

Izabela Orchowska

O transferencji wiedzy naukowej i subiektywnych poglądów na temat kształcenia nauczycieli języków obcych na podstawie rezultatów metaanalizy artykułów opublikowanych na łamach "Neofilologa"

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 12,
81-96

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.

Izabela ORCHOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O transferencji wiedzy naukowej i subiektywnych poglądów na temat kształcenia nauczycieli języków obcych na podstawie rezultatów metaanalizy artykułów opublikowanych na łamach *Neofilologa*

Abstract:

About the transference of scientific knowledge and personal views concerning foreign language teachers' training. Some results of the meta-analysis of the articles published in the *Neofilolog*

Foreign language teachers' training is one of the research domains of the Polish foreign language didactics as an academic discipline. It is also an area of practice in the perspective of which we have to distinguish scientific knowledge, personal views [germ. *subjective theorien*], teaching practices in class and academic studies. In the present paper I discuss some results of the meta-analysis of the articles published in the years 1990–2010 in the Polish journal of foreign language didactics – *Neofilolog*. I aim to analyze the problem of the transference of scientific knowledge and personal views of the authors about foreign language teachers' training. I concentrate on the importance that Polish scholars attach to scientific theories and to their personal views in their publications and how they understand the theory of foreign language didactics and define their own epistemological stance. Moreover, I analyze the evolution of the topics discussed in foreign language didactics. The present paper is part of a larger meta-research which I am currently carrying out with an aim to design a model of scientific endeavors undertaken by the members of the foreign language didactics community of practices to construe and disseminate scientific theories on the training of foreign language teachers.

Wstęp

Artykuł ma na celu podjęcie próby wskazania pewnego rodzaju ewolucji na płaszczyźnie tematycznej i epistemologicznej w funkcjonowaniu polskiej wspólnoty glottodydaktycznej w obszarze kształcenia nauczycieli JO w oparciu o zaprezentowanie częściowych rezultatów metaanalizy wypowiedzi pisemnych polskich glottodydaktyków, przy założeniu, że wypowiedzi te stanowią uzewnętrznienie ich wiedzy w tym zakresie. Przedmiotem mojej metarefleksji będzie zatem problematyka kształcenia nauczycieli JO, rozumiana jako praktyka kształcenia, samokształcenia i doksztalcenia nauczycieli (W. Pfeiffer 2001), a jednocześnie jako jeden z obszarów badawczych glottodydaktyki (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010). Tekst ten wpisuje się w kontekst szerszego badania o charakterze metaglottodydaktycznym prowadzonego aktualnie przeze

mnie i które ma na celu opracowanie modelu postępowania naukowego wewnątrz glottodydaktycznej wspólnoty naukowej i ukierunkowanego na konstruowanie i transferencję wiedzy naukowej na temat kształcenia nauczycieli JO. Przedmiotem metaanalizy są w tym badaniu polskojęzyczne i anglojęzyczne artykuły opublikowane na łamach *Neofilologa* i w monografiach wydawanych po konferencjach organizowanych pod patronatem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w latach 1989–2014. Nasze główne pytanie badawcze brzmi, jaka jest specyfika tematyczna, epistemologiczna i metodologiczna wiedzy naukowej w obszarze badawczym kształcenia nauczycieli JO, która jest przedmiotem konstruowania i/lub transferencji¹ z strony członków polskiej wspólnoty glottodydaktycznej?

W niniejszym artykule skoncentruję się na procesie transferencji wiedzy naukowej polskich glottodydaktyków na temat kształcenia nauczycieli JO oraz na rozpowszechnianiu tzw. *teorii subiektywnych* (Ch. Kallenbach 1996, E. Zawadzka 2004a, 2004b, A. Michońska-Stadnik 2013) na ten temat. Ze względu na fakt, że moje badanie meta-glottodydaktyczne pozostaje ciągle na etapie realizacji, zaprezentuję tutaj jego częściowe rezultaty, powołując się na metaanalizę, która objęła dotychczas tylko artykuły opublikowane w *Neofilologu* w latach 1990–2010 (zob. Aneks). W odniesieniu do tych ostatnich nie będę jednak stosować terminu *teoria* a posłużę się sformułowaniem *osobiste poglądy* autorów, zważywszy na fakt, że – jak zauważa Michońska-Stadnik (2013: 31) – *teorie osobiste*, zwane również *teoriami subiektywnymi*, w przeciwieństwie do teorii naukowych, nie są zawsze identyfikowane z takimi cechami, jak ich charakter formalny, spójność, czy związki przyczynowo-skutkowe, a co za tym idzie nie muszą spełniać rygorów właściwych dla poznania naukowego². W takim ujęciu tzw. *teorii subiektywnych*, bardziej adekwatnym terminem wydaje się być zatem sformułowanie *osobiste poglądy* autorów społecznych zaangażowanych w proces kształcenia się i dokształcania nauczycieli, przy czym nie należy pomijać znacznego zróżnicowania tych poglądów wynikającego zarówno z indywidualnych cech osobowości, jak i systemów wartości i sposobów postrzegania rzeczywistości przez glottodydaktyków, ale także z różnego poziomu ich eksperckości i profesjonalizmu w dziedzinie zajmującej się nauczaniem-uczeniem JO (M. Wysocka 2003) i związanym z tym stopniem zaawansowania ich świadomości epistemologicznej i przedmiotowej (B. Karpińska-Musiał/ I. Orchowska 2014).

1. Kształcenie nauczycieli JO jako specyficzne pole badawcze glottodydaktyki a polska koncepcja glottodydaktyki jako nauki empirycznej i autonomicznej

Kształcenie nauczycieli stanowi jeden z obszarów badawczych glottodydaktyki. Jednocześnie jest to bardzo specyficzne pole badawcze, gdyż w przeciwieństwie do większo-

¹ Termin *transferencja* używam, odnosząc się do pojęcia *transferencji naukowej* w znaczeniu *naukowej pracy transferencyjnej* polegającej na udostępnianiu, czyli udostępnianiu innym informacji naukowych samodzielnie utworzonych lub na reproduktywnym wyrażaniu rezultatów absorpcyjnej pracy poznawczej (F. Gruzca 1983: 31–36).

² Jeśli chodzi o koncepcję poznania naukowego, jako autorka niniejszego tekstu a zarazem dydaktyk języka francuskiego jako obcego wpisuję się w koncepcję wypracowaną na gruncie francuskiej filozofii poznania naukowego przez G. Bachelarda (m.in. 1938) a na gruncie polskiej metanauki szczegółowej m.in. przez F. Gruzcę (1983). Odwołuję się również do zaczerpniętego od T. Kuhna (1962) programu tzw. *normalnej nauki*, do którego odnosi się M. Dakowska, definiując glottodydaktykę jako dyscyplinę naukową (2010, 2014).

ści zakresów badawczych glottodydaktyki, takich jak na przykład tzw. *dydaktyka autonomiczna* (W. Wilczyńska 2011), nie odnosi się ono bezpośrednio do kompetencji komunikacyjnej osób uczących się, będącej centralnym pojęciem w glottodydaktyce (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 55), ale jednocześnie wpisuje się w tzw. *układ glottodydaktyczny* zdefiniowany już pod koniec lat 70. dwudziestego wieku jako przedmiot naukowych badań empirycznych podejmowanych przez glottodydaktyków (F. Grucza 1978b).

Należy zauważyć, że model przedmiotu badań glottodydaktycznych ewoluował w kolejnych latach. I tak, o ile dla F. Gruczy (1978b: 11), zadaniem glottodydaktyki naukowej było opisanie a następnie wyjaśnienie działań, procesów i zjawisk zachodzących w układzie glottodydaktycznym jako pewnym układzie komunikacyjnym, w ujęciu W. Woźniewicza (1987) relacja nauczyciel-uczeń, jako kluczowa dla tzw. *systemu glottodydaktycznego* jest obudowana uwarunkowaniami wynikającymi z kontekstu instytucjonalno-społecznego, w jakim owa relacja zachodzi. Z kolei, w modelu W. Pfeiffera (2001: 21) mamy do czynienia z układem glottodydaktycznym, który uwzględnia takie elementy, jak: nauczyciel, uczeń, język, materiały glottodydaktyczne, metody nauczania i uczenia się oraz warunki nauczania i rzeczywistość obiektywną a także związki między nimi, co przekształca go w układ czynników kluczowych dla dydaktycznego procesu nauczania-uczenia się JO, ale jednocześnie oddziela tę rzeczywistość empiryczną od poznawczego wymiaru glottodydaktyki jako nauki. Tymczasem, moim zdaniem, to z perspektywy glottodydaktyki jako nauki empirycznej i autonomicznej, najbardziej zbliżonej do tego, co polscy glottodydaktycy wypracowali w latach 70. i 80. XX wieku (J. Bańcerowski 1975, F. Grucza 1978a, 1978b, 1983, M. Dakowska 1987), powinien zostać zdefiniowany współczesny model kształcenia nauczycieli JO (B. Karpińska-Musiał/ I. Orchowska 2014) i to do tego modelu powinni odnosić się glottodydaktycy zajmujący się kształceniem osób nauczających JO.

Poza tym, nie można zapominać, że glottodydaktyka jako nauka empiryczna jest zarazem nauką humanistyczną, jak i społeczną a w związku z tym warto się zastanowić, jak te dwa wymiary – społeczny i humanistyczny – realizowane są lub powinny być realizowane w procesie kształcenia nauczycieli JO. Jeśli sięgniemy do tradycji polskiej myśli glottodydaktycznej, w latach 80. dwudziestego wieku, rangę problemu kształcenia nauczycieli doskonale zilustrował z perspektywy studiów neofilologicznych F. Grucza (1988: 17) w swoim artykule pt. *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, gdzie zasygnalizował, że nauczycielom JO poświęcono dotychczas bardzo mało publikacji naukowych i że jest to obszar wciąż zdominowany przez „rozwiązania” przekazane tradycją, który nie został dotychczas poddany systematycznej problematyce naukowej.

Od czasu publikacji artykułu F. Gruczy przywołanego powyżej, wiele się zmieniło w Polsce w postrzeganiu obszaru badawczego glottodydaktyki, jakim jest kształcenie nauczycieli JO. Jednak, w stosunkowo licznych publikacjach naukowych na ten temat (L. Aleksandrowicz-Pędlich/ H. Komorowska 1999, M. Wysocka 2003, E. Zawadzka 2004a, 2004b, I. Orchowska 2008, D. Gabryś-Barker 2012, A. Michońska-Stadnik 2013, P.E. Gębal 2013) nie zawsze mamy do czynienia z przyjęciem epistemologicznej perspektywy glottodydaktyki jako nauki autonomicznej a modele kształcenia nauczycieli, na jakie powołują się polscy glottodydaktycy to najczęściej nadal modele wypracowane

na gruncie pedeutologii, będącej subdyscypliną pedagogiki a nie glottodydaktyki. Szczególnie popularna wydaje się tzw. *modułowa koncepcja pedagogiczna* wypracowana przez A. Kotusiewicz i H. Kwiatkowską (zob. H. Kwiatkowska 1997). Tymczasem, jak zauważa W. Wilczyńska (2010: 29), jeśli traktujemy glottodydaktykę jako naszą dziedzinę główną, zobowiązuje to nas do formułowania problemów, celów, wywodów czy wniosków badawczych w jej kategoriach. Jest to zresztą warunek wstępny konstituowania się glottodydaktyki jako nauki nie tylko interdyscyplinarnej, ale i autonomicznej, której funkcjonowanie będzie opierało się na realizacji programu tzw. *normalnej nauki* (M. Dakowska 2010). To właśnie lepszemu zrozumieniu tego metazagadnienia ma służyć m.in. dokonana przeze mnie metaanaliza artykułów opublikowanych na łamach czasopisma *Neofilolog*.

Jeszcze inny problem natury epistemologicznej, z którą są skonfrontowani glottodydaktycy podejmujący refleksję metaglottodydaktyczną nad kształceniem nauczycieli JO jako obszarem badawczym glottodydaktyki jest – przywołana już pod koniec lat 70. dwudziestego wieku przez F. Gruczę (1987b) – konieczność rozdzielenia badania zagadnień glottodydaktycznych od wymyślania; tworzenia, a nawet ulepszania tzw. *metod nauczania* JO, gdyż są to działania zgoła innego rodzaju, nawet jeśli w obu przypadkach odnosimy się do rzeczywistości empirycznej. Jednocześnie nie sposób nie zgodzić się z M. Dakowską (1999), że empiryczny charakter glottodydaktyki, nie wyklucza jej wymiaru wiedzotwórczego, ponieważ pojęcie nauki empirycznej zawiera już w sobie pojęcie nauki autonomicznej, co zakłada z kolei specyfikę przedmiotu badań glottodydaktycznych i ich ukierunkowanie na cele poznawcze, a dopiero w drugim rzędzie na tzw. *wiedzę praktycznie użyteczną* (M. Dakowska 2010).

2. Metodologia badawcza i przedmiot metaanalizy

W prowadzonym przeze mnie badaniu metaglottodydaktycznym zastosowałam metaanalizę jako metodę badawczą. Odnosi się ona z natury rzeczy do badań realizowanych po przeprowadzeniu i opublikowaniu innych badań (S. Zhao 1991). Innymi słowy chodzi tu o ponowne przeanalizowanie danych prymarnych w celu bardziej pogłębionego zrozumienia teorii, będącej już wcześniej przedmiotem badania, przygotowanie do wyłonienia się nowej teorii, wypracowanie globalnej wizji itp.

Warto również zauważyć, że metaanaliza, podobnie jak metasynteza wpisuje się w metodologiczny paradygmat interpretacyjny (L. Jensen/ M.N. Allen 1996), co oznacza, że przyjmuje się, że nie może ona zaprezentować ostatecznej wizji zjawiska a raczej jeden z punktów widzenia na temat rzeczywistości reprezentatywnej dla niego. Zatem prezentowana przeze mnie interpretacja przedmiotu mojej metaanalizy, tj. zjawiska transferencji wiedzy naukowej i osobistych poglądów autorów artykułów – jest jedną z możliwych interpretacji w ogóle, ale zarazem jedyną możliwą, przy przyjętych przeze mnie założeniach metodologicznych i kryteriach doboru korpusu, co stanowi zresztą warunek jej rzetelności.

Korpus złożony jest z 60 artykułów opublikowanych w latach 1990–2010 na łamach naukowego czasopisma *Neofilolog* i wyselekcjonowanych na podstawie kryterium tematycznego, jakim było wpisywanie się podejmowanych w artykułach wątków w obszar glottodydaktyczny kształcenia nauczycieli JO. Poza tym, autorzy publikacji musieli przynależeć do polskiej wspólnoty glottodydaktycznej, a także opublikować swój tekst

w języku polskim lub angielskim, czyniąc go tym samym dostępnym dla wszystkich członków polskiej wspólnoty glottodydaktycznej, która zrzesza specjalistów w nauczaniu różnych języków obcych.

Należy zauważyć, że czasopismo *Neofilolog* jest czasopismem naukowym Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego³. Publikowane są w nim zwykle teksty związane z tematyką dorocznych konferencji Towarzystwa, przy czym obecnie jeden tom w roku poświęcony jest wybranej problematyce związanej z aktualnymi tendencjami w zakresie językoznawstwa, glottodydaktyki i akwizycji języków. W czasopiśmie publikowane są także sprawozdania i komunikaty dotyczące działalności Towarzystwa. Na stronie internetowej PTN stwierdza się, że celem pisma jest popularyzowanie wiedzy o językach i kulturach nowożytnych w ujęciu teoretyczno-praktycznym, zwłaszcza w dziedzinie dydaktyki językowej, z uwypukleniem wartościowych ustaleń naukowych oraz nowatorskich rozwiązań praktycznych. Publikowane w *Neofilologu* artykuły, recenzowane są zgodnie z procedurą ministerialną dotyczącą wydawania czasopism naukowych, w związku z czym możemy przyjąć, że udostępniona w nim wiedza jest konstruowana zgodnie z regułami postępowania naukowego.

Częściowe wyniki metaanalizy, które teraz postaram się zaprezentować poniżej odnoszą się do dwóch szczegółowych pytań badawczych: (1) Jakie wątki tematyczne wpisujące się w problematykę kształcenia nauczycieli JO są podejmowane przez autorów artykułów opublikowanych na łamach *Neofilologa* w latach 1990–2010? (2) Jakie są funkcje teorii naukowych i osobistych poglądów autorów, nauczycieli i studentów na temat kształcenia nauczycieli JO, które zostały przywołane w analizowanych artykułach?

To, co mogłoby stanowić znaczące ograniczenie dla mojej metaanalizy to bez wątpienia trudności natury epistemologicznej związane z wyznaczeniem wyraźnej granicy między specjalistyczną wiedzą naukową a poglądami osobistymi opartymi na wiedzy różnego rodzaju, na poziomie których granice między wiedzą naukową a potoczną mogą się zacierać. Ponadto, jak wiadomo także koncepcja wiedzy naukowej i sposób jej definiowania mogą się zmieniać w zależności od wizji nauki, do jakiej się odnosimy. Aby uniknąć tej płynności interpretacyjnej, w niniejszym artykule odnoszę się do koncepcji glottodydaktyki jako nauki autonomicznej i empirycznej zarazem, która została wypracowana przez polskich glottodydaktyków, takich jak F. Grucza (1978a, 1978b), M. Dakowska (1987, 2010, 2014) i W. Wilczyńska (2010, 2011), a którą to koncepcję dokładnie omówiłam i objaśniłam w moich wcześniejszych publikacjach (I. Orchowska 2013, 2014a i 2014b). Reasumując założenia zawarte we wspomnianych publikacjach i wynikające z nich implikacje dla definiowania wiedzy naukowej z zakresu glottodydaktyki,

³ Polskie Towarzystwo Neofilologiczne (PTN) zostało powołane do życia w 1929 r. w Warszawie, w czasie zjazdu nauczycieli języków nowożytnych. Po drugiej wojnie światowej, do 1969 roku, nie działało w Polsce żadne towarzystwo nauczycieli języków obcych i dopiero w latach 70. PTN zostało reaktywowane w wyniku starań profesora L. Zabrockiego i skupionych wokół niego neofilologów z ówczesnego Uniwersytetu Poznańskiego. Aktualnie PTN liczy ok. 370 członków, spośród których 93% członków stanowią polscy nauczyciele akademicy. Specjalizują się oni w różnych językach nowożytnych, przy czym ilościowo dominują angliści, ze względu na szczególną pozycję języka angielskiego wśród języków obcych nauczanych obecnie w Polsce.

pragnę jeszcze raz podkreślić, że pisząc o wiedzy naukowej na temat kształcenia nauczycieli mam na myśli wiedzę specjalistyczną wypracowaną w drodze postępowania naukowego i rozpowszechnianą w ramach specjalistycznej komunikacji naukowej, co wymaga m.in. jej skontekstualizowania, w tym zwłaszcza eksplicytnego wskazania źródeł teoretycznych i metodologicznych, na których dany naukowiec się opierał, konstruując prezentowane przez siebie stanowisko epistemologiczne.

Podsumowując i ukonkretniając zarazem powyższe założenia, za immanentne cechy wiedzy naukowej przyjmuję spełnienie następujących kryteriów postępowania naukowego:

(1) osadzenie w dotychczasowym dorobku naukowym glottodydaktyki i/lub nauk pokrewnych glottodydaktyce, co w tym drugim przypadku wymusza ich adaptację do epistemologicznej specyfiki glottodydaktyki;

(2) spójne sformułowanie przywoływanych teorii naukowych i poglądów osobistych w języku specjalizacji;

(3) wskazanie przez autorów ich stanowiska epistemologicznego oraz jego źródeł w literaturze przedmiotu;

(4) ponadto, w przypadku artykułów naukowych prezentujących wyniki empirycznych badań naukowych mających na celu budowanie wiedzy glottodydaktycznej, wskazanie na zastosowaną metodologię badawczą, pytanie/a badawcze (lub hipotezy) i kontekst społeczno-kulturowy, w jakim dane badanie zostało zrealizowane.

Z kolei za poglądy osobiste autorów będą przyjmowała mniej lub bardziej autorskie koncepcje glottodydaktyków oparte na ich intuicji lub będące rezultatem ich refleksji zdroworozsądkowej nad własnym doświadczeniem czy wiedzą, w tym wiedzą naukową, a ich przytoczenie nie będzie wymagało wskazania konkretnych źródeł odniesienia.

3. Jakie są aspekty tematyczne wpisujące się w problematykę kształcenia nauczycieli JO podejmowane przez autorów analizowanych artykułów?

Na podstawie przeprowadzonej metaanalizy 60 artykułów opublikowanych na łamach *Neofilologa*, których selekcji dokonałam w drodze odwołania się do przywołanych powyżej kryteriów mogę stwierdzić, że po pierwsze możemy wyróżnić z jednej strony artykuły poświęcone przygotowaniu merytorycznemu nauczycieli (51 artykułów) oraz pozostałe wątki, takie jak: weryfikacja empiryczna modeli kształcenia i/lub ewaluacja realizowanych programów i modułów kształcenia (9); model całościowy idealnego nauczyciela JO (3); rola czasopism metodycznych i organizacji zrzeszających nauczycieli JO w ich rozwoju zawodowym (2); perspektywy zawodowe studentów i absolwentów kształconych do zawodu nauczyciela JO i szerzej absolwentów studiów neofilologicznych (1); rola literatury pięknej (1) modele do naśladowania i modele odniesienia (1), rola Procesu Bolońskiego (1). Warto przy tym sprecyzować, że niektórzy autorzy podejmują w jednym artykule więcej niż jeden wątek tematyczny wpisujący się w problematykę kształcenia nauczycieli JO, ale nie zawsze te wątki są przez nich pogłębione a szczególnie prezentuje tabela poniżej:

wątki tematyczne	artykuły odpowiadające wyróżnionym wątkom tematycznym
(1) weryfikacja (empiryczna) modeli kształcenia nauczycieli JO, prezentacja i/lub ewaluacja realizowanych programów i modułów kształcenia nauczycieli	P. Płusa (1992), M. Marciniak (1996), P. Płusa (1996), D. Krakowian (1998), S. Wiśniewska (1998), M. Frankiewicz (1998), K. Myczko/ T. Siek-Piskozub (1998), E. Zawadzka (1998), A. Nizęgorodcew (2000) → 9 artykułów
(2) przygotowanie merytoryczne nauczycieli ⁴ i ich wdrażanie do samokształcenia zawodowego, w tym do własnej samooceny jako nauczycieli JO, do praktyki refleksyjnej, refleksji teoretycznej nad praktyką szkolną i autorefleksji oraz rozwijanie w procesie ich kształcenia postaw poznawczych i metapoznawczych, w tym ich autonomii uczeniowej i komunikacyjnej	W. Wilczyńska (1998), I. Strachanowska (1998), M. Wysocka (2003), D. Gabryś-Barker (2006), G. Kiliańska-Przybył (2009), M. Wysocka (2009), M. Witkowska (2010), J. Stańczyk (2010) → 8 artykułów
(3) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia ⁵ w zakresie wdrażania innowacji w procesie N/U JO	M. Sawicka (1990), W. Majewski (1991), A. Nizęgorodcew (1994), E. Zawadzka (1996), J. Górecka (2009), W. Górńska (2009), P. Wolski (2010) → 7 artykułów
(4) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie uwzględniania w procesie N/U JO specyfiki uczniów wynikającej z ich wieku, zwłaszcza w zakresie nauczania dzieci	P. Płusa (1993), S. Wiśniewska (1998), A. Jaroszevska (2004), E. Gajewska (2005), M. Pamuła (2005) → 5 artykułów
(5) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie metodologii badawczej stosowanej w glottodydaktyce i naukach pokrewnych (w tym w zakresie ich autonomii badawczej) oraz w zakresie specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki jako nauki	L. Piasecka (1996), H. Widła (2003), M. Kusiak (2004), D. Danuta Gabryś-Barker (2006), I.Orchowska (2010)→ 5 artykułów
(6) przygotowanie merytoryczne nauczycieli oraz sposoby ich kształcenia w zakresie dyskursu i zjawiska wielodyskursywności w edukacji	H. Wiśniewska (1996), J. Górecka (2004), J. Majer (2009), W. Burlińska (2009) → 4 artykuły
(7) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie stosowania założeń tzw. dydaktyki autonomizującej i rozwijania autonomii uczeniowej i/lub komunikacyjnej ich uczniów, w tym w zakresie wdrażania uczniów do samooceny	W. Wilczyńska (1999), P. Wolski (2000), D. Wiśniewska (2001a), A.D. Jarząbek (2007) → 4 artykuły
(8) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie stosowania podejścia interkulturowego	E. Bandura (2003), W. Wilczyńska (2004), S. Adamczak-Krysztofowicz (2004, 2006) → 4 artykuły

⁴ Przygotowanie merytoryczne obejmuje kompetencje, postawy oraz elementy świadomości i związanej z nią tożsamości zawodowej nauczycieli JO aktywnych zawodowo i studentów przygotowujących się do tego zawodu, przy czym mowa jest o kompetencjach i postawach deklarowanych, rzeczywistych lub postulowanych.

⁵ Sposoby kształcenia obejmują realizowane lub proponowane i postulowane programy oraz koncepcje w zakresie kształcenia i samokształcenia nauczycieli JO i/lub studentów, w tym w zakresie dokształcania zawodowego niewykwalifikowanych nauczycieli i doskonalenia zawodowego aktywnych nauczycieli.

w N/U JO, w tym mediacji interkulturowej oraz w zakresie ich osobistej kompetencji interkulturowej	
(9) model całościowy idealnego nauczyciela JO, ze szczególnym uwzględnieniem cech i/lub kompetencji idealnego przyszłego nauczyciela JO	H. Komorowska (1993), D. Wiśniewska (2001b), D. Gabryś-Barker (2006) → 3 artykuły
(10) rola czasopism metodycznych oraz organizacji zrzeszających nauczycieli JO w kształceniu nauczycieli	H. Wiśniewska (1996), T. Siek-Piskozub (1996) → 2 artykuły
(11) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie uwzględniania w procesie N/U JO dwu- lub wielojęzyczności uczniów	K. Myczko (2004), M. Karolczuk (2010) → 2 artykuły
(12) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie konstrukcji, interpretowania i ewaluacji programów nauczania	H. Komorowska (1996) → 1 artykuł
(13) perspektywy zawodowe studentów i absolwentów kształconych do zawodu nauczyciela JO i szerzej absolwentów studiów neofilologicznych	H. Stasiak (1998) → 1 artykuł
(14) rola literatury pięknej w kształceniu nauczycieli JO	H. Mrozowska (1998) → 1 artykuł
(15) modele do naśladowania i modele odniesienia w koncepcjach kształcenia nauczycieli JO i/lub w realizowanych programach kształcenia oraz w samokształceniu nauczycieli	A. Jankowska (2003) → 1 artykuł
(16) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie nauczania języka angielskiego jako lingua franca	A. Niżegorodcew (2004) → 1 artykuł
(17) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie współuczestniczenia w procesach konstruowania wiedzy specjalistycznej uczniów/studentów	J. Górecka (2004) → 1 artykuł
(18) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia do pracy dydaktycznej poza szkolnictwem państwowym np. w szkołach języków obcych	E. Gajewska (2005) → 1 artykuł
(19) rola Procesu Bolońskiego w kształceniu nauczycieli na poziomie rozwiązań praktycznych i/lub z perspektywy naukowej glottodydaktyki i/lub nauk pokrewnych	A. Niżegorodcew (2010) → 1 artykuł
(20) przygotowanie merytoryczne nauczycieli JO i sposoby ich kształcenia w zakresie glottodydaktyki specjalistycznej	E. Gajewska/ M. Sowa (2010) → 1 artykuł

Tabela 1. Wątki tematyczne wpisujące się w problematykę kształcenia nauczycieli JO podejmowane w artykułach opublikowanych na łamach „Neofilologa” w latach 1990–2010.

Jak widać w Tabeli 1, niektóre zakresy tematyczne mogą częściowo nakładać się na siebie w artykułach. Na przykład wątek tematyczny związany z przygotowaniem merytorycznym nauczycieli oraz sposobami ich kształcenia w zakresie dyskursu i zjawiska wielodyskursywności w edukacji może się pokrywać z tematyką przygotowania merytorycznego nauczycieli i sposobów ich kształcenia w zakresie współuczestniczenia w procesach konstruowania wiedzy specjalistycznej uczniów/ studentów, co ilustruje artykuł J. Góreckiej (2004).

Z kolei bardzo rzadko podejmowany jest problem kompetencji merytorycznych i kształcenia nauczycieli akademickich. Ci ostatni, jako autorzy, wydają się koncentrować głównie na kompetencjach swoich studentów a znacznie mniej na kompetencjach swoich kolegów, w tym doktorantów i własnych. Poza tym, w niewielkim stopniu podejmowane są na łamach *Neofilologa* takie wątki tematyczne, jak kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych, kształcenie w zakresie współuczestniczenia w konstruowaniu wiedzy specjalistycznej, kształcenie nauczycieli do nauczania poza szkolnictwem państwowym, modele do naśladowania i modele odniesienia dla nauczycieli, przyszyłych nauczycieli i kadry akademickiej ich kształcącej.

4. Jakie są funkcje teorii naukowych i osobistych poglądów przywoływanych przez autorów analizowanych artykułów?

Jakkolwiek niektórzy autorzy przywołują w tym samym artykule zarówno teorie naukowe, jak teorie subiektywne, przypisując im jednocześnie różne funkcje, niemniej dla pełniejszego zobrazowania ich funkcji w analizowanych tekstach ujęłam rezultaty mojej metaanalizy w dwóch tabelach poniżej.

Tabela 2 ilustruje funkcje, jakie autorzy analizowanych tekstów przypisują teoriom naukowym i wskazuje, że te teorie naukowe są najczęściej przywoływane jako teorie odniesienia w prezentowanym przez autorów stanowisku epistemologicznym a nie jako element programu kształcenia nauczycieli. Może to oznaczać, że ci glottodydaktycy uważają, że teorie naukowe są ważne przede wszystkim w pracy naukowo-badawczej a nie w praktyce nauczania JO.

Teorie naukowe jako elementy programu kształcenia nauczycieli JO	Teorie naukowe przywołane eksplicite jako teorie odniesienia w stanowisku epistemologicznym autora w kwestii kształcenia nauczycieli JO	Teorie naukowe implikowane w eksperckim wywodzie autora, ale bez ich przywołania eksplicite
L Piasecka (1996), E. Zawadzka (2004b) → 2 artykuły na 60	M. Sawicka (1990), W. Majewski (1991), H. Komorowska (1993), A. Niżegorodcew (1994), H. Komorowska (1996), E. Zawadzka (1996), Mrozowska (1998), I. Strachanowska (1998), E. Zawadzka (1998), P. Wolski (2000) A. Niżegorodcew (2000), D. Wiśniewska (2001a), D. Wiśniewska (2001b), A. Jankowska (2003), H. Widła (2003), M. Wysocka (2003), E. Zawadzka (2004b), A. Jaroszewska (2004), K. Karpińska-Szaj (2004), K. Myczko (2004), I. Marciński (2004), W. Wilczyńska (2004), A. Strzałka (2004), S. Adameczak-Krysztofowicz (2004), J. Górecka (2004), M. Kusiak (2004), M. Pamuła	W. Wilczyńska (1998), W. Wilczyńska (1999) → 2 artykuły

	(2005), D. Gabryś-Barker (2006), S. Adamczak-Krzysztofowicz (2006), A. D. Jarząbek (2007), J. Majer (2009), M. Wysocka (2009), J. Górecka (2009), W. Górka (2009), G. Kiliańska-Przybyło (2009), W. Burlńska (2009), M. Karolczuk (2010), I. Orchowska (2010), M. Witkowska (2010), J. Stańczyk (2010), P. Wolski (2010), E. Gajewska/ M. Sowa (2010) → 42 artykuły	
--	--	--

Tabela 2. Funkcje teorii naukowych.

W Tabeli 3 prezentuję z kolei, do jakiego rodzaju poglądów osobistych odwołują się autorzy analizowanych artykułów, przy czym mogą to być nie tylko ich własne poglądy, lecz także teorie osobiste studentów, nauczycieli i przyszłych nauczycieli JO:

Teorie osobiste są przywoływane w artykułach jako:		
poglądy osobiste autorów artykułów	poglądy osobiste studentów i nauczycieli JO, jako wymagające uwzględnienia w procesie ich kształcenia i/lub które należy uczynić przedmiotem badania empirycznego	poglądy osobiste studentów i nauczycieli JO uważane przez autora za nieadekwatne w procesie ich kształcenia
P. Płusa (1993), H. Wiśniewska, (1996), P. Płusa (1996), H. Stasiak (1998), A. Niżegorodcew (2000), A. Niżegorodcew (2004), A. Niżegorodcew (2010) → 7 artykułów	P. Płusa (1992), D. Krakowian (1998), P. Wolski. (2000), D. Wiśniewska (2001b), E. Bandura (2003), D. Gabryś-Barker (2006), S. Adamczak-Krzysztofowicz (2006), A.D. Jarząbek (2007), P. Wolski (2010) → 9 artykułów	E. Zawadzka (2004b) → 1 artykuł

Tabela 3. Funkcje przywoływanych poglądów osobistych.

Wreszcie, wśród analizowanych artykułów są również i takie, w których brak jest odniesienia do teorii naukowych i subiektywnych, a których autorzy zaproponowali ujęcia problematyki oparte głównie na analizie dokumentów administracyjno-oświatowych, publikacji ogólnie-edukacyjnych, rekomendacji ze strony MEN, MNiSW, Rady Europy itp., bądź odnoszą się do informacji prezentowanych na portalach edukacyjnych o charakterze popularno-naukowym. Zidentyfikowałam pięć takich artykułów następujących autorów: M. Marciniak (1996), T. Siek-Piskozub (1996), S. Wiśniewska (1998), M. Frankiewicz (1998), E. Gajewska (2005).

5. Wnioski z metaanalizy i jej ograniczenia

Zaprezentowane przeze mnie rezultaty metaanalizy wypowiedzi glottodydaktyków odnośnie do kształcenia nauczycieli jako obszaru badawczego glottodydaktyki pozwalają nam wysunąć wniosek, że dla autorów analizowanych artykułów kształcenie nauczycieli

powinno być ukierunkowane przede wszystkim na rozwijanie ich umiejętności praktycznych. Podejście takie wydaje się wpisywać w koncepcję kształcenia nauczycieli opartą na założeniu D. Schöna (1983: 138), że integralnym elementem pracy profesjonalistów z wielu dziedzin jest nieustanna refleksja w działaniu, a znajomość danego zakresu u profesjonalistów objawia się w działaniu i polega na zdolności zmagania się z problemem na bazie wykorzystania wiedzy, niekoniecznie naukowej, której nie muszą być oni w pełni świadomi.

Podejście takie zaprzecza koncepcji kształcenia nauczycieli, w której glottodydaktyczna wiedza naukowa nauczycieli JO powinna pełnić kluczową rolę w interpretowaniu przez nich całości układu glottodydaktycznego, oczywiście pod warunkiem, że będą oni świadomi specyfiki teorii glottodydaktycznej i że nie będą jej rozumieli jako zbioru uniwersalnych rozwiązań trudności obserwowanych w procesie nauczania i uczenia JO, ale wypracują na jej bazie własne, kreatywne nastawienie do współkonstruowanych przy swoim udziale sytuacji edukacyjnych (B. Karpińska-Musiał/ I. Orchowska 2014).

Trudno uznać rezultaty przedstawionej tutaj analizy za reprezentatywne dla całości polskiej wspólnoty glottodydaktycznej, tym bardziej, że glottodydaktycy skupieni wokół PTN i *Neofilologa* to tylko część polskich naukowców interesujących się praktycznie i naukowo zagadnieniami związanymi z nauczaniem–uczeniem się JO, w tym kształceniem nauczycieli JO. I tak, naukowcy specjalizujący się w glottodydaktyce publikują również w *Lingwistyce Stosowanej* (do 2009 roku *Przegląd Glottodydaktyczny*) a także na łamach naukowego czasopisma *Glottodidactica* utworzonego przez L. Zabrockiego w 1966 r., czy też w raczej popularno-naukowym piśmie *Języki Obce w Szkole*, ale także w czasopismach zagranicznych.

Mimo tych ograniczeń, dokonana przeze mnie metaanaliza pozwala zauważyć pewne ogólne prawidłowości odnośnie do specyfiki wiedzy na temat kształcenia nauczycieli JO, będącej przedmiotem transferencji wewnątrz naukowej wspólnoty glottodydaktycznej. Po pierwsze, jako że kształcenie nauczycieli będące przedmiotem poznawczej refleksji w glottodydaktyce jest zanurzone w rzeczywistości empirycznej i konkretnym kontekście społeczno-kulturowym glottodydaktycy rozpowszechniający wiedzę na ten temat odnoszą się w swoich tekstach zarówno do teorii naukowych z obszaru glottodydaktyki i nauk pokrewnych, jak i do swoich osobistych poglądów oraz tzw. teorii subiektywnych swoich studentów i innych edukatorów. Ponadto, dość często zdarza się autorom przywoływać obok teorii naukowych z glottodydaktyki i nauk pokrewnych, również własne poglądy osobiste, które – jeśli oprzeć się na danych w tekście, są oparte nie tyle na naukowym postępowaniu badawczym, co raczej na intuicji. Autorzy ci podkreślają również ważną rolę tzw. teorii subiektywnych w kształceniu przyszłych nauczycieli JO, a nawet postulują, aby program kształcenia nauczycieli JO zaadoptować do oczekiwań studentów, zapominając, że opierają się zapewne często na uproszczonych reprezentacjach tych ostatnich, zarówno odnośnie do rzeczywistości empirycznej procesu nauczania-uczenia JO, jak i względem specyfiki epistemologicznej teorii naukowych i ich roli w interpretowaniu i rozwiązywaniu problemów dydaktycznych.

Wreszcie, zaprezentowana przeze mnie analiza wskazuje na ewolucję teorii odnośnie do procesu kształcenia nauczycieli JO na płaszczyźnie tematycznej i epistemologicznej, co ilustruje między innymi ewolucja w definiowaniu pewnych zagadnień kluczowych dla kształcenia nauczycieli. Dla przykładu można tutaj wspomnieć ewolucję

pojęcia innowacji i wykładników właściwego przygotowania merytorycznego nauczycieli oraz sposoby ich kształcenia w zakresie wdrażania innowacji w procesie nauczania-uczenia JO. I tak, jeszcze w latach 90. XX wieku działaniem innowacyjnym w polskim kontekście kształcenia językowego było stosowanie podejścia komunikacyjnego (M. Sawicka 1990, W. Majewski 1991, A. Nizegorodcew 1994, E. Zawadzka 1996) podczas, gdy w pierwszym dziesięcioleciu XXI staje się nim stosowanie nowych technologii, których zakres wykorzystania ciągle się zresztą poszerza (J. Górecka 2009, W. Górńska 2009, P. Wolski 2010).

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędlich, L./ H. Komorowska (1999), *Kształtowanie nauczycieli języków obcych w Polsce: narodziny systemu – przykłady funkcjonowania – potrzeby*. Białystok.
- Bachelard, G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris.
- Bańcerowski, J. (1975), *Is Metaglottodidactics Necessary*, (w:) *Glottodidactica VIII*. 21–26.
- Dakowska, M. (1987), *Czym jest a czym nie jest teoria glottodydaktyczna*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 8. 7–17.
- Dakowska, M. (1999), *Glottodydaktyka jako nauka empiryczna*, (w:) J. Bańcerowski/ T. Zgółka (red.), *Lingua Amicabilem facere Ludivico Zabrocki In memoria editores*. Poznań. 409–418.
- Dakowska, M. (2010), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzywaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, (w:) *Neofilolog* 34. 9–19.
- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.
- Gabryś-Barker, D. (2012), *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*, Katowice.
- Gębal, E.P. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli JO w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków.
- Grucza, F. (1978a), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 1. 3–35.
- Grucza, F. (1978b), *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa. 7–26.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (1988), *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa. 17–67.
- Jensen, L./ M.N. Allen (1996), *Meta-synthesis of qualitative findings*, (w:) *Qualitative Health Research* 6. 553–560.
- Kallenach, Ch. (1996), *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denke*. Tübingen.

- Karpińska-Musiał, B./ I. Orchowska (2014), *Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela-refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki*, (w:) Neofilolog 43/1. 25-38...
- Kuhn, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions* (wydanie polskie 1968). Chicago.
- Kwiatkowska, H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa.
- Michońska-Stadnik, A. (2013), *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław.
- Orchowska, I. (2008), *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków.
- Orchowska, I. (2013), *O rozbieżnościach konceptualnych w definiowaniu zakresu obszaru badawczego wewnątrz wspólnoty naukowej polskich glottodydaktyków*, (w:) P. Nowakowski/ K. Stroński/ M. Szczyszek (red.), *Poznańskie Spotkania Językoznawcze* 26. Poznań. 61–77.
- Orchowska, I. (2014a), *De l'autonomie scientifique de la didactologie des langues étrangères en Pologne. L'analyse comparative des conceptions de trois épistémologues contemporains polonais de la discipline* (w opracowaniu edytorskim), (w:) J.I. Ignacio Aguilar Río/ C. Bruder mann/ M. Leclère (red.), *Complexité, diversité et spécificité: Pratiques didactiques en contexte*. Paryż: Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. 181–195.
- Orchowska, I. (2014b), *Rozwijanie glottodydaktycznej świadomości epistemologicznej przyszłych nauczycieli a sukces w procesie nauczania-uczenia się języka obcego*, (w:) B. Karpeta-Peć/ R. Kucharczyk/ M. Smuk/ M. Torenc (red.), *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa. (w druku).
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London.
- Wilczyńska, W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*, (w:) Neofilolog 34. 21–35.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków.
- Wilczyńska, W. (2011), *Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań/ Kalisz/ Poznań. 47–63.
- Woźniewicz, W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa.
- Wysocka, M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice.
- Zawadzka, E. (2004a), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.
- Zawadzka, E. (2004b), *Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki*, (w:) Neofilolog 24. 6–13.
- Zhao, S. (1991), *Metatheory, Metamethod, Meta-Data-Analysis: What, Why, and How?*, (w:) *Sociological Perspectives* 34. 377–390.

Aneks: Lista publikacji będących przedmiotem metaanalizy

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2004), *Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) Neofilolog 25. 36–42.

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2006), *Miejsce i rola nauczania interkulturowego na studiach germanistycznych i w kolegiach nauczycielskich w Polsce. Prezentacja wybranych wyników badań empirycznych*, (w:) Neofilolog 28. 25–32.
- Bandura, E. (2003), *Rola nauczyciela języków obcych w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów szkół średnich*, (w:) Neofilolog 23. 63–69.
- Burlińska, W. (2009), *Dyskurs edukacyjny w kształceniu przyszłych nauczycieli*, (w:) Neofilolog 33. 169–183.
- Frankiewicz, M. (1998), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych na przykładzie kształcenia nauczycieli na Uniwersytecie w Ostrawie*, (w:) Neofilolog 16. 40–44.
- Gabrys-Barker, D. (2006), *Nauczyciele (jeszcze) nieprofesjonalni: diagnoza problemów (badania kwestionariuszowe)*, (w:) Neofilolog 29. 90–100.
- Gajewska, E. (2005), *Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły*, (w:) Neofilolog 27. 25–30.
- Gajewska, E./ M. Sowa (2010), *Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, (w:) Neofilolog 35. 243–253.
- Górecka, J. (2004), *Rola nauczającego w procesach konstruowania wiedzy przez studentów kierunków filologicznych podczas seminariów magisterskich*, (w:) Neofilolog 25. 59–68.
- Górecka, J. (2009), *Wprowadzanie elementów nauczania hybrydowego w kształceniu językowym; uzasadnienie dydaktyczne oraz główne wyzwania dla nauczyciela*, (w:) Neofilolog 33. 41–52.
- Górska, W. (2009), *Narzędzie web 2.0 w codziennej pracy nauczyciela języków obcych*, (w:) Neofilolog 33. 197–203.
- Jankowska, A. (2003), *Wykładowcy w kolegiach językowych wzorem dla przyszłych nauczycieli*, (w:) Neofilolog 23. 28–35.
- Jaroszevska, A. (2004), *Docenić dziecięcy świat – ku nauczaniu zintegrowanemu. Geneza kształcenia zintegrowanego a nauczanie języków obcych dzieci*, (w:) Neofilolog 24. 14–23.
- Jarząbek, A.D. (2007), *O nastawieniu nauczycieli do samooceny uczących się*, (w:) Neofilolog 30. 43–54.
- Karolczuk, M. (2010), *O wybranych aspektach determinujących nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego (drugiego obcego) – wnioski z badań*, (w:) Neofilolog 35. 185–194.
- Karpińska-Szaj, K. (2004), *Integracja dziecka głuchego w klasie językowej*, (w:) Neofilolog 24. 33–40.
- Kiliańska-Przybyło, G. (2009), *Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku*, (w:) Neofilolog 33. 65–75.
- Komorowka, H. (1993), *Rola i styl kierowania a sukces zawodowy nauczyciela języka obcego*, (w:) Neofilolog 6. 7–16.
- Komorowska, H. (1996), *Kryteria konstrukcji i ewaluacji programów nauczania*, (w:) Neofilolog 12. 13–19.
- Krakowian, D. (1998), *Teaching Foreign Language Methodology – time for modifications*, (w:) Neofilolog 16. 22–27.
- Kusiak, M. (2004), *Problem integracji w organizowaniu praktyk pedagogicznych*, (w:) Neofilolog 25. 69–74.

- Majer, J. (2009), *Analiza dyskursu na lekcji języka obcego*, (w:) Neofilolog 32. 99–114.
- Majewski, W. (1991), *Programowanie neurolingwistyczne w kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) Neofilolog 3. 73–78.
- Marciniak, M. (1996), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych w województwie sieradzkim*, (w:) Neofilolog 13. 31–34.
- Marciniak, I. (2004), *O integracji sprawności językowych w programie kształcenia nauczycieli języka niemieckiego*, (w:) Neofilolog 24. 58–62.
- Mrozowka, H. (1998), *Developing a course in literature for teacher trainees*, (w:) Neofilolog 16. 28–33.
- Myczko, K. (2004), *Koncepcja integracyjna w dydaktyce drugiego języka obcego i praktyka szkolna*, (w:) Neofilolog 24. 52–57.
- Myczko, K./ T. Siek-Piskozub (1998), *Kształcenie absolwentów NJKO na dwuletnich studiach magisterskich w zakresie filologii angielskiej i niemieckiej w Poznaniu*, (w:) Neofilolog 16. 54–55.
- Nizegorodcew, A. (1994), *Konserwatyzm i innowacja w nauczaniu języków obcych*, (w:) Neofilolog 8. 20–26.
- Nizegorodcew, A. (2000), *Expectations and realities – a teacher training course focused on young learners*, (w:) Neofilolog 19. 91–96.
- Nizegorodcew, A. (2004), *Kształcenie kompetencji socjokulturowej nauczycieli a nauczanie języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji*, (w:) Neofilolog 24. 63–68.
- Nizegorodcew, A. (2010), *Europejskie nauczycielskie studia magisterskie (EMETT) – moduły interkulturowe*, (w:) Neofilolog 35. 235–241.
- Orchowska, I. (2010), *Konstruowanie projektu pracy dyplomowej jako element kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli języków obcych*, (w:) Neofilolog 34. 111–122.
- Pamuła, M. (2005), *Boîte à lettres (primary letter box), czyli przygotowanie nauczycieli do nauczania czytania w języku obcym w myśl koncepcji zindywidualizowanego nauczania przy wykorzystaniu technik multimedialnych*, (w:) Neofilolog 27. 79–83.
- Piasecka, L. (1998), *Pre-service teacher training: suggestions for M.A. degree seminars and theses*, (w:) Neofilolog 12. 36–40.
- Płusa, P. (1992), *Doskonalenie umiejętności zawodowych nauczyciela języka francuskiego*, (w:) Neofilolog 4. 74–77.
- Płusa, P. (1993), *Warunki efektywnego kształcenia nauczycieli wczesnego nauczania języka francuskiego (na przykładzie kolegium w Sosnowcu)*, (w:) Neofilolog 6. 25–28.
- Płusa, P. (1996), *Walory poznawcze i kształcące czynności w ramach seminarium dyplomowego studentów III roku NKJF*, (w:) Neofilolog 13. 57–58.
- Sawicka, M. (1990), *Zastosowanie magnetowidu w kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) Neofilolog 2. 71–75.
- Siek-Piskozub, T. (1996), *Rola organizacji nauczycieli języków obcych w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, (w:) Neofilolog 13. 64–68.
- Stańczyk, J. (2010), *Poprzez refleksję do postawy refleksyjnej przyszłego nauczyciela języka obcego – trudności w interpretacji badania w działaniu*, (w:) Neofilolog 34. 159–167.
- Stasiak, H. (1998), *Perspektywy zawodowe absolwentów Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych*, (w:) Neofilolog 16. 6–12.

- Strachanowska, I. (1998), *Foreign Language Teachers – selected problems of self-estimation*, (w:) Neofilolog 16. 45–53.
- Strzałka, A. (2004), *Zintegrowanie nauczania języka i kultury*, (w:) Neofilolog 25. 6–9.
- Widła, H. (2003), *Wykorzystanie wyników opracowań statystycznych w pracy nauczyciela na przykładzie egzaminów gimnazjalnych i próbnych matur*, (w:) Neofilolog 23. 88–94.
- Wilczyńska, W. (1998), *Praca dyplomowa – cele i koncepcje*, (w:) Neofilolog 16. 13–21.
- Wilczyńska, W. (1999), *Kształcenie do autonomii w językach obcych a problem wzorców i imitacji*, (w:) Neofilolog 18. 18–24.
- Wilczyńska, W. (2004), *O mediacji interkulturowej na przykładzie praktyk w zakresie gościnności w Europie*, (w:) Neofilolog 24. 69–79.
- Wiśniewska, H. (1996), *Miejsce czasopisma w kształceniu, dokształcaniu i doskonaleniu nauczycieli języków obcych*, (w:) Neofilolog 12. 41–45.
- Wiśniewska, S. (1998), *System studiów dwukierunkowych – propozycja zmian w kształceniu nauczycieli JO*, (w:) Neofilolog 16. 34–39.
- Wiśniewska, D. (2001a), *Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia*, (w:) Neofilolog 20. 52–57.
- Wiśniewska, D. (2001b), *Oczekiwania osób uczących się wobec nauczyciela*, (w:) Neofilolog 20. 58–63.
- Witkowska, M. (2010), *Zastosowanie protokołu głośnego myślenia i retrospekcji w badaniach autorefleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, (w:) Neofilolog 34. 147–157.
- Wolski, P. (2000), *Rola teorii subiektywnych w badaniach autonomii uczenia się języków obcych*, (w:) Neofilolog 19. 51–59.
- Wolski, P. (2010), *Indywidualne teorie na temat nauczania na odległość*, (w:) Neofilolog 34. 287–289.
- Wysocka, M. (2003), *Możliwości badań empirycznych w glottodydaktyce*, (w:) Neofilolog 23. 95–100.
- Wysocka, M. (2009), *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela JO*, (w:) Neofilolog 32. 139–149.
- Zawadzka, E. (1996), *Działania innowacyjne a kształcenie nauczycieli*, (w:) Neofilolog 13. 23–30.
- Zawadzka, E. (1998), *Przemiany edukacyjne a kształcenie nauczycieli języków obcych*, (w:) Neofilolog 17. 6–15.
- Zawadzka, E. (2004), *Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki*, (w:) Neofilolog 24. 6–13.