

Magdalena Białek

Autorefleksja i samoocena przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako jedno z kryteriów weryfikacji sposobu ich kształcenia

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 12, 1-14

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Magdalena BIAŁEK
Uniwersytet Wrocławski

Autorefleksja i samoocena przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako jedno z kryteriów weryfikacji sposobu ich kształcenia

Abstract:

The prospective German teachers' self-reflection and self-esteem as one of the criteria of their educational assessment

The objective of this article is to present the profile of a German philology student – the prospective teacher, based on his/her self-reflection and self-esteem. A brief analysis of teacher education standards (Ordinance of the Ministry of Science and Higher Education of 17 January 2012) and publications on the role of mindfulness in foreign language teaching and teacher education were the starting point for the theoretical discussion.

However, the analysis of conducted research and the presentation of the results were the priority of the article. The study based on the prospective teachers' self-reflection and self-esteem showed some tendencies in thinking about oneself and perceiving oneself as a teacher among the surveyed students. According to the findings, future teachers are mainly focused mainly on their own interpersonal skills and the need for ongoing development. The ability to build 'a good relationship with a student' was valued the highest. The results clearly show the prospective teachers' focus mainly on pedagogical and psychological aspects of their future job. The teaching dimension of the respondents' occupation was hardly underlined in the conducted study.

Apart from the detailed analysis of the research and its results, the article presents requirements which could serve as recommendations regarding certain changes to be introduced to the teacher education at class level.

Wstęp

Myśląc o kształceniu nauczycieli (tu mam na myśli nauczycieli języków obcych, a w szczególności germanistów) i licznych wynikach badań alarmujących o niskim poziomie nauczania języków obcych w naszym kraju, nie mogę się oprzeć pokusie i nie stwierdzić, że takich mamy nauczycieli jakich kształcimy. Nie da się przecież zaprzeczyć, że polscy nauczyciele konstytuują się w zdecydowanej większości z absolwentów wyższych uczelni, którzy zdobywają uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela w ramach studiów filologicznych z przygotowaniem pedagogicznym. W ogromnej części więc sytuacje rozgrywające się w polskich szkołach są wynikiem dydaktycznych oddziaływań instytucji kształcących przyszłego nauczyciela. Należy podkreślić tutaj oczywiście, że wpływ ten jest ogromny, lecz nie jest on jedynym determinantem zachowań nauczycieli. Dużym determinantem działań nauczycielskich są przecież ich teorie osobiste. Powołując się na R. Pachocińskiego (1994) stwierdzić można, iż rola i znaczenie

teorii osobistych w pracy nauczyciela wzrasta wtedy, kiedy poziom kształcenia zinstytucjonalizowanego się obniża. Wszelkie braki i deficyty w tym kształceniu popychają nauczycieli do stosowania takich metod, z jakimi sami spotykali się jako uczniowie. Bezsprzeczny wpływ teorii osobistych (oraz innych czynników) na kształtowanie się szeroko rozumianego warsztatu metodycznego nauczyciela, nie wyklucza roli i znaczenia zajęć dydaktycznych w tym zakresie. Wieloaspektowość stawania się nauczycielem inspiruje raczej do podejmowania działań celem optymalizacji zinstytucjonalizowanej formy kształcenia nauczycieli.

W niniejszym artykule podjęta zostanie próba stworzenia sylwetki studenta (przyszłego nauczyciela języka niemieckiego) na podstawie jego refleksji i samooceny. Realizacja tego celu jest zamierzeniem, które ma stanowić swoistą przeciwwagę (lub uzupełnienie) informacji zwrotnej otrzymywanej każdego roku podczas tzw. „egzaminu mistrzowskiego” w Instytucie Filologii Germańskiej w Uniwersytecie Wrocławskim. Co roku egzamin ten dostarcza relatywnie obiektywnej informacji na temat wiedzy i umiejętności metodycznych studentów kończących kształcenie nauczycielskie. Zaplanowane badanie uznać można za źródło takich samych danych, lecz z perspektywy samego studenta. W badaniu zakłada się, że perspektywa ta jest wynikiem głębokiego namysłu przyszłego nauczyciela, „jego introspekcji na takim poziomie, który pozwoliłby mówić o refleksji jako o spotkaniu z samym sobą – komunikowaniu z samym sobą w mowie wewnętrznej” (C.T. Fosnot/ R.S. Perry 2005: 23). Uzyskane w ten sposób dane mogą stać się wskazówką w kształceniu nauczycieli filologów.

1. Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce – standardy z 2012 roku

Analizując standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.) zauważyć można dwie tendencje naczelną. Po pierwsze, kładzie się w nich nacisk na przekazanie studentom wiedzy i umiejętności, które mają służyć przede wszystkim uczniowi, poznawaniu i doskonaleniu strategii jego nauczania i wychowania. Drugim bardzo wyraźnie zarysowującym się aspektem jest kształcenie osobowościowe studenta, jego rozwój jako człowieka, który będzie korzystał z przyswojonej wiedzy w sposób właściwy. Co to znaczy „właściwy” w tym kontekście? Analizując opisywany dokument można powiedzieć, że właściwy znaczy tyle co refleksyjny. Uważam, że właśnie na koncepcji refleksyjności opiera się większość opisywanych standardów, bo jaka postawa czy też umiejętność pozwala na: wykorzystywanie wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki oraz psychologii, analizowanie i interpretowanie określonego rodzaju sytuacji i zdarzeń, posługiwanie się wiedzą teoretyczną, posługiwanie się umiejętnościami diagnostycznymi pozwalającymi na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, dobieranie i wykorzystywanie dostępnych materiałów, środków przy świadomości konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych) (por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.).

To tylko kilka przykładów zaczerpniętych ze wspomnianych standardów kształcenia. Myślę, że zakres działań i obowiązków nauczyciela, wyrażony w tym przypadku mnogością i różnorodnością czasowników operacyjnych, jest wystarczającym powodem, by umiejętność refleksji uznać za punkt wyjścia wszelkich poczynań nauczyciela

oraz punkt odniesienia jego wątpliwości. W obliczu wielu kompleksowych wyzwań współczesności wobec nauczyciela, gotowość do krytycznego namysłu, konstruktywnej krytyki oraz twórczego wyciągania wniosków wydaje się nabierać wartości porządkującej, weryfikującej oraz nadającej kierunek i tempo dalszej pracy dydaktycznej. Umiejętność oceny własnego warsztatu, zrewidowania swoich umiejętności, bądź też wyobrażeń na ich temat, wydaje się być dobrym sposobem stawania się skutecznym nauczycielem, zgodnym ze współczesnymi paradygmatami. Pragnę podkreślić, iż nie uważam, że w ten sposób przecenić można rolę refleksji. Jestem przekonana, że to zaledwie docenienie i podkreślenie jej ogromnej roli w stawaniu się dobrym nauczycielem. W tym kontekście bardzo bliski mi jest pogląd R.I. Arendsa (1994: 492), który twierdzi, że nauka nauczania wymaga „głównie umiejętności krytycznego słuchania i przenikliwej obserwacji. Połączenie jednego z drugim stanie się możliwe dzięki refleksyjnemu myśleniu i analizie” i pisze dalej „to nie doświadczenie jest najlepszym nauczycielem, ale refleksja i analiza” (ibid. 1994: 497). R.I. Arends (1994: 492) nie neguje przy tym i nie wyklucza roli doświadczenia lecz uważa, że „doświadczenie nabiera większej wartości dzięki refleksji (...) Człowiek uczy się przez doświadczenie, żeby jednak uczyć się szybko i na najwyższym poziomie, niezbędna jest zdyscyplinowana refleksja, głęboka i nieprzerwanie trwająca”. Refleksja i samokontrola stanowią warunek efektywnej pracy nauczyciela również w oczach E. Zawadzkiej-Bartnik (2004: 301), która podkreśla, że „bez niezbędnej refleksji i interpretacji własnego działania niemożliwe jest przyswajanie nowej wiedzy i burzenie starych i często nieefektywnych przyzwyczajeń”.

Konieczność refleksyjnego kształcenia nauczycieli stała się również myślą przewodnią w wielu pracach M. Wysockiej. Uważa ona, że „wyrobienie umiejętności oceny własnych umiejętności i wzięcia odpowiedzialności za ich rozwój staje się obowiązkowym elementem procesu kształcenia nauczycieli (...) Nauczyciel zdobywa profesjonalne kompetencje poprzez stałe monitorowanie własnych osiągnięć i ciągłą pracę nad doskonaleniem reprezentowanych przez siebie umiejętności” (M. Wysocka 2003: 14). Ważnym celem refleksyjnego kształcenia nauczycieli, jest „wyrobienie w kandydatach do tego zawodu poczucia odpowiedzialności za samodzielny rozwój własnej kariery po ukończeniu studiów” (M. Wysocka 2003: 24). Ich kształcenie rozpoczyna się od „autoobserwacji i autoanalizy swego działania w klasie, by następnie wygenerować i doskonalić własny styl dydaktyczny” (M. Wysocka 2003: 145). Prowadzi to do autoewaluacji czyli do „uczciwego powiedzenia samemu sobie, co umiem, a czego nie umiem” (M. Wysocka 2003: 24). Według M. Wysockiej (2003: 15), nauczyciel jest w stanie sam, bez pomocy ekspertów, przemyśleć swoje działania i wyciągnąć wnioski. Może sam przeprowadzić hospitację własnych zajęć, dokonać autoobserwacji, autoanalizy i autooceny. Dlatego przygotowując studentów/ słuchaczy do praktyki, trzeba wyposażyć ich w wiedzę o autonomii w uczeniu się nauczania oraz w narzędzia pracy uczące i skłaniające do autorefleksji (M. Wysocka 2003: 149).

Standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela bez wątpienia promują refleksyjną postawę nauczyciela. Umiejętność refleksyjnego namysłu nie jest oczywiście jedyną umiejętnością, której szczególna rola podkreślana jest w standardach. Krótkie nakreślenie problematyki refleksyjności uzasadnia jednak uczy-nienie z niej podstawy narzędzia opisywanego badania.

2. Cel i przebieg badania

Celem badania było stworzenie sylwetki studenta filologii germańskiej, przyszłego nauczyciela języka niemieckiego, na podstawie jego autorefleksji i samooceny. Autorefleksja i samoocena rozumiane są tutaj jako pojęcia bliskoznaczne, a moim celem nie jest próba ich rozgraniczania na poziomie semantycznym. Użycie ich w takim zestawieniu służy podkreśleniu faktu, iż opisywane badanie bazuje na subiektywnych rozważaniach studentów, czyli ich autorefleksji i samoocenie. W konsekwencji powyższego punktem wyjścia badania jest postawa otwarta badacza, nie stawiającego hipotez ani żadnych założeń, po to by móc zaobserwować, jaki kierunek refleksji obiorą sami badani postawieni przed pytaniami otwartymi, nie narzucającymi w żaden sposób odpowiedzi. Tak skonstruowane badanie niesie ze sobą z jednej strony ryzyko subiektywizmu i nadinterpretacji. Jednakże z drugiej strony, wypowiedzi swobodne mają taką wartość, że respondent czasami nieświadomie ujawnia rzeczywiste myślenie, a to stanowi dużą wartość dla interpretacji wyników badania.

Badanie zostało przeprowadzone w marcu 2014 roku na próbie 85 osób, studentów trzeciego roku studiów pierwszego stopnia w Instytucie Filologii Germańskiej w Uniwersytecie Wrocławskim. W trakcie przeprowadzania badania respondenci realizowali ostatni przedmiot przewidziany w ramach specjalizacji nauczycielskiej. Wszyscy badani zrealizowali już również praktyki pedagogiczne ciągłe i śródroczne w wymaganym wymiarze godzin. Teoretycznie (nie licząc 10 brakujących w momencie przeprowadzania badania godzin zajęć z bloku metodycznego, które zgodnie z planem powinny zostać zrealizowane do czerwca 2014 roku) respondenci zostali przygotowani do wykonywania zawodu nauczyciela. W tym kontekście materiałem badawczym staje się samoocena i refleksja nauczycieli z kwalifikacjami, niedotkniętych jednak jeszcze rzeczywistym wymiarem pracy dydaktycznej.

3. Narzędzia badawcze

Chcąc osiągnąć zamierzony cel skonstruowano ankietę, składającą się z dwóch części. Pierwszą jej część stanowił arkusz autorefleksji studentów i obejmował 10 otwartych pytań. Ich celem było wzbudzenie autorefleksji studentów na temat postrzegania siebie w roli nauczyciela. Zastosowanie pytań otwartych miało głębokie uzasadnienie i wynikało z chęci obserwacji, jaki kierunek refleksji obiorą sami respondenci. Wysłałam z założenia, że taka konstrukcja badania pozwoli studentom na obiektywne i samodzielne, niesterowane przez przykładowe odpowiedzi, wypowiedzenie się na własny temat.

Drugą część ankiety tworzył kwestionariusz badający samoocenę studentów względem umiejętności konstytuujących ich warsztat metodyczny. W tej części badania respondenci poproszeni zostali o wypisanie umiejętności metodycznych, które (według własnej oceny) posiadają w momencie wypełniania arkusza oraz takich, których jeszcze nie nabyli, a są one w zawodzie nauczyciela potrzebne.

Uzyskanie informacji na temat umiejętności posiadanych przez studentów miało uzupełnić stworzony na podstawie pierwszej części ankiety opis sylwetki przyszłych nauczycieli. Natomiast pytanie o brak pożądaných umiejętności wynikał z przekonania, iż zdolność definiowania własnej niewiedzy, stanowi o poziomie znajomości tematu przez udzielającego odpowiedzi. Uzyskane w ten sposób dane zostały uznane za relewantne dla zaprojektowanego badania.

Obie części ankiety sporządzone zostały w języku polskim, czyli ojczystym dla respondentów. Za takim wyborem przemawiał cel ankiety. W żadnym stopniu nie miała ona sprawdzać kompetencji językowych respondentów. Decyzja o przeprowadzeniu badania w języku ojczystym usprawniła ponadto jego przebieg i wykluczyła ewentualne luki interpretacyjne, które mogłyby wynikać z niedostatecznej umiejętności dokonywania autorefleksji i samooceny w języku obcym przez studentów, bądź też pewnego dyskomfortu respondenta implikowanego przez taką konieczność.

4. Analiza wyników badania

Wyniki przeprowadzonego badania dostarczają wielu informacji o przyszłych nauczycielach języka niemieckiego. Analiza pierwszej części ankiety pozwala na stworzenie sylwetki przyszłego germanisty w oparciu o jego refleksję i samoocenę. Obszerne odpowiedzi w tej części ankiety pozwalają na wyprowadzenie daleko idących wniosków. Analiza drugiej części ankiety, na którą składają się dwa pytania (o posiadane i nie posiadane przez studentów potrzebnych umiejętności metodycznych) pozwala na uzupełnienie obrazu sylwetki nauczyciela otrzymanego w pierwszej części badania. W ten sposób autorefleksja i samoocena stają się punktem wyjścia charakterystyki przyszłych nauczycieli.

Czy uważasz, że jesteś gotowy do tego, by być nauczycielem? Dlaczego?

Tworzenie sylwetki przyszłego polskiego germanisty rozpoczęto od określenia jego gotowości do podjęcia pracy w zawodzie. Wyniki interpretowane ilościowo wydają się mieć pozytywny wydźwięk, bo aż 63% badanych deklaruje swoją gotowość do podjęcia pracy w szkole, przy czym podkreślić należy, że gotowość nie oznacza tutaj dyspozycyjności i chęci podjęcia pracy zawodzie w określonym czasie, lecz wewnętrzne przekonanie respondenta o tym, iż jest on już do podjęcia tego zawodu przygotowany. Argumentacja wśród pozytywnie na to pytanie odpowiadających respondentów, jest bardzo jednolita. Zdecydowana większość z nich uważa, że decydujący wpływ na deklarowaną przez nich gotowość mają praktyki pedagogiczne (ich wystarczająca ilość i dobry poziom) oraz zajęcia praktyczne na uczelni. Kilka osób ocenia siebie jako „gotowych do podjęcia zawodu” ze względu na swoje zamiłowanie do nauczania i wewnętrzne przekonanie o słuszności obranej drogi. Na tym kończy się argumentacja respondentów, czy też jakakolwiek refleksja, którą dzieliliby się w związku z zadaniem pytaniem. Dziwić może jednoznaczność przekonań 63% badanych. W ich odpowiedziach nie pojawia się „wahanie”, czy też „zastanawianie się” nad odpowiedzią, nie pojawia się żaden rodzaj dyskusji z samym sobą o tym, czy „na pewno jestem” gotowy. W sytuacji tak jednoznacznych odpowiedzi na dość jednak niejednoznaczne pytanie powstaje obawa o pewne złudzenie kompetencyjności odpowiadających. Otrzymane odpowiedzi pozwalają na wniosek, że ta grupa respondentów wychodzić może z założenia, że nabycie pewnych kompetencji, wiedzy, czy też umiejętności pozwala na efektywne działania pedagogiczne. Niewątpliwie w pewnym stopniu tak jest i nie jest moim celem negowanie roli i znaczenia kompetencji, w które wyposaża kandydatów na nauczycieli uczelnia. Jednak oczywistym jest, że to wyposażenie nie jest wystarczające, by móc jednoznacznie określić się jako osobę gotową do bycia nauczycielem. Jak pisze W. Komar (2000: 158), „aby

wkroczyć w rejony sztuki pedagogicznej, nauczyciel musi opanować pewne podstawowe czynności rzemieślnicze ale sztuka polega jednak na przekraczaniu rzemieślniczości w indywidualny, niepowtarzalny, jednostkowy sposób”. Tej grupie respondentów wydaje się brakować świadomości odnośnie złożoności i niedookreśloności zawodu nauczyciela.

Być może taka świadomość jest udziałem 10% tych respondentów, którzy w swoich odpowiedziach nie udzielają jednoznacznej odpowiedzi. To osoby, które prowadzą wspomnianą wyżej dyskusję z „samym sobą” zastanawiając się w trakcie odpowiadania nad istotą pytania i odpowiedzi, co sprowadza się do namysłu nad procesem stawiania się nauczycielem. Dziękując się swoją refleksją respondenci ci dochodzą ostatecznie do wniosku, że „raczej nie są gotowi”, ale „chętnie spróbują zmierzyć się z rzeczywistością, po to by zweryfikować swoją wiedzę i przekonania”. To osoby, które za swoje credo uznają hasła „czas pokaże” i „nigdy nie będę tak naprawdę gotowa”. Myślę, że te właśnie osoby postrzegać można jako najbardziej gotowe do wykonywania zawodu nauczyciela.

Grupę osób, która w sposób eksplicytny deklaruje brak gotowości do podjęcia zawodu nauczyciela stanowi 27% badanych. Za główny powód takiej samooceny większość respondentów podaje brak doświadczenia, nieumiejętność rozwiązywania „bieżących” problemów i odpowiedniego reagowania na sytuacje konfliktowe, czyli wszystkie te umiejętności do których nabycia nieodzowna jest praktyka.

Jak myślisz, jakim będziesz nauczycielem?

W przypadku drugiego pytania 22% odpowiedzi ma charakter życzeniowy, tj. studenci posługują się sformułowaniami „mam nadzieję, że”, „chciałbym aby”, „cieszyłbym się gdyby”, „nie jestem pewien czy”, itd. Takie odpowiedzi, niezależnie od dalszego ich ciągu, pozwalają definiować formułującego je studenta, jako refleksyjnego i ostrożnego kandydata do zawodu nauczyciela. Pojawienie się niepewności, co do własnej kompetencji, może w takim przypadku świadczyć o głębokim namyśle nad sobą i swoją wiedzą. Pozostałe 78% respondentów definiuje siebie jako nauczyciela w sposób jednoznaczny, zdecydowany i pewny. W definicjach tych rysuje się przy tym wyraźna tendencja do prezentowania siebie w roli nauczyciela w zdecydowanej większości przypadków przez pryzmat tylko i wyłącznie cech charakteru, osobowości i pewnych charakterystycznych zachowaniach w określonych sytuacjach. Perspektywa dydaktyczna zdaje się mieć tutaj marginalne znaczenie. 25% badanych stwierdza, że będzie po prostu „dobrymi nauczycielami” nie opatrując tego sformułowania żadnym, szerszym komentarzem, ani nie próbując zdefiniować słowa „dobry” w kontekście bycia nauczycielem.

Dość duża grupa respondentów odpowiada na to pytanie komentując i uzasadniając swoje przekonania. Analiza tych wypowiedzi pozwala na wniosek, że najbardziej powszechną cechą wśród przyszłych polskich germanistów będzie wyrozumiałość i cierpliwość (45% wskazań). Odpowiedzi respondentów pozwalają też spodziewać się nauczycieli z „poczuciem humoru”, „otwartych na potrzeby uczniów”, „nawiązujących dobry kontakt z uczniem”, „przyjaznych”, „życzliwych”, „uśmiechniętych, dobrych, wrażliwych, pracujących z zapałem i zaangażowaniem oraz starających się aby czegoś dzieci nauczyć”. Dlaczego 95% odpowiedzi respondentów oscyluje wokół osobowościowego aspektu pracy nauczyciela? Myślę, że odpowiedzi te odzwierciedlają powszechnie panujący trend o konieczności rozwijania tzw. umiejętności „miękkich”. Kształcenie w oparciu

o eklektyczne podejście, w różnym stopniu uwzględniającym opcję humanistyczną, kognitywną i neobehawiorystyczną, studenci wydają się być przekonani, że ich wrażliwość i otwartość na ucznia, jest podstawowym albo co gorsza wystarczającym warunkiem, by stać się dobrym nauczycielem. Niezaprzeczalnym faktem jest, że warunki osobowościowe nauczyciela w bardzo dużym stopniu rzutują na to, co zrobi on ze swoją wiedzą pedagogiczną, ale nie są one na pewno jedynym wyznacznikiem skutecznej pracy dydaktycznej.

Dominującymi elementami w opisie sylwetki nauczyciela w tym punkcie badania są, jak wspomniano, cechy charakteru i uwarunkowania osobowościowe. Aspekt dydaktyczny konstituuje się z odpowiedzi 10% respondentów, którzy zamierzają „aktywizować swoich uczniów” oraz 25% wypowiedzi wyrażających przekonanie o „byciu wymagającym” wobec uczniów, ale tym samym (jak podkreśla połowa tej grupy badanych) sprawiedliwym, obiektywnym i konsekwentnym. Jedna osoba chciałaby być nauczycielem refleksyjnym. Co zaskakuje w analizie wyników tej części ankiety, to kilkanaście negatywnie zabarwionych stwierdzeń. 15% respondentów przewiduje mianowicie, że ich lekcje będą nudne, schematyczne i nieciekawe.

Jak myślisz, jak to będzie być Twoim uczniem?

Analiza odpowiedzi na kolejne pytanie potwierdza i rozszerza obraz nauczyciela wynikający z pytania drugiego. 37% badanych przewiduje, że będzie wymagająca, lecz „nie generująca stresu, zabawna, miła, uprzejma” i po raz kolejny „pełna zrozumienia i otwarta”. W odpowiedziach respondentów tu i w innych miejscach ankiety widać wyraźną tendencję do podkreślania swoich cech, powiedzieć można „dobrego człowieka”. Być może wynika to ze wspomnianej już wcześniej orientacji humanistyczno-kognitywnej i głębokiego przekonania, o konieczności bycia właśnie takim. Tu zadać można jednak pytanie, co w sytuacji gdy, ktoś nie jest stale uśmiechnięty, ani tak bardzo otwarty? A jak dodatkowo nie jest się zabawnym? Czy te „braki” wykluczają go z szeregów potencjalnych tzw. „dobrych nauczycieli”? Zastanawia fakt, dlaczego tendencja do swojego gloryfikowania takiego wzorca osobowościowego, który w kulturze masowej uchodzi za ten najbardziej pożądany, przenoszona jest przez studentów na zawód nauczyciela. Jeśli człowiek nie został wyposażony w układ genów, gwarantujący mu dobre samopoczucie i uśmiech w każdej sytuacji, lub nie nabył takich umiejętności w procesie pierwotnej socjalizacji, to czy uczelnie mogą go tego nauczyć? Odpowiedź jest oczywista. Dlaczego 15% studentów pisze, że „będzie bardzo nudno być moim uczniem, bo jestem poważny, nieśmiały, nie potrafię nawiązywać kontaktu, mam kiepskie poczucie humoru, nie umiem stwarzać przyjaznej atmosfery, ludzie nie mają do mnie szacunku, jestem zbyt cichy i mało przekonujący”. 10% twierdzi, że nikt nie będzie chciał chodzić na ich lekcje, bo nie są „przebojowi”, „uśmiechnięci” i „zabawni”. Uważam, że takie odpowiedzi pozwalają na wniosek, iż polska dydaktyka obcojęzyczna utożsamiana jest przez przyszłych dydaktyków z klimatem sztuczek kabaretowych, stawiających sobie za cel rozbawienie odbiorców i miłe spędzenie czasu.

Czego przede wszystkim chciałbyś nauczyć/ uczyć swoich uczniów?

Pewną zmianę perspektywy myślenia i postrzegania swojej zawodowej przyszłości „wymusza” na respondentach pytanie o to, czego chcieliby nauczyć swoich uczniów. Zdecydowana większość, bo 63% za swój główny cel uznaje konieczność rozwijania kompetencji komunikacyjnej uczniów. To jest odpowiedź, która może satysfakcjonować

(szczególnie w perspektywie analizy pytań wcześniejszych, gdzie aspekt dydaktyczny jest prawie niewidoczny). Rozumiejąc prymarność ukomunikatywnienia sytuacji ćwiczebnych, respondenci wydają się nie zauważać jednak żadnych innych, dydaktycznych aspektów procesu glottodydaktycznego. Zaledwie 4% badanych wymienia hasłowo: konieczność skupienia się na gramatyce i leksyce, elementach kulturowych oraz rozwijaniu umiejętności pisania. Te lapidarne odpowiedzi nie pozwalają na jakąkolwiek klasyfikację przyszłych nauczycieli, bo nie dostarczają wystarczającej ilości przewidywanych celów do realizacji. Po raz kolejny do głosu dochodzi pedagogiczno-psychologiczna perspektywa postrzegania procesu dydaktycznego przez przyszłych nauczycieli. Tendencja ta wyraża się bardzo wyraźnie w 62% odpowiedzi, gdyż taki odsetek badanych za cel swojej dydaktycznej działalności uważa konieczność rozwijania: postaw szacunku, radości uczenia się, odwagi do realizowania swoich marzeń, ciekawości świata, wiary w siebie, umiejętności współpracy, samorealizacji, odpowiedzialności za swoje czyny, pewności siebie, samodzielności czy doceniania wartości rodziny.

Scharakteryzuj krótko swoje lekcje (wizje swoich lekcji). Jakie one będą? Jak sobie je wyobrażasz? Jak je oceniasz?

Analiza piątego pytania pozwala na szersze wnioskowanie na temat koncepcji metodyczno-dydaktycznej przyszłych studentów. Tylko 10% pytanych porusza tym razem aspekty motywacyjno-psychologiczne, podkreślając jedynie konieczność wytwarzania „miłej atmosfery na zajęciach”. Pozostali skupiają się na aspektach dydaktycznych. Znamiennym jednak jest, że odpowiedzi jest relatywnie mało, są krótkie i lapidarne (w porównaniu z odpowiedziami na inne pytania). 30% respondentów chce prowadzić lekcję nastawioną na produkcję, 20% zwraca uwagę na konieczność dobrej organizacji, 10% na szybkie tempo pracy oraz wykonywanie większej ilości ćwiczeń i zadań na lekcji, celem uniknięcia zadawania zadań domowych. 5% pytanych zwraca uwagę na konieczność rozwijania autonomii, 4% chce położyć nacisk na rozwijanie wszystkich czterech sprawności. Pojedyncze osoby zamierzają „odpytywać jedną osobę na każdej lekcji”, „zapewnić dynamikę zajęć”, czy też „dać uczniowi poczucie sensu”, poprzez „zapewnienie mu bogatej oferty dydaktycznej”.

Tak jak pobrzmiewające w odpowiedziach na prawie każde inne pytanie, tak i tutaj pojawiają się sceptyczne wizje lekcji, jako „pasma nieudanych prób” czy też „monotonnych zabiegów, bez żadnych rezultatów”. Pojedyncze osoby podkreślają również mało dynamiczny charakter swoich zajęć, pracę głównie z podręcznikiem w związku z czym „schematyczną i nudną”. W sumie pojawia się 9% negatywnie nacechowanych odpowiedzi. Można więc wysunąć wniosek, że wśród respondentów jest grupa osób przekonanych o swojej niegotowości, niekompetencji czy też bezradności względem ewentualnej perspektywy pracy w zawodzie nauczyciela języka obcego.

Jak myślisz, co będzie sprawiało Ci trudność w zawodzie nauczyciela języka niemieckiego? Jak myślisz, co nie będzie sprawiało Ci żadnego kłopotu w zawodzie nauczyciela języka niemieckiego?

W przypadku tych dwóch pytań, odpowiedzi respondentów oscylują zarówno wokół aspektu dydaktycznego jak i psychologiczno-pedagogicznego. Spekulując o trudnościach w zawodzie najwięcej wątpliwości i potencjalnych trudności wśród badanych ro-

dzi umiejętność „łamania stereotypów o brzydocie języka niemieckiego oraz negatywnego stosunku do języka naszych sąsiadów”. I tu wydaje się, że spekulacje na temat przewidywanych trudności są uzasadnione. Niechęć do języka niemieckiego w szkołach jest rzeczywiście zjawiskiem powszechnym. Liczne badania pokazują, że jako naród jesteśmy bardzo stereotypogenni, a stereotypowe postawy i myślenie zaszczepiamy już w najmłodszych. Negatywne opinie na temat języka niemieckiego oraz negatywny stosunek do Niemców potwierdzają również wyniki niepublikowanych jeszcze badań, które przytaczam z racji współpracy z przedstawicielami państw wyszehradzkich i prowadzenia wspólnych badań zmierzających do wydania publikacji „Quo vadis DaF”. Prowadzone przez Słowację, Czechy, Polskę i Węgry badania na temat kondycji języka niemieckiego w wybranych państwach europejskich, pokazują jednoznacznie, że w Polsce nastawienie do języka niemieckiego i Niemców jest o wiele bardziej negatywne niż w pozostałych państwach wspomnianej grupy. Z tym problemem będą niewątpliwie musieli zmierzyć się przyszli nauczyciele języka niemieckiego, bowiem brak motywacji i negatywne nastawienie do nauczanego języka jest zawsze wyzwaniem dla każdego pedagoga.

Kolejne przewidywane przez respondentów trudności to braki w zakresie umiejętności doboru zadań (13%), sprawiedliwego oceniania (12%) i wprowadzania gramatyki (25%). 10% badanych obawia się ponadto własnej „niekompetencji językowej” oraz „pracy papierkowej”. Wśród aspektów psychologiczno-motywacyjnych dają się natomiast wyodrębnić dwa główne problemy: po pierwsze, szeroko rozumiane „problemy wychowawcze” (20%) oraz bardzo konkretny problem wychowawczy – dyscyplina (ponad 50% wskazań).

Spekulując na temat „bezproblemowych aspektów” pracy nauczyciela, 35% badanych za takowe uważa „nawiązanie dobrego kontaktu z uczniami”. 29% sądzi, że żadnych problemów nie przysporzy im „aktywizowanie uczniów”. 15% pytanych jest zdania, że własna wiedza i kompetencja językowa, będzie czynnikiem ułatwiającym proces nauczania, a 13% nie spodziewa się mieć problemów z „jasnym przekazywaniem poleceń”, „indywidualizacją nauczania” (9%), „sprawdzaniem wiedzy” (9%) i „planowaniem lekcji” (8%). Ponadto 12% pytanych czuje się „osobiście zmotywowanych do pracy”, co uznają również za czynnik ułatwiający pracę. 10% respondentów cechuje duża cierpliwość, 10% konsekwencja, 8% stanowczość, 12% wie, jak wprowadzać dyscyplinę, a 9% jest otwarta na potrzeby uczniów i zgodnie z przewidywaniami ich zauważanie nie będzie stanowiło dla tej grupy respondentów żadnych trudności.

Co uznalbyś za swój największy sukces w zawodzie?

Pytanie, co respondenci uznaliby za sukces w swojej pracy dydaktycznej, pozwala na wniosek, że duża część badanych rozumie sukces bardzo wymiennie. Najwięcej przyszłych nauczycieli utożsamia go z zauważalnymi sukcesami uczniów – 40% respondentów upatruje swojego sukcesu w wygrywanych przez ich uczniów olimpiadach i konkursach. Następne 13% badanych upatruje sukcesu w „postępkach uczniów”. 24% respondentów nawiązując do słabej kondycji języka niemieckiego w Polsce, za swój sukces uznaloby zmotywowanie do nauki „zdeklarowanych” przeciwników języka niemieckiego, a dla kilku osób miarą sukcesu jest udział ich uczniów w różnorodnych przedsięwzięciach społeczno-kulturowych. Sukcesem dla kolejnych 24% procent jest „radość uczniów z lekcji” oraz „ich chętnie przychodzenie na zajęcia”. Dla 10% sukcesem jest

brak konieczności wystawiania złych ocen oraz umiejętność przekazywania wiedzy (7%). 15% badanych ceniloby sobie „szacunek, podziw i wdzięczność okazywane im ze strony uczniów”, a kilka osób „dobrą współpracę”.

Co uznałbyś za swoją największą porażkę w zawodzie?

W odpowiedzi na to pytanie krystalizują się dwie perspektywy rozumienia porażki. Za jedną z nich uznać można definiowanie porażki nauczyciela w kategoriach postrzegania procesu dydaktycznego przez ucznia. Uwzględniając tę perspektywę w analizie danych, zauważyć można, iż 35% badanych upatruje swojej porażki w „niechęci uczniów” oraz „braku ich zaangażowania w proces dydaktyczny”. 20% za porażkę uznałoby fakt, że „uczniowie nudzą się na lekcji”. Zdecydowanie więcej powodów ewentualnej porażki upatrują studenci we własnych działaniach. Tu respondenci wymieniają, że za porażkę uznałoby: konieczność wprowadzenia dyscypliny (2%), konieczność podnoszenia głosu na uczniów (2%), niedostrzeganie uczniów z problemami (6%), nieumiejętność zmotywowania ucznia do pracy (7%), wypalenie zawodowe (15%), brak umiejętności radzenia sobie z sytuacją problemową (1%), nieumiejętność radzenia sobie z hałasem (4%), skargi ze strony uczniów (5%), niezauważanie jakiegoś ucznia (1 osoba), kumoterstwo (1 osoba).

Jaką wiedzę/ które umiejętności nabyte w czasie specjalizacji nauczycielskiej uważasz za szczególnie przydatne w Twojej przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela?

Kilka osób podkreśla za mało praktyczny wymiar zajęć na uczelni, w związku z czym pojawiają się stwierdzenia, że przedmioty te są zbędne. Analiza wypowiedzi respondentów pozwala na wniosek, iż studenci wydają się nie zdawać sobie sprawy ze znaczenia jakie dla praktyki zawodowej ma teoria, traktując ją jako zbędne, oderwane od rzeczywistości treści. Odnieść można przy tym wrażenie, że brak im umiejętności logicznego wyciągania wniosków z prezentowanej teorii i odnoszenia ich do sytuacji szkolnych. Myślę, że studentom brak krytycznego namysłu nad faktem, że większość rzeczy praktycznych wynika z określonej teorii i że teoria niejednokrotnie jest w stanie „wytłumaczyć” wiele sytuacji w klasie szkolnej i stanowi rozwiązanie dla wielu sytuacji problemowych, a nade wszystko, że teorię postrzegać należy jako szereg hipotez do zweryfikowania”. Studenci wydają się być nastawieni na otrzymywanie gotowych rozwiązań, najlepiej w postaci materiałów dydaktycznych, nadających się do natychmiastowego użycia w konkretnej klasie i na konkretnej lekcji. Nie neguję konieczności dostarczania studentom takich materiałów lecz działania te nie mogą zastąpić kształcenia krytycznego „namysłu glottodydaktycznego”, który umożliwi adekwatne działanie dydaktyczne nauczyciela do konkretnej sytuacji szkolnej (włączając w to samodzielne preparowanie materiałów glottodydaktycznych). Nie możemy kształcić nauczycieli, którzy nie potrafią przeprowadzić lekcji bez popularnych „dodatkowych kserokopii”. Te owszem są potrzebne, lecz priorytetem jest wykształcenie umiejętności samodzielnego projektowania ćwiczeń i zadań, które w rezultacie pozwolą na przeprowadzenie skutecznej lekcji.

Wyniki drugiej części badania, w której respondenci zostali poproszeni o ocenę swoich umiejętności oraz wymienienie tych, których nie posiadają, uzupełniają obraz przyszłego nauczyciela (otrzymany w wyniku analizy pierwszej części ankiety) głównie o cechy charakteru i postawy. Tylko niewielka liczba respondentów odnosi się w swoich

odповідziach rzeczywiście do „umiejętności metodycznych”, o których mowa w pytaniach. Większość badanych, jak gdyby ignorując treść pytań, koncentruje się na osobowościowym wymiarze zawodu nauczyciela. Być może taka sytuacja wynika z przekonania studentów o tym, iż dobrze rozwinięte „umiejętności miękkie” zapewniają większą skuteczność procesu glottodydaktycznego, niż dobrze przygotowany warsztat metodyczny. Możliwe jest też, że kształcenie i doskonalenie „umiejętności miękkich” postrzegane jest jako proces długofalowy i bardziej skomplikowany (być może też mniej dostępny w ramach kształcenia nauczycielskiego) niż doskonalenie warsztatu metodycznego. Obawa o niemożność rozwinięcia tych umiejętności mogłaby spowodować dającą się zaobserwować w analizie badania wysoką frekwencję występowania odpowiedzi oscylujących wokół aspektu psychologiczno-pedagogicznego na pytania o warsztat metodyczny.

Odpowiadając na pytanie pierwsze (*Wyobraź sobie komodę z szufladami jako metaforę warsztatu metodycznego. Jak wyglądałaby Twoja komoda? Do których szafek posiadasz klucze? Na wybranych (niektórych lub wszystkich) kwadratach wypisz umiejętności, które, zgodnie z Twoją samooceną, składają się obecnie na Twój warsztat metodyczny*), 80% respondentów spekuluje, że będzie miała dobry kontakt z uczniem. 30% respondentów prognozuje swoją otwartość na ucznia i jego potrzeby, 25% elastyczność oraz empatię. Prawie 20% pytanych wymienia umiejętność szybkiego reagowania na sytuacje konfliktowe i nieprzewidywalne, a 18% wskazuje na posiadanie umiejętności radzenia sobie z „sytuacjami trudnymi”. Ponadto respondenci pytani o posiadane umiejętności metodycznych, wymieniają: kulturę osobistą, brak stresu, konsekwencję, stanowczość, szacunek, zarządzanie czasem, poczucie humoru, pewność siebie, opanowanie, odporność na stres. Poza tym pojedynczy pytani podają: pomysłowość, punktualność, refleksyjność, chęć stałego rozwoju, wrażliwość na ucznia, elastyczność, konsekwencję oraz szacunek dla ucznia. W analizowanych odpowiedziach dominuje wprawdzie niezaprzeczalna koncentracja na aspektach osobowościowych, lecz wyłania się tu również perspektywa stricte metodyczna. 20% pytanych deklaruje umiejętność planowania i organizacji lekcji. 15% respondentów wymienia umiejętność uatrakcyjniania zajęć, a 10% przewiduje, iż będzie potrafiła aktywizować całą klasę do uczestnictwa w lekcji. Również 10% pytanych twierdzi, że potrafi w sposób jasny i zrozumiały dla ucznia przekazywać posiadaną wiedzę, a prawie tyle samo osób podkreśla, że posiada „dużą wiedzę merytoryczną w zakresie nauczania języka niemieckiego jako obcego”. 5% badanych w „umiejętnościach posiadanych”, wymienia: wykorzystywanie gier i zabaw w procesie dydaktycznym, pracę z filmem, reklamą i piosenką, pracę przy stacjach, a także indywidualizację procesu nauczania. Pojedyncze osoby wymieniają: sprawiedliwe ocenianie, preparowanie materiałów glottodydaktycznych, szybkie reagowanie na błędy, zastosowanie *story telling* w pracy na lekcji oraz pracę z osobami w różnym wieku.

Wśród tych nierzadko „rozproszonych” odpowiedzi, których kategoryzacja przysparza wielu trudności (czasem wręcz nie jest możliwa), wyłania się bardzo duży odsetek studentów (70%) wyrażających przekonanie o własnej umiejętności utrzymania dyscypliny w klasie. Abstrahując od braku możliwości weryfikacji tej umiejętności w sytuacji przed podjęciem pracy w szkole, zastanawia fakt tak dużego odsetka wskazań w przypadku tej odpowiedzi. Jedną z możliwych hipotez można sformułować odwołując się do

teorii faz nastawienia zawodowego zaproponowanej przez F. Fuller (1969) (por. R.I. Arends 1994: 49). Zgodnie z tą teorią, znajdujący się na początku swojej zawodowej kariery nauczyciel nastawiony jest na przetrwanie. Na tym etapie wszystkie wysiłki podejmuje w celu przetrwania i zaskarżenia sobie sympatii przełożonych oraz uczniów. Być może takie (podświadome) obawy stały się udziałem w ten sposób odpowiadających studentów.

Analiza pytania pierwszego pozwala na wniosek, iż przyszli nauczyciele pytani w sposób eksplicytny o umiejętności metodyczne, zdecydowanie chętniej piszą o uwarunkowaniach osobowościowych. Koncentracja na tym wymiarze kompetencji nauczyciela nie oznacza całkowitej eliminacji innych odpowiedzi. Jak wspomniano wyżej, niektórym respondentom nieobca jest refleksja nad własnym warsztatem metodycznym.

Wśród odpowiedzi udzielonych na drugie pytanie (*Druga komoda, to mebel, do którego nie masz kluczy. W wybranych miejscach wypisz umiejętności metodyczne, które chciałbyś zdobyć, żeby stawać się mistrzem w swoim zawodzie*), najwięcej osób (23%) wymienia brak umiejętności dyscyplinowania klasy. Widać więc bardzo wyraźnie, że problem dyscyplinowania pojawia się prawie w 100% odpowiedzi (70% jako odpowiedź na pierwsze pytanie). Może to potwierdzać postawioną wcześniej tezę, iż koncentrację na dyscyplinie uznać można za znak rozpoznawczy początkujących lub przyszłych nauczycieli.

Stosunkowo duży odsetek badanych (25%) zwraca uwagę na konieczność posiadania umiejętności pracy z uczniem dysfunkcyjnym. 5% odpowiadających twierdzi, iż nie potrafi organizować i planować zajęć oraz nie posiada umiejętności motywowania uczniów, ani też dobrego pomysłu na ciekawe lekcje. Pozostałe umiejętności oscylujące wokół wymiaru metodyczno-dydaktycznego, to wymieniane przez pojedyncze osoby: brak kreatywności, nieumiejętność pisania konspektu, przekazywania gramatyki, opracowywania autorskich scenariuszy bez podręcznika, przygotowywania testów, poprawnej pisowni na tablicy, tworzenia programów nauczania, oceniania, czy też nieumiejętność kreowania sytuacji komunikacyjnych. Oprócz wyżej wymienionych umiejętności, które można rozpatrywać jako pewne składowe warsztatu metodycznego, respondenci wymienili też szereg innych umiejętności, których poziom w mniejszym lub większym stopniu warunkowany jest długością i intensywnością doświadczenia zawodowego.

Pojawiające się w udzielanych odpowiedziach treści, podzielić można na trzy kategorie. Jedną z nich stanowią umiejętności, które nabyć można głównie w trakcie praktyki zawodowej („wiedza o dokumentacji szkoły”, „znajomość dziennika”, „kontakt z rodzicami”, czy też bardzo ogólnie formułowane przez respondentów „doświadczenie”). Również wykonywanie zawodu nauczyciela zapewnia doskonalenie i natychmiastową weryfikację umiejętności stanowiących w opisywanym badaniu grupę drugą. Zaliczyć do niej można wymieniane przez badanych: „otwarcie się na uczniów”, „zachęcanie uczniów do uczenia się języka niemieckiego”, „dostosowanie tempa pracy do możliwości uczniów”, „utrzymanie zdrowego dystansu z uczniami”, czy też „podejmowanie ryzyka na lekcji”. Pozostałe odpowiedzi sklasyfikować można jako uwarunkowania osobowościowe, podlegające treningowi i modyfikacjom w trakcie wykonywania zawodu nauczyciela. Są to: „cierpliwość”, „stanowczość”, „radzenie sobie w trudnych sytuacjach”, „radzenie sobie ze stresem”, „kreatywność”, „wytrwałość”, „pewność siebie”, „elastyczność”, „obiektywizm”, oraz „szybkie podejmowanie decyzji”.

5. Podsumowanie

Przeprowadzone badanie dało możliwość stworzenia „sylwetki polskiego germanisty”. Jest to na pewno obraz nie do końca jednoznaczny i obiektywny, chociażby z tego powodu, że powstał na bazie samooceny respondentów jednej uczelni. Jednak, mimo to, jest on zgodny z zamierzeniem badacza – celem badania było bowiem uzyskanie informacji jaki obraz siebie rysują przyszli nauczyciele u progu swojej zawodowej ścieżki w tym wybranym ośrodku dydaktyczno-naukowym.

Wyniki badania ukazują obraz nauczycieli bardzo mocno skoncentrowanych na umiejętnościach interpersonalnych, a przede wszystkim na posiadaniu dobrego kontaktu z uczniem. Nawet w pytaniach o konkretne umiejętności dydaktyczne respondenci odpowiadali odwołując się do aspektów pedagogiczno-psychologicznych. Podkreślić przy tym jednak należy, iż czasem można odnieść wrażenie, że umiejętności te wymieniane są na zasadzie hasel powtarzanych często w literaturze przedmiotu.

Analiza ankiet pozwala na wniosek, iż studenci uważają, że posiadanie takich cech osobowościowych, które w naszej kulturze uchodzą za dobre, jest również gwarantem odniesienia sukcesu w roli nauczyciela języka obcego. Zdecydowana większość studentów wydaje się ponadto charakteryzować konsumpcyjnym nastawieniem do zajęć dydaktycznych, przejawiającym się chęcią otrzymywania od prowadzących jak największej ilości gotowych, praktycznych rozwiązań, nadających się do natychmiastowego zastosowania na lekcji. Respondenci uznają wszelkie teoretyczne zajęcia za niepotrzebne na tej specjalizacji. Nie są przygotowani do traktowania teorii jako układu hipotez wymagających weryfikacji w każdym dniu ich pracy.

Mocną stroną dużej liczby respondentów wydaje się być umiejętność aktywizowania zespołu klasowego. Często jednak aktywizacja ta wydaje się być utożsamiana jedynie ze sprawianiem uczniowi przyjemności i uatrakcyjnianiem zajęć.

Tylko ponad połowa studentów zauważa i podkreśla prymarny cel zajęć językowych – rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Żaden inny aspekt z zakresu dydaktyki szczegółowej nie zarysował się wśród odpowiedzi w sposób tak wyraźny, żeby mógł być zdefiniowany jako ważny dla respondentów.

Analizując wypowiedzi studentów, sposób ich argumentowania i komentowania, odnieść można wrażenie, że umiejętność refleksji w zakresie interpretacji siebie jako nauczyciela jest niewielka.

6. Wnioski

Myślę, że wnioski mojego badania mogą być pewną wskazówką dla instytucji kształcących studentów.

Po pierwsze uważam, że należy bezwzględnie rozwijać refleksyjne postawy studentów, krytyczny namysł nad sobą jako nauczycielem jak również nad innymi elementami procesu glottodydaktycznego. Uważam, że po raz kolejny należy docenić rolę refleksji w stawianiu się „skutecznym nauczycielem” (co niejednokrotnie postulują polscy glottodydaktycy). Nie możemy przecież ostatecznie opracować profilu wiarygodnego nauczyciela. Jediną szansą jest kształtowanie w nim postawy refleksyjności, która może wpłynąć na zmianę nawyków mentalnych człowieka, który ma uczyć i wychowywać. Nie wystarczą bowiem koncepcje, które koncentrują się na zmianach roli edukatora jakby nie biorąc pod uwagę, że rola nie zmienia człowieka tylko jego grę. Nauczycielowi jako

człowiekowi potrzebna jest nowa optyka krytyczna wobec świata społecznego i kultury. I niewykluczone, że pomijanie tego faktu czyni kolejne pomysły kształcenia edukatorów tak mało skutecznymi (por. W. Komar 2000).

Należałoby przygotować studentów do korzystania z teorii. Nie chodzi tu o wpajanie uczącym się gotowych formuł pedagogicznych prowadzących do mniejszej lub większej indoktrynacji teoretycznej. Trzeba raczej pomagać w ich odkrywaniu i krytycznej analizie, trzeba nauczyć studentów traktować teorie jako zbiór hipotez, które muszą weryfikować samodzielnie, każdego dnia swojej pracy.

Ponadto, należy rozwijać świadomość przyszłych nauczycieli o niemożności definiowania zawodu nauczyciela poprzez pryzmat określonych kompetencji danych jako coś raz na zawsze. Zawód nauczyciela to ciągle rozwijanie własnej samodzielności i suwerenności w oparciu o swój własny profil kompetencyjny.

Bibliografia

- Arends, R.I. (1994), *Uczymy się nauczać*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa.
- Fosnot, C.T./ R.S. Perry (2005), *Constructivism: A psychological theory of learning*, (w:) C. Fosnot (red.), *Constructivism. Theory, perspectives, and practice*. New York, N.Y. 8–38.
- Fuller, F. (1969), *Concerns of teachers: A developmental conceptualization*, (w:) *American Educational Research Journal* 6. 207–226.
- Komar, W. (2000), *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*. Warszawa.
- Pachociński, R. (1994), *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa.
- Wysocka, M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2004), *Nauczyciele Języków Obcych w dobie przemian*. Kraków.

Źródła internetowe

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*
<http://isap.sejm.gov.pl/KeywordServlet?viewName=thasS&passName=szkolnictwo%20wy%C5%BCsze> (dostęp: 12.01.2015).