest zaledwie jednogminutowa, a pojawia się w niej kilka myśli, które zostały zidentyfikowane jako refleksje spośród innych wypowiedzi, tzn. wyrażanych pomysłów czy sugestii.

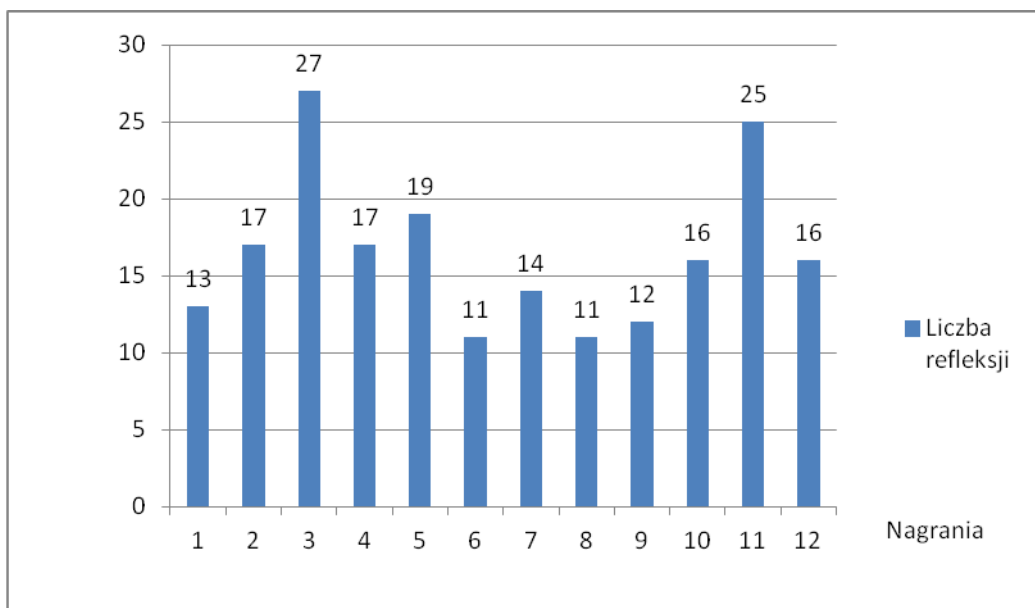
Nagranie 3 (‘2’’03 – ‘3’’03)

- 1 S1: Ale na rozgrzewkę, aby się zachęcili do tego, coś takiego, nie, że mają obrazek
 2 ((*mimika - przeglądanie się obrazkom w książce*)) ‘opisz obrazek, co jest na
 3 obrazku’, bo to jest statyczne, nudne i ~
 4 S2: Dopasować, a dopasować?
 5 S1: O, możemy coś z dopasowaniem, że ~
 6 S2: Dopasować na przykład, że czynność do obrazka, o.
 7 S1: Ale też żeby oni mówili, to jest najważniejsze, bo (0.5) to będzie bierne, ‘Które
 8 według ciebie pasuje do tego?’ ‘Aha, to, no to, to tu, to tu ((*gest - za pomocą*
 9 *długopisu łączenie słów z obrazkami*)) i to by było wszystko i nawet jakby mieli
 10 to opisać, to mają, jak tutaj jest ((*wskazanie ręką na ćwiczenie w książce*)) te

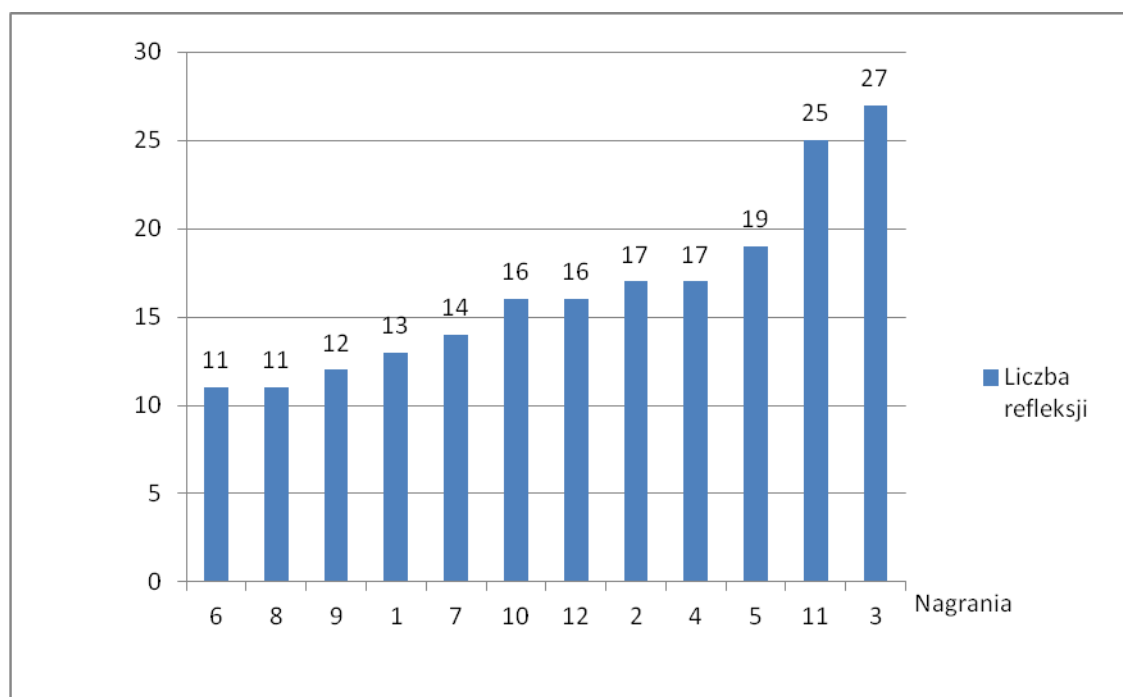
- 11 słówka, i tylko podstawiają je jednostajnie, w ogóle zero kreatywności.
12 S2: A opisać obrazek? (1.5) [no tak tak ((*odwrócenie głowy uśmiechając się, jakby*
13 *w geście, że to nie jest dobry pomysł*)) tylko (poco) to, to początkujący to też]
14 S1: [ta, znaczy((uśmiech)) to też (0.5)] to też jest takie ~
15 Nie, wiadomo, że najlepiej się mówi o tym, co się lubi.
16 S2: No.
17 S1: Jako (0.5) „warm-up” proponuję coś z życia ich, żeby każdy zaczął, może
18 opowiedział swojemu koledze, partnerowi to, co, taki jeden dzień [=]
19 S2: [Uhhh, ok.]
20 S1: = coś co robi codziennie, jakieś hobby (1.0) no.

Na początku wypowiedzi pojawia się pomysł rozpoczęcia lekcji rozgrzewką z użyciem obrazków, i jednocześnie nasuwa się refleksja dotycząca sposobu ich wykorzystania. Studentka S1 (wers 3) zauważa, że ćwiczenie nie powinno być „statyczne i nudne”, co może mieć miejsce w przypadku zadania polegającego jedynie na opisywaniu obrazków. Partnerka (S2) sugeruje zatem zastosowanie techniki dopasowywania obrazków (wers 4-5), co choć spotyka się z aprobatą, wywołuje kolejną refleksję. Studentka S1 uważa (wers 7 i 11), że planowane ćwiczenie z obrazkami powinno zachęcić uczniów do ustnego wypowiadania się, do aktywnego uczestnictwa i kreatywności. Ta sama studentka (S1) wyraża również myśl, kolejną refleksję, „(...) że najlepiej się mówi o tym, co się lubi”, po czym sugeruje, aby uczniowie opowiedzieli sobie nawzajem o swoim hobby, o tym, czym zajmują się niemal codziennie. Fragment nagrania 3 (wyżej) należy uznać za wypowiedź wysoce refleksyjną (trzy refleksje w ciągu jednej minuty), pełną interesujących rozważań, i jednocześnie potwierdzającą zaangażowanie studentek w proces planowania lekcji.

W taki sposób prowadzona identyfikacja refleksji w działaniu została zaaplikowana w trakcie analizowania wszystkich 12 nagrań, w wyniku czego zostały odnotowane i zliczone refleksje w każdym z nich. Wykres 3, poniżej ukazuje liczbę refleksji w poszczególnych nagraniach, natomiast wykres 4 prezentuje rozpiętość wyłonionych refleksji od jej najmniejszej liczby (w nagraniu 6) do największej (w nagraniu 3).



Wykres 3. Liczba refleksji w poszczególnych nagraniach (1-12).



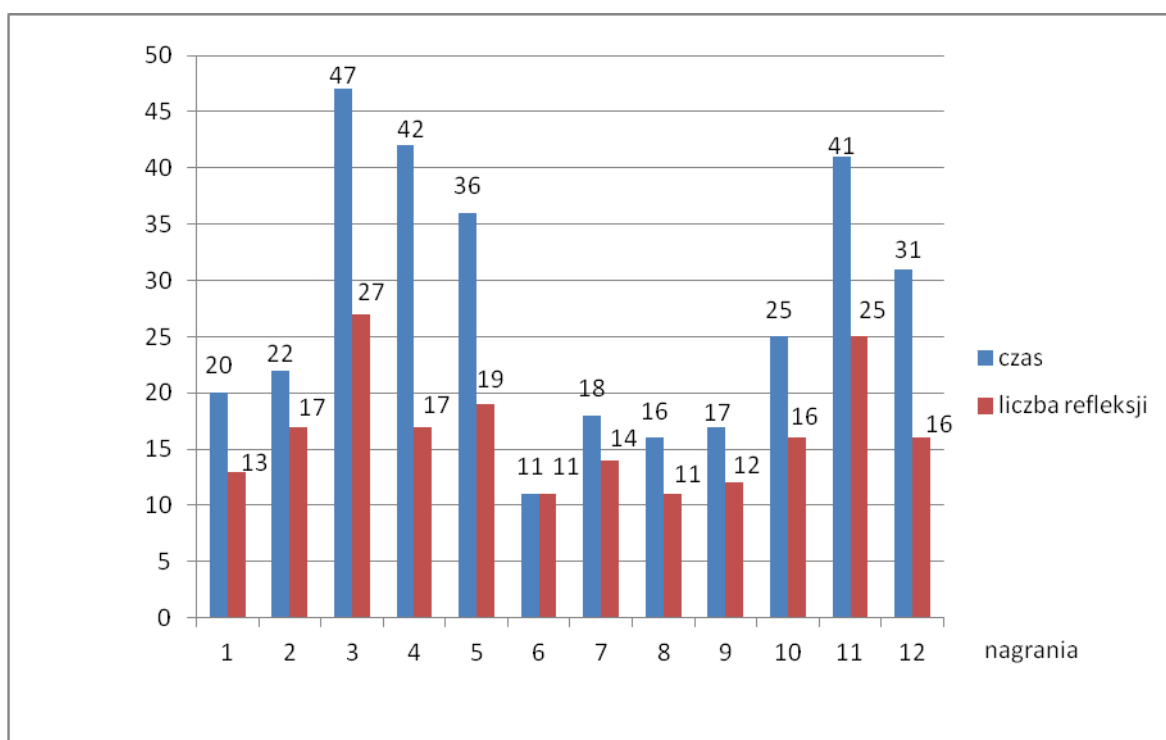
Wykres 4. Liczba refleksji w nagraniach, od najmniejszej do największej.

Liczba dokonanych przez studentów refleksji w działaniu, tj. w trakcie planowania lekcji jest niewątpliwie zróżnicowana. Można uznać, iż wszystkim towarzyszyły refleksje w trakcie wykonywania tego zadania, jednakże jedni studenci (np. nagrania 3 i 11) wyrazili ich więcej niż inni (np. nagrania 2 i 4) lub znacznie więcej, na przykład w porównaniu z parami z nagrań 6 i 8. Z jednej strony może to świadczyć o tym, że

niektórzy potrafili wyrazić swe myśli głośno, inni mieli z tym pewne trudności, a z drugiej strony można uznać też, że niektórzy wykazali większą refleksyjność wykonując zadanie, tzn. dokonali więcej namysłu w trakcie tworzenia planu lekcji. Można przyjąć, iż badani studenci byli różni pod względem refleksyjności.

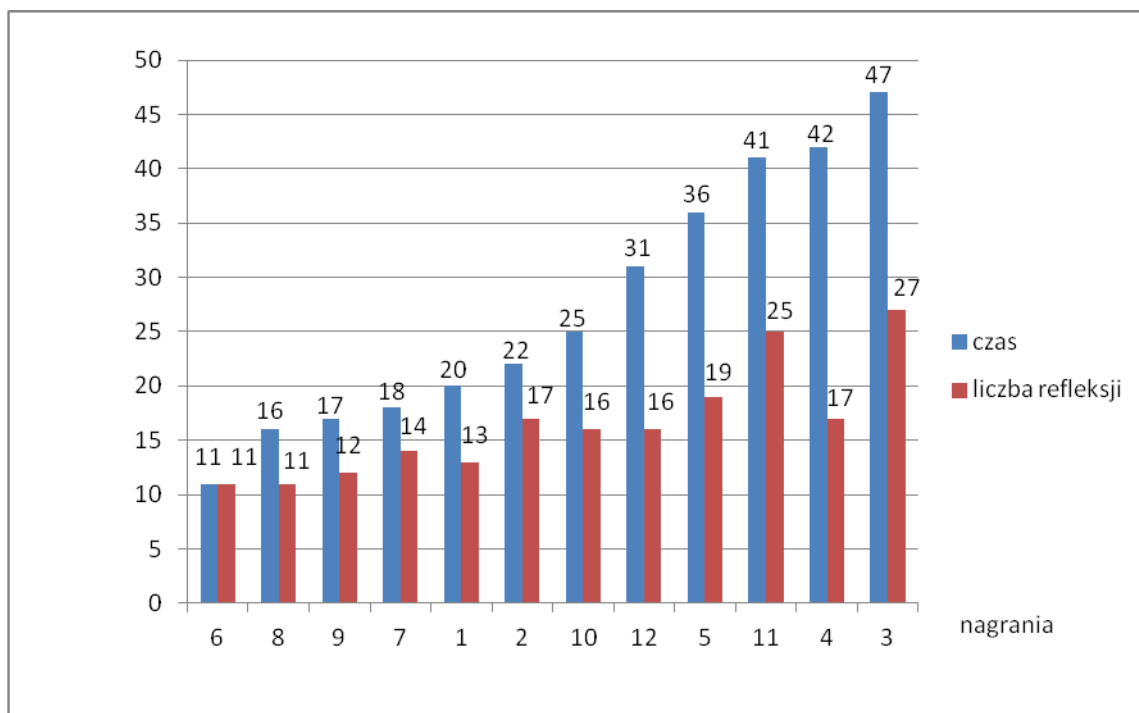
4.4.3.1. Refleksje w działaniu a czas działania

Zestawienie ilości dokonanych refleksji z czasem trwania pracy pozwala zaobserwować czy rosnąca ilość czasu wykonywania zadania spowodowała jednocześnie wzrost refleksji studentów, czyli wzrost refleksyjności w czasie pracy. Wykres 5 poniżej ukazuje zestawienie czasu trwania wykonywanego zadania i liczbę refleksji w kolejnych nagraniach.



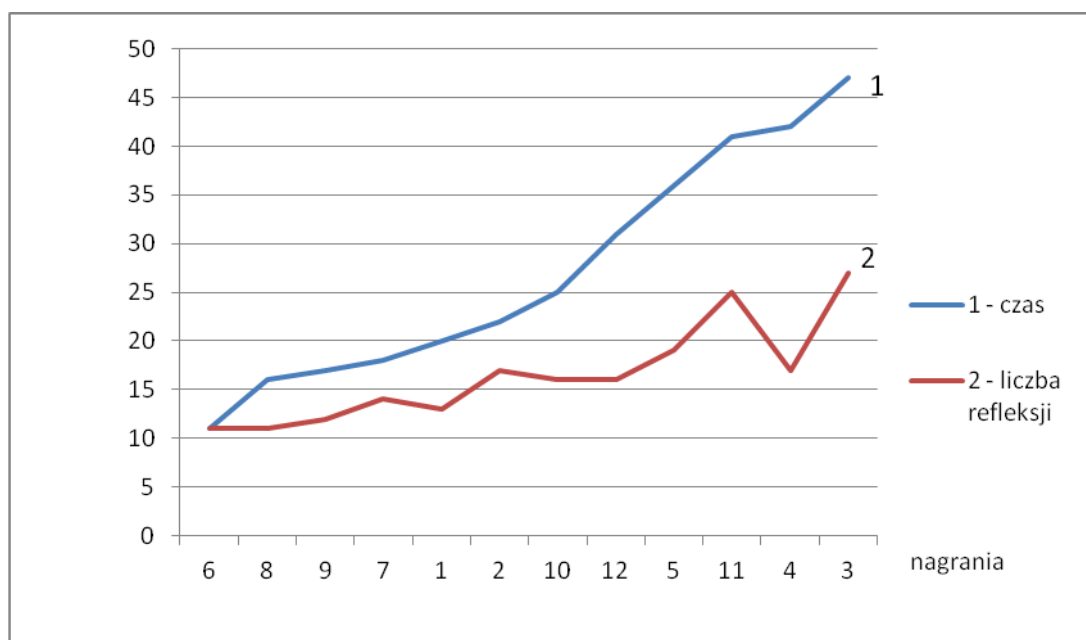
Wykres 5. Czas trwania nagrań i odnotowana w nich liczba refleksji.

Ustawienie nagrań według rosnącego czasu ich trwania wraz z liczbą odnotowanych refleksji (wykres 6 poniżej) pozwala dostrzec dynamikę wzrostu refleksji w stosunku czasu pracy.



Wykres 6. Rosnący czas wykonywania zadania oraz liczba wyrażonych w tym czasie refleksji.

Liczba refleksji ma tendencję rosnącą (od 11 do 27), choć wzrost ten jest znacznie wolniejszy od wzrostu czasu działania, który zwiększył się ponad czterokrotnie (od 11 do 47 minut), podczas gdy liczba refleksji ponad dwu i półkrotnie. Niemniej, można uznać, iż wraz z wydłużającym się czasem trwania pracy pojawia się coraz więcej refleksji. Nie jest to jednakże sytuacja stała, o czym świadczy prawa część wykresu 6, (nagrania 11, 4 i 3), gdzie liczba refleksji gwałtownie spada, a następnie rośnie. Ilustruje to dobrze wykres 7 (poniżej) za pomocą krzywej wzrostu czasu trwania nagrań (linia 1) oraz krzywej wzrostu refleksji (linia 2).



Wykres 7. Krzywe wzrostu czasu nagrań oraz dynamiki wzrostu refleksji.

Można uznać, iż obydwie krzywe stale rosną, choć w przypadku liczby refleksji regularność ta ulega znacznym zakłóceniom zarówno w trakcie, jak i w końcowej fazie jej wzrostu. Jest możliwe, iż pojawianie się refleksji w trakcie tworzenia planu lekcji związane było nie tylko z czasem wykonywania tego zadania, ale zależało również od innych czynników, jak na przykład indywidualne cechy studentów, przebieg współpracy z partnerem czy umiejętność wyrażania myśli w sposób werbalny. Niemniej jednak, dane wskazują na stałą obecność refleksji w czasie opracowywania planu lekcji.

Rysujący się obraz relacji czasu pracy i dokonanych w tym czasie refleksji, refleksji w działaniu (zob. wykresy 6 i 7), można wykorzystać do obliczenia stosunku liczby refleksji do czasu pracy, i w ten sposób odkryć wartość liczbową, która dla potrzeb niniejszego badania nazywana będzie „**współczynnikiem refleksyjności**”. Tabela 5 poniżej prezentuje zestawienie czasu i liczby refleksji, gdzie czas podany jest rosnąco, obok odpowiadająca mu liczba refleksji, a następnie wartość współczynnika.

Nagrania	Czas	Liczba refleksji	Współczynnik refleksyjności
Nagranie 6	11	11	1,00
Nagranie 8	16	11	0,69
Nagranie 9	17	12	0,71
Nagranie 7	18	14	0,78
Nagranie 1	20	13	0,65
Nagranie 2	22	17	0,77
Nagranie 10	25	16	0,64
Nagranie 12	31	16	0,52
Nagranie 5	36	19	0,53
Nagranie 11	41	25	0,61
Nagranie 4	42	17	0,40
Nagranie 3	47	27	0,57

Tabela 5. „Współczynnik refleksyjności” – stosunek refleksji do czasu działania

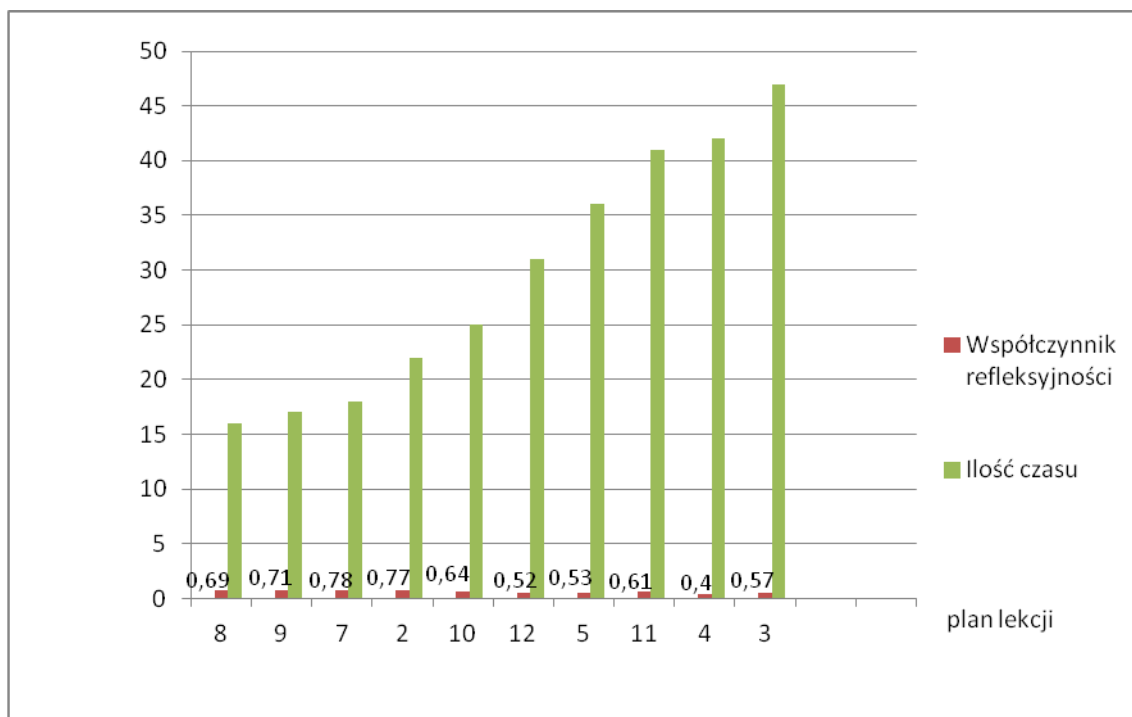
„Współczynnik refleksyjności” został uzyskany w wyniku działania matematycznego, a dokładniej podzielenia liczby refleksji przez wartość czasu:

$$\frac{\text{liczba refleksji}}{\text{czas trwania pracy}} = \text{„współczynnik refleksyjności”}$$

Wartość współczynnika można rozumieć jako ilość refleksji, a właściwie jej „częstkę” przypadającą na jedną minutę pracy, czyli w jakim stopniu każdej minucie działania towarzyszyła refleksja. Im współczynnik ten jest wyższy, tym więcej refleksji pojawiło się w czasie tworzenia planu lekcji. Idealnie zatem wypada praca pary z nagrania 6, gdzie współczynnik jest najwyższy (1,00), co oznacza, iż każdej minucie ich pracy towarzyszył wysoki poziom głębszego namysłu, przy czym tworzenie planu lekcji trwało najkrócej (11 min.). Najmniej korzystnie wypada para z nagrania 4, jej współczynnik refleksyjności wynosi 0,40. Studenci owi pracowali niemal czterokrotnie dłużej niż para z nagrania 6, a jednak, jak wynika z wartości współczynnika, nie wykonywali wyznaczonego zadania bardziej refleksyjnie. Najwyższy współczynnik, tzn. 0,78 i 0,77, poza nagraniem 6, został odnotowany w przypadku nagrań 7 i 2, gdzie pary pracowały o co najmniej połowę krócej (18 i 22 min.) od par, które spędziły najwięcej czasu na pracy, tj. 41-47 min. (nagrania: 11, 4 i 3). Dużą różnicę w

refleksyjności można dostrzec w przypadku nagrań 7 i 3, gdzie czas pracy jest ponad dwukrotnie wyższy (nagranie 3), a współczynnik refleksyjności znacznie wyższy, na korzyść pracujących krócej (nagranie 7). Może to oznaczać, że pary, które spędziły najwięcej czasu na wykonanie zadania, nie wykonywały go bardziej refleksyjnie lub też, że ich refleksja nie utrzymywała się stale na wysokim poziomie. Krótszy czas spędzony na planowaniu lekcji oznaczał, w większości przypadków, większą refleksyjność.

Rosnący czas pracy kandydatów i zmieniający się w stosunku do niego współczynnik refleksyjności warto zilustrować wykresem (zob. wykres 8 poniżej), który umożliwia dalszą obserwację i rozważania nad refleksją w czasie działania.



Wykres 8. „Współczynnik refleksyjności” a czas pracy nad planem lekcji.

Wykres 8 pozwala dostrzec, iż wartość „współczynnika refleksyjności” maleje wraz ze wzrostem czasu pracy, co może świadczyć o tym, iż większa refleksyjność pojawia się na początku pracy, czy też w jej pierwszej fazie, i z czasem maleje, zatem wydłużanie pracy nad zadaniem, tu opracowaniem planu lekcji, nie zwiększa refleksji. Pojawiająca się na początku działania refleksyjność jest być może najbardziej intensywna, a jej wysoki poziom jest trudny do utrzymania przez cały czas pracy, co może wiązać się z

wzmocnionym wysiłkiem umysłowym i koncentracją, które są niezbędne do dokonania refleksji. „Współczynnik refleksyjności” wydaje się zatem ukazywać „przeciętny poziom refleksji” jaki towarzyszył przez cały czas działania, jednakże stopień refleksyjności zmienia się, być może jest najwyższy w pierwszej fazie działania i ma tendencję malejącą w stosunku do czasu działania. Wydłużanie czasu pracy niekoniecznie wiąże się więc ze wzrostem refleksyjności, choć może mieć wpływ na końcowy efekt pracy, tzn. mógł mieć wpływ na jakość tworzonych planów lekcji.

4.4.3.2. Refleksyjność a efektywność działania - jakość planów lekcji

„Współczynnik refleksyjności” warto odnieść do efektów wykonanej pracy, czyli do wykonanych przez studentów planów lekcji. Zestawienie oceny planów oraz współczynnika pozwala zaobserwować czy jego wartość wiąże się z jakością wykonanego zadania. Innymi słowy, czy wraz ze wzrostem wartości współczynnika refleksyjności w działaniu wzrosła jakość stworzonych planów lekcji.

W trakcie nagrań (1-12) powstało 12 planów lekcji (numer planu lekcji 1-12 odpowiada numerowi nagrania; plany w załącznikach 6.1. – 6.12.), które zostały ocenione według kryteriów w skali punktowej 1-13. Oceniane było obecność i sposób określenia w planie następujących elementów: temat lekcji 0-2 punkty, jej cele 0-3, przebieg 0-3, pomoce dydaktyczne 0-2, czas poszczególnych etapów 0-2, a także wykorzystanie miejsca na notatki 0-1. Dokładny opis kryteriów oceny planów lekcji znajduje się w załączniku 7. Tabela 6 poniżej prezentuje liczbę punktów przyznanych poszczególnym planom wraz z uszczegółowieniem, tj. ilością punktów za poszczególne kryteria.

Kryteria oceny planów lekcji							
Plan lekcji	Temat 0-2	Cele 0-3	Przebieg 0-3	Pomoce Dydaktyczne 0-2	Czas 0-2	Notatki 0-1	Ocena/ilość punktów 0-13
1	-	-	-	-	-	-	-
2	1	2	2	2	1	1	9
3	2	2	3	2	2	0	11
4	2	2	3	2	2	0	11
5	2	2	2	2	1	1	10
6	-	-	-	-	-	-	-
7	1	2	2	1	1	1	8
8	2	0	2	1	2	0	7
9	1	1	2	2	2	0	8
10	2	2	3	2	1	1	11
11	2	3	2	2	1	0	10
12	0	2	2	1	2	1	8

Tabela 6. Ocena planów lekcji w skali 1-13.

Jak wynika z tabeli, dwa z dwunastu planów nie zostały poddane ocenie według przyjętych kryteriów. Pierwszy z nich, plan 1 (załącznik 6.1.) został stworzony przez parę studentów, która jako pierwsza dokonywała zapisu planu, jednak nie otrzymała arkusza planu lekcji (załącznik 4), w przeciwieństwie do pozostałych par. Prowadzącą badanie nie uznała wprowadzenia arkusza na początku za konieczne, jednakże już po pierwszym nagraniu, okazało się, że będzie to bardzo przydatne. Wprowadzenie arkusza planu lekcji stało się ilustracją instrukcji otrzymanego zadania, ale i znacznym wsparciem w jego realizacji, gdyż, jak się okazało, studenci biorący udział w badaniu nie pamiętali struktury planu lekcji, który stosowali w ćwiczeniach na zajęciach z dydaktyki oraz w trakcie praktyki, a który również był zastosowany w prowadzonym badaniu. Wstępne założenie, iż stworzą oni plan lekcji sami, na podstawie zdobytej wiedzy i doświadczenia, okazało się zatem błędne.

Pomimo braku arkusza planu lekcji, plan 1 można uznać za dość poprawnie skonstruowany i atrakcyjny dla uczniów. Studentki dokonały zapisu jego przebiegu w kilku punktach, trafnie określiły czas trwania poszczególnych ćwiczeń oraz zaplanowały kilka interesujących pomocy dydaktycznych, jak np. autentyczne, w języku angielskim zaproszenie na przyjęcia czy plakat prezentujący strukturę zaproszenia. Przebieg lekcji został oparty na etapach nauczania pisania według modelu, tzn. jest wprowadzenie tematu, prezentacja przykładowego zaproszenia, omówienie i zilustrowanie jego struktury, przekazanie instrukcji zadania, pisanie pierwszej wersji zaproszenia oraz jego sprawdzenie. Zostało odnotowane, iż nauczyciel powinien

monitorować pracę uczniów, a uczniowie winni się wspierać i wymieniać pomysłami. Plan nie zawierał jednak tematu i celów lekcji, ani informacji o uczniach. Zabrakło też kilku szczegółowych informacji, np. kryteriów oceny zaproszeń czy treść zadania domowego.

Drugi plan lekcji, który nie został oceniony według podanych kryteriów (Tabela 6 powyżej), tj. plan 6 (załącznik 6.6.) okazał się najslabiej napisanym planem lekcji (gdyby był oceniany według przyjętych kryteriów otrzymałby 4 punkty). Plan ten przypomina bardziej plan trzech ćwiczeń niż plan całej lekcji, i w taki też sposób zadanie to zostało zrozumiane przez parę studentów. Plan jest ubogi w treść i materiały dydaktyczne. Temat – „Wyrażanie umiejętności z użyciem czasownika „can”. Ćwiczenie wymowy” należy uznać raczej za cel lekcji. Cel natomiast został podany tylko jeden, choć sformułowany jest klarownie. Przebieg lekcji jest bardzo krótki, nie ma wprowadzenia czy też rozgrzewki językowej, a etap/punkt 2 wydaje się częścią etapu 3. Pomoce dydaktyczne zostały ograniczone tylko do materiału podręcznikowego, natomiast czas poszczególnych ćwiczeń został określony dość trafnie. Problemem jednak stał się ujęty w planie czas lekcyjny, który wyniósł jedynie 20 min., a nie 45. Studenci zaplanowali zatem część lekcji, dlatego trudno jest ocenić ich pracę według kryteriów odnoszące się do całego planu lekcji.

Plan 2 (załącznik 6.2.) powstał zgodnie z treścią zadania i na bazie arkusza planu lekcji, więc poddany był ocenie według podanych kryteriów oceny (załącznik 7) i uzyskał 9 punktów. Temat lekcji został bardzo krótko i niejasno określony, tj. w formie: „Computer”, podano tylko jeden cel lekcji (tj. „nauczanie słownictwa związanego z komputerem”); natomiast ćwiczenie wypowiedzi ustnych nie zostało w ogóle ujęte, choć było treścią zadania. Dwa etapy przebiegu lekcji (na cztery) nie są jasno określone, tj. uczniowie mają wyrazić jakie rodzaje gier lubią, ale forma tego zadania nie jest podana, a przeznaczona ilość czasu, tzn. 15 min. nie wydaje się zasadna. Autorzy zaplanowali liczne pomoce dydaktyczne (np. klawiaturę komputera, myszkę, czasopismo o tematyce komputerowej) i wykorzystali miejsce na notatki, stąd maksymalna ilość punktów za te dwa kryteria oceny. Lekcja wydaje się atrakcyjna dla ucznia, jednak zadania nie są wystarczająco wyraźnie określone.

Plan 3 (załącznik 6.3.) został oceniony na 11 punktów. Został odjęty jeden punkt w kryterium „Cele” za względu na podanie tylko jednego celu lekcji oraz jeden punkt za niewykorzystanie miejsca na notatkę nauczyciela. Plan 3 uzyskał maksymalną ilość punktów za wszystkie pozostałe jego komponenty. Przebieg lekcji został szczegółowo i

klarownie zaprezentowany, czas poszczególnych ćwiczeń jest starannie podany, a także zaplanowano użycie kilku pomocy dydaktycznych, np. szczoteczki do zębów dla zaprezentowania tematu lekcji oraz karty pracy z tabelą do zebrania informacji o kolegach w klasie.

Łączna ilość punktów za kolejny plan lekcji, tj. plan 4 (załącznik 6.4.) wyniosła również 11 i niemal z tych samych powodów zastały odjęte dwa punkty. Jeden za określenie celów lekcji, ponieważ w miarę klarownie został podany tylko jeden cel, natomiast drugi punkt odjęto za nieujęcie jakiejkolwiek notatki w wyznaczonym na to obszarze. Plan 4 został jednak dość starannie opracowany, łącznie z wprowadzeniem do lekcji, dodatkowymi pomocami dydaktycznymi, m. in. zdjęcie posiłku na stole oraz przygotowana przez nauczyciela karta do ćwiczenia słuchania ze zrozumieniem (tj. lista produktów spożywczych).

Plan 5 (załącznik 6.5.) otrzymał 10 punktów uzyskując maksymalną liczbę punktów za trzy kryteria, tj. pomoce dydaktyczne (oprócz podręcznika, zastosowano zdjęcia i stworzone przez nauczyciela karty pracy – listy tematów), za notatki oraz za temat lekcji, który został w miarę jasno określony, tzn. „Do you like football?”, choć może sugerować zarówno wyrażanie przez uczniów swoich preferencji, tzn. co lubią i/lub czego nie lubią, jak i lekcję poświęconą piłce nożnej. Wyrażenie precyzujące temat zostało skreślone i ujęte w celach. Jeden cel, dotyczący wyrażania preferencji można uznać za wystarczająco klarowny, natomiast pozostałe dwa są podane w sposób zbyt ogólny, tzn. „ćwiczenie słownictwa i wymowy”. Przebieg lekcji jest bogaty w różne ćwiczenia, lecz nie zawsze są one jasno zaprezentowane, np. wspomniane jest użycie modelu zdania w wypowiedziach, ale model ten nie jest podany. Jak na jedną lekcję zostało zaplanowanych zbyt wiele ćwiczeń, co wiąże się także ze znacznym wydłużeniem czasu lekcji. Czas przeznaczony na wprowadzenie do lekcji, tj. 10 min. jest również zbyt długi. Ogólnie, plan 5 jest atrakcyjny dla ucznia, realizuje wyznaczone cele, wymaga jednak dopracowania.

Plan 7 (załącznik 6.7.) obejmował sześć zadań z wykorzystaniem różnych pomocy dydaktycznych, choć nie zostały one precyzyjnie określone. Przebieg lekcji wydaje się dość dynamiczny, ćwiczenia zmieniają się od kontrolnych do pół-kontrolnych, a uczniowie pracują zarówno indywidualnie, jak i w parach. Lekcja nie rozpoczyna się jednak od wprowadzenia czy rozgrzewki, i nie wszystkie zadania są klarownie zaprezentowane, np. zadanie 2 nie precyzuje jakiego rodzaju zdania mają zostać stworzone przez uczniów. Słabą stroną planu okazało się również kreślenie czasu

trwania poszczególnych zadań. Zbyt wiele czasu obejmuje przeprowadzenie na przykład ćwiczenia wymowy, tj. 15 min., a także tworzenie wypowiedzi ustnych, 15-20 min., odnoszących się do tego, co koledzy i rodzina robią w danym momencie. Nie został także określony czas na przekazanie zadania domowego i zakończenie lekcji. Podano dwa cele lekcji, w tym jeden sprecyzowany, tzn. ćwiczenie wymowy czasowników w formie „gerund” (tzn. z końcówką „-ing”), natomiast „ćwiczenie gramatyki” nie jest wyraźnie określone, tj. brakuje podania struktury gramatycznej i jej funkcji. Temat lekcji - „What are you doing?/Co robisz?” - nie jest dostatecznie jasny. Podsumowując, plan 7 uzyskał 8 punktów.

Plan 8 (załącznik 6.8.) został oceniony na 7 punktów, i okazał się jedynym planem, w którym nie podano celów lekcji. Sam temat zapowiada interesującą dla ucznia lekcję, a brzmi: „[Najbardziej niezwykła przygoda w twoim życiu]”. Przebieg lekcji zaprezentowany jest w sposób w miarę klarowny, choć brakuje precyzyjnego zadania do ćwiczenia ze słuchania, tzn. do odsłuchiwania opowiadania po raz drugi. Nie jest również jasne jak uczniowie, będący na poziomie początkującym, mają zaprezentować swoją wersję wysłuchanego opowiadania. Jako pomoce dydaktyczne został podany podręcznik i nagranie, a także obrazki na wstępie, choć ich treść nie została określona, stąd jeden punkt, nie dwa. Planowanie czasu potrzebnego dla wykonania kolejnych ćwiczeń zostało przeprowadzone dość trafnie, oprócz wstępu, na który zaplanowano aż 10 min. lekcji. Obszar na notatki nie został wykorzystany w ogóle. Można uznać, że pomysł na lekcję jest interesujący dla grupy wiekowej 10-11 lat, a słuchanie i mówienie zostały dobrze zintegrowane. Plan wymaga jednak precyzyjnego ustalenia kwestii użycia języka angielskiego i polskiego na lekcji, co mogło być ujęte np. w notatkach.

Plan 9 (załącznik 6.9.) został wyżej oceniony niż poprzedni; uzyskał 8 punktów. Temat, który ma formę pytania „Where are you from?/Skąd pochodzisz?” sugeruje rozmowy o krajach i narodowościach, co zostało sprecyzowane w celach lekcji dotyczących zapoznania ze słownictwem. Podane zostały dwa inne cele, tj. ćwiczenie mówienia oraz wymowy, jednakże są one zbyt ogólne, stąd odjęty jeden punkt w tym kryterium. Przebieg lekcji został dość szczegółowo zaprezentowany, z podziałem na etapy/punkty, choć nie wszystkie ćwiczenia są klarowne, np. etap/punkt 6. Opiera się głównie na pracy z obrazkami, ale nie jest jasne, co jest ich treścią i co uczniowie mają opisać, a potem porównać z kolegami. Mocną stroną tego planu jest natomiast lista pomocy dydaktycznych. Oprócz podręcznika zaplanowane zostało użycie mapy,

pocztówek oraz kart z nazwami krajów. Godne pochwały jest także określenie czasu trwania poszczególnych etapów lekcji, gdzie żadne ćwiczenie nie przekracza 10 min., co ma znaczenie w przypadku planowania lekcji dla uczniów w wieku 10-11 lat. Tym razem nie została również dokonana żadna notatka nauczyciela w wyznaczonym na to miejscu.

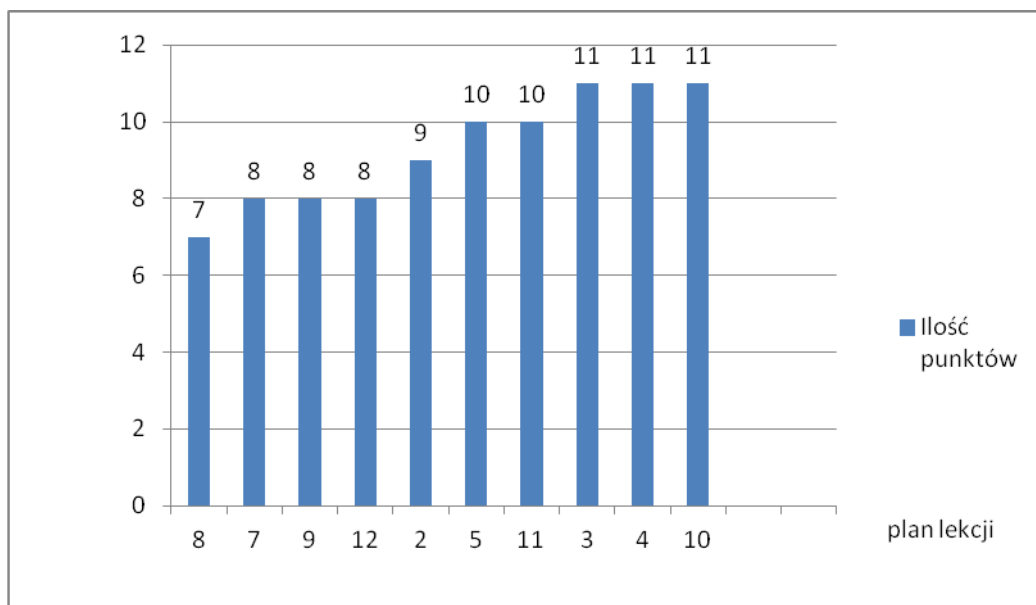
Plan 10 (załącznik 6.10) okazał się jednym z najlepszych planów, a został oceniony na 11 punktów. Wyznaczony temat „We are going to the party/ Idziemy na przyjęcie” zachęca nastoletnich uczniów do zaangażowania się w pracę na lekcji, a i przebieg lekcji jest treściwy i koherentny. Zaczyna się rozmową o różnych imprezach, w których uczestniczą uczniowie, następnie nauczyciel pokazuje przykładowe zaproszenie na imprezę/przyjęcie, omawia jego strukturę, a uczniowie tworzą własne zaproszenie na wybraną przez siebie imprezę. Przebieg lekcji uzyskał maksymalną ilość punktów, czyli 3. Cel lekcji dostał podany precyzyjnie, choć tylko jeden, a określanie czasu na poszczególne zadania okazał się najsłabszym elementem planowania. Zbyt wiele czasu zostało zaplanowane na wstęp, ok. 12 min., a na omówienie zadania domowego czas w ogóle nie był podany, stąd jeden punkt za to kryterium oceny. Miejsce na notatki zostało wykorzystane, choć nie do końca umiejętnie, pojawiła się bowiem w tym miejscu część przebiegu lekcji. Plan obfitował w pomoce dydaktyczne. Oprócz podręcznika zaplanowane zostało użycie plakatu informującego o imprezie kulturalnej, oryginalne zaproszenie na przyjęcie w języku angielskim oraz karty pracy z przykładami przyjęć/imprez.

Liczne pomoce dydaktyczne zostały ujęte również w kolejnym planie, tj. planie 11 (załącznik 6.11.), a były to: przykładowe produkty spożywcze, tj. owoce, mleko, chleb itp., tabela z podziałem rzeczowników na policzalne i niepoliczalne oraz karty tzw. „flashcards” (ang.) z nazwami wspomnianych produktów. Za pomoce dydaktyczne przyznano zatem 2 punkty. Temat „Food and drink” został dobrze dobrany, a najmocniejszą stroną planu okazały się określenie celów lekcji (maksymalna ilość punktów – 3). Autorzy tego planu poradzili sobie z tym zadaniem najlepiej ze wszystkich. Określona została umiejętność, tzn. mówienie, forma „there is/are – znajduje się/są” oraz funkcja – mówienie o jedzeniu i piciu oraz związane z tym słownictwo i gramatyka, tj. rzeczowniki policzalne i niepoliczalne oraz użycie „a/an, some i any”. Przebieg lekcji, choć interesujący nie został wystarczająco klarownie zaprezentowany, szczególnie w części głównej, gdzie uczniowie tworzą wypowiedzi ustne, brakuje precyzyjnej informacji o tym, co mają powiedzieć i w jakiej formie. Czas został podany

dla każdego zadania, ale niewystarczająco precyzyjnie, np. na początku zaplanowane jest 5 min. na wprowadzenie i 5 min. na rozgrzewkę, lecz nie jest jasne dlaczego ta podwójna ilość czasu jest konieczna. Dziwi też przeznaczenie 10 minut na opisywanie obrazków w parach (część główna). W planie tym obszar na notatki nie został wykorzystany w ogóle. Plan uzyskał 11 punktów.

Plan 12 (załącznik 6.12.) natomiast został oceniony słabiej, na 8 punktów. Pierwszym błędem okazało się sformułowanie tematu lekcji, tzn. „Expressing likes and dislikes/Wyrażanie tego co lubię i tego, czego nie lubię”, które należy raczej uznać za cel ćwiczeń lekcyjnych. Cele lekcji zostały dobrze wyrażone, tzn. została określona forma czasownika „like” – twierdząca i przecząca jako cel ćwiczeń oraz umiejętność zastosowania jej w wypowiedziach ustnych dla wyrażania preferencji. Przebieg lekcji był częściowo klarownie zaprezentowany, zabrakło bowiem sprecyzowania modelu/wzoru wyrażenia, który uczniowie mieli ćwiczyć, a także błędnie zostało nazwane zadanie drugie, tzn. „dyskusja”, która de facto była wymianą informacji o tym co uczeń lubi, a czego nie lubi. Ćwiczenie trzecie rozpoczyna się od wprowadzenia słownictwa, jednak nie jest podane jakiego zakresu tematycznego ma ono dotyczyć. Plan sugeruje zastosowanie różnych dodatkowych pomocy dydaktycznych, jak zdjęcia, przedmioty i karty z ich nazwami, jednak tematyka ich nie została sprecyzowana. Czas poszczególnych ćwiczeń/etapów lekcji podany jest w miarę trafnie; ilość czasu na wprowadzenie i zapoznanie z nową strukturą gramatyczną nie została właściwie określona, zaplanowano na to 12 minut, co jak na prostą strukturę wydaje się zbyt długim czasem. Miejsce przeznaczone na notatki zostało wypełnione w dużej części informacjami dotyczącymi przebiegu lekcji, choć znajdują się tu również dodatkowe informacje, np. wybór lidera wśród uczniów, który poda raport pracy grupy, czy zalecenie odczytania dialogu przez każdego ucznia.

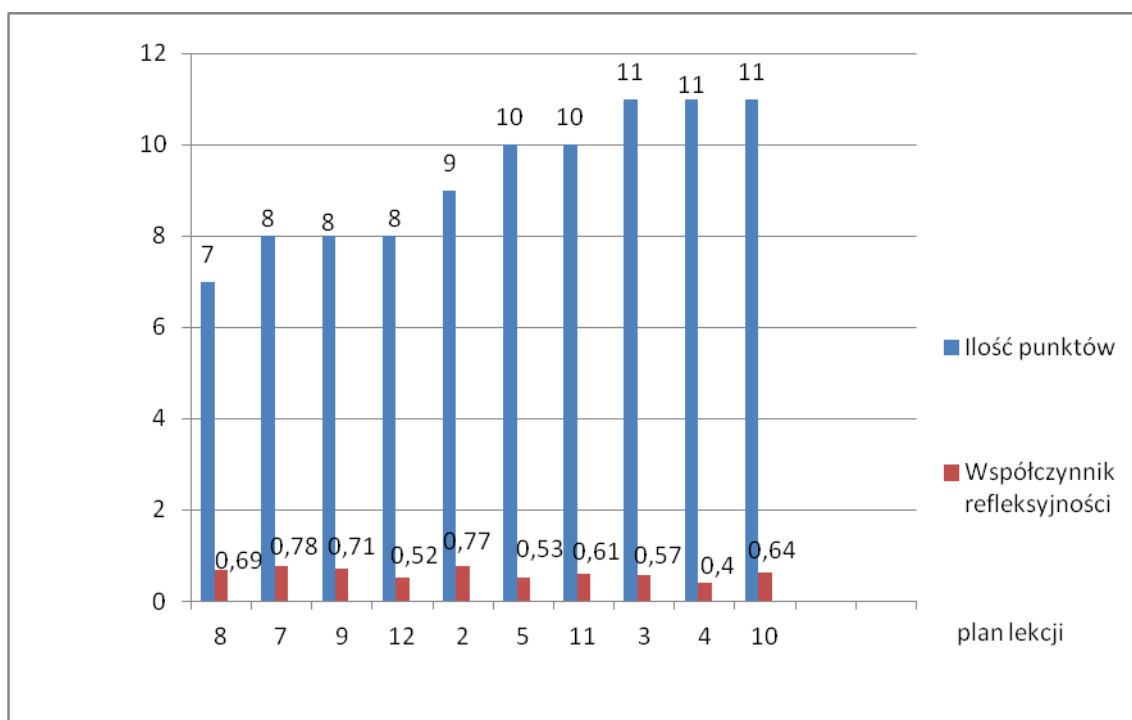
Oceny planów lekcji (tj. planów 2-5 i 7-12) okazały się dość zróżnicowane; liczba punktów wahała się od 7 (54%) do 11 (85%), co prezentuje wykres 9 poniżej:



Wykres 9. Ocena planów lekcji w punktach, od najniższej do najwyższej oceny.

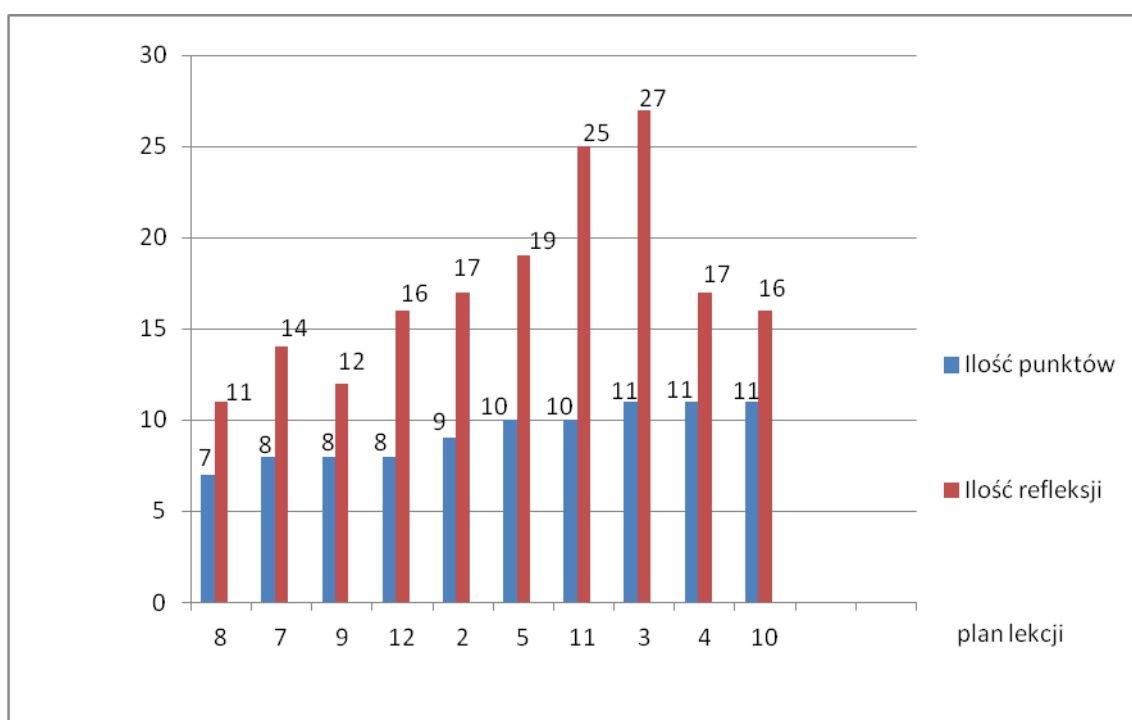
Plan 8 został najniżej oceniony, natomiast trzy plany: 3, 4 i 10 uzyskały najwyższą notę. Ocenę w wysokości 8 punktów (61%) uzyskały trzy plany lekcji, tj. plany 7, 9 i 12. Pozostałe plany uzyskały lepszy wynik, tj. 9 punktów (69%) plan 2 i po 10 punktów (77%) plany 5 i 11. Średnia ilość punktów za plan lekcji wyniosła 9,3 (71%).

Zestawiając oceny planów ze „współczynnikiem refleksyjności” można zaobserwować stosunek refleksji w działaniu do efektów tego działania, tj. stosunek refleksyjności studenta-nauczyciela do efektów jego pracy nad planem lekcji. Prezentuje to wykres 10 poniżej:



Wykres 10. Ocena planu lekcji (w punktach) a „współczynnik refleksyjności”.

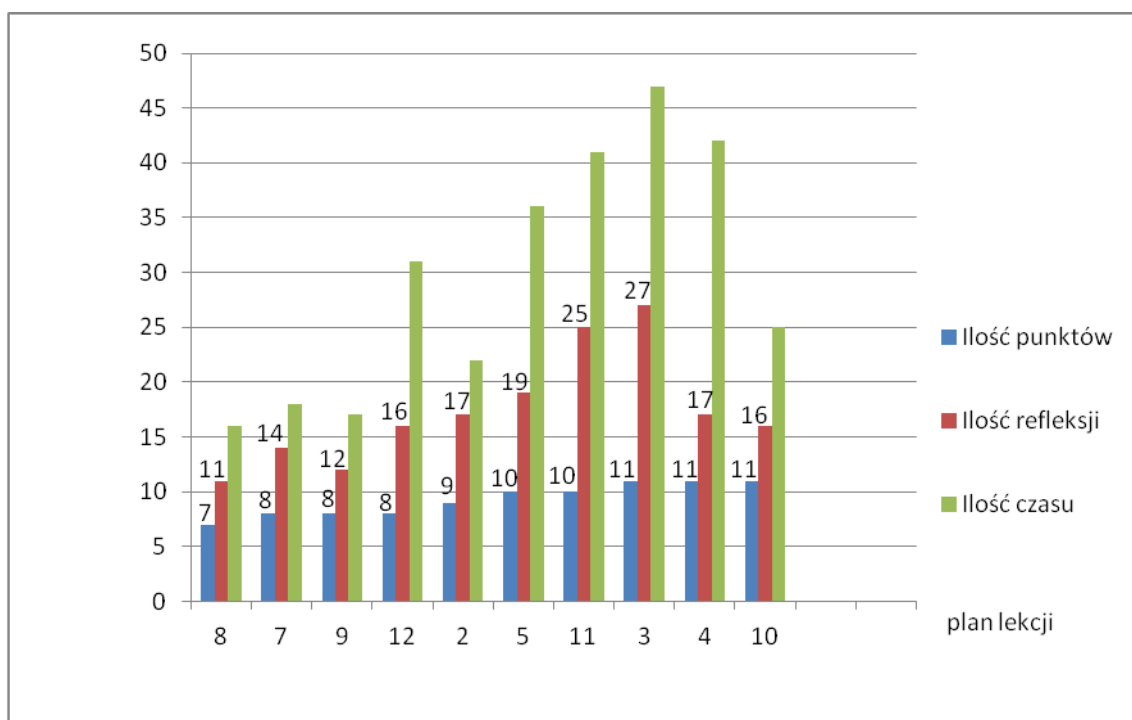
Wartość „współczynnika refleksyjności” okazuje się bardzo zróżnicowana dla planów lekcji, które uzyskały najwyższą ocenę, tj. 11 punktów. Wartość ta waha się od 0,4 do 0,64. Jednocześnie można zauważyć, iż „współczynnik refleksyjności” dla planów ocenionych najniżej, tj. na 7-8 punktów, ma wartość wyższą, od 0,52 do 0,78. Z danych zaprezentowanych na wykresie wynika, że jeden z najlepiej ocenionych planów (plan 4) charakteryzuje się najniższym „współczynnikiem refleksyjności” - 0,4, natomiast dla jednego z najslabiej ocenionych planów (plan 7) wartość współczynnika jest najwyższa - 0,78. Można wysunąć wniosek, iż najlepszy plan lekcji powstał przy niskim poziomie refleksyjności, a niemal najslabszy plan wręcz odwrotnie, kiedy refleksyjność osiągnęła najwyższą wartość (w stosunku do pozostałych planów). Sytuację tę tłumaczy jednak fakt, iż „współczynnik refleksyjności” należy traktować jako „przeciętny poziom refleksji” dla całego czasu trwania działania, co zostało zauważone w końcowych rozważaniach poprzedniego podpunktu, tj. w 4.4.3.1. Niewątpliwie większą rolę należałoby przypisać **ilości** pojawiających się **refleksji** w trakcie działania niż jej **przeciętnej liczbie** w stosunku do czasu. Ilustruje to właśnie wykres poniżej, tj. wykres 11, na którym oceny planów lekcji zostały zestawione z liczbą refleksji dokonanych w trakcie ich tworzenia. Można zaobserwować tendencję wzrostu liczby refleksji w planach lekcji, które uzyskały najlepszą ocenę.



Wykres 11. Ocena planu lekcji (w punktach) a liczba refleksji dokonanych w trakcie jego tworzenia.

Najwyżej oceniony plan (plan 3) charakteryzuje się największą liczbą refleksji (27), i jednocześnie, najniższa liczba refleksji (11) odnosi się do planu 8, który uzyskał najniższą ocenę. W przypadku planów lekcji, które uzyskały najniższe noty (7-8 punktów), tj. planów 8, 7 i 9, liczba dokonanych refleksji również była najniższa (11-14). Natomiast plany lekcji, które uzyskały największą ilość punktów (10-11) charakteryzują się najwyższą ilością refleksji (25-27), choć nie we wszystkich przypadkach, bowiem dla planów 4 i 10, liczba refleksji wyniosła 16-17, czyli dużo poniżej najwyższej liczby. Nie można zatem stwierdzić tendencji stale rosnącej, to znaczy, że im większa liczba refleksji, tym lepszy plan lekcji, choć należy dostrzec, iż liczba ta jest ponadprzeciętna. Nasuwa się zatem myśl, iż refleksyjność miała odzwierciedlenie w efektach pracy studentów-nauczycieli. Praca nad planem, której towarzyszyło więcej refleksji okazała się bardziej efektywna; jej owocem były plany lepsze jakościowo.

Interesujące obserwacje pojawiają się również, kiedy zestawieniu poddane zostaną ocena planu lekcji i liczba dokonanych refleksji oraz czas pracy nad planem. Prezentuje to wykres 12:



Wykres 12. Ocena planu lekcji (w punktach) oraz liczba refleksji w działaniu a czas pracy nad planem.

Prezentowane dane powyżej (wykres 12) wskazują na fakt, iż najwyższej oceniony plan lekcji (plan 3) charakteryzuje się zarówno największą ilością refleksji (27) dokonanych w trakcie jego tworzenia, jak i najdłuższym czasem pracy nad nim (ok. 48 min.). Nie zawsze jednak długi czas poświęcony na planowanie przyniósł bardzo dobre efekty. Przykładem może być plan 12, opracowanie którego trwało ponad 30 min, a plan uzyskał niemal najniższą ocenę (8 punktów). Natomiast praca nad planem 10 trwała krócej, tj. 25 min, a plan uzyskał najwyższą ocenę (11 punktów), podczas gdy tak samo wysoko oceniony plan 3 tworzony był w czasie ok. 48 minut, czyli niemal dwa razy dłuższym. Czas nie zawsze okazywał się głównym czynnikiem wpływającym na jakość tworzonych planów lekcji, choć jest dostrzegalne, iż plany opracowywane dłużej (plany 11, 3 i 4) zostały uzyskały znacznie lepsze oceny. Tworzeniu tych samych planów towarzyszyło także więcej (17) lub najwięcej refleksji (25, 27). Możliwa staje się teza, iż plan tworzony w dłuższym czasie (ok. 40 min.) i któremu towarzyszyło więcej refleksji był w rezultacie planem najlepiej opracowanym. Refleksyjność stanowiła czynnik sprzyjający wzrostowi jakości planów lekcji.

Identyfikacja refleksji, które badani głośno wyrażali w trakcie pracy nad planem lekcji była pierwszym celem analizy nagrań. Dalsze badania odkrytych refleksji dokonane poprzez odniesienie ich do czasu działania, tj. czasu pracy nad planem lekcji oraz do efektów działania, czyli stworzonych planów, przyniosły kolejne interesujące obserwacje i rozważania nad wpływem refleksji w działaniu na proces tworzenia planów i na ich jakość. Następnym etapem procesu badawczego było określenie treści refleksji, tzn., jakich obszarów tematycznych czy zagadnień dotyczyły, głównie z takich dziedzin jak dydaktyka i pedagogika. Praca nad identyfikacją treści refleksji w działaniu prezentuje następny podpunkt.

4.4.4. Badanie treści refleksji w działaniu

Zebrany materiał badawczy, tj. 12 nagrań wideo został przez autorkę przeanalizowany w celu identyfikacji **refleksji w działaniu**, ich **treści** oraz **obszarów tematycznych** czy zagadnień, których dotyczyły. Identyfikacja na podstawie nagrania została zestawiona z notatkami badacza (załączniki 5.1. – 5.12.) w celu potwierdzenia dokonania refleksji w działaniu przez badanych w danym momencie, co często udało się uzyskać, ale nie zawsze. W kolejnych podpunktach zaprezentowane zostaną dane dotyczące treści zidentyfikowanych refleksji oraz ich analiza o charakterze jakościowo-ilościowym.

4.4.4.1. Identyfikacja treści refleksji

Tabele poniżej (Tab. 7. – 18.) prezentują listę fragmentów w poszczególnych nagraniach, które zostały zidentyfikowane jako refleksje w działaniu oraz ich treść i obszar tematyczny, do którego się odnoszą. Zostało także podane, czy zaistnienie poszczególnych refleksji było odnotowane w notatkach badawczych, czy też nie. Notatki sporządzone były w trakcie nagrywania i obserwacji wszystkich badanych, czyli każde nagranie można także odnieść do sporządzonych notatek. Tabele poprzedzone są informacją o zadaniu, które badani wykonywali w kolejnych nagraniach, o powstałym planie zajęć języka angielskiego dla określonej grupy uczniów, a także czas trwania nagrania. W tabelach wyróżnione są (pogrubioną czcionką) fragmenty nagrań, do których zostały stworzone transkrypcje, podane w

załącznikach oznaczonych tym samym numerem, jakim oznaczone zostały kolejne nagrania, tj. 1-12 (zob. załączniki 8.1. – 8.12.).

Nagranie 1

W nagraniu uczestniczyły dwie studentki, które jako pierwsze zgodziły się wziąć udział w badaniu. Otrzymały Zadanie 1 (załącznik 3), które polegało na zaplanowaniu lekcji dla grupy gimnazjalistów na poziomie początkującym z wykorzystaniem podręcznika *Switch into English 1* (str.119). Głównym celem lekcji było ćwiczenie umiejętności pisania, a dokładniej pisania zaproszenia na przyjęcie (załącznik 9). Studentki wykorzystały materiał zawarty w podręczniku, ale również miały własne pomysły dotyczące ćwiczeń i pomocy dydaktycznych (np. stworzenie plakatu). Zaplanowały lekcję w czasie 20’26 min i stworzyły jej plan (załącznik 6.1.). Ich praca została nagrana (nagranie 1, transkrypcja 1 – załącznik 8.1.), a prowadząca sporządziła notatki (załącznik 5.1.). Studentki były aktywne jeśli chodzi o wyrażanie pomysłów, myśli i refleksji na głos. Prowadząca badanie odnotowała 13 wypowiedzi potraktowanych jako myśli refleksyjne.

Czas/moment nagrania ‘min’”sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak). – (nie)
‘0’”11 – ‘0’”23	- ile czasu będzie trwało wprowadzenia do lekcji, 3 czy 5 minut? 16 uczniów – to nie jest duża grupa	- określanie czasu trwania ćwiczeń, informacje o klasie/uczniach	+
1.1.‘2’”20 – ‘2’”47	- jakie zaproszenie można pokazać jako model tekstu do napisania, warto urozmaicić lekcję	- etapy nauczania pisania, pisanie ze wsparciem o model	-
‘3’”20 – ‘3’”34	- zaproszenia mogą być formalne i nieformalne, stosowane jest słownictwo formalne lub nieformalne	- nauka słownictwa, styl formalny i nieformalny pisanych tekstów	-
‘4’”41 – ‘5’”07	- praca indywidualna czy w parach? Może uczniowie sami zdecydują	- typy interakcji, autonomia ucznia	+
1.2.‘5’”55 – ‘6’”20	- można połączyć ćwiczenia pisania z ćwiczeniem mówienia	-integracja umiejętności językowych	-
‘10’”50 – ‘11’”08	- jaki rodzaj zaproszenia mają napisać uczniowie – precyzowanie polecenia do	- instrukcje ćwiczeń, ćwiczenie pisania różnych tekstów	+

1.3. '11''24 – '11''40	zadania - należy omówić strukturę zaproszenia, ile czasu to zajmie	- nauczanie pisania, struktura tekstu pisanego, określanie czasu trwania ćwiczeń	-
'12''38 – '13''06	- czas trwania kolejnych ćwiczeń, szukanie „oszczędności” czasu	- określanie czasu trwania ćwiczeń	+
13''48 – '14''04	- pisanie draftu 1 i 2, draft 2 będzie zadaniem domowym	- etapy nauczania pisania, zadania domowe	+
1.4. '14''36 – '15''15	- czas trwania pisania draftu 1, odniesienie do poziomu uczniów	- określanie czasu trwania ćwiczeń, umiejętności uczniów na poziomie początkującym	-
1.5. '15''57 – '16''40	- można stworzyć plakat lub karty pracy, aby zaprezentować model tekstu, skróci się czas prezentacji	- pomoce dydaktyczne, określanie czasu trwania ćwiczeń	+
'17''44 – '18''13	- ile czasu będzie trwało sprawdzanie struktury tekstu - peer-feedback, z uczniami na tym poziomie i w tym wieku	- określanie czasu trwania ćwiczeń, informacja zwrotna w zadaniach z pisania, potrzeby uczniów, umiejętności uczniów na poziomie początkującym	+
'19''48 – '20''20	- ćwiczenie mówienia można przenieść na następną lekcję	- planowanie lekcji, elastyczność nauczyciela	+

Tabela 7. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 1

Nagranie 2

W nagraniu uczestniczyło dwóch studentów, kolega i koleżanka z grupy. Otrzymali Zadanie 2 (załącznik 3), które polegało na zaplanowaniu lekcji dla grupy gimnazjalistów na poziomie początkującym z wykorzystaniem podręcznika *Switch into English 1* (str. 66) (załącznik 10). Głównym celem lekcji było ćwiczenie wypowiedzi ustnych, a dokładniej mówienie o swoich umiejętnościach czy zdolnościach z wykorzystaniem czasownika „can”. Studenci oparli się głównie za pomysłach własnych i mało wykorzystali materiał zawarty w podręczniku. Zaproponowali temat lekcji: „Komputery” oraz wykorzystali dodatkowe pomoce dydaktyczne (np. sprzęt komputerowy, czasopisma o tematyce komputerowej). Ich praca nad przygotowaniem lekcji trwała 21'52 min, co zostało nagrane (nagranie 2, transkrypcja – załącznik 8.2.),

stworzyli plan lekcji (załącznik 6.2.), a prowadząca sporządziła notatki (załącznik 5.2.). Studenci komunikowali się chętnie, wyrażali coraz więcej pomysłów i myśli, z czego prowadząca badania wyłoniła 17 wypowiedzi jako głośno wyrażone myśli refleksyjne.

Czas/ moment nagrania 'min''sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak). – (nie)
'0''40 – '1''03	- ilu uczniów weźmie udział we wstępnej rozmowie i czas trwania tej rozmowy, 5 czy 10 min.?	- organizacja przebiegu ćwiczeń, określanie czasu trwania ćwiczeń	+
2.1. '1''38 – '1''48	- zawężenie tematu lekcji – granie w gry, czy wszyscy gimnazjaliści lubią gry komputerowe?	- określanie tematu lekcji, zainteresowania uczniów	+
'2 – '2''05	- potrzebny jest główny temat lekcji	- określanie tematu lekcji	-
'2''40 – '2''58	- czy każdy gimnazjalista ma komputer w domu?	- potrzeby i zainteresowania uczniów	-
2.2. '3''58 – '4''17	- wprowadzenie nowego słownictwa, a następnie przeprowadzenie ćwiczeń kontrolnych	- etapy lekcji, wprowadzanie nowego słownictwa, ćwiczenia kontrolne	+
'6''54 – '7''12	- można zmienić kolejność, najpierw wprowadzenie słownictwa, a potem zadawanie pytań	- planowanie lekcji i ćwiczeń, wprowadzanie nowego słownictwa	-
'7''50 – '8''02	- student podaje przykładowy dialog, który okazuje się monologiem	- rodzaje tekstów mówionych (dialog i monolog)	-
'8''28 – '8''35	- czy zadanie nie jest za trudne dla gimnazjalistów	- umiejętności językowe uczniów na poziomie początkującym	+
'10''15 – '10''58	- rodzaje gier, które znają gimnazjaliści, a co jeśli ktoś nie gra i nie zna gier	- zainteresowania uczniów, selekcja tematów lekcji	+
'13''47 – '13''51	- nauczyciel powinien monitorować pracę uczniów	- rola nauczyciela - monitorowanie	-
2.3. '15''11 – '15''30	- poprawianie błędów po zakończeniu ćwiczenia	- poprawianie błędów w wypowiedziach ustnych, informacja zwrotna	-
'16''01 – '16''9	- moment zapisu nowych słówek na tablicy, czy po ćwiczeniu czy przed	- wprowadzanie nowego słownictwa, praca z tablicą	-
'16''49 – '17''3	- ile słów potrafi napisać gimnazjalista, czy 200?	- umiejętności językowe uczniów na poziomie początkującym, dostosowywanie ćwiczeń do poziomu uczniów	+
2.4. '17''30 – '17''53	- na koniec lekcji można przeprowadzić 'luźniejsze' ćwiczenie, należy zaplanować dodatkowe ćwiczenia, w razie gdyby został czas	- planowanie lekcji, poziom trudności zadań, ćwiczenia dodatkowe (ang. time-fillers)	-
'19''05 –	- czy zadania nie są za trudne dla	- umiejętności językowe	+

'19''23	poziomu początkującego?	uczniów na poziomie początkującym, dostosowywanie ćwiczeń do poziomu uczniów	+
'20''52 – '20''59	- zmiana tematu z „Computer games” na „Computers”	- określanie tematu lekcji	-
'21''16 – '21''26	- wkomponowanie dodatkowego ćwiczenia w plan, jeśli będzie na to czas	- planowanie lekcji, ćwiczenia dodatkowe (ang. time-fillers)	-

Tabela 8. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 2

Nagranie 3

W nagraniu uczestniczyły dwie studentki, które podobnie jak poprzednia para studentów otrzymały Zadanie 2 (załącznik 3), które polegało na zaplanowaniu lekcji dla grupy gimnazjalistów na poziomie początkującym z wykorzystaniem podręcznika *Switch into English 1* (str. 66). Z materiału zawartego w podręczniku nie skorzystali poprzednicy, więc zadanie mogło być powtórzone. Głównym celem lekcji było ćwiczenie wypowiedzi ustnych, a dokładniej mówienie o swoich umiejętnościach czy zdolnościach z wykorzystaniem czasownika „can” (załącznik 10). Studentki wykorzystały niemal wszystkie ćwiczenia z podręcznika, ale wsparły się również własnymi pomysłami, np. wprowadziły grę „10 pytań” i rozważały użycie gry „Kalambury”, a także dodatkowe pomoce dydaktyczne (np. karty pracy, obrazki, przedmioty dnia codziennego). Studentki potrzebowały niemal dwa razy więcej czasu niż przeciętna para, tj. 46'56 min na zaplanowanie lekcji, co mogło być spowodowane pisanie planu najpierw „na brudno”, poczym dopiero powstał końcowy plan (załącznik 6.3.). Ich praca została nagrana (nagranie 3, transkrypcja 3 – załącznik 8.3.), a prowadząca sporządziła notatki (załącznik 5.3.). Studentki pracowały intensywnie, ale nie zawsze zgodnie. Stworzenie planu pochłonęło dużo czasu, stąd liczne momenty ciszy, ale i często ożywione rozmowy, wśród których można było odnotować 27 wypowiedzi sklasyfikowanych jako myśli refleksyjne.

Czas/ moment nagrania 'min''sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak) – (nie)
'24 – '41	- jak należy rozumieć temat „Czynności dnia codziennego”	- planowanie lekcji, określanie tematu lekcji	-
'52 – '56	- słownictwo powinno być proste ze względu na poziom – początkujący	- dobór materiału ćwiczeń zgodnie z poziomem językowym	+

'2''03 – '2''13	- wybór interesującego zadania na początek, aby zachęcić uczniów	uczniów - dobór materiału i ćwiczeń, podnoszenie motywacji uczniów	+
'2''19 – '2''52	- zadanie do ćwiczenia mówienia, powinno wywołać aktywność i kreatywność uczniów, trzeba zmotywowować tym, co uczniowie lubią	- motywowanie uczniów do mówienia w języku obcym, zainteresowania uczniów	-
'3''47 – '4''02	- czy czynności dnia codziennego obejmują też hobby?	- określanie tematu lekcji	+
3.1. '4''28 – '4''54	- ile czasu trwa rozgrzewka na lekcji, nie może być za długa, inna forma, tzn. ankietę może to skrócić	- określanie czasu trwania ćwiczeń, rozgrzewki językowe	-
3.2. '5''36 – '5''48	- oprócz tematu, trzeba określić cele lekcji	- planowanie lekcji – określanie celów lekcji	-
'6''40 – '6''46	- trzeba zmienić kolejność zadań i nie powtarzać ćwiczeń, warto dokonać zapisu na tablicy	- różnorodność ćwiczeń na lekcji, pomoce dydaktyczne, potrzeby uczniów	+
'8''02 – '8''08	- przejście do podręcznika, aby każdy uczeń miał obrazki przed sobą	- różnorodność pomocy dydaktycznych, potrzeby uczniów	-
'8''57 – '9''05	- warto stosować różne „bodźce” na lekcji: podręcznik, obrazki, ćw. słuchania	- różnorodność pomocy dydaktycznych i materiałów na lekcji	-
'11''50 – '11''54	- nauczyciel powinien zanotować błędy wymowy i omówić je po ćwiczeniu	- nauczanie wymowy, poprawianie błędów w wypowiedziach ustnych	-
'13''02 – '13''13	- zanim uczniowie zaprezentują zadanie, pracują w parach	- organizacja pracy na lekcji, wzory interakcji	+
'13''40 – '14''7	- co uczniowie muszą uwzględnić w trakcie tworzenia krótkiego dialogu, poziom podstawowy uczniów, czas trwania ćwiczenia	- organizacja pracy na lekcji, umiejętności uczniów na poziomie podstawowym, określanie czasu trwania ćwiczeń	-
'14''30 – '15''30	- ile czasu trwa ćwiczenie słuchania, trzeba odtworzyć materiał CD ponownie	- określanie czasu trwania ćwiczeń, nauczanie słuchania – organizacja ćwiczeń	-
'17''01 – '17''05	- na zakończenie lekcji powinno być jakieś „luźniejsze” zadanie	- stopień trudności zadań na lekcji, planowanie i organizacja zadań	-
3.3. '17''48 – '17''53	- podczas ćwiczenia wymowy uczniowie muszą powtarzać kilka razy, ćwiczenia wymowy są krótkie	- nauczanie wymowy, planowanie i organizacja ćwiczeń wymowy	+
'18''28 – '19''13	- forma prezentacji stworzonych przez uczniów dialogów, uniknięcie zbyt długiego powtarzania ich, aby nie znudzić uczniów	- organizacja i forma informacji zwrotnej (feedbacku), różnorodność na lekcji, motywowanie uczniów	+
3.4. '19''58 –	- uczniowie powinni wyjść z klasy z uśmiechem	- motywowanie uczniów, pozytywna atmosfera na	+

'20''00		lekcji	
'21''07 – '21''15	- „Kalambury” to ćwiczenie nieinspirujące do mówienia, tylko do pokazywania	- dobór ćwiczeń odpowiednich do umiejętności językowych	+
'22''19 – '22''26	- „10 pytań” to gra dobra do ćwiczenia mówienia	- dobór ćwiczeń odpowiednich do umiejętności językowych, gry na lekcji języka obcego	+
'24''15 – '24''30	- uczniowie nie będą znali słowa „bark”, ale mogą skorzystać ze słownika	- umiejętności uczniów na poziomie podstawowym, nauczanie słownictwa, praca ze słownikiem	-
'26''47 – '27''16	- wykonywanie zawodów to nie „czynności dnia codziennego”, „zawody” to trudne słownictwo	- zachowanie koherencji lekcji, zasób słownictwa uczniów na poziomie podstawowym	+
'30''24 – '30''54	- czy zapisać nowe słowa na tablicy czy może pozwolić uczniom wykazać się, że je zapamiętali	- nauczanie słownictwa, dokonywanie zapisu na tablicy, motywowanie uczniów	+
'33''13 – '33''36	- wykorzystanie słówek z burzy mózgów na początku w tworzeniu dialogu w kolejnym zadaniu	- nauczanie słownictwa, wprowadzanie i utrwalanie słówek, spójność lekcji	-
3.5. '35''45 – '35''56	- wprowadzenie gry pamięciowej dla utrwalenia słownictwa	- nauczanie słownictwa, ćwiczenia utrwalające słownictwo	+
3.6. '41''25 – '42''04	- ile czasu trwają ćwiczenia wymowy, konieczność powtarzania nagrania	- nauczanie wymowy, organizacja ćwiczenia, potrzeby uczniów	+
'43''05 – '43''36	- zastąpienie gry „Kalambury” grą z użyciem kartek do wymiany między uczniami, atrakcyjne zadanie dla uczniów	- dobór ćwiczeń do celów lekcji, ćwiczenie mówienia, motywowanie uczniów, urozmaicanie zadań lekcyjnych	-

Tabela 9. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 3

Nagranie 4

W nagraniu wzięły udział dwie studentki. Otrzymały Zadanie 3 (załącznik 3), które polegało na zaplanowaniu lekcji dla grupy gimnazjalistów na poziomie początkującym. Głównym celem lekcji było ćwiczenie wypowiedzi ustnych dotyczących jedzenia i napojów z wykorzystaniem struktury „there is/are” oraz „some, any” i przedimka nieokreślonego „a/an” (załącznik 11). Studentki wykorzystały zarówno materiał podręcznikowy (*Switch into English 1*, str. 64-65), jak i własne pomysły. Tematem

lekcji była „Organizacja niezaplanowanego przyjęcia”, a jednym z zadań było ułożenie dialogu – rozmowy w kuchni i zaprezentowanie go przed klasą. Studentki miały mnóstwo własnych pomysłów, jednak trudno im było stworzyć jedną spójną lekcję. Ostatecznie udało się i po dość długim czasie, tj. po prawie 42 minutach powstał plan lekcji (załącznik 6.4.). Ze względu na dłuższy czas pracy studentek nagranie powstało w dwóch częściach (nagranie 4, transkrypcja 4 – załącznik 8.4.); prowadząca sporządziła notatki badawcze (załącznik 5.4.). Zostały odnotowane wypowiedzi określone jako głośno wyrażone refleksje w działaniu, w liczbie 17, choć uwaga studentek była bardzo skupiona na zapisie planu lekcji, efektem czego były pauzy, czyli momenty pozbawione jakichkolwiek wypowiedzi.

Czas/ moment nagrania ‘min’‘sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak) – (nie)
‘0’’51 – ‘1’’09	- odegranie scenki w sklepie może nie być zadaniem odzwierciedlającym rzeczywistość, teraz zakupy robi się w supermarketach	- dobór zadań komunikatywnych, cele nauczania języków obcych	-
4.1. ‘2’’00 – ‘2’’20	- za mała liczba uczniów, aby podzielić ich na grupy, pracę w grupach trudno się kontroluje	- typy interakcji, organizacja pracy w grupach, monitorowanie pracy uczniów	-
‘2’’22 – ‘2’’41	- kiedy skupimy się na formie, uczniowie będą mogli poprawiać swoje błędy	- zadania kontrolowane, poprawianie błędów	+
4.2. ‘2’’54 – ‘3’’24	- wprowadzeni karteczek byłoby ciekawe dla uczniów, mieliby cel pracy, mogliby dostać punkty	- pomoce dydaktyczne, motywowanie uczniów, ocenianie	+
‘4’’02 – ‘4’’18	- wprowadzenie do lekcji nie może być za długie	- etapy lekcji, ćwiczenia wprowadzające/rozgrzewki	+
4.3. ‘4’’28 – ‘4’’44	- rozpoczęcie lekcji od tematu o organizacji imprez może rozkojarzyć uczniów, szczególnie gimnazjalistów	- koncentrowanie uwagi uczniów, potrzeby i zainteresowania uczniów w zależności od wieku	-
‘4’’53 – ‘5’’32	- uczniowie mogą nie chcieć rozmawiać o tym, co robią na imprezach	- zainteresowania uczniów, motywacja uczniów	+
‘10’’47 – ‘11’’23	- czy można od obrazka z podręcznika i danej struktury językowej zacząć lekcję, wykorzystanie dodatkowego obrazka, „wydobywanie” słownictwa od uczniów	- rozgrzewka/początek lekcji, wizualne pomoce dydaktyczne, nauczanie – wprowadzanie słownictwa	-
‘13’’15 – ‘13’’24	- omówienie obrazka tak, aby skupić się na rodzinie, czyli nie odbiec od	- praca z obrazkiem, koherencja lekcji	-

4.4. ‘14’’50 – ‘15’’24 ‘19’’10 – ‘19’’15	tematu - obrazek nie może przedstawiać rodziny przy stole, bo temat dotyczy imprez - rozpoczęcie od opowiadki nauczyciela skieruje uczniów na czas przeszły, a celem lekcji jest ćwiczenie struktury „there is/are”	- dobór i praca z obrazkiem, koherencja lekcji - dobór materiału lekcji, nauczanie gramatyki	- -
4.5. ‘20’’15 – ‘20’’30 ‘21’’40 – ‘21’’54	- trzeba zaangażować wszystkich uczniów na lekcji, wybrany temat powinien ich zachęcić - przeznaczenie więcej czasu na rozmowę z uczniami, aby mogli zastanowić się	- motywowanie uczniów, dobór tematów lekcji - określanie czasu trwania ćwiczeń, potrzeby uczniów	- -
<u>Po przerwie</u> ‘1’’11 – ‘2’’38	- potrzeba „bazy” (modelu) dla stworzenia przez uczniów własnego tekstu, uczniowie na tym poziomie nie zapiszą sami słówek	- ćwiczenie pisanie według modelu, umiejętności językowe uczniów na poziomie początkującym, nauczanie słownictwa	+
‘4’’48 – ‘5’’05	- uczniowie nie mogą stale bazować na obrazkach, powinni sami coś stworzyć	- organizacja pracy na lekcji, praca samodzielna uczniów	+
‘10’’01 – ‘10’’11	- zamiana tematu lekcji z „Organising a party” na „Organising an unplanned party”	- wybór i formułowanie tematów lekcji	-
‘13’’50 – ‘13’’05	- trzeba przeznaczyć więcej czasu na burzę mózgów, na przemyślenia	- określanie czasu trwania zadań, planowanie lekcji	+

Tabela 10. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 4

Nagranie 5

W nagraniu wzięły udział dwie studentki. Otrzymały Zadanie 4 (załącznik 3), które polegało na zaplanowaniu lekcji dla grupy gimnazjalistów na poziomie początkującym z wykorzystaniem podręcznika *Switch into English 1* (str. 54). Głównym celem lekcji było ćwiczenie mówienia, a dokładniej ustnego wyrażania tego, co uczniowie lubią, a czego nie, z użyciem czasownika „like” (załącznik 12). Studentki szczegółowo analizowały materiał podręcznikowy, z którego częściowo skorzystały modyfikując pewne zadania. Wykorzystały również własne pomysły, np. przeprowadzenie ankiety wśród kolegów, gry „Interview with a star” [„Wywiad z gwiazdą”] oraz wprowadzenie obrazków z podpisami. Tematem lekcji było „Do you like football?” [„Czy lubisz piłkę nożną?”], co miało nawiązywać do zainteresowań uczniów. Studentki miały mnóstwo własnych pomysłów, pracowały zgodnie i ostatecznie stworzyły plan lekcji (załącznik

6.5.). Ich praca trwała ponad 35 minut, co zostało nagrane (nagranie 5, transkrypcja 5 – załącznik 8.5.). Prowadząca sporządziła notatki badawcze (załącznik 5.5.). Analiza nagrania wykazała 19 wypowiedzi studentek uznanych za głośno wyrażone refleksje w działaniu.

Czas/ moment nagrania ‘min’‘sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak), – (nie)
5.1. ‘3’‘40 – ‘3’‘48	- można wprowadzić coś innego, nowego, własny pomysł, bo to, co jest w podręczniku nie jest ciekawe	- motywowanie uczniów, adaptacja materiału podręcznikowego	-
‘4’‘25 – ‘4’‘36	- dyskusja na poziomie początkującym nie jest możliwa	- umiejętności uczniów na poziomie początkującym, ćwiczenie mówienia, rozgrzewki	+
‘4’‘56 – ‘5’‘07	- przeprowadzić ćwiczenie tak, aby nie było nudne	- motywowanie uczniów, organizacja ćwiczeń	-
‘9’‘43 – ‘9’‘56	- „expressing likes and dislikes” [wyrażanie tego, co lubię, a czego nie] to będzie „objective” [cel lekcji] , a „Do you like football?” będzie tematem	- planowanie lekcji, określanie tematów lekcji oraz jej celów	+
‘11’‘40 – ‘11’‘50	- zadanie „controlled” [kontrolujące] na początek jest właściwe	- planowanie lekcji, etapy lekcji, ćwiczenia kontrolujące	-
5.2. ‘12’‘18 – ‘12’‘34	- można zmodyfikować zadanie lub go pominąć; rodzice oczekują, że zakupiony podręcznik będzie używany	- dobór materiałów, adaptacja materiału podręcznikowego, praca z podręcznikiem, potrzeby uczniów	+
5.3. ‘14’‘15 – ‘14’‘26	- dobór zadania na rozgrzewkę, aby nie było za łatwe dla uczniów	- dobór materiału do poziomu uczniów, motywowanie uczniów	+
‘14’‘54 – ‘15’‘03	- czy bohaterowie z tego zadania występowali już we wcześniejszych ćwiczeniach	- planowanie zadań, praca z podręcznikiem, koherencja lekcji	-
‘15’‘41 – ‘15’‘57	- czy to zadanie odnosi się do tego dialogu	- praca z podręcznikiem, planowanie zadań, koherencja lekcji	-
5.4. ‘18’‘03 – ‘18’‘18	- zadanie nie może być takie „suche”, musi być bardziej atrakcyjne, gimnazjaliści/16-	- motywowanie uczniów, planowanie zadań, potrzeby i	+

	latkowie chyba lubią się bawić	zainteresowania uczniów	
'18''54 – '19''24	- trzeba zmierzyć ile to by było czasu, niech zapytają 5 osób, żeby nie było tak łatwo	- określanie czasu trwania ćwiczeń, planowanie zadań, motywowanie uczniów, różnicowanie stopnia trudności zadań	+
'20''20 – '20''38	- uczniowie na poziomie początkującym mają podstawowy zasób słownictwa	- umiejętności i wiedza uczniów na poziomie podstawowym	-
5.5. '21''19 – '21''26	- „feedback” musi być, uczniowie muszą się pochwalić tym, co zrobili	- planowanie i etapy ćwiczeń, potrzeby uczniów, motywowanie uczniów	+
'21''29 – '21''58	- trzeba podpowiedzieć uczniom o dodaniu końcówki „-s” w czasowniku w czasie feedback’u, model wypowiedzi/struktura w feedback’u będzie inny od tego stosowanego w zadaniu	- planowanie etapów zadania, zadania kontrolne, instrukcje zadań	+
5.6. '25''16 – '26''10	- jak długo trwa zadanie ze słuchania, na poziomie początkującym są krótkie; należy doliczyć feedback	- określanie czasu trwania ćwiczeń, etapy ćwiczeń, planowanie zadań na poziomie początkującym	+
'26''30 – '27''12	- przygotowanie listy z tematami dla uczniów, modyfikacja listy z podręcznika	- organizacja zadań, pomoce dydaktyczne, praca z podręcznikiem	+
'28''15 – '28''20	- nauczyciel powinien pochwalić, że wszyscy dobrze pracowali	- motywowanie uczniów, rola nauczyciela – motywator, oceniający	-
'29''07 – '29''12	- w razie małej ilości czasu jedna osoba zapyta, druga odpowie, bez zamiany ról	- planowanie ćwiczeń, określanie czasu trwania ćwiczeń, nauczanie mówienia	+
'30''52 – '31''20	- można wprowadzić dodatkową strukturę „I like doing sth” dla zainteresowanych uczniów, w razie ich pytań, jeśli to będzie grupa „pojętna”	- planowanie zadań i treści dodatkowych na lekcji, nauczanie grup zróżnicowanych pod wzgl. poziomu jęz., praca z uczniem zdolnym	+
'32''10 – '32''32	- przygotowanie dodatkowych obrazków z podpisami dla wsparcia zadania, podręcznik tego nie zawiera	- pomoce dydaktyczne, instrukcja zadań, adaptacja podręcznika	+
'33''20 –	- o jakie tematy mogą zapytać	- potrzeby i	-

'34''30	uczniowie, jakie mogą ich zainteresować; „Książki” to temat nie dla nich, to „na nich nie działa”	zainteresowanie uczniów, motywowanie uczniów, selekcja tematów zadań	
'35''38 – '35''45	- a może jakieś zadanie domowe?, nie, nie jesteśmy „wrednymi nauczycielami”	- praca domowa, rola nauczyciela, potrzeby uczniów	+

Tabela 11. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 5

Nagranie 6

W nagraniu uczestniczyły dwie studentki, które otrzymały Zadanie 2 (załącznik 3), które polegało na zaplanowaniu lekcji dla grupy gimnazjalistów na poziomie początkującym z wykorzystaniem podręcznika *Switch into English 1* (str. 66). Głównym celem lekcji było ćwiczenie wypowiedzi ustnych, a dokładniej mówienie o swoich umiejętnościach czy zdolnościach z wykorzystaniem czasownika „can” (załącznik 10). Studentki szczegółowo analizowały materiał podręcznikowy, z którego w dużej części skorzystały wprowadzając niewielkie zmiany. Wykorzystały również własne pomysły, np. odegranie scenek czy odczytanie dialogów na środku klasy. Studentki chętnie wymieniały się pomysłami, pracowały bardzo zgodnie i bardzo szybko w stosunku do pozostałych par, bowiem praca ich trwała 11 minut. Studentki stworzyły plan lekcji, a właściwie plan ćwiczenia, bo tak zrozumiały zadanie (załącznik 6.6.). Ich planowanie i rozmowy zostały nagrane (nagranie 6, transkrypcja 6 – załącznik 8.6.), a prowadząca sporządziła notatki badawcze (załącznik 5.6.). W wypowiedziach badanych studentek odnotowanych zostało 11 wypowiedzi, które określono jako głośno wyrażone refleksje.

Czas/ moment nagrania 'min''sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak). – (nie)
'0''55 – '1''02	- na poziomie początkującym w ćwiczenia ze słuchania należy odsłuchać nagranie dwa razy	- nauczanie słuchania, etapy ćwiczeń, umiejętności uczniów na poziomie początkującym	+
6.1. '1''20 – '1''55	- kiedy uczniowie czytają w parach nauczyciel nie jest w	- praca w parach, rola nauczyciela jako	+

'2''08 – '2''18	stanie wszystkich kontrolować; pary mogą wyjść na środek, ale to jest stresujące i to zajmie dużo czasu - uczniowie powinni rozróżniać wymowę „can” od „can't”, a przeważnie źle to wymawiają	kontroler, techniki przeprowadzania feedbacku, przyjazna atmosfera w klasie - nauczanie wymowy, problemy uczniów polskich z wymową angielską	+
6.2. '2''33 – '02''42	- można odegrać scenki, żeby czytanie dialogów nie było takie „suche”, nudne	- motywowanie uczniów, techniki przeprowadzania feedbacku	+
'3''50 – '4''16	- jaki jest cel odczytywania dialogów i odgrywania scenek; uczniowie przyswajają wtedy język jak w prawdziwym dialogu	- cele lekcji a cele ćwiczeń, koherencja lekcji, akwizycja języka	+
6.3. '4''43 – '4''58	- głośne odczytywanie ćwiczenia umożliwia nauczycielowi obserwację i poprawianie błędów	- techniki przeprowadzania feedbacku, poprawianie błędów językowych, rola nauczyciela jako kontrolera	+
'7''35 – '7''54	- co następuje po wysłuchaniu, odczytaniu dialogu i poprawieniu błędów; potrzeba zadania podsumowującego	- planowanie lekcji, etapy zdań, koherencja lekcji	+
6.4. '8''09 – '8''24	- uczniowie mogą sami ułożyć zdania, nawet początkujący uczniowie, szczególnie z gimnazjum	- praca samodzielna uczniów, umiejętności językowe uczniów na poziomie początkującym	-
'8''47 – '8''55	- uczniowie muszą wiedzieć jak zadać pytanie w tym zadaniu, czy to jest podane w podręczniku	- nauczanie struktur językowych, instrukcje zadań, praca z podręcznikiem	-
'8''57 – '9''02	- kiedy uczniowie czytają na głos nauczyciel może poprawić ich błędy	- techniki przeprowadzania feedbacku, poprawianie błędów językowych, rola nauczyciela jako kontrolera	-
6.5. '10''34 – '10''46	- przeznaczenie 7 minut na ćwiczenie to chyba za dużo czasu, ale jedno dłuższe ćwiczenie może być	- określanie czasu trwania ćwiczeń, planowanie lekcji, potrzeby uczniów	-

Tabela 12. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 6

Nagranie 7

W nagraniu uczestniczyły dwie studentki, które otrzymały Zadanie 5 (załącznik 3), które polegało na lekcji dla grupy gimnazjalistów na poziomie początkującym z wykorzystaniem podręcznika *Switch into English 1* (str. 75) (załącznik 13). Głównym celem lekcji było ćwiczenie formy czasownikowej „gerund” (czasownik + końcówka –ing) w ramach nauki czasu teraźniejszego Present Continuous, w tym wymowy formy „gerund”. Studentki szczegółowo analizowały materiał podręcznikowy, z którego w dużej części skorzystały, ale również wykorzystały własne pomysły, np. pisanie przez uczniów własnych zdań na podstawie obrazków. Chętnie wymieniały się pomysłami, pracowały bardzo zgodnie i dość szybko; praca ich trwała 18 minut. Studentki stworzyły plan lekcji, a właściwie plan ćwiczeń (załącznik 6.7.). Ich planowanie i rozmowy zostały nagrane (nagranie 7, transkrypcja 7 – załącznik 8.7.), a prowadząca sporządziła notatki badawcze (załącznik 5.7.). Studentki były bardzo aktywne jeśli chodzi o wyrażanie swoich pomysłów i myśli w trakcie pracy. Prowadząca badanie odnotowała 14 wypowiedzi, które uznała za głośno wyrażone refleksje w działaniu.

Czas/ moment nagrania ‘min’‘sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak). – (nie)
‘0’’26 – ‘0’’31	- dzieci przepisując z tablicy czegoś się uczą	- formy zadań uczniów, robienie notatek, techniki pracy z użyciem tablicy, motywacja uczniów	-
‘1’’49 – ‘2’’00	- pierwszy przykład nauczyciel musi zrobić z uczniami, aby zaobserwować czy w ogóle potrafią	- etapy ćwiczenia, instrukcje zdań, umiejętności i wiedza uczniów na poziomie początkującym	+
‘2’’58 – ‘3’’07	- uczniowie mogą odpowiadać chórem, raz chłopcy, raz dziewczynki, wtedy jest ciekawie i każdy uczestniczy	- techniki przeprowadzania feedbacku, motywowanie uczniów, typy interakcji	+
7.1. ‘3’’15 – ‘4’’25	- jeśli mają pisać o tym, co robią teraz, to napiszą, że siedzą; może niech napiszą co robią ich rodzice, rodzina i znajomi; jak powiedzą „nie wiem”, to nauczyciel będzie miał przygotowane na karteczkach zwroty	- ćwiczenie gramatyki, dobór treści i organizacja zadań, samodzielna praca uczniów, pomoce dydaktyczne, wspierająca rola nauczyciela	+

'4''40 – '4''53	- kiedy zdanie dotyczy własnego doświadczenia uczniów, wtedy łatwej zapamiętują, a nauczyciel może zaobserwować czy rozumieją; kiedy mają gotowe przykłady, zadanie wykonują mechanicznie	- dobór treści zdań, indywidualna i samodzielna praca uczniów, motywowanie uczniów, techniki zapamiętywania	+
'7''48 – '7''53	- uczniowie nie mogą podkreślić form czasowników, ponieważ nie mają tekstu przed sobą, mogą je wypisać	- ćwiczenie gramatyki, organizacja zadań, instrukcje zadań	-
7.2. '8''14 – '8''41	- to zadanie [dot. ćwiczenia wymowy] może być nieco za trudne, ale można pomóc, przeczytać wolniej, powtórzyć i zaakcentować końcówkę, zaobserwować, kto ma problemy z wymową	- techniki ćwiczenia wymowy, wspierająca rola nauczyciela, problemy uczniów z wymową	+
'8''50 – '8''53	- należy to zadanie skrócić, ponieważ czasu lekcyjnego nie starczy	- planowanie lekcji, określanie czasu trwania ćwiczeń	+
7.3. '11''30 – '11''51	- nauczyciela może pomóc, dostarczyć pomysłów dając uczniom zdjęcia, pokazując za pomocą gestów; klasa też może mieć pomysły	- wspierająca rola nauczyciela, nauczyciel jako źródło pomysłów, pomoce dydaktyczne, typy interakcji, przyjazna atmosfera w klasie	-
7.4. '12''50 – '12''57	- może dać uczniom „trochę wolności”, aby mówili to, co chcą, stworzyć małe konwersacje	- ćwiczenie gramatyki i mówienia, zdania komunikatywne	-
'13''12 – '13''15	- może zabraknąć czasu, zabraknąć lekcji	- planowanie lekcji, określanie czasu trwania ćwiczeń	-
'15''16 – '15''37	- kiedy napiszą w domu to, co robią w tym momencie, wtedy czytając to w klasie „nie będzie miało sensu”, to jest inny czas, a musimy uczyć dzieci zrozumieć czasy	- nauczanie gramatyki, techniki ćwiczenia gramatyki, zadanie domowe	-
'16''10 – '16''16	- musi być zadanie domowe, „nie ma litości”	- zadania domowe, motywowanie uczniów, rola nauczyciela	+
'17''21 – '17''27	- możemy w tym zadaniu powtórzyć słówka wcześniej ćwiczone	- nauczanie - utrwalanie słownictwa, organizacja zadań, koherencja lekcji	-

Tabela 13. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 7

Nagranie 8

W nagraniu uczestniczyli studentka i student, którzy otrzymali Zadanie 6 (załącznik 3) polegające na zaplanowaniu lekcji, której głównym celem było ćwiczenie słuchania ze zrozumieniem oraz mówienia. Studenci mogli skorzystać z materiału zawartego w podręczniku *Sky 1* (str. 12-13), a dokładniej z historyjki obrazkowej pt.: „The boy in the

woods” (załącznik 14). Lekcja była przeznaczona dla 22 uczniów szkoły podstawowej w wieku 10-11 lat na poziomie początkującym. Para studentów skrupulatnie zapoznała się z materiałem podręcznikowym i uznała historyjkę za atrakcyjną dla uczniów. Chętnie ją wykorzystali w swoim planie, a ich własnym pomysłem było opowiadanie tej historyjki w grupach, po jej kilkukrotnym wysłuchaniu. Studenci współpracowali zgodnie, podawali swoje pomysły i słuchali pomysłów partnera. Praca ich przebiegała bardzo sprawnie, trwała 15 min. 35 sek. (nagranie 8, transkrypcja 8 – załącznik 8.8.). Studenci stworzyli plan lekcji (załącznik 6.8.), a prowadząca sporządziła notatki badawcze (załącznik 5.8.). Ich wymiana pomysłów i zapisywanie planu przeważały jednak ilość wyrażonych refleksji, których ilość wyniosła 11.

Czas/ moment nagrania ‘min’sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak). – (nie)
8.1. ‘5’05 – ‘5’22	- czy wszystkie dzieci będą miały jakąś historyjkę do opowiedzenia? dzieci zawsze mają jakieś dziwne przygody	- zainteresowania uczniów, charakterystyka dzieci jako uczniów języka obcego	+
8.2. ‘6’01 – ‘6’13	- wysłuchanie historyjki pomoże dzieciom w przygotowaniu się do opowiedzenia swojej historyjki, to jest poziom podstawowy	- techniki pracy z dziećmi, wykorzystanie historyjek na lekcjach języka obcego, nauczanie mówienia dzieci	+
‘8’10 – ‘8’25	- słuchając przy zamkniętych książkach zapewne wszystkiego [całej historyjki] nie rozumieją, więc potem otwierają książkę, czytają i słuchają	- nauczanie słuchania ze zrozumieniem, etapy zadań ze słuchania, techniki pracy z dziećmi	-
‘8’53 – ‘9’00	- to nie jest długa historyjka, zatem zajmie niedużo czasu, pewnie ok. 5 minut	- nauczanie słuchania ze zrozumieniem, określania czasu trwania ćwiczeń, historyjka na lekcji języka obcego	-
8.3. ‘11’19 – ‘11’30	- uczniowie na poziomie początkującym nie są osłuchani językiem, może warto poświęcić temu tę lekcję [jej większość]	- nauczanie języków obcych dzieci, nauczanie słuchania ze zrozumieniem dzieci, osłuchiwanie językiem (input językowy)	+
‘12’35 – ‘12’48	- dzieci nie będą potrafiły opowiedzieć swojej historyjki po angielsku, ale historyjkę z książki po trzecim słuchaniu już powinny umieć opowiedzieć	- nauczanie języka obcego dzieci, nauczanie słuchania i mówienia dzieci, techniki pracy z dzieckiem, historyjka na lekcji języka obcego	+

8.4.'13''01 – '13''11	- 22 osoby trudno podzielić na równe grupy, ale nie muszą być równe, jedna grupa będzie miała więcej osób	- typy interakcji, praca w grupach	-
'13''36 – '13''52	- pracując w grupach nie mogą czytać wszyscy naraz, chórkiem; każda grupka pracuje we własnym gronie	- organizacja pracy w grupach, techniki nauczania mówienia dzieci	+
'14''14 – '14''24	- odczytanie historyjki grupami zajmie już lekcję do końca, dużo czasu	- praca w grupach, techniki prowadzenia feedbacku, określanie czasu trwania ćwiczeń	-
'14''44 – '14''52	- będą słuchać historyjki z książką zamkniętą, więc zadanie musimy im zapisać [na osobnych kartkach]	- nauczanie słuchania ze zrozumieniem – zadania, organizacja ćwiczeń, instrukcje zadań, pomoce dydaktyczne	-
8.5.'15''08 – '15''17	- można wprowadzić jakąś dekorację, ale zajęłoby to całą lekcję	- pomoce dydaktyczne, motywowanie uczniów, określenie trwania ćwiczeń	+

Tabela 14. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 8

Nagranie 9

W nagraniu wzięły udział dwie studentki, które otrzymały Zadanie 7 (załącznik 3) polegające na zaplanowaniu lekcji, której głównym celem była prezentacja nazw krajów i narodowości. Lekcja przeznaczona była dla 22 uczniów szkoły podstawowej w wieku 10-11 lat na poziomie początkującym. Studentki mogły skorzystać z materiału zawartego w podręczniku *Sky 1* (str. 18-19) (załącznik 15), z którym dokładnie się zapoznały i wykorzystały, przy czym niektóre zadania zmodyfikowały, na przykład wprowadzając dodatkową kartę pracy lub handout. Miały liczne własne pomysły, np. wykorzystanie dużej mapy świata w klasie, a także prezentacja zdjęć i pocztówek z różnych krajów. Chętnie wymieniały się pomysłami, pracowały bardzo zgodnie i dość szybko; praca ich trwała 17 minut. Studentki stworzyły plan lekcji (załącznik 6.9.). Ich planowanie i rozmowy zostały nagrane (nagranie 9, transkrypcja 9 – załącznik 8.9.), a prowadząca sporządziła notatki badawcze (załącznik 5.9.). Studentki dużo częściej wyrażały i komentowały pomysły, niż refleksje w czasie pracy. Prowadząca badanie odnotowała 12 wypowiedzi, które uznała za głośno wyrażone refleksje.

Czas/ moment nagrania 'min''sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak). – (nie)
9.1. '0''18 – '0''30	- ćwiczenia warto trochę zmienić, żeby nie było tak „sucho”, nudno, jeden po drugim	- motywowanie uczniów, koncentracja ich uwagi, adaptacja materiału podręcznikowego	+
'3''08 – '3''16	- najpierw nazwy [krajów, narodowości] poznają, nauczyciel je prezentuje, a potem powtarzamy, można chórem	- prezentacja nowego słownictwa, etapy ćwiczeń, techniki powtarzania na głos	-
'3''42 – '3''55	- czy uczniowie znają już jakieś nazwy krajów	- zasób słownictwa uczniów na poziomie początkującym	-
'6''07 – '6''10	- to zadanie można „przerobić”	- adaptacja materiału podręcznikowego	+
9.2. '7''32 – '7''39	- uczniowie mogą pracować w parach, ale nie tych samych, mogą się zamienić	- typy interakcji, praca w parach	-
9.3. '10''14 – '10''27	- uczniowie mogą napisać maile, ale celem lekcji jest mówienie	- różnorodność zadań lekcyjnych, motywowanie uczniów, cele lekcji – koherencja lekcji	+
'10''43 – '10''50	- teraz uczniowie mogą pracować w grupach, bo w parach już pracowali; trochę ciężko podzielić 22 uczniów	- typy interakcji, organizacja pracy w grupach	+
'13''20 – '13''32	- to zadanie przeznaczymy na zadanie domowe, bo każdy ma podręcznik i może napisać zdania	- adaptacja podręcznika, formy prac domowych	-
9.4. '14''31 – '14''38	- wysłuchanie ćwiczenia, nawet jak dwa razy, nie zajmie długo, 3 min., będzie jeszcze czas na inne ćwiczenie	- organizacja ćwiczeń słuchania ze zrozumieniem, określanie czasu trwania ćwiczeń, planowanie lekcji	+
'15''26 – '15''41	- to ćwiczenie zajmie dużo czasu, bo uczniowie chodzą po klasie i zadają pytania	- określanie czasu trwania ćwiczeń, nauczanie mówienia - ćwiczenia, typy interakcji	-
'15''45 – '15''51	- ćwiczenie przeznaczone na zad. domowe lepiej zrobić na koniec	- planowanie lekcji, elastyczność	-

9.5. '16''21 – '16''29	lekcji, jest na to czas - może zrobimy im kartkówkę; raczej nie, będą się czuć zdemotywowani	planowania, określanie czasu trwania ćwiczeń - ewaluacja pracy uczniów, motywowanie uczniów	+

Tabela 15. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 9

Nagranie 10

W nagraniu uczestniczyły dwie studentki, które otrzymały Zadanie 1 (załącznik 3), które polegało na zaplanowaniu lekcji dla grupy 16 gimnazjalistów na poziomie początkującym z wykorzystaniem podręcznika *Switch into English 1* (str.119). Głównym celem lekcji było ćwiczenie umiejętności pisania, a dokładniej pisania zaproszenia na przyjęcie (załącznik 9). Studentki wykorzystały materiał zawarty w podręczniku, ale również miały własne pomysły dotyczące ćwiczeń i pomocy dydaktycznych, np. przyniesienie plakatów informujących o różnych wydarzeniach kulturalnych oraz zaprezentowanie przykładowych zaproszeń. Ich współpraca była zgodna, wymieniały się pomysłami i komentowały pomysły partnerki. Zaplanowały lekcję w czasie 24'35 min i stworzyły jej plan (załącznik 6.10.). Ich praca została nagrana (nagranie 10, transkrypcja 10 – załącznik 8.10.), a prowadząca sporządziła notatki (załącznik 5.10.). Studentki potrzebowały dość dużo czasu, aby zacząć wyrażać swoje myśli, dlatego na początku niewiele mówiły; skupiły się głównie na pisaniu planu. Jednakże z czasem wyrażanych refleksji było coraz więcej, których odnotowano 16.

Czas/ moment nagrania 'min''sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak). – (nie)
'5''25 – '5''31	- przy użyciu plakatu możliwe jest powtórzenie słownictwa	- pomoce dydaktyczne, początek lekcji, techniki powtarzania i utrwalania słownictwa	-
'7''01 – '7''15	- ilość potrzebnego czasu na wprowadzenie do lekcji, czy 5-7 czy 12-15?; nie może być za długie	- etapy lekcji, określanie czasu ich trwania ćwiczeń	+
'9''49 – '10''12	- są różne style zaproszeń, można porównać przyniesione zaproszenie z tym z podręcznika	- nauczanie pisania, typy tekstów pisanych, styl formalny i nieformalny języka, tekst autentyczny	-
10.1. '10''12 –	- należy przeanalizować zaproszenie, jego zawartość,	- nauczanie pisania, etapy ćwiczeń z pisania	+

'10''35	zaznaczyć te elementy, które każde zaproszenie zawiera	tekstów, typy tekstów pisanych	
'11''57 – '12''7	- wykorzystanie obu przykładów zaproszeń, tj. tego z podręcznika i przyniesionego przez nauczyciela (autentycznego)	- typy tekstów pisanych i ich struktura, styl formalny i nieformalny języka, tekst autentyczny	-
'13''12 – '13''20	- zapisanie na tablicy wszystkich elementów tekstu zaproszenia	- praca z tablicą, nauczanie pisania – pisanie według modelu, typy tekstów pisanych	-
10.2. '13''44 – '14''13	- może lepiej praca w parach, zaproszenie nie wymaga dużo pracy, możliwa jest praca indywidualna, ale to może zniechęcić uczniów, zwłaszcza gimnazjalistów; praca w parach będzie szybsza, a potem w domu będą pisać indywidualnie	- typy interakcji, praca w parach, praca indywidualna, motywowanie uczniów, potrzeby uczniów, zadanie domowe	+
'15''05 – '16''11	- to jest ich pierwszy draft i to jest poziom podstawowy, więc potrzebują więcej czasu, 7-10 min.; uczniowie uzyskali przygotowanie, słownictwo było omówione, więc mniej czasu, można im podać listę tematów, wtedy szybciej praca przebiegnie; za mało czasu może zniechęcić; 7 min. to taki „próg bezpieczeństwa”	- nauczanie pisania - etapy tworzenia tekstów, umiejętności uczniów na poziomie początkującym, motywowanie uczniów, określanie czasu ich trwania ćwiczeń	+
'17''09 – '17''16	- wystarczy podać uczniom tematy, resztę powinni wymyśleć sami	- samodzielna praca uczniów, wspierająca rola nauczyciela, cechy uczniów w wieku gimnazjalnym	-
10.3. '17''34 – '18''20	- pary mogą wymienić się pracami, aby sprawdzić błędy, początkujący uczniowie powinni poradzić sobie z tym, to może być dla nich atrakcyjne, mogą być nauczycielami; kiedy ktoś inny sprawdza pracę, może wskazać na więcej błędów	- ćwiczenie pisania tekstów - techniki prowadzenia feedbacku, feedback w parach, poprawianie prac pisemnych, motywowanie uczniów	+
'19''26 – '19''37	- czy ćwiczenie mówienia to nie za dużo jak na jedną lekcję; może krótka rozmowa?	- planowanie lekcji, ćwiczenie mówienia, potrzeby uczniów	+
'19''52 – '20''04	- to ćwiczenie mówienia odnosi się do tych zaproszeń, które uczniowie napisali; tak będzie lepiej	- ćwiczenie mówienia, planowanie i koherencja lekcji	-
'20''19 – '20''34	- na ćwiczenie mówienia ok. 10 min., uczniowie muszą mieć czas na zastanowienie się; nie można z tym przesadzać, 7 min. starczy	- ćwiczenie mówienia, potrzeby uczniów, określanie czasu ich trwania ćwiczeń	-
'21''04 – '21''29	- to zadanie może być dodatkowe, jeśli starczy czasu; określanie czasu tu też ma sens, wiemy ile powinno trwać	- planowanie lekcji, zadania alternatywne w planie, określanie czasu ich trwania ćwiczeń	+
	- uczniowie pisali wcześniej na	- ćwiczenie pisania,	-

'22''13 - '22''22	podane tematy, a pisząc zadanie domowe mogą pisać o tym, co chcą	motywowanie uczniów, potrzeby uczniów, zadanie domowe	-
'23''20 – '23''34	- robiąc zadanie domowe mogą korzystać z książki, podanych słówek i zrobionych notatek	- zadanie domowe, praca samodzielna uczniów, notowanie na lekcji, praca z podręcznikiem	

Tabela 16. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 10

Nagranie 11

W nagraniu wzięły udział dwie studentki. Otrzymały Zadanie 3 (załącznik 3), które polegało na zaplanowaniu lekcji dla grupy gimnazjalistów na poziomie początkującym z wykorzystaniem podręcznika *Switch into English 1* (str. 64-65). Głównym celem lekcji było ćwiczenie wypowiedzi ustnych dotyczących jedzenia i napojów z wykorzystaniem struktury „there is/are” oraz „some, any” i przedimka „a/an” (załącznik 11). Studentki wykorzystały zarówno materiał podręcznikowy, jak i własne pomysły. Lekcja została w dużej mierze oparta na przyniesionych do klasy produktach spożywczych, które miały najpierw być wykorzystane do powtórzenia słownictwa w rozgrzewce na początku lekcji, a następnie do ćwiczenia wypowiedzi z nową strukturą językową w grupach. Studentki miały mnóstwo własnych pomysłów, udało im się stworzyć jedną spójną lekcję, choć trwało to dłużej niż w przypadku innych studentów, tj. ponad 40 min. Napisały plan lekcji (załącznik 6.11.), ich praca została nagrana (nagranie 11, transkrypcja 11 - załącznik 8.11.), a prowadząca sporządziła notatki badawcze (załącznik 5.11.). Studentki żywo wymieniały się pomysłami, ale również wyraziły wiele myśli refleksyjnych. Prowadząca badanie odnotowała 25 wypowiedzi, które uznała za głośno wyrażone refleksje.

Czas/ moment nagrania 'min''sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak). – (nie)
11.1.'0''26 – '0''48	- przedmioty/realia czy obrazki?; dla gimnazjalistów lepiej będzie pokazać konkretne przedmioty, będzie to nawet śmieszne	- pomoce dydaktyczne, wykorzystanie przedmiotów dnia codziennego w klasie, potrzeby uczniów, humor w klasie	+
11.2.'1''23 – '1''38	- najpierw powtórzyć samo słownictwo, a potem zaprezentować te słowa w krótkich frazach wskazujących na to czy są policzalne czy niepoliczalne	- nauczanie słownictwa i gramatyki, prezentacja nowych struktur gramatycznych, dedukcyjne nauczanie gramatyki	+
'3''13 –	- przyniesione przedmioty można		-

'3''19	wykorzystać dwa razy, w rozgrzewce i potem w ćwiczeniu	- pomoce dydaktyczne – wykorzystanie przedmiotów (realia) w ćwiczeniach, rozgrzewka językowa	
'3''28 – '3''31	- jak warm-up [rozgrzewka językowa] to z całą klasą	- rozgrzewki językowe, typy interakcji	-
'4''26 – '4''29	- na powtórzenie słownictwa wystarczy chwila	- nauczanie słownictwa – utrwalanie, określanie czasu trwania ćwiczeń	+
'5''13 – '5''23	- 16 osób, to 4 grupy po 4 osoby; jak nie będą wszyscy obecni, to jedna grupa będzie się składała z 3 osób	- typy interakcji, organizacja pracy w grupach	+
11.3.'6''12 – '6''36	- nauczyciel zapyta o różnice między formami tak, aby sami doszli do tego, jaka jest reguła, którą zapisze na tablicy	- indukcyjne nauczanie gramatyki, rola nauczyciela gramatyki, korzystanie z tablicy	+
'7''15 – '7''25	- najpierw nową strukturę przedstawić słownie, potem zapisać na tablicy, żeby uczniowie mogli zerkać, kiedy będą mówili	- prezentacja nowej struktury gramatycznej, wykorzystanie tablicy, ćwiczenie gramatyczne, potrzeby uczniów	-
'8''20 – '8''54	- w czasie pracy w grupach uczniowie mogą poprawiać swoje błędy na wzajem, kiedy je usłyszą; nauczyciel też poprawia w danej grupie	- praca w grupach, ćwiczenie mówienia, techniki poprawiania błędów	+
'9''39 – '9''52	- wyrazy, które sprawiły kłopot zapisane będą na tablicy, powstanie wtedy forma notatki	- techniki prowadzenia feedbacku, korzystanie z tablicy, robienie notatek	-
11.4. '10''02 – '10''15	- uczniowie mogą źle rozumieć kwestię rzeczowników policzalnych i niepoliczalnych, myślą o opakowaniu, nie o rzeczy/substancji	- nauczanie gramatyki – podawanie wyjaśnień i instrukcji, problemy uczniów z gramatyką, potrzeby uczniów	-
'10''51 – '11''35	- lepiej przygotować karty z napisami, bo to nie jest ćwiczenie pisanie, tylko mówienie, można zaoszczędzić czas; to jest poziom podstawowy, więc tabelka na tablicy będzie pomocna, uczniowie będą się mogli „posiłkować”	- nauczanie mówienia, pomoce dydaktyczne, korzystanie z tablicy, wiedza i umiejętności uczniów na poziomie początkującym, potrzeby uczniów	+
11.5. '13''58 – '14''19	- jeśli w podsumowaniu lekcji pojawią się problemy, to wrócić trzeba do wyjaśnienia, tego, co było wcześniej, „do punktu wyjścia”	- etapy lekcji, koherencja lekcji, nauczanie gramatyki, potrzeby uczniów	-
'14''36 – '14''54	- jeśli uczeń zrobi błąd, to należy go poprawić, ale potem jeszcze razem feedback zrobić	- poprawianie błędów w wypowiedziach ustnych, techniki poprawiania błędów, prowadzenie feedbacku	-
'19''20 – '19''58	- ile czasu trzeba na prezentację struktury, 7 min.? trzeba przedmioty rozłożyć, trzeba się skupić, potem wyciągnąć wnioski	- określanie czasu trwania ćwiczeń, wprowadzanie struktury gramatycznej,	+

11.6. '20''58 – '21''09	- uczniowie mogą zmienić miejsce siedzenia w klasie, usiąść w grupach; każda grupa otrzymuje zestaw przedmiotów	organizacja pomocy dydaktycznych - typy interakcji, organizacja pracy w grupach oraz pomocy dydaktycznych (przedmiotów)	-
'22''16 – '22''45	- warto dołączyć do części głównej – prezentacji formy pytające tej struktury, ponieważ potem będą potrzebne w ćwiczeniu; nauczyciel może z tą formą zadać pytania	- dedukcyjne nauczanie gramatyki, prezentacja struktury gramatycznej, ćwiczenia gramatyczne, rola nauczyciela gramatyki	-
11.7. '24''09 – '24''24	- nauczyciel monitoruje pracę uczniów, a kiedy usłyszy błąd to poprawia, ale w danej grupie tylko, pyta się „czy tak mówimy?”	- monitorowanie pracy uczniów, rola nauczyciela jako obserwatora i korektora błędów, techniki poprawiania błędów	+
'25''10 – '25''29	- w przypadku powtarzania się tych samych błędów, nauczyciel wraca do wyjaśnienia tej struktury z początku lekcji	- nauczanie gramatyki, ćwiczenia gramatyczne, wyjaśnianie struktur gramatycznych, poprawianie błędów	-
'27''30 – '28''10	- można zrobić wspólną poprawę, feedback, uczniowie mogą się sami poprawiać, żeby nie czuli się zażenowani, jeden wspólny feedback starczy, można poświęcić więcej czasu na ćwiczenia	- techniki poprawiania błędów, motywowanie i potrzeby uczniów, planowanie lekcji, określanie czasu trwania ćwiczeń	-
'28''52 – '28''58	- w czasie feedbacku mogą pojawić się różne problemy, czasem trzeba wrócić do tego, co było na początku	- etapy ćwiczeń, prowadzenie feedbacku, potrzeby uczniów, elastyczność planowania lekcji	+
'30''14 – '30''43	- nauczyciel może zadawać pytania i poprawiać błędy, kiedy uczniowie pracują w parach, na tym etapie nie powinni już mieć wielu problemów z nową strukturą	- typy interakcji, rola nauczyciela – monitorowanie i poprawianie błędów, nauczanie gramatyki – ćwiczenia kontrolne	-
'31''17 – '31''58	- jeśli jest 14 przedmiotów i każdy pyta o nie partnera, to to zabiera dużo czasu, 10 min., każdy powinien zarówno pytać, jak i odpowiadać, wszyscy mają pracować, muszą wykazać, że rozumieją strukturę	- ćwiczenia gramatyczne, praca w parach, pomoce dydaktyczne, określanie czasu trwania ćwiczeń, potrzeby uczniów, angażowanie wszystkich do pracy na lekcji	+
'32''51 – '33''42	- zawsze trzeba mieć ok. 5 minut „w zapasie”, połowa uczniów się spóźnia, jak to w gimnazjum, sprawdzenie obecności, tłumaczenie zadań etc.	- planowanie lekcji, określanie czasu ich trwania ćwiczeń, cechy uczniów ze szkół gimnazjalnych	-
'34''16 – '34''26	- różne rzeczy mogą się niespodziewanie zdarzyć w klasie,	- planowanie lekcji, określanie czasu trwania	-

	ktoś może przeszkadzać, trzeba więcej czasu przeznaczyć na poszczególne etapy lekcji	ćwiczeń, elastyczność planowania lekcji, dyscyplina w klasie	

Tabela 17. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 11

Nagranie 12

W nagraniu wzięły udział dwie studentki. Otrzymały Zadanie 4 (załącznik 3), które polegało na zaplanowaniu lekcji dla grupy gimnazjalistów na poziomie początkującym z wykorzystaniem podręcznika *Switch into English 1* (str. 54). Głównym celem lekcji było ćwiczenie mówienia, a dokładniej ustnego wyrażania tego, co uczniowie lubią, a czego nie, z użyciem czasownika „like” (załącznik 12). Studentki szczegółowo analizowały materiał podręcznikowy i choć początkowo nie wydawał im się interesujący, ostatecznie w dużej mierze z niego skorzystały. Wykorzystały również własne pomysły, np. rozpoczęcie lekcji od prezentacji obrazków i przedmiotów oraz ich podział według preferencji uczniów, co lubią, a czego nie. Zaplanowały także przeprowadzenie rozmów w grupach o swoich preferencjach. Studentki miały wiele własnych pomysłów i chociaż nie zawsze pracowały zgodnie, ostatecznie stworzyły plan lekcji (załącznik 6.12.). Ich praca trwała ponad 30 minut, co zostało nagrane (nagranie 12, transkrypcja 12 – załącznik 8.12.). Prowadząca sporządziła notatki badawcze (załącznik 5.12.). Na początku studentki głównie wymieniały się pomysłami i skupiły się na zapisywaniu planu, a mniej wyrażały swoich refleksji, jednakże z czasem ich wypowiedzi były coraz bardziej refleksyjne. Odnotowano 16 wypowiedzi uznanych za głośno wyrażone refleksje.

Czas/ moment nagrania ‘min’sek	Treść refleksji	Obszar tematyczny /zagadnienie	Potwierdzenie w notatkach badawczych: + (tak). – (nie)
12.1. ‘0’55 – ‘1’04 ‘1’50 – ‘2’01	- na początku musi być jakieś wprowadzenie, trzeba jakoś wprowadzić uczniów - nie trzeba korzystać tylko z książki, można narysować „bużki”; one są „fajne” dla wprowadzenia „like/don’t like” [lubić/nie lubić]	- etapy lekcji, planowanie lekcji, potrzeby uczniów - adaptacja podręcznika, pomoce dydaktyczne, wprowadzanie nowej struktury gramatycznej	- -
‘3’21 – ‘3’42	- temat o wakacjach jest właściwy dla wprowadzenia „ I like/don’t like” [lubię/nie lubię]	- planowanie lekcji, dobór tematów lekcji, wprowadzanie nowej struktury gramatycznej	-
12.2. ‘7’55 – ‘8’14 ‘9’56 –	- grupa liczy 16 osób, wszyscy muszą widzieć obrazki, trzeba przyczepić je na tablicy - może formy pytające [dla „like”]	- pomoce dydaktyczne, praca z obrazkiem, potrzeby uczniów - etapy wprowadzania	+ +

'10''50	podać od razu, czy potem? nauczyciel może zadać pytania z „like” i zapytać uczniów jak te pytania się buduje, uczniowie mieli to na poprzedniej lekcji; potem formę pytającą zapiszemy na tablicy	struktur gramatycznych, indukcyjne nauczanie gramatyki, korzystanie z tablicy	
'12''10 – '12''41	- obojętnie czy korzystamy z obrazków czy z przedmiotów (realia), forma czasownika „like” pozostaje taka sama	- techniki wprowadzania struktur gramatycznych, pomoce dydaktyczne	-
12.3. '12''56 – '13''24	- ile czasu potrzeba na wprowadzenie struktury gramatycznej, trzeba zaprezentować obrazki i przedmioty, wyjaśnić, uczniowie coś dodają, powtarzają, ok. 8 min.	- nauczanie gramatyki, etapy lekcji, określanie czasu trwania ćwiczeń, potrzeby uczniów	-
'13''25 – '13''41	- „notatki” w planie uzupełnia się jeśli nauczyciel chce, nie są konieczne	- struktura i tworzenie planu lekcji	-
12.4. '16''10 – '16''48	- jak przeprowadzić feedback w grupie; należy wyznaczyć lidera grupy, który poda raport; czy wypowiedź na forum na tym poziomie jest możliwa?	- praca w grupach, techniki przeprowadzania feedbacku, umiejętności uczniów na poziomie początkującym	+
'18''11 – '18''50	- w czasie wypowiedzi uczniowie mogą korzystać z obrazków, przedmiotów, mogą też zapytać nauczyciela, to potrwa ok. 10 min., z raportem 12 min.	- ćwiczenie gramatyki i wypowiedzi ustnych, potrzeby uczniów, wspierająca rola nauczyciela, określanie czasu trwania ćwiczeń	-
12.5. '19''40 – '20''15	- ćwiczenie „free”/komunikatywne jest zazwyczaj na końcu, najpierw kontrolne lub półkontrolne, czy ćwiczenia komunikatywne mogą być prowadzone z uczniami początkującymi? Uczniowie potrafią już powiedzieć co lubią, a co nie	- etapy lekcji, etapy nauczania gramatyki i umiejętności mówienia, ćw. kontrolne, półkontrolne i komunikatywne, wiedza i umiejętności uczniów na poziomie początkującym	+
'21''30 – '23''20	- czy najpierw uczniowie słuchają, musi być jakieś „pre-teaching vocabulary” [wcześniejsze wprowadzenie słownictwa], potem mogą przewidywać odpowiedzi do zadań, ale mają tu za mało treści, aby przewidzieć; mogą spróbować	- etapy ćwiczeń słuchania ze zrozumieniem, nauczanie słownictwa, potrzeby uczniów	-
'24''58 – '25''04	- uczniowie odczytują dialogi na głos, ponieważ może nie wszyscy usłyszeli z nagrania	- nauczanie słuchania ze zrozumieniem, problemy i potrzeby uczniów	+
'25''45 – '26	- po przeczytaniu, nauczyciel poprawia błędy, a potem każdy może mieć szansę przeczytać, aby poćwiczyć	- ćwiczenie wymowy, poprawianie błędów, potrzeby uczniów	
'26''36 –	- wcześniej uczniowie ćwiczyli	- ćwiczenia gramatyczne,	-

'26''53	zdania twierdzące, a teraz będą ćwiczyć pytające, dobra kolejność, i mają też przykład	instrukcje do zadań, koherencja lekcji	
'28''20 – '28''39	- można w planie użyć słowa „preferences”, ale nie będziemy go używać w rozmowach z uczniami	- tworzenie planu lekcji, język formalny i nieformalny, umiejętności i potrzeby uczniów na poziomie początkującym	-
'29''50 – '30''56	- czytanie odpowiedzi na forum to jest feedback, a podsumowanie lekcji to, co innego; na koniec można powiedzieć o błędach, ale to jest już w feedbacku; jak można podsumować lekcję z początkującymi?	- przeprowadzanie feedbacku, etapy lekcji i etapy ćwiczeń, zakończenie lekcji, umiejętności i potrzeby uczniów na poziomie początkującym	+

Tabela 18. Refleksje w działaniu i ich treść – nagranie 12

Zidentyfikowane w tabelach powyżej treści refleksji oraz obszary tematyczne z zakresu dydaktyki języków obcych, których dotyczyły zostały przeanalizowane, aby uzyskać jak najpełniejszy obraz treści refleksji w działaniu.

4.4.4.2. Analiza treści refleksji

Treść refleksji oraz obszary tematyczne z zakresu dydaktyki języków obcych zidentyfikowane powyżej (tabele 7 - 18) poddane zostały analizie jakościowo-ilościowej, która zaprezentowana jest w tabeli poniżej (tabela 19), a następnie szczegółowo omówiona. Po lewej stronie tabeli podane zostały obszary tematyczne oraz zagadnienia z ich zakresu, część środkowa prezentuje nagrania (1-12) oraz ilość (cyfry w poszczególnych kolumnach) powtórzeń refleksji dotyczących danego zagadnienia w każdym nagraniu, natomiast kolumna po prawej stronie ujawnia w ilu nagraniach (1-12) pojawiały się zagadnienia z wyodrębnionych obszarów tematycznych w refleksjach badanych studentów.

	Temat/zagadnienie dot. dydaktyki języków obcych	Nagrania i ilość powtórzeń danego zagadnienia w nagraniu („-” = 0)												Ilość powtórzeń zagadnienia w nagraniach
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Planowanie lekcji	tworzenie planu	1	3	1	1	2	2	2	-	2	3	2	3	11
	etapy lekcji	-	1	-	1	1	-	-	-	-	1	1	5	6
	cele lekcji	-	-	2	-	1	2	-	-	1	-	-	-	4
	dobór tematu	-	1	1	2	1	-	-	-	-	-	1	-	5
	formułowanie tematu	-	3	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	4
	dobór materiałów	-	-	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-	3
	zadanie domowe	1	-	-	-	1	-	2	-	1	3	-	-	5
	koherencja lekcji	-	-	1	2	1	2	1	-	1	1	1	1	9
Zarządzanie klasą	określanie czasu trwania ćwiczeń	5	1	3	3	3	1	2	3	3	4	5	2	12
	typy interakcji	1	-	1	1	-	-	2	1	3	1	4	-	8
	praca w parach	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	1	-	4
	praca w grupach	-	-	-	1	-	-	-	3	1	-	3	1	5
	praca indywidualna	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	2
	praca samodzielna	-	-	-	1	-	1	2	-	-	2	-	-	4
	podawanie instrukcji	1	-	-	-	2	1	2	1	-	-	1	1	7
	feedback	1	1	2	-	-	4	1	1	-	1	3	2	9
	poprawianie błędów	-	1	1	1	-	2	-	-	-	1	5	1	7
	przyjazna atmosfera w klasie	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	1	-	4
Ćwiczenia językowe	etapy ćwiczeń	-	-	1	-	3	2	1	1	1	-	1	1	8
	organizacja	-	1	3	-	2	-	3	1	-	-	-	-	5
	dostosowanie do poziomu jęz. uczniów	-	2	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3
	kontrolowane	-	1	-	1	2	-	-	-	-	-	1	1	5
	komunikacyjne	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	3
	rozgrzewki	-	-	1	2	1	-	-	-	-	-	2	-	4
	dodatkowe (time-fillers)	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	3
Pomoce dydaktyczne	zastosowanie	1	-	1	2	2	-	2	2	-	1	6	3	9
	praca z tablicą	-	1	1	-	-	-	1	-	-	1	3	1	6
	praca z podręcznikiem	-	-	-	-	3	1	-	-	-	1	-	-	3
Techniki nauczania wiedzy i umiejętności jęz.	pisania	3	2	-	1	-	-	-	-	-	6	-	-	4
	mówienia	-	-	1	-	2	-	1	3	1	3	2	2	8
	słuchania ze zrozumieniem	-	-	1	-	-	1	-	5	1	-	-	2	5
	wymowy	-	-	3	-	-	1	1	-	1	-	-	1	5
	wprowadzanie słownictwa	-	3	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	4
	utrwalanie słownictwa	1	-	6	1	-	-	1	-	-	2	2	2	7
	ćwiczenie gramatyki	-	-	-	1	-	1	5	-	-	-	7	3	5

Uczeń	wiedza i umiejętności językowe uczniów	2	3	3	1	2	2	1	-	1	1	1	4	11
	potrzeby	1	1	3	2	6	1	1	-	-	4	8	7	10
	motywowanie	-	-	6	3	7	1	4	1	3	4	2	-	9
	zainteresowania	-	3	1	2	2	-	-	1	-	-	-	-	5
Nauczyciel	role w klasie	1	1	-	-	2	4	5	-	-	1	6	2	8
	- motywowanie	-	-	-	-	1	-	3	-	-	1	-	1	4
	- monitorowanie pracy uczniów	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	3
	elastyczność	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	3

Tabela 19. Analiza ilościowo-jakościowa treści refleksji w działaniu.

Zadaniem studentów biorących udział w badaniu było stworzenie planu lekcji, co zapewne miało wpływ na pojawienie się licznych refleksji związanych z tym tematem, tj. z **planowaniem lekcji**. Niemal we wszystkich nagraniach (11) co najmniej raz badani dokonali refleksji nad tworzeniem planu, a połowa z nich (6) rozważała etapy tworzonej lekcji. Rzadziej refleksja dotyczyła celów lekcji (w 4 nagraniach) czy doboru odpowiedniego materiału (3), choć pięć par badanych odbyło refleksję nad doбором tematu lekcji oraz cztery pary nad właściwym jego sformułowaniem. W pięciu nagraniach pojawiły się refleksje nad ujęciem w planie zadania domowego, w tym trzy były przychylne tej idei, a w dwóch przypadkach (nagrania 5 i 9) studenci odstąpili od tego pomysłu uznając, że jeśli chcą być przyjaznymi nauczycielami nie powinni zadawać pracy domowej. Większość badanych par (9/12) dokonała refleksji nad tym, jak stworzyć lekcję, aby jej kolejne ćwiczenia łączyły się, wynikały jedno z drugich, czyli tworzyły logiczną i spójną całość, co można nazwać koherencją lekcji (z ang. *coherence*). Najwięcej refleksji dotyczących planowania lekcji dokonała para z nagrania 5, których lekcja opierała się na ćwiczeniu mówienia, tzn. wyrażania tego co uczniowie lubią, a czego nie z wykorzystaniem ankiety. Refleksje studentek objęły wszystkie wymienione w tabeli zagadnienia z zakresu planowania lekcji języków obcych. Dość znaczną aktywnością pod względem wyrażania refleksji wykazały się również pary 3 i 4 (nagrania 3 i 4). Parze 4 zależało bardzo na stworzeniu koherentnej lekcji i doborze odpowiedniego materiału (rozważali to dwukrotnie), natomiast para 3 dwukrotnie dokonała refleksji nad celami lekcji. Wśród badanych było dwóch studentów (nagranie 8), których żadna refleksja nie dotyczyła tworzenia planu lekcji.

Studenci dokonali refleksji nad kilkoma ważnymi zagadnieniami z zakresu **zarządzania klasą** (ang. *classroom management*). Wszyscy rozważali, nawet 4-5-krotnie, ile czasu należy przeznaczyć na określone ćwiczenie, często prowadząc dysputy

z parterem i zmieniając swoje decyzje. Rozważania te należały do najbardziej intensywnych, wzbudzających niepewność i odmienne opinie. Innym zagadnieniem wywołującym częstą refleksję studentów (w 8 nagraniach) były „typy interakcji” w klasie. Studenci wykazali dużą chęć wprowadzenia różnorodności tych typów (w 4-5 nagraniach), dlatego pojawiały się refleksje nad pracą w parach, w grupach, a w dwóch nagraniach nad pracą indywidualną. Przedmiotem refleksji (4 nagrania) stała się również praca samodzielna uczniów postrzegana jako możliwa, pomimo niskiego poziomu językowego uczniów, jak i konieczna. Częściej jednak, w siedmiu nagraniach, studenci zastanawiali się nad właściwym przekazaniem instrukcji do zadań wykazując troskę o jej klarowność i zrozumienie. Liczne pary studentów (9) rozważały także techniki przeprowadzenia tzw. feedbacku, czyli sposobu przekazania informacji zwrotnej o rezultacie i poprawności zadania po jego wykonaniu, w tym dwie pary badanych dokonały takiej refleksji 3-4-krotnie. Liczne refleksje studentów (7 nagrań) dotyczyły poprawiania błędów, zarówno w wypowiedziach ustnych, jak i pisemnych, szczególnie technik poprawiania, tzn. samodzielnej korekty własnych błędów, korekty dokonanej przez nauczyciela lub przez innych uczniów. Dla jednej z par badanych (w nagraniu 11) poprawianie błędów stało się przedmiotem refleksji pięciokrotnie, natomiast pięć par nie rozważyło tej kwestii w ogóle. Jedna trzecia badanych (4 nagrania) dokonała namysłu nad stworzeniem przyjaznej atmosfery w klasie, wspominali o znaczeniu dobrego samopoczucia uczniów, o humorze na lekcji i wspieraniu uczniów w trakcie wykonywania zadań. Studenci uczestniczący w nagraniu 11 okazali się najbardziej aktywni biorąc pod uwagę wyrażanie refleksji na temat kierowania klasą, na co miał wpływ dłuższy niż w innych przypadkach czas pracy nad planem lekcji, ale także zaobserwowane zaangażowanie, chętnie wyrażane myśli i ambitne podejście do wykonywanego zadania. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż liczne zagadnienia (7/10) znalazły swój oddźwięk w refleksjach pary (nagranie 6), której praca nad planem lekcji trwała najkrócej (ok. 11 min.); dużą aktywność wykazały również dwie inne pary studentów (nagrania 7 i 10). Nie było studentów, którzy nie dokonaliby refleksji nad żadnym z zagadnień z zakresu zarządzania klasą.

Przedmiotem innych refleksji stały się **ćwiczenia językowe**, a dokładniej ich etapy i organizacja oraz różne typy. Najczęściej (w 8 nagraniach) studenci rozważali etapy przebiegu ćwiczeń, począwszy od wstępu i instrukcji, a skończywszy na feedbacku. Mniej refleksji (5 nagrań) dotyczyło organizacji ćwiczeń, tzn. jak będą uczniowie siedzieli, czy będzie zastosowany podręcznik, czy zostanie dokonany zapis

na tablicy, ile będą potrzebowali czasu, a ile wsparcia od nauczyciela. Studenci częściej rozważali zastosowanie zadań kontrolowanych (5 nagrań) niż zadań komunikacyjnych (3) wyrażając opinię, iż trudno jest przeprowadzić ćwiczenia komunikacyjne z uczniami na poziomie początkującym. Niektórzy (4 nagrania) dokonali refleksji nad przeprowadzeniem rozgrzewki językowej (ang. *warm-up*) uznając ją za ważny element lekcji oraz rozważyli (tj. 3 pary badanych) zaplanowanie ćwiczeń dodatkowych (ang. *time-fillers*), ponieważ ich zdaniem zdarza się dość często, że na koniec lekcji pozostaje kilka wolnych minut do zagospodarowania. Trzy pary badanych (nagrania 2, 3 i 5) dokonały refleksji nad dostosowaniem zadań do poziomu językowego uczniów; studenci rozważali czy zadania nie będą za trudne, jaką wiedzę językową mogą posiadać uczniowie początkujący i czy jest ona wystarczająca, aby sprostać planowanym zadaniom. Najwięcej refleksji dotyczących ćwiczeń językowych dokonała para uczestnicząca w nagraniu 5, która skupiła się na planowaniu etapów przebiegu zadań, głównie zadań kontrolowanych. Dość aktywne okazały się dwie inne pary (nagrania 2 i 3), jednakże odnotowano też studentów (nagranie 10), którzy nie dokonali żadnej refleksji nad tym zagadnieniem, tzn. nie rozważali w ogóle organizacji ćwiczeń, ich typu czy dostosowania do poziomu uczniów.

Przedmiotem refleksji studentów – przyszłych nauczycieli języka angielskiego stały się również **pomoce dydaktyczne**, choć w mniejszym zakresie niż inne, wyżej omówione zagadnienia z zakresu dydaktyki języków obcych. Większość badanych (9 par) rozważała zastosowanie pomocy dydaktycznych na lekcji, innych niż sam podręcznik. Były to plakaty (np. nagranie 1), karty pracy (nagrania: 1, 5, 11), a także przedmioty codziennego użytku (nagrania: 2, 3, 11). Tylko jedna para (nagranie 3) raz rozważała zastosowanie słowników na lekcji. Połowa badanych (6 par) dokonała refleksji nad sposobem wykorzystania tablicy na lekcji, a dotyczyło to zapisu słówek (np. w nagraniu 11) czy planu tworzonego tekstu (w nagraniu 1). Podręcznik natomiast stał się przedmiotem refleksji w trzech przypadkach (nagrania 5, 6 i 10). Jedna ze studentek (nagranie 5) wyraziła swoją niepewność wobec stosowania podręcznika, ponieważ z jednej strony podręcznik *Switch into English 1* nie wydał jej się atrakcyjny, a z drugiej strony zdała sobie sprawę, że uczniowie i rodzice oczekują pracy z nim na lekcji, i ostatecznie wraz z partnerką zaplanowały lekcje z jego wykorzystaniem. Z zebranych danych w tabeli powyżej (tabela 19) wynika, iż refleksje dwóch par nie odniosły się do zastosowania pomocy dydaktycznych w ogóle (nagranie 9) lub tylko do zastosowania podręcznika (nagranie 6). Nie oznacza to jednak, iż studenci ci nie

planowali użycia środków dydaktycznych, lecz że pojawiały się one w pomysłach (np. mapa w nagraniu 9), ale nie stały się przedmiotem zgłębnionego namysłu nad nimi. Pomysły związane z użyciem pomocy dydaktycznych były liczne, jednakże rzadziej były one treścią refleksyjnych myśli studentów.

Znacznie częściej niż pomoce dydaktyczne treścią refleksji badanych stały się **techniki nauczania wiedzy i umiejętności językowych**, szczególnie tych, które ujęte zostały w zadaniach, czyli były celem ćwiczeń planowanych lekcji. Refleksje studentów w większości przypadków (8 nagrań) odniosły się do nauczania mówienia, tj. do technik ćwiczenia tej umiejętności, przy czym pięć par (nagrania 5, 8, 10, 11 i 12) rozważało to 2-3 razy. Para uczestnicząca w nagraniu 10 rozważała ćwiczenie mówienia trzykrotnie, pomimo, iż celem planowanej przez nią lekcji było napisanie zaproszenia, natomiast inne dwie pary (nagrania 2 i 4) nie wykazały refleksji nad sposobami ćwiczenia mówienia, chociaż ćwiczenie tej umiejętności było głównym celem ich lekcji (zadania 2 i 3). Refleksje tych par (nagranie 2 i 4) dotyczyły natomiast nauczania pisania, czego można było raczej oczekiwać w przypadku tworzenia planu lekcji do Zadania 1, której głównym celem było napisanie zaproszenia na przyjęcie, i co de facto miało miejsce w przypadku par uczestniczących w nagraniach 1 i 10. Refleksje nad nauczaniem pisania odnotowane zostały łącznie w czterech nagraniach. W przypadku nauczania słuchania ze zrozumieniem refleksje na ten temat pojawiły w rozmowach pięciu par, a najintensywniej o tym rozważała para uczestnicząca w nagraniu 8, która planowała lekcję ukierunkowaną właśnie na ćwiczenie tej umiejętności oraz na ćwiczenie mówienia. Refleksji nad nauczaniem słuchania ze zrozumieniem dokonała inna para (nagranie 12), która zintegrowała w swoim planie ćwiczenie dwóch umiejętności, słuchania i mówienia. Podobnie uczyniły dwie inne pary (nagrania 3 i 6) oraz studenci (nagranie 9), którzy stworzyli lekcję skoncentrowaną na wprowadzeniu nowego słownictwa. Refleksje studentów skierowane zostały również na ćwiczenie wymowy, co w przypadku nagrania 7 mogło być oczekiwane ze względu na cel lekcji podany w zadaniu (Zadanie 5), jednakże nie w przypadku czterech innych par studentów (nagrania 3, 6, 9 i 12), którzy rozważyli włączenie do lekcji ćwiczeń wymowy, zwracając uwagę na problemy uczniów z wymową w języku angielskim (np. w nagraniu 6) i na dużą potrzebę powtórzeń i ćwiczeń w tym zakresie (nagranie 3). Najczęstszym przedmiotem refleksji studentów (9 nagrań) dotyczących wiedzy językowej było słownictwo, zarówno wprowadzanie (4 nagrania), jak i jego utrwalanie (7 nagrań), co szczególnie miało miejsce w przypadku planowania lekcji

ukierunkowanych na ćwiczenie mówienia (nagrania 2, 3, 4, 11, 12). Para uczestnicząca w nagraniu 3 wyraziła najwięcej refleksji, głównie nad technikami utrwalania słownictwa, co wiązało się z ćwiczeniem wypowiedzi ustnych z zastosowaniem czasownika modalnego „can” (umieć/potrafić). Ćwiczenia utrwalające słownictwo stały się treścią refleksji studentów częściej niż techniki wprowadzania nowego słownictwa. W trzech nagraniach (10, 11 i 12) studenci rozważali utrwalanie słownictwa, natomiast refleksje dotyczące wprowadzania słówek nie zostały odnotowane w tych nagraniach w ogóle; celem tych lekcji było ćwiczenie wypowiedzi ustnych (11 i 12) lub pisemnych (10). W przypadku trzech par (nagrania 5, 6 i 8) nie odnotowano żadnych refleksji, przedmiotem których było nauczanie (wprowadzanie i/lub ćwiczenie) słownictwa. Natomiast refleksje o treści z zakresu nauczania gramatyki były ogólnie nie tak liczne jak w przypadku nauczania słownictwa. Miały miejsce w 5 nagraniach, jednakże refleksje jednej pary (nagranie 11), która de facto spędziła dużo więcej czasu niż inni nad tworzeniem planu lekcji, bo ok. 40 min., były bardziej intensywne (odbyte 7 razy), choć lekcja koncentrowała się na ćwiczeniu mówienia. W refleksjach tych prowadząca badanie zwróciła uwagę na odniesienie do dwóch metod nauczania gramatyki, tzn. dedukcji i indukcji. Dużą aktywnością w wyrażaniu refleksji nad nauczaniem gramatyki wykazała się również para uczestnicząca w nagraniu 7, co wiązało się z celem lekcji (Zadanie 5), tzn. z ćwiczeniem form czasowników w czasie Present Continuous. W przypadku pozostałych par, refleksje nad wprowadzaniem czy ćwiczeniem gramatyki pojawiały się jednorazowo (nagrania 4 i 6) lub w ogóle (nagrania 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10).

Można uznać, iż wszyscy uczestniczący w badaniu studenci dokonali refleksji, której treść dotyczyła samego **ucznia**. Niemal wszystkie pary studentów (11) rozważały wiedzę i umiejętności uczniów na poziomie początkującym, tzn. zastanawiali się nad zasobem ich słownictwa i wiedzy gramatycznej oraz nad tym, na ile uczniowie potrafią zrozumieć i wyprodukować język angielski. Trzy pary (nagrania 2, 3 i 12) dokonały takiego namysłu trzy- lub czterokrotnie, a tylko jedna (nagranie 8) w ogóle. Większość studentów (10 nagrań) rozważała potrzeby uczniów w klasie, nawet bardziej intensywnie niż ich wiedzę i umiejętności językowe, niektórzy 7-8 razy dokonali nad tym namysłu. Zwracali uwagę na fakt (np. w nagraniach 1 i 11), iż uczniowie powinni dobrze widzieć to, co jest zapisane na tablicy, i że dokonywanie takiego zapisu jest dla nich ważne. Niektórzy (nagrania 7 i 10) byli zdania, iż uczniowie powinni mieć szansę samodzielnego stworzenia zdań lub tekstów, a inni natomiast (nagrania 4 i 12), sądzili, że uczniowie potrzebują wsparcia nauczyciela. W dwóch nagraniach (8 i 9) studenci nie

dokonali refleksji nad potrzebami uczniów. Treść licznych refleksji (9 nagrań) dotyczyła sposobów motywowania uczących się w klasie, co szczególnie intensywnie wydały się rozważać cztery pary (nagrania: 3, 5, 7 i 10), cztero-, a nawet siedmiokrotnie. Studenci chcieli rozpocząć lekcje w interesujący sposób (np. nagrania 3 i 11), zmotywować do mówienia (nagranie 3 i 5), a także postarać się zaangażować „wszystkich uczniów” (nagrania 8 i 11). Przedmiotem ich refleksji stały się również zainteresowania uczniów, szczególnie gimnazjalistów, co rozważało 5 par (nagrania: 2-5 i 8). Rozważali czy wszyscy gimnazjaliści rzeczywiście lubią grać w gry komputerowe (nagranie 2), czy lubią się uczestniczyć w grach na lekcji (5) czy chodzą na przyjęcia (4). Prowadząca badanie nie odnotowała pary studentów, którzy nie dokonaliby żadnej refleksji nad uczniem, jego wiedzą i umiejętnościami językowymi, potrzebami, motywacją lub zainteresowaniami.

Refleksja o mniejszej intensywności i częstotliwości została dokonana nad osobą **nauczyciela**, choć pojawiła się w większości nagrań (9). Przedmiotem refleksji studentów była głównie rola nauczyciela w klasie (w 8 nagraniach), rozważana intensywniej przez trzy pary studentów (nagrania: 5, 7 i 11), a najczęściej rozważanym zadaniem nauczyciela było motywowanie uczniów (4 nagrania), postrzegane jako bardzo istotne w pracy z uczniem (np. w nagraniu 7) oraz monitorowanie ich pracy (3 nagrania). Inne role nauczyciela pojawiające się w refleksjach jednorazowo odnosiły się do takich czynności jak: kontrolowanie (nagranie 6), obserwowanie (11), poprawianie błędów (11), ocenianie (5), a także postrzeganie nauczyciela jako źródło pomysłów (7). Trzy pary studentów (nagrania: 1, 9 i 11) dokonały również refleksji wskazującej w swej treści na znaczenie cechy nauczyciela, jaką jest elastyczność, szczególnie w trakcie realizacji planu lekcji. Wśród badanych byli studenci (nagrania: 3, 4, 8 i 9), których refleksje nie dotyczyły roli nauczyciela w ogóle, choć jednocześnie można zauważyć, iż przedmiotem ich refleksji był znacznie częściej uczeń, szczególnie dla par uczestniczących w nagraniach 3 i 4.

Zaprezentowane treści (tabela 19) oraz ich analiza pozwalają wyodrębnić zagadnienia z zakresu dydaktyki języków obcych, które najczęściej pojawiły się w refleksjach w działaniu studentów, i nad którymi warto dokonać namysłu oraz wyciągnąć wnioski. Kolejny punkt prezentuje wnioski dotyczące zarówno treści refleksji w działaniu, jak i omówionej wcześniej, identyfikacji i częstotliwości pojawiania się refleksji oraz ich wpływu na efekty działania.

4.4.5. Wnioski z badania

Zarejestrowane i poddane analizie nagrania audiowizualne można uznać za źródło refleksyjnych wypowiedzi kandydatów na nauczycieli języków obcych. Identyfikacja głośno wyrażanych refleksji w działaniu wśród innych wypowiedzi okazała się niełatwym zadaniem, jednakże ponowne przestudiowanie definicji „refleksji” oraz możliwość wielokrotnego przesłuchania kilkunastu nagrań, jak i zgłębiona ich analiza umożliwiły jego realizację. Refleksją w działaniu wydaje się, być wypowiedź, która jest wyrażeniem wątpliwości, problemu, jest poszukiwaniem rozwiązania, uzasadnieniem wyboru czy opinii i/lub wyjaśnieniem podjętych decyzji. Natomiast za nie-refleksje w działaniu można uznać wypowiedzi prezentujące informacje, pomysły, sugestie czy też prezentujące w szczegółach konkretną propozycję; jest to niczym stwierdzanie faktów, bardziej niż dokonywanie analizy i namysłu nad konkretnym zagadnieniem lub problemem.

Z obserwacji wynika, iż wyrażanie refleksji nie musi trwać długo; w niektórych wypowiedziach jednonumitowych odnotowywano trzy myśli refleksyjne, zatem refleksja może być wyrażona w przeciągu kilku sekund. Refleksje wydają się rodzić w momentach omawiania pomysłów czy problemów, zatem dyskutowanie o nich sprzyja myśleniu refleksyjnemu. Refleksje mogą pojawić się nagle, w trakcie innych czynności, jak na przykład w czasie dokonywania zapisu opracowywanego planu lekcji przez nauczycieli. Są to często wypowiedzi o charakterze spontanicznym, zaskakującym i często poprzedzane są chwilową pauzą.

Wszystkim kandydatom biorącym udział w badaniu towarzyszyła refleksja w trakcie wykonywania zadania, tzn. planowania lekcji języka angielskiego, bowiem we wszystkich nagraniach zidentyfikowano refleksje, głośno wyrażane przez kandydatów. Ilość wyrażanych myśli refleksyjnych była różna, ale każda para badanych je wyraziła. Niektórzy okazali się niezmiernie refleksyjni, gdyż liczba refleksji w ich wypowiedziach była ponad dwukrotnie większa niż w przypadku innych badanych. Możliwe, że studenci, którzy wyrazili mało refleksji, nie potrafili werbalizować swoich myśli lub są mniej refleksyjni; niemniej jednak dokonali próby głośnego wyrażania myśli w działaniu i można uznać, iż było to dość efektywne.

Rosnąca liczba wyrażanych refleksji w czasie pracy nad planem lekcji nie oznaczała analogicznie, taki sam wzrost czasu trwania pracy. Niektóre pary wyraziły niemal tyle samo refleksji, a czas ich pracy różnił się w sposób znaczny, np. w przypadku jednej pary odnotowano 17 głośno wyrażonych myśli w czasie ich 42-minutowej pracy, podczas, gdy inna para wyraziła tyle samo myśli pracując 22 minuty. Obliczona wartość „współczynnika refleksyjności” była wyższa dla pary pracującej krócej, co może oznaczać, iż pracowali oni w sposób bardziej refleksyjny, mimo iż w dużo krótszym czasie. Propozycja obliczenia „współczynnika refleksyjności” przyczyniła się do wniosku, iż długi czas pracy nie musi oznaczać bardziej refleksyjnego jej wykonywania. Można też wnioskować, że więcej myśli refleksyjnych pojawia się na początku wykonywania zadania, a ich liczba z czasem maleje, co może mieć związek ze zmęczeniem wywołanym koncentracją uwagi i wysiłkiem umysłowym.

Wydłużający się czas pracy nad planem lekcji nie oznaczał zatem bardziej refleksyjnego działania, ale miał pewien związek z jego efektem. Zaobserwowano bowiem, iż większość planów lekcji ocenionych najwyżej tworzona była w dłuższym lub znacznie dłuższym czasie (tj. ponad 40 min.) niż plany, które uzyskały niższą ocenę. Nie można jednak uznać tego za regułę, a jedynie pewną tendencję, gdyż niektóre plany wyżej lub wysoko ocenione opracowywane były w dość przeciętnym czasie (tj. ponad 20 min.). Ocena planów lekcji, czyli efektów pracy kandydatów, związana była również z ilością dokonywanych refleksji, bardziej niż ze „współczynnikiem refleksyjności”. W przypadku planów, które uzyskały wysoką notę (10-11/13) częściej odnotowano większą liczbę refleksji, choć ponownie nie było to regułą, gdyż w przypadku kilku słabiej ocenionych planów liczba ta była zbliżona. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, iż jeden z najwyżej ocenionych planów tworzony był w najdłuższym czasie, czemu jednocześnie towarzyszyło najwięcej refleksji. Zatem większa liczba refleksji i być może dłuższy czas działania mogą pozytywnie wpłynąć na końcowe efekty pracy przyszłych nauczycieli, w tym przypadku pracy nad planem lekcji.

Badanie z zastosowaniem TAP umożliwiło również identyfikację treści refleksji wyrażanych w trakcie działania, tj. tworzenia planu lekcji dla określonej grupy uczniów. Wyrażane refleksje dotyczyły głównie zagadnień z zakresu dydaktyki języków obcych. Refleksje niemal wszystkich uczestników badania odnosiły się do czynności określonych przez zadanie, czyli tworzenia planu lekcji, a w szczególności jej

etapów. Refleksje nad etapami lekcji wiązały się z treścią kolejnych refleksji, tj. refleksji dotyczących tworzenia lekcji spójnej i logicznej, których dokonało 75% (9/12) par. Dostrzec można zatem namysł przyszłego nauczyciela nad koherencją lekcji, nad łąčeniem poszczególnych jej elementów tak, aby poszczególne zadania i czynności tworzyły spójną całość. Treści licznych refleksji studentów związane były również z zarządzaniem klasą, a szczególnie z zarządzaniem czasem lekcji. Wszyscy badani dokonali namysłu, często kilkakrotnie, nad tym, ile czasu będą potrzebowali, aby przeprowadzić określone zadanie (np. tworzenie dialogu w parach) czy ile czasu będą trwać pewne czynności (np. przeprowadzenie rozgrzewki językowej). Określanie czasu trwania ćwiczeń było najczęstszym przedmiotem refleksji studentów, pojawiło się bowiem we wszystkich nagraniach. Inne tematy z zakresu zarządzania klasą, które często pojawiały się w refleksjach to: udzielanie informacji zwrotnej o zadaniu (tzw. feedbacku), podawanie instrukcji, poprawianie błędów oraz typy interakcji w klasie.

Przedmiotem refleksji w działaniu stały się również ćwiczenia językowe, które planowane były zgodnie z wyznaczonymi w zadaniach celami lekcji. Studenci rozważali etapy przeprowadzania zadań zwracając uwagę na możliwości organizacyjne w klasie, szczególnie zadań kontrolnych oraz rozgrzewek językowych, często postrzeganych jako ważny element lekcji. W refleksjach nad ćwiczeniami pojawiał się namysł nad zastosowaniem pomocy dydaktycznych, w 75% nagrań, innych niż podręcznik, a połowa badanych studentów rozważała właściwe wykorzystanie tablicy w klasie.

Kolejne treści refleksji studentów związane były z nauczaniem poszczególnych umiejętności i wiedzy językowej. Większość zadań studentów dotyczyła zaplanowania lekcji zorientowanej na ćwiczenie umiejętności mówienia, toteż refleksje nad technikami doskonalenia tej umiejętności pojawiały się najczęściej (w 8/12 nagraniach), ale także namysł nad wprowadzaniem nowego słownictwa, a jeszcze częściej nad ćwiczeniami je utrwalającymi. Refleksja nad nauczaniem gramatyki nie była tak intensywna; pojawiła się w pięciu nagraniach, w tym w dwóch jednorazowo.

Niemal wszyscy studenci odbyli refleksję związaną z osobą samego ucznia, a przedmiotem tej refleksji były umiejętności i wiedza językowa uczniów na poziomie początkującym, ale także ich potrzeby i sposoby motywowania do pracy na lekcji. Wskazuje to na troskę o uczniów, na podmiotowe podejście do nich, na koncentrowanie pracy nauczyciela na uczących się, a nie na nauczycielu czy realizacji planu lekcji.

Nauczyciel pojawił się w refleksjach głównie jako osoba, która powinna motywować i wspierać uczniów oraz zachować elastyczność w realizacji zaplanowanych zajęć językowych.

Tak prezentujące się treści refleksji studentów, które „wypłynęły” w trakcie ich pracy nad planem lekcji stają się bazą dla dalszej refleksji prowadzącej badania. Jeśli uznamy refleksje jako efekt zawahania, niepewności czy zwątpienia (Dewey 1988, Polak 1999), należy zagadnienia z zakresu dydaktyki języków obcych, które stały się treścią refleksji studentów uczestniczących w badaniu, potraktować jako obszary wiedzy, które wzbudzają ich niepewność, być może pewne niezrozumienie i obawę. Zatem wymagają wyjaśnienia i poszerzenia, co autorka badania i jednocześnie prowadząca kurs dydaktyki powinna i zamierza uwzględnić w trakcie przeprowadzania wspomnianego kursu z kolejnymi grupami studentów.

Treści refleksji wyodrębnione w trakcie pracy studentów nad planem lekcji ukazują jednocześnie, iż myśli badanych – przygotowujących się do zawodu nauczyciela języka angielskiego skierowane zostały na istotne zagadnienie z zakresu dydaktyki języków obcych. Większość zadań dotyczyła zaplanowania lekcji poświęconej ćwiczeniu mówienia, i to właśnie ta umiejętność była najczęściej przedmiotem refleksji studentów, choć nie zawsze, gdyż w dwóch przypadkach namysł badanych skierowany został na nauczanie pisania, podczas gdy głównym celem lekcji było ćwiczenie mówienia. Większość badanych dokonała namysłu nad technikami poprawiania błędów oraz udzielania informacji zwrotnej, co w przypadku nauczania mówienia ma szczególne znaczenie. Planowanie lekcji wiąże się także z określaniem czasu trwania poszczególnych jej etapów i zadań, co stało się przedmiotem refleksji de facto wszystkich par studentów. Duża grupa badanych (75%) poświęciła również czas na rozważanie sposobów stworzenia lekcji spójnej i logicznej oraz na zastosowanie pomocy dydaktycznych innych niż podręcznik. Warto też zwrócić uwagę na fakt dokonania refleksji nad tym, co ważne jest dla ucznia, nad jego potrzebami i motywacją, co rozważyła znaczna część studentów (75-80%). Liczni studenci (ok. 65%) skierowali swe myśli na rolę nauczyciela w klasie, uznając rolę motywatora za jedną z ważniejszych (30% badanych).

Jednocześnie należy zwrócić uwagę na zagadnienia dydaktyki, które poddane zostały refleksji rzadziej lub w ogóle przez niektórych badanych kandydatów. Jak wynika z danych (Tabela 19) tylko jedna trzecia studentów (4/12 par) dokonała namysłu nad tym, co jest celem planowanej lekcji, jeszcze mniej par (3/12) rozważało

kwestię doboru materiału do lekcji, czy ocenę materiału zawartego w podręczniku. Zarówno cel główny lekcji, jak i dokładny materiał w podręczniku zostały podane w zadaniu, nie świadczy to jednak o tym, iż kwestie te nie wymagają namysłu, nie tylko przyszłych, ale i doświadczonych nauczycieli. Planowanie pracy uczniów stało się przedmiotem refleksji, jednakże głównie pracy w parach i grupach przez mniejszą część badanych (4-5 par), co być może świadczy o większej wątpliwości studentów jeśli chodzi o organizację pracy w takiej formie, a z drugiej strony praca samodzielna czy indywidualna ucznia mogła nie budzić wątpliwości, choć wydaje się, że jej przebieg winien być także głębiej przemyślany. Nieliczni studenci wspomnieli, choć nie w formie refleksji, o organizacji ławek w klasie (ang. *seating arrangement*) czy o zmianie miejsca siedzenia przez uczniów, choć kilka par (5) rozważało pracę w grupach, a te często wymagają zmiany miejsca. Pojawiły się tylko pomysły, ale nie zostały one poddane namysłowi, a ma to znaczenie w przypadku nauczania uczniów szkół podstawowej i gimnazjalnej. Budzi również refleksję fakt, iż tylko jedna trzecia studentów (4/12 par), jednorazowo zastanowiła się głębiej nad tym, jak wykreować przyjazną atmosferę w klasie, choć rozważali zastosowanie urozmaiconych pomocy dydaktycznych i wspominali o motywowaniu uczniów (9 par), jednak nie rozważali tego w sposób bezpośredni, a tylko jedna para (nagranie 11) namysliła się nad tym, jak wprowadzić nieco humoru na lekcji.

Odnutowane zostały refleksje nad wykorzystaniem różnych typów ćwiczeń na lekcji, jednakże były one jednorazowe i miały miejsce w mniejszej części nagrań (5), a dotyczyły głównie zadań kontrolowanych, gdyż komunikacyjne ćwiczenia, nawet jeśli zostały wspomniane, zostały szybko odrzucane jako niewłaściwe dla poziomu początkującego; tylko jedna para (nagranie 12) rozważyła zastosowanie zdania pół-komunikacyjnego. Można uznać zatem, iż w mniemaniu studentów przeprowadzanie ćwiczeń komunikacyjnych z grupami uczniów na niższym poziomie językowym nie jest możliwe. Nie wzbudziło refleksji w przypadku większości badanych (8/12) zastosowanie rozgrzewki językowej na początku lekcji. Niektórzy planowali pewnego rodzaju „wprowadzenie”, jednakże nie zastanowili się głębiej nad tym jak „rozgrzać” uczniów do pracy zanim przystąpią do realizacji głównych celów lekcji.

Warto dostrzec (Tabela 19), że niektórzy badani nie zgłębili namysłu nad ćwiczeniem określonej w zadaniu umiejętności. Wyrażali pomysły jak mają zamiar przeprowadzić ćwiczenia, jednak nie odnotowano „zatrzymania myśli” nad technikami tych ćwiczeń. Dotyczy to par (nagrania 2, 4, a także 6) planujących lekcje,

ukierunkowane na doskonalenie mówienia, a które nie dokonały refleksji nad ćwiczeniem tej właśnie umiejętności. Pracując nad planem lekcji studenci wymieniali pomysły, dokonywali ich selekcji oraz zapisali je w planie. Nie zostało to jednak poparte dłuższą refleksją czy krótkim namysłem. Mimo, iż większość lekcji dotyczyła mówienia, niewiele par (5/12) dokonało refleksji nad ćwiczeniem wymowy; wymowa była zagadnieniem „wspomnianym” w wypowiedziach badanych, ale nie głębiej rozważanym. Dwie pary studentów (nagrania 6 i 7) dokonało refleksji nad faktem, iż wielu uczniów ma problemy z wymową w języku angielskim, ale nie rozważyły konkretnego zadania, aby wymowę przećwiczyć. Brak takich refleksji można interpretować dwojako. Z jednej strony studenci nie przywiązują uwagi do ćwiczeń wymowy na lekcji języka obcego, a z drugiej jest to dla nich zagadnienie trudne, powodujące wątpliwości, więc i pewną bierność w jej rozważaniu.

Warto też zwrócić uwagę na refleksje związane z nauczaniem słownictwa. Częściej rozważane były zadania utrwalające słownictwo niż sposoby jego prezentowania. Być może zadania te wzbudzają więcej niepewności, co może wiązać się z brakiem wiedzy i/lub doświadczenia przyszłych nauczycieli. Jeśli chodzi o nauczanie gramatyki, częstsze refleksje w tym zakresie zostały odnotowane jedynie w trzech przypadkach (25%), w tym jeden dotyczył planowania lekcji zorientowanej na nauczania gramatyki (nagranie 7). Można było się spodziewać więcej namysłu nad włączeniem ćwiczenia struktury gramatycznej, skoro lekcje skupiały się na produkcji języka, szczególnie na poziomie podstawowym.

Liczna grupa badanych (75%) zamyśliła się nad rolą nauczyciela w klasie, co wydaje się być przejawem świadomości pełnienia różnych ról, która być może jednak wymaga potwierdzenia, a możliwe, że dokonywanie refleksji powoduje wzrost poczucia pewności. Nad rolą motywatora dokonało refleksji kilka par (4), co z jednej strony jest pozytywne, z drugiej zastanawia dlaczego inne pary tej roli nie rozważały, a zatrzymały swą myśl na innych, niemal każda pozostała para na innej roli. Być może kwestia pełnienia zróżnicowanych ról w klasie wywołuje wątpliwości, może wymaga wiedzy i dyskusji kandydatów, którzy powinni znać swoje zadania i oczekiwania uczniów.

Analiza danych ukazuje również jak różna była treść refleksji studentów w poszczególnych nagraniach biorąc pod uwagę ilość zagadnień z zakresu dydaktyki języków obcych. Fakt, iż refleksje kilku par objęły swym zasięgiem dużo więcej zagadnień (tj. 25) niż w przypadku innych studentów (12-13) świadczyć może o ich większej wiedzy i świadomości procesu nauczania języków obcych, o efektach jej

przyswajania i rozumienia. Mniejsza ilość zagadnień z dydaktyki w refleksjach może wskazywać na mniejszy zasób wiedzy lub niższy poziom jej rozumienia, choć niekoniecznie, szczególnie, że praca nad planem lekcji w tych przypadkach trwała krócej (ok. 15-20 min.). Uznając, że refleksje zawierające więcej tematów z obszaru dydaktyki są bogatsze w swej treści, zawartość refleksji większości badanych studentów (8/12 par – ilość zagadnień co najmniej 20) można określić jako bogatą, biorąc także pod uwagę fakt, iż byli to studenci, czyli osoby w fazie przygotowania do zawodu, które nie zyskały jeszcze doświadczenia w nauczaniu.

Dane i wnioski wypływające z badania z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia dostarczyły licznych i interesujących informacji na temat dokonywania refleksji w działaniu przez kandydatów na nauczycieli języka obcego, tj. języka angielskiego. Możliwa stała się identyfikacja refleksyjnych myśli i ich treści, obserwacja częstotliwości pojawiania się w czasie działania, tj. planowania lekcji, a także związek ilości wyrażanych myśli z efektem działania, czyli z jakością powstałych planów lekcji. Drugie badanie przeprowadzone przez autorkę pracy dotyczyło natomiast refleksji nad działaniem i przeprowadzone zostało na grupie nauczycieli różnych języków obcych, aktywnych zawodowo. Badanie to również pozwoliło się przyjrzeć treściom refleksji oraz dowiedzieć się czy, jak często i w jaki sposób doświadczeni nauczyciele dokonują namysłu nad własnym działaniem w klasie. Szczegóły tego badania zostaną zaprezentowane w następnym punkcie.

4.5. Badanie refleksyjności nauczycieli z zastosowaniem ankiety

Refleksja to fundament rozwoju zawodowego nauczycieli, prowadzi do głębszego zrozumienia procesów nauczania i uczenia się oraz poszerza o nich wiedzę, co prowadzi profesjonalizmu zawodowego. Znaczenie dokonywania **refleksji** przez nauczycieli **nad własnym działaniem** dydaktyczno-wychowawczym w klasie zostało szczegółowo omówione w części teoretycznej pracy, tj. w Rozdziale II (zob. 2.3.), natomiast w tej części zostanie przedstawione badanie dotyczące refleksyjności **nauczycieli języków obcych**. Autorka pracy przeprowadziła badanie w celu zdobycia wiedzy o tym, czy nauczyciele języków obcych z lokalnych szkół dokonują refleksji nad swym działaniem i czy są świadomi jej znaczenia. Przebieg i wyniki tego badania zostały zaprezentowane na konferencji pt.: „Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków

obcych” w 2010 roku w Pile oraz w artykule autorki „O refleksyjności nauczyciela języka obcego: wyniki badania ankietowego” (zob. Witkowska 2012: 133-143).

4.5.1. Cele i przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone w 2009 roku w okresie trzech miesięcy (styczeń-marzec) w 13 szkołach w Gorzowie Wielkopolskim, w tym w dwóch szkołach podstawowych, w dwóch szkołach gimnazjalnych oraz w dziewięciu ponadgimnazjalnych. **Głównym celem** badania było:

- zdobycie wiedzy o tym, czy nauczyciele języków obcych dokonują refleksji nad działaniem dydaktyczno-wychowawczym w klasie

Cele szczegółowe badania zostały ujęte w postaci następujących pytań:

- Czy nauczyciele języków obcych dokonują refleksji nad własnymi czynnościami dydaktyczno-wychowawczymi, które miały miejsce w klasie?
- Jak często i kiedy dokonują refleksji?
- W jaki sposób dokonują analizy i refleksji?
- Co jest treścią ich namysłu?
- Czy dzielą się swoimi przemyśleniami z innymi nauczycielami?
- Czy uważają się za refleksyjnych praktyków?

W celu zdobycia odpowiedzi na powyższe pytania, a tym samym zebrania danych badawczych prowadząca badanie stworzyła anonimową **ankietę** (załącznik 16), którą skierowała do **60 nauczycieli** języków obcych ze wspomnianych wyżej szkół w Gorzowie Wielkopolskim. W większości przypadków ankietę przekazywana była nauczycielom bezpośrednio przez prowadzącą badanie, tzn. najczęściej osobiście prosiła ich o wypełnienie ankiety, jak i wyjaśniała jej cel. Kontakt ten był możliwy dzięki współpracy uczelni z tymi szkołami w ramach organizacji praktyk dla słuchaczy NKJO, a obecnie studentów PWSZ w Gorzowie Wlkp.; prowadząca badanie pełniła i nadal pełni funkcję kierownika praktyk. W kilku przypadkach pośrednikiem w przeprowadzeniu ankiety był dyrektor szkoły, który przekazywał formularze nauczycielom, poczym zwracał je badaczowi. W załączniku 17 znajduje się sześć wyselekcjonowanych przez prowadzącą badanie ankiet (w oryginalnej formie), które

wypełnili wspomniani nauczyciele języków obcych. Ankiety te ilustrują dane, które zostały poddane analizie w kolejnym podpunkcie (zob. 4.5.2.).

Wypełniona przez nauczycieli ankieta, w języku polskim, składała się z części wstępnej, której celem było zebranie informacji o badanych nauczycielach, takich jak: ich płeć, staż pracy, wykształcenie, miejsce pracy i stopień awansu zawodowego. Część ta informowała również o celu przeprowadzanej ankiety. W skład głównej części ankiety weszło **9 pytań**, 7 otwartych i 2 zamknięte. Ankietowani mogli udzielić odpowiedzi na miejscu, po otrzymaniu formularza ankiety lub też w domu.

Zebrane za pomocą ankiety dane zostały poddane szczegółowej analizie jakościowo-ilościowej, co w rezultacie umożliwiło uzyskanie interesujących informacji na temat refleksyjności nauczycieli języków obcych, w większości doświadczonych praktyków. Analiza danych została zaprezentowana i zilustrowana w podpunktach poniżej.

4.5.2. Analiza danych

Informacje zebrane we wstępnej części ankiety pozwalają scharakteryzować grupę ankietowanych nauczycieli (zob. tabela 20, poniżej). Wśród badanych było: 33 nauczycieli języka angielskiego, 23 języka niemieckiego, oraz po dwóch nauczycieli języka francuskiego i rosyjskiego. Pod względem stażu pracy można ich podzielić na 3 grupy: 30 nauczycieli pracujących od 1 roku do 10 lat, 17-stu pracujących 11-20 lat i 13-stu z 21-33-letnim stażem. Jeśli chodzi o awans zawodowy grupa badawcza prezentowała się następująco: 6 stażystów, 15 nauczycieli kontraktowych, 21 nauczycieli mianowanych i 18 dyplomowanych. Zatem połowa z nich (30) to nauczyciele z ponad dziesięcioletnim stażem pracy, a większość to nauczyciele o wyższym awansie zawodowym (tj. mianowani i dyplomowani – 39/65%).

Ankietowani nauczyciele (łączna liczba – 60)		
Nauczany język obcy	j. angielski	33
	j. niemiecki	23
	j. francuski	2
	j. rosyjski	2
Staż pracy (w latach)	1-10	30
	11-20	17
	21-33	13
Stopień awansu zawodowego	stażyści	6
	n. kontraktowi	15
	n. mianowani	21
	n. dyplomowani	18
Szkoła (łącznie 13)	podstawowa	2
	gimnazjalna	2
	ponadgimnazjalna	9

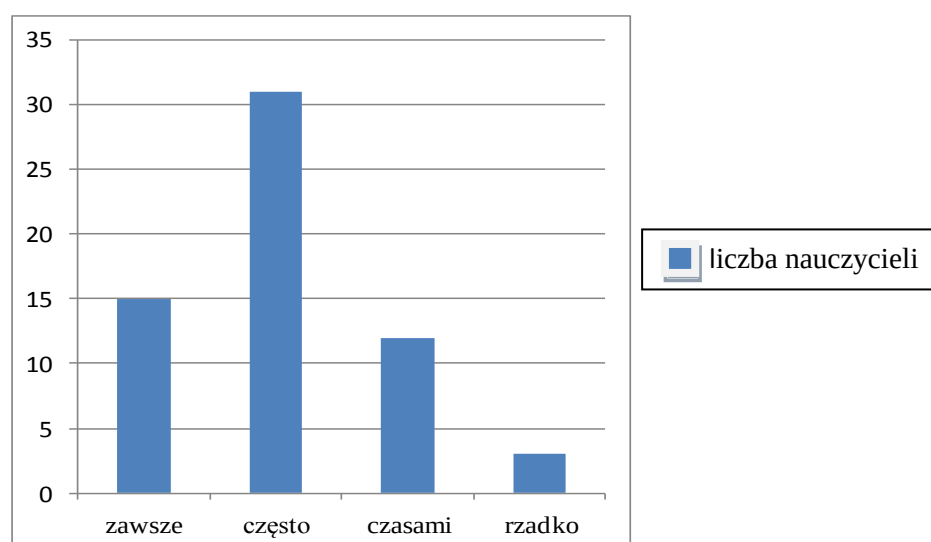
Tabela 20. Charakterystyka ankietowanych nauczycieli języków obcych

Grupa ta jest dość zróżnicowana, w jej skład wchodzi nauczyciele różnych języków, z różnym stażem pracy i różniących się stopniem awansu zawodowego. Jest to obraz grupy nauczycieli języków obcych, którą można uznać za grupę reprezentatywną. Tworzą ją nauczyciele najczęściej nauczanych języków obcych, przede wszystkim języka angielskiego i niemieckiego, zarówno nauczyciele młodzi (z kilkuletnim stażem), jak i starsi, pracujący ponad dwadzieścia lat w zawodzie oraz nauczyciele z niższym stopniem awansu zawodowego (stażyści i nauczyciele kontraktowi), jak również z wyższym stopniem (nauczyciele mianowani i dyplomowani). Można przyjąć zatem, iż badani nauczyciele dobrze reprezentują grupę zawodową nauczycieli języków obcych w Polsce. Udzielone przez nich odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie mogą stanowić ważne źródło informacji o refleksyjności nauczycieli w sensie nie tylko lokalnym, ale i bardziej ogólnym. Dane, które dostarczyła ankietę, za pomocą dziewięciu pytań, szczegółowo informują o akcie dokonywania refleksji nad działaniem przez nauczycieli języków obcych. Są to informacje dotyczące poczucie potrzeby refleksji, czasu i sposobu jej dokonywania, a także jej treści.

4.5.2.1. Potrzeba refleksji

Pierwsze pytanie ankiety pozwoliło uzyskać informacje czy nauczyciele języków obcych dokonują refleksji nad działaniem, czyli czy analizują swoją pracę i jej efekty

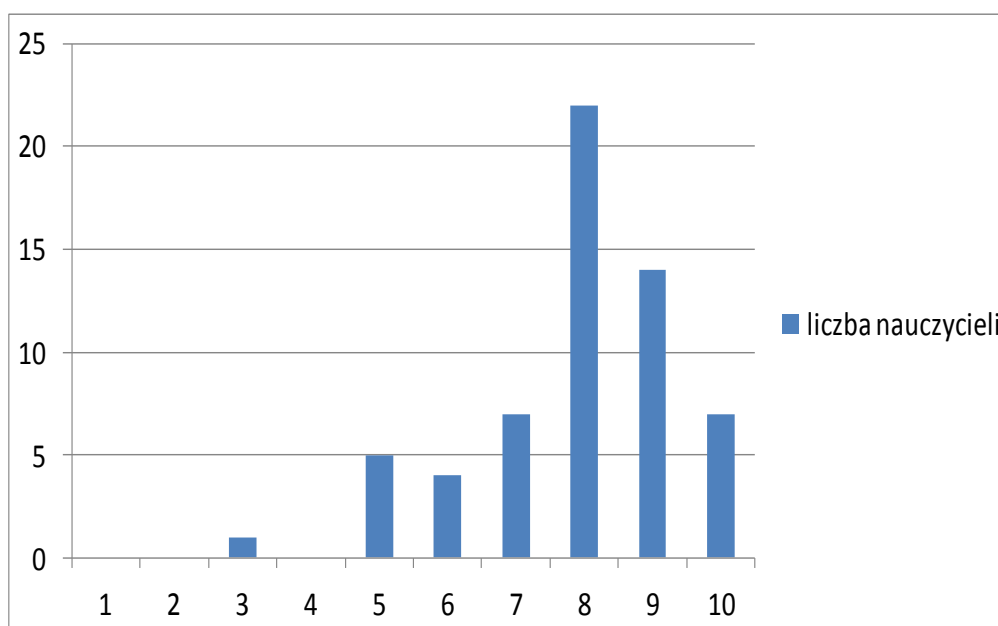
po zakończeniu lekcji, a jeśli tak, to jak często. Okazało się, że niemal wszyscy, tj. 57 nauczycieli (95%) przyznało, że dokonują analizy swoich działań dydaktyczno-wychowawczych w klasie, a co więcej, 46 z nich (ok. 75%) przyznało, że wykonuje to zawsze lub często, natomiast jedenastu analizuje swoją pracę czasami, a trzy osoby rzadko. Dane dotyczące częstotliwości dokonywania refleksji prezentuje wykres 13:



Wykres 13. Częstotliwość dokonywania refleksji

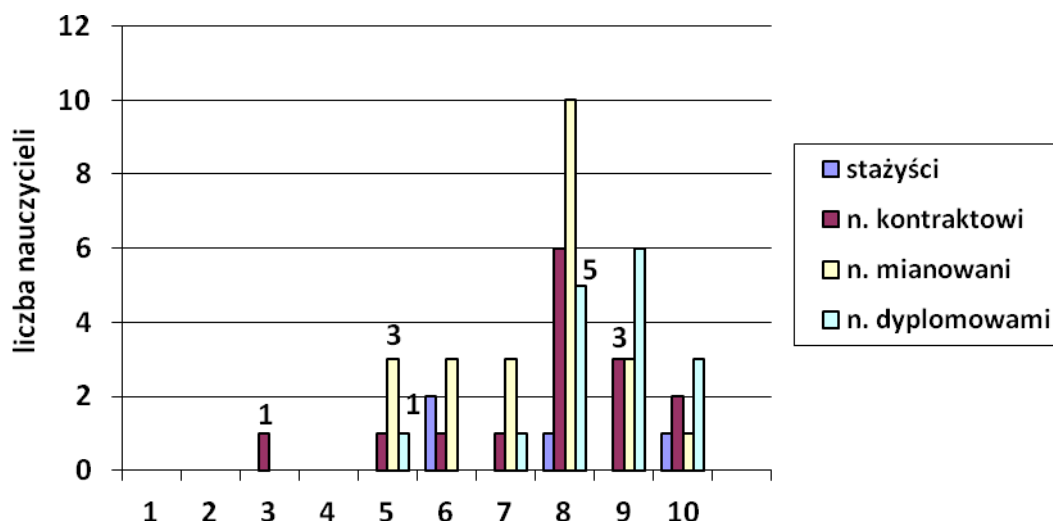
Wśród 15 nauczycieli, którzy zadeklarowali, że zawsze dokonują zamysłu nad swoim działaniem w klasie, największą grupę stanowią nauczyciele dyplomowani (6/15) i mianowani (4/15); byli to najczęściej nauczyciele pracujący w zawodzie 11-20 lat (6/15). Natomiast wśród tych, którzy często dokonują refleksji, najwięcej zostało odnotowanych nauczycieli (17/31) z najkrótszym stażem pracy (1-10 lat). Jednocześnie do tej samej grupy (tj. najkrócej pracujących w zawodzie) należą wszyscy, którzy stwierdzili, iż rzadko prowadzą analizę i refleksję swoich działań. Można uznać, iż nauczyciele z wyższym stopniem awansu zawodowego częściej dokonują refleksji nad działaniem, choć nie wszyscy to nauczyciele, którzy najdłużej pracują w zawodzie.

W kolejnym pytaniu ankietowani określili stopień poczucia potrzeby dokonywania refleksji posługując się skalą 1-10, gdzie 10 oznaczało stopień najwyższy. Wykres 14 poniżej, ilustruje odpowiedzi nauczycieli, które świadczą o tym, iż refleksja jest im potrzebna.



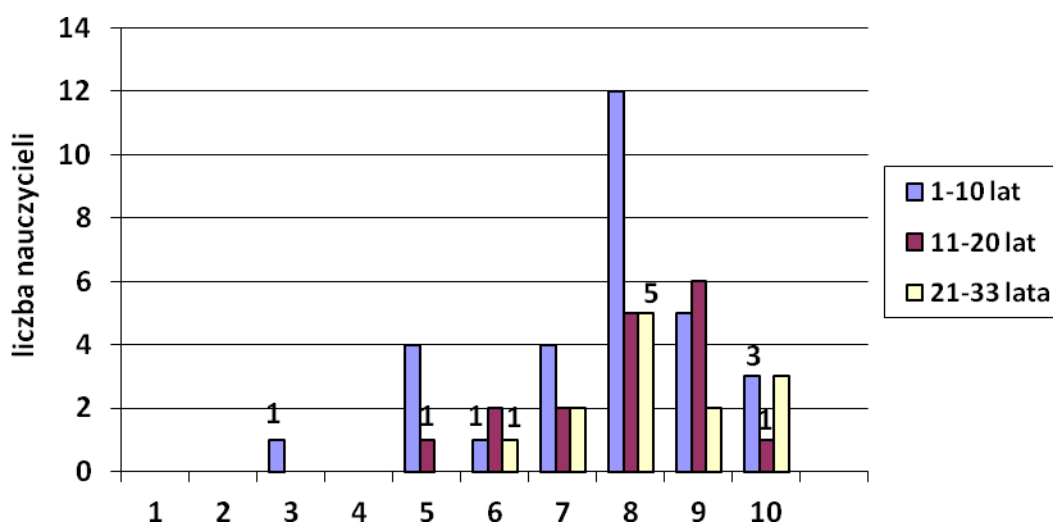
Wykres 14. Stopień odczuwania potrzeby refleksji w skali 1-10.

Większość nauczycieli (43/60, 72%) zadeklarowała wysokie (na 8-10 punktów) poczucie potrzeby refleksji nad działaniem. Niewielu z nich (6/60, 10%) określiło swoje poczucie na 3 i 5 punktów, a 11 (18%) stwierdziło średni stopień potrzeby refleksji (6-7 punktów). Nikt nie podał najniższych wartości, tj. 1 i 2, co może świadczyć o co najmniej minimalnym poczuciu potrzeby refleksji u większości badanych nauczycieli. Przeciętna stopień potrzeby dokonywania refleksji nad własnym działaniem w klasie okazał się wysoki, wyniósł 7,8/10. Analizując podgrupy badanych nauczycieli (wykresy 15 i 16) można dostrzec, iż największą chęć analizowania własnej pracy wykazali nauczyciele dyplomowani, 14 (78%) z nich określiło ją na 8-10 punktów, oraz nauczyciele kontraktowi, z których większość (73%) wskazała na wysoki poziom (8-10) potrzeby refleksji. Ten sam poziom poczucia potrzeby refleksji wyraziło 14 (67%) nauczycieli mianowanych, natomiast wśród stażystów było ich tylko dwóch (33%). Najniższy poziom potrzeby refleksji (3 i 5 punktów) wyraziło dwóch nauczycieli kontraktowych (13%), trzech mianowanych (14%) oraz jeden nauczyciel dyplomowany (5,5 %). Liczba tych nauczycieli jest znacznie niższa od liczby nauczycieli, którzy mają silną chęć dokonywania refleksji, i warto dostrzec, iż wśród nich nie ma stażystów.



Wykres 15. Stopień odczuwania potrzeby refleksji w skali 1-10 przez nauczycieli o różnym stopniu awansu zawodowego

Zestawiając dane dotyczących poczucia potrzeby dokonywania refleksji ze stażem pracy nauczycieli (wykres .. poniżej) można zauważyć, iż największą potrzebę refleksji (8-10) wykazało 20 (67%) nauczycieli pracujących od 1 do 10 lat w zawodzie, 12 (70%) nauczycieli pracujących 11-20 lat oraz dziesięciu (77%) z najdłuższym stażem 21-33 lata. Rosnąca wartość procentowa wskazuje na to, iż poczucie potrzeby refleksji wzrasta z wiekiem, tzn. im dłuższy staż pracy, tym więcej nauczycieli odczuwa potrzebę dokonywania namysłu nad własnym działaniem.

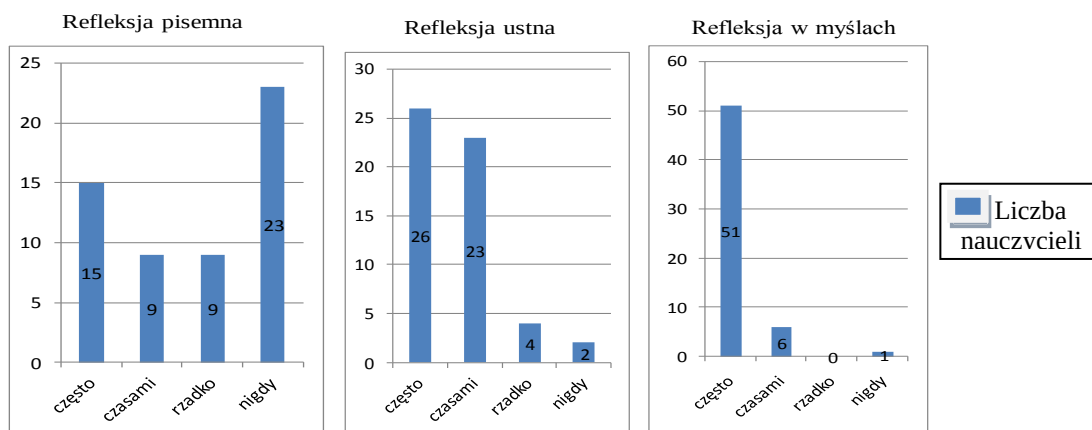


Wykres 16. Stopień odczuwania potrzeby refleksji w skali 1-10 przez nauczycieli o różnym stażu pracy

Najniższy stopień poczucia potrzeby refleksji (3 i 5 punktów) wykazało pięciu nauczycieli (17%) z najniższym stażem (1-10 lat) i jeden nauczyciel (0,6%) pracujący 11-20 lat. Wśród nich nie było nauczycieli pracujących najdłużej w zawodzie (21-33 lata). Przeciętna wartość liczbowa określająca poziom potrzeby dokonywania refleksji nad działaniem dla poszczególnych grup nauczycieli według stażu pracy wyniosła: 7,6 dla nauczycieli ze stażem 1-10 lat, 7,9 dla pracujących 11-20 lat i 8,3 dla nauczycieli z najdłuższym stażem, 21-33 lata. Wartość ta zmienia się rosnąco wskazując na tendencję wzrostu potrzeby refleksji wraz ze wzrostem stażu pracy.

4.5.2.2. Czas i forma dokonywania refleksji

Kolejna część ankiety (pytanie 3) skłoniła nauczycieli do namysłu nad tym, w jaki sposób dokonują refleksji nad własną pracą, tzn. w formie pisemnej, ustnej, czy może w myślach, i jakie techniki wspierające prowadzenie refleksji temu towarzyszą.



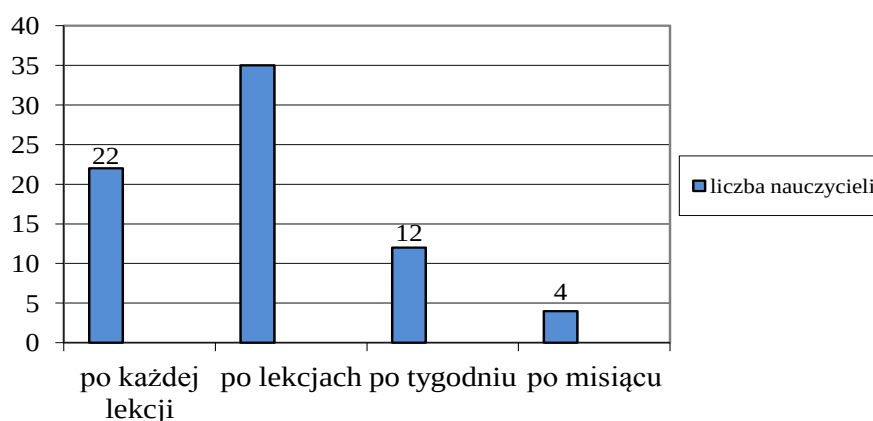
Wykres 17. Formy dokonywania refleksji i częstotliwość jej stosowania

Najczęściej stosowaną formą okazała się refleksja w myślach (51 odpowiedzi), a najmniej popularną jest refleksja w formie pisemnej – 23 badanych przyznało, że nie stosuje jej w ogóle (tzn. podali odpowiedź „nigdy” lub nie udzielili żadnej odpowiedzi) lub stosuje ją rzadko (9), choć również liczna grupa (24 osoby) przyznała się do dokonywania zapisu często (15) lub czasami (9). Cztery osoby nie określiły jak często

dokonują refleksji w formie pisemnej, ale podały, iż stosują notatki w terminarzu. Bardzo popularną formą refleksji okazała się refleksja ustna, 49 nauczycieli tak wyraża swój namysł, często (26) lub czasami (23). Nieliczna grupa odpowiedziała, że nie stosuje tej formy refleksji w ogóle (2) lub rzadko (4).

Dokonując refleksji w formie pisemnej najczęściej nauczycieli (34) przyznaje się do notowania swych myśli w terminarzu; tylko jedna osoba prowadzi pamiętnik, jedna notuje w „zeszycie z konspektami lekcji”, a inna z kolei dokonuje zapisu w formie elektronicznej. Wśród tych, którzy dokonują zapisu w terminarzu znajduje się 15 nauczycieli, czyli 50% pracujących od 1 do 10 lat w zawodzie, 12-stu (70%) ze stażem 11-20-letnim i 7 nauczycieli (54%) ze stażem najdłuższym, 21-33 lata. Wydaje się zatem, iż nauczyciele z ponad dziesięcioletnim stażem, z pewnym doświadczeniem chętniej notują swoje przemyślenia. W przypadku refleksji ustnej wiele osób (53) rozmawia z innymi nauczycielami, a kilka (6) prowadzi monolog, natomiast pojedyncze osoby prowadzą rozmowy z pedagogiem (1), z uczniami (1) lub z członkiem rodziny (1). Może to świadczyć o tym, iż nauczyciele chętnie wyrażają swoje refleksje ustnie, chcą dzielić się nimi, a także słuchać refleksyjnych wypowiedzi innych nauczycieli.

Z danych dotyczących czasu dokonywania refleksji (wykres 18 poniżej) wynika, iż wielu ankietowanych (38) prowadzi analizę działań dydaktyczno-wychowawczych po lekcjach, czyli na koniec dnia pracy, ale również liczna grupa (20) przyznaje się do prowadzenia refleksji po każdej lekcji. Po tygodniu pracy refleksji dokonuje 12 badanych, a po miesiącu czterech. Pięć osób stwierdziło, że ich namysł nad pracą ma miejsce „w razie potrzeby”, po kilku lekcjach (3 osoby), po przerobionym rozdziale z podręcznika (2) lub na koniec semestru (2). Jedna z nauczycielek podała, że refleksja towarzyszy jej w trakcie nauczania (refleksja w działaniu). Dość liczna grupa ankietowanych (11) zaznaczyła dwie z możliwych odpowiedzi dotyczących czasu dokonywania refleksji, 3 osoby podały po trzy odpowiedzi, a jedna nawet cztery. To tłumaczy większą liczbę odpowiedzi, widoczną na wykresie poniżej, niż ankietowanych nauczycieli.



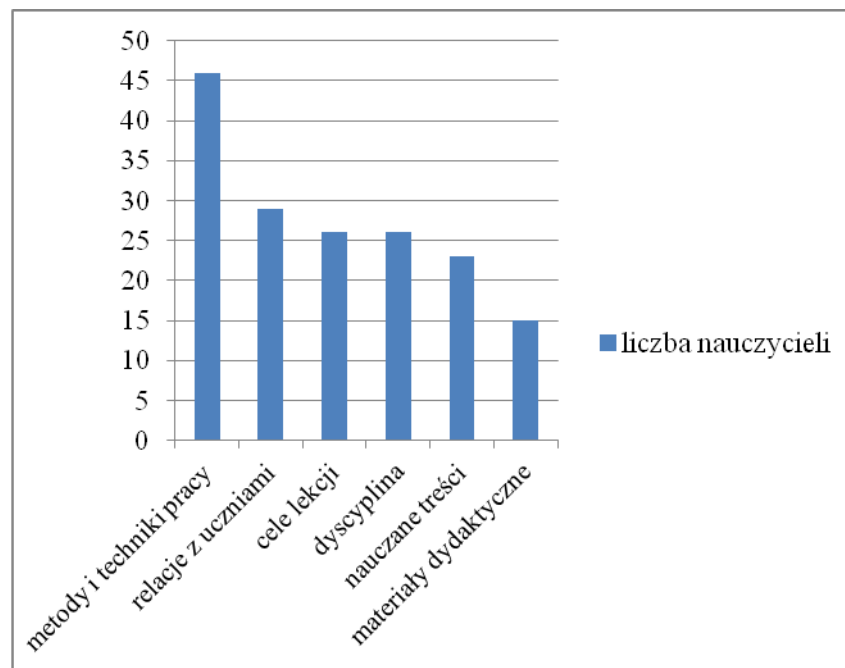
Wykres 18. Czas dokonywania refleksji

Wśród nauczycieli (22), którzy zadeklarowali, iż dokonują refleksji nad działaniem po każdej lekcji największą grupę (7, 54%) stanowią nauczyciele z najdłuższym stażem pracy, a najmniejszą nauczyciele pracujący 11-20 lat, tj. 4 (23,5%), natomiast nauczycieli z najkrótszym stażem (1-10 lat) było 11 (37%). Sytuacja jest odwrotna w przypadku refleksji po lekcjach; wśród tych, którzy wybierają ten czas na refleksję najczęściej tj. 11 (65%) jest nauczycieli pracujących 11-20 lat, czyli więcej niż nauczycieli z większym stażem (6, 46%). Natomiast refleksji po lekcjach dokonuje 18 (60%) spośród pracujących najkrócej. Daje się zatem zaobserwować pewną tendencję, iż nauczyciele z najdłuższym stażem, zapewne najbardziej doświadczeni, są skłonni do analizy swoich działań niemal zaraz po ich zakończeniu, podczas gdy nauczyciele młodszy stażem wolą dokonać analizy i refleksji nie po każdym działaniu, tj. nie po każdej lekcji osobno, lecz po całym dniu pracy. Refleksja po każdej lekcji wydaje się wymagać dużej koncentracji, umiejętności szybkiej obserwacji i analizy, które osiąga się z czasem, w miarę zdobywania doświadczenia. Może to mieć również oddźwięk w treściach refleksji, które zapewne różnią się w zależności od stażu pracy i zdobytego doświadczenia zawodowego.

4.5.2.3. Treść refleksji

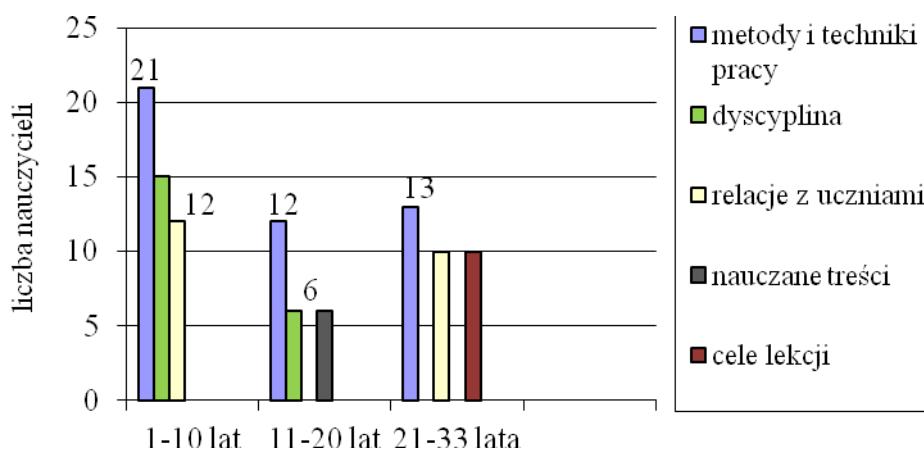
Informacje dotyczące formy i czasu dokonywania refleksji przez nauczycieli zostały wzbogacone informacjami o tym, co jest ich treścią. Ankietowani zostali poproszeni o

wyselekcjonowanie trzech odpowiedzi z listy (zob. Ankieta, punkt 5. – załącznik 16) lub też podanie własnych. Zdeklarowane przez nauczycieli treści refleksji prezentuje wykres 19 poniżej:



Wykres 19. Treści refleksji nauczycieli.

Treścią najczęściej wskazywaną przez nauczycieli (46 osób, 77%) były metody i techniki pracy. Połowa badanych (30) przysłała, że zastanawia się nad stanem ich relacji z uczniami, a 26 osób rozważa cele lekcji oraz dyscyplinę. Nieco mniej (23 osoby) dokonuje refleksji nad nauczanymi treściami, a najmniej rozważaną kwestią (15 osób) okazały się pomoce dydaktyczne.

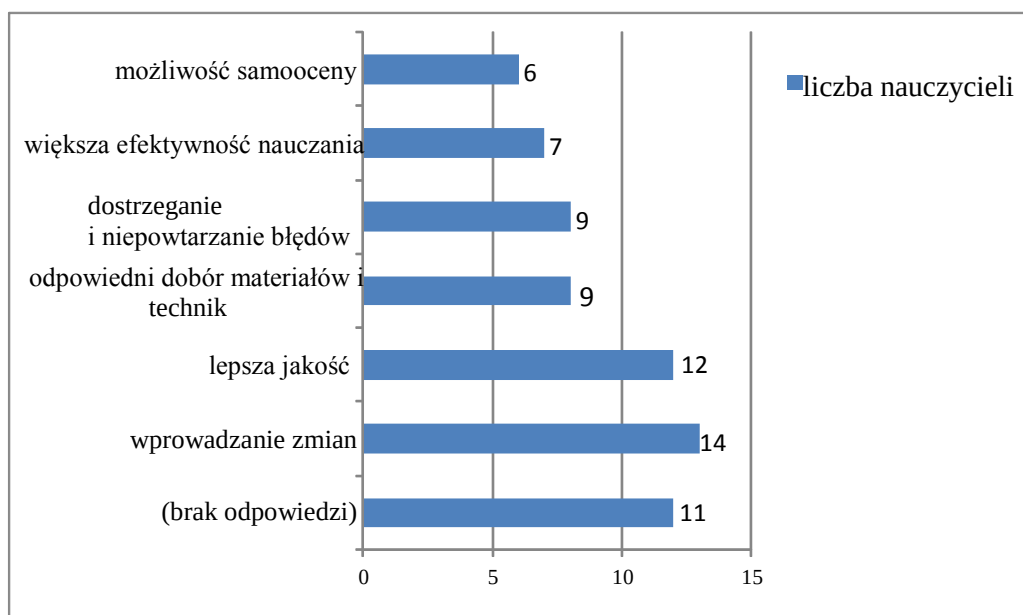


Wykres 20. Treści refleksji nauczycieli a staż pracy

Głębsza analiza treści refleksji (wykres 20 powyżej) dostarcza dalszych informacji na temat przedmiotu rozważań nauczycieli o różnym stażu pracy. Można zaobserwować, iż najmłodszy czy najmniej doświadczony nauczyciele (30 badanych) rozważają najczęściej metody i techniki pracy (21 odpowiedzi, 70%), dyscyplinę w klasie (15, 50%) oraz relacje z uczniami (12, 40%). Nauczyciele bardziej doświadczeni (11-20 lat pracy) również najczęściej zastanawiają się nad metodami i technikami nauczania w klasie (12 osób, 70%), w mniejszym stopniu absorbuje ich dyscyplina (6 odpowiedzi, 35%), ale kilka osób (6, 35%) rozważa treści nauczania. Okazuje się, że metody i techniki pracy stanowią także treść rozważań wszystkich nauczycieli najdłużej pracujących w zawodzie (13 osób). Ci sami poddają refleksji relacje z uczniami (10, 77%), ale pojawiają się również inne treści niż u ich młodszych kolegów, a mianowicie cele lekcji, które, jak deklarują, rozważa większość z nich (10, 77%). Można zauważyć zatem, iż metody i techniki pracy wydają się być rozważane przez wielu nauczycieli, niezależnie od stażu pracy; jest to temat ważny i wywołujący refleksje. Często rozważane są relacje z uczniami (22 odpowiedzi, 37%), ale są pewne treści, które częściej pojawiają się w refleksjach nauczycieli młodszych, jak np. dyscyplina, lub częściej w refleksjach nauczycieli starszych, np. cele lekcji. Wydaje się, że staż pracy zawodowej nauczycieli ma wpływ na tematykę ich rozważań, ich refleksji nad działaniem. Warto rozważyć również czy nauczyciele dostrzegają korzyści wynikające z dokonywania refleksji.

4.5.2.4. Korzyści z dokonywania refleksji

Pytanie 6. Ankiety (zob. załącznik 16), zupełnie otwarte, skłoniło do rozważenia korzyści płynących z dokonywania refleksji nad działaniem. Większość nauczycieli (48, 80%) udzieliła odpowiedzi, a najczęściej wymieniane przez nich korzyści prezentuje wykres 21:



Wykres 21. Korzyści z dokonywania refleksji

Najwięcej ankietowanych (14/48, 29%) zwróciło uwagę na fakt, iż dokonywanie refleksji prowadzi do wprowadzania zmian, co z kolei przyczynia się do doskonalenia procesu nauczania-uczenia się w klasie. Nieco mniej nauczycieli (12, 25%) wskazało na możliwość podnoszenia jakości nauczania. W dalszej kolejności ankietowani (9, 19%) zwrócili uwagę na pozytywny wpływ refleksji na odpowiedni dobór materiałów i technik nauczania oraz na dostrzeganie i niepowtarzanie błędów, co związane jest także z inną korzyścią, a mianowicie z większą efektywnością nauczania (7 odpowiedzi, ok. 15%). Kilku nauczycieli (6, 12,5%) zauważyło również, iż dokonywanie refleksji stwarza możliwość przeprowadzenia ewaluacji własnych umiejętności, czyli samooceny.

Dokładniejsza analiza danych pozwala dostrzec, iż wśród tych, którzy zwrócili uwagę na wpływ refleksji na doskonalenie metod i technik nauczania i na ich modyfikację, największą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani (5, 36%) i mianowani (4, 28%). Korzystny wpływ refleksji na odpowiedni dobór materiałów i technik dostrzegło najwięcej nauczycieli ze stażem 1-10 lat, tj. 7 osób (78%). Nauczyciele z takim samym stażem stanowili również najliczniejszą grupę (6, 67%), która zauważyła, iż namysł nad działaniem prowadzi do identyfikacji popełnianych błędów oraz do starań, aby ich nie powtarzać. Czterech (na 6, 67%) nauczycieli, również najmłodszych stażem i w tym 4 nauczycieli kontraktowych, stwierdziło, iż refleksja ma wpływ na lepszą efektywność nauczania. Natomiast starsi stopniem

zawodowym, tj. nauczyciele mianowani i dyplomowani (odpowiednio 2 i 3 na 6 nauczycieli) zwrócili uwagę na możliwość dokonywania oceny własnych działań i umiejętności.

Wśród odpowiedzi badanych nauczycieli były również pojedyncze wypowiedzi świadczące o dostrzeganych przez ankietowanych jeszcze innych korzyściach wynikających z dokonywania refleksji. Dotyczyły one satysfakcji z przeprowadzonych lekcji, wzrostu motywacji nauczyciela i uczniów, wyciągania wniosków do dalszej pracy, porządkowania wiedzy o nauczaniu i o uczniach, a także możliwości rozwoju osobistego. Wypowiedzi tych udzielili nauczyciele o różnym stopniu awansu i o różnym stażu, stąd nie zostały dostrzeżone cechy wspólne tych nauczycieli. Jednakże ich wypowiedzi świadczą o tym, iż korzyści z dokonywania zgłębnego namysłu nad własnym działaniem mogą być niezliczone, każdy nauczyciel rozważa to zapewne indywidualnie i każdy znajduje w tym ważny dla siebie element.

Odpowiedzi ankietowanych świadczą o tym, iż wielu z nich dostrzega korzyści wynikające z dokonywania refleksji, i że potrafią sprecyzować kilka z nich. Niektóre wypowiedzi nauczycieli warto przytoczyć, ponieważ mogą stanowić dowód ich pełnej świadomości znaczenia dokonywania refleksji nad działaniem. Oto kilka wypowiedzi wyliczających korzyści z refleksji, w oryginalnej formie:

„Samoocena, próby zmian, wprowadzanie innych form i metod, zmiana podejścia do wielu spraw i niektórych uczniów.” (nauczyciel mianowany, staż: 30 lat)

„Poprawa jakości nauczania. Większa efektywność. Lepszy dobór materiałów dydaktycznych.” (n. mianowany, st.: 7 lat)

„Lepsze przygotowanie do pracy z grupą, wprowadzanie zmian w zastosowanych metodach, indywidualizowanie podejścia do uczniów.” (n. dyplomowany, st.: 24 lata)

„Postępujący rozwój zawodowy, większa satysfakcja z przeprowadzonych zajęć i efektywność wykorzystanych metod.” (n. kontraktowy, st.: 6 lat)

„Konstruktywna krytyka własnej pracy, metod, technik, zachowania. Podwyższa się stopień motywacji, samoocena. Każda następna lekcja jest lepiej przemyślana i mogą być lepsze efekty” (n. kontraktowy, st.: 4 lata)

Niektóre wypowiedzi są bardziej pełne i mają charakter refleksyjny. Oto kilka z nich, w oryginalnej formie:

„Refleksja pozwala na wyciąganie wniosków (co się udało, co wymaga zmiany, ulepszenia).” (n. kontraktowy, st.: 4 lata)

„Jestem przygotowana do unikania błędów i ulepszania metod i technik pracy oraz relacji z uczniami oraz efektywnego zastosowania mat. dydaktycznych.” (n. dyplomowany, st.: 32 lata)

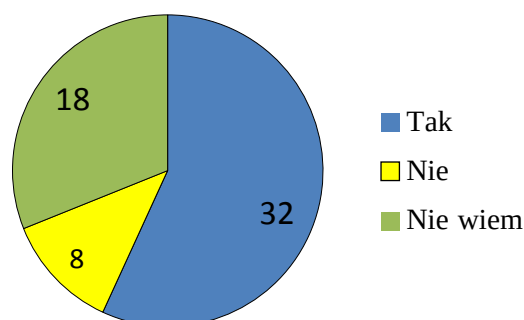
„Wiem co zmienić, które ćwiczenia są ciekawe i motywują uczniów do pracy. Wiem czego unikać” (n. mianowany, st.: 9 lat)
„Kolejne lekcje są lepiej wykorzystane czasowo, mogę ominąć te elementy lub techniki, które nie są odpowiednie dla każdej grupy wiekowej lub danej grupy” (n. mianowany, st.: 9 lat).

Autorzy przytoczonych przykładów wypowiedzi są dość zróżnicowaną grupą nauczycieli. Wśród nich są zarówno nauczyciele z długim stażem pracy (np. 30-letnim), jak i krótkim (4-letnim), nauczyciele o niższym stopniu awansu zawodowego (np. kontraktowi), jak i ze stopniem najwyższym (tj. nauczyciele dyplomowani). Niezależnie od stażu i stopnia awansu, potrafili rozważyć znaczenie dokonywania refleksji nad własnymi czynnościami dydaktyczno-wychowawczymi, czyli, można uznać, dokonali „refleksji nad refleksją”.

Wśród badanych była jednakże grupa nauczycieli (11, 18%), którzy nie wymienili ani jednej korzyści wynikającej z dokonywania refleksji nad działaniem. Byli to nauczyciele o różnym stopniu awansu zawodowego (tzn. od nauczycieli kontraktowych do mianowanych), choć nie było wśród nich stażystów. Najliczniej w tej grupie zaprezentowali się nauczyciele pracujący 11-20 lat w zawodzie (7, 64%); nauczycieli ze stażem najkrótszym (1-10 lat) było troje oraz jeden ze stażem najdłuższym (21-33 lata). Niemal wszyscy (9, 82%) to nauczyciele, którzy zadeklarowali, iż nigdy nie dokonują refleksji w formie pisemnej. Świadczyć to może o braku umiejętności refleksyjnych, o nieumiejętności wyrażania refleksji, choć być może potrafią dokonywać refleksji w myślach (tak popularnej wśród badanych). Interesujące zatem staje się pytanie czy i ilu nauczycieli postrzega się refleksyjnymi praktykami.

4.5.2.5. Postrzeganie się refleksyjnym praktykiem

Niemal wszyscy ankietowani (58/60) udzielili odpowiedzi na pytanie, czy uważają, że są refleksyjnym praktykiem. Ponad połowa z nich (32, 53%) przyznała, że tak uważa, a kilka osób, tj. 8 (13%) zaprzeczyło. Dość liczna grupa, 18 nauczycieli (30%) nie potrafiła powiedzieć czy są refleksyjnymi praktykami; zaznaczyli odpowiedź „nie wiem”. Odpowiedzi ankietowanych ilustruje wykres 22 poniżej:



Wykres 22. Czy uważasz się za refleksyjnego praktyka?

Wśród nauczycieli, którzy uznali się za refleksyjnych praktyków było 15-stu z najniższym stażem pracy (1-10 lat), czyli ogólnie 50% z takim stażem, 7 nauczycieli ze stażem 11-20-letnim, tj. 41% oraz 10 nauczycieli pracujących najdłużej (21-33 lata), tj. 77%. Zatem najwięcej nauczycieli, którzy uznali się za refleksyjnych praktyków, odnotowano wśród tych z największym doświadczeniem, choć dużą grupę stanowią również nauczyciele najmłodszy stażem. Biorąc pod uwagę awans zawodowy, nauczyciele dyplomowani (11, 61% ich wszystkich) najczęściej określali się refleksyjnym praktykiem, choć pozostali też często, tzn. 11 nauczycieli mianowanych (52%), 8 nauczycieli kontraktowych (53%) oraz dwóch stażystów (33%).

Nauczyciele z najkrótszym stażem pracy stanowili najliczniejszą grupę ankietowanych (6), którzy nie określili się refleksyjnym praktykiem. Dwóch pozostałych było nauczycielami ze stażem 11-20 lat; nie było wśród nich nauczycieli z najdłuższym stażem. Jednocześnie na grupę tę złożyło się 5 nauczycieli kontraktowych i 3 nauczycieli mianowanych; nie było wśród nich stażystów ani nauczycieli dyplomowanych.

Ankietowani, którym trudno było udzielić odpowiedzi na pytanie, czy są refleksyjnym praktykiem, to głównie nauczyciele pracujący więcej niż dziesięć lat w zawodzie (tzn. 11-20), 7 osób (41%) oraz pracujący najkrócej, tj. 1-10 lat, 8 osób (27%); trzech nauczycieli z najdłuższym stażem również nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie. Odnosząc dane do stopnia awansu zawodowego nauczycieli sytuacja prezentuje się następująco: dwóch stażystów (33%), czterech nauczycieli kontraktowych (26%) oraz po sześciu nauczycieli mianowanych (28%) i dyplomowanych (33%) nie byli pewni czy mogą uznać się refleksyjnym praktykiem. Punkty procentowe nie wskazują na znaczne różnice w ilości poszczególnych grup nauczycieli, choć nieco więcej (33%) jest stażystów i nauczycieli dyplomowanych.

Dwie osoby, które nie udzieliły odpowiedzi w ogóle to nauczyciele z najkrótszym stażem pracy, ale o najwyższych stopniach zawodowych, tj. mianowany i dyplomowany.

Wszyscy ankietowani zapytani zostali również, czy wzięliby udział w szkoleniu, którego celem byłoby doskonalenie umiejętności dokonywania autorefleksji nad działaniem (pytanie 8. ankiety, załącznik 16). Odpowiedzi udzieliło 57 osób (95%), trzy osoby nie odpowiedziały. Większość odpowiedzi było pozytywnych, to znaczy 35 osób zadeklarowało swój udział (poprzez odpowiedź „tak” lub „raczej tak”), a 22 nauczycieli „nie” lub „raczej nie” uczestniczyłaby w kursie autorefleksji.

Wśród 35 nauczycieli zainteresowanych kursem było 23, którzy uznali się za refleksyjnych praktyków oraz 12 nauczycieli, którzy uważają, że nie są refleksyjni lub trudno im to stwierdzić. Tabela 21 poniżej prezentuje dane dotyczące deklaracji udziału w kursie dokonywania autorefleksji oraz postrzegania się refleksyjnym praktykiem, gdzie można dostrzec postawę nauczycieli wobec refleksji w pracy zawodowej.

Czy odbyłbyś kurs autorefleksji? Czy jesteś refleksyjnym praktykiem?	Tak	Raczej tak	Nie	Raczej nie
Tak	9	14	2	5
Nie	0	5	2	2
Nie wiem	2	5	2	9

Tabela 21. Refleksyjny praktyk o chęć odbycia kursu autorefleksji

Dane zawarte w tabeli dostarczają informacji, iż ankietowani, którzy nie zadeklarowali chęci uczestnictwa w kursie (odpowiedzi „nie” i „raczej nie”, 22 osoby), to w większości nauczyciele, którzy nie uważają lub nie są przekonani, że są refleksyjnymi praktykami (15/22, dane zaznaczone na czerwono). Grupa ta stanowi 25% wszystkich ankietowanych, czyli jedna czwarta nauczycieli nie wyraża chęci udziału w kursie

doskonającym dokonywanie refleksji, pomimo, iż uważają, iż nie są refleksyjnymi praktykami.

Jednocześnie warto zauważyć, iż niemal równie liczna grupa nauczycieli tj. 23 (dane zaznaczone na zielono), którzy postrzegają się jako refleksyjnych praktyków, wzięłaby udział w kursie autorefleksji. Świadczyć to może o ich chęci doskonalenia swojej refleksyjności, poszerzania wiedzy na ten temat i zapewne o świadomości znaczenia refleksji nad działaniem w zawodzie nauczyciela.

Ostatnie pytanie ankiety (pytanie 9, załącznik 16) miało sprowokować uczestników badania do refleksji nad wykonanym zadaniem, czyli nad uzupełnioną ankietą i nad własną refleksyjnością. Badani poproszeni zostali o wyrażenia swego uczucia czy opinii. Prowadzącej badanie udało się sprowokować 35 nauczycieli do udzielenia odpowiedzi, natomiast 15-stu ankietowanych nie odpowiedziało w ogóle. Wypowiedzi nauczycieli były bardzo różne; pięć osób stwierdziło, że ankietę jest im obojętna, że było to po prostu zadanie do wykonania. Inni (2 osoby) przyznali, że czuli zdziwienie wypełniając ankietę, dwóch nauczycieli potraktowało ankietę jako pomoc w badaniu, natomiast trzech innych zastanawiało się czy badania te mają sens lub jak będą wykorzystane wyniki tego badania. Oto kilka przykładów tych wypowiedzi:

„[Czuję] obojętność.”
„Nic nie czuję.”
„[Czuję] spełniony obowiązek wobec osoby, która prosi o wypełnienie tej ankiety.”
„Nie wiem czy tego rodzaju badania mają w ogóle sens, bo nic z nich nie wynika.”
„Mam nadzieję, że wyniki tej ankiety pomogą w zrozumieniu i analizie ważnego problemu w pracy nauczyciela.”

Inni nauczyciele, dość liczna grupa, tj. 15 osób (25%) wyraziła się pozytywnie o ankiecie przyznając, iż przyczyniła się do ich refleksji nad własną refleksyjnością i do poczucia, że „refleksja jest potrzebna” (5 odpowiedzi). Kilka osób (3) zauważyło, iż refleksyjność jest ważnym elementem w zawodzie nauczyciela i należy o tym rozmawiać. Dwóch nauczycieli wyraziło satysfakcję, ponieważ wypełniając ankietę odkryli, iż są refleksyjnymi praktykami. Oto kilka przykładów wypowiedzi nauczycieli (w oryginale) dla zilustrowania ich pozytywnego stosunku wobec ankiety:

„Takie ankiety mogą skłonić nauczyciela do refleksji.”
„Może zacznę się więcej zastanawiać nad tym, co robię.”
„Nie zastanawiałam się wcześniej nad moją refleksyjnością.”

„[Czuję] zażenowanie – zdałam sobie sprawę ze swoich braków ([myślę] o autorefleksji), że powinnam ją częściej stosować.”
„[Czuję] potrzebę refleksji nad istotą refleksji.”
„Autorka zwróciła uwagę na jeden z najistotniejszych aspektów pracy nauczyciela.”
„[Odczuwam] dumę, że jestem refleksyjnym praktykiem.”
„Zdałam sobie sprawę, że dużo myślę o swojej pracy”

Wypowiedzi te napawają znacznym optymizmem, ponieważ stanowią dowód na to, że refleksja jest elementem potrzebnym, ważnym i cenionym przez wielu nauczycieli. Potwierdza to również sens przeprowadzenia ankiety oraz badania na ten temat.

4.5.3. Wnioski z badania

Grupę badanych nauczycieli języków obcych można uznać za grupę reprezentatywną, jako, że w jej skład weszli nauczyciele różnych języków obcych, w tym najbardziej popularnych, tj. języka angielskiego i niemieckiego, a także języków rzadziej nauczanych, choć cieszących się zainteresowaniem, tj. języka francuskiego i rosyjskiego. Co więcej grupa ta objęła zarówno nauczycieli o niższym stopniu awansu zawodowego (tzn. stażystów i nauczycieli kontraktowych), jak i nauczycieli z wyższym stopniem (tzn. nauczycieli mianowanych i dyplomowanych) oraz nauczycieli z różnym stażem pracy, od początkujących, tzn. z kilkuletnim stażem, do nauczycieli z dorobkiem 20-, a nawet 30-letnim.

Niemal wszyscy badani (95%) stwierdzili, iż dokonują refleksji nad swoją pracą dydaktyczno-wychowawczą w klasie, w tym 75% z nich zadeklarowało, że odbywa refleksję zawsze lub często. Napawa to dużym optymizmem, choć jednocześnie zastanawia inna deklaracja nauczycieli, dotycząca refleksyjności. Połowa badanych uznała się refleksyjnym praktykiem, natomiast pozostali, mimo, iż dokonują refleksji, nie przyznali tego lub nie potrafili tego zdecydowanie stwierdzić. Świadczyć to może o ich ostrożności w takich deklaracjach, być może braku wiedzy, kim „refleksyjny praktyk” jest, a może uczciwości, szczególnie jeśli dokonują refleksji nieregularnie. Niemniej cieszy fakt, iż większość badanych ma poczucie, iż dokonują refleksji na tyle często i regularnie, iż mogą przyznać, że są refleksyjnymi praktykami.

Z odpowiedzi badanych wynika, iż refleksji częściej dokonują nauczyciele z wyższym stopniem awansu zawodowego (tj. mianowani i dyplomowani), choć nie

wszyscy to nauczyciele z najdłuższym stażem pracy, częściej pracujący 11-20 lat w zawodzie. Można wnioskować, iż procedura uzyskiwania kolejnych stopni zawodowych skłoniła nauczycieli do dokonania namysłu nad swoją pracą dydaktyczno-wychowawczą, w efekcie czego wzrosła ich świadomość refleksji i jej obecność w codziennych działaniach.

Poczucie potrzeby refleksji rysuje pozytywny obraz refleksyjności badanych nauczycieli. Zdecydowana większość (72%) określiła poziom potrzeby dokonywania refleksji wysoko lub bardzo wysoko. Świadczy o tym również przeciętny stopień, obliczony na ok. 8/10. Nauczyciele mają zatem poczucie, iż refleksja jest konieczna i przyznają, że im samym też jest potrzebna. Najwięcej deklaruje to nauczycieli dyplomowanych, ale i nauczyciele kontraktowi stanowią liczną grupę; być może ci, którzy mają dłuższy staż pracy, bowiem właśnie nauczyciele pracujący 21-33 lata w zawodzie najczęściej przyznawali się do wysokiego poczucia potrzeby dokonywania refleksji. Zdobywane z czasem doświadczenie być może skłania do częstszego namysłu nad działaniami w klasie, i dlatego nasuwa się wniosek, iż rozwój umiejętności refleksyjnych wzrasta z czasem, tzn. wraz z zwiększającym się doświadczeniem zawodowym. na co również wydaje się mieć wpływ staż pracy nauczycieli.

Okazuje się również, iż najczęstszą formą refleksji jest refleksja dokonywana w myślach, zatem najczęściej refleksja nie zostaje wyrażona, a pozostaje w sferze myśli nauczycieli. Nie jest tak jednak zawsze, ponieważ wielu z nich (49/60) dzieli się swoimi refleksjami z innymi, szczególnie z innymi nauczycielami, w formie ustnej, dużo częściej niż pisemnej, do której przyznaje się 34/60 nauczycieli. Mimo, że forma pisemna jest rzadziej deklarowana, jednak fakt, iż ponad połowa nauczycieli dokonuje zapisu w terminarzu, nawet jeśli nieregularnie, jest pozytywnym przejawem. Można zatem uznać, iż nauczyciele mają chęć wyrażania własnych refleksji, jak i gotowość do słuchania refleksji innych, i często to realizują. Wyrażanie myśli refleksyjnych ma ogromne znaczenie, jak potwierdza Garczyński (zob. 1.1.3.), bowiem myśl ubierana w słowa może dojrzeć i nabrać znaczenia.

Pozytywnym przejawem refleksyjności badanych nauczycieli jest moment czy czas dokonywania przez nich refleksji. Większość z nich dokonuje namysłu tego samego dnia, często po lekcjach czyli na koniec dnia pracy, a nawet po każdej lekcji, co częściej odnosi się do nauczycieli z najdłuższym stażem (21-33 lata). Nauczyciele

pracujący najkrócej preferują refleksję po lekcjach. Refleksja po każdej lekcji wymaga zapewne dużej koncentracji i umiejętności sprawnej analizy, a także doświadczenia i wiedzy, czego być może jeszcze nie osiągnęli młodszy nauczyciele.

Dane dotyczące treści refleksji w działaniu prowadzą do interesujących obserwacji i wniosków. Zostało wśród nich wyodrębnionych sześć obszarów tematycznych, zagadnień, które stanowią bardzo ważne aspekty procesu nauczania-uczenia się języków obcych. Okazało się, iż bardzo wielu nauczycieli (46) rozważa stosowane przez siebie metody i techniki pracy, a także (ponad 20 nauczycieli) cele lekcji i treści nauczania. Ważnym przedmiotem refleksji jest sam uczeń, szczególnie relacje z nim oraz kwestia dyscypliny w klasie. Nie bez znaczenia są pomoce dydaktyczne, które rozważa jedna czwarta badanych. Pewne treści okazały się charakterystyczne dla wszystkich badanych, bez względu na staż pracy czy stopień awansu zawodowego, do których należą metody i techniki pracy, czyli zagadnienie związane z umiejętnościami prowadzenia lekcji w sposób odpowiedni dla uczniów. Nauczyciele młodszy stażem często dokonują namysłu nad dyscypliną w klasie, natomiast starsi częściej rozważają osiągnięte cele lekcji. Dla nauczycieli najmłodszych i najstarszych stażem istotne są również relacje z uczniami. Pewne treści refleksji wydają się zatem wspólne dla nauczycieli, ale i są tematy rozważań, które, jak się wydaje, zmieniają się wraz ze zdobywanym doświadczeniem.

Nauczyciele potrafią wskazać na korzyści płynące z dokonywania refleksji nad własnym działaniem w klasie, o czym świadczy fakt, iż 80% z nich takie korzyści podało. Badani nauczyciele dostrzegali, że refleksja prowadzi do doskonalenia procesu nauczania poprzez wprowadzanie zmian oraz właściwy dobór materiałów i technik pracy. Rezultatem tego jest lepsza efektywność i jakość nauczania. Refleksja umożliwia również dokonanie namysłu nad własnymi umiejętnościami i wiedzą, czyli dokonywanie autoewaluacji. Dzięki prowadzeniu namysłu nad własnym działaniem możliwe jest dostrzeżenie błędów, których można uniknąć, jeśli dokona się ich analizy i refleksji nad nimi. Liczne korzyści z prowadzenia refleksji nad działaniem dostrzegali nauczyciele mianowani i dyplomowani (64%), szczególnie możliwość wprowadzania zmian i samooceny. Nauczyciele z ponad dziesięcioletnim stażem (tj. 11-20 lat) częściej wskazali na bardziej efektywny dobór materiałów i technik oraz na możliwość identyfikacji i eliminowania błędów. Wydaje się, że zdobywane z czasem

doświadczenie zawodowe ma wpływ na bardziej świadome i refleksyjne kierowanie procesem nauczania.

Pojedyncze odpowiedzi, dość liczne, wskazujące na korzyści z dokonywania refleksji świadczyć też mogą o tym, iż postrzeganie znaczenia refleksji ma charakter zindywidualizowany; każdy nauczyciel być może dostrzega istotny dla siebie element, który nie musi być podobny do tego, co dostrzegają inni nauczyciele. Wystarczy jeśli ma znaczenie i pomaga w czynnościach zawodowych jemu samemu. Wielu ankietowanych nauczycieli dokonało „refleksji nad refleksją” i zauważyli jak jest ona ważna w codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Niektórzy odkryli dzięki temu rozważaniu, że dokonują refleksji i poczuli satysfakcję z faktu, iż mogą określić się refleksyjnym praktykiem. Z danych wynika, iż nauczyciele z najdłuższym stażem pracy, czyli najbardziej doświadczeni, częściej potrafili uznać, że są refleksyjnymi praktykami. Być może po latach pracy nabyli pewności co do swojej postawy wobec pracy zawodowej, natomiast nauczyciele młodszy stażem jeszcze nie są przekonani czy są wystarczająco refleksyjni; wśród nich, de facto, było najwięcej tych, którzy uznali, że nie są refleksyjnymi praktykami.

Nauczyciele niepewni swojego statusu refleksyjnego praktyka mogliby odbyć kurs czy warsztaty uświadamiające czym jest dokonywanie refleksji oraz odbyć ćwiczenia doskonalące umiejętności refleksyjne. Na taki kurs wybrałoby się ponad połowa badanych (35 osób), a wśród nich ci (12), którzy stwierdzili, że nie są lub nie wiedzą czy są refleksyjnymi praktykami. Nie wszyscy jednak przejawiają tak otwartą postawę, bowiem liczni nauczyciele (25%) nie chcieliby odbyć kursu dokonywania refleksji, pomimo, iż nie są ich zdaniem, lub nie mają pewności czy są, refleksyjnymi nauczycielami. Taka postawa nie służy rozwojowi refleksyjności nauczycieli, wręcz ją blokuje, co może i powinno budzić niepokój wśród osób i instytucji odpowiedzialnych za kształcenie i doskonalenie nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych.

Prowadzenie badań nad refleksyjnością nauczycieli, m. in. z użyciem ankiety wydaje się mieć znaczenie również dla rozwoju refleksyjności nauczycieli. Wśród badanych była liczna grupa, stanowiąca 25%, która wyraziła się o ankiecie w sposób pozytywny. Ich wypowiedzi wskazują na to, iż ankieta wywołała refleksję nad ich własną pracą zawodową i uświadomiła, że refleksja stanowi ważny element ich działań oraz jest tematem wymagającym rozważań i dyskusji.

Wnioski

Część teoretyczna i część empiryczna pracy stanowią głębokie rozważanie na temat refleksji nauczycieli, która okazuje się być niezbędnym elementem pracy zawodowej, równie ważnym jak wiedza, umiejętności i doświadczenie. Efekty tych rozważań prowadzą do sformułowania licznych wniosków, ważnych zarówno dla kształcenia, jak i doskonalenia nauczycieli języków obcych.

Zdolność myślenia

1. Myślenie jest ściśle związane z ludzkim istnieniem. Zdolność myślenia daje niezwykłą możliwość poznawania świata; głębszą niż poznawanie za pomocą zmysłów. Myślenie wywołuje również niepokój i zwątpienie, ale dzięki temu przyczynia się do zmieniania świata. Zatem nie tylko „myślę, więc jestem” ma swoje uzasadnienie, ale i „wątpię i błędę, bo myślę”.

2. Ujęcie psychologiczne procesu myślenia zwraca uwagę na funkcje i zadania umysłu ludzkiego w sensie pragmatycznym, bowiem myślenie oznacza rozumowanie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, uczenie się, co wskazuje na fakt, że myślenie to aktywność świadoma i celowa. W trakcie rozwiązywania dylematów myślenie najczęściej skierowane jest na poszukiwanie kilku rozwiązań (myślenie dywergencyjne), zatem można uznać, iż człowiek ma tendencję do myślenia twórczego. Badania psychologiczne dowodzą, że szczególnie ważne jest myślenie krytyczne, gdzie istotną rolę odgrywa refleksja.

3. Rozwój intelektualny zaczyna się od początku życia człowieka, i przebiega etapowo, aby w wieku ok. 18 lat uzyskać zdolność do operacji umysłowych, takich jak: formułowanie zasad, stawianie hipotez, dedukcja i wnioskowanie, a także myślenie w sposób abstrakcyjny. Psychologowie przekonują, iż rozwój procesu myślenia może być kontynuowany w wieku dorosłym i osiągnąć poziom wyższy, zwany „piątym poziomem”, który oznacza myślenie bardziej specjalistyczne i pragmatyczne, ukierunkowane na analizowanie i rozwiązywanie problemów, co wskazuje na myślenie idące dalej niż logiczne; myślenie, w którym powstaje przestrzeń na dokonywanie refleksji.

4. Człowiek ma naturalną potrzebę wyrażania swoich myśli, dlatego wykorzystuje mowę. Dzięki werbalizacji, myśli nabierają wartości i znaczenia. Język, uznany za „organ myślenia”, nie jest narzędziem doskonałym, ale dzięki niemu myślenie staje się werbalne. Zatem można i warto ubierać myśli w słowa, ale i komunikaty niewerbalne mają znaczny wpływ na wyrażanie myśli. Myślenie to narzędzie działania i zdobywania wiedzy, a jego ekspresja i stała aktywność są niezbędne.

Myślenie refleksyjne

5. „Myślenie refleksyjne jest czynnym, wytrwałym i uważnym rozważaniem” (Dewey 1988), pojawia się, gdy umysł jest „w stanie wątpienia, wahania, swoistego zakłopotania” (Polak 1999). Refleksja wydaje się być skierowana na zrozumienie, jest niczym narzędzie do uświadamiania i odkrywania sensu myśli, poglądów i działania człowieka.

6. Myślenie refleksyjne jest aktywnością umysłową wyższego rzędu, a swoje początki ma już w okresie rozwoju inteligencji sensomotorycznej w pierwszych latach życia. Rozwój myślenia refleksyjnego przypada na okres adolescencji, co przejawia się w umiejętnościach prowadzenia analizy i syntezy oraz wyciągania wniosków. Dorośli mają zwiększoną umiejętność dokonywania refleksji, dlatego można od nich wymagać korzystania z tej umiejętności.

7. Refleksja wydaje się mieć początek w rodzącej się wątpliwości, prowadzi do poszukiwań rozwiązań problemów, ale i towarzyszy rozważaniom nad sensem i wartością czegoś nowego, innego, zatem nie musi być stricte pragmatyczna. Refleksja

odnosi się do wiedzy i doświadczenia, ale może także do tego, co jeszcze nieznane, aby to zrozumieć i nadać mu sens. Jest niczym organ wspierający rozumienie świata.

8. Refleksja pełni dużą rolę w konstruowaniu świadomości, poznawaniu i rozumieniu siebie i świata. Choć wymaga wzmoczonego wysiłku umysłowego, jednak dzięki niej możliwe staje się zachowanie dobrej kondycji zdrowia psychicznego, jak i fizycznego. Bezrefleksyjność stanowi zagrożenie dla zdrowia, a nawet życia człowieka.

9. Refleksję należy odróżnić od refleksyjności, która wskazuje na zdolność do dokonywania zgłębnego namysłu, a kontrastowana jest z impulsywnością. Jej przejawy można zaobserwować już w czasie wykonywania zadań szkolnych, które przebiega wolniej, bez zbędnego ryzyka, ale jest dokładniejsze, zatem stawia na jakość.

Refleksja w zwodzie nauczyciela

10. Refleksja nauczyciela to zgłębnony namysł i analiza tego, co nauczyciel robi i jak się zachowuje. Wykorzystuje wiedzę i doświadczenie, aby zrozumieć i lepiej kierować procesem nauczania-uczenia się. Refleksja budzi niepewność, ale i doprowadza do rozwiązania problemów. Autorefleksja natomiast prowadzi do doskonalenia się w zawodzie, gdyż nauczyciel jest w stanie sam dokonać obserwacji i oceny swojej pracy. Dokonywanie refleksji stanowi fundament rozwoju zawodowego; nauczyciel tworzy własne przekonania i teorie, staje się autonomiczny, osiąga profesjonalizm.

11. Proces dokonywania refleksji rozpoczyna się od uważnej obserwacji, poczym następuje analizowanie, możliwie obiektywne, ze skupieniem na szczegółach, następnie poszukiwanie odpowiedzi w teorii i doświadczeniu oraz próby zrozumienia. Końcowy etap dokonywania refleksji to wyciąganie wniosków i podejmowanie decyzji; zatem refleksja to proces etapowy, od namysłu nad sytuacją, poprzez jej analizę do wniosków. Refleksja pojawia się szczególnie w sytuacjach, kiedy nauczyciel odnosi sukces lub kiedy napotyka na niepowodzenie.

12. Treścią refleksji może stać się każdy aspekt procesu nauczania-uczenia się, np. dobór materiałów i pomocy dydaktycznych, podawanie instrukcji czy relacje z uczniami. Obszar tematów do refleksji wydaje się nieograniczony.

13. Refleksja ma związek z samym działaniem i w zależności od momentu jej dokonywania, wyróżnia się refleksje przed działaniem, w działaniu i nad działaniem,

czyli po jej zakończeniu. Efektem refleksji przed działaniem jest plan lekcji, który wymaga dalszego namysłu w trakcie jego realizacji, czyli refleksji w działaniu. Nauczyciel powinien dostosowywać czynności dydaktyczno-wychowawcze do sytuacji w klasie i „myśleć w biegu”, być elastycznym, co jest cechą głównie doświadczonych nauczycieli, którzy, w przeciwieństwie do młodszych kolegów, potrafią stawić czoła temu, co niepewne czy nowe. Dokonując refleksji w działaniu nauczyciel korzysta z wiedzy teoretycznej oraz z wiedzy płynącej z działania, tj. z „wiedzy-w-działaniu”. Działanie to przypomina testowanie lub eksperymentowanie na gorąco, stąd potrzeba odwagi i gotowości na zmiany. Refleksja nad działaniem następuje po zakończonym działaniu, bezpośrednio lub po pewnym czasie. Nauczyciel dokonuje namysłu nad tym, co miało miejsce w klasie, analizuje zaistniałe sytuacje i wyciąga wnioski, które prowadzą do utrwalenia tego, co właściwe i do modyfikacji działań nieefektywnych. Nauczyciel sprawdza swoją wiedzę i poszerza ją, weryfikuje własne teorie, tworzy wiedzę praktyczną, bez presji czasu i bez narzuconej formy.

14. Istnieją techniki, które wspierają dokonywanie refleksji, najczęściej poprzez analizę problemu lub sytuacji i dochodzenie do rozwiązania. Do technik tych należą np.: analiza zdarzeń krytycznych, technika STRIDE, badanie w działaniu (ang. *action research*). Zastosowanie którejkolwiek z nich oznacza skupienie uwagi i dokonanie namysłu nad własną pracą, które może prowadzić do zmian i poprawy w działaniu, czyli do bardziej efektywnego nauczania. Dzieje się to w myśl idei refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, który wierzył, że sukces profesjonalisty nie polega na aplikowaniu wiedzy w praktykę, ale na korzystaniu z niej w sposób krytyczny w działaniu, czyli na budowaniu wiedzy praktycznej.

15. Refleksyjna praktyka sprawdza się w pracy nauczyciela ze względu na fakt, iż sytuacje w klasie są nieprzewidywalne, a teoria nie jest w stanie dostarczyć wszystkich rozwiązań i odpowiedzi. Sztuka uczenia się zawodu nauczycielskiego, jak i doskonalenie się, to czerpanie z doświadczeń, analizowanie ich i dokonywanie refleksji nad nimi, a także korzystanie z wiedzy teoretycznej w sposób krytyczny. Ani wiedza teoretyczna ani samo doświadczenia nie będą wystarczające, aby działać skutecznie, musi im towarzyszyć refleksja. Refleksja natomiast powinna mieć swoje odniesienie do teorii i praktyki, zatem wiedza teoretyczna, praktyka i refleksja są jak „trzy siostry”, które gdy razem, mogą działać najskuteczniej.

16. Nauczyciel prowadzący swą praktykę refleksyjnie, czerpiąc z wiedzy i doświadczenia staje się refleksyjnym praktykiem - „reflektykiem”. Jest to nauczyciel stale poszukujący rozwiązań, chętnie eksperymentuje, stawia hipotezy, samodzielnie interpretuje zdarzenia, podejmuje decyzje i działa. Jest badaczem własnej praktyki, raczej artystą niż technikiem. Refleksyjnego praktyka można poznać po sposobie bycia w klasie, np. częściej robi pauzy w trakcie wypowiedzi i stara się mówić prostym językiem, troszcząc się o komunikatywność swoich wypowiedzi; zależy mu na byciu zrozumianym.

17. Badania z zakresu pedeutologii, czyli nauki zajmującej się kształceniem i doskonaleniem zawodowym, potwierdzają, iż refleksyjne kształcenie kandydatów na nauczycieli rozwija ich umiejętność radzenia sobie z problemami oraz podnosi poczucie pewności siebie. Badania uświadamiają, iż czynniki takie jak: niechęć do samokrytyki, zorientowanie na siebie, własne teorie na temat nauczania, rutyna, brak umiejętności obserwacji, brak wiedzy utrudniają rozwój refleksyjności. W badaniach zauważono problemy kandydatów z wyrażaniem refleksji, a także postawę ukierunkowaną na przetrwanie w klasie, czyli uczucia o charakterze negatywnym.

Kompetencje nauczyciela języka obcego

18. Nauczyciel to niczym rodzic w warunkach szkolnych, ekspert w dziedzinie wiedzy, ale i psycholog oraz opiekun. Dobry nauczyciel postrzegany jest jako wzór, sam jest zafascynowany nauczaniem przedmiotem i wie, jak wzniecić tę fascynację u swoich uczniów. Nauczyciel to zawód szlachetny.

19. Dobry nauczyciel języka obcego jest znawcą języka i kultury, modelem języka dla uczniów, ale jednocześnie znawcą metod i technik nauczania. Wiedza metodyczna w przypadku nauczania dzieci może okazać się nawet ważniejszą od językowej. Oczekiwania wobec nauczycieli języków obcych są obecnie znacznie większe. Duży nacisk kładzie się na asystowanie uczniom w ich rozwoju osobowości, samodzielności, współpracy i moralności.

20. Do najważniejszych kompetencji, zwanych „koniecznymi”, należą kompetencje interpretacyjne, które wskazują na umiejętności dokonywania analizy i krytycznej refleksji nad wiedzą teoretyczną. Interpretacja wiedzy i wnioski pozwalają na właściwe działania w określonej sytuacji edukacyjnej. Mówi się o kompetencjach w zakresie

refleksji nad własną działalnością, które zaliczane są do kluczowych umiejętności, zatem kompetentny nauczyciel to również refleksyjny nauczyciel.

21. Kompetencje nauczycielskie, w tym kompetencje refleksyjne są wyuczalne, tj. można je ćwiczyć i rozwijać. Jest to szansa dla nauczycieli mniej refleksyjnych, ale otwartych, chcących nabyć postawę refleksyjną i doskonalić umiejętność dokonywania refleksji.

22. Wśród licznych kompetencji wymaganych od nauczycieli języków obcych są m.in. kompetencje językowe, metodyczne, psychologiczno-pedagogiczne. Nauczyciel powinien być świadomy, iż język jest nie tylko przedmiotem nauczonym, ale i środkiem komunikacji w klasie. Wymagania z zakresu kompetencji metodycznych są coraz szersze, gdyż obecnie oczekuje się umiejętności pracy z dzieckiem młodszym oraz z uczniami niepełnosprawnymi i/lub z dysfunkcjami. Oczekuje się również kompetencji dotyczących nauki języka obcego jako trzeciego oraz języka obcego dla potrzeb zawodowych. Nauczyciel języka obcego odpowiada za kształtowanie krytycznej świadomości kulturowej oraz budowanie porozumienia interkulturowego, postawy zrozumienia i tolerancji. Poza tym, nauczyciel powinien wykazać otwartość wobec nowoczesnych technologii i chęć do innowacyjności.

23. Chcąc sprostać rosnącym wymaganiom, kompetentny nauczyciel języka obcego nie może obejść się bez refleksji zarówno nad wiedzą teoretyczną, jak i codzienną praktyką. Wymagana jest postawa krytyczna nauczyciela, umiejętność analizowania i wnioskowania. Nauczyciel powinien poszerzać swą wiedzę merytoryczną, ale i metodyczną obserwując zachodzące sytuacje w klasie, analizując je, i wprowadzając zmiany. Będąc przewodnikiem kulturowym nie może zabraknąć postawy krytycznej wobec kultury własnego kraju, jak i krajów obcych. Nauczyciel powinien stawać się badaczem własnej praktyki, przyjmować postawę poszukującą, która jest charakterystyczna dla refleksyjnych praktyków.

Role i zadania nauczyciela języka obcego

24. Jedną z najistotniejszych ról nauczyciela języka obcego jest funkcjonowanie jako model języka, co jest faktem, bez względu na to, czy nauczyciel godzi się z tym czy nie. Kompetencja językowa, szczególnie wymowa ma ogromne znaczenie w pracy z

dziećmi. Nauczyciel powinien również wskazywać na dostępne źródła wiedzy językowej i być przewodnikiem w jej zdobywaniu, być nauczycielem interaktywnym.

25. Jako ekspert w zakresie języka powinien stać się również ekspertem organizacyjnym, który potrafi dobrać i sprawnie przeprowadza ćwiczenia językowe, tak, aby zainteresować uczniów, co wymaga dobrego planowania, obserwacji i refleksji w trakcie i po działaniu. W codziennej pracy nauczyciela przyjmowane role zmieniają się w zależności od zadań, sytuacji w klasie, od grupy uczniów, dlatego wymagana jest gotowość na zmiany, elastyczność w działaniu, ale i namysł nad podjętymi działaniami, czyli refleksyjność nauczyciela.

26. Zarządzanie klasą wymaga starannego planowania, nawet jeśli jest to tylko „planowanie w głowie”. Mając w myślach kompozycję lekcji oznacza, że lekcja była przemyślana, przynajmniej w minimalnym stopniu. Planowanie, zarówno krótko-, średnio-, jak i długoterminowe, pozwala zyskać poczucie pewności siebie w klasie, może być wielokrotnie wykorzystane w planowaniu kolejnych kursów i zajęć, stanowi bazę dla dokonania analizy i refleksji w celu wprowadzania zmian i doskonalenia.

27. Formy lekcji mogą i powinny być zróżnicowane, a nauczyciele języków obcych mogą korzystać z licznych modeli lekcji, aby wybrać odpowiedni model do celów lekcji. Dzięki temu nauczyciel może wykazać się wiedzą i kreatywnością.

28. Planowanie lekcji to czynność, która wymaga refleksyjności, tj. refleksji przed działaniem w trakcie tworzenia planu, refleksji w działaniu, aby reagować, zmieniać, dostosowywać działanie do sytuacji w klasie oraz refleksji nad działaniem, czyli po przeprowadzeniu lekcji. Wiąże się to z wyłożonym wysiłkiem umysłowym i intelektualnym, wymagającym wiedzy teoretycznej z zakresu dydaktyki, psychologii czy pedagogiki, ale i wiedzy praktycznej, zdobytej wraz z gromadzonym doświadczeniem. Umiejętności refleksyjne nauczyciela mają znaczący wpływ na przygotowanie i przeprowadzenie lekcji, ich obecność wydaje się niezbędna, aby praca nauczyciela mogła być efektywna, a także efektowna.

System kształcenia nauczycieli a kształcenie refleksyjności

29. System kształcenia nauczycieli w krajach Unii Europejskiej nie jest jednolity; nie we wszystkich państwach wymagane jest ukończenie studiów wyższych, aby uzyskać kwalifikacje nauczycielskie, a często wystarczy odbyć studia uzupełniające.

30. W Polsce liczne dyskusje ekspertów dotyczące potrzeby zmian w systemie kształcenia nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych, ostatecznie zyskały oddźwięk w nowych Standardach Kształcenia Nauczycieli ogłoszonych przez ministerstwo (MNiSW) w styczniu 2012 roku. Duża zmiana dotyczy uzyskiwania kwalifikacji do nauczania w poszczególnych szkołach, tzn. do pracy w przedszkolu i szkole podstawowej wymagane są na studiach I stopnia (studia licencjackie), natomiast kwalifikacje do szkół ponadpodstawowych można uzyskać po ukończeniu studiów II stopnia (studia magisterskie). Wprowadzony został modułowy system kształcenia (podzielny na pięć modułów z uwzględnieniem praktyki). Poziom językowy dla przyszłych nauczycieli języków obcych określono na C1, zgodnie z Europejskim Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) dla studiów I stopnia oraz C2 dla studiów II stopnia.

31. Potrzeba rozwoju refleksyjności nauczycieli jest zaznaczona już w Module I nowych standardów, określającym efekty kształcenia, tzn. jedną z cech absolwenta powinna być „refleksyjność”. W szczegółowych efektach kształcenia jest natomiast mowa o umiejętnościach analizy i oceny własnej pracy. Inny moduł z kolei (Moduł III) podkreśla znaczenie łączenia teorii z praktyką oraz dokonywania analizy i interpretacji wydarzeń dydaktyczno-wychowawczych. Sprzyja to rozwijaniu postawy refleksyjnego praktyka, która to również została zapisana w standardach. W przypadku praktyk, zgodnie ze standardami, powinny być omawiane, tj. poddawane analizie i refleksji. Można wnioskować, iż kształcenie refleksyjnej postawy nauczyciela zostało wyraźnie, tj. w sposób bezpośredni ujęte w nowych standardach kształcenia, dając dowód troski polskiego systemu kształcenia o kształtowanie i doskonalenie refleksyjności nauczycieli.

Sposoby refleksyjnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli

32. Istnieją różne kierunki czy orientacje edukacji nauczycieli (technologiczna, scjentystyczna, humanistyczna i funkcjonalna), z których humanistyczna najwyraźniej głosi znaczenie odkrywania własnej indywidualności, dokonywania refleksji nad własnym działaniem. O wartości wiedzy w jej użyciu głosi orientacja funkcjonalna. Jest bliska idei refleksyjnego kształcenia nauczycieli, gdyż podkreśla znaczenie dokonywania namysłu nad zdobywaną wiedzą, jak i nad własnym doświadczeniem oraz nad sobą jako osobą odpowiedzialną za proces nauczania-uczenia się.

33. Refleksyjne kształcenie nauczycieli wiąże się z faktem, iż to nauczyciel, jego postawy i działania, stanowią główny czynnik wpływający na efektywność pracy w szkole. Nauczyciel powinien samodzielnie odkryć znaczenie teorii i kierować własną praktyką. Refleksja jest niezbędnym narzędziem rozwoju, a stała praca nad własnymi umiejętnościami i wiedzą są konieczne, gdyż nie istnieje finalna postać nauczyciela.

34. Obecnie coraz większy nacisk kładzie się na rolę wychowawczą nauczyciela, która wiąże się z potrzebą pogłębiania wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki, jak i umiejętności praktycznych związanych z rozwiązywaniem problemów i kształtowaniem właściwych postaw uczniów. Dotyczy to również nauczycieli języków obcych, gdyż sfera emocjonalno-społeczna stanowi ważny element kształcenia językowego uczniów, którzy potrzebują wsparcia w postrzeganiu i rozumieniu skomplikowanej rzeczywistości. Kształcenie nauczycieli języków obcych oznacza zatem nie tylko rozwój umiejętności językowych i metodycznych, ale i przygotowanie do rozwiązywania zadań i problemów wychowawczych w klasie.

35. Wśród modeli kształcenia nauczycieli języków obcych, ideę refleksyjnego przygotowania do zawodu krzewi model refleksyjny; kandydaci wyposażani są w wiedzę zarówno naukową, jak i praktyczną, którą stosują w działaniu, nad którym następnie dokonują refleksji. Refleksja prowadzi do poszukiwań w wiedzy i doświadczeniu, a zdobyte informacje są ponownie stosowane w praktyce. Model ma zatem charakter kołowy, tj. stale zdobywanie wiedzy i doświadczenia oraz poddawanie ich analizie i refleksji.

36. Praktyka refleksyjna pozwala na wypróbowanie poznawanych teorii i na ich doświadczenie, które niezależnie od tego czy są mniej czy bardziej skuteczne, wzbogacają wiedzę i teorie osobiste kandydatów i nauczycieli. Praktyka refleksyjna kształci postawę otwartości na zmiany; jest to zdobywanie wiedzy przez nauczanie, a nie tylko o nauczaniu.

37. Refleksyjna praktyka umożliwia osiągnięcie wyższego poziomu świadomości procesu nauczania-uczenia się i dostrzeżenia wpływu własnego działania na jego efekty. Warto zatem dostarczać kandydatom możliwości prowadzenia refleksji nad własnym działaniem, doświadczenia okoliczności wymagających refleksji i zmian oraz wyposażać ich w narzędzia dokonywania namysłu, jak np. badanie w działaniu, studium przypadku, dokonywanie zapisów w dzienniku, uczestnictwo w warsztatach.

38. Literatura dostarcza licznych sposobów refleksyjnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych. Przykładem może być schemat uczenia się przez doświadczenie, gdzie analizowane są konkretne wydarzenia, również w odniesieniu do teorii, a rozwiązania i formułowane hipotezy sprawdzane są w działaniu na zasadzie prowadzenia eksperymentów. Wyniki tego działania poddawane są ponownie analizie i refleksji. Jest to proces o charakterze kołowym, oznacza stałe poszukiwanie odpowiedzi i rozwiązań prowadzone przez refleksyjną analizę. Rezultatem tego działania są przemiany i zgłębiona wiedza o nauczaniu. Na uwagę zasługuje model nauczania refleksyjnego Farrlell'a, który uświadamia, iż refleksja może dotyczyć wielu różnych aspektów nauczania i konieczne jest planowanie czasu na jej dokonanie. Idea refleksyjnego nauczania jawi się również w teorii konstruktywizmu, które inspirowane do samodzielnego budowania wiedzy, skłania do zadawania pytań, do działania w poszukiwaniu odpowiedzi, do krytycznej refleksji nad wiedzą i praktyką; konstruktywizm wdraża zatem autonomię. Nie ma jednego słusznego modelu kształcenia nauczycieli, a podejmowane próby ich tworzenia i sprawdzania dobrze służą edukacji.

39. Rozwój zawodowy nauczyciela odbywa się etapowo. Etap początkowy jest bardzo ważny, tj. kiedy kandydat wkracza w okres przygotowania do zawodu. Motywacja wstępna kandydata odgrywa ważną rolę, ale i jego predyspozycje do zawodu, które de facto nie są sprawdzane. Kluczowa staje się umiejętność pracy nad sobą, chęć podjęcia i działania na rzecz samorozwoju. Początek pracy zawodowej jest najczęściej pozytywny, choć niektórzy określają go jako „wstrząs” ze względu na liczne problemy, szczególnie z dyscypliną w klasie. Ma to związek z obserwowanym brakiem umiejętności obserwacji i analizy zachowania uczniów oraz niskim poziomem refleksyjności młodych nauczycieli.

40. Eksperci przekonują, iż rozwój myślenia refleksyjnego można rozpocząć już na etapie przygotowania do zawodu, poprzez ćwiczenia obserwacji i refleksyjną analizę, które prowadzą do poznawania siebie oraz do rozumienia nauczania. Warto, aby kandydaci dostrzegli moc refleksji, działali coraz bardziej świadomie, przy czym winni otrzymać wsparcie osób przygotowujących do zawodu.

41. Zdobyte długoletnie doświadczenia czy nawet kilkuletni staż nie zwalniają nauczyciela z kontynuowania pracy na własnym rozwoju kompetencji, co zostało

podkreślone również w *Karcie Nauczyciela*. Jest to zatem profesjonalny obowiązek, szczególnie w świetle zmieniającej się rzeczywistości, szkoły i roli nauczyciela. Nauczyciele powinni samodzielnie kierować swoim rozwojem, co nie wyklucza korzystania z form doskonalenia organizowanych przez ośrodki doskonalenia zawodowego. Stale towarzyszyć temu powinna refleksja, gdyż wiedza i gromadzone doświadczenia tracą na wartości, jeśli nie poddawane zostaną „obróbce refleksyjnej”.

42. Regularna refleksja i autorefleksja sprawiają, że nauczyciel nabywa i rozwija swą niezależność. Dokonując wyborów, samodzielnie myśląc i nabierając odwagi do twórczego działania staje się autonomiczny. Znaczenie autonomii nauczyciela podkreśla fakt, iż tylko autonomiczny nauczyciel może kształcić autonomicznych uczniów. Kształcenie kandydatów na nauczycieli refleksyjnych i autonomicznych jest dużym wyzwaniem obecnych czasów, co być może ułatwią nowe standardy kształcenia nauczycieli i osoby je wdrażające, gdyż niewątpliwie o sukcesie dydaktycznym decyduje człowiek.

Badanie refleksyjności z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia (TAP)

43. Istnieją możliwości badania refleksyjności kandydatów i nauczycieli. Służą temu badania ilościowo-jakościowe o charakterze introspekcyjnym i retrospekcyjnym oraz techniki obserwacyjne i nieobserwacyjne, np. nagrania audiowizualne, obserwacje, ankieta. Efektywnym narzędziem okazuje się być protokół głośnego myślenia (TAP), gdyż inspiruje badanych do głośnego wyrażania myśli i umożliwia badaczowi poznanie ich treści.

44. Protokół głośnego myślenia (TAP) okazał się skutecznym narzędziem w przeprowadzonym badaniu, gdyż umożliwił przeprowadzenie badania refleksji w działaniu, tj. ich głośne wyrażenie, utrwalenie za pomocą nagrań wideo, następnie analizę i poznanie ich treści. Z doświadczenia badacza wynika jednak, iż TAP wymaga skrupulatnego przygotowania technicznego, łącznie ze sprecyzowaniem czynności do wykonania przez badanych, jak i przygotowania uczestników poprzez wyjaśnienie sposobu działania protokołu, szczególnie istoty głośnego wyrażania własnych myśli. Badacz winien być obecny, stwarzać miłą atmosferę w sposób niewerbalny i przypominać badanym o „głośnym myśleniu”. Przyjazna atmosfera jest niezwykle ważna, gdyż dzięki niej można „usłyszeć myśli” badanych, a dla wielu z nich werbalizacja myśli jest trudnym zadaniem. Wydaje się, że wielu kandydatów ma

problemy z werbalizacją tego, o czym myśli w trakcie wykonywania czynności dydaktyczno-wychowawczych.

45. Zastosowanie TAP można uznać za skuteczne narzędzie odkrywania myśli osób w trakcie wykonywania przez nich pracy. Myślenie to może zyskać formę werbalną i można dokonać jej rejestracji. Jest to cenne źródło informacji o myśleniu człowieka, o jego refleksjach, świadomości i rozumieniu.

Refleksja w działaniu

46. Dzięki zastosowaniu TAP, rejestracji wypowiedzi badanych w postaci nagrań audiowizualnych oraz ich analizie możliwa okazała się identyfikacja myśli o charakterze refleksyjnym, tj. refleksji w działaniu. W myślach tych wyrażało się zwątpienie, wahanie, rozważanie problemu, poszukiwanie rozwiązań, uzasadnienie decyzji czy opinii. Wyrażenie refleksji trwało zazwyczaj kilka sekund i często pojawiało się nagle, spontanicznie, w trakcie wykonywania czynności przez kandydata. Można wnioskować, iż refleksje rodzą się w momentach omawiania pomysłów lub problemów, w chwilach niepewności i wahania się, trwają krótką chwilę. Namysł ten wydaje się prowadzić do lepszego poznania i zrozumienia nauczania.

47. Wszystkim kandydatom towarzyszyły refleksje w trakcie wykonywanego zadania, zatem można uznać, iż refleksje w działaniu towarzyszą nauczycielom już na etapie przygotowywania się do zawodu. Zróżnicowana ilość głośno wyrażanych myśli refleksyjnych może świadczyć o tym, iż niektórzy kandydaci są mniej refleksyjni niż inni lub też nie potrafią wyrażać swoich myśli, swoich refleksji.

48. Z badania wynika, iż ilość pojawiających się refleksji w trakcie działania nie była proporcjonalna do czasu jego trwania. Zaobserwowano, że więcej refleksji pojawia się na początku pracy, a ich liczba malała wraz z rosnącym czasem pracy, zatem dłuższe wykonywanie zadań nie oznaczało większej refleksyjności kandydatów. Zmniejszająca się z czasem ilość refleksji w działaniu może mieć związek ze zmęczeniem wywołanym koncentracją uwagi i wysiłkiem umysłowym.

49. Dłuższy czas wykonywania zadania przez kandydatów miał natomiast związek z efektami pracy. Zaobserwowano, iż plany lekcji ocenione wyżej tworzone były dłużej (lub dużo dłużej) niż plany ocenione niżej. Zatem dłuższy czas pracy nad planem lekcji przyszłego nauczyciela może zaowocować jego lepszą jakością.

50. Treść refleksji w działaniu, tj. w trakcie tworzenia planu lekcji odnosiła się głównie do zagadnień z zakresu dydaktyki języków obcych, szczególnie dotyczących tworzenia planów lekcji, które było zadaniem do wykonania przez badanych. Wyrażane refleksje najczęściej dotyczyły koherencji lekcji, czyli starania o to, aby poszczególne elementy lekcji tworzyły spójną, logiczną całość oraz określania czasu trwania kolejnych ćwiczeń lekcyjnych. Ogólnie w treściach refleksji wyróżnionych zostało siedem obszarów z zakresu dydaktyki, tj.: planowanie lekcji, zarządzanie klasą, ćwiczenia językowe, pomoce dydaktyczne, techniki nauczania wiedzy i umiejętności językowych, uczeń i nauczyciel. Zakres tych tematów jest szeroki, a zagadnienia są liczne i ważne, szczególnie te nijako wyznaczone przez zadanie. Podkreślić należy fakt, iż myśl refleksyjna skierowana została również na ucznia, jego potrzeby i motywację. Świadczyć to może o efektach przyswajania wiedzy o nauczaniu i uczeniu się języków obcych oraz zaangażowaniu przyszłych nauczycieli we własne kształcenie zawodowe.

51. Przyjmując, że w refleksjach wyrażane są wątpliwości można uznać, iż wyodrębnione zagadnienia i tematy z zakresu dydaktyki stanowią obszary wiedzy wzbudzające niepewność, być może nie do końca są zrozumiałe dla kandydatów, zatem wymagają zgłębienia i wyjaśnienia, co zapewne winno być uwzględnione w programie i organizacji kursu dydaktyki języków obcych, jak i praktyki metodycznej.

52. W treściach refleksji dostrzec można również brak pewnych zagadnień, które de facto nie były poddane rozważeniu, a są ważne i wymagają namysłu w trakcie planowania lekcji języka obcego, np. cele lekcji, dobór materiału lekcyjnego, praca indywidualna ucznia. Nie w pełni przemyślane były ćwiczenia z zakresu mówienia, które były głównym celem lekcji. Ćwiczenia komunikacyjne nie zostały zaplanowane, a co więcej, kandydaci uznali je za niewłaściwe dla grup początkujących. Nie zaplanowano również ćwiczeń z wymowy i rzadko uwzględniono prezentację nowego słownictwa. Być może, z jednej strony tematy te nie wzbudziły wątpliwości, a z drugiej strony, może nie były uznane za ważne. Wiedza metodyczna kandydatów wymaga zatem stałego poszerzania i weryfikowania.

54. Badanie treści refleksji w działaniu kandydatów na nauczycieli języka angielskiego wskazuje również na różnice indywidualne dotyczące przyswajania przez nich wiedzy dydaktycznej. W wypowiedziach niektórych studentów można było odnotować dwa razy więcej zagadnień czy tematów dydaktycznych niż w wypowiedziach innych, co

świadczyć może o ich większej wiedzy i wyższym stopniu jej rozumienia. Optymizmem napawa fakt, iż ponad połowa badanych dokonała refleksji nad ok. 20 zagadnieniami z zakresu dydaktyki. Bogactwo treści ich refleksji cieszy tym bardziej, że dotyczy osób w fazie przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego, które przyswoiły pewną wiedzę teoretyczną, ale nie zyskały jeszcze doświadczenia w nauczaniu.

Refleksja nad działaniem

55. Badanie refleksji nad działaniem przeprowadzone było na grupie nauczycieli języków obcych, którą można uznać za grupę reprezentatywną, gdyż w jej skład weszło sześćdziesięciu nauczycieli zarówno najczęściej nauczanych języków obcych (tj. języka angielskiego i niemieckiego), jak i języków mniej popularnych (tj. języka francuskiego i rosyjskiego), nauczyciele z krótkim i długim stażem pracy, jak i ci, którzy zdobyli niższy poziom awansu zawodowego oraz nauczyciele z wyższym awansem zawodowym. Można uznać zatem, że wyniki przeprowadzonego badania są wartościowym źródłem informacji o refleksyjności nauczycieli języków obcych.

56. Niemal wszyscy badani zadeklarowali, że dokonują refleksji nad własną pracą, a liczna grupa robi to regularnie. Zatem nauczyciele języków obcych dokonują refleksji nad działaniem i większość z nich wykazuje cechy refleksyjnych praktyków, co przyznali w badaniu, choć jednocześnie wielu innych nie potrafiło tego potwierdzić. Napawa optymizmem fakt, iż nauczyciele są refleksyjni w codziennych działaniach i wielu z nich jest tego świadomymi.

57. Refleksji nad działaniem częściej dokonują nauczyciele z wyższym stopniem awansu zawodowego (tj. mianowani i dyplomowani) oraz pracujący 11-20 lat w zawodzie, zatem okazuje się, iż staż pracy oraz starania o wyższy stopień awansu pozytywnie wpływają na rozwój umiejętności refleksyjnych nauczycieli języków obcych. Jednocześnie wydaje się, że częstotliwość odbywania refleksyjnego namysłu maleje po 20-stu, 30-stu latach pracy, choć, jak zadeklarowali badani, poczucie potrzeby refleksji jest nadal duże.

58. Poczucie potrzeby refleksji rysuje pozytywny obraz refleksyjności badanych nauczycieli. Zdecydowana większość określiła poziom potrzeby dokonywania refleksji

wysoko lub bardzo wysoko (średni poziom 8/10). Nauczyciele mają zatem świadomość, że refleksja jest konieczna i sami ją odbywają, nawet jeśli nie wszyscy regularnie.

59. Najczęstszą formą refleksji jest refleksja dokonywana w myślach, zatem refleksje często nie są wyrażane w ogóle, a pozostają w sferze myśli nauczycieli. Jednocześnie wielu nauczycieli zadeklarowało dokonywanie refleksji ustnej w rozmowie z innym nauczycielem, a także pisemnej, w postaci zapisu w terminarzu. Nauczyciele języków obcych mają zatem potrzebę wyrażania i dzielenia się własnymi przemyśleniami dotyczącymi pracy zawodowej.

60. Większość badanych odbywa refleksję tego samego dnia, po lekcjach, a nauczyciele z długim stażem pracy nawet po każdej lekcji. Oznacza to, że nauczyciele nie odkładają namysłu nad tym, co miało miejsce w klasie na inny dzień, dokonują refleksji niemal „na gorąco”, co wydaje się dobrym przejawem, gdyż może zapewnić dokładniejszą analizę działania i refleksję nad nim.

61. Analiza treści refleksji w działaniu umożliwiła wyodrębnienie sześciu obszarów tematycznych, które stanowią bardzo ważne aspekty procesu nauczania-uczenia się języków obcych. Należą do nich: metody i techniki pracy, cele lekcji i treści nauczania, pomoce dydaktyczne, dyscyplina w klasie oraz uczniowie, szczególnie relacje nauczyciela z nimi. Nauczyciele z krótkim stażem pracy częściej deklarowali dokonywanie namysłu nad dyscypliną, natomiast ich starsi koledzy częściej rozważali efektywność osiągania celów lekcji. Wydaje się zatem, że pewne treści refleksji w działaniu zmieniają się wraz z uzyskiwanym doświadczeniem, inne natomiast, np. metody i techniki pracy, pozostają takie same.

62. Cenną informacją jest fakt, iż większość nauczycieli języków obcych potrafiła wskazać na korzyści płynące z dokonywania refleksji nad działaniem. Dostrzegli, że możliwe jest doskonalenie procesu nauczania - uczenia się języków obcych poprzez właściwy dobór materiałów i technik oraz dostrzeżenie własnych błędów i dokonanie samooceny. Więcej korzyści potrafili wskazać nauczyciele mianowani i dyplomowani, co może świadczyć o wpływie doświadczenia zawodowego nauczycieli na rozwój wiedzy i świadomości procesu nauczania-uczenia się.

63. Postrzeganie znaczenia refleksji w działaniu wydaje się mieć charakter zindywidualizowany, gdyż odnotowano dużo pojedynczych odpowiedzi, świadczących

o osobistym odnoszeniu się do dokonywania refleksji. „Refleksja nad refleksją” uświadomiła połowie nauczycieli, iż są refleksyjnymi praktykami; wśród nich najwięcej było nauczycieli z najdłuższym stażem pracy. Wielu młodszych nauczycieli nie uważa się za refleksyjnych praktyków, co może wynikać z braku doświadczenia, z niepewności, być może z uczciwości.

64. Ponad połowa badanych nauczycieli zadeklarowała chęć uczestnictwa w kursie doskonalącym umiejętności dokonywania refleksji, zatem nauczyciele są nie tylko świadomi znaczenia refleksji, ale i wiedzą, iż umiejętność tę można i należy ćwiczyć. Niepokoi jednak fakt, iż jedna czwarta nauczycieli, którzy nie uważają się za refleksyjnych lub nie są tego pewni, nie chciałaby wziąć udziału w kursie dokonywania refleksji. Tak zamknięta postawa nie służy rozwojowi refleksyjności nauczycieli, wręcz ją blokuje, co jest ważną informacją dla osób i instytucji odpowiedzialnych za kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych.

65. Ankieta okazała się efektywnym narzędziem wspierającym dokonywanie refleksji. Wielu badanych przyznało, że udzielanie odpowiedzi sprowokowało ich do namysłu nad własną refleksyjnością, pomogło im określić swój poziom refleksyjności, a nawet uświadomić sobie, iż są refleksyjnymi praktykami.

Podsumowując, nie można mieć wątpliwości co do wartości refleksji w pracy zawodowej nauczyciela. Refleksja powinna być obecna w codziennych działaniach, tym bardziej, że moment „zatrzymania się” i dokonania namysłu trwa krótką chwilę, a to, co jest jej efektem wydaje się bezcenne. Obserwacje i wnioski płynące z refleksyjnej praktyki służą modyfikacji i doskonaleniu procesu nauczania-uczenia się. Nauczyciel winien być otwarty na zmiany, gdyż to, co dziś w klasie „działa” może okazać się niewystarczające jutro.

Dokonywanie refleksji jest umiejętnością, którą można i należy rozwijać. Kształcenie refleksyjności nauczycieli języków obcych jest możliwie już na etapie przygotowania do zawodu; można i warto inspirować kandydatów do prowadzenia refleksji w trakcie zdobywania wiedzy teoretycznej, jak i w czasie odbywania ćwiczeń i praktyk. Treść refleksji przyszłych nauczycieli okazuje się być źródłem wiedzy o uczeniu się zawodu nauczycielskiego, którą można wykorzystać w celu doskonalenia

procesu kształcenia nauczycieli języków obcych. Tak, jak proces nauczania języka obcego zmienia się nieustannie, tak i przygotowywanie kandydatów do pracy w zawodzie nauczyciela języka obcego powinno podlegać stałej modyfikacji i doskonaleniu. Kształcenie nauczycieli, tzw. „językowców” wydaje się stanowić szeroki obszar badawczy, który potrzebuje i wart jest wysiłku badaczy. Interesującym obszarem do zbadania wydaje się być rozumienie i przyswajanie wiedzy dydaktyczno-psychologicznej przez kandydatów, aby jeszcze na etapie przygotowania zawodowego wiedza ta była lepiej rozumiana i sprawdzana w praktyce. Autorka pracy dokonała próby przeprowadzenia takiego badania, w którym zastosowała protokół głośnego myślenia (TAP), i ma przekonanie, że badanie to jest możliwe, a protokół sprawdza się jak narzędzie badawcze.

Warto zatem kontynuować badania kandydatów na nauczycieli języków obcych, pogłębiać o nich wiedzę oraz wiedzę o przygotowaniu ich do zawodu. Doskonalenie procesu kształcenia nauczycieli języków obcych oznacza jednocześnie doskonalenie procesu nauczania i uczenia się języków obcych, zatem wysiłek włożony w edukację przyszłych nauczycieli może zaowocować lepszą edukacją językową dzieci i młodzieży.

Streszczenie

Przedmiotem niniejszej rozprawy doktorskiej jest refleksja jako niezbędny element zarówno w pracy zawodowej nauczycieli języków obcych, jak i w procesie ich przygotowywania się do zawodu. Refleksja nauczyciela to zgłębiony namysł nad działaniem, który prowadzi do modyfikacji i doskonalenia procesu nauczania – uczenia się. O znaczeniu rozumu i myślenia pisali już liczni filozofowie starożytni (np. Parmenides, Sokrates, Platon, Arystoteles), nowożytni (np. Kartezjusz, Kant, Humbolt), jak i bardziej współcześni (np. Dewey, Arendt, Garczyński). W myśleniu dostrzegali potęgę i wolność człowieka, a także podkreślali znaczenie wyrażania myśli w mowie i piśmie; Humbolt nazwał mowę „organem myślenia”.

Przejawy umiejętności refleksyjnych można dostrzec już na dość wczesnym etapie rozwoju procesu myślenia człowieka, tj. we wczesnym dzieciństwie, jednakże pełny rozwój refleksyjności następuje w okresie dorosłości. Zgodnie z teorią Piageta, rozwój poznawczy człowieka, w tym i rozwój procesu myślenia, przebiega etapami, tj. począwszy od rozwoju inteligencji sensomotorycznej, następnie inteligencji przedoperacyjnej po operacje konkretne oraz operacje formalne. Liczni psychologowie przekonują, iż istnieje jeszcze kolejny poziom rozwoju poznawczego, który nazywają „operacjami postformalnymi” lub „piątym stadium”. Operacje postformalne oznaczają myślenie wyższego rzędu (np. myślenie relatywistyczne i dialektyczne), które związane jest z rozwojem mądrości człowieka i umiejętnością rozwiązywania problemów. Dokonywanie refleksji zaliczane jest do wyższego poziomu myślenia, który, jak się okazuje, nie wszyscy są w stanie osiągnąć.

Myślenie refleksyjne jest czynnością umysłu, która uaktywnia się w sytuacjach zwątpienia, zakłopotania czy nierozumienia, a jednocześnie prowadzi do poszukiwania i odkrywania. Refleksja jest niczym narzędzie do uświadamiania sensu myśli i działania człowieka, służy poznawaniu i rozumieniu świata. Badacze przekonują, iż myślenie refleksyjne jest oznaką bycia dorosłym, ma znaczny wpływ na decyzje i działanie człowieka, przy czym należy je doskonalić i pogłębiać, co ma znaczenie dla czynności życia codziennego, jak i zawodowego.

Refleksję w zawodzie nauczyciela, w tym nauczyciela języka obcego można uznać za fundament jego pracy i rozwoju umiejętności zawodowych; odgrywa ważną rolę w tworzeniu przekonań i teorii nauczyciela. Pomimo, że ujawnia się w momentach niepewności, prowadzi do rozwiązań, zrozumienia i doskonalenia umiejętności dydaktyczno-wychowawczych. Niezbędnym narzędziem dla nauczycieli jest także autorefleksja, dzięki której mogą ocenić własną wiedzę i umiejętności, ustalić przyczyny zarówno powodzeń, jak i niepowodzeń, a tym samym wypracować własny styl pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Refleksja, czy zgłębiony namysł może dotyczyć wszelkich aspektów procesu nauczania – uczenia się, również nauczania – uczenia się języków obcych, i może mieć miejsce przed prowadzeniem działań przez nauczyciela, w czasie wykonywanych czynności zawodowych oraz po ich zakończeniu. Każdy rodzaj refleksji, tzn. przed, w trakcie i po działaniu jest cenną aktywnością nauczyciela, gdyż prowadzi do przemyśleń, analizy, obserwacji oraz wniosków, które przyczyniają się do doskonalenia technik nauczania, do wzrostu ich efektywności. Eksperti przekonują o korzyściach płynących z refleksyjnego działania nauczycieli oraz proponują liczne techniki wspierające dokonywanie refleksji, które mogą przybrać formę ustną lub/i pisemną, jak i oprzeć się na nowoczesnej technologii (np. nagraniach audio i audiowizualnych).

Wpлатanie refleksji w codzienną pracę nauczyciela czyni jego praktykę refleksyjną, która, według jej twórcy, Donalda Schöna, prowadzi do zrozumienia zachodzących sytuacji oraz ich modyfikacji w celu doskonalenia i czynienia działania bardziej skutecznym. W ten sposób nauczyciele poszerzają swoją wiedzę praktyczną, tzn. czerpiąc z wiedzy teoretycznej w sposób refleksyjny doskonalą swą praktykę; stają się zatem refleksyjnymi praktykami. Dają w ten sposób dowód na to, że rozumieją wiedzę teoretyczną, i jednocześnie potrafią przyjmować ją krytycznie. Można wnioskować, iż wiedza teoretyczna oraz doświadczenie nauczyciela muszą iść w parze z krytyczną refleksją, dzięki której teoria i doświadczenie nabierają wartości.

Refleksyjność nauczycieli, refleksyjna praktyka, postawa refleksyjnego praktyka są tematami licznych badań pedeutologicznych, a ich wyniki mają znaczny wpływ na proces przygotowywania kandydatów do zawodu nauczyciela, który określa się jako „refleksyjne kształcenie nauczycieli”, w tym i nauczycieli języków obcych oraz na doskonalenie zawodowe nauczycieli. Eksperci podkreślają znaczenie przygotowania do refleksyjnego nauczania i kształtowania refleksyjnych postaw nauczycieli, jak i ich doskonalenia w trakcie pracy zawodowej. Nie są to zadania łatwe, gdyż jak wynika z badań, refleksyjność nauczyciela bywa ograniczana, na przykład własną niechęcią, brakiem wiedzy czy też wpływem szkoły lub innej instytucji. Optymizmem napawają jednak wyniki innych badań (np. Sobkowiak 2009), które dostarczają informacji, iż wielu doświadczonych nauczycieli chętnie odbywa refleksję, choć z różną częstotliwością i na różne sposoby. Nauczyciele-nowicjusze mają jednakże dużo mniejszą skłonność do refleksji; brak im wiedzy, doświadczenia i pewności siebie. Stąd proponowane są kursy wdrażania do i doskonalenia myślenia refleksyjnego, na które zapraszani są nauczyciele zarówno z długim, jak i krótkim stażem pracy.

Refleksyjność zaliczana jest do cech dobrego nauczyciela, która objawia się w umiejętności i chęci do odbywania codziennej refleksji i autorefleksji, czyli do analizy i wnioskowania mających na celu doskonalenie czynności dydaktyczno-wychowawczych. Oczekiwania te dotyczą w równym stopniu nauczycieli języków obcych, którzy powinni doskonalić się w autorefleksji, prowadzeniu autoobserwacji i autooceny. Refleksyjność jest również ważnym elementem kompetencji nauczyciela, tj. nauczyciel winien wykazać się umiejętnością dokonywania namysłu nad własną działalnością. Dotyczy to także nauczycieli języków obcych, którzy rozwijając liczne kompetencje, tzn. językową, psychologiczno-pedagogiczną, metodyczną, kulturoznawczą i innowacyjno-kreatywną powinni odnosić się do przyswajanej wiedzy i umiejętności w sposób krytyczny i wprowadzać je w praktykę z namysłem.

Każdy nauczyciel pełni kilka ról w klasie i ma liczne zadania do wykonania, tj. zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Nauczyciel nie może ograniczyć się do przekazywania wiedzy i wychowywania. Powinien stale obserwować, analizować, eksperymentować, czyli pełnić rolę badacza, autonomicznego poszukiwacza wiedzy i rozwiązań praktycznych. Nauczyciel, tzw. „językowiec” to nie tylko model języka, organizator, ewaluator czy motywator; powinien przyjmować także rolę menedżera, tj. osoby, która planuje i realizuje lekcje języka obcego, przy czym wykazuje się wiedzą o procesie nauczania – uczenia się języków i świadomością potrzeb uczniów. Aby role

nauczyciela, w tym rola menedżera mogły być pełnione efektywnie, niezbędne jest regularne odbywanie refleksji nad zamierzonymi, prowadzonymi, jak i odbytymi działaniami; refleksyjność nauczyciela winna towarzyszyć realizacji wszelkich zadań i ról w klasie.

W celu przygotowania kandydata do pełnienia ról i zadań nauczyciela języków obcych w sposób kompetentny, stworzone zostały w Polsce i innych krajach europejskich i na świecie standardy kształcenia nauczycieli, które precyzują cele, program i treści przygotowania zawodowego. W treściach można odczytać czy i w jaki sposób eksperci określają, że kształcenie nauczycieli winno mieć charakter refleksyjny. Nowe standardy kształcenia nauczycieli w Polsce, wprowadzone w styczniu 2012 roku nawiązują do idei refleksyjnego nauczania nauczycieli w sposób bezpośredni, o czym świadczy na przykład zapis w efektach kształcenia dotyczący rozwijania cech refleksyjnego praktyka, a także doskonalenia umiejętności dokonywania analizy i interpretacji zdarzeń pedagogicznych w klasie.

Założenia refleksyjnego kształcenia nauczycieli dostrzec można również w prezentowanych w literaturze współczesnych orientacjach kształcenia nauczycieli, do których zalicza się m. in. orientacje humanistyczną i funkcjonalną. Pierwsza z nich nawiązuje do idei łączenia teorii z praktyką oraz potrzeby krytycznego patrzenia na rzeczywistość edukacyjną i odkrywania osobistego znaczenia teorii, druga natomiast podkreśla umiejętne korzystanie z teorii w praktyce, dokonywanie namysłu zarówno nad teorią, jak i nad praktyką oraz nad własnym działaniem i własnymi teoriami. Nawiązuje do tego również Combs, propagator refleksyjnego kształcenia nauczycieli, który podkreśla znaczenie uczenia się samego siebie, gdyż to postrzeganie rzeczywistości szkolnej przez samego nauczyciela ma główny wpływ na przebieg procesu nauczania – uczenia się, a refleksja „wyostrza” percepcję nauczyciela i pozwala na wzrastanie w zawodzie.

Celem kształcenia kandydatów na nauczycieli języków obcych jest wyposażenie ich w niezbędne kompetencje profesjonalne, m. in. językową i metodyczną, w toku zajęć teoretycznych i praktycznych, które mają służyć zrozumieniu teorii i wykorzystaniu jej w działaniu. Nauczyciele – „językowcy” powinni nie tyle poznać metody i techniki nauczania, co również umieć dzielić się swą wiedzą i „zarażać” własną fascynacją językową i kulturową uczniów. Szczegółowe treści przygotowania zawodowego zawarte są w standardach kształcenia nauczycieli, na podstawie których tworzone są programy kształcenia uczelni wyższych, które winny czynić starania, aby

proces stawania się refleksyjnym praktykiem miał swój początek już na etapie przygotowania do zawodu. Służą temu modele kształcenia nauczycieli, a w przypadku nauczycieli języków obcych szczególnie polecany jest model refleksyjny, który, jak nazwa wskazuje, nakłania do stałej refleksji zarówno nad wiedzą teoretyczną, jak i wiedzą gromadzoną poprzez doświadczenia zawodowe. Odbywanie praktyki zawodowej ze zgłębnym namysłem czyni praktykę refleksyjną, bardziej świadomą i skłoną do modyfikacji, do doskonalenia.

Literatura podaje wiele sposobów refleksyjnego kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych (np. modele: Farrrell'a, Wysockiej, Combsa), które świadczą o trosce ekspertów z Polski i z innych krajów na świecie, aby przyszli i obecni nauczyciele wykonywali swoje zadania z pełnym namysłem, aby towarzyszyła im obserwacja, analiza, wyciąganie wniosków, czyli krytyczna refleksja, która prowadzi do zgłębiania wiedzy o procesie nauczania i uczenia się języków obcych, zrozumienia własnego działania, do rozwoju umiejętności zawodowych. Umiejętności refleksyjne można bowiem, i należy doskonalić. Kandydaci, jak i nauczyciele, szczególnie ci, którzy nie są wystarczająco refleksyjni, mogą uzyskać wsparcie i szkolić się w dokonywaniu refleksji. Warto organizować i zachęcać ich do uczestnictwa w kursach, szkoleniach czy seminariach poświęconych rozwojowi własnej refleksyjności.

Niniejsza rozprawa doktorska dostarcza dwa przykłady badań refleksyjności nauczycieli języków obcych oraz kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. Badania z udziałem czynnych zawodowo nauczycieli dotyczą refleksji nad działaniem, a przeprowadzona ankieta dostarcza informacji o treściach i sposobach dokonywania przez nich refleksji. Badanie, w którym udział wzięli kandydaci na nauczycieli dotyczy refleksji w działaniu. Zostało przeprowadzone z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia (ang. *Think-aloud Protocol* - TAP), który umożliwił rejestrację i poznanie treści wyrażanych myśli refleksyjnych w czasie wykonywania zadania dydaktycznego, tj. tworzenia planu lekcji. Wnioski z przeprowadzonych badań uświadamiają stopień refleksyjności określonej grupy nauczycieli języków obcych, które jednocześnie mogą inspirować do refleksji nad ogólnym stanem refleksyjności nauczycieli języków obcych w Polsce. Wyniki badań refleksji w działaniu mogą natomiast służyć poszerzaniu wiedzy o uczeniu się zawodu nauczyciela oraz prowadzić do refleksji nad programem i treściami kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego, tak aby kształcenie postawy refleksyjnego praktyka rozpoczynało się już na etapie przygotowania do zawodu.

Bibliografia

- Adams-Tukiendorf, Małgorzata. 2009. „Technika STRIDE jako narzędzie wspierające refleksyjność nauczyciela”, w: Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak i Agnieszka Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu, 117-127.
- Adler, Ronald. B., Lawrence B. Rosenfeld, i Russell F. Proctor II. 2007. *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Aleksandrzak, Magdalena. 2004. „Metodologia *action research* w badaniach nad autonomią ucznia”, w: Pawlak Mirosław (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, 111-124.
- Appelt, Karolina. 2005. „Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych”, w: Anna Izabela Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 503-552.
- Arends, Richard I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne Pedagogiczne.
- Arendt, Hannah. 1991. *Myślenie*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Bailey, Kathleen M. 2001. „Action reseach, teacher research, and classroom research in language teaching”, w: Marianne Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a Secondor Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle, 489-498.

- Baloto, Felicien. 1996. „How to motivate learners of English”, w: *English Teaching Forum*. Vol. 34 No. Jan, 31-34.
- Banach, Czesław. 1996. *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Banach, Czesław. 2004. „Nauczyciel”, w: Tadeusz Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom III. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 548-553.
- Basil, Hatim. 2001. *Teaching and researching translation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Bauman, Teresa. 2001. „Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część III”, w: Tadeusz Pilch i Teresa Bauman. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 267-362.
- Bee, Helen. 2004. *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Benson, Phil. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Bereźnicki, Franciszek. 2004. *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Berryman, Julia, David Hargreaves, Kevin Howells, Elizabeth M. Ocklerford. 2002. *Psychologia moje hobby*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Biedroń, Adriana. 2004. „Autonomia psychologiczna w polskim kontekście edukacyjnym. Niechęć do przejęcia odpowiedzialności za proces nauki języka obcego-przesłanki psychologiczne”, w: Mirosław Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, 81-87.
- Brookfield, Stephen. D. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Brophy, Jere. 2009. „Nauczanie”, w: Andrzej Janowski (red.), 2009. *Nauczanie w praktyce*. Tom 1. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 9-32.
- Brown, H. Douglas. 1994. *Teaching by principles*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brzezińska, Anna Izabela (red.). 2005. *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Brzezińska, Anna Izabela i Szymon Hejmanowski. 2005. „Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać”, w: Anna Izabela Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 623-664.
- Brzezińska, Anna i Janusz Trempała. 2003. „Wprowadzenie do psychologii rozwoju”, w: Jan Strealu (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 1. *Podstawy psychologii*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 229-283.
- Buzan Tony. 1998. *Mapy twoich myśli: mindmapping, czyli notowanie interaktywne*. Łódź: Ravi.
- Child, Dennis. 1986. *Psychology and the teacher*. London: Cassell Educational Ltd.
- Chudy, Wojciech. 2006. „Refleksja”, w: Tadeusz Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom V. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 68-72.
- Cichoń, Marta. 2004. „Od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia: miejsce autonomii w kształceniu metodycznym studentów neofilologii”, w: Mirosław Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Poznaniu, str. 325-333.
- Colman, Andrew M. 2009. *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dawid, Jan Władysław. 2002. *O duszy nauczycielstwa* (wyd. 2.). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Day, Christopher. 2004. *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Day, Christopher. 2006. *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Derenowski, Marek. 2009. „W poszukiwaniu idealnego kandydata na nauczyciela. Próba ewaluacji procesu kształcenia nauczycieli języków obcych”, w: Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak i Agnieszka Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu, 209-220.
- Dewey, John. 1988. *Jak myślimy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doff, Adrian. 1988. *Teach English. A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doroszewski, Witold. 1982. *Język, myślenie, działanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Drożdżał-Szelest, Krystyna. 2004. „Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna”, w: Mirosław Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, 31-43.
- Drożdżał-Szelest, Krystyna i Mirosław Pawlak. 2007. „When I think about grammar... Exploring English department students' beliefs about grammar, grammar learning and grammar teaching”, w: Mirosław Pawlak (red.), *Studies in Pedagogy and Fine Arts. Special issue: Exploring focus on form in language teaching*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Mazurskie M. Piotrowski, 299-318.
- Drożdżał-Szelest, Krystyna. 2008. „Trening strategiczny na lekcji języka obcego – mit czy rzeczywistość”, w: Mirosław Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie, 405-415.
- Drożdżał-Szelest, Krystyna. 2010. *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Dudzikowa, Maria. 2012. „Udoskonalenie edukacji wymaga nauczycieli, którzy rozumieją ...i potrafią”, w: Edward Dereń (red.), *Czas na gruntowne zmiany w edukacji nauczycieli*.
https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/home#_ftnref32 DOA*: 17.02.2013
- Dylak, Stanisław. 2000. „Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli”, w: Henryka Kwiatkowska, Tadeusz Lewowicki i Stanisław Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Dylak, Stanisław. 2004. „Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe”, w: Tadeusz Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom III. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 553-566.
- Dylak, Stanisław. 2012. *Nauczyciel konstruktywista w klasie szkolnej*.
http://www.google.com/search?hl=de&source=hp&q=stanisaw+Dylak&btnG=Google-Suche#sclient=psy&hl=de&q=stanis%C5%82aw+Dylak+nauczyciel+konstruktywista&aq=&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=&pbx=1&fp=5d79de4e846908e0 DOA: 03.10.2012.
- Dziamski, Seweryn. 2000. „Racjonalność – rozumność – rozum”, w: Roman Kozłowski (red.), *Filozofia Kanta i jej recepcja*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, 195-217.

- Ericsson, Anders K. 2002. *Protocol analysis and verbal reports on thinking*.
<http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.proto.thnk.html> DOA:
 08.12.2013.
- Ericsson, Anders K. i Simon Herbert A. 1993. *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Boston: MIT Press.
- Farrell, Thomas S.C. 2007. *Reflective language teaching. From research to practice*. London, New York: Continuum.
- Ferraro, Joan M. 2000. „Reflective practice and professional development. ERIC Digest”, w: *ERIC Clearinghouse on teaching and teacher education Washington DC*. <http://www.ericdigests.org/2001-3/reflective.htm> DOA: 07.03.2013.
- Finch, Andrew. 2010. „Critical incidents and language learning: Sensitivity to initial conditions”, w: *Science Direct*. <http://www.finchpark.com/arts/SYS-1012.pdf> DOA: 10.08.2012, 1-10.
- Fish, Della. 1996. *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Fisher, Robert. 1999. *Uczymy jak się uczyć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S. A.
- Fontana, David. 1998. *Psychology for teachers*. London & New York: The British Psychological Society in association with Macmillan Publishers Ltd.
- Fried-Booth, Diana L. 2002. *Project work*. Oxford: Oxford University Press
- Garczyński, Stefan. 1976. *Sztuka myśli i słowa*. Warszawa: Iskry.
- Gasparski, Wojciech. 2004. „Kotarbiński Tadeusz Marian”, w: Andrzej Maryniarczyk (red.), *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. Tom 5. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 902-907.
- Gołębniak, Bogusława Dorota. 2003. „Nauczanie i uczenie się w klasie”, w: Zbigniew Kwieciński i Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 158-205.
- Gower, Roger, Diane Phillips i Steve Walters. 1995. *Teaching practice handbook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Gruba, Ewa. 2011. „Wczesna dorosłość”, w: Barbara Harwas-Napierała i Janusz Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 202-233.
- Harding da Rosa, Jane-Maria. 2012. „Managing your classes”, w: *English Teaching Professional* No. 82 September, 22-24.

- Harmer, Jeremy 2001. *The Practice of English Language Teaching* (wyd. 3.) Harlow: Longman.
- Harmer, Jeremy. 2007. *The Practice of English Language Teaching* (wyd. 4.) Harlow: Pearson Longman.
- Harwas-Napierała, Barbara i Janusz Trempała (red.), 2009. *Psychologia rozwoju człowieka*. Tom 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała, Barbara i Janusz Trempała (red.), 2011. *Psychologia rozwoju człowieka*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1996. *Wykłady z historii filozofii*. Tom II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa. 2008. *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hiller, Yvonne. 2005. *Reflective teaching in further and adult education*. London- New York: Continuum.
- Hostyński, Paweł. 2005. „Uczeń aktywny. Wybrane aspekty doskonalenia zawodowego nauczycieli języka niemieckiego w Podyplomowym Studium Glottodydaktyki”, w: Stanisław Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 149-155.
- Jaaskelainen, Riitta. 2001. „Think-aloud protocols”, w: Mona Baker (red.), *Routledge Encyclopedia of translation studies*. London: Routledge Taylor and Francis Group, 265-269.
- Jaroszyński, Piotr. *Retoryka*. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
<http://www.ptta.pl/pef/pdf/r/retoryka.pdf> DOA: 10.11.2013.
- Jasiński, Zenon. 2007. „Kształtowanie refleksyjności nauczycieli poprzez badania nad zawodem”, w: Jan Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*. Tom 1. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, 121-130.
- Jastrzębska, Lidia. 2012. „Wieczny spór czyli o kształceniu nauczycieli”, w: Edward Dereń (red.) *Czas na gruntowne zmiany w edukacji nauczycieli*.
<https://sites.google.com/site/ksztalceniennauczycieli/home#ftnref32> DOA: 17.02.2013.
- Jedynak, Stanisław (red.). 2002. *Mała encyklopedia filozofii*. Bydgoszcz-Lublin: Oficyna Wydawnicza BRANTA.

- Jodłowska, Bogusława. 1994. „Refleksja pedagogiczna jako warunek rozwoju zawodowego i doskonalenia pracy nauczyciela”, w: *Podstawy edukacji*. Kraków: Kolegium Nauczycielskie w Krośnie, 217-231.
- Kacprzak, Lech. 2006. *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Kaplan, Paul S. 1990. *Educational psychology for tomorrow's teachers*. St. Paul, MN: West Publishing Company.
- Kasprzyk, Anna. 2012. Wywiad z Agnieszką Chrzęszcz, wicedyrektorem Centrum e-Learningu AGH w Krakowie.
<http://www.nauczyciele.mos.krakow.pl/index.php?id=263> DOA: 14.08.2012.
- Kautz, Tomasz. 2011. „Przegląd systemu kształcenia nauczycieli w Polsce w latach 1945-2010”, w: Edward Dereń (red.), *Czas na gruntowne zmiany w edukacji nauczycieli*. <https://sites.google.com/site/ksztalcenienauczycieli/home#ftnref32> DOA: 17.02.2013.
- Kielar-Turska, Maria. 2003. „Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia”, w: Jan Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 1. *Podstawy psychologii*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 285-332.
- Kiliańska-Przybyło, Grażyna. 2009. „Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku”, w: Halina Widła (red.), *Neofilolog* nr 33. *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce*. Katowice: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, 65-75.
- Komorowska, Hanna. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, Hanna. 2002. „Dobry nauczyciel – jego cechy i zachowania w świetle badań”, w: Hanna Komorowska i Dorota Obidniak. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 11-14.
- Komorowska, Hanna i Dorota Obidniak. 2002. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopaczewska, Edyta. 2005. „Osobotwórcze obszary oddziaływań uczelni w aspekcie kształcenia nauczycieli na studiach zaocznych”, w: Stanisław Korczyński. (red.), *Nauczyciel epoki przemian*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 157-169.
- Kopaliński, Władysław. 1989. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

- Korczyński, Stanisław. 2005. „Nauczyciel w procesie przemian”, w: Stanisław Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, str. 27-42.
- Kowalska, Elżbieta M. 2003. „Humboldt Wilhelm Von”, w: Andrzej Maryniarczyk (red.), *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. Tom 4. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 661-666.
- Kozioł, Edward. 2005. „Doskonalenie zawodowe nauczycieli i jego uwarunkowania”, w: Stanisław Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 125-130.
- Król, Roman. 2013. *Duchowość nauczyciela akademickiego*. <http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk2/art17.pdf> DOA: 14.02.2013.
- Kuziak, Michał, Sławomir Rzepczyński, Tomasz Tomasik, Dariusz Sikorski i Tadeusz Sucharski. 2005. *Słownik myśli filozoficznej*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park.
- Kwiatkowska, Henryka. 2005. *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, Henryka. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kuźma, Józef. 2001. „Nauczyciele przyszłej szkoły”, w: Kazimierz Denek i Tomasz M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie seminarium naukowe*. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c., 262-273.
- Langer, Ellen. 2012. „Czy ludzie myślą?”, w: *Charaktery* nr 3, str. 50.
- Legowicz, Jan. 1980. *Zarys historii filozofii*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lewis, Clayton i John Rieman. 1993. *Task-Centered User Interface Design*. <http://hcibib.org/tcuid/tcuid.pdf> DOA: 08.12.2013.
- Łobocki, Mieczysław 2003. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, Mieczysław. 2005. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marciniak, Izabela. 2005. „O doskonaleniu zawodowym nauczycieli języków obcych”, w: Katarzyna Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, 189-200.
- Matczak, Anna. 2001. „Style poznawcze”, w: Jan Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 2. *Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 761-782.

- McDonough, Jo i Steven McDonough. 1997. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- Michońska-Stadnik, Anna. 2004. „Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych”, w: Mirosław Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, 11-18.
- Michońska-Stadnik, Anna. 2005. „Jak wykształcić skutecznego nauczyciela języka obcego”, w: Katarzyna Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, 169-178.
- Michońska-Stadnik, Anna. 2009. „Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych”, w: Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak i Agnieszka Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu, 97-106.
- Minczkiewicz, Elżbieta M. 2005. „Przygotowanie do zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji”, w: Stanisław Korczyński (red.), *Nauczyciel epoki przemian*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 13-17.
- Miodek, Jan. 2002. *Słownik ojczystny polszczyzny*. Wrocław: Europa.
- Murphy, John M. 2001. „Reflective teaching in ELT”, w: Marianne Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle, 499-514.
- Muszkiet, Radosław. 2001. *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań: Wydawnictwo ARKA Roma Koper.
- Myczko, Kazimiera. 2009. „Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa”, w: Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak i Agnieszka Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu, 157-165.
- Nerlicki, Krzysztof. 2009. „Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny”, w: *Neofilolog* nr 32, 151-161.
- Nęcka, Edward. 2001. „Twórczość”, w: Jan Stręlu (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2. Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 783-807.
- Nowicki, Andrzej. 1981. *Nauczyciel*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.

- Nunan, David. 1991. *Language teaching methodology*. Norwich: Prentice Hall International.
- Nunan, David. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. i Clarice Lamb. 1996. *The self-directed teacher: Managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Okoń, Wincenty. 1979. *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Okoń, Wincenty. 1991. *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Olubiński, Andrzej. 2002. *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia (w świetle analiz opinii społecznych)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Osmański, Marek. 2007. „Parmenides z Elei”, w: Andrzej Maryniarczyk (red.), *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. Tom 8. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 26-31.
- Osterman, Karen F. i Robert B. Kottkamp. 1993. *Reflective practice or educators*. Newbury Park, California: Corwin Press, Inc.
- Ostrowska, Urszula. 2000. *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Palka, Stanisław. 2006. *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pawlak, Mirosław. 2004. „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość”, w: Pawlak Mirosław (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, 173-191.
- Peacock, Matthew. 1997. „The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners, w: *ELT Journal* vol. 51 No. 2 April, 144-156.
- Pearson, Allen T. 1994. *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pervin, Lawrence A. 2002. *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Petlak, Erich. 2008. *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” i Enrich Petlak.

- Pfeiffer, Waldemar. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: WARGOS.
- Phillips, Diane, Sarah Burwood i Helen Dunford. 1999. *Projects with young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pielachowski, Józef. 2003. *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*. Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI² s.c.
- Pilch, Tadeusz i Teresa Bauman. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch, Tadeusz. 2006. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Tom V. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Polak, Krzysztof. 1999. *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształcenie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pollard, Andrew, Julie Anderson, Mandy Maddock, Sue Swaffield, Jo Warin i Paul Warwick. 2008. *Reflective teaching*. Londyn i Nowy York: Continuum International Publishing Group.
- Pressley, Micheal i Peter Afflerbach . 1995. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Prokop, Izabela. 2002. „Typologia interakcji dydaktycznych”, w: Wilczyńska Weronika (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 159-173.
- Prokop, Izabela i Danuta Wiśniewska. 2002. „Metodologia i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie”, w: Weronika Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 109-128.
- Prokop, Izabela, Marian Glinka i Joanna Puppel. 2002. „Kierunki i sposoby usprawniania dydaktyki obcojęzycznej na poziomie zaawansowanym”, w: Wilczyńska Weronika (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 129-147.
- Průcha, Jan. 2006. „Pedutologia”, w: Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Tom 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 293-316.
- Rancew-Sikora, Dorota. 2007. *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*. Warszawa: Wydawnictwo TRIO.
- Rathus, Spencer A. 2004. *Psychologia współczesna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Reber, Arthur S. 2002. *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Richards, Jack C. i Thomas S. C. Farrell. 2005. *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. i Charles. Lockhart. 1996. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*; Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r.: http://www.bip.nauka.gov.pl/gALLERY/16/82/16825/20120117_standardy_kształcenia_dla_nauczycieli.pdf DOA: 28.01.2013.
- Sawiński, Julian Piotr. 2010. *Uczyć krytycznego myślenia*. <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1247-uczyc-krytycznego-myslenia> DOA: 03.05.2012.
- Schaefer, Klaus. 2008. *Nauczyciel w szkole*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Schaff, Adam. 1982. „Wstęp do polskiego wydania”, w: Benjamin. L. Whorf. *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 5-29.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. Massachusetts, USA: Basic Books, Inc.
- Scrivener, Jim. 1994. *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Sharpes, Donald K. 1999. *Advanced psychology for teachers*. New York: The McGraw Hill Companies, Inc.
- Siek-Piskozub, Teresa. 2001. *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, David. 2009. *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sipińska, Dorota. 1996. „Refleksyjny nauczyciel”, w: *Edukacja, Internet, Dialog*. Styczeń 1996 http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/styczen,115/refleksyjny_nauczyciel,4.html DOA: 15.05.2013.
- Sipińska, Dorota. 1997. „Spór o katalog cech dobrego nauczyciela”, w: *Edukacja i Dialog*. http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/styczen,125/spor_o_katalog_cek_do_regionauczyciela,545.html DOA: 26.09.2012.
- Słownik języka polskiego*. <http://www.sjp.pl> DOA: 12.06.2012.

- Smykowski, Błażej. 2004. *Rozwój z perspektywy koncepcji J. Piageta (1896-1980)*. <http://docs6.chomikuj.pl/259633893,PL,0,0,Piaget.rtf> DOA: 26.04.2012.
- Sobkowiak, Paweł. 2009. „Systematyczna samoocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego”, w: Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak i Agnieszka Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu, 141-153.
- Sobkowiak, Paweł. 2009/2010. „Systematyczna ocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego”, w: *Języki obce w szkole. Uczymy inaczej*. nr 6 - specjalny, 23-30.
- Stasiak, Halina. 2008. „Osobowość nauczyciela a jego autorytet”, w: Kazimiera Myczko, Barbara Skowronek i Władysław Zabrocki (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 213-223.
- Strealu, Jan. (red.) 2003. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 1. *Podstawy psychologii*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strykowski, Wacław. 2005. „Kompetencje współczesnego nauczyciela”, w: *Neodidagmata* nr 27/28, 15-28. DOA: 20.11.2013. <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf>
- Szałek, Marek. 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Art. Print.
- Szempruch, Jolanta. 2001. *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Śniadek, Bożena. 2008. „Konstruktywistyczny model kształcenia nauczycieli przyrody”, w: Bolesław Niemierko i Maria Krystyna Szmigiel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*. XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Opole http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIV_KDE/sniadek.pdf DOA: 13.05.2013.
- Tatarkiewicz, Władysław. 2004. *Historia Filozofii*. Tom 1-3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała, Janusz. 2009. „Rozwój poznawczy”, w: Barbara Harwas-Napierała, B. i Janusz Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Tom 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 13-44.
- Turner, Jeffrey. S. i Donald B. Helms. 1999. *Rozwój człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne.

- Ur, Penny. 1991. *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, Michael J. 1991. *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werbińska, Dorota. 2006. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, Dorota. 2008. „Ograniczenia autonomii nauczyciela przez jego zwierzchników w kontekście aspektów etycznych”, w: Pawlak Mirosław (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie, 429-436.
- Węglińska, Maria. 1997. *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Whorf, Benjamin. L. 1982. *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wilczyńska, Weronika. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, Weronika. 2002. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”, w: Weronika Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 51-67.
- Wilczyńska, Weronika. 2006. „Stanowisko Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w sprawie kształcenia nauczycieli języków obcych”, w: *Neofilolog* nr 28, 87-97.
- Wilczyńska, Weronika. 2009. „Nauczyciel języka obcego jako badacz”, w: Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak i Agnieszka Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu, 493-508.
- Wilczyńska, Weronika i Anna Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Wydawnictwo AVALON.
- Wilkoszewska, Krystyna. *Recepcja filozofii Johna Deweya w Polsce*. http://www.deweycenter.uj.edu.pl/tekst_wilkoszewska.html DOA: 17.04.2012.

- Wiścicka, Elżbieata. 2008. „Rozwój autonomiczny nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem autorefleksji i świadomości metakognitywnej”, w: Pawlak Mirosław (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań- Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie, 437-444.
- Wiścicka, Elżbieata. 2009. „Początkujący nauczyciel języka obcego. Analiza zachowań oraz próba ich modyfikacji z uwzględnieniem samoobserwacji i samo refleksji”, w: Mirosław Pawlak , Anna Mystkowska-Wiertelak i Agnieszka Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu, 107-115.
- Witkowska, Magdalena. 2009 „Refleksyjny student – refleksyjny praktyk. Kształcenie myślenia refleksyjnego przyszłych nauczycieli języka angielskiego”, w: Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak i Agnieszka Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu, 129-139.
- Witkowska, Magdalena. 2010. „Zastosowanie protokołu głośnego myślenia i retrospekcji w badaniach autorefleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego”, w: Halina Widła (red.), *Neofilolog* nr 34, 147-157.
- Witkowska, Magdalena. 2012. „O refleksyjności nauczyciela języka obcego: wyniki badania ankietowego”, w: Emilia Wąsikiewicz-Firlej, Anna Szczepaniak-Kozak i Hadrian Lankiewicz (red.), *Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków obcych*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile, 133-143.
- Wojciechowska, Julita. 2005. „Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać”, w: Anna Izabela Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 469-502.
- Woodward, Tessa. 2001. *Planning lessons and courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woronowicz, Wanda. 2001. „Dydaktyka wobec wpływu społecznego”, w: Kazimierz Denek i Tomasz M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c., 83-95.
- Wright, Tony. 1987. *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Wysocka, Maria. 1998. *Samoocena nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Energeia.
- Wysocka, Maria. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Wysocka, Maria. 2008. „Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów”, w: Pawlak Mirosław (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań- Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno Artystyczny UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie, 13-19.
- Zawadzka, Elżbieta. 2004. *Nauczyciele Języków Obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zawadzka, Elżbieta. 2005. „Nauczyciel języków obcych jako wychowawca”, w: Katarzyna Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Zimbardo, Philip. 2013. „Wiedza dla wspólnego dobra”, w: *Psychologia w szkole*. nr 5 (41), 5-10.
- Żelazny, M. 2004. „Kant Immanuel”, w: Andrzej Maryniarczyk (red.), *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. Tom 5. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 469-474.
- Żmudzka, Mirosław. 2003. „Samoocena nauczyciela – między ideą głoszoną a spełnioną”, w: Cierzniewska, R. (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 178-189.
- Żylińska, Marzena. 2007. *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*. Teoria i praktyka. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

ANEKS

LP.	Nazwa przedmiotu	Forma zaliczenia przedmiotu	Moduł obieralny kształcenie nauczycielskie																
			ROK I			ROK II			ROK III			Ogółem		w tym: w. w. lab.		ECTS			
			I sem. cw. lab.	II sem. cw. lab.	III sem. cw. lab.	IV sem. cw. lab.	V sem. cw. lab.	VI sem. cw. lab.											
Moduł Przedmiotowy Interdyscyplinarny																			
	Historia filozofii	Zo 2		30		2							239	54	155	30	13		
	Łacina	Zo 1			30	2							30	30	0	0	2		
	Technologie informacyjne	Zo 1		30	2								30	0	30	0	2		
	Bezpieczeństwo i higiena pracy	Z 1	4										30	0	0	30	2		
	Lektorat języka obcego	Zo 1-6 E VI	30	2	30	2							4	4	0	0	0		
	Kultura języka polskiego	Zo 3 Zo III	20	30	2								60	0	60	0	4		
	Ochrona własności intelektualnej	Zo 3 Zo III			5	1							50	20	30	0	2		
	Wychowanie fizyczne	Zo 1-2 Zo II	15	0	15	0							5	0	5	0	1		
Moduł Praktyczna nauka języka angielskiego																			
	PNJ A-słuchanie i mówienie	Zo 1-6 E I, IV, VI	60	3	60	3	30	2		30	2		960	0	840	120	64		
	PNJ A-czytanie i mówienie	Zo 1-6 E I, IV, VI	30	2	30	2	30	2		30	2		240	0	240	0	14		
	PNJ A-pisanie	Zo 1-6 E I, IV, VI	30	2	30	2	30	2		30	2		180	0	180	0	12		
	PNJ A-gramatyka praktyczna	Zo 1-6 E I, IV, VI	60	3	60	3	30	2		30	2		240	0	240	0	14		
	PNJ A-fonetyka	Zo 1-4 E I, IV	30	3		30	3		30	3			120	0	0	120	12		
Moduł Wiedza o języku i komunikacji																			
	Gramatyka opisowa	Zo 1-3 E III	30	2	45	4	15	15	4				215	45	170	0	23		
	Wstęp do językoznawstwa	Zo 4-6 Zo VI							15	15	3		105	15	90	0	10		
	Metody i techniki uczenia się języków obcych	Zo 1 Zo I	20	3									60	15	45	0	7		
	Wiedza o akwizycji i nauce języków	Zo 5-6 Zo VI										15	20	0	20	0	3		
Moduł Wiedza o literaturze, kulturze i historii																			
	Historia krajów angielskiego obszaru językowego	Zo 1-2 E II	30	3	30	3							30	15	15	0	3		
	Kultura krajów angielskiego obszaru językowego	Zo 1-2 E II	30	3	30	3							60	0	60	0	6		
	Wstęp do literatoznawstwa	Zo 2 E II					30	3					30	0	30	0	3		
	Historia literatury angielskiej	Zo 5-6 E VI										30	60	0	60	0	6		
	Historia literatury amerykańskiej	Zo 3 E III									30	3	30	0	30	0	3		
Moduł obieralny Kształcenie nauczycielskie																			
	Pedagogika ogólna	Zo 3 Zo III				30	2						320	120	200	0	33		
	Wprowadzenie do psychologii	Zo 3 Zo III				30	2						30	30	0	0	2		
	Psychologia rozwojowa i wychowawcza	Zo 3-4 E IV				15	15	2	15	15	1		60	30	30	0	3		
	Pedagogika wczesnoszkolna	Zo 4 Zo IV							30	2			30	30	0	0	2		
	Emisja głosu z ergonomią	Zo 4-5 Zo V								15	3	10	25	0	25	0	5		
	Dydaktyka języka angielskiego	Zo 3-6 E V						40	5	30	4	6	145	0	145	0	19		
Moduł Seminarium dyplomowe																			
	Seminarium dyplomowe	Zo 4-6 Zo VI								30	3		90	0	90	0	15		
Moduł Praktyka																			
	Praktyka	Zo III, VI																	
	Razem		24	365	60	30	30	365	30	30	90	220	30	30	60	255	30	30	15

[illegible]

Załącznik 2

Symbole transkrypcji

1, 2, 3	numer wersu
S1, S2	studenci uczestniczący w nagraniu
B	badacz
[	lewy nawias kwadratowy wskazuje na moment, w którym głos osoby aktualnie wypowiadającej się został zagłuszony przez inną osobę, tzn. głosy nałożyły się, na chwilę, a jeśli na dłuższą chwilę nawias kwadratowy prawy oznacza koniec nakładania się głosów
]	prawy nawias kwadratowy oznacza koniec nakładania się głosów
=	znak równości, jeden na końcu wersu, a drugi na początku kolejnego, wskazują na ciągłość wypowiedzi
~	urwana, niedokończona wypowiedź
(pauza)	przerwa w wypowiedzi
(0.5)	liczba w nawiasach okrągłych wskazuje na czas trwania ciszy, który podany jest co do pół sekundy
()	puste nawiasy okrągłe wskazują na to, że osoba dokonująca transkrypcji nie była w stanie usłyszeć/zrozumieć fragmentu wypowiedzi
(słowo)	w nawiasach okrągłych umieszczone jest słowo, które prawdopodobnie padło w rozmowie
((gest/ mimika))	podwójne okrągłe nawiasy i zapis słów kursywą oznaczają opis dokonany przez autorkę dotyczący zachowań niewerbalnych, np. gesty czy mimika osoby wypowiadającej się
(komentarz)	pojedyncze okrągłe nawiasy i zapis słów kursywą oznaczają komentarz od autorki dotyczący kontekstu, tj. tego, co wypowiadający się miał na myśli
„słowo /zdanie”	słowo lub zdanie w cudzysłowie pochodzi z języka angielskiego

Bibliografia

- Rancew-Sikora Dorota. 2007. *Analiza konwersacyjna jako metoda badania rozmów codziennych*. Warszawa: Wydawnictwo TRIO.
- Silverman David. 2007. *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Załącznik 3

Zadania wykonane przez kandydatów w badaniu refleksyjności z zastosowaniem TAP

Zadanie 1

Zaplanuj lekcję dla grupy 16 gimnazjalistów na poziomie początkującym, której głównym celem jest ćwiczenie pisania. Zadaniem uczniów jest napisanie zaproszenia na przyjęcie. Możesz skorzystać z podręcznika „Switch into English 1” (str. 119), z którego korzystają na co dzień uczniowie lub zastąpić go pomysłami własnymi. Zapisz plan lekcji na załączonym arkuszu.

Zadanie 2

Zaplanuj lekcję dla grupy 16 gimnazjalistów na poziomie początkującym, której głównym celem jest ćwiczenie wypowiedzi ustnych. Uczniowie mają mówić o swoich umiejętnościach i zdolnościach z wykorzystaniem czasownika „can”. Możesz skorzystać z podręcznika „Switch into English 1” (str. 66), z którego korzystają na co dzień uczniowie lub zastąpić go pomysłami własnymi. Zapisz plan lekcji na załączonym arkuszu.

Zadanie 3

Zaplanuj lekcję dla grupy 16 gimnazjalistów na poziomie początkującym, której głównym celem jest ćwiczenie mówienia. Wypowiedzi uczniów mają dotyczyć jedzenia i napojów z zastosowaniem form twierdzących i pytających wyrażenia ‘there is/are’ oraz ‘some, any i a/an’. Możesz skorzystać z podręcznika „Switch into English 1” (str. 64-65), z którego korzystają na co dzień uczniowie lub zastąpić go pomysłami własnymi. Zapisz plan lekcji na załączonym arkuszu.

Zadanie 4

Zaplanuj lekcję dla grupy 16 gimnazjalistów na poziomie początkującym, której głównym celem jest ćwiczenie mówienia. Wypowiedzi uczniów mają dotyczyć tego co lubią, a czego nie, z zastosowaniem czasownika „like” (formy twierdzące i pytające). Możesz skorzystać z podręcznika „Switch into English 1” (str. 54), z którego korzystają na co dzień uczniowie lub zastąpić go pomysłami własnymi. Zapisz plan lekcji na załączonym arkuszu.

Zadanie 5

Zaplanuj lekcję dla grupy 16 gimnazjalistów na poziomie początkującym, którego głównym celem jest ćwiczenie czasownika w formie „gerund” w zdaniach twierdzących i przeczących, w tym jego wymowy. Możesz skorzystać z podręcznika „Switch into English 1” (str. 75), z którego korzystają na co dzień uczniowie lub zastąpić go pomysłami własnymi. Zapisz ćwiczenia lekcji na załączonym arkuszu.

Zadanie 6

Zaplanuj lekcję dla grupy 22 uczniów szkoły podstawowej na poziomie początkującym w wieku 10-11 lat, której głównym celem jest ćwiczenie słuchania ze zrozumieniem oraz mówienie. Możesz skorzystać z podręcznika *Sky1*, z którego korzystają na co dzień uczniowie i oprzeć lekcję na historyjce „The boy in the woods” (str. 12-13) lub zastąpić ją pomysłami własnymi. Zapisz plan lekcji na załączonym arkuszu.

Zadanie 7

Zaplanuj lekcję dla grupy 22 uczniów szkoły podstawowej na poziomie początkującym w wieku 10-11 lat, której głównym celem jest prezentacja słownictwa – nazw krajów i narodowości oraz ćwiczenie mówienia. Możesz skorzystać z podręcznika *Sky1*, z którego korzystają na co dzień uczniowie i oprzeć lekcję na materiale zawartym w rozdziale 6 (str. 18-19) lub zastąpić go pomysłami własnymi. Zapisz plan lekcji na załączonym arkuszu.

Załącznik 4

Arkusz planu lekcji

Lesson plan

Students:

Topic:

Objectives:

Content	Aids	Timing	Notes

Notatki badawcze – nagranie 1

Nagranie 1.

- 20'26 Notatki z nagrań

- "myślę, że mówię" - refl. i słych.
- duże omówienie projektu "o przyjęciu umówień."
- pte xxx umówień, że chcą "choćby" "zostać" - zastan-ty
- duże wprowadzenie projektu
- kwestia czy prace integral. czy z part
- refl. nad prowadzeniem pracy - mówię prac
- wtedy boby prowadzenie (draft 1)
- praca na wypełnienie, ciche praca
- spójnienie na T, w cel potworzenia projektu
- wstępny raport planu i omówienie tego raportu, olegę co do pzt. i nam
- nie ma refl. o powstaniu, pytanie planowane są, na
- pte wstęp / zły trudne
- brak refl. o tym jak jest u mnie - obliczenia
- "no i teraz co?" "Tworzę raport na co?" - duże
- "to może być 'skeleton', nie ale zmięta ta struktura. pte"
- skeleton to more
- "no nie" - no to to jest, musimy słuchać
- musimy nam na posied. Ew
- "chcę 1 i 2" po nam nam rob
- słych. o czasie, planowanie, omówienie ile zostało
- "czyli ile mamy czasu?" - pi. pzt.
- "wzrost omówić" po planach - refl. jak przeorganizować
- "to może być" - to mamy 2 min.
- refl. na omówienie ile u mnie raporty odległości zproponować
- "ile mamy nam" pzt.
- "jaki na następny raport" - omówienie / olegę o prezentacji
- zmięta na następny. leży.

Notatki badawcze – nagranie 2

Nagranie 2

21'52

- pyta o wykry rozmowie - jak ^{„przebiegać”} - refl. Co sędzi?
- „Czy kiedyś byłbyś pociąg” - refl. nie idzie
kierując się w kierunku rozmowy ✓
- „nie dzt. dnie codziennego” - pyta o pracę korep. - ^{jak} ~~to~~
- „kiedy na ten korep.” - refl. |
- more ads - gęsta fragmentacja
- refl. o uprzedzeniu kontekst - zrobić podpunkt |
- wypowiedź od stow. zwg. - korep. - positive stow.
- porównanie - „controlled practice” |
- „to, nie ten, jak to będzie wyglądać”
- refl. o poziomie ucni - może z trudne |
- refl. o realu - może przymieć - zrobić
- wypowiedź diet.
- refl. o gramatyce - czy korep. (z)? |
- terminy - starannie o treści. rozumieć
- „czy” as, jak negacji? no feedback?
- Co w p-uciu?
- projekt - real. zao stow? plan? |
- refl. - jakby nam zostało coś zrobić?
- porównanie p-uciu - oj - nie będzie z tak? - refl. o przymie
(na koniec) |
- cele - w harku
- ^{uk.} zmienn. typie - po refl.

- odwrócić
wypow. angli,
pyt.

Notatki badawcze – nagranie 3

Nagranie 3

146:56

- repl. o braku spłaty podatku - inny ^{niem} _{repl.} te ^{niem} _{repl.}
- ciż - upły
- repl. o gromadzie - powstał. | ✓
- kłopot. komputer ^{repl.}
- powstał. niemi ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} do pracy | ✓
- repl. nad tymi - niemi ^{repl.} _{repl.} do zad. | ✓
- niektóre ^{repl.} _{repl.}
- może od siebie ^{repl.} _{repl.} / bo ^{repl.} _{repl.}
- jakieś ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} (repl. ^{repl.} _{repl.})
- to jest ^{repl.} _{repl.} - co od siebie ^{repl.} _{repl.}
- może ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}
- uporządkowanie ^{repl.} _{repl.} - kolejność | ✓
- może ^{repl.} _{repl.}, ale ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} | ✓
- ile ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}?
- to ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} - co ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}
- o ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} - ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} | repl. | ✓
- 12 ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} | ✓
- cały ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} - to ^{repl.} _{repl.} | repl. | ✓
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} | ✓
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} | ✓
- 10 ^{repl.} _{repl.} - 10 ^{repl.} _{repl.}, ^{repl.} _{repl.}, ^{repl.} _{repl.} | ✓
- to ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}
- a ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}?
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}, ^{repl.} _{repl.} | ✓
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}?
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}
- to ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} | ✓
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} | ✓
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} - ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} | ✓
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}
- ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.} ^{repl.} _{repl.}

Notatki badawcze – nagranie 4

- Nagranie 4a & b Kornelia i Ania
z ich miłości
- a 26'14
b 1'5"35
- dobre wrażliwość, 16 - analiza SS
 - czy na poprawie i formie są zmiany / na tym pt. słychać / ✓
 - poprawa lektury - słuch, kształcenie, wznowienie punktu zmagier / ✓
 - 1500m słychać
 - zwrócić od wprawy - zwrócić na uwagę nie było / ✓
 - to by zwrócić
 - nie jest tak z SS - nie przesłuch / wpr. o SS / ✓
 - plan. przepięcie prądu - pre-splach / srebro /
 - trzeba wypracować w kształcie / srebro /
 - Mamy 2 m. chi wypracować - dyktando i t. mater.
 - wpr. o umiark. beginners - zapis w formie ćwiczeń / ✓
 - 2 pr. - ang. i niem.
 - feedback umiark.
 - trzeba przygotować słuch na materiał / ✓
 - implement - słuch i zwrócić.
 - „nie doprowadzić do frustracji”
 - ty musisz zapisać, że ci w tym nie pomoż
 - pominąć mi - nie widać jak
 - konsultacje z prowadzącym - T. „nie widać co było w dialogu”
 - res / ✓

Notatki badawcze – nagranie 5

Nagranie 5

35'58

- „zrobić co mamy” o zed.
- dłużej analizować mater. w podręcz.
- „przepraszam” - to nie będzie objętości - ref. | ✓
- ten efekt, - co najmniej napisać
- analiza czasu - ile trwa lektura (10 min)
- można być - nie obj. - po ref. | ✓
- wprowadz. p.t. jako typ
- słownictwo - do tego czasu - ref. -
- wolniej pisać - kłopotliwie, a my nie korzystamy | ✓
(później, może być więcej.)
- i do tego jest rozprawa - nie - de nie | ✓
- to nie musi być - o jednym z nich
- „nie będzie takiej samej”, może nadrobić, nie gubić. lubi się | ✓
głównie
- 30 sec. trwałoby było to mówić - żeby było | ✓
i ile osób - nie jest. plan. zed
- feedback - czyli ich przekazać - musi być feedback, | ✓
Mamy ich po prostu
- „S” - to może być więcej i to jest prawda, ale - my im model jest | NV
- mówię, polecam, coś -
- student - to może być, ale z feedbackem | ✓
- więc to przygotuj z 15 min
- a do tego p.t. - nie będzie końca - przygotować. | zyskać. | ✓
kiedy
- A więc to przygotuj z drugą ok. nie robić więcej | ✓
- jeżeli się nie chce - jeżeli ktoś nie chce | ✓
- a więc kłopotliwie nie przesłuchiwać - | ✓
- jeżeli znowu mamy wykład
- nie będzie takiej samej | ✓

- w miarę
zgodnie

Notatki badawcze – nagranie 6

Nagranie 6

11 '06

- długi - pt. kłótnie - powr. elem. do 2 rozg. scież. /v. /✓
- kłótnie powr. na drodze stacji i ze strony domu /✓
- przewidyw. ile było 'can' 'can't.' /✓
- ile nie było tylko scenariusz /✓
- d. par. to ze strony /i co to do ^{odległości} - przewidyw. ile /✓
- odległ. między T. stacją. (ss) /✓
- ile - 2-3 min. odległ.
- coś podsumowującego /✓
- brzmienie of. ideas

- dość
zgodnie

[illegible]

- obločje
zgodine

Notatki badawcze – nagranie 8

Nagranie 8

15'35

- najpierw pisał opow. - mi - najpierw o sobie
- potem był opow. - mi - jakś przepadł / w. okien / ✓
- lista jako przygotowanie do opow. / and. / ✓
swoją listę
- pow. pow. - mi sy. ostent. / o ss wn. / ✓
- mi opow. po arg. swój list. - mi opow. / o ss / ✓
- to aleprzedyk to listy... - / odeprzeć a mi
alarg. listy / ✓
- a bryła i listy odeprze - / uss, / ✓
osobno / nie ma listy /
- może deliracja o to
lepiej by zostało / wn. / ✓

Notatki badawcze – nagranie 9

Nagranie 9

17'02

- Zedy nie tak szybko | ✓
- to może być w mapie | an.
- Lepiej przewrócić to znowu. | and i znowu | ✓
- Spróbuj zrobić go nowo. | and. przebieg.
- a następnie ? - to może
- zapisać pyt. na doł.
- i jeszcze coś, na jku
się zapisał dla przykładu, | an. ~
- Wiele więcej mać, nie mogę zrobić | ✓
- może być do jku być, a potem | znowu
pattern, | ✓
- coś tam zed.
- 99- 5 min (chciał ci) 3 | obły przelot and. czeń | ✓
- 5-7 min
- 10 min 20 min
- 10 min
- 10 min 20 min | an. | ✓

24 135

- 427

Notatki badawcze – nagranie 11

Nagranie 11

- trzeba poznać ston. /an. make
realny obrót /aids
- SS - to realne ✓
- a kwestie polin., najpierw ston. a potem frazy |
- and. make. z podług. - st. to jest uem - go | an.
a potem tabelka na tablicy, i st. /parabry
i gośćchodzą do st. /zost.
- najpierw print, a potem ćwiczenia - odst. /obolaj.
cyfry /cv.
- to realne lepiej, bo nie poryg
- na weryfikację? 5 min - portowe + jest decyduje |
- gęstość 4 osady /16 SS, a nie wie gdzie, |
to będzie 3 osady
- ston. czy tuż zarys? Najpierw zarys ustnie
potem pisemnie.
- żeby mieć doświadczenie, jest pytanie /an. ✓
- najpierw uwzględnienie, potem zapis
- najpierw u gęstości, T monitoruje,
mij poprawie, T u mnie zostaje uwaga, |
(pymnie), o to k, i T podsumuje ✓
- licząc rozstrzygnięcie w czasie ✓
dla
- tabelki muszą na tabl. mogą być gościnne ✓
- portowe. odnieć do k. podług.
- and. wron 10, 7 ✓
rozdzielone gęstości - nie wron, more 7
- 20¹ - and. próbny ćw. i ogóln. make,
SS - poryg, aby widzieć, i korekta po restu
i innym restach formy
- to jest super ćw. na super
- poryg. bitych a gr. - n. el. poryg o form, SS odp. /and.
poryg bitych a gr. to uwaga do print. /poryg /ulensci ✓
wyjst.
- po 2 x feedback? ✓
- podsumowanie poryg poryg
- zamiast po ten poryg /poryg poryg
- the feedback - 5 min? |
zobacz jakie problem? ✓
- 131 - and. wron u poryg 3, 1? uwaga | dobre ✓
1.1 drugi ośm min zarys
nie musi być poryg poryg drugi odp.
a to uwaga, nie

Załącznik 5.11.

Notatki badawcze – nagranie 11

c.d.

- 133 pytań – analiz. agencji i osm }
- szukanie poziomu gotow. - a sume
beginners
- nie ma to być powiód kóśtłostwa i
- słownictwo, boshu i

Notatki badawcze – nagranie 12

Nagranie 12

31'02

- endo. mater. w podroz.
- może podobnie jak 'korytka'
- 17 - endo. wpr. f. n. e. b. | dobre
- wyhamowanie dośw. | ✓
- drobni + ☹️ ☹️ - to m. w. i. n. e. d. | ✓
- 18 - endo. z. p. o. b. z. p. o. b. p. t. - do v. l. i. t. a | ✓
- z. b. o. r. o. s. e. n. i. j. (w. o. l. t. u. i. c. o. m. m. a. y. c. a. d. p. l. e. s. e. n. - i. n. t. e. g. r. e.)
- 15 - z. e. n. t. e. n. d. o. p. r. e. b. i. j. e. | endo. f. e. d. b. g. o. o. d. | ✓
4 p. r. f. e. d. b. a. t. |
c. o. m. i. n. i. j. i. n. g. b. e. t. e. a. t. e. s. a. |
- 19 - endo. c. o. n. t. i. l. l. e. s. / s. e. n. / f. e. e. | ✓
- 121 - endo. p. r. e. b. i. j. e. z. c. i. z. p. o. d. r. o. z. e. n. i. e. m.
- 28 - s. i. a. d. y. t. y. j. i. b. o. p. r. o. s. i. m. i. e. u. j. n. i. e. - b. a. k. | ✓
+ 15 m. i. n. u. t. c. e. l. u. c. h. |
- c. i. z. - p. o. d. r. o. z. e. n. i. e. - m. i. t. o. p. i. e. n. s. i. e.
- d. y. p. h. p. e. l. p. o. d. s. u. m. e. n. i. e. l. e. g. i. e. | dobre ✓
- c. o. t. o. p. o. d. s. u. m. e. n. i. e. - b. a. k. |
w. i. t. h. y. |
o. d. y. n. |

Plan lekcji 1

Lesson plan 1

Content	Timing
1. Checking presence.	3 min
2. Creating a context. e.g. What do you like about the parties? What are the reasons for celebrating.	7 min
3. Showing students a real example of an invitation and talking about the main points, e.g. how to begin etc.	~~7~~ 5 min
~~4. Talking about its content: date, place etc.~~	~~3~~ 2 min
5. Creating in pairs a skeleton of an invitation (They can have a chance to share their ideas)	10 min
6. Writing in pairs first draft (Teacher is walking and monitoring students' work, and checking the results)	15 min
7. Giving the invitation to a partner who is checking it and correcting mistakes.	3 min
8. Homework and saying good-bye. (Writing invitation)	2 min.

Plan lekcji 2

Lesson plan 2

Students: beginners, secondary school

Topic: Computer games

Objectives:

Teaching students words, phrases connected with computer.

Content	Aids	Timing	Notes
1. Asking students about their hobbies and interests.		10 min	
2. Asking: What kind of games do you like! - dialogue: names of certain computer ports e.g. mouse, joystick, online games	magazine, games, mouse, keyboard	15 min	
3. Controlled practice: - dialog: - working in pairs - giving some pairs to read it aloud - feedback		15 min	+ in pairs
4. Homework - also project about favorite game		5 min	+ if there is a time left: - guessing game with new words

A: Which ^{computer} game is your favorite?

B: _____

A: Do you need the internet to play this game?

B: _____

A: Which computer ports do you use to play this game?

B: _____

Plan lekcji 3

Lesson plan 3

Students: 16 gymnazjalistów

Topic: Every-day activities

Objectives: to practise speaking; introducing the structure 'Can you...'

5
Pronunciation - listening to the tape, repeating the sentences with 'can/can't'

Content	Aids	Timing	Notes
1. Warm-up Teacher's short speech about his beginning of the day (showing the brush to the class)	realia: brush	5	
2. Presenting the aim of the lesson	board	1	
3. Asking students about their daily routine (volunteers) - writing ideas on the board, presenting new vocabulary / phrases		5	
4. Course Book		2	
• match the phrases to the pictures		3	
• memory game (students look at the pictures for 1 minute, then close the books and answer Teacher's questions [teacher uses the new phrases]) - volunteers answer		4	
• Listening tasks: 2 & 3 (completing the dialogue, choosing the appropriate phrases according to the recording)		10	
• On the basis of the dialogue presented in the Course Book they replace some words, then they create their own dialogue and practise it with a partner			
5. 'Tell your partner about your every-day routine' - task. Students complete the grid with information about their partners and then the teacher collect papers and give to random students who have to find out who the person is. x	grid	10	

Plan lekcji 4

Lesson plan 4

Students: 16 people / beginners / 13-14 years old

Topic: Organizing ^{an unplanned} party - practicing ^{speaking} there is / there are

Objectives: practicing speaking, asking questions, giving information

Content	Aids	Timing	Notes
1. Introduction - showing the picture asking questions concerning the picture e.g. 'Is there any bread on the table' or 'How many bananas can you see'	picture ~ Showing food and drink on the table	5	
2. Listening activity - what do you need for the party - conversation. Brainstorming - writing students ideas on the board	blackboard	5	
3. Listening ^{to a} recording about Tom's preparations for a party. Students have to write things which they have heard ~~in~~ on the recording.	recording handout - unfinished list of products	2 x 5	
4. Feedback: volunteers give the answers and then rest students		2	
5. Creating a dialogue by students. Writing about their preparations. Dialogue - what there is for example in the fridge (two people)		15	
6. Feedback: performance		7	

Załącznik 6.5.

Plan lekcji 5

Lesson plan 5

Students: 16

Topic: ~~Expressing likes and dislikes~~ Do you like football?

Objectives: Expressing likes and dislikes
Questions about likes and dislikes with short answers.
Vocabulary, pronunciation practice

Content	Aids	Timing	Notes
Introduction - presentation of vocabulary + its function (like, hate, not like, love) with the use of pictures and descriptions	Pictures + descriptions	10 min	1
Task 1 Asking ss about their likes and dislikes - practising the model sentences with the use of introduced vocabulary		3 min - 5	
Task 2 Work with book. listening to a dialogue. 1) First listening for general idea to find the answers about two phases. + Feedback 2) Second listening for filling the dialogue + Feedback	Book CD + radio	3-5 min 2-3 min	
Task 3 Game: Ss go to 5 different students and ~~ask~~ ask questions about their ~~3~~ likes and dislikes. They have 15 sec to remember the thing according to the model using the introduced vocabulary.	(Book)	15 min	
Feedback: I reminds Ss about putting -s in the third person. Task 4 "Interview with a star" chooses to be a star and don't tell who she/he is. The second person interviews by asking questions about her/his likes and dislikes.	A card ~~with~~	15-20 min	1) Films 2) Sports 3) Songs 4) TV programmes 5) Actors

+ Feedback: I monitor Ss during the role, points mistakes, praises, tells what ~~could~~ ^{have} be said

Additional task: explanation of new structure about putting verb + ing after expressions like, hate, don't like, love (perhaps with sentences: I like swimming)

6) singers
7) pieces

Plan lekcji 6

Lesson plan 6

Students: elementary level

Topic: Expressing ability. Like can. Practicing pronunciation.

Objectives: practicing pronunciation of can and can't.

Content	Aids	Timing	Notes
1. Listening to the dialogue and filling the gaps	cassette	5 min	
2. Performing a short scene like using can and can't in pairs by teacher and one of a student.	script	3 min	
3. Dividing them into two groups (8 people each) reading dialogue together with the division of roles: one group study, second - Martin	script	5 min	
4. Working in pairs, asking and answering questions about student's abilities. Then reading out loud		4 min	

Plan lekcji 7

Lesson plan 7

Students: 16, beginners

Topic: What are you doing?

Objectives: practising pronunciation - general
practising grammar

Content	Aids	Timing	Notes
1. Students change verbs into gerund	List of verbs on the board	5	Teacher writes the most popular verbs
2. Filling in the gaps with verbs given in brackets		10-12	
3. Students finish sentences prepared by a teacher - so compare in pairs			
4. Listening - practising pronunciation of verbs - ing. Students try to write down -ing forms and repeat after the teacher or cassette	cassette/CD and video clip	15	Teacher checks students' pronunciation and helps them
5. Students say what they are doing at the moment	pictures	15-20	Teacher helps students
6. Students in pairs are asking questions and saying proper answer e.g. Are you lying down? No, I am not. I'm sitting.		5	Teacher listens to students' conversation and checks for mistakes
7. Homework - changing verbs into gerund given by teacher	prepared homework		

Lesson plan 8

Topic: The most unusual adventure in your life.

Objectives:

438

Plan lekcji 9

Lesson plan 9

Students: 10-11 years old

Topic: where are you from?

Objectives: to know vocabulary connected with countries and nationalities and pronunciation to practice speaking

Content	Aids	Timing	Notes
2. Presenting a map with ^{shapes and} names of the countries on it. Repeating after the teacher	map	5 min	
1. Creating a context. The teacher tells a story connected with trip to e.g. Brazil. He shows postcards, etc.	postcards,	3 min.	
3. Listening and repeating after the speaker (nationalities).	cassette recorder	3 min	
4. Matching names of countries with shape of particular country. Working with a partner.	coursebook	4 min	
5. Teacher writes on the board questions (where are you from) and answers (I'm from U.K.).		5 min	
6. Practising with students.			
4. Distributing a card or with nationality. Children go around the classroom and ask and answer questions where are they from.	cards	10 min	
6. Homework: next in group (6 people) next in group (6 people) Each group has 6 pictures to describe. Then they have to compare ideas with other students at the next lesson.	pictures	10 min	

Plan lekcji 10

Lesson plan 10

Students: level elementary, 16 people in class; secondary school.

Topic: "We are going to the party".

Objectives:

- 1) Coursebook – "Switch into English 1".
- After the lesson students will have practiced how to write an invitation.
- —"– will have learned how to create an invitation.

Content	Aids	Timing	Notes
1. Beginning of the lesson.	—	1-2'	—
2. Introduction of the topic	posters; exemplary invitations;	10-12'	the teacher shows posters to students; • asking questions about topic; • presentation of useful vocabulary, e.g. connected with going to different parties.
3. Showing the exemplary invitation given by a teacher; • comparison of two invitations (the one from the book and the second one from our acts).	• coursebook; • exemplary invitations; • blackboard	15'	the teacher points the most important phrases used always during writing an invitation.
4. Students task - dividing students into pairs - the task is: Ex. 2 p. 119 + students take one topic from the one given by the teacher	• coursebook; • additional topics on the small pieces of paper.	4-10'	the task should include points from ex. 1 p. 119.
5. Students task - exchanging work (invitations) from each pair to another	—	3-5'	• students check their work.
6. Speaking task - ex 3. p. 119 - according to invitation they get from another pair *(if there is time)	—	(4-8')	—
7. Homework for students - "write an invitation to friend. Give the time, place and what kind of party it is? What else is needed".	—	—	students can use coursebook.

Plan lekcji 11

Lesson plan 11

Students: B1 level elementary, ~~see~~ secondary school, 16 years old
Topic: Food and drink

Objectives:

By the end of the lesson student will be able to talk about food and drink using structure 'there is/are' in positive sentence and questions. There will be also able to ~~make~~ name vocabulary connected with food and drink (countable and uncountable forms) with expressions 'some, any, a/an'.

Content	Aids	Timing	Notes
1.) <u>Introduction</u> Warm-up - revision of vocabulary (food and drink) T-S - division between countable and uncountable nouns T-S in form of table with flashcards	media table on the board flashcard	5' 5' 3'	
2.) <u>Main Part</u> * Presentation of structure 'there is/there are' • Generalisation of its use T-S (from students answers) + • with questions and positive answers * Division into 4 groups (4 students) (speaking activity) S-S * Teacher can correct groups. * Each student say one sentence (description of given media) * Feedback T-S (summing up groups' work) * Students work in pairs. S-S (description of picture)	coursebook p. 65 Grammar media media coursebook p. 65 ex. 11	7' 5' 5' 10'	
3.) <u>Conclusion</u> Summing up of lesson T-S Homework	coursebook p. 65 ex. 3, 10	5'	

Plan lekcji 12

Lesson plan 12

Students: Beginners
Topic: Expressing likes and dislikes.

Objectives: By the end of the lesson students will have known the structure and the use of "like" in ^{the simple affirmative and negative} statements and questions in order to be able to talk about what they like and ~~the~~ dislike.

Content	Aids	Timing	Notes
1. Presentation of like in positive and negative sentences ~~and~~ and questions in Present Simple	2 blackboard pictures realia flashcards	12'	Teacher models, faces a the board creates sentences, then students make up their own sentences according to the pattern.
2. Group discussion. Tell your friends about 3 things or activities that you like and 3 that you don't like. Take notes of your friends answers.		12'	At the end of the D, each group chooses a leader who gives report.
3. Listening task. Filling the gaps in questions.	Book, recording	~~12'~~ 13'	One-teaching use. Ss listen and fill in. Scribes open in order to check. This simulates a dialog by pairs all students are participating.
4. Asking question to a friend about his / her preferences. Few students need ~~to~~ what they have found out about their friends	Coursebook.	8'	

Załącznik 7

Kryteria oceny planów lekcji

Temat lekcji / Topic	0-2 p.	2 – temat lub zagadnienie jest jasno określony, relewantny do zainteresowań, wiedzy, doświadczenia uczniów w podanym wieku; temat może mieć formę pytania 1 – temat jest zbyt ogólny, niejasno określony lub przypomina bardziej cel lekcji niż zagadnienie tematyczne 0 – brak tematu lub ma formę celu lekcji
Cele lekcji/ Objectives	0-3 p.	3 – jasno sprecyzowane dwa lub więcej, cele odnoszące się do umiejętności i pod-umiejętności oraz wiedzy językowej zgodnie z ich określeniem w zdaniu, tzn. określony jest cel ćwiczenia (funkcja) danej umiejętności i/lub wiedzy i/lub jej prezentacji 2 – jasno określony jeden cel, a drugi nieklarowny albo niejasno zaprezentowane dwa cele, tzn. jest brak podanego celu ćwiczenia umiejętności i/lub wiedzy i/lub jej prezentacji 1 – niejasno określony jeden cel, tzn. jest brak podanego celu ćwiczenia umiejętności i/lub wiedzy i/lub jej prezentacji 0 – brak określenia celów
Przebieg lekcji/ Content	0-3 p.	3 – podział przebiegu na punkty/etapy i ich precyzyjne określenie/nazwanie, podanie rozgrzewki językowej na początku lub określenie wprowadzenia do lekcji 2 – niewyraźny podział na punkty/etapy lekcji i/lub nieprecyzyjne ich określenie/nazwanie albo brak rozgrzewki na początku lub wprowadzenia do lekcji 1 – brak podziału na punkty/etapy lekcji i/lub nieprecyzyjnie określony przebieg oraz brak rozgrzewki na początku lub wprowadzenia do lekcji 0 – brak podziału na punkty/etapy lekcji i/lub zdawkowe określenie przebiegu, brak rozgrzewki lub wprowadzenia do lekcji na początku
Pomoce dydaktyczne/ Aids	0-2 p.	2 – wykorzystanie podanego materiału z podręcznika lub jego części i/lub innych dwóch albo więcej pomocy dydaktycznych 1 – wykorzystanie podanego materiału z podręcznika lub jego części i/lub innej, jednej pomocy dydaktycznej 0 – wykorzystanie podanego materiału z podręcznika lub jego części, bez użycia jakiegokolwiek innej pomocy dydaktycznej
Czas/Timing	0-2 p.	2 – określenie czasu dla każdego etapu/punktu przebiegu lekcji w sposób trafny lub dość trafny 1 – określenie czasu dla prawie każdego etapu/punktu przebiegu lekcji w sposób trafny lub dość trafny lub mało trafnie określenie czasu dla wszystkich etapów/punktów 0 – nieokreślenie czasu dla większości etapów/punktów przebiegu lekcji
Notatki/ Notes	0-1 p.	1 – wykorzystanie przestrzeni dla zanotowania potrzebnej informacji 0 – niewykorzystanie przestrzeni na jakąkolwiek notatkę
0-13		

Załącznik 8.1.

Transkrypcja 1 - Nagranie 1

Fragmenty 1.1. - 1.5.

Fragment 1.1. ('2"20 – '2"27)

- 1 S1: Dajemy przykład (0.1) =
- 2 S2: Tak ()
- 3 S1: = pokazujemy im, ale to na przykład może wtedy już nie na imprezę, tylko jakieś
- 4 (pauza) (0.3)
- 6 S2: Aha, że na coś innego będziemy tworzyć
- 7 S1: Tak, żeby to nie była taka kopia =
- 8 S2: No no
- 9 S1: = typowo, tylko podobna forma albo może coś innego, ja
- 10 bym tak bynajmniej zrobiła
- 11 (pauza) (3.0)
- 12 S2: No to ja ~ dajmy im zaproszenie na (0.3) na przykład na (0.1)
- 13 S1: Na przykład jakieś inne zaproszenie, może już po prostu nie urodzinowe, [tylko na
- 14 bal jakiś 'Szóstoklasisty' czy coś takiego
- 15 S2: No no
- 16 właśnie 'Szóstoklasisty']

Fragment 1.2. ('5"55 – '6"20)

- 1 S2: No i jeszcze jakieś ćwiczenia
- 2 S1: Potem na koniec [już po napisaniu
- 3 S1: na koniec] o imprezach, jakie by tu można ćwiczenie zrobić?
- 4 (pauza) (6.0)
- 5 S1: ((zamyślona, patrząc w okno)) I na przykład związane z mówieniem? (2.0) Ci chodzi
- 6 już o coś takiego potem tak?
- 7 S2: Tak, żeby już nie pisać, ale się z tematem ~
- 8 (pauza) (2.0)
- 9 S1: No to porozmawiać, no to w sumie to, co na początku było to

Fragment 1.3. ('11"24 – '11"40)

- 1 S1: Ale jeszcze zanim ten „skeleton”
- 2 S2: No, to co?
- 3 (pauza) (2.0)
- 4 S1: To (1.0) ((śmieje się)) jakieś takie główne, co ma tam się znaleźć
- 5 S2: Aha, no, to (1.0) yy
- 6 S1: No to już powiemy, wszyscy razem sobie omówimy
- 7 S2: Tak [powiemy, że ~
- 8 S1: To ile?] Z trzy minuty?
- 9 S2: Uhm ((S1 dokonuje zapisu w planie lekcji))

Fragment 1.4. ('14"36 – '15"15)

- 1 S1: Ok., czyli mamy ile czasu? (1.0)
- 2 S2: 10, 27 minut
- 3 S1: 27
- 4 (pauza) (1.0)
- 5 S1: No to dobra, no to draft, to trochę zajmie (1.0) zwłaszcza, że to są początkujący
- 6 S2: Uhm

7 (pauza) (2.0)
 8 S1: To z 15 [minut?
 9 S2: to jest 15 minut] ((*potakuje głową*)) 32, czyli akurat myślę (0.5) i potem
 10 będzie =
 11 S1: Jeszcze sprawdzenie błędów
 12 S2: = sprawdzenie ((*potakuje głową*))
 13 S1: Czyli 15 minut na (1.0) na pisanie () kartką, no w sumie zaproszenie jest krótko
 14 (3.0) na 15 minut (1.0) yy „writing” ((*dokonuje zapisu w planie lekcji*)) (2.0)
 15 „everyone” żeby było wiadomo, że już nie parach

Fragment 1.5. ('15"57 – '16"40)

1 S2: To ja bym tutaj te zamiast omawiać te te ważne punkty w domu bym przygotowała
 2 albo jakiś plakat ((*wskazuje ręką na tablicę*)) =
 3 S1: Aha [czyli już będą ~ ((*potakuje głową*))]
 4 S2: = albo karteczkę ((*imituje rozdawanie karteczek uczniom*))) żeby mieli
 5 przygotowane, to zajmie mniej czasu, szybko sobie przelecą
 6 S1: Czyli nauczyciel napisze już wcześniej na tablicy po prostu co ma być tam
 6 S2: Tak, albo jakiś tam plakat przygotuje, coś takiego, nie (0.5) i tutaj to wtedy to
 7 omawianie to ((*wskazuje palcem na ćwiczenie w podręczniku*)) „expressions” i tak
 8 dalej one wtedy zajmą mi się wydaje nie więcej niż (0.5) trzy minuty (0.5) no bo
 9 ile [to powiedzieć, że zaproszenie
 10 S1: Czyli to, nie] po prostu to całkiem wykreślamy, no bo to już napiszemy [sobie
 11 na tablicy ((*wskazuje ręką na tablicę*))]
 12 S2: No tak]
 13 S1: Tak? (1.0) Czyli nie będziemy z nimi ~ bo to w sumie bez sensu dyskusja czy
 14 dwudziesty piąty czy dwudziesty szósty tam maja czy jakiś tam (2.0) Dobra, no to
 15 dwie minuty zyskujemy ((*studentki śmieją się*))

Załącznik 8.2.

Transkrypcja 2 - Nagranie 2

Fragmenty 2.1. - 2.4.

Fragment 2.1. ('1"38 – '1"48)

- 1 S1: To bardziej musimy im zawężyć *((robi gest zbliżenia dłoni do siebie))* ten
- 2 taki temat (1.0) żeby ~
- 3 S2: Na pewno tam w gimnazjum każdy będzie lubił gry komputerowe, to można
- 4 na przykład o tym pogadać
- 5 S1: O (1.0) to w sumie to niegłupie

Fragment 2.2. ('3"58 – '4"17)

- 1 S1: Tylko trzeba tak jakoś po kolei tak zrobić. Tam ma być „introducing language”
- 2 (3.0) czyli najpierw *((unosí dłonie do góry naśladując układanie kolejno słówek na*
- 3 *tablicy))* tam słówka z komputerami związane (3.0) yy *((zamyśla się patrząc w*
- 4 *bok, potem odwraca głowę w kierunku partnera i kontynuuje wypowiedź))*
- 5 pra~ „controlled practice” (1.0) czyli nie wiem (0.5) może *((spogląda krótko na*
- 6 *Badacza))* może jakiś tekst im dać, żeby uzupełnili czy coś takiego

Fragment 2.3. ('15"11 – '15"30)

- 1 S1: Aha, bo najpierw ich uczyliśmy w sumie jak to mówić i co to znaczy
- 2 S2: A nie, tak no [właśnie tak rzeczywiście
- 3 S1: ale nie, no później jak oni~] bo nie można im przerywać w środku,
- 4 [tylko na końcu, no nie?
- 5 S2: No tak]
- 6 (pauza 1.0)
- 7 S2: No to potem można tam jakieś jak niektóre błędy, które mówili jakoś tam to
- 8 możemy (1.0) na koniec dialogu ich (0.5) poprawić
- 9 S1: *((śmieje się))* Czyli co, jak mam to napisać? yy
- 10 S2: No „feedback” chyba, nie?
- 11 S1: „Feedback”? *((zapisuje na planie lekcji))* (2.0) ok

Fragment 2.4. ('17"30 – '17"53)

- 1 S1: No tak, żeby jakoś żeby ich jakoś rozluźnić, chociaż w sumie to cała lekcja jest
- 2 luźna *((spogląda krótko na Badacza))* bo to o grach to tam
- 3 S2: No tak, ale (0.5) wiesz, jak czas zostanie, to nie będziemy siedzieć w ciszy siedzieć
- 4 pięć minut (1.0) czy dziesięć minut tam, nie wiadomo ile zostanie, nie?
- 5 S1: No to nie wiem
- 6 S2: Nie wiadomo czy zostanie [ale warto mieć coś w zapasie
- 7 S1: to jeśli by] (1.0) coś zostało (3.0) no to można co
- 8 zrobić?
- 9 (pauza 2.0)
- 10 S2: Jaką grę na przykład, nie wiem

Załącznik 8.3.

Transkrypcja 3 - Nagranie 3

Fragmenty 3.1. - 3.6.

Fragment 3.1. ('4''28 – '4''54)

- 1 S1: Albo (05), bo to by było trochę za długo (05), jakby 8 tam są, będzie 8 par i każdy
- 2 miałby wypowiedzieć, oni mówią też powoli a tu mamy tam (1.0) yy cały czas
- 3 rozgrywkę. To może dać im takie „grid”, takie (1.0) ankiety, które by mieliby tam
- 4 (0.5) tylko rubryczka na przykład „name, class” coś tam „interest”(1.0) i mieliby
- 5 uzupełnić [zapytać swojego partnera
- 5 S2: No, Uhm, yhy, no fajnie]
- 6 S1: I właśnie to możemy dodać

Fragment 3.2. ('5''36 – '5''48)

- 1 S1: Mamy zadanie (2.5), ale nie mamy o co chodzi, trzeba przedstawić cel lekcji (5.0)
- 2 ((*dokonuje zapisu w planie lekcji*)) Czy nie, wchodzimy do klasy, to musimy
- 3 powiedzieć o czym będziemy rozmawiać

Fragment 3.3. ('17''48 – '17''53)

- 1 S1: A mi się wydaje, że powtarzanie jest bardzo ważne (2.0)
- 2 S2: Aha, nie, bo tu, no faktycznie~

Fragment 3.4. ('19''58 – '20''00)

- 1 S1: Takie coś tam, żeby wyszli z uśmiechem ((*studentki uśmiechają się do siebie*))

Fragment 3.5. ('35''45 – '35''56)

- 1 S1: I jak będziemy opisywać ten obrazek, o który nam chodzi (2.5) to powiemy:
- 2 ‘obrazek, na którym~’ na przykład (1.0) „Someone is playing chess” to od razu
- 3 powtórzmy te słówka
- 4 S2: Uhm
- 5 S1: Będą mogli je usłyszeć, dobra

Fragment 3.6. ('41''25 – '42''04)

- 1 S1: Tu wciśniemy ~
- 2 S2: Tylko nie wiem czy (1.0) w 4 minuty tak~
- 3 S1: No mówię ci, ale zobacz tu są dwa zdania: zdania „A” i „B”. Oni to przeczytają w
- 4 10 sekund i (1.0) jak nawet jest 5 zdań to jak tu były 2~
- 5 S2: Tu masz 5, ale jeszcze zdecydować co było. To może jeszcze nie dosłyszają, to może
- 6 trzeba będzie im cofnąć
- 7 S1: Czemu nie usłyszają? Słyszysz „can” czy „can’t?” (5.0). ‘Wysłuchaj zdań i powtórz
- 8 je’. To możemy tylko samo słuchanie zrobić, żeby (1.0) usłyszeli tą różnicę i
- 9 zaczęli ją mówić. No, (1.0) to nie ma (4.0). 5 minut tak?
- 10 S2: Z 5, no

Załącznik 8.4.

Transkrypcja 4 - Nagranie 4

Fragmenty 4.1. - 4.5.

Fragment 4.1. ('2''00 – '2''20)

- 1 S1: Tylko jak ich zaangażować wtedy (1.0) to będzie mała osób, mała liczba osób brała
- 2 udział w tym, mamy 16 ~
- 3 S2: Chyba, że po prostu podzielić ich na takie (1.0) grupki
- 4 S1: A wtedy jak ich sprawdzać (1.0)
- 5 S2: No ((uśmiech świadczący o zażenowaniu))
- 6 S1: No właśnie ((uśmieje się, przytakuje głową))
- 7 S2: Znaczy wiesz. No wiadomo, to byłby taki trochę większy problem ~

Fragment 4.2. ('2''54 – '3''24)

- 1 S1: Jakby na przykład dostawali karteczkę i mają tam na przykład jakieś tam hmm
- 2 Przedmioty, nie? I mają na przykład zadawać pytania. Pozadawać (0.5) ((spogląda
- 3 na kamerę)) pytania, że na przykład yyy, na przykład ta osoba ich naprowadzi, żeby
- 4 ta osoba ich naprowadziła, co ma tą karteczkę, co to jest i na przykład ile tego jest =
- 5 S2: Uhm
- 6 S1: = i czy mogą to policzyć, czy nie mogą. Takie może, takie, coś takiego
- 7 S2: Też by mogło być
- 8 S1: To by było (1.0) takie, chyba ciekawe dla nich
- 9 S2: Może takie jak „role play” czy coś takiego
- 10 S1: No może. I oni by wtedy mieli jakiś cel i by (0.5) jakieś punkty z tego dostali

Fragment 4.3. ('4''28 – '4''44)

- 1 S1: Żeby tak od razu tego wszystkiego im nie dawać (2.0) bo jak od razu im powiesz
- 2 że chodzi o dwie imprezy to zaraz wiesz, się rozkojarzą
- 3 S2: Znaczy nie, no wiadomo, że taka sytuacja może być, bo to są ()
- 4 S1: I jeszcze gimnazjaliści (8.0) ((studentki cicho śmieją się, patrzą na materiał w
- 5 podręczniku))

Fragment 4.4. ('14''50 - '15''24)

- 1 S2: No właśnie bo tutaj temat jest zrobiony odnośnie tych imprez, nie, a tak tutaj
- 2 pokażemy ten obrazek z tym (0.5) z tą, to jednak chyba nie
- 3 S1: I może teraz byśmy jakąś opowiastkę im (2.5) powiedzieli że np. że (1.0) że ten ~
- 4 S2: Że może że jakaś impreza będzie tak?
- 5 S1: Nie, że to był na przykład że yyy że że że tak możemy przygotować stół na
- 6 przykład (0.5) jakaś () [czy coś ~
- 7 S2: I jeszcze co wy byście zaproponowali
- 8 S1: Tak właśnie takie przejście dalej co nie, bo to~

Fragment 4.5. ('20''15 - '20''30)

- 1 S2: Tylko żeby wszyscy brali w tym udział (3.0) no i na przykład [wtedy =
- 2 S1: To jest] taki temat że
- 3 każdy wie ((*śmieje się*))
- 4 (pauza) (1.0)
- 5 S2: = i wtedy no na przykład tam (0.1) uczniowie będą podawać i na przykład
- 6 nauczyciel będzie nauczyciel będzie zapisywał na tablicy
- 7 S1: No dobrze

Załącznik 8.5.

Transkrypcja 5 - Nagranie 5

Fragmenty 5.1. - 5.6.

Fragment 5.1. ('3"40 - '3"48)

- 1 S1: Może też coś własnego wymyślimy, to nie jest takie ciekawe w sumie ((*śmieje się, spogląda na podręcznik i na partnerkę*))
- 2
- 3 (pauza) (2.0)
- 4 S2: No to ok

Fragment 5.2. ('12"18 - '12"34)

- 1 S2: ((*wskazuje długopisem na ćwiczenie w podręczniku*)) to może to
- 2 zmodyfikujemy, żeby tego nie było ((*studentki śmieją się*))
- 3 (pauza) (4.0)
- 4 S1: Nie, dobra niech będzie potem rodzice będą mówić, że książki kupujemy a nie
- 5 korzystamy ((*rzuca okiem na badacza*)) ((*studentki śmieją się*)) (2.0)
- 6 S2: Ok ((*studentki śmieją się*))

Fragment 5.3. ('14"15 - '14"26)

- 1 S1: To w sumie mogą sobie zrobić jako rozgrzewkę, chociaż to jest za łatwe dla nich
- 2 (4.0) ((*studentki śmieją się*)) no, dobra to nie będą tego pisać

Fragment 5.4. ('18"03 - '18"18)

- 1 S1: Żeby nie było takie suche (2.0) Mam nadzieję że gimnazjaliści też się lubią
- 2 pobawić ((*studentki śmieją się, S1 spogląda na badacza*))
- 3 (pauza) (1.0)
- 4 B: „Oh, yes” ((*studentki śmieją się*)) (2.0)
- 5 S1: A 16 lat to jeszcze gimnazjum, no to jeszcze lubią

Fragment 5.5. ('21"19 - '21"26)

- 1 S1: Musi być feedback (4.0) muszą się pochwalić ()
- 2 S2: Uhm ((*studentka dokonuje zapisu na planie*))

Fragment 5.6. ('25"16 - '26"10)

- 1 S1: Teraz policzyć czas ((*śmieje się*)) (1.0)
- 2 S2: Robimy z książka to słuchanie, pierwsze i drugie? [no to weź to zrobimy ()
- 3 S1: Tak słuchanie, to nie wiem ile
- 4 ten dialog trwa] a nie wygląda na długi ((*śmieją się*))
- 5 S2: Z 3 minuty może (2.0) Nie no co ~
- 6 S1: Pierwsze słuchanie (2.0) dobra, 5 minut, pierwsze słuchanie (2.0) a drugie? Ile
- 7 jest?

8 S2: Aż tyle (2.0) ((*S1 wygląda na zdziwioną*)) to, jak jest krótkie to tam jest z dwie
9 przeleci
10 S1: I jeszcze z tym feedbackiem trzeba będzie się spytać, no jak myślicie? (2.0)
11 będzie z 5 minut na pewno (3.0) ((*ze zdziwieniem i uśmiechem patrzy na S2*))
12 S2: Mi się wydaje że mniej oni posłuchają, to ja wiem (1.0) z pół minuty [albo dwie
13 () no
14 S1: To można trzy
15 do pięciu napisać, taki przedział] (4.0) to jest pierwsze drugie słuchanie (1.0) to
16 już pójdzie naprawdę szybko to będzie dwie trzy minutki
17 S2: Uhm

Załącznik 8.6.

Transkrypcja 6- Nagranie 6

Fragmenty 6.1. - 6.5.

Fragment 6.1. ('1"20 – '1"55)

- 1 S1: No i dobra, oni posłuchali (4.0) yy tego dialogu, uzupełnili ~
- 2 S2: I teraz muszą przeczytać, to jest (1.0) „practice”
- 3 S1: W parach
- 4 S2: No przeczytać w parach ~
- 5 S1: Tylko, że jak oni czytają w parach no to nie [nie jesteśmy w stanie~
- 6 S2: a może tak zrobić], że każda para
- 7 wychodzi na środek i czyta [na głos te role
- 8 S1: No coś ty] taki stres
- 9 S2: No co ty, stres?
- 10 S1: A to za dużo czasu zajmie, to jest gimnazjum
- 11 S2: To może z dwie [pary =
- 12 S1: a szesnastu jest] że szesnaście, czyli ~
- 13 S2: = to może z dwie, trzy pary na środek wychodzą i czytają wtedy

Fragment 6.2. ('2"33 – '2"42)

- 1 S2: Na środek wychodzą i czytają, tylko że nie wszyscy może
- 2 S1: Ale może, że coś w rodzaju, że to nie jest takie suche coś w rodzaju odgrywania
- 3 scenki
- 4 S2: No, może być
- 5 S1: Nie?
- 6 S2: Uhm.
- 7 S1: No to dobra

Fragment 6.3. ('4"43 – '4"58)

- 1 S2: Potem dzieli ich na grupy, na przykład yy osiem osób będzie jako „Andy”, osiem
- 2 osób jak „Martha” i będą czytać razem kwestie na głos
- 3 (pauza) (1.5)
- 4 S1: No, to jest dobre i wtedy nauczyciel słyszy już kto ()
- 5 S2: No dobrze, popraw że (2.0)~

Fragment 6.4. ('8"09 – '8"24)

- 1 S1: A może niech sami ułożą zdania
- 2 S2: „Can, can't”?
- 3 S1: No na przyk~ to jest poziom (1.0) ale to jest z drugiej strony gimnazjum, no to już
- 4 jest tak (2.0) trochę wyżej to mimo że „begin~” no „elementary”

Fragment 6.5. ('10"34 – '10"46)

1 S2: Z siedem minut by napisali

2 S1: Boże, na jedno ćwiczenie?

3 (pauza) (2.0)

3 S2: Tu jest jedno ()

4 S1: No, ale to w sumie takie trzy (2.0) no dobrze, może być (2.0) no to jest siedem, nie?

5 takie dłuższe

Załącznik 8.7.

Transkrypcja 7 - Nagranie 7

Fragmenty 7.1. - 7.4.

Fragment 7.1. ('3"15 – '4"25)

- 1 S2: I później co, może mogą pisać w sumie (1.5) o sobie, na przykład
2 (pauza) (3.0)
3 S1: O sobie co robią w tym momencie. 'Wszyscy siedzą' napiszą ((uśmiecha się))
4 (pauza) (3.0)
5 S2: Uhm (2.0) I tu może masz od razu takie zwroty na przykład~
6 S1: A może co robią (1.0) na przykład w tym momencie ich rodzice (3.0) 'moja mama
7 gotuje obiad, mój tata siedzi w biurze'
8 S2: A co zrobić jeśli ktoś powiem, że tak powiem brzydko nie ma hmm ((S2 macha ręką
9 w dół kończąc zdanie)) (S2 ma na myśli 'jeśli ktoś nie ma rodziców')
10 S1: No to siostra, brat, [znajomi, rodzeństwo, rodzina, babcia, dziadek
11 S2: W rodzeństwie na przykład] jak myślisz yy co moja (1.0) siostra
12 robi w tym momencie, tak? "She is doing" (1.0). ["She is in the home"
13 S1: albo na przykład] „She is (2.0) yy
14 learning” (1.0). “She is at school”
15 (pauza) (1.0)
16 S2: A jeżeli ktoś powie, że nie wie, nie ma w ogóle pojęcia, co robi mama, tata (4.0) a
17 może tylko nauczyciel właśnie, przygotujesz im zwroty, które yy nie wiem będą
18 (1.0)~ podzieliś ich na grupy,(1.0) na przykład trzy cztery osobowe i dasz im na
19 przykład w kopercie, w każdej kopercie będą napisane na przykładzie napisane yy
20 nie wiem „wear jeans” yy nie wiem „read book” albo nie wiem „drink, [drink
21 coffee” () mogą zrobić sobie
22 S1: „make cake”]

Fragment 7.2. ('8"14 – '8"41)

- 1 S2: W sumie to może być trochę za trudne dla nich, nie () bo w sumie to możemy pomóc
2 na przykład czytając wolniej wtedy to iii (2.0) takie wiesz zrobić „stress” na „-ing”,
3 na przykład „walking”, „-ing” na przykład i pomóc im w tym, nie, bo to może być
4 trudne (3.0)
5 S1: „eating”
6 (pauza) (2.0)
7 S2: Noo, a później mogą powtarzać () z kasy, (0,5) albo ty nauczyciel może, może
8 pomóc, nie? Wtedy może wylapać, kto na przykład z wymową ma problemy
9 S1: Uhm

Fragment 7.3. ('11"30 – '11"51)

- 1 S2: Wiadomo, że uczniowie mogą nie mieć pomysłów, too (0.5) nauczyciel może im
- 2 pomóc mając przygotowane na przykład (0.5) nie wiem jakieś zdjęcia (0.5) czegoś
- 3 albo może pokazywać jako część na tym ~ (0.5) no ((S2 *przypatruje się, jak S1*
- 4 *dokonyje zapisu*)) (7.0) Może na przykład klasa będzie miała pomysły z ~ ręka,
- 5 rączka do góry, kto ma pomysł i pomóc tam dalej osobie

Fragment 7.4. ('12"50 – '12"57)

- 1 S2: Czyli dać im taki w sumie (1.0) taką wolność, że mogą mówić, co im [się podoba
- 2 S1: taką] małą
konwersację przeprowadzić ze sobą

Załącznik 8.9.

Transkrypcja 9 - Nagranie 9

Fragmenty 9.1. - 9.5.

Fragment 9.1. ('0"18 - '0"30)

- 1 S2: To jest fajne, ale żeby nie tak nie powtarzać tak sucho yyy (1.0) tak jedno po
- 2 drugim
- 3 S1: To znaczy ja bym to najpierw tak że tam (1.0) może jakieś mapy bym
- 4 zaprezentowała, nazwy nazwy miast państw

Fragment 9.2. ('7"32 - '7"39)

- 1 S2: To później mogą sobie [w parach ćwiczyć ale nie w tych samych, mogą się zamienić
- 2 S1: tylko że yy (1.0)] tak tylko że u nas każdy będzie z Polski na
- 3 przykład, nie?

Fragment 9.3. ('10"14 - '10"27)

- 1 S2: Może by napisałyby =
- 2 ((S1 wskazuje palcem na ćwiczenie w książce i coś mówi jakby to siebie))
- 3 S2: = jakieś e-maile jakoś? Yy aha (1.0) aha to nie
- 4 S1: Mogłoby być mówienie poćwiczyć, więc najpierw napisaliby sobie te zdanka

Fragment 9.4. ('14"31 - '14"38)

- 1 S1: Wiesz co, bo to jest takie (1.0) [to nie jest za długie nawet jak dwa razy puścić to ~
- 2 S2: Chociaż ile tu jest? Tu jest mało]
- 3 S1: Nawet jak dwa razy puścić to jest
- 4 S2: Trzy minuty też
- 5 S1: Uhm

Fragment 9.5. ('16"21 - '16"29)

- 1 S1: (*ściszone tonem*) () będzie kartkówkę jeszcze ((*uśmiecha się i spogląda na*
- 2 *badacza*))
- 3 S2: Nieee !
- 4 S1: Czemu nie?
- 5 S2: Bo się nie będą chcieli później (0.5) wiesz zdemotywowani
- 6 S1: ((*wzrusza ramionami*))

- 13 oni już sami powinni to sprawdzić i wtedy to dać komuś innemu, tak innej parze
14 (1.0) [jak się zamienią
15 S2: Znaczy to może] nie tyle żeby sami sprawdzali tylko zawsze jest lepiej
16 kiedy kto inny sprawdza
17 S1: No wiadomo
18 S2: Może więcej błędów wyłapać
19 S1: Noo
20 S2: Podejrzewam, że to będzie dla nich fajne jak się pobawią po prostu w nauczyciela,
21 że będą sprawdzać czyjaś pracę
22 S1: Uhm

Transkrypcja 11 - Nagranie 11

Fragmenty 11.1. - 11.7.

Fragment 11.1. ('0"26 – '0"28)

- 1 S2: Myślałam, może przynieść „realia” (0.5) w sensie może jakiegoś banana, (0.5)
- 2 Jakies na przykład [karton mleka
- 3 S1: można też], można też jakieś obrazki po prostu
- 4 S2: Albo obrazki, no to już jest, to są już gimnazjaliści, to na pewno będą bardziej
- 5 zainteresowani tym, że jak się coś przyniesie takiego realnego, nie, że wiesz, że oni
- 6 mogą tam zobaczyć, że nauczyciel przyniósł, to będzie w ogóle śmieszne, tak? Że
- 7 nauczyciel przyniósł jakiegoś banana na lekcję, czy coś w tym stylu i karton mleka

Fragment 11.2. ('1"23 – '1"38)

- 1 S2: Wiesz, że jak przedstawiam, to zawsze było tak, że przedstawiało się „an apple”
- 2 [„an apple”
- 3 S1: zawsze słownictwo,] najpierw słownictwo, a potem ewentualnie w jakieś krótkiej
- 4 frazie (1.5) zaprezentować, czy tam będzie wtedy czasownik w liczbie mnogiej, czy
- 5 pojedynczej
- 6 (pauza) (1.0)
- 7 S2: I można i tak w sumie

Fragment 11.3. ('6"12 – '6"36)

- 1 S1: Później można pokazać właśnie jeden przykład yy tej struktury [z policzalnym =
- 2 S2: tak, tak, no to
- 3 później] oczywiście tam ~
- 4 S1: = niepoliczalnym i można zapytać, czy yy, jaka jest różnica, była w zdaniach i czy
- 5 dostrzegają jakąś regułę, żeby sami yy doszli do tego, czy jest reguła yy i jak
- 6 powiedzą, że jest różnica yy, to wtedy zapisać na tablicy formę, żeby nie tylko
- 7 było słownie, [ale też żeby było widać
- 8 S2: no tak, tak, to oczywiście]

Fragment 11.4. ('10"02 – '10"15)

- 1 S1: Coś, co wydaje się, że będzie policzalne,
- 2 S2: Uhm mąka
- 3 S1: Mąka, bo na przykład będzie zapakowane, (1.0)
- 4 S2: No
- 5 S1: A będą mówili, że to po prostu jest [mąka a nie opakowanie mąki, to wtedy właśnie
- 6 żeby,
- 7 S2: mąka a nie]
- 8 S1: yy, taki przykład, żeby zwrócić na to uwagę

Fragment 11.5. ('13"58 - '14"19)

- 1 S2: Zależy jaki będzie wynik, tak?
- 2 S1: Uhm
- 3 S2: Jeśli będzie cały czas problem, (2.0) no to trzeba będzie jeszcze raz położyć (2.0)
- 4 wrócić, tak? (1.0) do punktu wyjścia (*śmieje się*)
- 5 (pauza) (7.0)
- 6 S1: E a ta yy przypisanie właśnie do tych yy tej tabeli (*wskazuje długopisem na*
- 7 *ćwiczenie w podręczniku*) to tak ile czasu damy?

Fragment 11.6. ('20"59 - '21"09)

- 1 S2: Jest na przykład grupa, przed nimi stoi tak (*oburącz imituje postawienie*
- 2 *przedmiotów z przodu klasy*) [to to to
- 3 S1 : a może by usiedli] po prostu, uhm tak
- 4 S2 : żeby oni to widzieli tak?
- 5 S1: Tak, a może po prostu zmienili yy miejsca w klasie, tak żeby usiedli razem w tych
- 6 grupach
- 7 S2: No to tak

Fragment 11.7. ('24"09 - '24"24)

- 1 S1: I nauczyciel monitoruje całą pracę
- 2 S2: Yhm
- 3 S1: I jeżeli dostrzeże jakiś y błąd w danej grupie to poprawia, ale tylko w tej grupie
- 4 (1.0) i potem~
- 5 S2: Znaczy ogólnie pyta się całościowo grupy tak?
- 6 S1: Tak tak tak
- 7 S2: Całościowo się grupy pyta?
- 8 S1: Tak
- 9 S2: Czy tak mówimy? Znaczy tej tej grupy gdzie tam ~
- 10 S1: gdzie błąd wystąpił

Transkrypcja 12 - Nagranie 12

Fragmenty 12.1. - 12.5.

Fragment 12.1. ('0"55 – '1"04)

- 1 S2: A musimy jakieś ten "introduction" zrobić, nie?
- 2 S1: Noo na początku jakieś coś tam (1.0) jakąś prezentację, żeby ich tak wprowadzić

Fragment 12.2. ('7"55 – '8"14)

- 1 S2: A nie, bo mamy szesnastu, grupę tych uczniów, muszą wszyscy widzieć ((*unos*
- 2 *ramiona do góry, imitując pokazywanie rysunków uczniom*)) musimy pokazywać
- 3 obrazki ((*unos* *kartkę do góry oburącz imitując pokazanie obrazka uczniom*)) na
- 4 przykład lody. Jest tu to „like” i „don’t like”. Pokazujemy im lody, nie ((*ponownie*
- 5 *unos* *kartkę do góry oburącz imitując pokazanie obrazka uczniom*)) Pytamy, nie,
- 6 ‘Marek, do której buźki mam przypiąć lody. Lubisz lody, czy nie?’ ‘Nie lubię, aha’
- 7 Aha „you don’t like ice-cream”, przypinam
- 8 S1: No, może być

Fragment 12.3. ('12"56 – '13"24)

- 1 S2: „Timing”?
- 2 (pauza) (3.0)
- 3 S1: Z osiem minut
- 4 (pauza) (3.0)
- 4 S2: Więcej chyba (4.0) No, czekaj zanim narysujemy, zanim powiemy, my
- 5 przeczytamy, oni później będą, może pododają (1.0) wiesz, jak my już przeczytamy
- 6 oni powtórzą zdanie to może coś chcecie dodać
- 7 (pauza) (1.0)
- 8 S1: To ile? Dwanaście (2.0) jedenaście (2.0)
- 9 S2: Dwanaście
- 10 S1: To dwanaście

Fragment 12.4. ('16"10 -'16"48)

- 1 S1: Na przykład to, że każda grupa daje raport, nie
- 2 (pauza) (3.0)
- 3 S2: No, ale jak to będzie wyglądać? On daje raport, czy co?
- 4 S1: No to powiemy, że poprosimy jedną osobę z każdej grupy żeby powiedziała, co
- 5 każda osoba w grupie lubi robić, co nie lubi robić
- 6 (pauza) (2.0)
- 7 S2: Aha
- 8 S1: Coś takiego, no i o sobie też na przykład, no bo to też jest ~
- 9 (pauza) (2.0)
- 10 S2: Aha, że jak wybierzemy lidera tak, że [każdy musi wybrać lidera
- 11 S1: no, że każdy, że] żeby w grupie ustalili kto

Material z podręcznika *Switch into English – Student's Book 1*, str. 119

Autorzy: David Spencer, Małgorzata Krzemińska-Adamek

Wydawnictwo: Macmillan, 2007

UNIT 9

Writing an invitation

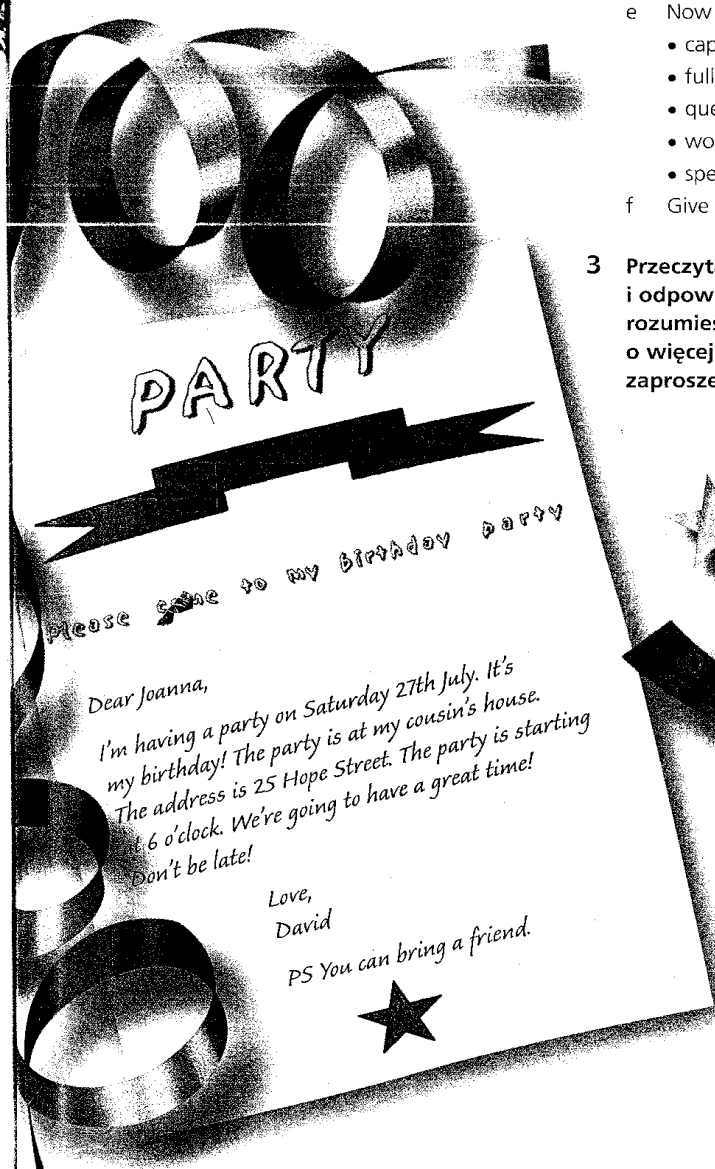
1 Przeczytaj zaproszenie na przyjęcie i odpowiedz na pytania.

- What day is the party?
- What is the reason for the party?
- Where is the party?
- What time is the party starting?

2 Wyobraź sobie, że w przyszłym tygodniu organizujesz przyjęcie. Zamierzasz zaprosić kolegę/koleżankę. Przygotuj zaproszenie, wykonując poniższe polecenia.

- Take a piece of paper.
- Use the questions in 1 for ideas about what to include.
- Write your invitation.
- When you finish, check that the information is clear.
- Now check that there are no mistakes with:
 - capital letters
 - full stops
 - question marks
 - word order (with adjectives or questions)
 - spelling
- Give the invitation to your partner.

3 Przeczytaj wiadomość od kolegi/koleżanki i odpowiedz mu/jej. Jeśli czegoś nie rozumiesz, poproś w swojej odpowiedzi o więcej informacji. Jeśli nie możesz przyjąć zaproszenia, podaj powód.



Extra Activity

Zobacz: strona 130

Material z podręcznika *Switch into English – Student's Book 1*, str. 66

Autorzy: David Spencer, Małgorzata Krzemińska-Adamek

Wydawnictwo: Macmillan, 2007

Everyday English

Expressing ability with can

1 Dopasuj nazwy zajęć do zdjęć.

play chess cook ski play the guitar
bake a cake speak Spanish



3 Uzupełnij rozmowę, którą prowadzą Andy i Marta.



Dialogue builder

Andy Do you want a piece of my cake?
Marta Your cake? Can you (a) _____?
Andy Yes, I can.
Marta Can you (b) _____?
Andy Yes, I can. I can (c) _____ spaghetti, for example.
Marta That's great. Hey, can you (d) _____?
Andy No, I'm sorry, I can't. I can't (e) _____.

4 1 41 Posłuchaj, sprawdź i powtórz.

5 Przecwicz rozmowę z ćwiczenia 3. z kolegą/koleżanką.

6 Zapytaj kolegę/koleżankę o to, co potrafi robić, a czego nie potrafi.

Pronunciation

Can /kən/ **and can't** /kɑːnt/

a 1 42 Posłuchaj zdań a i b.

a He **can** bake cakes. /kən/

b He **can't** bake cakes. /kɑːnt/

b 1 43 Posłuchaj pięciu zdań.

Słyszysz **can** /kən/ czy **can't** /kɑːnt/?

c 1 43 Posłuchaj zdań jeszcze raz i powtórz je.

2 1 41 Posłuchaj, jak Andy rozmawia z Martą. Które z umiejętności wymienionych w ćwiczeniu 1. ma Andy?

Zobacz

Language Guide, strona 69

Grammar Summary, strony 136-138

Material z podręcznika *Switch into English – Student's Book 1*, str. 64-65

Autorzy: David Spencer, Małgorzata Krzemińska-Adamek

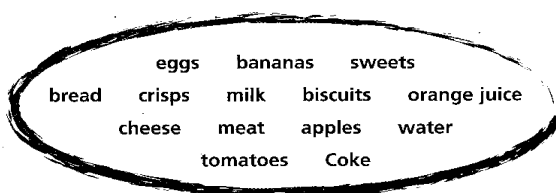
Wydawnictwo: Macmillan, 2007

LESSON 3

Vocabulary

Food and drink

- 1 Dopasuj nazwy jedzenia i napojów do obrazków.



- 2 1 39 Posłuchaj, sprawdź i powtórz.

- 3 Praca w parach. Zadajcie sobie pytania dotyczące jedzenia i napojów na obrazku i odpowiedzcie na nie.

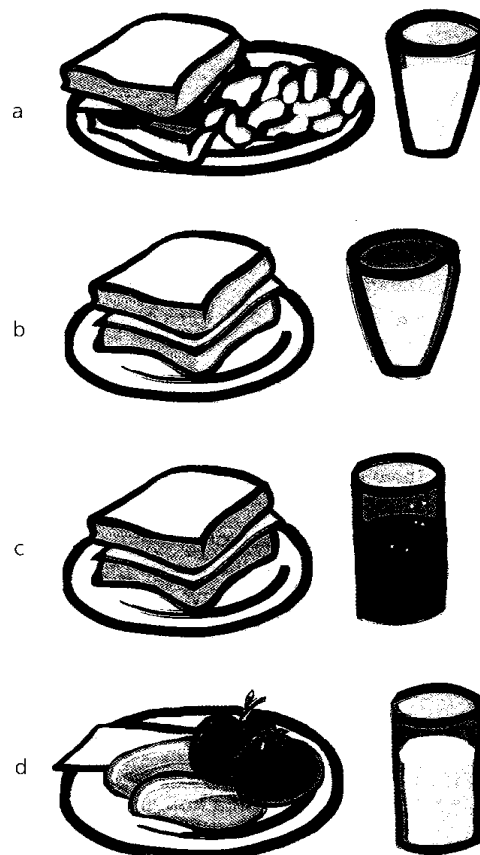
Do you like bananas?

Yes, I do.

Listening

- 4 1 40 Paul i jego mama są w kuchni. Posłuchaj rozmowy. Ile słów z ćwiczenia 1. słyszałeś/styszałaś?

- 5 1 40 Posłuchaj nagrania jeszcze raz. Który z rysunków przedstawia to, co chciałby zjeść Paul?



Grammar

Countable and uncountable nouns

Countable and uncountable nouns

- a I like *crisps/bananas*.
b I like *orange juice/milk*.

Przeczytaj zdania a i b w ramce z gramatyką i odpowiedz na poniższe pytania.

- In sentence a, the words end in -s.
Can we count crisps and bananas?
- In sentence b, the words do not end in -s.
Can we count orange juice and milk?

Zobacz

Language Guide, strona 68
Grammar Summary, strony 136-138

Przerysuj tabelę do zeszytu i wpisz do odpowiedniej kolumny wyrazy z ćwiczenia 1. na stronie 64.

Countable	Uncountable
<i>eggs</i>	<i>bread</i>

Grammar

Some, any, a/an

Some, any, a/an

- There are **some** tomatoes.
- We've got **some** milk.
- No, there aren't **any** crisps.
- There isn't **any** water.
- Are there **any** crisps?
- Is there **any** bread?
- Do you want **a** cheese sandwich?
- I've got **an** apple here.

8 Wybierz właściwe wyrazy.

- We use **some** in affirmative/negative sentences.
- We use **any** in affirmative/negative sentences.
- In questions we use *some/any*.
- We use **some** and **any** with uncountable nouns (*milk, water*) and with singular/plural countable nouns.
- It is only possible to use **a/an** with singular/plural countable nouns.

Zobacz

Language Guide, strona 68
Grammar Summary, strony 136-138

9 Wybierz poprawną formę.

- Have you got *a/any* bananas?
- There isn't *some/any* water.
- Is there *any/some* orange juice?
- I've got *a/some* sandwich.
- There's *a/some* bread.
- Do you want *a/an* apple?

10 Uzupełnij zdania, wstawiając **some, any, a lub an**.

- There isn't _____ milk in the canteen.
- I've got _____ pen.
- Have you got _____ pencil?
- There aren't _____ desks in this room.
- The teacher's got _____ dictionaries on his desk.
- Is there _____ orange in the fridge?
- She's got _____ bread in the shopping bag.

Speaking

11 Zadajcie sobie pytania dotyczące obrazka ze strony 64. przedstawiającego lodówkę i odpowiedzcie na nie, pamiętając o poprawnym użyciu **some, any, a, an**.

Is there/Are there any ...?

Are there **any** apples?

Yes, there are **some** apples.

• Do you know that British people spend 1.37 billion pounds on sweets in one year?

Material z podręcznika *Switch into English – Student's Book 1*, str. 54

Autorzy: David Spencer, Małgorzata Krzemińska-Adamek

Wydawnictwo: Macmillan, 2007

Everyday English

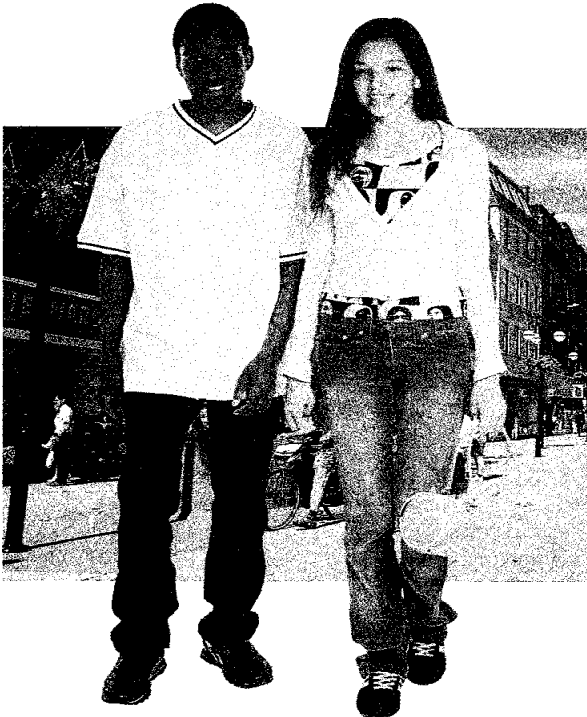
Expressing likes and dislikes

1 Dopasuj symbole do podanych wyrazów.

like hate not like love



2  35 Andy i Marta chcą razem wyjść w sobotni wieczór. Posłuchaj rozmowy. Które dwa miejsca im odpowiadają?



3 Przeczytaj wyrazy w ramce. Uzupełnij rozmowę Andy'ego i Marty, wstawiając właściwe wyrazy.

fast-food restaurants comedy films
horror films football hamburgers
badminton clothes shops
shopping centres ice rinks bowling

Dialogue builder

Andy Do you like (a) _____?

Marta Yes, I do. But I don't like (b) _____.

Andy Do you like (c) _____?

Marta Yes, I do. I love (c) _____.

Andy Do you like (d) _____?

Marta No, I don't. I hate (d) _____!

4  35 Posłuchaj, sprawdź i powtórz.

5 Przećwicz rozmowę z ćwiczenia 3. z kolegą/koleżanką.

6 Dowiedz się od kolegi/koleżanki, co lubi, a czego nie lubi. Zapytaj o:

- a places in your town
- b films
- c sports
- d school subjects
- e TV programmes
- f actors
- g singers
- h books

Do you like German?

No, I don't. But I love Polish and English.

Zobacz

Language Guide, strona 56

Grammar Summary, strony 135-136

Material z podręcznika *Switch into English – Student's Book 1*, str. 75

Autorzy: David Spencer, Małgorzata Krzemińska-Adamek

Wydawnictwo: Macmillan, 2007

UNIT 6

Grammar

Present continuous – affirmative and negative

Present continuous – affirmative and negative

Affirmative

- a I'm covering my ears.
- b It's raining.
- c We're visiting 'Night World'.
- d They're saying hello.

Negative

- a I'm not looking at it.
- b It isn't moving.
- c We aren't wearing our jackets.
- d My parents aren't swimming.

Przeczytaj przykłady w ramce z gramatyką. Uzupełnij regułę tworzenia czasu *present continuous*.

Subject + _____ + *-ing*

Do podanych czasowników dopisz formy z końcówką *-ing*.

Group 1	Group 2	Group 3
walk <i>walking</i>	have <i>having</i>	swim <i>swimming</i>
look <i>looking</i>	write <i>writing</i>	run <i>running</i>
jump	make	sit
study	dance	put

Zobacz

Language Guide, strony 80-81

Grammar Summary, strona 138

Pronunciation

The *-ing* form

- 1 46 Posłuchaj sześciu zdań. Które zdania są w czasie *present continuous*, a które w czasie *present simple*? Napisz PC lub PS.

- 5 Uzupełnij zdania, wstawiając podane czasowniki w czasie *present continuous*.

- a They are sitting (sit) in the classroom now.
- b I _____ (study) for an exam today.
- c She _____ (run) in the gym at the moment.
- d My brother _____ (write) an e-mail to his friend now.
- e Monica and Fatima _____ (sleep) at the moment.
- f We _____ (wear) school uniforms today.
- g My father _____ (make) the breakfast today.

- 6 47 Posłuchaj, sprawdź i powtórz.

- 7 Napisz przeczenia do zdań z ćwiczenia 5.

They aren't sitting in the classroom now.

- 8 Napisz prawdziwe zdania o sobie w czasie *present continuous*, wykorzystując podane zwroty.

- a write in my notebook now
- b wear jeans
- c sit next to my friend
- d eat a sandwich
- e look at the window
- f study maths

Speaking

- 9 Powiedz zdanie dotyczące jednego ze zdjęć ze strony 74. Czy kolega/koleżanka wie, które to zdjęcie? Wykorzystaj czasowniki z ramki.

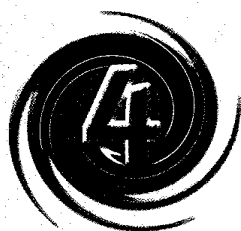
wear	cover	sing
look	fly	rain
	hold	stand
		walk
		swim

Birds are singing.

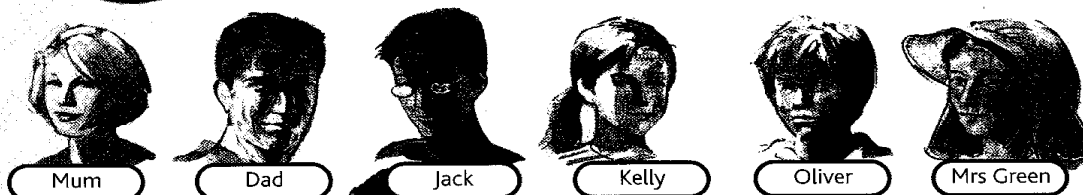
Picture 1.

• Do you know that some sharks have got 3,000 teeth?

Material z podręcznika *Sky 1 – Student's Book 1*, str. 12-13
 Autorzy: Brian Abbs, Ingrid Freebairn, Dorota Sapiejewska
 Wydawnictwo: Longman Pearson Education Limited, 2005



The boy in the woods





Welcome to Willow Cottage.

This is my family. My mother, my father, my two sisters and my two brothers.

Hi!



Thank you, Mrs Green.

Are you hungry?

Yes, I am.

Me too.



Goodbye! See you tomorrow!



Who is this boy in the woods?

His name's Oliver and he's eleven years old.

His mother is very friendly.

OK. Where is Willow Cottage?



Oliver! Where are you?

The cottage isn't here and Oliver isn't here.

Very strange!

New words

- boy • woods • This way.
- Come with me. • cottage
- hungry • tomorrow
- where • here • strange

1 Listen and read

Posłuchaj nagrania i przeczytaj historijkę.

2 Check

Prawda (✓) czy fałsz (X)?

- 1 Kelly and Jack are brother and sister. ☒
- 2 Jack is thirteen. ☐
- 3 Oliver is thirteen, too. ☐
- 4 Mrs Green is his sister. ☐
- 5 His mother is friendly. ☐

3 Act

Odegrajcie historijkę z pamięci.

Material z podręcznika *Sky 1 – Student's Book 1*, str. 18-19
 Autorzy: Brian Abbs, Ingrid Freebairn, Dorota Sapiejewska
 Wydawnictwo: Longman Pearson Education Limited, 2005



Her father is Italian.

1 New words: Countries and nationalities

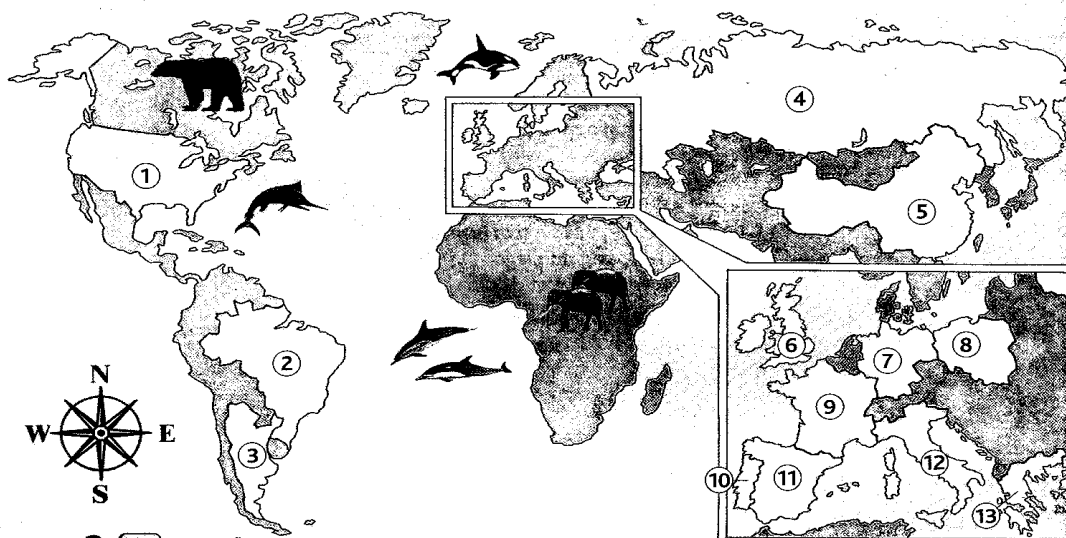
a) Słuchaj i powtarzaj.

• Argentina – Argentinian	• Greece – Greek	• Spain – Spanish
• Brazil – Brazilian	• Italy – Italian	• Turkey – Turkish
• China – Chinese	• Poland – Polish	• the UK (Great Britain) – British
• France – French	• Portugal – Portuguese	• the USA (America) – American
• Germany – German	• Russia – Russian	



b) Dopasuj liczby na mapie do nazw krajów.

1 Number one is the USA.



2 Read

Przeczytaj e-mail Amy do jej polskiej przyjaciółki Teresy.

Subject: **Hi!**

Attachments: none

Default Font Text Size B I U T

Hi Teresa!

My best friend at school is Tina. Her surname is Vialli. Her father is Italian. His name is Franco in Italian but it's Frank in English. He's from Rome. He's very friendly. Her mother, Ann, isn't Italian. She's British. She's very nice too.

Love,

Amy

PS What's 'Amy' in Polish?

Słuchaj i powtarzaj.

3 Check

Prawda (✓) czy fałsz (X)?

Tina:

- Her friend is Amy Scott.
- Her surname is Vialli.
- Her father is British.
- Her father is from Rome.
- Her mother is Italian.

Look and learn

Where are you from? I'm from the UK.
Where is he/she from? He/She's from Spain.
Where are you from? We're from Poland.
Where are they from? They're from Italy.

4 Speak

Zapytaj kolegę/koleżankę, z jakiego kraju pochodzi.

A: Where are you from, Consuela?
B: I'm from Spain. I'm Spanish.

5 Write and speak

a) Napisz zdania o osobach na zdjęciach.

- 1 Barbara's from Poland. She's Polish.
- 2 Polly and Robert are from the UK. They're British.

b) Zapytaj kolegę/koleżankę o te osoby.

- 1 A: Where is Barbara from?
B: She's from Poland. She's Polish.

① Hello! I'm Barbara.
I'm from Poland.



② Hello! We're Polly and Robert. We're from the UK.



③ Hi, guys! We're Mike and Sue. We're from the USA.



④ Hi! I'm Hakan. I'm from Turkey.



⑤ Hello! I'm Sofia. I'm from Greece.



⑥ Hello! We're Matteo and Francesca. We're from Italy.



6 Listen and read

Posłuchaj nagrania i przeczytaj dialog.

Teacher: Vialli's an interesting surname. Is your dad Italian?

Tina: Yes, he is.

Teacher: Is your mum Italian too?

Tina: No, she isn't. She's British.



Śłuchaj i powtarzaj.

Look and learn

Is he/she Italian? Yes, he/she is.
Is he/she British? No, he/she isn't.
Are they Italian? Yes, they are.
Are they British? No, they aren't.

7 Speak

Zapytaj kolegę/koleżankę o osoby z ćwiczenia 5.

- 1 A: Is Barbara American?
B: No, she isn't. She's Polish.
- 2 A: Are Polly and Robert Turkish?
B: No, they aren't. They're British.
- 1 Barbara/American? 5 Sofia/Russian?
- 2 Polly and Robert/Turkish? 6 Matteo and
- 3 Mike and Sue/Italian? Francesca/Spanish
- 4 Hakan/Polish?

8 Write

Uzupełnij dialogi, używając 'm, are, 's, isn't lub aren't.

- 1 I'm from London. Where ²... you from?
- 2 ³... you Italian?
No, I ⁴... not.
- 3 ⁵... he American?
Yes, he ⁶...
- 4 ⁷... your friends British?
No, they ⁸...
- 5 No, Miss Rodriguez ⁹... British. She ¹⁰... from Spain.

9 Write

Napisz e-mail, w którym opiszesz swojego najlepszego przyjaciela/ przyjaciółkę. Wzoruj się na e-mailu z ćwiczenia 2.
My best friend at school is ... His surname is ...



Załącznik 16

Ankieta

wykorzystana w badaniu refleksyjności nauczycieli języków obcych

Magdalena Witkowska
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych
w Gorzowie Wlkp.

A N K I E T A A N O N I M O W A

Cel: badanie refleksyjności nauczycieli języków obcych

Data:

Język nauczany:

Płeć:

Miejsce pracy: szkoła podstawowa \gimnazjum

Staż pracy:

\ponadgimnazjalna

Wykształcenie:

Stopień awansu zawodowego:

1. Czy po zakończonej lekcji dokonuje Pani\Pan analizy jej efektów? Czy dokonuje Pani\Pan refleksji nad tym co miało miejsce w klasie?

TAK NIE TRUDNO POWIEDZIEĆ

Jeśli tak, to jak często?

ZAWSZE CZĘSTO CZASAMI RZADKO

2. W jaki stopniu odczuwa Pani\Pan potrzebę dokonywania refleksji nad swoją pracą dydaktyczno-wychowawczą? Proszę określić w skali 1-10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Jaką formę refleksji Pani\Pan stosuje?

a) pisemną CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- notatki (np. w terminarzu)

- pamiętnika

- inne, jakie?

b) ustną CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- rozmowa z innym nauczycielem

- głośny monolog

- inne:

c) w myślach CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

d) Inne, jakie?

4. Kiedy dokonuje Pani\Pan refleksji nad przeprowadzonymi lekcjami?

- a) po każdej lekcji
- b) po lekcjach\na koniec dnia pracy
- c) po tygodniu pracy
- d) po miesiącu pracy
- e) inaczej, jak?

5. Co jest najczęściej treścią Pani\Pana refleksji? (Proszę zaznaczyć 1-3 odpowiedzi)

- a) cele lekcji
- b) zastosowane metody i techniki pracy
- c) nauczane treści
- d) materiały dydaktyczne
- e) dyscyplina w klasie
- f) relacje z uczniami
- g)

6. Jakie korzyści obserwuje Pani\Pan po odbytej refleksji nad lekcjami?

.....
.....
.....
.....

7. Czy uważa się Pani\Pan za refleksyjnego praktyka?

TAK NIE NIE WIEM

8. Czy wzięłaby\wziąłby Pani\Pan udział w szkoleniu\terningu dokonywania autorefleksji nad działaniami dydaktyczno-wychowawczymi w szkole?

TAK RACZEJ TAK NIE RACZEJ NIE

9. Co czuje Pani\Pan uzupełniając tę ankietę?

.....
.....
.....

D z i ę k u j ę !

Przykładowe ankiety wypełnione przez nauczycieli języków obcych

Magdalena Wiśniewska
Nauczycielka Kolegium Języków Obcych
w Gorzowie Wlkp.

ANKIETA ANONIMOWA

Cel: badanie refleksyjności nauczycieli języków obcych

Data: 03.04.08

Pieczęć: *Magdalena*

Staż pracy: 3 lata

Wykształcenie: *magister*

Język nauczany: *angielski*

Miejsce pracy: szkoła podstawowa i gimnazjum

Stopień awansu zawodowego: *nauczyciel*

Stopień awansu zawodowego: *nauczyciel*

1. Czy po zakończonej lekcji dokonuje Pani/Pan analizy jej efektów? Czy dokonuje Pani/Pan refleksji nad tym co miało miejsce w klasie?

TAK NIE TRUDNO POWIEDZIEĆ

Jeśli tak, to jak często?

ZAWSZE CZĘSTO CZASAMI RZADKO

2. W jaki stopniu odczuwa Pani/Pan potrzebę dokonywania refleksji nad swoją pracą dydaktyczno-wychowawczą? Proszę określić w skali 1-10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Jaka forma refleksji Pani/Pan stosuje?

a) pisemną CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- notatki (np. w terminarzu) *✓*

- pamiętnika

- inne, jakie?

b) usną CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- rozmowa z innym nauczycielem

- głosny monolog

- inne:

c) w myślach CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

d) inne, jakie?

4. Kiedy dokonuje Pani/Pan refleksji nad przeprowadzonymi lekcjami?

a) po każdej lekcji

b) po lekcjach na koniec dnia pracy

c) po tygodniu pracy

d) po miesiącu pracy

e) inaczej, jak?

5. Co jest najczęściej treścią Pani/Pana refleksji? (Proszę zaznaczyć 1-3 odpowiedzi)

a) cele lekcji

b) zastosowane metody i techniki pracy

c) nauczane treści

d) materiały dydaktyczne

e) dyscyplina w klasie

f) relacje z uczniami

g)

6. Jakie korzyści obserwuje Pani/Pan po odbytej refleksji nad lekcjami?

uświadomiłam sobie, że w klasie...

7. Czy uważa się Pani/Pan za refleksyjnego praktyka?

TAK NIE NIE WIEM

8. Czy wzięłaby/wziąłby Pani/Pan udział w szkoleniu/terningu dokonywania autorefleksji nad działaniami dydaktyczno-wychowawczymi w szkole?

TAK RACZEJ TAK NIE RACZEJ NIE

9. Co czuje Pani/Pan uzupełniając tę ankietę?

zobowiązanie

Dziękuję!

Magdalena Witkowska
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych
w Gorzowie Wlkp.

ANKIETA ANONIMOWA

Cel: badanie refleksyjności nauczycieli języków obcych

Data: 30.01.08.

Język nauczany: niemiecki

Miejsce pracy: szkoła podstawowa/gimnazjum

ponadgimnazjalna

Stopień awansu zawodowego: Mł. Nauczyciel

Staż pracy: 4 lata

Wykształcenie: wyższe

1. Czy po zakończonej lekcji dokonuje Pani/Pan analizy jej efektów? Czy dokonuje

Pani/Pan refleksji nad tym co miało miejsce w klasie?

☒ TAK

☐ NIE

TRUDNO POWIEDZIEĆ

Jeśli tak, to jak często?

ZAWSZE ☒

CZASAMI

RZADKO

2. W jaki stopniu odczuwa Pani/Pan potrzebę dokonywania refleksji nad swoją pracą dydaktyczno-wychowawczą? Proszę określić w skali 1-10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Jaka forma refleksji Pani/Pan stosuje?

a) pisemną ☐ CZĘSTO

☐ CZASAMI

☐ RZADKO

☒ NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- notatki (np. w terminarzu)

- pamiętnika

- inne, jakie?

b) ustną ☐ CZĘSTO

☒ CZASAMI

☐ RZADKO

☐ NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- rozmowa z innym nauczycielem ☒

- głosny monolog

- inne:

c) w myślach ☒ CZĘSTO

d) Inne, jakie?

4. Kiedy dokonuje Pani/Pan refleksji nad przeprowadzonymi lekcjami?

a) po każdej lekcji

☒ b) po lekcjach na koniec dnia pracy

c) po tygodniu pracy

d) po miesiącu pracy

e) inaczej, jak?

5. Co jest najczęściej treścią Pani/Pana refleksji? (Proszę zaznaczyć 1-3 odpowiedzi)

a) cele lekcji

☒ b) zastosowane metody i techniki pracy

c) nauczane treści

d) materiały dydaktyczne

☒ e) dyscyplina w klasie

f) relacje z uczniami

g)

6. Jakże korzystnie obserwuje Pani/Pan po odbytej refleksji nad lekcjami?

Konkretnie było stać się spokojniej, metody, techniki, zachowania. Odnosiła się lepiej do pracy i samocena. Każda następna lekcja jest lepszą, przeżywaną, może być lepszą.

7. Czy uważa się Pani/Pan za refleksyjnego praktyka?

☒ TAK

☐ NIE

☐ NIE WIEM

8. Czy wzięłaby/wziąłby Pani/Pan udział w szkoleniu/terminu dokonywania

autorefleksji nad działaniami dydaktyczno-wychowawczymi w szkole?

☒ TAK

☐ RACZEJ TAK

☐ NIE

☐ RACZEJ NIE

9. Co czuje Pani/Pan uzupełniając tę ankietę?

Dziękuję za wypełnienie ankiety.

Magdalena Witkowska
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych
w Gorzowie Wlkp.

ANKIETA ANONIMOWA

Cel: badanie refleksyjności nauczycieli języków obcych

Data: 06.02.09

Język nauczany: angielski

Miejsce pracy: szkoła podstawowa / gimnazjum

Stopień awansu zawodowego: nauczyciel

Wykształcenie: wyższe

1. Czy po zakończonej lekcji dokonuje Pani/Pan analizy jej efektów? Czy dokonuje Pani/Pan refleksji nad tym co miało miejsce w klasie?

TAK NIE TRUDNO POWIEDZIEĆ

Jeśli tak, to jak często?

ZAWSZE CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. W jaki stopniu odczuwa Pani/Pan potrzebę dokonywania refleksji nad swoją pracą dydaktyczno-wychowawczą? Proszę określić w skali 1-10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Jaka formę refleksji Pani/Pan stosuje?

a) pisemną CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- notatki (np. w terminarzu)

- pamiętnika

- inne, jakie?

b) ustną CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- rozmowa z innym nauczycielem X

- głosny monolog X

- inne:

c) w myślach CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

d) inne, jakie?

4. Kiedy dokonuje Pani/Pan refleksji nad przeprowadzonymi lekcjami?

a) po każdej lekcji

b) po lekcjach/na koniec dnia pracy

c) po tygodniu pracy

d) po miesiącu pracy

e) inaczej, jak? a takie lekcje są rzadkie

5. Co jest najczęściej treścią Pani/Pana refleksji? (Proszę zaznaczyć 1-3 odpowiedzi)

a) cele lekcji

b) zastosowane metody i techniki pracy

c) naukowe treści

d) materiały dydaktyczne

e) dyscyplina w klasie

f) relacje z uczniami

g)

6. Jakie korzyści obserwuje Pani/Pan po odbytej refleksji nad lekcjami?

Wiem jakie elementy działają i jakie nie, i wiem jak je poprawić

lub zauważam, że poprawiam się

7. Czy uważa się Pani/Pan za refleksyjnego praktyka?

TAK NIE NIE WIEM

8. Czy wzięłaby/wziąłby Pani/Pan udział w szkoleniu/terningu dokonywania autorefleksji nad działaniami dydaktyczno-wychowawczymi w szkole?

TAK RACZEJ TAK NIE RACZEJ NIE

9. Co czuje Pani/Pan uzupełniając tę ankietę?

Wzruszenie - zdziwienie, że mogę się swobodnie wyrazić / mam o auto-refleksji / że takie jest powodem

ja wciąż staram się

dziękuję!

Magdalena Witkowska
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych
w Gorzowie Wlkp.

ANKIETA ANONIMOWA

Cel: badanie refleksyjności nauczycieli języków obcych

Data: 10.03.2007

Miejsce pracy: szkoła podstawowa / gimnazjum

Stopień awansu zawodowego: nauczyciel

1. Czy po zakończonej lekcji dokonuje Pani/Pan analizy jej efektów? Czy dokonuje Pani/Pan refleksji nad tym co miało miejsce w klasie?

TAK NIE TRUDNO POWIEDZIEĆ

Jeśli tak, to jak często?

ZAWSZE CZĘSTO CZASAMI RZADKO

2. W jaki stopniu odczuwa Pani/Pan potrzebę dokonywania refleksji nad swoją pracą dydaktyczno-wychowawczą? Proszę określić w skali 1-10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Jaka formę refleksji Pani/Pan stosuje?

a) pisemną CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- notatki (np. w terminarzu) ...

- pamiętnika ...

- inne, jakie? ...

b) ustną CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- rozmowa z innym nauczycielem ...

- głośny monolog ...

- inne: ...

c) w myślach CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

d) inne, jakie? ...

4. Kiedy dokonuje Pani/Pan refleksji nad przeprowadzonymi lekcjami?

a) po każdej lekcji

b) po lekcjach ukończeniu dnia pracy

c) po tygodniu pracy

d) po miesiącu pracy

e) inaczej, jak? ...

5. Co jest najczęściej treścią Pani/Pana refleksji? (Proszę zaznaczyć 1-3 odpowiedzi)

a) cele lekcji

b) zastosowane metody i techniki pracy

c) nauczone treści

d) materiały dydaktyczne

e) dyscyplina w klasie

f) relacje z uczniami

g) ...

6. Jakie korzyści obserwuje Pani/Pan po odbytej refleksji nad lekcjami?

7. Czy uważa się Pani/Pan za refleksyjnego praktyka?

TAK NIE NIE WIEM

8. Czy wzięłaby/wziąłby Pani/Pan udział w szkoleniu/terapii dokonywania autorefleksji nad działaniami dydaktyczno-wychowawczymi w szkole?

TAK RACZEJ TAK NIE RACZEJ NIE

9. Co czuje Pani/Pan uzupełniając tę ankietę?

Dziękuję!

Magdalena Witkowska
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych
w Gorzowie Wlkp.

ANKIETA ANONIMOWA

Cel: badanie refleksyjności nauczycieli języków obcych.

Data: 24.04.2009

Język nauczany: język niemiecki

Miejsce pracy: szkoła podstawowa / gimnazjum

Staż pracy: 28

ponadgimnazjalna

Wykształcenie: uczeń

Stopień awansu zawodowego: nauczyciel

1. Czy po zakończonej lekcji dokonuje Pani/Pan analizy jej efektów? Czy dokonuje Pani/Pan refleksji nad tym co miało miejsce w klasie?

~~nie~~

TRUDNO POWIEDZIEĆ

Jeśli tak, to jak często?

ZAWSZE ~~CZĘSTO~~ CZASAMI RZADKO

2. W jaki stopniu odczuwa Pani/Pan potrzebę dokonywania refleksji nad swoją pracą dydaktyczno-wychowawczą? Proszę określić w skali 1-10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Jaka formę refleksji Pani/Pan stosuje?

a) pisemną CZĘSTO CZASAMI RZADKO ~~NIENIE~~

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- notatki (np. w terminarzu)

- pamiętnika

- inne, jakie?

b) ustną ~~CZĘSTO~~ CZASAMI RZADKO NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- rozmowa z innym nauczycielem ~~X~~

- głosny monolog

- inne:

- c) w myślach ~~CZĘSTO~~ CZASAMI RZADKO NIGDY
d) Inne, jakie?

4. Kiedy dokonuje Pani/Pan refleksji nad przeprowadzonymi lekcjami?

a) po każdej lekcji

~~b) po lekcjach~~ na koniec dnia pracy

c) po tygodniu pracy

d) po miesiącu pracy

e) inaczej, jak?

5. Co jest najczęściej treścią Pani/Pana refleksji? (Proszę zaznaczyć 1-3 odpowiedzi)

a) cele lekcji

~~b) zastosowane metody i techniki pracy~~

c) nauczane treści

d) materiały dydaktyczne

e) dyscyplina w klasie

~~f) relacje z uczniami~~

g)

6. Jakie korzyści obserwuje Pani/Pan po odbytej refleksji nad lekcjami?

Wzrost własnej wiedzy, zdobywanie nowych metod pracy i innych poglądów

7. Czy uważa się Pani/Pan za refleksyjnego praktyka?

~~nie~~ NIE NIE WIEM

8. Czy wzięłaby/wziąłby Pani/Pan udział w szkoleniu/terminu dokonywania autorefleksji nad działaniami dydaktyczno-wychowawczymi w szkole?

~~nie~~ RACZEJ TAK NIE RACZEJ NIE

9. Co czuje Pani/Pan uzupełniając tę ankietę?

Wzrost własnej wiedzy, zdobywanie nowych poglądów
godność, radość, satysfakcja
dziękuję!

Magdalena Witkowska
Nauczycielka Kołgium Języków Obcych
w Gorzowie Wlkp.

ANKIETA ANONIMOWA

Cel: badanie refleksyjności nauczycieli języków obcych

Data: 2022.08 Język nauczany: angielski

Miejsce pracy: szkoła podstawowa gimnazjum

Stopień awansu zawodowego: nauczyciel

Wykształcenie: wyższe

1. Czy po zakończonej lekcji dokonuje Pani/Pan analizy jej efektów? Czy dokonuje Pani/Pan refleksji nad tym co miało miejsce w klasie?

(TAK) NIE TRUDNO POWIEDZIEĆ

Jeśli tak, to jak często?

(ZAWSZE) CZĘSTO CZASAMI RZADKO

2. W jaki stopniu odczuwa Pani/Pan potrzebę dokonywania refleksji nad swoją pracą dydaktyczno-wychowawczą? Proszę określić w skali 1-10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Jaka formę refleksji Pani/Pan stosuje?

a) pisemną CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- notatki (np. w terminarzu)

- pamiętnika

- inne, jakie?

b) ustną CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

W jakiej postaci (proszę zaznaczyć stosowane formy)?

- rozmowa z innym nauczycielem

- głosny monolog

- inne:

c) w myślach CZĘSTO CZASAMI RZADKO NIGDY

d) Inne, jakie?

4. Kiedy dokonuje Pani/Pan refleksji nad przeprowadzonymi lekcjami?

a) po każdej lekcji

b) po lekcjiach na koniec dnia pracy

c) po tygodniu pracy

d) po miesiącu pracy

e) inaczej, jak?

5. Co jest najczęściej treścią Pani/Pana refleksji? (Proszę zaznaczyć 1-3 odpowiedzi)

a) cele lekcji

b) zastosowane metody i techniki pracy

c) nauczane treści

d) materiały dydaktyczne

e) dyscyplina w klasie

f) relacje z uczniami

g)

6. Jakże korzyści obserwuje Pani/Pan po odbytej refleksji nad lekcjami?

poprawia jakość pracy

7. Czy uważa się Pani/Pan za refleksyjnego praktyka?

TAK NIE NIE WIEM

8. Czy wzięłaby/wziąłby Pani/Pan udział w szkoleniu/terningu dokonywania autorefleksji nad działaniami dydaktyczno-wychowawczymi w szkole?

TAK RACZEJ TAK NIE RACZEJ NIE

9. Co czuje Pani/Pan uzupełniając tę ankietę?

obojętność

Dziękuję!