UNIWERSYTET WARSZAWSKI

WYDZIAŁ POLONISTYKI

KAMILA DEMBIŃSKA

Profesjonalizacja kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego. Świadomość i rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych u początkujących lektorów języka polskiego jako obcego

Praca doktorska pisana pod kierunkiem

Prof. dra hab. Przemysława E. Gębala

WARSZAWA, 2024

SPIS TREŚCI

WSTĘP 9

1. Nauczający języka polskiego jako obcego w świetle współczesnych koncepcji kształcenia 15

1.1 Nauczający, nauczyciel czy lektor? – Ustalenia terminologiczne 15

1.2 Edukacja nauczycieli a ustawiczny proces doskonalenia zawodowego 16

1.3 Uczący się nauczający 20

1.4 Kształcenie językowe w kontekście pedagogicznym 22

1.4.1 Rola i zadania nauczających w wybranych współczesnych teoriach kształcenia 22

1.4.1.1 Behawioryzm 25

1.4.1.2 Kognitywizm 26

1.4.1.3 Konstruktywizm 28

1.4.1.3.1 Konstruktywizm poznawczy 30

1.4.1.3.2 Konstruktywizm społeczno-kulturowy 31

1.4.1.3.3 Pragmatyzm pedagogiczny 32

1.4.1.4 Behawioryzm, kognitywizm, konstruktywizm – syntetyczny przegląd koncepcji kształcenia 34

1.5 Nauczanie dorosłych - andragogiczne modelowanie procesu uczenia się 38

1.5.1 Rola i zadania nauczającego w kontekście andragogicznym 42

1.5.2 Koncepcja *lifelong learning* (LLL) 44

1.6 Podsumowanie. Wyzwania stojące przed pedeutologią polonistyczną 45

2. Pedeutologia glottodydaktyczna. Wybrane koncepcje kształcenia nauczycieli języków obcych 47

2.1 Konstruktywizm a kształcenie nauczycieli języków obcych 47

2.2 Wybrane współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli 49

2.2.1 Cztery filary wiedzy J. Delorsa 49

2.2.2 *Koncepcja kształcenia poprzez praktykę* D. Fish 53

2.2.3 *Humanistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli* A. W. Combsa 55

2.2.4 *Koncepcja action research* S. M. Corey'a 56

2.2.5 *Modułowa koncepcja uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli* A. Kotusiewicz i H. Kwiatkowskiej 58

2.2.6 *Cykl Kolba* 58

2.2.7 *Koncepcja refleksyjnej praktyki* D. Schöna 59

2.2.8 Trzy modele kształcenia nauczycieli języka obcego M. J. Wallace'a 61

2.2.9 *Koncepcja mądrego nauczania* A. Feldmana 62

2.3 Europejskie standardy kształcenia nauczycieli ... 63

2.3.1 *Europejski system opisu kształcenia językowego* ... 65

2.3.2 *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków* ... 66

2.3.3 *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* ... 67

2.3.4 Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie ... 71

2.3.5 *The European Profiling Grid – Europejska siatka profilowania* ... 75

2.3.6 Europejskie Badanie Kompetencji Językowych (*European Survey on Language Competences, ESLC*) ... 77

2.4 Polskie regulacje określające standardy kształcenia nauczycieli ... 80

2.4.1 *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* ... 80

2.4.2 *Karta Nauczyciela* ... 86

2.5 Współczesne koncepcje kształcenia nauczających języka polskiego jako obcego ... 87

2.6 Podsumowanie. Autorski konstruktywistyczny model kształcenia nauczających języka polskiego jako obcego ... 90

3. Pedeutologia glottodydaktyczna. Kompetencje współczesnego nauczyciela języków obcych ... 95

3.1 Rozważania terminologiczne ... 95

3.2 Kompetencje nauczycieli języków obcych w świetle europejskich standardów pedeutologicznych ... 102

3.3 Profile pedeutologiczne współczesnych nauczycieli języków obcych ... 107

3.3.1 Nauczyciel jako kreator procesów glottodydaktycznych (W. Pfeiffer) ... 108

3.3.2 Nauczyciel języka obcego jako ekspert (E. Zawadzka) ... 111

3.3.3 Nauczyciel języka obcego jako przewodnik (W. Wilczyńska) ... 113

3.3.4 Nauczyciel wdrażający do samodzielności intelektualnej (H. Kwiatkowska) ... 114

3.3.5 Dynamiczny układ kompetencji zawodowych nauczyciela (J. Szempruch) ... 115

3.3.6 Nauczyciel i jego kompetencje holistyczne (K. Szymankiewicz) ... 120

3.3.7 Nauczyciel jako gwarant jakości kształcenia językowego (W.T. Miodunka) ... 123

3.3.8 Nauczyciel języka obcego i jego różnorodne zadania (H. Komorowska) ... 125

3.3.9 Podstawowe kompetencje nauczycielskie w glottodydaktycznej perspektywie porównawczej (P. E. Gębal) ... 129

3.3.10 Nauczyciel i jego kompetencje zawodowe (P. Perrenoud) ... 130

3.3.11 Nauczyciel jako edukator językowy (V. Dupuis) ... 131

3.3.12 *Native speaker* ekspertem w nauczaniu? ... 134

3.4 Podsumowanie. Klasyfikacja kompetencji dydaktyczno-metodycznych 134

4. Rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczających języka polskiego jako obcego. Koncepcja badań ilościowo-jakościowych 141

4.1 Stan badań pedeutologicznych w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego..... 143

4.1.1 Brak przygotowania glottodydaktycznego. Badania ankietowe E. Lipińskiej i A. Seretny (2006, 2010) 143

4.1.2 Potrzeba zintegrowania teorii i praktyki w kształceniu lektorów. Analiza pedeutologiczna P. E. Gębala (2008)..... 144

4.1.3 Stałe doskonalenie jako ważny aspekt rozwoju zawodowego glottodydaktyków. Monografia pedeutologiczna P. E. Gębala (2013)..... 146

4.1.4 Łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką nauczania. Perspektywa porównawcza P. E. Gębala i M. J. Nawrackiej (2019) 151

4.1.5 Nieuregulowany status zawodu lektora jpjo jako bariera rozwoju zawodowego. Rozprawa doktorska M. Czecha (2023)..... 152

4.1.6 Profesjonalizacja procesu kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego. Ekspertyza P. E. Gębala, Ł. Kumięgi i K. Dembińskiej (2023)..... 156

4.2 Zakres badań empirycznych 159

4.3 Cele badawcze..... 162

4.4 Założenia i hipotezy badawcze..... 162

4.5 Metodologia badań 165

4.5.1 Sondaż diagnostyczny 166

4.5.2 Badanie narracyjne..... 168

4.6 Proces zbierania danych ankietowych i wypowiedzi narracyjnych oraz dobór grupy respondentów 170

4.7 Przebieg badań..... 171

4.8 Ryzyka badawcze..... 173

5. Rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczających języka polskiego jako obcego. Analiza wyników badań..... 175

5.1 Badanie ankietowe..... 175

5.1.1 Charakterystyka grupy badawczej..... 177

5.1.2 Staż pracy badanych..... 178

5.1.3 Miejsce pracy badanych 180

5.1.4 Pierwsza grupa badawcza: praktykujący lektorzy jpjo z wykształceniem lingwistycznym i glottodydaktycznym 181

5.1.5 Druga grupa badawcza: osoby realizujące w trakcie badań studia glottodydaktyczne 205

5.1.6 Trzecia grupa badawcza: osoby realizujące w trakcie badań krótkie formy kształcenia glottodydaktycznego (m.in. szkolenia, warsztaty) 220

5.1.7 Kompetencje miękkie badanych 239

5.1.8 Status zawodu lektora / nauczyciela języka polskiego jako obcego 244

5.1.9 Podsumowanie badań ilościowych 245

5.2 Wypowiedzi narracyjne 249

5.2.1 Zasady kodowania 250

5.2.2 Charakterystyka grupy badawczej 251

5.2.3 Staż pracy badanych 252

5.2.4 Wykształcenie badanych 252

5.2.5 Miejsce pracy badanych 258

5.2.6 Świadomość sukcesu u początkujących lektorów języka polskiego jako obcego 259

5.2.7 Świadomość trudności u początkujących lektorów języka polskiego jako obcego 263

5.2.8 Gotowość do pracy początkujących lektorów języka polskiego jako obcego 272

5.2.9. Pierwsze doświadczenia zawodowe i ich wpływ na rozwój początkujących lektorów języka polskiego jako obcego 280

5.2.10 Emocje towarzyszące początkującym lektorom języka polskiego jako obcego 281

5.3 Podsumowanie wyników badań 284

5. 4 Weryfikacja hipotez badawczych 286

6. Wnioski końcowe i postulaty 289

6.1 Wnioski końcowe 289

6.2 Postulaty 293

6.2.1 Pierwszy postulat: PROFESJONALIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA 293

6.2.2 Drugi postulat: OPRACOWANIE STANDARDÓW KSZTAŁCENIA 294

6.2.3 Trzeci postulat: WŁĄCZENIE PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH W REFLEKSYJNY PROCES KSZTAŁCENIA 294

6.2.4 Czwarty postulat: REGULACJA ZAWODU NAUCZYCIELA I LEKTORA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – WZMOCNIENIE PRESTIŻU ZAWODU GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNEGO 295

6.2.5 Piąty postulat: DALSZY ROZWÓJ BADAWCZY PEDEUTOLOGII JAKO SUBDYSCYPLINY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ 296

6.2.6 Szósty postulat: WDROŻENIE KSZTAŁCENIA DUALNEGO W OBSZARZE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ 296

BIBLIOGRAFIA 299

SPIS TABEL 309

SPIS SCHEMATÓW 309

ANEKSY 313

ANEKS 1. Ankieta 313

ANEKS 2. Instrukcja do eseju 320

ANEKS 3. Przykładowy zakodowany esej 321

ANEKS 4. Zasady kodowania eseju 323

ANEKS 5. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: I grupa badawcza – 86 osób po studiach lingwistycznych 324

ANEKS 6. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: II grupa badawcza – 19 osób obecnie studiujących 325

ANEKS 7. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: III grupa badawcza – 16 osób planujących studia glottodydaktyczne 326

ANEKS 8. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: III grupa badawcza – 82 osoby po szkoleniach glottodydaktycznych 327

SUMMARY 329

WSTĘP

W dzisiejszych czasach, w dobie szybko zachodzących przemian społecznych, gospodarczych, politycznych i kulturowych, coraz większą uwagę przywiązuje się do procesów uczenia się. W kontekście nauczania języków odchodzi się już od mechanicznego nauczania poszczególnych sprawności językowych, wyjętych z kontekstu struktur czy form gramatycznych. Nowoczesna dydaktyka zmierza w kierunku przygotowywania uczących się do aktywnego korzystania z języka w rzeczywistych sytuacjach życiowych, do podejmowania działań dzięki znajomości nowego kodu językowego i do współpracy z innymi użytkownikami języka i wchodzenia z nimi w interakcje. W erze postmetodycznej warto umieć sięgać do różnych i adekwatnych do danej sytuacji lekcyjnej zasobów metodycznych (Komorowska 2017: 117). W ujęciu konstruktywistycznym proces uczenia się i nauczania urasta do projektu całożyciowego, w ramach którego stale rozwijamy swoje umiejętności i kompetencje na drodze świadomego budowania wiedzy, odkrywania, doświadczania i wzmacniania autonomii. Można więc powiedzieć, iż tworzy się nowa filozofia kształcenia i uczenia się, w której dąży się do rozbudzania otwartości, postawy refleksyjnej i zaangażowania w proces edukacyjny.

Nowe spojrzenie na kształcenie językowe tworzy w tym obszarze nową rzeczywistość edukacyjną. W obecnych czasach trzeba mieć świadomość wielowymiarowości czynności związanych z nauczaniem i uczeniem się, a instytucje odpowiedzialne za planowanie i realizację kształcenia nauczających powinny brać pod uwagę fakt, że nie można już liczyć na rozwiązania uniwersalne, *złożoność i różnorodność form bycia nauczycielem wymaga równie złożonej i różnorodnej oferty kształcenia* (Kwiatkowska 1997: 159). Na rolę jednostek, których zadaniem jest kształcenie przyszłych glottodydaktyków, zwraca też uwagę Janowska:

> *Zmiana podejścia do nauczania i uczenia się języków spowodowała pojawienie się nowych zadań przed instytucjami odpowiedzianymi za kształcenie nauczycieli. Powszechne przekonanie, że znajomość języka i wiedza filologiczna stanowią wystarczające kwalifikacje do jego nauczania stało się bezzasadne*.
> (Janowska 2019: 343)

Tym samym wykształcenie osób nauczających języka polskiego jako obcego staje się dużym wyzwaniem, z którym powinny zmierzyć się instytucje mające wpływ na tworzenie standardów i programów kształcenia przyszłych glottodydaktyków.

Niniejsza dysertacja jest głosem w dyskusji na temat stanu glottodydaktyki polonistycznej. Dotychczasowe analizy skupiające się na kluczowych aspektach rozwoju zawodowego lektorów jpjo wskazywały na brak przygotowania glottodydaktycznego nauczycieli (Lipińska, Seretny 2012), na potrzebę zintegrowania teorii i praktyki w kształceniu lektorów (Gębal 2008), na stałe doskonalenie się glottodydaktyków jako istotny aspekt ich rozwoju zawodowego (Gębal 2013), oraz na konieczność łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką nauczania (Gębal, Nawracka 2019). Ważnym tematem opracowań jest też nieuregulowany status zawodu lektora jpjo (Gębal 2013, Miodunka 2016, Szymankiewicz 2017, Miodunka, Tambor 2018, Janowska 2019, Czech 2023, Gębal, Kumięga, Dembińska 2023).

Wyraźnie widać, iż celem *wspólnoty glottodydaktycznej* (Zarzycka 2018), a w szczególności jej części tworzonej przez badaczy, jest szeroko rozumiana profesjonalizacja, która będzie służyła z jednej strony nauczycielom-praktykom, z drugiej – cudzoziemcom podejmującym trud uczenia się języka polskiego, przyczyni się także do promocji naszego języka, a poprzez język – również kultury polskiej w świecie. Jedynie poprzez usystematyzowane i zestandaryzowane działania doprowadzimy do podniesienia rangi nauczania i uczenia się języka polskiego w świecie.

Kadry, kadry, kadry! – grzmiał prof. Władysław T. Miodunka podczas spotkania promocyjnego nowo wydanej monografii *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* w grudniu 2020 r.[1] Chciał w ten sposób podkreślić, jak ważne jest przygotowanie i wykształcenie profesjonalistów, którzy będą nauczali języka polskiego cudzoziemców. Apel prof. Miodunki, oraz przede wszystkim publikacja stworzona wspólnie z prof. P. E. Gębalem (promotorem niniejszej rozprawy), były wyrazem, poza ekspertyzą w tej dziedzinie, głębokiego zainteresowania tematyką kształcenia przyszłych nauczających języka polskiego jako obcego i uznania dla niej, a także troski o rozwój glottodydaktyki oraz pedeutologii polonistycznej.

[1] Śmierć profesora W. T. Miodunki dn. 24.04.2024 r., w momencie, kiedy kończyłam dysertację, skłoniła mnie do przytoczenia cytatu ze spotkania, w którym brałam udział w grudniu 2020 r.

Przyznać trzeba, że opracowań z zakresu glottodydaktyki, w szczególności – pedeutologii polonistycznej, jest stosunkowo niewiele, jak na dynamicznie rosnące zainteresowanie językiem polskim wśród obcokrajowców. Także wojna w Ukrainie sprawiła, że znajomość naszego języka stała się dla dużej grupy uchodźców warunkiem dostępu do edukacji, do pracy zawodowej czy legalizacji pobytu.

Obserwując od ponad 20 lat system nauczania języka polskiego jako obcego oraz czynnie uczestnicząc w procesie kształcenia przyszłych glottodydaktyków, za uprawnione uznaję stwierdzenie, że system kształcenia glottodydaktyków polonistycznych charakteryzuje się dość dużym rozproszeniem. Jest to zrozumiałe i wynika z braku standardów kształcenia, na który zwracało uwagę wielu badaczy (Gębal 2013, Miodunka 2016, Szymankiewicz 2017, Miodunka, Tambor 2018, Janowska 2019, Czech 2023, Gębal, Kumięga, Dembińska 2023). W ramach kształcenia realizowanego przez różne ośrodki, studenci zobowiązani są do odbycia praktyk, które zwykle organizują samodzielnie, a ich przebieg często nie jest przez nikogo nadzorowany. Efektem tak zorganizowanego procesu przygotowania przyszłych nauczycieli jest duża niepewność i obawa początkujących lektorów jpjo. Dopiero poprzez *prawdziwą* praktykę – tę, która bazuje na prowadzeniu zajęć z cudzoziemcami – mają oni okazję skonfrontować wiedzę teoretyczną zdobytą w trakcie studiów z realną praktyką zawodową. I w ten sposób kształcą kompetencje konieczne do efektywnej pracy z cudzoziemcami. J. Szempruch pisze, że *w kształceniu nauczycieli obserwuje się zbyt mało przygotowania praktycznego i słabe powiązanie teoretycznej wiedzy z praktyką szkolną* (Szempruch 2016: 44). Jak widać, zbyt swobodne łączenie teorii z praktyką zawodową jest problemem dotyczącym nie tylko obszaru glottodydaktyki polonistycznej. Wydaje się tymczasem, że przyszedł czas na pogodzenie się ze zmianą etosu edukacji, która sprawiła, że dominujący wcześniej model przekazywania i odbierania wiedzy został zastąpiony przez promowanie samodzielności w rozwijaniu kompetencji, rozbudzanie refleksyjności poprzez aktywne realizowanie procesu kształcenia.

Gębal znajduje też uzasadnienie dla słabej kondycji pedeutologii polonistycznej (nazwanej nawet *mizerią pedeutologiczną* – Gębal 2013: 152) w zakresie opracowań badawczych i refleksji naukowej. Wynika ona z krótkiego stażu tejże dziedziny naukowej, a szerzej – także glottodydaktyki polonistycznej. Początki tej ostatniej w wymiarze

akademickim można datować na połowę XX w. I choć w tamtym okresie nie skupiano się na wielowymiarowym budowaniu koncepcji kształcenia osób uczących jpjo, to dostrzec warto rozwój modeli nauczania, rozwijała się systematycznie metodyka i dydaktyka języka polskiego, gdyż była to tematyka pierwszej potrzeby dla osób odpowiedzialnych za organizację i prowadzenie procesu edukacyjnego cudzoziemców. Refleksja nad globalną koncepcją, ujmującą zadania, cechy i kompetencje nauczycieli jpjo, nie znalazła w tamtych czasach odpowiedniego miejsca wśród zainteresowań badawczych glottodydaktyków (Gębal 2013: 180-189). Stajemy wobec powyższego przed szeregiem wyzwań dotyczących rozwoju pedeutologii polonistycznej.

Praca ta poświęcona jest problematyce kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego. Jej celem jest zarysowanie teoretycznych i empirycznych podstaw do rozważań o rozwoju zawodowym lektorów, który zakłada świadome kształcenie kompetencji dydaktyczno-metodycznych u początkujących lektorów jpjo. Analiza wzmacniania kompetencji i całokształtu rozwoju nauczających jpjo znajduje umocowanie teoretyczne głównie w konstruktywistycznych koncepcjach uczenia się i nauczania, które od lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w. stanowią wiodący paradygmat kształcenia nauczycieli (Kwiatkowska 2008, Szymankiewicz 2017).

Rozprawa jest próbą wejścia w przestrzeń dyskusji pedeutologicznej, z aspiracją doprowadzenia do konkretnych zmian w systemie kształcenia lektorów i nauczycieli języka polskiego jako obcego. Przyczynkiem do ich wdrożenia mogą być wnioski ze zrealizowanego projektu badawczego i sformułowane postulaty. Kierunki modyfikacji w procesach edukacyjnych glottodydaktyków polonistycznych wskazuje również przedstawiony w pracy autorski model kształcenia nauczających języka polskiego jako obcego, bazujący na osiągnięciach psychologii humanistycznej i nurtów konstruktywistycznych w kształceniu nauczycieli. Pozostając w zgodzie z refleksyjnym podejściem pedeutologicznym, schemat ten modeluje kształcenie mające na celu przygotowanie do praktyki zawodowej autonomicznych, świadomych konieczności stałego doskonalenia się profesjonalistów, gotowych do samooceny, potrafiących monitorować rozwój swoich kompetencji i planować własny rozwój w perspektywie całożyciowej.

Stworzony model wpisuje się w nurt budowania schematów pedeutologicznych. Gębal, opisując pierwszy stworzony model pedeutologiczny autorstwa Elżbiety Zawadzkiej (Zawadzka 2004), moment jego publikacji – rok 2004 – określa jako otwarcie

> *kolejnego etapu rozwoju pedeutologicznej myśli glottodydaktycznej – ostatni jak dotąd – w trakcie którego opracowuje się pierwsze podbudowane rozważaniami naukowymi modele kształcenia nauczycieli i prowadzi pierwsze badania w odniesieniu do poszczególnych elementów konstytuujących owe modele.*
> (Gębal 2013: 152)

Możemy mieć jedynie nadzieję, że prezentowany projekt badawczy będzie stanowić kontynuację opisywanej ścieżki rozważań naukowych, których efektem są opracowania mogące być podstawą do dalszego rozwoju pedeutologii.

Serdecznie dziękuję mojemu Promotorowi, Profesorowi Przemysławowi E. Gębalowi, za światłe prowadzenie, zapewnienie przestrzeni do rozwoju oraz kształtowania dojrzałości badawczej i ciekawości naukowej – za prawdziwie konstruktywistyczną współpracę.

1. Nauczający języka polskiego jako obcego w świetle współczesnych koncepcji kształcenia

Istotą uczenia się jest radość,
jaką daje rozumienie, poznawanie i odkrywanie.
(Delors 1998: 2)

Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego jest głównym tematem rozważań zarówno teoretycznych, jak i empirycznych w ramach niniejszej rozprawy, a w szczególności rozwój ich kompetencji dydaktyczno-metodycznych, kluczowy dla profesjonalizacji i efektywności nauczania. Przyjęta terminologia opisująca osoby nauczające języka polskiego cudzoziemców wymaga dokładnego zdefiniowania, aby w obrębie pracy precyzyjnie określać edukatorów, których przygotowanie i doskonalenie zawodowe będzie przedmiotem refleksji.

1.1 Nauczający, nauczyciel czy lektor? – Ustalenia terminologiczne

Ekspertów nauczających dorosłych języka polskiego jako obcego określa się zazwyczaj mianem *lektorzy*, choć przyznać trzeba, że w zależności od instytucji czy jednostki (np. szkoły), w której nauczają oraz etapu nauki w ścieżce edukacyjnej, nazywani są albo *nauczycielami* – w przypadku szkół podstawowych i średnich – albo *lektorami* – w odniesieniu do lektoratów i kursów prowadzonych w uczelniach wyższych, ale także w firmach, w szkołach językowych czy innych instytucjach organizujących nauczanie języka polskiego. Rozróżnienie zakresu działalności nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego poddaje dyskusji autor *Dydaktyki,* przyznając, iż nie jest to zadanie łatwe ze względu na nieuporządkowany status prawny tychże specjalistów (zob. Gębal 2019). Rozgraniczeniu i przypisaniu konkretnych zadań i obszaru aktywności zawodowej sprzyjałyby rozwiązania legislacyjne sankcjonujące profesję nauczających naszego języka, jak dotąd niestety nieistniejące w naszym kraju. Implikacją braku na liście zawodów regulowanych lektora i nauczyciela języka polskiego jako obcego oraz języka polskiego jako drugiego są m.in. trudności w ustaleniach terminologicznych. Jest to zaledwie jeden z wielu problemów wynikających z zaniedbanej sytuacji zawodowej glottodydaktyków polonistycznych, które będą omawiane w dalszej części pracy, a są też tematem rozważań

i analiz wielu pedeutologów i badaczy (zob. Gębal 2013, Miodunka 2016, Szymankiewicz 2017, Miodunka, Tambor 2018, Janowska 2019, Czech 2023, Gębal, Kumięga, Dembińska 2023).

Z perspektywy zainteresowań badawczych autorki pracy kluczowym nie jest rozróżnianie tych grup specjalistów prowadzących nauczanie naszego języka obcokrajowców. Uznajemy bowiem, iż – bez względu na otoczenie instytucjonalne, charakterystykę grup odbiorców realizowanych form nauczania jpjo – efektywność procesu kształcenia językowego w dużej mierze zależy od umiejętności nauczających, ich przygotowania do wykonywania zawodu, formacji pedagogicznej i otwartości na ciągłe doskonalenie i rozwój. Zatem, aby nie wykluczyć żadnej z form działalności zawodowej osób nauczających języka polskiego jako obcego cudzoziemców i nie ograniczać się do którejkolwiek z grup nauczających, w rozprawie będziemy zamiennie nazywać ich *nauczycielami*, *lektorami* lub *nauczającymi*.

Zachowując symetrię wobec osób uczących się naszego języka jako języka obcego, w naszej pracy będą one określane jako *uczniowie*, *studenci* lub *uczący się*, bez względu na formułę nauki, którą podjęli.

W pracy zdecydowano o użyciu skrótu *jpjo* w odniesieniu do pełnego określenia język polski jako obcy.

Warto też zaznaczyć, że większość osób podejmujących studia glottodydaktyczne (czy realizujących inne formy kształcenia w kierunku nauczania) na tym początkowym etapie nie wie jeszcze, w jakiej formule będzie wykonywać swój przyszły zawód. W tym kontekście podkreślenie uniwersalności i wagi zdobywanych kompetencji może stanowić klucz do zrozumienia wielowymiarowego charakteru zawodu lektora języka polskiego jako obcego.

1.2 Edukacja nauczycieli a ustawiczny proces doskonalenia zawodowego

W rozważaniach nad nauczaniem i uczeniem się języków obcych uwagę zazwyczaj koncentrujemy na uczącym się, na dostosowaniu strategii uczenia się i technik nauczania do studenta, czy wreszcie na jego postępach językowych – zgodnie z orientacją na rozwój kompetencji językowych (zob. Gębal 2019: 98). Niejako w cieniu tych głównych aspektów dydaktyki języków obcych pozostaje nauczający, a wiadomym jest, iż nieodzownym warunkiem powodzenia procesów edukacji językowej jest ich realizacja przy czynnym

udziale odpowiednio przygotowanych (wykształconych) i stale dokształcających się nauczycieli języków obcych.

Europejski profil, będący próbą standaryzacji kształcenia osób uczących języków obcych, miał na celu uspójnienie założeń programowych procesu szkolenia przyszłych lektorów, *Europejskie portfolio dla studentów* zaś to dokument promujący rozwój zawodowy nauczycieli już na etapie ich przygotowywania do zawodu. W szczegółach założenia modelujące kształcenie nauczających języków obcych zawarte w cytowanych dokumentach Rady Europy zostaną przedstawione w kolejnej części rozprawy, tu jedynie sygnalizujemy zarys tematyki formacji nauczycielskiej.

Także koncepcje i założenia wypracowywane przez Komisję Europejską wskazują na *dostosowanie procesu kształcenia i doskonalenia do zróżnicowanych wymagań odbiorców i perspektyw na rynku pracy poprzez stworzenie bodźców do zdobywania nowej* wiedzy (*Biała Księga* 1995 za: Zawadzka 2004: 32). Ta nowa wiedza może być interpretowana jako permanentnie poszerzane kompetencje nauczających, dzięki ich aktywności zawodowej i otwartości na nowe doświadczenia i wyzwania, które przynosi współczesna rzeczywistość edukacyjna. Instytucje unijne już od lat 80. XX w. zwracają uwagę na konieczność doskonalenia nauczycieli, które powinno stać się procesem ustawicznym i zinstytucjonalizowanym: *Edukacja nauczycieli jest rozumiana jako „continuum", rozpoczynające się na I roku studiów i trwające przez całą karierę zawodową* (Zawadzka 2004: 71). Tym samym podkreślona została idea ciągłego rozwoju zawodowego nauczycieli jako nieodłącznego elementu ich kariery. Takie podejście ma na celu nie tylko podnoszenie kwalifikacji pedagogów, lecz także dostosowanie ich umiejętności do bieżących potrzeb edukacyjnych. Autorka książki *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian* w ustawicznym doskonaleniu edukatorów widzi zarówno próbę sprostania wymaganiom, jakie stają na drodze zawodowej nauczycieli w związku z przemianami polityczno-społeczno-ekonomicznymi, jak i okazję do aktualizacji kwalifikacji nauczycielskich wynikających z rozwoju myśli pedagogicznej.

Elżbieta Zawadzka opisując cztery filary edukacji przedstawione przez Delorsa (zob. Delors 1998), mówi o wychowywaniu *nowego człowieka o twórczym, dynamicznym stosunku do życia i kultury, umiejącego doskonalić i zmieniać siebie oraz warunki własnego życia* (Zawadzka 2004: 17). Wyraźna jest tu konstruktywistyczna wizja edukacji jako niekończącego się procesu, którego podmiotem jest stale dokształcający się

nauczyciel, a celem wykształcenie jednostki aktywnej, kreatywnej, charakteryzującej się otwartością na kulturę. Znaczące w tym podejściu jest kształtowanie osób zdolnych do samodoskonalenia, adaptacji i wpływania na otaczającą ich rzeczywistość. Podejście takie zakłada, że w toku edukacji każdy zdobędzie nie jedynie wiedzę, ale również wykształci umiejętności krytycznego myślenia, kreatywności i proaktywnego podejścia do życia. O konieczności stałego rozwoju zawodowego i zdobywaniu doświadczeń mówi też Jolanta Szempruch w swojej *Pedeutologii*. We wstępie do studium teoretyczno-pragmatycznego Szempruch wskazuje na zmiany społeczne, które wymuszają ciągłe próby sprostania nowym wyzwaniom i zadaniom (zob. Szempruch 2013). Autorka mówi nawet o redefinicji roli nauczyciela, a także o aktywności zawodowej, w której *ustawiczny rozwój zawodowy i osobowy oparty na fachowej wiedzy, doświadczeniu i kompetencjach (…) wpływa w znacznym stopniu na skuteczność pracy nauczycielskiej* (tamże: 8). Badaczka podkreśla dynamikę zawodu nauczyciela w kontekście zmieniających się uwarunkowań zewnętrznych, które wymagają ciągłego doskonalenia i adaptacji. Refleksja ta wpisuje się w coraz bardziej powszechną koncepcję ustawicznego rozwoju profesjonalnego nauczycieli. Rozumienie nauczania jako procesu, który ewoluuje razem z otaczającym światem, podkreśla potrzebę poszerzania wiedzy oraz rozwijania kompetencji w celu zachowania skuteczności dydaktycznej. Taka perspektywa potwierdza, że kształcenie nauczycieli to nie tylko droga do przyswojenia określonej wiedzy, lecz także ciągłe poszukiwanie, eksperymentowanie i dostosowywanie się do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej i społecznej. Dlatego też temat doskonalenia zawodowego nauczycieli jpjo zasługuje na uwagę, aby uwzględniając dokonujące się zmiany społeczne, umieć aktualizować zadania lektorów. W ślad za taką *redefinicją* powinno nastąpić wprowadzanie koniecznych modyfikacji w sposobach kształcenia przyszłych nauczających.

Wincenty Okoń, autor *Wprowadzenia do dydaktyki ogólnej* (Okoń 1987), opisując cechy dobrego nauczyciela, zwrócił uwagę na konieczność stałego rozwoju nauczyciela. Stawia on jednak jeden warunek: dynamiczny rozwój osobistych wartości nauczyciela jest możliwy, *gdy zostanie w nim zaszczepione – przez innych i przez niego samego – stałe dążenie do stawania się lepszym, mądrzejszym i wrażliwszym na piękno, a zarazem do czynienia innych takimi* (tamże: 373). Autor akcentuje, że wzrost i doskonalenie się nauczyciela, w wymiarze osobistym i profesjonalnym, opierają się na wewnętrznej motywacji do ciągłego samodoskonalenia. Rozwój ten zależy nie tylko od czynników

zewnętrznych, lecz także przede wszystkim od indywidualnej aspiracji do bycia lepszym człowiekiem i fachowcem. Sugeruje, że nauczyciel powinien dążyć do osobistego wzrostu oraz do inspirowania innych do podobnych dążeń, co w konsekwencji prowadzi do kreowania wartościowego środowiska edukacyjnego. Jak widać więc otwartość nauczyciela na stały rozwój jest kluczową cechą zapewniającą osiągnięcie przez niego sukcesu na polu edukacyjnym. Ważne jest zatem, aby doskonalenie edukatorów stało się nieodłącznym elementem ich rozwoju kompetencyjnego na każdym etapie ścieżki zawodowej.

Podobne spojrzenie na edukację nauczycielską w kontekście stałego doskonalenia promuje cytowana już wcześniej J. Szempruch, nadając ustawiczności i ciągłości procesu kształcenia status pewnego fundamentu paradygmatów i koncepcji kształcenia nauczających – koncepcji pedeutologii zorientowanej humanistycznie: *Nauczyciel w procesie kształcenia uczy się, jak się uczyć, i jest wdrażany do ustawicznego doskonalenia się* (Szempruch 2013: 64). Cytat ten uwydatnia znaczenie ciągłego uczenia się nauczyciela. Autorka wskazuje, że nauczyciel, będąc przewodnikiem edukacyjnym, jednocześnie sam stale doskonali swój warsztat pracy i strategie nauczania. Jest to zaakcentowanie wyróżniającej cechy profesji nauczycielskiej: niejako dualnej roli nauczyciela, który z jednej strony funkcjonuje jako student (osoba ucząca się), z drugiej zaś pełni rolę mentora. I w obu tych funkcjach powinien nieustannie rozwijać swoje umiejętności i adaptować się do zmieniającego się środowiska edukacyjnego.

Mówiąc o kształceniu lektorów często powracamy do ustawicznego doskonalenia warsztatu pracy, którego ważnym elementem jest dążenie do skuteczności w nauczaniu. Mówią też o niej autorki definicji glottodydaktyki, W. Wilczyńska i A. Michońska-Stadnik.

> *Glottodydaktyka to dziedzina nauk humanistycznych zajmująca się procesem uczenia się / nauczania języków drugich, tj. nieprymarnych dla uczącego się. Charakterystyczny zapis „uczenie się / nauczanie" wskazuje tu na dwie strony procesu (tj. działania nauczających i nauczanych), jako powiązane i wzajemnie się determinujące. Takie, zespolone ujęcie wynika z przekonania o możliwości racjonalnej, tj. opartej na wiedzy glottodydaktycznej, organizacji N/U J2, w celu podniesienia efektywności tego procesu, przy uwzględnieniu danego kontekstu.*
> (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 282)

W procesach glottodydaktycznych uwzględnić trzeba zarówno perspektywę nauczającego, jak i uczącego się. Sygnalizuje się wzajemne oddziaływanie między tymi dwoma uczestnikami procesu edukacyjnego. W tym kontekście nauczyciele języków

powinni być przygotowywani nie tylko do przekazywania wiedzy, ale również do zrozumienia procesów uczenia się i dostosowania swoich metod dydaktycznych w taki sposób, by były one najbardziej efektywne dla różnych stylów nauki ich studentów. Taki wymóg wobec nauczycieli języków obcych powinien znaleźć swoje odzwierciedlenie w tworzeniu i realizacji programów kształcenia, aby odpowiadały one w najwyższym stopniu oczekiwaniom wobec procesu nauczania i uczenia się języków. Na efektywność procesu zarówno nauczania, jak i uczenia się języka zwracają uwagę także autorki zacytowanej definicji. Aby tę skuteczność wzmacniać warto stale podążać za oczekiwaniami uczących się i potrzebami rozwoju profesjonalnego nauczających.

Przedstawione opracowania oraz dokumenty programowe Rady Europy i Komisji Europejskiej podkreślają istotną rolę zarówno nauczyciela, jak i ucznia w procesie nauczania i uczenia się języków obcych, eksponując konieczność stałego rozwoju zawodowego i osobistego nauczycieli. Autorzy zaznaczają, że ciągłe kształcenie i doskonalenie zawodowe lektorów, dostosowane do zmieniających się potrzeb uczniów i wymogów społecznych, stanowi klucz do efektywnego nauczania języków obcych. Uwypukla się znaczenie włączenia nauczających i uczących się w proces edukacyjny, gdzie obie strony stają się aktywnymi uczestnikami i współtwórcami tego procesu. W tym kontekście w pełni uzasadnione wydaje się nazywanie osób prowadzących kursy językowe nauczającymi w celu podkreślenia aktywnego charakteru niekończącego się procesu kształcenia i dokształcania, które są w centrum zainteresowania pedeutologii glottodydaktycznej, jednej z subdyscyplin współczesnej glottodydaktyki.

1.3 Uczący się nauczający

Z uwagi na zakres dziedzinowy pracy wielokrotnie będziemy odwoływać się do różnych podejść i teorii uczenia się, które znajdą w podejmowanych rozważaniach zastosowanie do kształcących się lektorów jpjo. Pamiętać bowiem należy, że interesującym nas etapem ścieżki kariery zawodowej glottodydaktyków polonistycznych jest właśnie czas ich formacji oraz proces rozwijania kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Jest to okres, w którym przyjmują rolę uczących się z perspektywą przyszłego nauczania. Powraca tu pewien dualizm funkcji lektorów, których ścieżkę kształcenia poddamy analizie. W pierwszym etapie procesu edukacji nauczycielskiej są oni uczniami, by w kolejnym okresie stać się nauczycielami, których

jednym z kluczowych zadań jest stały rozwój i dokształcanie się. I tak tworzy się cykl edukacji nauczycieli, który można traktować jako continuum (zob. Zawadzka 2004: 71). Nauczyciele stają się zatem uczestnikami i beneficjentami tworzonych, modyfikowanych i ewoluujących systemów i modeli uczenia się i kształcenia. Może to być jeden z bardziej przyciągających aspektów pracy edukatorów, w szczególności nauczycieli języka polskiego jako obcego, którym nie grozi rutyna, a perspektywa stałego rozwoju może czynić z tej profesji jeden z bardziej wartościowych i atrakcyjnych zawodów w sferze edukacyjnej. Do tego też nawiązuje Delors, wskazując istotę uczenia się, jaką jego zdaniem jest *radość, jaką daje rozumienie, poznawanie i odkrywanie* (Delors 1998: 2). Cytat ten stał się mottem dla pierwszego rozdziału niniejszej rozprawy, z uwagi na postrzeganie misji edukatorów w perspektywie zalet, które mogą być esencją ich pracy pedagogicznej. Delors podkreśla, że kluczowym aspektem edukacji, a zatem i kształcenia nauczycieli, jest budzenie i podtrzymywanie radości z procesu poznawczego. Kognitywistyczne uczenie się przez odkrywanie, a także konstruktywistyczne tworzenie własnej wiedzy stają się w oczach autora raportu *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* drogą do osiągnięcia radości, która może stać się źródłem satysfakcji z wykonywania tego zawodu. W kontekście kształcenia nauczycieli, jest to przypomnienie, że ich własne zaangażowanie i entuzjazm dla nauki mogą znacząco wpłynąć na motywację i postępy ich uczniów. Nauczyciele, którzy czerpią przyjemność z uczenia się i odkrywania nowości, są bardziej skłonni do innowacyjnego podejścia do nauczania i lepszego angażowania swoich uczniów w proces edukacyjny.

Taka optyka jest ważna także w perspektywie stale rosnących oczekiwań wobec nauczających w obecnych czasach. Powszechnie uważa się, iż nauczyciel powinien być kompetentny, czyli wiedzieć, jak i czego uczyć i być w swojej działalności efektywny. Ma być autorytetem, wzorem do naśladowania, powinien śledzić na bieżąco aktualnie obowiązujące trendy w nauczaniu danego przedmiotu i, rzecz jasna, musi być dobrym pedagogiem. Oczekuje się zatem od niego całego wachlarza kompetencji i umiejętności, które powinien wykształcić na etapie przygotowania do wykonywania zawodu, ale wymaga się także od niego stałego aktualizowania i doskonalenia warsztatu pracy. W związku z tym powinien zapewnić sobie stały rozwój zawodowy i osobowy, o którym wspominają autorzy opisanych w tym dziale publikacji, a wraz z nim ustawicznie wzmacniać swój profesjonalizm. I o takich właśnie profesjonalistach, których oczekuje

rynek pracy oraz interesariusze struktur i instytucji edukacyjnych – uczniowie i ich rodzice, studenci, szkoły, uczelnie i inne instytucje edukacyjne – traktuje niniejsza rozprawa doktorska.

1.4 Kształcenie językowe w kontekście pedagogicznym

Koncepcje dydaktyki języków obcych rozwijane współcześnie koncentrują się zwykle na samym uczącym się jako podmiocie procesu nauczania, obejmując swoimi rozważaniami m.in. kwestie kompetencji osób uczących się. Co istotne, w analizach uwzględniana jest także perspektywa nauczających, co prowadzi do modyfikowania i aktualizowania systemu kształcenia nauczycieli. Tworzone na początku XX wieku paradygmaty nauczania języków były wynikiem wpływu tendencji rozwijających się w dziedzinie psychologii i pedagogiki (zob. Gębal 2019: 98). Głównym nurtem psychologicznym, stawiającym w centrum zainteresowania człowieka jako niezależną istotę społeczną, zdolną do korzystania ze swego potencjału i podążającą ku realizacji swoich celów, jest psychologia humanistyczna. Jej twórcy – Abraham Maslow i Carl Rogers – wywarli znaczący wpływ na sposób postrzegania procesów edukacyjnych. Dzięki tej nowej perspektywie, szeroko pojmowanemu rozwojowi człowieka nadano rangę procesu twórczego, a jego podmiotem stała się samodzielnie rozwijająca się jednostka o konkretnych potrzebach.

W tej części pracy zaprezentujemy główne założenia wiodących nurtów dydaktycznych XX wieku, z uwzględnieniem roli i zadań nauczającego w procesie edukacyjnym.

1.4.1 Rola i zadania nauczających w wybranych współczesnych teoriach kształcenia

Na przestrzeni dziesięcioleci rozwijały się różnorodne myśli filozoficzne, nurty psychologiczne i tendencje pedagogiczne, na podstawie których powstawały teorie kształcenia: uczenia się i nauczania, znajdujące swoje odzwierciedlenie w opracowywanych podejściach oraz modelach edukacyjnych. Zazwyczaj miały one też wpływ na tworzenie systemów kształcenia nauczycieli i wytyczanie nowych kierunków w pedeutologii – nauce będącej subdyscypliną glottodydaktyki (zob. Pfeiffer 2001, Kwiatkowska 2008, Szempruch 2013, Gębal 2013, Miodunka 2016).

Początek znaczących transformacji we współczesnej edukacji wiąże się z powstaniem, na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych poprzedniego wieku, psychologii humanistycznej Maslowa i Rogersa, a wraz z nią humanistycznej koncepcji uczenia się, która była reakcją na ograniczenia behawioryzmu, ocenianego jako nurt zbyt technokratyczny i ponad miarę skostniały w praktyce edukacyjnej. Obaj twórcy psychologii humanistycznej postrzegali człowieka jako istotę, która dąży do realizowania swojego potencjału. Jednak ich analizy nie ograniczały się do przestrzeni psychologii, wiele swoich prac i koncepcji poświęcili także edukacji. Maslow bazując na swojej teorii hierarchii potrzeb (powszechnie znanej jako *piramida potrzeb Maslowa*), podkreślał, iż dla dążenia do samorealizacji niezbędne jest zaspokojenie podstawowych potrzeb. Dopiero gdy bazowe potrzeby zostaną zaspokojone, człowiek może skupić się na potrzebach wyższego rzędu. Zgodnie z koncepcją twórcy psychologii humanistycznej, zadaniem nauczycieli jest tworzenie wspierającego środowiska edukacyjnego, które wzmacnia zarówno emocjonalne, jak i fizyczne bezpieczeństwo uczniów, co z kolei umożliwia im dążenie do wyższych celów, takich jak osiągnięcia edukacyjne czy osobisty rozwój. Na szczycie piramidy potrzeb ulokowana została właśnie samorealizacja. Maslow opowiadał się za edukacją, która sprzyja rozwijaniu potencjału każdego ucznia, traktując go jako niezależną, samodzielnie rozwijającą się osobę, a nie jedynie odbiorcę wiedzy.

Całe życie jest edukacją, każdy jest nauczycielem i każdy jest zawsze uczniem (Maslow 1954) twierdzi Maslow, eksponując tym samym nieskończoność procesów edukacyjnych. Warto jednak zwrócić też uwagę na fakt, że *każdy jest nauczycielem*, co możemy odczytywać jako wzmocnienie każdej osoby biorącej czynny udział w procesie edukacyjnym jako pewnego rodzaju autorytetu, będącego gotowym do dzielenia się swą wiedzą i doświadczeniem. Jednocześnie Maslow sugeruje, że *każdy jest zawsze uczniem*, co brzmi jak zachęta do stałego wzbogacania swojej wiedzy, do doskonalenia umiejętności i trwałej uwagi skierowanej na rozwój osobisty. Znów obserwujemy tu podwójną perspektywę – z jednej strony każdy z nas jest nauczycielem, a z drugiej stale się uczy, wchodząc w rolę ucznia. W kontekście kształcenia nauczycieli warto zauważyć, że takie myślenie wymaga od przyszłych nauczających postawy wyróżniającej się pewną pokorą wobec pozycji, jaką przyjmują – mają być jednocześnie nauczającym i uczącym się. Stwierdzenie Maslowa podkreśla ciągłość cyklu uczenia się i nauczania, który jest także podstawą kształcenia nauczycieli języków obcych. Sugeruje, że proces stawania się

skuteczniejszym nauczycielem obejmuje stałą naukę i rozwój, nie tylko w zakresie zdobywania nowych umiejętności pedagogicznych, lecz także w głębszym rozumieniu siebie i innych. Dla nauczycieli języków obcych ta perspektywa wzmacnia znaczenie uczenia się przez całe życie, procesu, dzięki któremu nauczający mogą nieustannie rozwijać swoje kompetencje dydaktyczne i metodyczne, a także wrażliwość pedagogiczną w kontekście zróżnicowanych potrzeb swoich uczniów. Wizja nieustanności procesów edukacyjnych wpisuje się w szkołę konstruktywistyczną, zgodnie z którą edukacja jest niekończącym się procesem.

Celem edukacji zdaniem Carla Rogersa jest z kolei ułatwianie uczenia się poprzez wspomaganie twórczego rozwoju człowieka, który posiada naturalną potrzebę uczenia się. Wynikiem procesu edukacyjnego jest w *pełni funkcjonująca osoba*, która na zawsze pozostaje w procesie *stawania się*, a proces ten właściwie nigdy się nie kończy (zob. Grochulska 1992). Rolą nauczyciela nie jest samo nauczanie, ale tworzenie przestrzeni do uczenia są, *facylitowanie* procesu zdobywania wiedzy, a to jest także dla niego okazją do uczenia się. Dla stworzenia sprzyjającego edukacji klimatu kluczowymi cechami nauczającego są autentyczność (otwartość, szczerość), empatia i bezwarunkowa akceptacja (szacunek, zaufanie), które pozytywnie wpływają na rozwój uczniów. Warunkiem *sine qua non* dla autentycznego uczenia się jest przekonanie uczącego się, iż przedmiot nauczania ma znaczenie dla realizacji jego celów osobistych (zob. Uchnast 1972: 237). Wywodząca się z nurtu humanistycznego koncepcja kształcenia wyzwalającego Rogersa, akcentuje rolę autentycznych przeżyć uczącego się, jego potrzeby i doświadczenia. Uczenie się wyzwalające, będące celem współczesnej edukacji stawiane jest w opozycji do przekazywania wiedzy statycznej, czysto faktograficznej. Proces kształcenia, zdaniem Rogersa, powinien być dynamiczny, powinien zakładać umiejętność reagowania na zmiany, a także zachęcać i uczyć refleksyjnego myślenia.

Psychologia humanistyczna i wywodzące się z niej rozważania natury teoretycznej i praktycznej nad rozwojem i kształceniem człowieka miały przełomowy wpływ zarówno na myśl pedagogiczną, jak i dydaktykę języków obcych. To psychologia humanistyczna ukierunkowała nowe myślenie o osobie uczącej się, o jej zdolności do samodzielnego konstruowania wiedzy, o samoorganizacji, o istocie aktywności uczącego się, a także wartości uczenia się przez odkrywanie (zob. Okoń 1987, Kwiatkowska 2008, Szymankiewicz 2017, Gębal 2019). Ważnym wymiarem humanistycznego podejścia

do edukacji jest zwrócenie uwagi na budowanie specjalnych relacji między nauczycielem i uczniem. Zgodnie z tą optyką nauczyciel bierze odpowiedzialność za stworzenie atmosfery sprzyjającej nauce, powinien zagwarantować uczącym się poczucie bezpieczeństwa i, co innowacyjne na tamten moment, powinien zachęcać uczniów do aktywności i działania, poprzez które będą oni skutecznie budować swoją wiedzę. Rolą nauczyciela nie jest już jedynie mechaniczne *podawanie* wiedzy, a maksymalne usprawnianie procesów edukacyjnych, czego wymiarem są rozwijające się nowe nurty w edukacji początków XX wieku, na podstawie których możemy obserwować ewolucję od podejść instrukcjonistycznych, takich jak behawioryzm czy kognitywizm, do podejścia dyskursywnego – konstruktywistycznego.

Aby przyjrzeć się roli nauczającego warto dokonać przeglądu założeń dominujących paradygmatów w nurtach edukacyjnych XX wieku dotyczących sfery poznania i uczenia się, także w kontekście nauczania języków obcych. Z perspektywy naszego projektu badawczego istotna jest pozycja i rola lektora języka obcego w różnych koncepcjach nauczania. Pod tym kątem zostaną zaprezentowane trzy główne teorie nauczania obowiązujące w XX i XXI wieku: behawioryzm, kognitywizm oraz konstruktywizm.

1.4.1.1 Behawioryzm

Behawioryzm, którego początki sięgają badań i prac J. B. Watsona, B. F. Skinnera, I. P. Pawłowa czy E. Thorndike'a, rozwinął się w Stanach Zjednoczonych Ameryki na początku XX wieku. Traktuje człowieka jako jednostkę, która uwarunkowana jest zewnętrznie, a wszelkie jej zachowania zależą od bodźców pochodzących z otoczenia. Proces uczenia się, zgodnie z tą teorią, to zmiana w zachowaniu uczącego się wywołana konkretnym bodźcem zewnętrznym, którą można utrwalić poprzez system nagród lub udaremnić poprzez zastosowane kary. Nauczanie języka to także wykształcenie systemu pożądanych reakcji na konkretne bodźce, co prowadzi do wytworzenia nawyków. Powszechnie stosowaną formą behawioralnego nauczania języków jest automatyczne, wielokrotne powtarzanie wzorców zdań i całych wyrażeń, tzw. dryle, które nie wymagają od uczącego się żadnego namysłu. Celem jest wypracowanie i zautomatyzowanie stosowania konkretnych wypowiedzi w odpowiednich sytuacjach komunikacyjnych. Proces uczenia się polega na recepcji i odtwarzaniu podanych przez nauczyciela treści. Zadaniem ucznia w tym procesie jest jedynie odwzorowywanie zaprezentowanej przez

lektora formy w celu jej przyswojenia, zapamiętania i odtworzenia. Wszystko opiera się na schemacie bodziec-reakcja, nie ma tu przestrzeni na jakąkolwiek refleksję czy zastanowienie. Uczący się postrzegany jest przez pryzmat jego reakcji na bodźce zewnętrzne. Błąd językowy nie jest tolerowany w podejściu behawioralnym, traktuje się go jako interferencję językową (wpływ języka ojczystego ucznia). Błędów należy unikać, żeby nie ryzykować ich utrwalenia i przekształcenia w nawyki językowe.

W nauczaniu behawioralnym nauczyciel odgrywa centralą rolę, jest niepodważalnym autorytetem, jego zadaniem jest kierowanie sygnałów do ucznia, dobieranie treści i kreowanie bodźców, stosowanie systemu nagród i kar. Jest też odpowiedzialny za nadzorowanie postępów ucznia i kierowanie jego rozwojem, mając doprowadzić do wykształcenia u ucznia właściwych nawyków językowych poprzez system wzmocnień oraz odpowiednią liczbę powtórek i pamięciowe uczenie się pełnych fraz i wyrażeń. Obowiązkiem nauczyciela jest natychmiastowa korekta pojawiających się błędów, jest on odpowiedzialny za taką organizację lekcji, aby stymulować ucznia do poprawnych reakcji, za które ten ostatni jest nagradzany. Nauczyciel nie wnika we wnętrze ucznia, jego emocje, doświadczenia, nie jest to w sferze jego zainteresowań.
W nauczaniu języków obcych behawioryzm jest kojarzony z powstałą w latach 40. XX w. metodą audiolingwalną, opierającą się m.in. na stosowaniu dryli językowych w celu wyrobienia nawyku tworzenia właściwych form językowych. W ten sposób uczeń realizując schemat bodziec-reakcja utrwalał np. formy gramatyczne. Takie mechaniczne i automatyzujące nauczanie języków przetrwało w dydaktyce językowej dość długo, czego efektem była niechęć nauczających języków do przyjęcia i wdrażania do praktyki edukacyjnej nowych koncepcji, zakładających większą autonomię i swobodę ucznia w procesie uczenia się, m.in. w obszarze odkrywania reguł rządzących językiem czy samodzielnego konstruowania wiedzy językowej.

1.4.1.2 Kognitywizm

Kognitywizm to nurt zapoczątkowany w językoznawstwie amerykańskim w połowie lat 70. XX w. przez G. Lakoffa i R. Langackera. Do dydaktyki języków kognitywizm wniósł w latach 70. XX w. metodę kognitywną, która była odpowiedzią na metodę audiolingwalną i rozczarowanie nią. W przeciwieństwie do audiolingwalistów, twierdzących, że nauczanie języka bazuje na budowaniu struktury nawyków

i zautomatyzowanych form, kognitywiści widzą twórczy charakter w procesie uczenia się języka. Nauczanie bazuje na aktywnym budowaniu wiedzy poprzez stymulowanie myślenia. W przeciwieństwie do behawioryzmu, centralną rolę odgrywają tu wewnętrzne procesy umysłowo-poznawcze uczącego się. Nauka to nie tylko transfer informacji, ale konieczność zaangażowania uczniów w uczenie się przez stymulowanie odkrywania wiedzy i rozwiązywanie problemów. Dzięki takiej formie aktywizacji ucznia, zyskuje on więcej samodzielności w zdobywaniu umiejętności. Istotna staje się jego percepcja, świadomość, zapamiętywanie, rozumienie, umiejętność wnioskowania, inteligencja, komunikacja.

Istotą procesu uczenia się stało się przetwarzanie informacji. Nabywanie wiedzy można przedstawić jako proces przebiegający w czterech etapach obejmujących (1) przetwarzanie informacji, (2) wchłanianie informacji, (3) przeprowadzanie operacji poznawczych i (4) zachowanie informacji w pamięci (zob. Gębal 2019: 99).

Człowiek ucząc się języka, poznając jego budowę i strukturę, jest w stanie na tej podstawie tworzyć nieskończoną liczbę wypowiedzi, nawet takich, których nigdy wcześniej nie poznał. Centralnym punktem nauczania jest poznanie reguł gramatycznych, które stają się punktem wyjścia dla kształcenia kompetencji językowej. Stąd też określenie metody kognitywnej jako unowocześnionej metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Charakterystyczne dla metod kognitywnych jest umożliwienie uczniowi – poprzez słuchanie, czytanie – odkrywania zasad i reguł, co jest w dalszej perspektywie fundamentem dla przechodzenia od sprawności receptywnych do sprawności produktywnych. Prowadzi to do autonomii uczącego się w budowaniu nowych zdań i wypowiedzi. Kognitywizm akceptuje pojawienie się błędu jako naturalny etap nauki, będący zarazem okazją do wyjaśnień gramatycznych i szlifowania poprawności językowej.

Mimo iż uczący się zyskuje w kognitywizmie aktywniejszy udział w procesie dydaktycznym, to rolę centralną nadal odgrywa nauczyciel. To jego zadaniem jest takie zaprojektowanie procesu edukacyjnego, aby uczący się mógł w trakcie nauki zdobyć informacje, które następnie będzie w stanie przetwarzać i gromadzić dla dalszego wykorzystania ich w praktyce. Uczący się w ten sposób przejmuje częściową odpowiedzialność za własne działania edukacyjne. W tym nowym układzie nauczyciel przestaje być jedynie przekazicielem wiedzy i staje się przewodnikiem, który ułatwia uczniowi poznawanie i przetwarzanie informacji poprzez przygotowanie treści i właściwą

ich prezentację. Jest moderatorem procesu uczenia się, aktywnie wspierającym uczącego się w rozwoju jego umiejętności poznawczych i praktycznych. Kognitywizm wprowadza ideę *uczenia się przez odkrywanie*, gdzie nauczyciel projektuje środowisko sprzyjające eksploracji i konceptualizacji wiedzy przez ucznia. Takie podejście wymaga od nauczyciela umiejętności dostosowania metod dydaktycznych do indywidualnych potrzeb uczących się, co przekłada się wprost na ich większe zaangażowanie w proces edukacyjny i efektywniejsze uczenie się. Kognitywizm wprowadził do dydaktyki refleksję dotyczącą strategii stosowanych przez uczących się w procesach poznawczych.

1.4.1.3 Konstruktywizm

Konstruktywizm, jako podejście pedagogiczne wyrastające na gruncie refleksji psychologicznej i socjologicznej lat 70. XX w., zakłada, że wiedza nie jest pasywnie odbieraną treścią, lecz jest aktywnie konstruowana przez uczącego się na bazie jego własnych doświadczeń i interakcji z otoczeniem. To badania psychologów poznawczych ugruntowały konstruktywistyczne spojrzenie na procesy uczenia się, zgodnie z którym uczestnicy procesu kształcenia nie są biernymi odbiorcami informacji i wiedzy (zob. tamże: 99). Uczenie się w perspektywie konstruktywistycznej zapoczątkował J. Bruner (1987), a akcent kładziono na proces zdobywania wiedzy. Uczący się mają aktywny udział w konstruowaniu swojej wiedzy i budują umiejętności poprzez kontakt ze środowiskiem, w którym funkcjonują. Proces nauczania przebiega poprzez podejmowanie działań przez uczących się, co prowadzi do nabywania nowych umiejętności. Proces ten zakłada przebudowę i reorganizację istniejących struktur poznawczych. Konstruktywistyczna perspektywa spowodowała, iż uczenie się nie jest już postrzegane jako zwykłe zapamiętywanie informacji i przyswajanie wiedzy, ale jako ich aktywna interpretacja.

Ważnym założeniem konstruktywizmu jest przekonanie, że nie istnieje wiedza obiektywna, zatem nie jest możliwe przeprowadzenie procesu nauki bazującego na transmisji i przyswajaniu treści (zob. Kołsut 2021: 59). Takie podejście było wyznawane przez behawiorystów i kognitywistów. Poznanie, zdaniem konstruktywistów, jest procesem nadawania rzeczywistości znaczeń, które każdy kształtuje jednostkowo, w sposób subiektywny. Ten proces konstrukcji wiedzy jest dynamiczny i nieustanny,

zakłada ciągłą interakcję między własnymi doświadczeniami a zdobywanymi nowymi informacjami.

W podejściu konstruktywistycznym kluczową rolę odgrywa środowisko uczącego się, które nie tylko dostarcza treści edukacyjnych, ale również stwarza warunki do aktywnego eksplorowania, zadawania pytań i wchodzenia w interakcje społeczne, które są niezbędne do budowania własnej, indywidualnie formowanej wiedzy. Uczenie się w tym ujęciu to nie jedynie przyswajanie treści, ale przede wszystkim rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i twórczego podejścia do wyzwań.

Rola nauczającego w konstruktywizmie znacząco ewoluuje w porównaniu do nauczycieli behawiorystów i kognitywistów. Konstruktywistyczny nauczający jest przewodnikiem, można by rzec facylitatorem procesu uczenia się. Nauczyciel wspiera uczniów w procesie odkrywania wiedzy, zachęca do zadawania pytań i eksplorowania różnorodnych perspektyw poznawczych. Jego zadaniem jest również tworzenie środowiska sprzyjającego aktywnemu uczeniu się, w którym uczniowie mogą testować swoje hipotezy, popełniać błędy i uczyć się czerpiąc z własnych doświadczeń. Nauczyciel pomaga w konstruowaniu wiedzy, dostosowując metody nauczania do indywidualnych potrzeb i poziomu rozwoju uczących się, promując przy tym kulturę współpracy i otwartości.

Konstruktywizm zapoczątkował postrzeganie uczenia się jako procesu uwarunkowanego społecznie oraz wymagającego aktywnej postawy jednostki. Wiedza jest tym samym konstruowana indywidualnie przez każdego uczącego się na bazie jego doświadczeń i interakcji z otoczeniem, a także refleksji nad własnym działaniem.

Rozważając konstruktywizm jako podstawę wiodącego obecnie podejścia do edukacji, warto przyjrzeć się różnorodności nurtów, które tworzyły się wewnątrz tej teorii, oferujących unikalne spojrzenia na proces nauczania i uczenia się. Każdy z tych nurtów – konstruktywizm poznawczy, konstruktywizm społeczno-kulturowy oraz pragmatyzm pedagogiczny – rzuca nowe światło na rolę nauczającego w procesie edukacyjnym. Szczególnie istotne wydaje się być, jak teorie te opisują aktywność, interakcje i refleksję jako kluczowe aspekty działalności nauczycieli i rozwoju kompetencji uczących się. W każdym z opisanych podejść wyraźnie zarysowano zadania stojące przed nauczycielem, pozostające w zgodzie z aktywną rolą uczącego się w konstruowaniu wiedzy.

W kolejnych podrozdziałach omówione zostaną trzy zasadnicze odmiany konstruktywizmu ze szczególną koncentracją na roli nauczającego. Zapoznamy się zatem z założeniami konstruktywizmu poznawczego Jean'a Piageta, konstruktywizmu społeczno-kulturowego Lwa Wygotskiego oraz pragmatyzmu pedagogicznego Johna Deweya.

1.4.1.3.1 Konstruktywizm poznawczy

Zgodnie z teorią konstruktywizmu poznawczego J. Piageta, proces uczenia się jest aktywnym i indywidualnym doświadczeniem uczącego się, w którym jest on głównym twórcą swojego rozwoju intelektualnego. Piaget podkreślał, że wiedza jest nie tyle przekazywana, ile konstruowana przez uczącego się na bazie jego subiektywnych doświadczeń i wewnętrznych procesów poznawczych (zob. Gębal 2019, Kołsut 2021). Uczenie się rozumiane jest jako wynik interakcji między istniejącymi strukturami poznawczymi a nowymi informacjami docierającymi z zewnątrz. Polega ono na stałej konfrontacji człowieka z informacjami wokół niego i przebiega jako dwuetapowy proces, na który składa się asymilacja i akomodacja. Pierwszym krokiem w procesie poznawczym jest asymilacja, czyli włączanie nowych informacji do już istniejących schematów poznawczych. Następnie dokonuje się akomodacja, polegająca na modyfikacji tych schematów w celu lepszego dostosowania ich do nowych doświadczeń. Stałe przechodzenie z fazy asymilacji do fazy akomodacji stanowi podstawę rozwoju intelektualnego.

W konstruktywizmie poznawczym kładzie się również nacisk na znaczenie kontekstu społecznego i kulturowego w procesie uczenia się, uznając, że wiedza jest zawsze powiązana sytuacyjnie i kontekstualnie, a uczenie się jest wynikiem interakcji społecznych oraz indywidualnego konstruowania znaczeń.

Zadaniem nauczającego w teorii Piageta jest nie tyle bezpośrednie przekazywanie wiedzy, ile tworzenie warunków sprzyjających samodzielnemu odkrywaniu i konstruowaniu wiedzy przez uczącego się. Oznacza to stworzenie środowiska bogatego w stymulujące materiały edukacyjne (np. w formie zadań problemowych), które wywołują konflikt poznawczy i zachęcają do aktywnego eksplorowania. Taka formuła zdobywania wiedzy, w której uczeń samodzielnie odkrywa nowe treści, prowadzi do trwalszego ich zapamiętywania. Nauczyciel pełni rolę przewodnika i wspierającego doradcy, pomagając uczniom w refleksji nad własnym procesem myślenia i strategiami rozwiązywania

problemów. Dzięki takiej roli nauczyciela i aktywnemu zaangażowaniu uczących się w proces edukacyjny, wiedza staje się nie tylko lepiej zrozumiała, lecz także bardziej znacząca dla uczniów, ponieważ jest wynikiem ich własnej pracy intelektualnej.

1.4.1.3.2 Konstruktywizm społeczno-kulturowy

Z kolei Lew Wygotski, zgodnie ze swoim ujęciem konstruktywizmu społeczno-kulturowego, przedstawia proces uczenia się jako głęboko zakorzeniony w kontekście społecznym i kulturowym. W przeciwieństwie do Piageta, Wygotski postrzega człowieka nie jako odizolowanego odkrywcę własnej wiedzy, lecz jako uczestnika bogatego w interakcje społeczne i kulturowe środowiska, które kształtuje jego rozwój poznawczy. Proces uczenia się, według Wygotskiego, zakłada aktywną postawę uczącego się, jest jednak nieodłącznie powiązany z kontekstem społecznym. Oznacza to, że kluczową rolę odgrywają w tym procesie interakcje z innymi, m.in. z nauczycielem, które prowadzą do rozwoju umiejętności poznawczych.

Wygotski opisuje cztery rodzaje interakcji edukacyjnych: *instrukcję*, *nauczanie*, *naukę* i *uczenie się* (zob. Gębal 2019, Kołsut 2021). Odzwierciedlają one zmieniającą się proporcję w aktywności uczącego się i nauczyciela, schemat ten można określić jako progresję autonomii uczącego się w procesie edukacyjnym. Na początku, w fazie *instrukcji,* nauczyciel odgrywa aktywną rolę w kierowaniu procesem uczenia, wspierając uczącego się w odkrywaniu wiedzy, stanowi model do naśladowania. Kolejny etap, którym jest *nauczanie*, to wspólne działanie nauczającego i uczącego się mające na celu rozwiązywanie problemów. W procesie tym nadal rolę wiodącą pełni nauczyciel, choć powoli rośnie samodzielność ucznia. Momentem, w którym zaczyna przeważać aktywność ucznia nad aktywnością nauczyciela jest stadium trzecie – etap *nauki*, w którym uczący się podejmuje samodzielne działania, choć stale pod czujnym okiem nauczyciela. *Uczenie się* to ostatnia faza, w której uczący się zyskuje pełną kontrolę nad własnym procesem poznawczym, staje się w pełni autonomiczny.

L. Wygotski podkreśla relację uczącego się z nauczającym, od której zależy powodzenie procesu edukacyjnego. Rolą nauczyciela jest sprawienie, aby uczący się mógł odkrywać swój potencjał poznawczy. Nauczający w toku interakcji edukacyjnej staje się jednocześnie wzorcem kulturowym dla swoich uczniów. Jest on nie tylko przewodnikiem, lecz także partnerem uczącego się w procesie odkrywania i konstruowania wiedzy.

W tym procesie uczenie się jest rezultatem dynamicznej interakcji pomiędzy uczącym się a jego środowiskiem, w której nauczyciel pełni kluczową rolę w stymulowaniu i wspieraniu rozwoju poznawczego.

Znaczenie języka jako czynnika odgrywającego istotną rolę w procesie uczenia się jest kolejnym kluczowym elementem teorii Wygotskiego. Język nie służy jedynie do komunikacji, ale również jako narzędzie myślenia i uczenia się, co umożliwia uczniowi konstruowanie i organizowanie wiedzy w sposób bardziej złożony.

Zatem, z perspektywy naszych zainteresowań badawczych, ważnym wyznacznikiem koncepcji Wygotskiego jest rola nauczyciela jako współtwórcy procesu uczenia się, który przez zaangażowanie w interakcje społeczne i towarzyszenie w procesie edukacji, umożliwia uczącemu się przejście od zależności do autonomii poznawczej. Jest to proces, w którym rozwój intelektualny jest nierozerwalnie związany z kontekstem społecznym i kulturowym, a uczącego się postrzegamy jako jednostkę aktywną.

1.4.1.3.3 Pragmatyzm pedagogiczny

Amerykański pedagog John Dewey, prekursor pragmatyzmu pedagogicznego, podkreśla niezbędność działania jako kluczowego źródła wiedzy, działania, które implikuje proces poznawczy. Jego zdaniem działanie warunkuje powstawanie wiedzy. Przekonuje, że dzięki działaniu każdy ma szansę poznać i zrozumieć relacje i procesy zachodzące wokół nas. Zapewnia ono rozwój oraz wzrost człowieka i nie zastąpi go zwykłe przekazywanie i przyswajanie wiedzy, które zdaniem Deweya jest bezskuteczne. Uczenie się, w rozumieniu twórcy pragmatyzmu, jest procesem dynamicznym, wymagającym aktywnego zaangażowania uczącego się w otaczający go świat. To nieustanny proces poszukiwania, eksploracji i eksperymentowania, który prowadzi do zdobywania nowych doświadczeń, a przede wszystkim wiedzy.

Podobnie jak Piaget, tak i twórca pragmatyzmu pedagogicznego zwraca uwagę na doświadczenie jako centralny element procesu nauczania i uczenia się. Uznaje, że bezpośrednie doświadczanie świata i jego zjawisk jest fundamentalne dla procesu poznawczego. Dzięki interakcji z otoczeniem, a także poprzez komunikację i współpracę z innymi, uczący się zdobywa cenne doświadczenia, które stają się podstawą jego rozwoju. Znaczącym aspektem jest tutaj również rozwiązywanie problemów, co stymuluje do myślenia i pozwala na praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy.

Dewey nadaje refleksji kluczowego znaczenia w procesie edukacyjnym, akcentując potrzebę ciągłej analizy i oceny własnych doświadczeń. Refleksyjność pozwala na głębsze zrozumienie procesów zachodzących w otaczającym świecie, a dzięki temu umożliwia osiągnięcie postępów w nauce. Dodatkowo Dewey wskazuje, że proces uczenia się jest nieskończony, podobnie jak rozwój człowieka, który jest nieustannym procesem przekształcania i adaptacji.

Pragmatyzm pedagogiczny akcentuje również znaczenie nauki w grupie. Uczenie się w społeczności nie tylko przyczynia się do rozwoju poszczególnych jednostek, lecz także sprzyja budowaniu wspólnoty uczących się. Dewey podkreśla, że edukacja powinna promować współpracę i budowanie relacji międzyludzkich, ponieważ w takich okolicznościach każdy czynny uczestnik procesu edukacyjnego może wnieść coś wartościowego z perspektywy grupy, ale też uzyskać coś dla siebie.

Mając na uwadze filary pragmatyzmu pedagogicznego Deweya, możemy przeanalizować rolę nauczającego. Pełni on funkcję przewodnika i współuczestnika procesu edukacyjnego. Nauczyciel staje się moderatorem, który wspiera uczących się w aktywnym odkrywaniu wiedzy poprzez praktyczne działanie, doświadczanie oraz eksperymentowanie. Ma inspirować uczących się do zadawania pytań, badania i analizy, a nie jedynie do pasywnego odbierania informacji. Ważną misją nauczającego jest też zachęcanie do refleksji nad własnymi doświadczeniami, co umożliwia zrozumienie zdobytej wiedzy i jej praktyczne zastosowanie. W kontekście wartości uczenia się w grupie i wzmacniania współpracy, zadaniem nauczyciela jest stworzenie środowiska sprzyjającego kooperacji, a także dzieleniu się wiedzą i wspólnemu rozwiązywaniu problemów. Wierząc, że edukacja jest procesem ciągłym i nigdy nie kończącym się, po stronie nauczyciela jest też motywowanie uczniów do ciągłego poszukiwania wiedzy, samorozwoju i nieustannego doskonalenia się.

W swojej koncepcji pedagogicznej Dewey proponuje model edukacji oparty na działaniu (*learning by doing*) oraz na uczeniu się poprzez badania i poszukiwania (*inquiry*), co jest realizowane w ramach współpracy między uczestnikami procesu edukacyjnego (zob. Kołsut 2021: 49). Współpraca ta jest podstawą dla tworzenia się społeczności uczących się, w której każdy ma możliwość odkrywania własnych dróg do wiedzy oraz dzielenia się nią z innymi. Dewey wskazuje, że edukacja powinna być

procesem aktywnym, twórczym i społecznym, który umożliwia pełny rozwój indywidualny i wspólnotowy.

1.4.1.4 Behawioryzm, kognitywizm, konstruktywizm – syntetyczny przegląd koncepcji kształcenia

Dla klarowności ewolucji myśli dydaktycznej – w szczególności w interesującym nas obszarze, czyli roli nauczającego w procesie edukacyjnym – prezentujemy zestawienie trzech omówionych nurtów, których wpływy widoczne są we współczesnej dydaktyce języków obcych. Przedstawione zostały główne idee kształtujące proces nauczania języka, jak również cele procesu edukacyjnego. Ważnym punktem jest przedstawienie ról i zadań głównych aktorów układu glottodydaktycznego, czyli uczącego się (ucznia) i nauczającego (nauczyciela). Tu zwracamy uwagę na ewolucję funkcji osoby nauczającej – od centralnej roli dystrybutora wiedzy, koordynatora całego procesu, głównego autorytetu w przypadku instrukcjonistycznych podejść dydaktycznych: behawioryzmu oraz kognitywizmu, aż po podejście dyskursywne, jakim jest konstruktywizm, którego priorytetem jest samodzielne tworzenie wiedzy przez uczącego się przy minimalnej interwencji nauczyciela (zob. Lewicka 2007 za: Kołsut 2021: 71). To czyni z konstruktywizmu główny nurt mający wpływ na współczesną dydaktykę języków obcych dążącą do budowania autonomii uczących się (zob. Wolski 2008 za: Kołsut 2021: 71). Kolejnym elementem odróżniającym omawiane podejścia jest stosunek do błędu, który także został opisany dla każdej z trzech szkół dydaktycznych. Ostatnią częścią zestawienia jest wskazanie podejść do uczenia się i nauczania języków obcych, które zrodziły się z poszczególnych nurtów psychologiczno-dydaktycznych i na trwałe zagościły w panoramie dydaktyki języków obcych. Do dziś korzystamy z wypracowanych w ich ramach strategii i technik, nawet jeśli nie dzieje się to w formie czystej, a raczej w modelu eklektycznym, pozwalającym lektorom na dobieranie najefektywniejszych i dopasowanych do konkretnego kursu językowego formuł nauczania.

	PERSPEKTYWA DYDAKTYCZNA		
	behawioryzm	**kognitywizm**	**konstruktywizm**
proces nauczania języka	• mechaniczne powtarzanie gotowych struktur do użycia w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych (dryle) • schemat nauczania: bodziec-reakcja • proces uczenia się to zmiana w zachowaniu uczącego się wywołana konkretnym bodźcem zewnętrznym	• schemat przebiegu procesów poznawczych to przetwarzanie informacji w mózgu: informacja-> zapis w pamięci -> przetwarzanie	• wiedza jest konstrukcją indywidualną, uwarunkowaną społecznie i tworzoną przez uczącego się na bazie doświadczeń • uczenie się poprzez działanie i doświadczenie • proces nauki zakłada przebudowę i reorganizację istniejących struktur poznawczych
cel procesu	• automatyzacja użycia gotowych form • wykształcenie nawyków językowych • bezrefleksyjne użycie języka	• zrozumienie struktury języka • odkrywanie reguł gramatycznych • samodzielne tworzenie nowych zdań i wypowiedzi	Uczenie się nie jest już postrzegane jako zwykłe zapamiętywanie informacji i przyswajanie wiedzy, staje się ich aktywną interpretacją.
rola uczącego się	Uczący się jest bierny, niesamodzielny, jedynie powtarza podawane przez nauczyciela struktury.	Uczący się odkrywa i konstruuje nowe struktury.	Uczący się jest twórcą swojej wiedzy, aktywnie ją konstruuje poprzez konflikt poznawczy - informacje pochodzące z zewnątrz zestawiane są z wiedzą już posiadaną.
rola nauczającego	Nauczający jest autorytetem, głównym źródłem informacji, jest odpowiedzialny za proces nauczania i rozwój językowy ucznia, ma doprowadzić do wykształcenia u ucznia właściwych nawyków językowych poprzez system wzmocnień.	Zadaniem nauczającego jest przygotowanie treści oraz odpowiednia ich prezentacja poprzez instrukcję.	Nauczyciel przestaje być jedynie źródłem wiedzy, staje się współtwórcą i facylitatorem procesu uczenia się, który umożliwia uczniom aktywne i samodzielne konstruowanie wiedzy.

	PERSPEKTYWA DYDAKTYCZNA		
	behawioryzm	**kognitywizm**	**konstruktywizm**
zadania nauczającego	• tworzenie środowiska uczenia się, motywowanie uczniów do mechanicznego powtarzania struktur językowych • stosowanie bodźców wywołujących pożądane reakcje językowe prowadzące do wykształcenia nawyków użycia języka • stosowanie systemu wzmocnień (nagrody i kary) w celu utrwalenia reakcji językowych • zapewnienie aktywności, które umożliwiają uczniom wielokrotne powtarzanie wyuczonych struktur językowych, prowadzących do automatyzacji • zapewnienie wzorców językowych do naśladowania oraz jasnych instrukcji dotyczących ich użycia • natychmiastowe korygowanie błędów językowych w celu zapobiegania ich utrwaleniu • kontrola procesu nauczania i ocena postępów ucznia	• wybór i prezentacja treści dydaktycznych odpowiadających poziomowi i potrzebom poznawczym uczniów • stymulowanie procesów poznawczych poprzez wywoływanie konfliktu poznawczego, zachęcanie uczących się do refleksji, analizy i syntetyzowania informacji • wsparcie w procesie przetwarzania informacji poprzez organizowanie wiedzy, ułatwianie zapamiętywania, zrozumienia i stosowania nowych informacji • tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się, budowanie pozytywnych relacji między uczniami • wspieranie samodzielności uczniów i budowanie ich autonomii (uczenie się przez odkrywanie) • akceptacja błędów i umiejętne ich wykorzystanie w rozwijaniu umiejętności językowych	• tworzenie środowiska stymulującego do aktywnego uczenia się (do eksplorowania, zadawania pytań i angażowania się w proces nauki) • stosowanie zadań problemowych, wywołujących konflikt poznawczy i stymulujących uczących się do samodzielnego poszukiwania rozwiązań • wsparcie w procesie konstruowania wiedzy przez uczniów przez zachęcanie do refleksji, dyskusji i współpracy • pełnienie roli przewodnika, wspierającego proces uczenia • organizowanie działań, sprzyjających współpracy między uczniami, umożliwiających budowanie wiedzy w kontekście społeczno-kulturowym • umożliwienie uczniom budowanie wiedzy poprzez bezpośrednie doświadczenia i działanie • rozwijanie refleksyjności u uczniów • wspieranie w rozwoju autonomii uczniów, promowanie ich samodzielności w celu stopniowego przejmowania kontroli nad ich procesem nauki
stosunek do błędu	nie jest tolerowany, należy go unikać	jest tolerowany, błędy traktowane są jako naturalny element procesu uczenia się, stanowią dowód postępów ucznia i pozwalają nauczycielowi zorientować się, na czym powinien się skupić podczas lekcji	jest tolerowany, uczniowie w ramach procesu uczenia się powinni testować swoje hipotezy, mogą popełniać błędy, dzięki czemu uczą się bazując na własnych doświadczeniach
podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych	metoda audiolingwalna	unowocześniona metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, podejście komunikacyjne	podejście komunikacyjne, podejście działaniowe

Tabela 1. Behawioryzm, kognitywizm, konstruktywizm – przegląd głównych założeń dydaktycznych (opracowanie własne)

Efektem transformacji i rozwoju koncepcji nauczania i uczenia się jest stworzenie środowiska edukacyjnego, w którym kluczowa staje się aktywna postawa uczącego się, samodzielnie konstruującego wiedzę. Nowoczesna dydaktyka języków obcych wzmacnia znaczenie interakcji społecznych jako niezbędnego elementu procesu uczenia się. Nauczanie języka w dzisiejszych czasach skupia się na jego praktycznym stosowaniu w codziennych sytuacjach oraz rozwijaniu potencjału uczącego przez świadome dobieranie różnych strategii uczenia się.

Współczesny konstruktywizm akcentuje istotę procesu uczenia się, dzięki któremu nie tylko mamy możliwość nabywania wiedzy, lecz także rozwijania kompetencji i budowania osobowości uczącego się. Wyróżnia się on refleksyjnością i stale, w sposób aktywny odkrywa nowe informacje. W dobie konstruktywizmu rezygnuje się z technik transmisyjnych na rzecz podejścia działaniowego, uznającego uczących się jako użytkowników języka, który służyć ma im w rzeczywistych sytuacjach życiowych, w ich środowisku i działaniach, które na co dzień podejmują (zob. tamże: 101). W takim ujęciu osoba ucząca się nie może pozostać pasywna, jej zadaniem jest podejmowanie konkretnych działań językowych, które wzmacniają kompetencje językowe uczniów. Właśnie w działaniu, poprzez doświadczanie budowana jest trwała wiedza, z której w dalszej perspektywie można czerpać w realnym życiu.

Obserwujemy też wyraźne przesunięcie osi odpowiedzialności za proces nauczania, a w ślad za nim zmieniające się natężenie aktywności nauczyciela w stosunku do aktywności oczekiwanej od ucznia. Można powiedzieć, iż nastąpiła swego rodzaju degradacja roli nauczającego w kontekście wcześniejszej jego pozycji jako głównego posiadacza. Nauczyciel traci rolę wszechwiedzącego specjalisty, dominującego nad uczącymi się dystrybutora wiedzy. Paradoksalnie jednak wymaga to od nauczającego dużo szerszych kompetencji, gdyż pełniona przez niego rola pozostaje rolą kluczową w efektywnym procesie nauczania języka – to on musi zarządzać całym procesem dydaktycznym we właściwy sposób. Od niego zależy też budowanie i utrzymanie motywacji uczących się, to on kształci ich do autonomii, czuwa nad kierunkowym rozwojem ucznia. Konstruktywistyczny nauczający to pedagog świadomy swojej roli i zadań przed nim stojących, umiejący inspirować swoich uczniów i tworzący środowisko

edukacyjne, w którym osoby uczące się, poprzez działanie i współpracę w kontekście społeczno-kulturowym, rozwijają samodzielność, refleksyjność i autonomię.

Analizę wiodących nurtów myśli pedagogicznej XX wieku, kształtujących modele nauczania i uczenia się języków warto uzupełnić o spojrzenie na proces kształcenia dorosłych, na których swą uwagę koncentruje andragogika. Wszak szkolącymi się przyszłymi lektorami języka polskiego jako obcego są osoby dorosłe, zatem uzasadnione jest ukazanie perspektywy andragogicznej.

1.5 Nauczanie dorosłych - andragogiczne modelowanie procesu uczenia się

Andragogika mająca w centrum zainteresowania edukację dorosłych podkreśla, że klucz do sukcesu w tym obszarze leży w dostosowaniu procesu edukacyjnego do konkretnych potrzeb uczących się (zob. Knowles, Holton, Swanson 2009). Elementem motywującym dla dorosłych uczniów jest poczucie, że zdobywane umiejętności są bezpośrednio związane z ich rzeczywistymi oczekiwaniami. Taka perspektywa, zgodna z humanistyczną wizją edukacji, umożliwia aktywnemu uczącemu się osiąganie własnych celów edukacyjnych. Dlatego też ważnym aspektem procesu nauczania jest podejście nastawione na działanie, w którym uczący się powinni skupić się na skutecznym rozwiązywaniu realnych problemów. Także kształcenie językowe dorosłych powinno uwzględniać ich sprecyzowane potrzeby językowe i oczekiwania (w przypadku nauki języków mogą to być np. umiejętności komunikacyjne). Istotne są także wcześniejsze doświadczenia uczącego się, na których buduje on nową wiedzę, modyfikując zdobyte wcześniej informacje. Warto zwrócić uwagę, iż w pracy z dorosłymi nierzadko ich wcześniejsze doświadczenia edukacyjne znacząco determinują nastawienie do podejmowanego procesu nauki. Zważywszy na ich indywidualną historię nauki, mają już swoje przyzwyczajenia i pewne wyobrażenie, jak powinien przebiegać proces nauczania. Przywykli do pewnych technik i metod pracy, w związku z tym często niełatwo jest im zaakceptować nowe formy pracy i sytuacje edukacyjne. Stanowi to duże wyzwanie dla nauczającego, którego metody i techniki nauczania mogą się obronić jedynie efektywnością, której oczekują dorośli uczący się.

Andragogiczny model Malcolma Knowles'a, jednego z prekursorów andragogiki, wskazuje na sześć kluczowych zasad nauczania osób dorosłych (zob. tamże: 107).

Są nimi: potrzeba wiedzy, percepcja własnej roli przez uczącego się, wcześniejsze doświadczenia dorosłego ucznia, gotowość do uczenia się, orientacja na proces uczenia się oraz motywacja. Świadomość znaczenia tych aspektów nauczania jest niezbędna do zrozumienia specyfiki edukacji dorosłych, co czyni model Knowles'a istotnym wyznacznikiem w kontekście andragogicznym. Z obserwacji Knowles'a wynika, że na efektywność uczenia się dorosłych wpływa to, że sami decydują, czego się uczą i wiedzą, dlaczego i po co będą się tego uczyć. Dorośli najlepiej uczą się przez doświadczenie, bazując na rozwiązywaniu rzeczywistych problemów, które dotyczą ich realnej sytuacji życiowej. Ich motywacja jest motywacją wewnętrzną, sami sięgają po konkretną formę kształcenia prowadzeni swoimi potrzebami i oczekiwaniami.

Model andragogiczny Knowlesa stawiany jest w kontraście do modelu pedagogicznego, który odnosi się do klasycznego typu edukacji skierowanej do dzieci. W modelu pedagogicznym motywacja uczących się jest motywacją zewnętrzną i zazwyczaj nikła jest ich świadomość celu uczenia się, a o przebiegu procesu i treściach nauczania decyduje nauczyciel. Program kształcenia nie jest uzależniony od potrzeb i realnej sytuacji młodych uczniów. Osoba ucząca się nie wyróżnia się autonomią, raczej podąża za wskazówkami nauczającego. Nie odwołuje się też do swoich wcześniejszych doświadczeń, gdyż zwykle jest na to zbyt młoda i nie ma jeszcze wystarczających zasobów, aby móc je konfrontować ze zdobywaną wiedzą. Nauczyciel w pracy z dziećmi i młodzieżą sporadycznie sięga do nauczania problemowego, koncentrując się na metodach podawczych.

Choć w rzeczywistości polskiej pedagogika nie ma zwykle jednoznacznego powiązania wyłącznie z edukacją dzieci i młodzieży, to, zachowując klasyfikację i terminologię twórcy andragogiki, przedstawimy różnice, jakie zarysował między tymi dwoma modelami: pierwszym, koncentrującym się na nauczaniu dzieci (model pedagogiczny) i drugim, opisującym procesy nauczania dorosłych (model andragogiczny). Poniżej zestawiono założenia charakteryzujące oba modele, dla których osią odróżniającą jest uczestnik procesu uczenia się. W przypadku modelu pedagogicznego jest to osoba bierna, prowadzona przez nauczyciela, oczekująca jego wskazówek, niemająca większego doświadczenia w uczeniu się. W modelu andragogicznym natomiast odbiorcą jest świadomy uczący się, aktywnie uczestniczący w procesie nauczania / uczenia się, bazujący

na swoim doświadczeniu i świadomy swoich celów edukacyjnych, nastawiony na konkretne efekty nauki (zob. tab. 2).

Trzeba przyznać, że podział ten przypomina różnice między podejściem instrukcjonistycznym a podejściem dyskursywnym, o których mówiliśmy przy okazji opisu behawioryzmu, kognitywizmu oraz konstruktywizmu w nauczaniu.

Model pedagogiczny	**Model andragogiczny**
1. Osoba ucząca się ma osobowość podporządkowującą się. Od nauczyciela oczekuje pełnej odpowiedzialności za podejmowane decyzje dotyczące określania celów uczenia się, doboru materiału i treści, sposobów zapamiętania i weryfikacji *opanowanych* wiadomości. Przed osobą uczącą się stawia się wymaganie biernego podążania za instrukcjami nauczyciela.	1. Człowiek jest podmiotem samosterownym. Uczący się dorośli chcą ponosić odpowiedzialność za własny proces uczenia się, łącznie z planowaniem, wdrażaniem oraz ewaluacją.
2. Osoba ucząca się rozpoczyna proces edukacji ze zbyt ubogim doświadczeniem, aby można uwzględniać je w procesie uczenia się. Natomiast to, co jest ważne w nauczaniu, to doświadczenie nauczyciela, które przekłada się na praktykowane strategie nauczania, np. wykłady, sięganie po podręczniki, zajęcia praktyczne oraz wykorzystywanie technik audiowizualnych, dzięki którym można efektywnie przekazywać wiedzę.	2. Osoba ucząca się włącza się w proces edukacji ze zdobytym wcześniej doświadczeniem. To doświadczenie może być wartościowym źródłem wiedzy zarówno dla uczącego się, jak i dla pozostałych osób uczących się. Doświadczenie wnoszone przez osoby uczące się jest wykorzystywane w trakcie uczenia się nowych umiejętności.
3. Uczniowie są gotowi do uczenia się, kiedy wyraźnie wskazuje im się, czego mają się nauczyć. Ich perspektywa nie sięga jednak daleko wprzód, mogą być zainteresowani tym, co umożliwi im przejście do kolejnego etapu edukacji (np. do następnej klasy).	3. Dorośli odczuwają gotowość do uczenia się, kiedy mają konkretną potrzebę poznania czegoś nowego lub widzą sens w doskonaleniu takich umiejętności, które ułatwią im lepsze funkcjonowanie w wielu obszarach życia. Dorośli chcą tak szybko, jak to możliwe, wypróbować w praktyce to, czego się nauczyli.

4. Młode osoby uczące się motywowane są przede wszystkim poprzez wywieranie na nie presji zewnętrznej. Najczęściej rola ta przypada rodzicom, nauczycielom, którzy narzucają osobom uczącym się konkretne cele nauki, bądź wskazują negatywne skutki braku wiedzy w danym zakresie, np. brak możliwości uzyskania certyfikatu.	4. Motywacja dorosłych do uczenia się pochodzi z ich bieżących, uświadomionych potrzeb. Uczenie się musi zatem koncentrować się na rozwiązaniu konkretnego problemu lub wykonaniu zadania. Dorośli motywowani są także przez potrzeby wewnętrzne, takie jak potrzeba wzmacniania poczucia własnej wartości, uznania, podnoszenia jakości życia, wzrostu pewności siebie, samorealizacji itp. Czynniki zewnętrzne, jak np. presja otoczenia czy kwestia wynagrodzenia, są na dalszym planie.

Tabela 2. Różnice między modelem pedagogicznym i modelem andragogicznym (zob. Knowles 2009: 263)

Główne różnice pomiędzy modelem pedagogicznym i andragogicznym, wynikające z różnorodności uczestników procesu edukacyjnego, skupiają się wokół czterech tematów. Jest to postawa i osobowość uczącego się: bierna, o nieuświadomionym celu nauki w przypadku dzieci i młodzieży oraz aktywna, świadoma zasadności ścieżki nauczania w przypadku osób dorosłych. Dzieci podlegają decyzjom nauczyciela, natomiast dorosły uczący się bierze aktywny udział w kreowaniu procesu edukacyjnego. Drugi obszar różnicujący uczestników procesów edukacyjnych realizowanych zgodnie z modelem pedagogicznym i andragogicznym to doświadczenie uczących się. Jak już powiedziano, uczniowie młodsi w procesie uczenia się nie odwołują się do swoich doświadczeń, dorośli zaś nieustannie zestawiają nowopoznaną wiedzę ze swoją historią edukacyjną. Kolejne zagadnienie to gotowość do nauki i możliwość praktycznego wykorzystania zdobywanej wiedzy. W przypadku dzieci i młodzieży – bezdyskusyjnie akceptują one podawane przez nauczyciela treści, nie analizując ich praktycznego zastosowania – dorośli zaś cenią sobie wymiar pragmatyczny zyskiwanej wiedzy, dość precyzyjnie wiedzą, co jest celem podejmowanej przez nich nauki. Czwarta sfera różnic związana jest z motywacją – zewnętrzną, narzuconą w przypadku młodych uczniów oraz wewnętrzną u świadomych, ukierunkowanych na konkretne efekty dorosłych uczących się.

Knowles dopełnia informację o motywacji dorosłych, wskazując cztery czynniki, które się na nią składają: sukces, wola, wartość i przyjemność (zob. tamże: 182). Dorosły uczeń

pragnie odnosić sukcesy, które potwierdzają jego zdolności i osiągnięcia, ceni sobie możliwość wpływania na własny proces edukacyjny, chce się uczyć czegoś, co uznaje za wartościowe, i oczekuje, że nauka będzie dla niego źródłem przyjemności. Każdy z tych czynników jest ważny, aby utrzymać zaangażowanie i motywację do dalszego rozwoju osobistego i zawodowego. Dorośli będą zawsze szukali kompetencji zapewniających im rozwiązywanie problemów, przed którymi stają. Musi być dla nich dostrzegalna przydatność zdobywanych umiejętności i wiedzy w praktyce. I jest to kolejny ważny aspekt procesu uczenia się dorosłych, który wynika ze świadomości celu i oczekiwań wobec kształcenia. Jak mówi Knowles, dorośli *tak szybko, jak to możliwe* chcą korzystać ze zdobytej wiedzy, podczas gdy dzieci i młodzież nie przykładają do tego aspektu aż tak dużej wagi, co zrozumiałe z uwagi na ich wczesny etap życia i stosowny do wieku stopień dojrzałości.

Model andragogiczny Malcolma Knowlesa to podejście do edukacji dorosłych, które odróżnia się od tradycyjnej pedagogiki, koncentrującej się na dzieciach. W andragogice, dorośli uczniowie muszą rozumieć cel swojej nauki, być samodzielni w uczeniu się, wykorzystywać swoje bogate doświadczenia życiowe, uczyć się w odpowiedzi na swoje aktualne role społeczne i zawodowe, angażować się w rozwiązywanie konkretnych problemów oraz być motywowani wewnętrznie. Knowles początkowo ostro rozdzielał andragogikę od pedagogiki, lecz później uznał, że skuteczność obu modeli zależy od kontekstu i sytuacji edukacyjnej. Sugeruje, że pedagogika jest odpowiednia na początkowych etapach nauki, jednak wraz ze wzrostem wiedzy powinno się przejść do bardziej autonomicznego modelu nauczania, zbliżonego do modelu andragogicznego. Takie spojrzenie pozwala na uwypuklenie zasadniczych różnic między procesem uczenia się dzieci a sposobem uczenia się dorosłych, co może być podstawą do wdrożenia adekwatnych rozwiązań edukacyjnych w zależności od odbiorcy i uczestnika programu edukacyjnego.

1.5.1 Rola i zadania nauczającego w kontekście andragogicznym

Popatrzmy jeszcze na konsekwencje stosowania obu modeli z perspektywy roli i zadań nauczającego. Wybór odpowiedniego modelu nauczania rzutuje na typ i charakter działań nauczającego. Nauczyciel o orientacji pedagogicznej będzie koncentrował się

na treściach i zawartości materiału oraz na realizacji celów, a dominującym modelem jego pracy będzie model transmisji wiedzy. W przeciwieństwie do nauczycieli o orientacji pedagogicznej, nauczyciele-andragodzy koncentrują się na przebiegu procesu dydaktycznego (zob. tamże: 264). Nauczanie dorosłych powinno być organizowane w taki sposób, aby zaspokajało ich indywidualne potrzeby i przebiegało w tempie dostosowanym do ich możliwości oraz oczekiwań. W modelu pedagogicznym, stosowanym w procesie nauczania dzieci, to na nauczycielu spoczywa odpowiedzialność za wszelkie decyzje dotyczące treści i metod kształcenia, natomiast w modelu andragogicznym, dorosły uczący się ma mieć świadomość, czego i dlaczego się uczy – jest niejako współodpowiedzialny za proces swojej nauki. Dorosły uczeń jest zorientowany na uczenie się, ma konkretne oczekiwania wobec procesu nauki (zob. tamże: 71):

> *W procesie tym nauczycielowi zostaje przypisana nowa funkcja. Nie jest on już wyrocznią, która przemawia z katedry autorytetu, ale jest raczej przewodnikiem, tym, który wskazuje, ale także uczestniczy w uczeniu się.*
> (Knowles 2009: 45)

Wyrocznią był (i pozostaje) nauczyciel pracujący z dziećmi. To na nim ciąży pełna odpowiedzialność za prowadzony proces nauczania. Rola przewodnika przypada nauczycielowi-andragogowi, który powinien wsłuchiwać się w oczekiwania uczących się, poznawać ich potrzeby i doświadczenia, żeby znaleźć najskuteczniejszą metodę poszerzania ich wiedzy. Fundamentalne znaczenie ma w tej relacji aktywny udział nauczającego w procesie uczenia się. On sam ma szansę na wzbogacenie własnej wiedzy, a tym samym znów nauczanie postrzegane jest jako okazja do uczenia się. Wartość dobrych kontaktów nauczyciela i ucznia, będących podstawą do aktywnego budowania wiedzy, określonego jako *wyprawa umysłu*, wyróżnia też Lindeman, tak opisując koncepcję edukacji dorosłych:

> *(…) jest to przedsięwzięcie oparte na współpracy w ramach nieautorytarnego, nieformalnego uczenia się, którego celem nadrzędnym jest odkrywanie znaczenia doświadczeń; to wyprawa umysłu, w czasie której dokopuje się on do korzeni z góry wyrobionych sądów, jakie kształtują nasze postępowanie; technika uczenia się, która sprawia, że edukacja pokrywa się z życiem i dlatego też podnosi rangę jego doświadczania do poziomu pełnego przygód eksperymentu.*
> (Knowles 2009: 45)

Przebija się tu przekonanie, iż edukacja dorosłych powinna być oparta na wspólnym działaniu i myśleniu, podkreśla się odmienne od tradycyjnego stosunku nauczyciel-uczeń relacje dorosłego uczącego się z nauczającym. Warto zwrócić uwagę na ścisłe powiązanie procesu nauczania z celami uczących się wypływającymi z ich potrzeb życiowych. Lindeman postulował zresztą tworzenie programu kształcenia wokół potrzeb i zainteresowań ucznia dorosłego. Trzeba przyznać, iż nauczanie bazujące na współdziałaniu w ramach *nieautorytarnego*, *nieformalnego uczenia się*, opierające się na doświadczeniach ucznia dorosłego jest dużo większym wyzwaniem dla nauczających niż standardowe podejście nauczycielskie, z jakim zazwyczaj kojarzone są zadania pedagogów. Zapewne też stąd pojawia się pojęcie *eksperymentu* i *wyprawy umysłu*, czyli mniej przewidywalnych sytuacji, z którymi powinien umieć poradzić sobie nauczyciel-andragog. Istotne jest też, aby *edukacja pokrywała się z życiem*, co można odczytać jako apel o zapewnienie *przystawalności* treści nauczania do realiów funkcjonowania dorosłego człowieka. Ważne to jest zarówno w relacjach społecznych, zawodowych, jak i prywatnych, we wszystkich sferach życia, w których zdobywana wiedza powinna przełożyć się na konkretny postęp dorosłego uczącego się. W takim ujęciu, edukacja staje się integralną częścią życia, przekształcając je w rodzaj pełnego przygód eksperymentu, co znacząco podnosi wartość edukacyjnych doświadczeń życiowych.

1.5.2 Koncepcja *lifelong learning* (LLL)

Wielokrotnie w pierwszym rozdziale niniejszej dysertacji mówiono o konieczności stałego kształcenia się i permanentnego dokształcania w kontekście aktualizacji wiedzy i wzmacniania kompetencji nauczycielskich. Już Maslow wspominał o całym życiu będącym edukacją. Także w analizach konstruktywistycznych podejść do nauczania odnajdujemy wizję edukacji jako niekończącego się procesu, a jego uczestnikiem jest stale dokształcający się specjalista, który bez względu na uprzednio zdobyte doświadczenia charakteryzuje się otwartością i zainteresowaniem całożyciowym uczeniem się.

Koncepcja uczenia się przez całe życie stała się jedną z nadrzędnych zasad działania w kontekście celu strategicznego, który określiła Rada Europejska na posiedzeniu w Lizbonie w 2000 r., a jest nim *przekształcenie Unii Europejskiej (UE) w najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarkę opartą na wiedzy na świecie* (Komunikat

Komisji 2001). Komisja Europejska sformułowała następującą definicję *lifelong learning* (LLL): *wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w pespektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem* (tamże). Definicja ta obejmuje wszystkie formy edukacyjne podejmowane przez całe życie. Celem tych działań jest nie tylko rozwój osobisty, ale również zwiększenie kompetencji zawodowych, co ma znaczenie zarówno w kontekście obywatelskim, jak i społecznym. Ujęcie to podkreśla szeroki zakres korzyści płynących z uczenia się — od osobistego rozwoju po przystosowanie do wymagań rynku pracy. Definicja ta akcentuje więc zarówno indywidualne, jak i obywatelskie aspekty edukacji przez całe życie. W kontekście kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego, kluczowe staje się zrozumienie i wdrażanie koncepcji uczenia się przez całe życie: *lifelong learning* (LLL), promowanej przez takie instytucje jak Rada Europy, OECD czy Komisja Europejska. Strategia Lizbońska z 2000 roku, mająca na celu ujednolicenie europejskich systemów edukacyjnych, stała się dokumentem kluczowym dla tworzonej strategii kształcenia ustawicznego. Podkreślano w niej wagę powszechnego dostępu dosystemu edukacji w kontekście kształcenia ustawicznego (zwanego też całożyciowym), które miałoby zapewnić stały rozwój zawodowy w celu utrzymania zatrudnienia i dostosowania edukacji do potrzeb pracy zawodowej. Współczesne społeczeństwo przekształca się w społeczeństwo uczące się, gdzie ciągła edukacja staje się nieodłącznym elementem życia, kluczowym dla efektywnego funkcjonowania, zwłaszcza na rynku pracy.

1.6 Podsumowanie. Wyzwania stojące przed pedeutologią polonistyczną

Jednym z wyzwań, z jakim mierzą się badacze oraz praktycy działający w obszarze glottodydaktyki polonistycznej, wszyscy ci, którzy współtworzą tę młodą dziedzinę nauki, jest nieusankcjonowany status lektora i nauczyciela języka polskiego jako obcego. Skutkuje to brakiem klarownych wytycznych zarówno w odniesieniu do nauczania samego języka, jak i w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli i lektorów jpjo. Warto też podkreślić potrzebę zdefiniowania terminologii opisującej nauczających w różnych kontekstach instytucjonalnych.

Dzięki rozwojowi psychologii humanistycznej ukonstytuowały się nowe paradygmaty w edukacji. Zestawienie trzech wiodących teorii kształcenia przyszłych nauczycieli – behawioryzmu, kognitywizmu oraz konstruktywizmu – pokazuje ewolucję ról i funkcji

uczących się i nauczających. Wyraźnie widać malejący prymat nauczyciela, który wraz z rozwojem świadomości przebiegu procesów edukacyjnych, ustępuje pola uczącemu się. Ten ostatni staje się jednostką samodzielnie budującą swoją wiedzę, aktywną w toku zdobywania kompetencji i poszukującą informacji w działaniu. Nie oznacza to, że funkcja nauczyciela traci na wartości. Wręcz przeciwnie, odpowiedzialnością konstruktywistycznego nauczyciela jest taka organizacja nauczania, aby uczeń miał przestrzeń do zdobywania doświadczeń, budowania autonomii i rozwijania refleksyjności poprzez eksplorację i pełne zaangażowania działanie.

W kontekście kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego wdrażana przez instytucje Unii Europejskiej koncepcja uczenia się przez całe życie *lifelong learning* idzie w parze ze świadomością zasad nauczania osób dorosłych i modelami andragogicznymi, które powinny wpływać na programowanie ścieżek edukacyjnych przyszłych glottodydaktyków polonistycznych. Stałe kształcenie i adaptacja do nowych realiów są niezbędne dla skuteczności dydaktycznej oraz profesjonalizmu w nauczaniu, a koncepcja *lifelong learning* staje się fundamentem nowoczesnego społeczeństwa uczącego się, które ceni ciągły rozwój zarówno osobisty, jak i zawodowy wszystkich profesjonalistów.

2. Pedeutologia glottodydaktyczna. Wybrane koncepcje kształcenia nauczycieli języków obcych

Współczesny nauczyciel języka obcego to coraz częściej praktyk budujący swoje umiejętności zawodowe w wymiarze konstruowania nowej osobistej wiedzy praktycznej oraz warunkowej.
(Gębal 2019: 399)

W drugim rozdziale niniejszej pracy, po omówieniu wybranych teorii nauczania języków obcych oraz różnorodnych ról nauczającego w najnowszych koncepcjach glottodydaktycznych, chcemy pochylić się nad współczesnymi modelami kształcenia nauczycieli, aby spróbować ocenić, na ile kształcenie to przygotowuje przyszłych nauczających do pełnienia wyznaczonych im funkcji. Chcemy także przyjrzeć się standardom nauczania języków i kształcenia nauczycieli języków obcych – zarówno w ujęciu ogólnoeuropejskim, jak i polskim – by ukazać, w jakim stopniu europejskie założenia pedeutologiczne w zakresie kształcenia nauczycieli są obecne w naszej rzeczywistości krajowej.[2]

2.1 Konstruktywizm a kształcenie nauczycieli języków obcych

Ramę teoretyczną omawianych koncepcji stanowi konstruktywizm dydaktyczny, będący ważnym punktem odniesienia dla współczesnej edukacji językowej. Tym razem patrzymy na konstruktywizm jako kompas dla procesu kształcenia przyszłych nauczycieli jpjo.

Poznanie, zgodnie z założeniami konstruktywizmu, jest wynikiem aktywnego działania, doświadczania i konfrontacji z otoczeniem (zob. Gofron 2013 za: Gębal 2019: 106), co ma szczególne znaczenie w kontekście przygotowywania do wykonywania zawodu przyszłych glottodydaktyków, gdzie interakcja w rzeczywistych sytuacjach lekcyjnych staje się nie tylko źródłem wiedzy, lecz także solidną podstawą dla rozwijania kluczowych kompetencji w lektorskiej działalności dydaktycznej.

[2] Część niniejszego rozdziału została opublikowana w formie artykułu: Dembińska K., 2023, *Współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego – w stronę profesjonalizacji* [w:] A. Dąbrowska, M. Jura (red.): „Polonistyka Światowa: Archiwa i Współczesność. Glottodydaktyka i Językoznawstwo", tom 3., Stowarzyszenie „Trickster", Wrocław.

W konstruktywistycznym podejściu do kształcenia, znaczenie ma również fakt, że budowana wiedza nigdy nie osiąga ostatecznego wymiaru, ale pozostaje w procesie tworzenia, zależnym od indywidualnych i społeczno-kulturowych doświadczeń uczącego się (zob. Kołsut 2021: 43-46). Uczący się są zachęcani do stałej refleksji nad własnymi doświadczeniami i strategiami nauczania, aby umieć dostosowywać je do potrzeb i wymagań dynamicznego środowiska edukacyjnego. Pragmatyzm pedagogiczny J. Dewey'a dodatkowo wzmacnia ideę uczenia się poprzez działanie i doświadczenie. Uczenia się, którego istotą nie jest osiągnięcie wytyczonych celów, ale właśnie doświadczenie i umiejętności zdobywane w samym procesie. Jedynie nauka poprzez badanie własnej aktywności, przyglądanie się swoim działaniom, przyniesie wymierne rezultaty dla przyszłości zawodowej nauczycieli.

Zatem przyszli edukatorzy, dzięki uczeniu się przez odkrywanie, stają się aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego, współtworząc go, ponosząc za niego odpowiedzialność i starając się wprowadzać innowacje. Takie podejście, ugruntowane w psychologicznej teorii reprezentacji Brunera, podkreślające wartość odkrywania w procesie zapamiętywania i transferu wiedzy do sfery działania, znacząco zwiększa motywację wewnętrzną i angażuje lektorów do trwalszego zrozumienia i integracji wiedzy z ich praktyką dydaktyczną.

Konstruktywizm, wraz z jego różnorodnymi odmianami (przedstawionymi w rozdziale I niniejszej pracy) – poznawczą, społeczno-kulturową i pragmatyczną – może stanowić solidne podstawy teoretyczne dla koncepcji kształcenia nauczycieli i pedagogów, które ułatwią im sterowanie własnym procesem uczenia się, umożliwią budowanie i modyfikowanie wiedzy w kontekście społecznym i kulturowym. Konstruktywizm stał się tym samym jednym z wiodących kierunków w dydaktyce językowej, który stara się odpowiadać na współczesne wyzwania edukacyjne, zachęcając nauczających do ciągłego rozwoju i refleksji nad ich profesją. Wszak to uczący się jest twórcą swojej wiedzy: Wiedza jest konstrukcją ludzkiego umysłu, a człowiek nie jest odbiorcą informacji, lecz budowniczym swojej wiedzy (zob. Gofron 2013: 160 za: Kołsut 2021: 45).

Także dla modelu kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego, konstruktywizm może być fundamentem, na którym budować można koncepcję edukacyjną mającą za cel wykształcenie refleksyjnych, kreatywnych i autonomicznych nauczycieli. Specjaliści

wykształceni w zgodzie z założeniami konstruktywistycznymi będą zdolni do podejmowania wyzwań edukacji swoich uczniów także w myśl idei konstruktywistycznych, czyli stawiając w centrum ucznia i jego proces uczenia się, dając mu przestrzeń do konstruowania swojej wiedzy, do przetwarzania jej w realne kompetencje, służące do osiągania wyznaczonych przez niego celów edukacyjnych.

2.2 Wybrane współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli

Zanim zaprezentujemy współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli, które w punkcie centralnym stawiają praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu, odniesiemy się pokrótce do raportu Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji XXI w., opublikowanego w 1996 r. Dokument przygotowany dla UNESCO pod przewodnictwem Jacques'a Delors'a, zatytułowany *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, definiuje na nowo misję edukacji, która zdaniem autorów powinna skupiać się wokół czterech celów kształcenia: 1. *uczyć się, aby wiedzieć*; 2. *uczyć się, aby działać*; 3. *uczyć się, aby żyć wspólnie*; 4. *uczyć się, aby być*. Za przytoczeniem głównych idei raportu przemawia uniwersalność zaproponowanych w nim kierunków rozwoju edukacji, które w dużym stopniu rezonują z nowoczesnymi koncepcjami kształcenia nauczycieli, w tym lektorów języka polskiego jako obcego. Ujęcie edukacji jako procesu obejmującego zdobywanie wiedzy, działanie, wspólne życie i bycie, podkreśla kompleksowość i wielowymiarowość procesu uczenia się, któremu powinna towarzyszyć szersza refleksja. W kontekście kształcenia nauczycieli, odniesienie do czterech filarów wiedzy staje się kluczowe, ponieważ zawód nauczyciela – zgodnie z konstruktywistyczną wizją kształcenia i uczenia się – nie ogranicza się już do samego przekazu wiedzy, lecz wymaga szeroko zakrojonej kompetencji obejmującej zdolność do adaptacji, współdziałania i holistycznego rozumienia procesów edukacyjnych.

Biorąc pod uwagę główne idee konstruktywizmu, w dalszej części rozdziału przedstawimy koncepcje kształcenia realizujące jego założenia w praktyce pedagogicznej.

2.2.1 Cztery filary wiedzy J. Delorsa

W raporcie *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (Delors 1996) wskazano misję edukacji, która powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia będącymi filarami wiedzy. W raporcie czytamy: *Edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy*

złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę (Delors 1996: 1). Cytat ten zawiera główne założenia Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji XXI w. Dzięki nauce mamy *wiedzieć* (dysponować mapą i busolą), *działać* (żeglować), *żyć wspólnie* (żeglowanie to czynność wykonywana zazwyczaj nie w pojedynkę) i *być* (to obszar kumulujący trzy pozostałe).

Pierwszy filar edukacji to *uczyć się, aby wiedzieć*.

Według autorów raportu to rodzaj uczenia się, który ma służyć opanowaniu narzędzi wiedzy. Można go określić celem ludzkiego życia, gdyż *jego istotą jest radość, jaką daje rozumienie, poznawanie i odkrywanie* (tamże: 2). To ważne ujęcie koncepcji uczenia się, które prowadzi do rozumienia otaczającego nas świata, lepszego jego poznawania oraz do jego odkrywania. Warto podkreślić wagę uczenia się przez całe życie: *Proces uczenia się nigdy nie jest zakończony i może go wzbogacić każde doświadczenie* (tamże: 3), co wskazuje, iż także na etapie aktywności zawodowej nadal się uczymy, zdobywamy kolejne doświadczenia, które wzmacniają nasze kompetencje. Za kluczowe uznać można połączenie procesu uczenia się z pracą, ale nie tą wykonywaną automatycznie, rutynowo, a taką, która powinna być źródłem wiedzy, okazją do dokształcania, do ustawicznego polepszania jakości nauczania: w *tym znaczeniu* (proces uczenia się) *łączy się coraz częściej z pracą, w miarę jak traci ona swój rutynowy charakter* (tamże: 3).

Drugi filar edukacji to *uczyć się, aby działać*.

Wiąże się on z kwestią kształcenia zawodowego: jak nauczyć stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, a co jeszcze istotniejsze – jak przystosować edukację do przyszłej pracy, czyli m.in. jakie programy kształcenia tworzyć, aby przygotowywały ekspertów będących w stanie sprostać współczesnym oczekiwaniom. W tym kontekście Delors podkreśla różnicę pomiędzy pojęciem kwalifikacji i kompetencji. Obecnie kompetencje są pożądane przez pracodawców, w mniejszym stopniu zaś same kwalifikacje, które są niewystarczające do efektywnego wypełniania stojących przed nami zadań. Delors tak opisuje kompetencje: *swoisty koktajl właściwy każdej jednostce, składający się z kwalifikacji w ścisłym tego słowa znaczeniu, nabytych przez kształcenie techniczne i zawodowe, postaw społecznych, umiejętności pracy w zespole, zdolności podejmowania decyzji, zamiłowania do ryzyka* (tamże: 4). W obecnym świecie poza technicznymi

kwalifikacjami, należy wykształcić także inne umiejętności kluczowe pozwalające radzić sobie w nieprzewidywalnych okolicznościach i twórczo reagować na zastane wyzwania. Takich specjalistów ceni rynek pracy. Nie technologów, ale ekspertów umiejących wielowymiarowo patrzeć na swoją pracę, swoją misję i odpowiedzialnie wykonywać swoje zadania.

Trzeci filar edukacji to *uczyć się, aby żyć wspólnie*.

Ten aspekt uczenia się jest niewątpliwie jednym z największych wyzwań współczesnej edukacji. Autorzy raportu ujawniają dwie płaszczyzny edukacji XXI w.: *stopniowe odkrywanie innego* (tamże: 6), rozumiane jako ukazywanie różnorodności gatunku ludzkiego w celu budowania tolerancji oraz – w drugim wymiarze – zaangażowanie się we wspólne projekty jako skuteczna metoda unikania lub rozwiązywania konfliktów. Drugi aspekt można rozwijać w formule edukacji przez całe życie. Dążenie do bezkonfliktowego *życia wspólnego* to wymiar edukacji, który, szczególnie w obecnej sytuacji migracyjnej w Europie i na świecie, powinien przemawiać do każdego świadomego obywatela krajów dotkniętych problematyką migracyjną.

Czwarty filar edukacji to *uczyć się, aby być*.

Ostatni filar wiedzy ogniskuje w sobie to, co najistotniejsze dla człowieka – celem głównym jest wszechstronny rozwój jednostki poprzez kształtowanie samodzielnego i krytycznego myślenia oraz wypracowywanie niezależności opinii i sądów. Tak ukształtowany człowiek będzie w stanie samodzielnie, niezależnie od okoliczności, decydować o podejmowanych działaniach. To *bycie* ma w XXI w. wymiar globalny, ma pozwolić każdemu zrozumieć otaczający nas świat i czuć się jego *odpowiedzialnym uczestnikiem*.

W ujęciu humanistycznym Delors mówi o potrzebie *różnorodności talentów i osobowości* (tamże: 8), podkreślając konieczność stworzenia uczącym się wszelkich możliwych warunków do odkrywania i doświadczania przeżyć estetycznych, artystycznych, sportowych, naukowych, kulturalnych i społecznych. Raport ujawnia jeszcze jedną istotną rolę edukacji: zdobywamy wiedzę przez całe życie, ciągle rozbudowując swoje kompetencje dzięki podejmowanym działaniom i doświadczeniom codziennej pracy. Nie może nam też umknąć aspekt społeczny nauki, nauki ku budowaniu

wspólnoty i angażowaniu się we wspólne działania, ku oddziaływaniu na swoje środowisko.

Wizja przedstawiona w raporcie *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* miała za zadanie inspirować i ukierunkowywać reformy edukacyjne, zarówno w zakresie opracowywania programów, jak i definiowania nowej polityki pedagogicznej. Może być zatem cennym punktem odniesienia dla kształcenia przyszłych nauczycieli, także lektorów języków obcych. Ważne byłoby, aby współcześnie tworzone systemy edukacyjne umożliwiały ów rozwój jednostki, o którym mówi raport, aby realizując się w wybranym zawodzie, każdy mógł stale spełniać swoje marzenia, co pozwoliłoby osiągnąć – wspomnianą przez Delors'a – radość płynącą z rozumienia, poznawania i odkrywania.

Wspomniane w raporcie *mapy* i *busole* mogą być interpretowane jako metafory narzędzi pedagogicznych czy kompetencji, które nauczyciele powinni opanować, aby efektywnie sterować procesami edukacyjnymi – z jednej strony w odniesieniu do osób, które uczą, a z drugiej w kontekście własnej edukacji i stałego dokształcania się.

W obecnych czasach kluczowym czynnikiem kształcenia przyszłych nauczycieli jest wymiar praktyczny ich przygotowania do wykonywania zawodu. W poprzedniej części rozprawy zwrócono uwagę na rosnące oczekiwania wobec nauczających. Aby im sprostać przyszli nauczyciele powinni mieć szansę kształcić się w sposób adekwatny do wymagań dzisiejszych uczniów i obecnych czasów. W kolejnej części rozprawy skoncentrujemy się na koncepcjach kształcenia nauczycieli, które – podobnie jak raport J. Delors'a – kładą nacisk na zdolność do działania i praktyczny wymiar kształcenia i nauczania. Umiejętność działania (*żeglowanie*, o którym piszą autorzy raportu *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*) jest w centrum zainteresowania twórców *kształcenia poprzez praktykę* (Delli Fish) czy koncepcji *action research* (Stephena M. Corey'a), a także *humanistycznej koncepcji kształcenia* (Arthura W. Combsa). Z praktyką działania dydaktycznego oraz refleksją nad działaniem łączy się koncepcja *refleksyjnej praktyki* (D. Schöna), *Cykl Kolba*, *modułowa koncepcja uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli* (A. Kotusiewicz i H. Kwiatkowskiej) oraz koncepcja *mądrego nauczania* (A. Feldmana).

Warto też podkreślić, że centralne idee wymienionych nurtów i koncepcji edukacji wpisują się w filozofię kształcenia konstruktywistycznego.

2.2.2 *Koncepcja kształcenia poprzez praktykę* D. Fish

Pierwszą z nich jest koncepcja *kształcenia poprzez praktykę* Delli Fish. Jej głównym założeniem jest nauczanie poprzez działanie, dzięki któremu możliwe jest zdobycie szerokich umiejętności w złożonym procesie, jakim jest kształcenie nauczycieli. D. Fish jako podstawę swojej *koncepcji kształcenia poprzez praktykę* wskazuje związek teorii z praktyką. Jednak podważa ona powszechnie uznawane opinie, m.in., że uczenie się (teoria) i działanie (praktyka) to dwie nieprzystawalne względem siebie rzeczywistości, że skuteczną i bezpieczną praktykę powinno poprzedzać gruntowne poznanie teorii, że wiedza teoretyczna leży u podstaw profesjonalizmu nauczyciela oraz że opanowanie wiedzy teoretycznej zapewni skuteczną praktykę (zob. Kwiatkowska 1997: 157).

Autorka koncepcji opisuje dwa rodzaje czynności w nauczaniu. Pierwszy można określić jako techniczny, bazujący na opanowaniu i wykonywaniu schematycznych czynności niewymagających wygórowanych umiejętności poprzez odnoszenie się do wzorca i stosowanie poznanej teorii. Drugi to rodzaj nauczania, w którym powielanie schematu jest niewystarczające, wymaga umiejętności wyższych, bardziej intelektualnych. W tym przypadku Fish mówi nawet o zbliżeniu bardziej do sztuki niż do nauki. Autorka zwraca uwagę, że wykształcenie nauczycieli gotowych do podejmowania wyższych wyzwań wymaga wyspecjalizowanej ścieżki kształcenia. W jej koncepcji kształcenia odróżniamy *uczenie się z praktyki* od *uczenia się poprzez praktykę.* W pierwszym przypadku proces zdobywania wiedzy i umiejętności opiera się na obserwacji działań innych, które następnie są powtarzane aż do uzyskania perfekcji. Perfekcji w czynnościach rutynowych, nie odbiegających od standardowych sytuacji w procesie nauczania. Uczenie się *poprzez praktykę* ma dużo ambitniejsze cele. Nie wystarczają tu typowe zachowania i metody pracy nauczyciela. Wymaga się od niego dużo większej kompetencji opierającej się na refleksji nad własną praktyką. To dzięki niej przyszły nauczający może skuteczniej konfrontować poznaną teorię z rzeczywistymi sytuacjami lekcyjnymi. A będzie to możliwe jedynie poprzez praktykę w rzeczywistym działaniu, które staje się okazją do zrozumienia teorii właśnie poprzez praktykę, poprzez własną praktykę. Jest to także gwarancja zrozumienia sensu działania w kształceniu. Jedynie poprzez samodzielne doświadczanie procesu nauczania można skutecznie pojąć opisane teoretycznie prawdy i tendencje. Inną korzyścią z takiego kształcenia nauczyciela jest wzmacnianie jego gotowości do działania

w każdej sytuacji, nieograniczanie go do wypełniania (czy wręcz odgrywania) przygotowanych wcześniej scenariuszy, w których wiadomo, jak należy zareagować. Prawdziwą sztuką jest umiejętność reakcji i gotowość do działania w okolicznościach niestandardowych, w sytuacjach nieprzewidywalnych, w codziennym życiu zawodowym nauczyciela i lektora.

> *Prawdziwie sensowna praktyka, uwzględniająca złożoność materii nauczania i uczenia się, zaczyna się tam, gdzie reguły tracą zastosowanie, a nauczyciel jest w sytuacji tworzenia nowej zasady (teoria) i nowej normy, czyli sposobu działania.*
> (Kwiatkowska 1997: 162)

Podstawą tak tworzonej teorii jest refleksja nad własnym działaniem edukacyjnym, krytyczne spojrzenie na własną praktykę. *Budowanie teorii następuje w trakcie praktycznego rozwiązywania problemów* (tamże: 163). I możemy mieć pewność, że tak osadzona teoria jest dużo trwalsza niż sucha wiedza przekazywana w trakcie wykładów i zajęć prowadzonych w ramach programu kształcenia nauczycieli.

Fish idzie jeszcze dalej, twierdząc, że teoria może wynikać z praktyki. Postuluje nawet, by proces kształcenia budować na praktyce, gdyż *formalna teoria jest pożyteczna tylko na tyle, na ile udoskonala realną praktykę* (Fish za: Kwiatkowska 1997: 163). Taki układ pozwoliłby studentom na tworzenie własnych teorii wywodzących się z praktyki. Efekty takiego kształcenia będą dużo trwalsze niż jedynie prezentowanie teorii i opisywanie klasycznych sytuacji lekcyjnych, niewybiegających poza standardowe zachowania uczniów i nauczycieli. Dodatkowym atutem takiego typu przygotowania do zawodu jest budowanie gotowości do reakcji i działania niemal w każdych okolicznościach. Zapewne dużo mniej będzie w stanie zaskoczyć nauczyciela, który miał okazję, jeszcze w trakcie studiów przygotowujących do pracy, poprzez własne działanie doświadczyć różnych sytuacji lekcyjnych i w *bezpiecznej atmosferze* – w ramach kształcenia i pod okiem specjalisty – próbować mierzyć się z realnymi problemami i wyzwaniami edukacyjnymi. Takiemu doświadczeniu towarzyszy też wspólna refleksja, namysł nad przebiegiem zajęć i próba wyciągnięcia wniosków, które mają przełożenie na wzmocnienie kompetencji pedagogicznych wykorzystywanych na co dzień w zawodzie nauczyciela.

Podsumowując *koncepcję kształcenia poprzez praktykę*, wróćmy jeszcze do wspomnianej bliskości pracy nauczyciela do sztuki. Fish wskazuje, że: *nauka poszukuje reguł, praw, zasad, podczas gdy sztuka zaczyna się tam, gdzie reguły zawodzą; nauka*

kieruje się ścisłymi planowaniem, sztuka zaś woli spontaniczność; nauka zostaje przy powtarzalnych procesach, sztuka ma łatwość improwizowania; nauka postrzega ludzi jako odbiorców, sztuka widzi jako negocjatorów nowych znaczeń i poglądów, sposobów rozumienia i interpretacji (Fish za: Kwiatkowska 1997: 158). Niewątpliwie w takim ujęciu nauczyciel to ktoś więcej niż tylko zwykły wykonawca standardowych czynności, których efektem ma być poszerzenie wiedzy ucznia. To mistrz, którego zadaniem jest inspirowanie uczących się do zdobywania wiedzy, poszerzania swoich horyzontów i czerpania praktycznych umiejętności z procesu nauki. A proces przygotowania takiego specjalisty powinien odzwierciedlać tak wysoko określone standardy i im odpowiadać.

2.2.3 *Humanistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli* A. W. Combsa

Arthur W. Combs, autor *humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli*, czerpał teoretyczne założenia swojego podejścia pedeutologicznego z psychologii humanistycznej. Zgodnie z nią kluczowa w postrzeganiu człowieka jest percepcja własnej osoby, a kształcenie nauczycieli zdaniem Combsa powinno być źródłem pozytywnych doświadczeń o sobie jako człowieku. Podstawą do budowania motywacji i chęci do rozwoju i samorealizacji jest poczucie własnej wartości, które należy wzmacniać w procesie kształcenia. Nauczyciel powinien być autentyczny, a to jest możliwe jedynie wtedy, gdy ma poczucie własnej wartości. Efektywność działań nauczyciela należy mierzyć poprzez pozytywne skutki jego działalności pedagogicznej. Efektywność ta owocuje sposobem nauczania, nauczyciel taki raczej inspiruje do działania niż narzuca konkretne akcje do wykonania, ważniejsze dla niego jest odkrywanie wiedzy i proces jej zdobywania niż podawanie gotowych prawd i rozwiązań.

Combs w procesie kształcenia kładzie nacisk na proces stawania się nauczycielem, na autopoznanie, samodzielne kierowanie własnym rozwojem. Kluczem w przygotowaniu nauczyciela do pracy nie jest zdobycie konkretnej wiedzy, ale zbudowanie umiejętności korzystania ze swoich kompetencji, aby zapewnić jak najlepszy rozwój własny oraz rozwój ucznia. Proces stawania się nauczycielem zakłada obserwację swoich działań. Combs podkreśla też wagę odkrywania osobistego znaczenia wiedzy dla każdego uczącego się. Proces ten wymaga czasu i obserwacji. Mówiąc o programie nauczania, Combs twierdzi, że *program kształcenia nie „produkuje" nauczycieli. Byłoby bardziej właściwie powiedzieć,*

że on ich „zaczyna” (Combs za: Kwiatkowska 1997: 207). Widoczny jest tutaj procesualny charakter kształcenia nauczycieli, które nigdy się nie kończy, ma być procesem towarzyszącym nauczającym w ich aktywności zawodowej.

Na etapie kształcenia przyszły nauczyciel powinien odkryć najbardziej odpowiadające mu – jego osobistym preferencjom – i skuteczne metody nauczania, które mają też zapewnić jak najlepszy kontakt z uczniami, lepsze samopoczucie uczącego i uczącego się, a tym samym powinny motywować do nauki, co czyni je zarazem gwarantem lepszych rezultatów nauczania. Zatem okres przygotowania nauczyciela do późniejszej pracy powinien koncentrować się na jak najlepszym poznaniu siebie.

Zagadnienie stosunku teorii i praktyki Combs rozwiązuje jednoznacznie, twierdząc, iż *dobra praktyka to taka, która jest zorientowana teoretycznie* (tamże: 208). Mówi nawet, że na dobrą praktykę wpływ ma wiele elementów, nie jedynie szeroka wiedza. Podkreśla jednocześnie, że często kształcenie nauczycieli nie jest zorientowane na nauczanie praktyczne, a wiedza zdobyta nie w oparciu o czynności praktyczne, nie zawsze będzie stosowana. I tu wracamy do odkrywania indywidualnego znaczenia wiedzy i zdobywanych informacji, a przede wszystkim umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce. Osobiste znaczenie wiedzy musi być odkryte przez każdego indywidualnie, a dojść do niego można jedynie poprzez działanie. Im jest ono bliższe naszym życiowym, realnym problemom, tym łatwiej wiedza zostanie przyswojona i będzie można z niej korzystać.

2.2.4 *Koncepcja action research* S. M. Corey’a

Kolejną koncepcją, której autorzy zwracają uwagę na zależność teorii i praktyki, a właściwie teorii od praktyki, jest *koncepcja action research* Stephena M. Corey’a, która powstała jako odpowiedź na nieudane próby reform w dziedzinie edukacji w Wielkiej Brytanii w latach 60. XX w. Nauczyciel postawiony został w centrum nowego podejścia jako ten, który może wprowadzić zmiany dzięki swojej wiedzy, zbudowanej na podstawie praktyki nauczycielskiej.

Podobnie jak w przypadku *humanistycznej koncepcji kształcenia*, autorzy *action research* twierdzą, że wiedza narzucona z zewnątrz, bez bazowania na własnym działaniu nauczyciela, ma niewielką wartość w praktyce zawodowej. Kolejny punkt spójny

z koncepcją Combsa to podkreślenie niekończącego się, niezamkniętego procesu kształcenia nauczycieli. *Action research* wskazuje na procesualny charakter przygotowywania nauczycieli do wykonywania ich zawodu, kładąc nacisk na unikalność sytuacji i okoliczności, w jakich pracuje nauczający. Dlatego też konieczne jest skupienie się na własnym działaniu – nieodzownym zadaniem nauczyciela jest stałe badanie swojej praktyki, co prowadzi do formułowania zasad i teorii działania (zob. Kwiatkowska 1997: 169).

Twórcy *action research* odróżniają teorię akademicką (formalną), której motywy powstania są dalekie od pragmatycznego jej wymiaru, od teorii będącej podstawą poznawczą działania nauczyciela. Kształcenie nauczycieli, zdaniem Corey'a, nie może bazować na poznawaniu i analizowaniu dzieł opisujących praktykę nauczycielską. Powinno ono przebiegać poprzez aktywne obserwowanie własnej praktyki. Tylko poprzez takie działanie nauczyciel będzie w stanie *ulepszać praktykę, a dopiero w następnej kolejności wytwarzać wiedzę* (tamże: 170). Tym samym *koncepcja action research* przypisuje nauczycielowi wiele funkcji: poza sprawnym praktykiem ma on być badaczem własnego działania, który na podstawie obserwacji jest w stanie stworzyć teorię edukacyjną. Powinien starać się doskonalić swoje umiejętności, aby dążyć do nauczycielskiego profesjonalizmu.

Wartość teorii edukacyjnej zależy od jej relacji z praktyką, tym jest ona wyższa, im szerszy jej wymiar pragmatyczny. Dobrze tłumaczy to współautor *koncepcji action research* Julian Elliott, który twierdzi, iż *rozumienie nie jest podstawą odpowiedniego działania, lecz działanie stanowi podstawę rozumienia* (Elliot za: Kwiatkowska 1997: 173). Słuszność teorii bazuje na jej użyteczności w działaniu nauczyciela. W taki sposób ukazuje on wagę praktyki w procesie kształcenia: *teoria nie uzyskuje kwalifikacji słuszności przed jej praktycznym użyciem. Praktyka uprawomocnia teorię* (tamże: 173). Zatem widzimy, jak olbrzymią wagę ma praktyka nauczyciela w programie głębokich reform edukacyjnych. Zmian tych nie dokona się bez transformacji w podejściu do kształcenia nauczycieli i przygotowywania ich do roli refleksyjnych praktyków, którzy będą świadomi potrzeby refleksji nad własnym działaniem i będą umieli taką refleksję przeprowadzić, a następnie wyciągnąć z niej odpowiednie wnioski.

Podsumowując, warto wskazać główne założenie koncepcyjne *action research* jako uznanej metody kształcenia nauczycieli, którym jest przekonanie, że nauczyciel, dzięki badaniu własnej praktyki, uzyskuje prawdziwą świadomość własnych działań, a dzięki temu doświadczeniu i ciągłej obserwacji, której towarzyszy refleksja badacza, odkrywa reguły i prawidłowości, które z kolei usprawniają jego działanie praktyczne.

2.2.5 *Modułowa koncepcja uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli* A. Kotusiewicz i H. Kwiatkowskiej

Autorki *modułowej koncepcji uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli*, Alicja Kotusiewicz i Henryka Kwiatkowska podkreślają wagę działania praktycznego w procesie kształcenia nauczycieli oraz – podobnie jak w *humanistycznej koncepcji kształcenia* – kładą nacisk na indywidualność nauczyciela, który powinien być człowiekiem wyróżniającym się niestandardowym podejściem do nauczania.

W *modułowej koncepcji* praktyka poprzedza budowanie teorii, przyszły nauczyciel w celu zdobycia wiedzy powinien wykonać szereg czynności praktycznych, które mają wywołać różnorodne operacje intelektualne, takie jak: analizowanie, syntetyzowanie, antycypowanie, wnioskowanie, opisywanie, relacjonowanie. Wiedza w ten sposób budowana jest wprost rezultatem wykonywania przez studenta różnorodnych czynności i operacji, a nie efektem przyswajania gotowych teorii. Autorki *modułowej koncepcji* zakładają potrzebę personalizowania celów kształcenia, wierząc, że *człowiek może się w pełni identyfikować z własnymi przedsięwzięciami i angażować w realizację celów własnych, bądź tych, które zostały opracowane z jego udziałem* (Kwiatkowska 1997: 181), czego dowodzą badania psychologiczne. Elementem spójnym *koncepcji modułowej* z *action research* jest humanistyczne podejście do kształcenia, jego celem jest m.in. odkrywanie indywidualnych znaczeń i budowanie umiejętności interpretacji złożonych zjawisk humanistycznych, co prowadzi do zdobywania wiedzy osobistej.

2.2.6 *Cykl Kolba*

Kolejną koncepcją, w której praktyka i doświadczenie są punktem wyjścia do zdobywania wiedzy jest *Cykl Kolba*, który sięga do prac Johna Deweya, powstałych w pierwszej połowie XX w. *Cykl Kolba* określa przebieg czterech etapów nauczania: doświadczenie, refleksja, konceptualizacja, stosowanie. Bazą działania jest doświadczenie,

które poddawane jest dokładnej obserwacji i analizie. Refleksja ta pozwala na zbudowanie reguł, które podlegają następnie weryfikacji poprzez aktywne zastosowanie i eksperymenty mające na celu jej sprawdzenie w praktyce, co z kolei owocuje kolejnymi doświadczeniami. Tym sposobem cykl rozpoczyna się od początku i może być powtarzany wielokrotnie.

Jest to kolejne podejście, którego podstawą jest działanie, będące w późniejszym etapie bazą do tworzenia założeń teoretycznych weryfikowanych poprzez próbę zastosowania.

Opisane powyżej koncepcje koncentrują się na wymiarze praktycznym procesu kształcenia nauczycieli, podkreślając konieczność uwzględnienia działań praktycznych w ramach przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy zawodowej. Nieraz pojawia się w tych podejściach koncept refleksji nad działaniem – czy to refleksji nad własną praktyką u Fish, czy w ramach *action research* jako refleksji badacza, którym powinien być przyszły nauczyciel, a także w *Cyklu Kolba*, gdzie refleksja jest jednym z czterech opisanych etapów nauczania. Wszystkie te idee powinny prowadzić do wykształcenia refleksyjnych praktyków, którzy są w centrum *koncepcji refleksyjnej praktyki* Donalda Schöna. Mówi on o refleksji, o samoświadomości działania jako o podstawie sukcesu profesjonalnego działania, podważając kluczową rolę racjonalności technicznej w działaniu zawodowym.

2.2.7 *Koncepcja refleksyjnej praktyki* D. Schöna

Podstawą koncepcji Schöna jest rozróżnienie dwóch rodzajów działania: rutynowego i refleksyjnego, autorstwa Johna Deweya. W działaniu rutynowym nie ma miejsca na wahanie, bazuje ono na konkretnej wiedzy i wytyczonym trybie działania. Działanie refleksyjne zakłada zaś stały namysł i analizowanie podejmowanych czynności i ich efektów. Źródłem refleksji jest poszukiwanie właściwych ścieżek działania, wątpliwość, niepewność. Wyróżnia się dużo większą elastycznością i otwartością na modyfikacje działania.

Refleksyjny praktyk, a takiego mamy szansę ukształtować poprzez programy budowane na podstawie koncepcji omówionych wcześniej, powinien być nauczony prowadzenia stałego namysłu nad własnym działaniem zawodowym, z uwzględnieniem

możliwych korekt i modyfikacji. Refleksyjny praktyk jest wnikliwym badaczem własnej praktyki.

Schön wyróżnia dwa rodzaje refleksji: *refleksję w działaniu* oraz *refleksję nad działaniem*. Pierwsza obejmuje działanie równoczesne z namysłem nad nim i zakłada możliwość natychmiastowego dostosowania działania do zaistniałej sytuacji lekcyjnej. Nauczyciel powinien umieć modyfikować swoje działanie adekwatnie do zaistniałej sytuacji. Refleksja nad działaniem odbywa się *post factum* i daje możliwość szerszego spojrzenia na daną sytuację lekcyjną. Nie ma już presji czasu, gdyż nie trzeba w szybkim tempie zareagować i zmodyfikować własnego działania. Możliwe jest też objęcie refleksją szerszego kontekstu sytuacyjnego. Refleksja nad działaniem pozwala na głębsze i bardziej wszechstronne zastanowienie nad danym zagadnieniem, na wyciągnięcie wniosków na przyszłość, a tym samym na zbudowanie wiedzy, która wzmocni praktykę nauczyciela w kolejnych jego działaniach edukacyjnych.

Refleksyjny praktyk wg Schöna powinien wyróżniać się postawą badawczą i umieć stosować zdobytą wiedzę w sposób innowacyjny. Zgodnie z nurtem psychologii humanistycznej, istotny dla refleksyjnej praktyki jest wysoki poziom samoakceptacji człowieka, który wpływa na sposób działania nauczyciela.

Schön wskazuje też na rolę praktyki w kształceniu nauczyciela. Jego zdaniem doświadczony nauczyciel-praktyk jest w stanie przekazać wiedzę młodym nauczycielom jedynie *w akcji*, w działaniu. Zgodnie z jego koncepcją, pierwszym etapem procesu kształcenia może też być praktyka w formie obserwacji. Tego typu doświadczenie ma zapewnić studentowi zrozumienie charakteru działania pedagogicznego wraz z jego specyfiką – niepowtarzalnością sytuacji edukacyjnych.

Podsumowując warto podkreślić, że dotychczasowe pojmowanie profesjonalizmu, którego wyznacznikiem było efektywne, acz schematyczne działanie w oparciu o wypracowane modele zachowań, okazuje się niewystarczające wobec oczekiwania pełnej skuteczności nauczyciela w codziennym działaniu. Wskazując, iż praktyka nie może już być działaniem powtarzalnym, także dlatego, że sytuacje edukacyjne pełne są niepewności i zaskoczeń, Schön twierdzi, że *kwalifikacje nauczycielskie nie mogą mieć postaci finalnej, one ustawicznie się stają* (Kwiatkowska 1997: 150). Wymaga to pilnych zmian w programach i koncepcjach kształcenia nauczycieli, których priorytetem nie

powinno już być dostarczanie ogólnej wiedzy akademickiej, ale uznanie wartości praktyki, która jest warunkiem zbudowania wiedzy proceduralnej. Celem nowoczesnej edukacji jest zatem wykształcenie ekspertów posiadających odpowiednie kompetencje, umiejących podejmować właściwe, skuteczne działania względem zaistniałych okoliczności w konkretnej sytuacji edukacyjnej, gotowych do stałego doskonalenia swojego warsztatu pracy, będących refleksyjnymi praktykami dążącymi do wysokiej efektywności swych działań, a zarazem do zdobywania wiedzy osobistej i samorealizacji zawodowej.

2.2.8 Trzy modele kształcenia nauczycieli języka obcego M. J. Wallace'a

M. J. Wallace wyróżnia trzy modele kształcenia nauczycieli języka obcego, powołując się przy opisie dwóch z nich na koncepcje edukacyjne D. Schöna.

Pierwszy z nich to *model czeladniczy / rzemieślniczy* (*the craft model*), zakładający typowy układ *mistrz – uczeń*. w rzeczywistości pedeutologicznej model ten zakłada obserwację przez studenta działań prowadzonych przez eksperta / mistrza, a następnie jego naśladownictwo. To przypadek obserwacji lekcji prowadzonych przez doświadczonego nauczyciela, będzie to bierne przyglądanie się osoby uczącej się, aby w dalszej perspektywie próbować imitować zaobserwowane czynności we własnej praktyce. Jest to tradycyjne podejście do kształcenia profesjonalnego.

Drugi model to *model nauk stosowanych* (*the applied science model*), bazujący na tradycyjnej kolejności: przyswajanie wiedzy najpierw, a w drugiej kolejności testowanie jej w praktyce na etapie pracy w charakterze lektora. Pierwszym etapem każdej działalności (w tym także dydaktycznej) powinno zatem być zgromadzenie wiedzy, aby następnie można było wykonać pewne czynności, bazując na tej wiedzy. Model ten powstawał w oparciu o techniczną racjonalność (*technical rationality*) D. Schöna.

Trzecia forma kształcenia nauczycieli to *model refleksyjny* (*the reflective model*), zakładający równoczesne poznawanie teorii i stosowanie jej w praktyce. Przykładem może być samodzielne prowadzenie lekcji przez uczącego się w ramach praktyk pedagogicznych. Powinno się to dziać pod okiem opiekuna, doświadczonego nauczyciela. *Model refleksyjny* – jak sama nazwa wskazuje – wzorowany jest na refleksji w działaniu, refleksji nad działaniem czy *refleksyjnej praktyce* D. Schöna.

Poznając modele opisane przez Wallace'a, można odnieść wrażenie, że są one przedstawione niejako chronologicznie – zgodnie ze zmieniającym się podejściem do kształcenia nauczycieli. Wyraźna jest transformacja roli uczącego się nauczyciela: od zupełnej bierności w modelu czeladniczym, przez tradycyjną formułę budowania kompetencji (najpierw wiedza, a potem praktyka) w modelu językoznawczym, aż po nowoczesne ujęcie procesów kształcenia – zachęcenie do działania i analizowania podejmowanych aktywności od jak najwcześniejszego etapu studiów, ale zwykle pod kierunkiem eksperta. I właśnie ostatnia z propozycji Wallace'a jest godna propagowania. To *model refleksyjny* zapewni indywidualny rozwój kompetencji profesjonalnych nauczyciela, który będzie pamiętać o istocie refleksji: ciągłym wglądzie we własne działanie, monitorowaniu osiągnięć, analizie i refleksji w działaniu i stałym doskonaleniu własnych umiejętności.

2.2.9 *Koncepcja mądrego nauczania* A. Feldmana

Kolejną koncepcją wartą uwagi jest *koncepcja mądrego nauczania* Allana Feldmana. Autor wyróżnił trzy rodzaje mądrości: *mądrość praktyczną / praktyki, mądrość deliberatywną* oraz *mądrość w praktyce*.

Pierwszy typ mądrości – *mądrość praktyczna / praktyki* (*wisdom of practice*) – określana także jako praktykalizm, to ogół wiedzy o nauczaniu, którą nauczyciele rozwijają poprzez własną praktykę. Wiedza ta jest bazą do tworzenia osobistych teorii edukacyjnych nauczycieli.

Drugi rodzaj mądrości – *mądrość deliberatywa* (*deliberative wisdom*) – jest odniesieniem do koncepcji profesjonalnego artyzmu D. Fish, w którym działaniom edukacyjnym towarzyszy refleksja czy deliberacja. Nie są one odwzorowaniem technicznych czynności poznanych na etapie kształcenia. Dzięki *mądrości deliberatywnej*, podobnie jak to postuluje D. Schöna w swojej *koncepcji refleksji nad działaniem*, nauczający jest w stanie dokonać wglądu i analizy własnej praktyki.

Trzecim wymiarem mądrości koniecznej do mądrego nauczania jest *mądrość w praktyce* (*wisdom-in-practice*), którą rozwija się poprzez rzeczywiste sytuacje edukacyjne i czynności nauczania z perspektywy społeczno-kulturowej.

Mądre nauczanie łączy w sobie wszystkie trzy rodzaje mądrości, a zgodnie ze wskazaniami Feldmana, nauczyciele powinni rozwijać je w toku kształcenia zawodowego. Postulaty *mądrego nauczania* zgodne są z wcześniej cytowanymi koncepcjami, w których kluczowe jest prowadzenie refleksji nad własną praktyką nauczania poprzez obserwowanie jej i wspólną analizę z bardziej doświadczonymi nauczycielami (zob. Szempruch 2016: 41-42). Jednak taki model kształcenia przyszłych nauczycieli implikuje zbudowanie specjalnych relacji pomiędzy studentem (kształcącym się nauczycielem) a nauczycielem akademickiego, który przyjmuje rolę mentora. Stosunek pomiędzy nimi powinien umożliwiać prowadzenie bezpiecznej refleksji nad własnym działaniem. Jest to układ, w którym osoba będąca odpowiedzialna za prowadzenie praktyk, występuje w roli *bardziej doświadczonego kolegi, dzielącego się doświadczeniem w sposób wskazujący jednoznacznie na traktowanie go (studenta) jako badacza prowadzącego własne poszukiwania w danej dziedzinie praktyki edukacyjnej.* (Gołębniak 2001: 6). Wracamy tym samym do budowania roli badacza w praktyce nauczania współczesnych nauczających.

Modele kształcenia nauczycieli i teorie przygotowywania nauczających do zawodu nie są jedynym punktem odniesienia w rozważaniach nad jakością edukacji językowej. Pamiętajmy, iż podbudowę formalną stanowią oficjalne dokumenty tworzone z myślą o dobrym nauczaniu i uczeniu się (m.in.) języków obcych. Aby zyskać szerszą perspektywę tej tematyki spójrzmy na regulacje w skali europejskiej, będące wytycznymi dla wszystkich krajów członkowskich Unii Europejskiej, w których polu zainteresowania nauczanie języków zajmuje poczesne miejsce. W dalszym rzędzie, a także w świetle ustaleń dotyczących wspólnoty europejskiej, przyjrzymy się osnowie formalnej obowiązującej w naszym kraju. Warto spojrzeć, jakie zapisy i regulacje kierują edukacją językową w Polsce, w szczególności wobec kształcenia nauczycieli i lektorów języków obcych, bo dopóki nie istnieje w świadomości decydentów politycznych oddzielna dziedzina, jaką jest glottodydaktyka polonistyczna, nauczanie języka polskiego jako obcego zmuszeni jesteśmy zaliczać do nauczania języków nierodzimych.

2.3 Europejskie standardy kształcenia nauczycieli

Zacznijmy zatem od analizy dokumentów wyznaczających standardy kształcenia nauczycieli i lektorów języków obcych w Europie.

Nauczanie języków, a szerzej temat ujmując, edukacja językowa od zawsze zajmowała ważne miejsce wśród działań politycznych instytucji europejskich. W preambule *Zaleceń R (98) 6* zostały sformułowane następujące cele działań politycznych dotyczące języków nowożytnych:

- *Odpowiednie przygotowanie wszystkich Europejczyków do wzmożonej międzynarodowej mobilności i współpracy, nie tylko w sferze edukacji, kultury i nauki, lecz także handlu i przemysłu.*
- *Propagowanie wzajemnego zrozumienia i tolerancji, szacunku dla tożsamości i różnorodności kulturowej przez skuteczną komunikację między narodami*

(ESOKJ: 15).

Cele te nie są do osiągnięcia bez skutecznej edukacji językowej. Jedynie osoby władające językami obcymi będą w stanie lepiej poznawać inne kraje wspólnoty europejskiej, ich kulturę i skutecznie nawiązywać relacje z ich obywatelami. Takie stosunki zaś mogą być fundamentem dobrej współpracy, zarówno edukacyjnej, naukowej, kulturowej, jak i biznesowej.

Priorytetowym celem edukacji uznano działania przygotowujące do demokratycznego obywatelstwa, sformułowano w związku z tym następujący postulat:

Propagowanie takich metod nauczania języków nowożytnych, które kształcą niezależność w myśleniu, ocenie i działaniu, w połączeniu z umiejętnościami sprawnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w życiu społecznym.
(ESOKJ: 15)

To postulat, który zrealizować można jedynie w oparciu o nowoczesną edukację bazującą na wszechstronnie wykształconych nauczycielach, dysponując nauczającymi przygotowanymi w odpowiedni sposób do takiego zadania.

Jasno wybrzmiewa cel, jakim w opinii Ministrów Rady Europy staje się promowanie różnojęzyczności, która w odróżnieniu od wielojęzyczności (czyli znajomości wielu języków lub *współistnienie różnych języków używanych przez daną społeczność* – ESOKJ: 16) jest szeroko pojętą kompetencją komunikacyjną osób czerpiących z różnorodnych doświadczeń językowych i kulturowych. Doświadczenia te nie istnieją w izolacji, lecz wzmacniają się wzajemnie i wzbogacają użytkowników języków obcych. Różnojęzyczność nie znika też z pola widzenia twórców programu edukacji językowej Rady Europy, w ramach której powstają narzędzia dostarczane osobom zajmującym się zawodowo nauczaniem, wspierające w propagowaniu koncepcji różnojęzyczności. Narzędziem takim jest niewątpliwie *Europejskie Portfolio Językowe*, dzięki któremu

praktycy mogą określić cele nauki i ocenić postępy językowe, a także opisać różnorodne doświadczenia językowe i interkulturowe.

2.3.1 *Europejski system opisu kształcenia językowego*

Podstawowym dokumentem, który stworzono na zlecenie Rady Europy jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), który powstał, aby *wspomagać uczących się, nauczycieli, organizatorów kursów, instytucje egzaminacyjne i władze oświatowe w określaniu celów i koordynacji podejmowanych przez nich działań* (ESOKJ: 17). Bardzo szeroko zakreślone grupy interesariuszy podkreślają, jaką rangę nadano edukacji językowej. W tym świetle środowisko osób i instytucji działających w zakresie kształcenia językowego określono jako *partnerstwo dla uczenia się* (tamże: 123). Opisano przy okazji role poszczególnych ekspertów wchodzących w skład *partnerstwa*. Poniżej cytujemy zadania postawione przed nauczycielami, gdyż to ich rola jest z naszej perspektywy kluczowa w procesie nauczania języka do *skutecznej komunikacji między narodami* (tamże: 15).

> *Nauczyciele muszą rozumieć proces uczenia się w całej jego złożoności, choć bywa, że zrozumienie to może być nieświadomym efektem nabytego doświadczenia, a nie jasno sformułowanym wynikiem refleksji teoretycznej. Ta z kolei stanowi odpowiedni wkład w partnerstwo dla nauki ze strony naukowców zajmujących się edukacją oraz kadry kształcącej nauczycieli.*
> (ESOKJ: 123)

Jawi się tu kolejne ważne zadanie nauczycieli i oczekiwanie wobec nich w postaci rozumienia i poznania wszelkich zawiłości procesu uczenia się. Może ono być świadome, choć nie wyklucza się opcji budowania tej wiedzy na doświadczeniu. Wraca tu pojęcie refleksyjnego praktyka omawiane we wcześniejszej części rozdziału. Z kolei refleksja teoretyczna zarezerwowana jest dla kolejnej grupy współtworzącej partnerstwo, dzięki której jest szansa na mocniejszą podbudowę naukową procesów dydaktycznych i kształcenia przyszłych nauczających. Wskazuje się tu na obecność naukowców i osób szkolących nauczycieli.

W kontekście nauczania języków obcych kluczowymi dokumentami wyznaczającymi standardy kształcenia nauczycieli są *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków* (2006) i *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (2007).

2.3.2 *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*

Celem twórców *Europejskiego profilu kształcenia* było uwspólnienie programów kształcenia nauczycieli poprzez wskazanie czterdziestu zagadnień, które umożliwiają uspójnienie wiedzy i kompetencji zawodowych przyszłych nauczających języków obcych. Ważną rolę w procesie kształcenia dydaktyków językowych nadano praktyce nauczania, która powinna czerpać ze zdobywanej wiedzy akademickiej:

> *Dla planujących kształcenie przyszłych nauczycieli oznacza to takie zaprojektowanie pracy, by przekaz zagadnień teoretycznych nawiązywał do sytuacji, które studenci zaobserwują w klasie podczas rzeczywistej lekcji języka obcego.*
> (Gębal 2019: 417)

Nie powinno się zatem traktować kształcenia nauczycieli w oderwaniu od praktycznego wymiaru ich działalności. Zalecenie to powinno skłonić instytucje kształcące nauczających do takiego ułożenia programu nauczania, aby jego treści nie pomijały praktycznego aspektu przygotowania do zawodu nauczyciela języków.

Wymiar praktyczny studiów rozumianych jako nauka, jak uczyć (m.in. języków), odnajdziemy także w opisie konkretnych treści będących elementami kształcenia, które zapewniają stały rozwój kompetencji nauczycieli. Mowa o metodach i technikach nauczania języków, a także o receptywnym i interaktywnym uczeniu metodyki, co jest możliwe dzięki zastosowaniu zróżnicowanych metod dydaktycznych; nie jedynie wykładów, ale także metod warsztatowych. Takie podejście podkreśla praktyczne ujęcie kształcenia, gwarantujące lepsze przygotowanie do pracy zawodowej specjalistów od nauczania języków.

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków podkreśla wagę budowania autonomii i krytycznej postawy wobec uczenia się i nauczania. Istotnym aspektem kształcenia jest wymiana doświadczeń, ekspozycja na praktykę, a przede wszystkim – promowane przez Stephena M. Corey'a – badanie w działaniu (*action research*), w zgodzie zaś z humanistyczną orientacją w edukacji, postuluje się rozwijanie refleksyjnej praktyki, gdyż: *Rozwijanie krytycznego i dociekliwego myślenia u przyszłych pedagogów powinno ułatwić im przejście z roli nauczyciela-praktykanta do wykwalifikowanego specjalisty nauczania języków obcych* (Gębal 2019: 418).

Po raz kolejny stykamy się z postulatem ścisłego łączenia etapu kształcenia nauczycieli z przejściem do zawodowej aktywności z poczuciem pełnej gotowości do jej

realizacji. O tak wykwalifikowanych ekspertów powinniśmy zabiegać ku wzmacnianiu efektywności edukacji językowej w Europie, a także mając na uwadze dobrostan i pełną satysfakcji pracę zawodową tej grupy ekspertów.

Europejski profil nie pomija także omawianego wcześniej aspektu edukacji – uczenia się przez całe życie, a także konieczności stałego doskonalenia języka, co przemawia za ustawicznym dokształcaniem kompetencji uczących się oraz nauczających.

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków był próbą standaryzacji edukacji przyszłych nauczających języków, która zapewniłaby porównywalność programów kształcenia i wzajemne rozumienie ich treści we wszystkich krajach europejskich.

Kolejny dokument proponowany przez Radę Europy to *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*, będące narzędziem promującym rozwój zawodowy nauczycieli.

2.3.3 *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*

Jak sama nazwa publikacji wskazuje *Europejskie portfolio dla studentów* to materiał skierowany do osób kształcących się, studentów kierunków pedagogicznych, mający im służyć już w trakcie nauki. Jego głównym celem jest *wspomaganie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela* (EPS: 3). Sam fakt stworzenia takiej pomocy dla osób będących na etapie przygotowywania się do pracy zawodowej podkreśla wagę procesu kształcenia w całej ścieżce rozwoju nauczycieli. Autorzy *Europejskiego portfolio* tak określili jego podstawowe cele:

> *1. Zachęcenie studentów do refleksji nad kompetencjami, które stara się wykształcić w sobie nauczyciel oraz nad wiedzą stanowiącą podstawę tych kompetencji i umożliwiającą ich rozwój.*
>
> *2. Przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela w różnych kontekstach edukacyjnych.*
>
> *3. Wspieranie dyskusji między studentami oraz między studentami i osobami, które ich kształcą, a także studentami i nauczycielami-opiekunami praktyk.*
>
> *4. Ułatwienie studentom samooceny ich kompetencji.*
>
> *5. Wspomaganie studentów w rozwijaniu świadomości ich mocnych i słabych stron w odniesieniu do nauczania.*
>
> *6. Zapewnienie instrumentu umożliwiającego odnotowywanie postępów.*
>
> *7. Stymulowanie dyskusji, dostarczanie pomysłów prac semestralnych i projektów badawczych.*

8. Udzielanie wsparcia w czasie praktyk nauczycielskich oraz dyskusja z nauczycielami opiekunami praktyk; pomoże to opiekunom praktyk systematycznie komentować postępy praktykantów.

(EPS: 82)

Na uwagę zasługuje refleksja, do której chcemy pobudzać studentów – przyszłych nauczycieli; refleksja nad własnymi umiejętnościami, nad budowaniem świadomości swoich kompetencji i braków, otwartość na wspólną analizę działań praktycznych (wraz z innymi studentami i z nauczycielami akademickimi). Dzięki *Portfolio* studenci będą uwrażliwieni na rozwój swoich umiejętności i będą potrafili oceniać swoje postępy oraz doświadczenia dydaktyczne. Zachęcani będą do stałej samooceny.

Podobnie jak w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków*, także i w *Europejskim portfolio dla studentów* podkreślono wagę praktyk nauczycielskich, które winny być okazją do dogłębnej analizy postępów studentów poprzez *dyskusje* i omawianie ich z osobami odpowiedzialnymi za ten etap kształcenia. To bardzo istotny element kształcenia nauczycieli. Bez tworzenia okoliczności, w których bezpiecznie będą mogli eksperymentować poprzez doświadczanie misji nauczycielskiej, trudno jest nabyć pewności siebie, tak potrzebnej w stałej konfrontacji z osobami, dla których powinno się być autorytetem (przynajmniej w dziedzinie nauczanego przedmiotu). Temu mogą i powinny służyć dobrze przygotowane i przeprowadzone praktyki dydaktyczne. Ich stałą część zaś powinno stanowić omówienie prowadzonych zajęć z osobami o odpowiednich kwalifikacjach i doświadczeniu zawodowym. Wspólna analiza przebiegu praktyk jest doskonałą okazją do budowania wiedzy i doświadczenia nie tylko dla studentów prowadzących zajęcia, lecz także dla pozostałych obserwatorów lekcji. Mówi się wszak, że najlepiej uczymy się na własnych błędach, ale czyż nie warto wykorzystać okazji w postaci prób i błędów innych początkujących nauczycieli? Warunkiem *sine qua non* dla tak skonstruowanych praktyk jest zagwarantowanie dobrej, sprzyjającej atmosfery do dyskusji i dogłębnej analizy prowadzonych zajęć.

Konstrukcja *Portfolio* podkreśla także funkcję tego narzędzia, które ma towarzyszyć studentom od samego początku procesu kształcenia. *EPS* składa się z trzech elementów:

■ autoprezentacji, będącej wstępną refleksją w odniesieniu do własnych doświadczeń w obszarze nauczania języków;

■ samooceny, obejmującej listę deskryptorów opisujących kompetencje dydaktyczne studentów;

■ dossier, będącego przestrzenią do dokumentowania postępów poprzez gromadzenie prac odnoszących się zarówno do studiów nauczycielskich, jak i przyszłej pracy nauczycieli.

Dzięki zastosowaniu *Portfolio* już na etapie studiów mamy szansę wdrożyć przyszłych dydaktyków językowych do czujnego obserwowania własnych kompetencji i dbania o ich stały wzrost. Takie podejście zapewni regularny rozwój zawodowy, co znacząco wpłynie na jakość pracy nauczycieli. Jeśli doskonalenie zawodowe stanie się naturalnym elementem ścieżki aktywności zawodowej osób uczących języków, procesem towarzyszącym ich codziennej pracy, możemy spodziewać się solidnego wzrostu i aktualizowania ich kompetencji, a to przyniesie wymierne efekty w postaci lepszej edukacji językowej, co znowu zapewni satysfakcję nauczycielom – same korzyści płynące z tak zarysowanego scenariusza edukacyjnego.

Główną częścią EPS są arkusze samooceny, na które składają się 193 deskryptory kluczowych kompetencji nauczycielskich, które powinny być stale rozwijane. Ich rozwój jest niejako wpisany w zawód nauczyciela, nikt nie oczekuje bowiem, iż na etapie przygotowania do pracy kompetencje te zostaną raz na zawsze wykształcone i w ten sposób nauczyciel zostanie definitywnie niejako *wyposażony* do dalszej, wieloletniej aktywności zawodowej. Zarówno na etapie studiów, jak i podczas pracy w zawodzie każdy nauczający powinien systematycznie rozwijać kluczowe kompetencje.

Warto mieć wyobrażenie, jak wygląda podział 193 deskryptorów. Zostały one pogrupowane w siedem kategorii: Kontekst, Metody i techniki nauczania, Pomoce dydaktyczne, Planowanie lekcji, Prowadzenie lekcji, Samodzielne uczenie się oraz Ocena wyników nauki, zaś każda kategoria została podzielona na następujące podkategorie EPS: 8):

■ Kontekst:
a) Program nauczania,
b) Cele i potrzeby,
c) Rola nauczyciela języka,
d) Środki i ograniczenia instytucjonalne.

■ Metody i techniki nauczania
a) Mówienie / porozumiewanie się w mowie,
b) Pisanie / porozumiewanie się w piśmie,
c) Słuchanie ze zrozumieniem,
d) Czytanie ze zrozumieniem,
e) Gramatyka,
f) Słownictwo,
g) Kultura.

■ Pomoce dydaktyczne

■ Planowanie lekcji,
a) Cele lekcji,
b) Przebieg lekcji,
c) Organizacja lekcji.

■ Prowadzenie lekcji
a) Korzystanie z konspektu zajęć,
b) Treści,
c) Interakcja z uczniami,
d) Kierowanie klasą,
e) Język używany podczas lekcji.

■ Samodzielne uczenie się
a) Autonomia ucznia,
b) Praca domowa,
c) Prace projektowe,
d) Portfolio,
e) Wirtualne środowisko nauki,
f) Zajęcia pozalekcyjne.

■ Ocena wyników nauki
a) Konstruowanie narzędzi oceny,
b) Ewaluacja,
c) Samoocena i ocena wzajemna,
d) Posługiwanie się językiem,
e) Kultura,
f) Analiza błędów.

W jaki sposób student – przyszły nauczyciel oraz aktywny zawodowo uczący języka obcego może ocenić swoje kompetencje w danym momencie i jak opisać ich rozwój na przestrzeni czasu? Służy temu wykres w postaci pasków, na którym refleksyjny nauczający może oznaczyć poziom rozwoju danej kompetencji. A będzie w stanie tego dokonać, gdyż już od samego początku edukacji będzie do tego systematycznie szykowany i tego uczony.

Samoocena przebiega poprzez użycie deskryptorów rozpoczynających się od *Potrafię…*, co ugruntowuje komunikację pozytywną, wzmacniającą przyszłych nauczycieli, koncentrującą się na ich osiągnięciach i budującą silnych, świadomych swoich umiejętności nauczających.

Dossier to zestaw materiałów tworzonych i gromadzonych przez studentów jako dokumentacja ich doświadczeń dydaktycznych zdobywanych już w trakcie studiów. Mogą się tam znaleźć:

A. Materiały dotyczące przeprowadzonych przez przyszłych nauczycieli lekcji.
B. Materiały wynikające z obserwacji i oceny lekcji.
C. Takie materiały, jak szczegółowe sprawozdania, uwagi, zestawienia itp., sporządzone przez różne osoby zaangażowane w proces kształcenia nauczycieli.
D. Materiały pochodzące z analiz tego, czego studenci dokonali jako nauczyciele.
E. Materiały w postaci studium przypadku i badań w działaniu (*action research*).
F. Materiały będące wynikiem refleksji.
(zob. EPS: 86)

Z takim *bagażem* doświadczenia budowanego już od wczesnego etapu kształcenia, nauczyciele mogą śmiało wkraczać na ścieżkę zawodową, pamiętając o konieczności stałego monitorowania stanu swojej wiedzy i swoich kompetencji oraz dalszego ich rozwoju.

Nawiązując do postulatu tworzenia *partnerstwa dla uczenia się*, którego ważnym komponentem ma być pierwiastek naukowy, na uwagę zasługuje współpraca Unii Europejskiej z dwoma ośrodkami badań nad językami: Europejskim Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe – ECML) oraz Europejskim Centrum Badań nad Wielojęzycznością i Nauką Języków (European Research Centre on Multilingualism and Language Learning – Mercator).

Na stronie internetowej Parlamentu Europejskiego poświęconej polityce językowej czytamy, iż głównym celem ECML jest

> *pomoc państwom członkowskim we wdrażaniu skutecznej polityki nauczania języków obcych poprzez skupienie się na uczeniu się i nauczaniu języków oraz wspieranie dialogu, wymiany najlepszych praktyk oraz sieci i projektów badawczych związanych z programem*.[3]

2.3.4 Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie

Poza dokumentami określającymi standardy kształcenia językowego w Europie – *Europejski system opisu kształcenia językowego*, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*, *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków* – Rada

[3] https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy [dostęp 26.03.2024]

Europy formułuje wskazania dotyczące edukacji i kompetencji, które należy kształtować przez całe życie. Jednym z nich jest *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r.* w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Zalecenie to wprowadza *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia*. Ustanowiono w nim osiem kompetencji kluczowych, spośród których podkreślamy te, które są ważną częścią obszaru będącego w spektrum naszego zainteresowania badawczego:

1) porozumiewanie się w języku ojczystym;

2) porozumiewanie się w językach obcych;

3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;

4) kompetencje informatyczne;

5) umiejętność uczenia się;

6) kompetencje społeczne i obywatelskie;

7) inicjatywność i przedsiębiorczość;

8) świadomość i ekspresja kulturalna.

(*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady* 2006: 4)

Z perspektywy kształcenia osób dorosłych na podkreślenie zasługuje kompetencja piąta: umiejętność uczenia się, zdefiniowana jako *zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się* (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2006:* 7). Mowa jest też o świadomości własnego procesu uczenia się, o gotowości do nabywania, przetwarzania i przyswajania nowej wiedzy i umiejętności. To na co zwrócili uwagę autorzy *Europejskich Ram Odniesienia* to motywacja i wiara we własne możliwości jako czynniki niezbędne do rozwinięcia kompetencji uczenia się przez całe życie, a także znajomość i rozumienie preferowanych indywidualnie strategii uczenia się, swoich silnych i słabych stron w zakresie umiejętności i kwalifikacji.

Kompetencje kluczowe określono jako *połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji* (tamże: 4). Są to umiejętności konieczne do samorealizacji i rozwoju osobistego, dzięki nim możemy stać się aktywnymi obywatelami, są niezbędne do integracji społecznej oraz zatrudnienia.

Celem ram odniesienia jest m.in.:

- *określenie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych koniecznych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy;*

- *wspieranie działań państw członkowskich zmierzających do zapewnienia młodym ludziom po zakończeniu kształcenia i szkoleń kompetencji kluczowych w stopniu przygotowującym ich do dorosłego życia i stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego, oraz zapewnienia dorosłym możliwości rozwijania i aktualizowania ich kompetencji kluczowych w ciągu całego życia.*

(tamże: 4)

O kompetencjach nauczycielskich będziemy szerzej mówić w rozdziale III niniejszej pracy, tymczasem warto podkreślić, iż opisując cele ram odniesienia jasno uwidoczniono wagę właściwego przygotowania i wykształcenia (a właściwie ciągłego kształcenia), dzięki czemu możliwa będzie poprawa jakości uczenia się i nauczania języków w Europie.

Dokumenty europejskie wyraźnie zarysowują edukację językową i nauczanie języków jako ważny obszar kształcenia przyszłych Europejczyków – dojrzałych do działalności obywatelskiej, świadomych swojej roli w budowaniu wspólnoty narodowej i międzynarodowej, a także gotowych do kształcenia przez całe życie. O kompetencjach językowych jako kluczowych kompetencjach edukacyjnych mówią m.in. opisane powyżej *Zalecenie Parlamentu Europejskiego* (2006 r.), a także *Wniosek Zalecenie Rady w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków* (2018 r.).

W *Zaleceniu* mowa o Europie, w której znajomość dwóch języków oprócz języka ojczystego jest dużo bardziej rozpowszechniona, a wraz z polepszeniem poziomu nauki języków europejskich zwiększy się wzajemne zrozumienie i mobilność w ramach Unii. Podkreśla się korzyści wynikające ze znajomości wielu języków i ich wpływ na wszystkie aspekty życia. Powiedziano wręcz, że *kompetencje językowe odegrają kluczową rolę w tworzeniu europejskiego obszaru edukacji* (*Wniosek Zalecenie Rady* 2018: 2).

We wniosku zaleca się, by państwa członkowskie:

- stosowały kompleksowe podejście do poprawy nauczania i uczenia się języka na wszystkich poziomach i we wszystkich sektorach kształcenia i szkolenia;

- stworzyły szkoły świadome znaczenia języków zgodnie z zasadami opisanymi w załączniku do niniejszego zalecenia, tym samym zapewniając nauczycielom odpowiednie wykształcenie i wsparcie.

Po raz kolejny nie pomija się aspektu pedeutologicznego, priorytetu, jakim jest właściwe wykształcenie kadr edukacyjnych.

We wniosku czytamy, iż

> *Kompetencje językowe są centralnym elementem wizji europejskiego obszaru edukacji. Ze względu na rosnącą mobilność do celów kształcenia, szkolenia i pracy wewnątrz Unii, coraz większą migrację z państw trzecich do Unii oraz ogólną współpracę globalną należy z perspektywy systemów kształcenia i szkolenia ponownie rozważyć wyzwania związane z nauczaniem i uczeniem się języków oraz możliwości, jakie stwarza różnorodność językowa Europy.*
>
> (*Wniosek Zalecenie Rady* 2018: 14)

Wobec postanowień państw członkowskich dotyczących konieczności zwiększania poziomu wielojęzyczności i rozwijania kompetencji językowych w Unii, bardzo dobitnie wskazano wyzwanie stojące przed ponad połową systemów kształcenia w Unii Europejskiej wobec odnotowywanego niedoboru nauczycieli. W ślad za tą potrzebą, której nie można ignorować, pojawia się postulat zreformowania programów kształcenia nauczycieli. Zaleca się, aby państwa członkowskie

> *wspierały nauczycieli, osoby prowadzące szkolenia i liderów edukacyjnych w zwiększaniu świadomości językowej poprzez: inwestowanie we wstępne i ustawiczne kształcenie nauczycieli języków w celu dalszego zapewnienia szerokiej oferty językowej w kształceniu i szkoleniu obowiązkowym*.
>
> (tamże: 19)

Zatem w nierozerwalny sposób łączy się także tutaj etap studiów przygotowujących nauczycieli do pracy (kształcenie wstępne) ze stałym, całożyciowym dokształcaniem edukatorów (kształcenie ustawiczne). Wskazano również wagę prowadzenia badań naukowych w zakresie innowacyjnych, włączających i wielojęzycznych metod pedagogicznych oraz ich wykorzystania, a także korzystania z narzędzi cyfrowych i zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL).

Postulaty wzmacniania edukacji językowej, a także działalności naukowej na rzecz ulepszenia metod pedagogicznych i poprawy jakości kształcenia pojawiają się nie po raz pierwszy. Warto, aby we wszystkich krajach europejskich znalazły odzwierciedlenie w praktyce glottodydaktycznej.

Władze wspólnoty europejskiej nie ograniczają się jedynie do tworzenia zaleceń i opracowywania wniosków skierowanych do państw członkowskich. Wypracowywane są także narzędzia, które mają wspierać kształcenie nauczycieli języków.

2.3.5 *The European Profiling Grid – Europejska siatka profilowania*

EPG stworzony przez Europejskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych pod auspicjami Rady Europy (EAQUALS) jest instrumentem opisującym kwalifikacje i kompetencje praktyczne nauczycieli języków obcych, ujmującym je w formie tabeli, która obejmuje sześć faz rozwoju. Dokument opisuje etapy rozwoju zawodowego nauczycieli oraz wskaźniki dla konkretnych etapów i ustalonych kategorii. Według zaproponowanych wskaźników, dokonując samooceny, nauczyciel jest w stanie określić swoje kompetencje i własne cele do osiągnięcia, zgodne z opisem kolejnego etapu rozwoju. Ważną funkcją EPG jest także motywowanie do samorozwoju i zachęcenie do jego świadomego planowania.

Celem EPG jest wspieranie nauczycieli języków obcych w ich rozwoju zawodowym. Siatka profilowania ma formę tabeli, w której prezentuje się kategorie kompetencji nauczycielskich w jednej osi, a fazy rozwoju – w drugiej. Każda komórka siatki zawiera deskryptory dla jednego obszaru kompetencji w danej fazie rozwoju, które przedstawiają stopniowy progres kwalifikacji i kompetencji nauczycieli w sześciu fazach rozwoju: od nauczycieli w trakcie szkolenia, poprzez nauczycieli początkujących, nauczycieli ze znaczną praktyką, aż po doświadczonych specjalistów w dziedzinie języków nowożytnych. Fazy są powiązane z czterema głównymi kategoriami praktyki zawodowej nauczycieli języków obcych, są to: Wykształcenie i kwalifikacje, Główne kompetencje nauczania, Kompetencje ogólne oraz Profesjonalizm. Wymienione cztery główne kategorie rozwijają się na trzynaście kategorii:

Wykształcenie i kwalifikacje

- Znajomość języka
- Wykształcenie i szkolenia
- Ocena nauczania
- Doświadczenie w nauczaniu

Główne kompetencje nauczania

- Metodologia: wiedza i umiejętności
- Ocenianie
- Planowanie lekcji i kursu
- Interakcja, zarządzanie i monitoring

Kompetencje ogólne

- Kompetencje międzykulturowe
- Świadomość językowa
- Wykorzystanie różnorodnych mediów

Profesjonalizm

- Postawa zawodowa
- Administracja

Charakterystycznym elementem budowy EPG jest seria deskryptorów typu *Can do* odnoszących się do szeregu aspektów działalności edukatorów językowych. Zgodnie ze wskazaniami ESOKJ kompetencje nauczycielskie są opisywane z perspektywy pozytywnej, stąd opis kompetencji w każdym obszarze zaczynający się od *Potrafię…*, podobnie jak w części dotyczącej samooceny *Europejskiego portfolio dla studentów*.

Przykładowo w kategorii *Planowanie lekcji i kursu* (w trzeciej fazie rozwoju) znajdziemy następujące deskryptory:

- potrafi wykorzystać *sylabus* i określone materiały w celu przygotowania odpowiednio zbilansowanego planu lekcji dostosowanego do potrzeb grupy,
- potrafi zaplanować fazy i organizację czasową lekcji pod względem różnych celów,
- potrafi porównać różniące się potrzeby uczniów i odnosić się do nich podczas planowania głównych i dodatkowych celów lekcji (EPG: 5-8).

A w kategorii *Interakcja, zarządzanie i monitoring* (w czwartej fazie rozwoju) znajdujemy m.in.:

- potrafi zaplanować zróżnicowany i zbilansowany program dla pracy z całą klasą, w grupach i w parach, spełniający przewidziane założenia,
- potrafi wykorzystać techniki oparte na zadaniach zgodnie z zasadami – *task based learning* – dochodzenie do wyznaczonego celu poprzez wykonanie danego zadania,
- potrafi efektywnie monitorować pracę ucznia (tamże: 5-8).

W świetle edukacji pozytywnej EPG jest narzędziem wskazującym zdobyte dotąd umiejętności, pomocnym w określaniu mocnych stron nauczycieli oraz uświadamiającym, w jakich obszarach należy dalej się dokształcać. Ważnym elementem rozwoju nauczyciela jest refleksyjność, która objawia się w postaci analizy własnych doświadczeń zawodowych, analizy prowadzonej w sposób ciągły, a nie jedynie *od święta*. Takie

podejście do wykonywanej pracy, otwartość na stałe rozwijanie własnych kompetencji i ulepszanie metod nauczania języków może okazać się gwarantem profesjonalizacji zawodu nauczyciela.

Dokumenty europejskiej polityki językowej nie ograniczają się do tworzenia wytycznych, wskazań i narzędzi. Prowadzone są też zakrojone na szeroką skalę badania naukowe, których celem jest weryfikacja efektów kształcenia językowego w krajach wspólnoty. Jednym z nich jest Europejskie Badanie Kompetencji Językowych (ESLC).

2.3.6 Europejskie Badanie Kompetencji Językowych (*European Survey on Language Competences, ESLC*)

W 2011 r. z inicjatywy Komisji Europejskiej zostało przeprowadzone *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych*, które było pierwszym międzynarodowym pomiarem znajomości języków obcych wśród młodzieży europejskiej. W pierwszym cyklu badania wzięło udział 14 krajów członkowskich lub kandydujących do UE: Anglia, Belgia, Bułgaria, Chorwacja, Estonia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Malta, Polska, Portugalia, Słowenia oraz Szwecja. W Polsce w badaniu uczestniczyło 399 nauczycieli oraz 124 dyrektorów ze 146 gimnazjów. Kontekst badania był szerszy niż tylko weryfikacja znajomości języków obcych uczniów kończących obowiązkową naukę szkolną. Badanie było także okazją do poznania różnorodności systemów nauczania i trendów w edukacji językowej w skali europejskiej i krajowej. Jako że podczas szczytu Rady Europejskiej w 2002 r. określono cel, jakim jest podniesienie kompetencji kluczowych wśród Europejczyków, a jednym z nich jest właśnie znajomość co najmniej dwóch języków obcych, zebrane podczas ESLC dane miały posłużyć do stworzenia Europejskiego Wskaźnika Kompetencji Językowych (*European Indicator of Language Competence,* EILC). Będzie on narzędziem do określenia poziomu biegłości językowej uczniów i monitorowania procesu wprowadzania polityki wielojęzyczności w krajach członkowskich Unii Europejskiej.

Raport krajowy z Europejskiego Badania Kompetencji Językowych prezentuje wnioski dotyczące polskiego systemu kształcenia językowego na poziomie szkolnym, ale także podsumowuje losy instytucjonalnego kształcenia przygotowującego przyszłych nauczycieli języków obcych. Warto podkreślić, iż rok 1989, poza zmianami politycznymi w Polsce, przyniósł znaczne zmiany w obszarze edukacji. Jednym z wymiarów tego przewrotu był

wzrost znaczenia nauczania i uczenia się języków obcych. Stąd też reformy w systemie kształcenia nauczycieli, które nabrały na znaczeniu po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej, gdyż od tego momentu zaczęły nas obowiązywać regulacje obejmujące wszystkie kraje wspólnoty. W obszarze kształcenia przyszłych lektorów nie można pominąć najbardziej doniosłych transformacji, jakimi było

> *utworzenie nauczycielskich kolegiów języków obcych, podział studiów wyższych na studia pierwszego i drugiego stopnia oraz możliwość uzyskania w ich toku kwalifikacji do nauczania dwóch języków obcych, a także modyfikacje celów i standardów kształcenia nauczycieli języków obcych*.
> (*Raport krajowy ESLC*: 88)

Zmiany te należy uznać za istotne osiągnięcia, które unowocześniły proces przygotowywania do zawodu specjalistów nauczania języków.

Z raportu ESLC wynika także, iż są obszary wymagające dalszej profesjonalizacji. Słabe strony systemu kształcenia nauczycieli to, m.in. praktyki pedagogiczne, które są okazją do samodzielnego wykorzystania wiedzy zdobytej w trakcie studiów w sytuacji szkolnej. *Ponad 6% nauczycieli zadeklarowało, że w ogóle nie odbywało praktyk pedagogicznych.* (*Raport krajowy ESLC*: 88). Poprzez pominięcie tak ważnego etapu kształcenia jakim są praktyki nauczycielskie, pozbawiamy osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela okazji do sprawdzenia się i doświadczenia *prawdziwej* sytuacji lekcyjnej oraz zmierzenia się – wykorzystując zdobytą wiedzę – z wielowymiarową rolą osoby prowadzącej zajęcia języka obcego.

Zgodnie z danymi z badania ESLC w programie studiów pomijane są europejskie dokumenty i narzędzia wspierające edukację nauczycieli:

> *W toku przygotowania do wykonywania zawodu duży odsetek nauczycieli nie był kształcony w zakresie korzystania z europejskich narzędzi wspierających naukę i nauczanie języków oraz ocenę efektów kształcenia, takich jak „Europejski system opisu kształcenia językowego" (ESOKJ) oraz portfolia językowe, np. „Europejskie Portfolio Językowe", czy w zakresie „Zintegrowanego Nauczania Języka i Przedmiotu" (CLIL).*
> (*Raport krajowy ESLC* 2011: 89)

Nie powinno to mieć miejsca w dobie pełnego uczestnictwa w strukturach europejskich naszego kraju i rosnącej wagi tworzonych standardów, które mają zapewnić równorzędne i porównywalne systemy kształcenia zawodowego profesjonalistów w różnych dziedzinach w Europie.

Alarmujące są także wyniki badania mówiące o przebiegu zajęć lekcyjnych prowadzonych przez polskich nauczycieli. Oto kilka przykładów:

> - Dominujące formy organizacji pracy na lekcji to praca indywidualna uczniów oraz wypowiedzi nauczyciela do całej klasy. Zdecydowanie rzadziej uczniowie pracują w grupach.
> - Obserwuje się stosunkowo małą intensywność posługiwania się nauczanym językiem na lekcjach języka obcego.
> - Technologie informacyjno-komunikacyjne są rzadko wykorzystywane w nauczaniu języka obcego w szkole (tamże: 9).

Wynikałoby z powyższego, że nauczyciele albo byli kształceni w *zamierzchłych czasach* (zanim zaczęły obowiązywać standardy europejskie) albo nie mają okazji do stałego aktualizowania swojej wiedzy i doskonalenia narzędzi i form pracy na lekcjach języków. Może to oznaczać, że ogólnosystemowe podejście do kształcenia i dokształcania nauczycieli języków nie obejmuje pewnych podstawowych zagadnień uznanych we wszystkich krajach Unii Europejskich, a co najważniejsze będących gwarantem skutecznego nauczania języków obcych.

Jednak jako największy mankament przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli w Polsce należy uznać, iż

> *Nieliczni badani podczas studiów zetknęli się z zagadnieniami związanymi z rozwojem i doskonaleniem zawodowym, takimi jak: dostęp do sieci wsparcia i organizacji zawodowych, mentoring i coaching, rozwój refleksyjnej praktyki nauczycielskiej i umiejętności zdobywanych metodą badania w działaniu (action research).*
> (*Raport krajowy ESLC:* 90)

Refleksyjna praktyka to uznana zdobycz edukacji nauczycielskiej, a jej brak w powszechnym systemie i świadomości osób tworzących i realizujących programy kształcenia ekspertów językowych w XXI wieku świadczy o konieczności głębokiej refleksji nad jakością i standardami edukowania przyszłych nauczycieli języków w naszym kraju.

Autorzy raportu ESLC dużą wagę przykładają do doskonalenia zawodowego definiowanego jako *ustawiczne kształcenie nauczycieli w okresie ich aktywności zawodowej* (*Europejskie Badanie Kompetencji Językowych*: 91). Jego celem jest w pierwszym rzędzie aktualizacja i pogłębianie wiedzy zdobytej w toku kształcenia, ale także rozwój nowych umiejętności, których nie sposób nabyć jedynie w trakcie studiów przygotowawczych. Tymczasem w Polsce doskonalenie zawodowe nie stanowi obowiązkowego zadania nauczycieli, a pogłębianie wiedzy i umiejętności zawodowych

wymagane jest w procesie formalnego awansu zawodowego. Czy nie warto byłoby zadbać o strukturalną przebudowę sytemu kształcenia, a przede wszystkim świadomości decydentów tworzących programy kształcenia, aby doskonalenie zawodowe – zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia języ*kowego, *Europejskim portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*, a także z *Europejską Siatką Profilowania* – było nieodzownym i naturalnie włączonym w kształcenie etapem kariery zawodowej nauczycieli (nie tylko języków obcych)? Wydaje się, że postawione pytanie jest pytaniem retorycznym.

2.4 Polskie regulacje określające standardy kształcenia nauczycieli

Po analizie głównych dokumentów europejskich kreujących politykę językową wspólnoty, a także wyznaczających standardy edukacji językowej, w tym kształcenia nauczycieli języków obcych, spójrzmy, jakie przełożenie na realia polskie mają wypracowane normy.

2.4.1 *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*

Na gruncie polskim dokumentem stanowiącym wytyczne do kształcenia nauczycieli jest *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Przyznać trzeba, iż *Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* stanowiący Załącznik nr 1 do *Rozporządzenia*, to dokument szeroko traktujący tematykę kształcenia nauczycieli, bez wyodrębniania nauczycieli języków. Ma on zastosowanie *do kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotu, nauczyciela teoretycznych przedmiotów zawodowych, nauczyciela praktycznej nauki zawodu, nauczyciela prowadzącego zajęcia i nauczyciela psychologa* (rozdz. I, pkt 1.1). Jest jednocześnie jedynym opracowaniem formalnie wyznaczającym standardy edukacyjne przyszłych nauczycieli, dlatego warto poświęcić mu uwagę i przeanalizować zapisy dotyczące edukacji nauczycielskiej.

Dokumentem, do którego odnoszą się twórcy *Standardu* przy opisie trybu prowadzenia studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela jest *Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* określająca

Polską Ramę Kwalifikacji, będącą opisem ośmiu poziomów kwalifikacji odpowiadających odpowiednim poziomom ram kwalifikacji europejskich, *sformułowanym za pomocą ogólnych charakterystyk efektów uczenia się dla kwalifikacji na poszczególnych poziomach, ujętych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych* (Art. 2 Ustawy).

Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela opisuje sposób organizacji kształcenia: określając wymagania ogólne, wskazując na zajęcia, które powinny zostać uwzględnione w programie studiów, a także minimalną liczbę ich godzin oraz punktów ETCS, opisując infrastrukturę niezbędną do prowadzenia kształcenia. Wskazuje też osoby prowadzące kształcenie, określa efekty uczenia się oraz sposób weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się.

W odniesieniu do trybu kształcenia mowa jest o liczbie semestrów, profilu studiów, liczbie punktów ECTS koniecznych do ukończenia studiów, liczbie godzin zajęć, w tym praktyk zawodowych, które powinny zostać określone w programie studiów. Sprecyzowano liczbę semestrów realizowanych w ramach studiów podyplomowych przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela – mają one trwać nie krócej niż 3 semestry.

Rozporządzenie w sprawie standardu kształcenia w sposób ogólny zarysowuje proces kształcenia. Mowa o tym, iż jest on realizowany w postaci zajęć lub grup zajęć przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Proces kształcenia może przebiegać w ramach studiów o profilu ogólnoakademickim lub praktycznym. W pierwszym przypadku program studiów ma obejmować zajęcia powiązane z działalnością naukową uczelni prowadzącej kształcenie i powinien uwzględniać *udział studentów w zajęciach przygotowujących do prowadzenia działalności naukowej lub udział w tej działalności* (rozdz. I, pkt 2.2). Kształcenie w ramach studiów o profilu praktycznym zaś zakłada włączenie do programu studiów zajęć kształtujących umiejętności praktyczne. W dalszej części ustawodawca zwraca uwagę na obszary przygotowania do zawodu nauczyciela – powinno to być przygotowanie merytoryczne oraz przygotowanie pedagogiczne. To ostatnie objąć powinno przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i przygotowanie dydaktyczne, które zawiera podstawy

dydaktyki i emisję głosu, a także przygotowanie dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć.

Krótko określono osoby uprawnione do prowadzenia kształcenia: *nauczyciele akademiccy i inne osoby posiadające kompetencje zawodowe lub naukowe oraz doświadczenie w zakresie właściwym dla prowadzonych zajęć* (rozdz. II, pkt 1).

Jedyną wzmianką o przygotowaniu do nauczania języka obcego (choć nie wprost języka polskiego jako obcego) jest wskazanie, iż kształcenie na studiach podyplomowych przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela może być prowadzone w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego do nauczania języka obcego (rozdz. I, pkt 2.7). Także przy opisie szczegółowych efektów uczenia się w zakresie podstaw dydaktyki i emisji głosu (rozdz. I, pkt 2) pojawia się zagadnienie znaczenia języka jako narzędzia pracy nauczyciela. Absolwentowi kształcenia nauczycielskiego nie powinna być obca problematyka pracy z uczniami z ograniczoną znajomością języka polskiego lub zaburzeniami komunikacji językowej, ani metody porozumiewania się w celach dydaktycznych (m.in. sposoby zwiększania aktywności komunikacyjnej uczniów).

Pamiętając priorytety i wyznaczniki europejskich standardów kształcenia próbujemy znaleźć choćby wzmiankę o edukacji ku refleksyjnej praktyce, o kształceniu i dokształcaniu przez całe życie, o wadze praktyk w toku studiów. I tak wskazania dotyczące praktyk zawodowych pojawiają się przy opisie zajęć, które podzielono na sześć działów:

A. Przygotowanie merytoryczne do nauczania pierwszego (lub kolejnego) przedmiotu lub prowadzenia pierwszych (lub kolejnych) zajęć

B. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne

C. Podstawy dydaktyki i emisja głosu

D. Przygotowanie dydaktyczne do nauczania pierwszego przedmiotu lub prowadzenia pierwszych zajęć

E. Przygotowanie dydaktyczne do nauczania kolejnego przedmiotu lub prowadzenia kolejnych zajęć

F. Przygotowanie pedagogiczne do wykonywania zawodu nauczyciela psychologa.

W czterech działach pojawiają się praktyki zawodowe z określoną liczbą godzin: B: 30 h, D: 120/60 h, E: 90/60 h, F: 120 h. Wskazano także placówki, w których realizowane są praktyki. Są to: przedszkola, szkoły podstawowe i ponadpodstawowe, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i inne placówki systemu oświaty, które udzielają

wsparcia uczniom, rodzicom, opiekunom lub nauczycielom. Praktyki zawodowe mają być zintegrowane z realizacją zajęć z zakresu dydaktyki przedmiotu nauczania, a ich celem jest (w grupie zajęć D i E) *zdobywanie doświadczenia związanego z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania) z rzeczywistością pedagogiczną* (rozdz. I, pkt 3.4). Brak jednoznacznej informacji, jak owa konfrontacja powinna wyglądać, jakie winny być jej cele i założenia.

W dziale dotyczącym praktyk zawodowych podkreślono docelowe umiejętności wyciągania *wniosków z obserwacji pracy wychowawcy klasy, jego interakcji z uczniami oraz sposobu, w jaki planuje i przeprowadza zajęcia wychowawcze* (rozdz. III, pkt 2), planowania i prowadzenia zajęć wychowawczych czy analizowania sytuacji i zdarzeń pedagogicznych zaobserwowanych lub doświadczonych w czasie praktyk. W wymienionych powyżej czynnościach konieczny jest nadzór opiekuna praktyk zawodowych oraz wsparcie ze strony nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Nie wybrzmiewa jednak w sposób jednoznaczny, w jaki sposób praktyki powinny przebiegać. Przypomnijmy, iż w *Europejskim portfolio dla studentów* jasno wskazano na stosowanie dyskusji między studentami, jak i z osobami nauczającymi, nauczycielami-opiekunami praktyk jako ważny czynnik budujący kompetencje przyszłych nauczycieli. Uwydatnienie tego aspektu praktyki będącej elementem kształcenia sprawia, iż nikt nie zignoruje praktyk w ramach prowadzonego procesu edukacji nauczycieli. A o praktykach w polskiej rzeczywistości szkolnej bardzo krytycznie wypowiada się Elżbieta Zawadzka-Bartnik twierdząc, iż stają się one nierzadko *szkołą przetrwania, a nie miejscem zdobywania zakładanych doświadczeń dydaktycznych* (Zawadzka-Bartnik 2013: 141). Wynika to z trudności organizacyjnych, finansowych czy kadrowych, ale zapewne przy innej konstrukcji regulacji formalno-prawnych, a przede wszystkim poprzez uznanie wagi praktyk dydaktycznych, można by myśleć o umocnieniu systemu kształcenia nauczycieli.

Trzeba przyznać, że praktyki zawodowe to zaniedbany aspekt kształcenia nauczycieli. W kształceniu nauczycieli obserwuje się zbyt mało przygotowania praktycznego i słabe powiązanie teoretycznej wiedzy z praktyką szkolną. Formułuje się postulat realizacji praktyk zawodowych, które całościowo powinny angażować kandydata do zawodu

w proces dydaktyczno-wychowawczy. Realizowanie praktyk jest istotne dla budowania indywidualnej tożsamości nauczyciela. Analiza istniejących programów kształcenia nauczycieli wskazuje, że w systemie edukacji prowadzonej na różnych kierunkach studiów i w różnych typach uczelni w Polsce marginalizuje się znaczenie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej, a także wagę praktycznego podejścia do kształcenia. Badacze krytykują też dominację podających metod kształcenia.

III część *Standardu* opisuje efekty uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Tu pojawiają się zagadnienia zgodne ze standardami europejskiej edukacji nauczycielskiej: gotowość do ciągłego doskonalenia swojej wiedzy merytorycznej i troskę o wzmacnianie jakości pracy nauczycielskiej. Możemy też znaleźć odniesienia do kształtowania nauczycieli refleksyjnych:

W zakresie umiejętności znajduje się zapis, który mówi, że absolwent potrafi:

> *analizować własne działania pedagogiczne, dydaktyczne, wychowawcze (…), wskazywać obszary wymagające modyfikacji, eksperymentowania i wdrażania działań innowacyjnych* (rozdz. III, pkt 1.2).

W zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów do:

> *wykazywania cech refleksyjnego praktyka, świadomego znaczenia profesjonalizmu w pracy zawodowej i samodoskonalenia* (rozdz. III, pkt 2).

Przy opisie szczegółowych efektów uczenia się czytamy, że absolwent potrafi:

> *zaprojektować ścieżkę własnego rozwoju zawodowego* (rozdz. III, pkt 2).

Przy zapisie dotyczącym praktyk zawodowych czytamy, że absolwent potrafi:

> *dokonać analizy i interpretacji zaobserwowanych lub doświadczonych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych* (rozdz. III, pkt 2)

oraz że jest gotów do:

> *skutecznego współdziałania z opiekunem praktyk zawodowych oraz z nauczycielami w celu poszerzania swojej wiedzy* (rozdz. III, pkt 2).

Efekty uczenia się w zakresie wiedzy wskazano pośród wielu obszarów takich jak filozofia, klasyczne i współczesne teorie rozwoju człowieka i wychowania czy normy, procedury i dobre praktyki stosowane w działalności pedagogicznej, także teorie uczenia się i nauczania, rola nauczyciela lub wychowawcy w modelowaniu postaw i zachowań uczniów oraz zagadnienie edukacji włączającej, a także metody nauczania i doboru efektywnych środków dydaktycznych, w tym zasobów internetowych (zob. rozdz. III,

pkt 1.1). Nawet jeśli student – przyszły nauczycieli powinien poznać teorie i metody nauczania, to brak klarownego opisu, w jaki sposób miałoby do tego dojść. Nie ma szczegółowych informacji o metodach, które posłużyłyby przekazaniu tej wiedzy.

W zakresie umiejętności absolwent winien poradzić sobie z dostosowaniem materiałów i środków do zróżnicowanych potrzeb uczniów, a także z doborem *metody pracy w celu samodzielnego projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych, dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych* (rozdz. III, pkt 1.2). Pojawił się aspekt kreatywności w obrębie jej rozwoju, także umiejętności samodzielnego, krytycznego myślenia uczniów. W odniesieniu do czasów obecnych należy zwrócić uwagę na konieczność rozwoju umiejętności pracy z dziećmi *z doświadczeniem migracyjnym, pochodzącymi ze środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym lub z ograniczoną znajomością języka polskiego* (rozdz. III, pkt 1.2). Temat boleśnie na czasie wobec wojny toczącej się za naszą wschodnią granicą, wojny, która wywołała nagły napływ do naszego kraju tysięcy uchodźców: dzieci, młodzieży i dorosłych, Ukraińców i osób wielu innych narodowości, władających językami słowiańskimi (nie zawsze ukraińskim), a także innymi językami świata.

Określono też kompetencje społeczne, które absolwent studiów powinien wykształcić. Są wśród nich elementy wskazujące na wagę pracy zespołowej i współpracy z innymi nauczycielami i specjalistami edukacyjnymi oraz aktywności w celu rozwoju i wzmocnienia otoczenia instytucji edukacyjnych.

W trzech obszarach (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) opisano też szczegółowe efekty uczenia się. Warte podkreślenia z perspektywy przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego wydają się cele i treści nauczania przedmiotu lub zajęć, powiązania nauczanych treści z innymi obszarami wiedzy i kultury, gotowość do ciągłego doskonalenia swojej wiedzy merytorycznej i poszukiwania nowych zasobów wzbogacających treści nauczania i podnoszących efektywność kształcenia uczniów. W tej części odnajdujemy odwołanie do europejskich standardów w postaci postulowanej otwartości nauczyciela na ustawiczne dokształcanie się i stałą troskę o wzmacniania jakości pracy nauczycielskiej.

Ostatni dział *Rozporządzenia* poświęcono sposobom weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się, która wymaga zróżnicowanych form. Oddzielono tu sprawdzenie

efektów uczenia się w kategorii wiedzy od sprawdzania efektów uczenia się w kategorii umiejętności. W pierwszym przypadku sugeruje się stosowanie egzaminów pisemnych lub ustnych, a także analizy opracowanych konspektów, bądź obserwację ich praktycznej realizacji. W przypadku drugim wskazano bezpośrednią obserwację studenta jako metodę weryfikacji osiągniętych umiejętności w ramach procesu kształcenia. Obserwacji poddana powinna być praktyka zawodowa w zakresie odpowiednim do roli danego nauczyciela (mogą to być zadania z zakresu dydaktycznego, wychowawczego czy opiekuńczego). Warte docenienia jest praktyczne podejście do metod sprawdzania postępu studentów i uczestników studiów kształcących przyszłych nauczycieli. Najlepszym testem dla uczących się zawodu przyszłych nauczycieli jest zmierzenie się z wyzwaniem nauczania w realnych okolicznościach – w klasie, z prawdziwymi uczniami, wobec których należy stanąć i poprowadzić zajęcia, których efektem będzie rosnąca wiedza językowa i wzmocnione kompetencje komunikacyjne. A w idealnym modelu praktyka taka byłaby zarazem okazją do badania w działaniu – refleksyjnego spojrzenia na własną aktywność i wspólną (wraz z innymi uczestnikami praktyk i osobami je nadzorującymi) analizę działań dydaktycznych.

2.4.2 *Karta Nauczyciela*

Warto dodać, iż także w *Karcie Nauczyciela* odnajdujemy zapisy ważne dla nowoczesnego kształcenia nauczycieli. Już w opisie obowiązków nauczycieli mowa jest o *dążeniu do pełni własnego rozwoju osobowego.* Natomiast w artykule prezentującym obszary odpowiedzialności dyrektora szkoły czytamy o *zapewnieniu pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym* (Art. 7. 2.). Są to zatem dwa elementy, które powinny obejmować proces kształcenia nauczycieli: muszą oni dbać o stały rozwój osobowy, dzięki któremu w sposób efektywny będzie przebiegało doskonalenie zawodowe.

Karta Nauczyciela poświęca też cały rozdział na kwestie związane z finansowaniem dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wskazuje się wręcz kwoty (w ujęciu procentowym wobec rocznych wydatków finansowych) w budżetach instytucji prowadzących szkoły, w budżetach wojewodów, a także w budżecie ministerstwa do spraw oświaty i wychowania (rozdział 7a). Pytanie, na ile wskazania te są uwzględniane

w praktyce kształcenia przyszłych nauczycieli, w szczególności nauczycieli i lektorów języków obcych.

2.5 Współczesne koncepcje kształcenia nauczających języka polskiego jako obcego

Nauczanie języka polskiego jako obcego na kursach uniwersyteckich sięga lat 30. XX w., dyscypliną akademicką stało się zaś pod koniec lat 70., a glottodydaktyczne studia polonistyczne zaczęły powstawać w latach 80. poprzedniego wieku. Kształcenie nauczycieli języków obcych odbywa się w toku filologicznych studiów licencjackich lub studiów magisterskich z komponentem pedagogicznym, a także w trakcie kursów kwalifikacyjno-metodycznych. Brak jednak spójnej wizji edukacji przyszłych specjalistów w dziedzinie nauczania jpjo, a programy nierzadko koncentrują się na zagadnieniach teoretycznych, lekceważąc praktyczne podejście do zawodu. Nie zawsze też mamy okazję obserwować podążanie za wytycznymi dokumentów Rady Europy przy tworzeniu i realizacji programów kształcenia przyszłych nauczycieli i lektorów języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego.

Niewątpliwie od współczesnego glottodydaktyka polonistycznego oczekuje się coraz bardziej kompleksowych kompetencji, odpowiadających oczekiwaniom i wymogom obecnych czasów, w których rola nauczyciela znacznie odbiega od historycznego ujęcia relacji nauczyciel-uczeń. Według Iwony Janowskiej

> *termin „glottodydaktyk" sugeruje bardzo silne powiązania działań dydaktycznych z szeroką wiedzą na temat różnorodności kontekstów nauczania oraz specyfiki uczących się. Daje też do zrozumienia, że nauczyciel nowej generacji nie jest już kimś, kto zna dobrze język docelowy i działa intuicyjne*.
> (Janowska 2019: 339)

Nie wystarczy dziś jedynie znajomość nauczanego języka, aby z powodzeniem nauczać współczesnych uczniów. Rola nauczyciela przeobraziła się radykalnie, przenosząc na niego dużo większy zakres odpowiedzialności. Staje się on koordynatorem całego procesu nauczania: od niego zazwyczaj zależy dobór treści nauczania w zgodzie z potrzebami i zainteresowaniami ucznia, wybór materiałów dydaktycznych, metod i technik nauczania (z uwzględnieniem zaleceń współczesnej metodologii), powinien też znać zakres poziomów nauczania oraz wskaźniki biegłości językowej. O rosnącej roli i wymaganiach wobec nauczających wspomniano już w części 1.3 poprzedniego rozdziału, jednak warto to podkreślić także w kontekście kształcenia nauczycieli jpjo.

Cele kształcenia językowego w obszarze krajów wspólnoty europejskiej uległy znacznym modyfikacjom w ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci. Jak już wspomniano, zagadnienia te porusza dokument Rady Europy wydany w roku 2001, który modeluje współczesne trendy nauczania i uczenia się języków obcych – *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Celem Rady Europy jest propagowanie

> *metod uczenia się i nauczania, które rozwijają postawy, wiedzę i umiejętności pozwalające […] uczącym się na bardziej samodzielne myślenie i działanie, a także na większą odpowiedzialność i współpracę z innymi ludźmi.*
> (ESOKJ 2001: 8)

Skoro takie cele wyznacza się edukacji, stają się one jednocześnie zadaniami nauczycieli. *ESOKJ* określa wytyczne nauczania w postaci podejścia ukierunkowanego na działanie, nie pomijając wskazań wobec kształcenia i pracy nauczycieli języków obcych. Aby byli oni w stanie wypełnić wszystkie swoje zadania i role, system ich kształcenia powinien odpowiadać współczesnym wymaganiom. Stworzenie standardów edukacji nauczycielskiej i programów nauczania pozwalających je zrealizować to zadanie dla jednostek odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli. Także autorzy *Europejskiego systemu* zachęcają do określenia celów kształcenia językowego przez osoby i instytucje zaangażowane w proces kształcenia, m.in. nauczycieli, uczących się, władze oświatowe, autorów podręczników. Na gruncie polskim brak jak dotąd wytycznych formalnych do kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego.

Koncepcja standaryzacji kształcenia nauczycieli zaistniała w krajach europejskich na początku XXI w., a jej przejawem są tworzone dokumenty, będące wskazówkami do uspójnienia programów kształcenia językowego obywateli Europy, a także przygotowywania do pracy nauczycieli, lektorów języków obcych. Niestety trzeba stwierdzić, że w zakresie dydaktyki języka polskiego jako obcego *istnieje […] nadal problem z wdrażaniem wytycznych, zawartych w omówionych powyżej zaleceniach i ich praktycznym zastosowaniem* (Janowska 2019, 351). Na brak ujednoliconych standardów kształcenia nauczycieli zwracał uwagę w swoich publikacjach już w roku 2013 Gębal (zob. Gębal 2013: 187). Janowska formułuje wprost zalecenia dotyczące brakujących wytycznych do kształcenia lektorów jpjo:

Należy zatem opracować formalne kwalifikacje do nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, gwarantujące wysokie standardy nauczania, spełniające oczekiwania odbiorców, uczących w bardzo różnorodnych warunkach i środowiskach. Trzeba skoordynować wysiłki glottodydaktycznego środowiska polonistycznego celem stworzenia spójnego systemu kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego, opartego na wzorcach europejskich.
(Janowska 2019: 352)

Niestety nieistniejące dotąd standardy kształcenia nauczycieli polszczyzny jako języka obcego nie są jedyną luką, którą w glottodydaktyce polonistycznej należałoby wypełnić. Mimo iż polszczyzny jako języka obcego naucza się już od wielu lat, nadal w klasyfikacji zawodów i specjalności prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej nie figuruje lektor czy nauczyciel języka polskiego jako obcego. Znajdziemy w niej jedynie lektora języka obcego (kod 235301)[4]. Zatem ważnym wyzwaniem jest włączenie do klasyfikacji zawodów i specjalności nauczyciela / lektora języka polskiego jako obcego oraz języka polskiego jako drugiego oraz opisanie jego profilu.

W kontekście standaryzacji kształcenia warto przytoczyć słowa Jacques'a Delors'a, który tak mówi o nowej koncepcji edukacji:

(…) do podjęcia wyzwań nadchodzącego stulecia jest niezbędne wyznaczenie nowych celów edukacji, a więc zmiana wyobrażeń o jej użyteczności. Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas. Zakłada to odejście od wizji wyłącznie instrumentalnej edukacji […] i traktowanie jej funkcji w sposób integralny: spełnienie jednostki, która: uczy się, aby być.
(Delors 1996: 2)

Cele edukacji są stale aktualizowane, jej aspekt pragmatyczny wychodzi na plan pierwszy. Coraz częściej w ramach procesu nauczania osoba ucząca się aktywnie uczestniczy w zajęciach, jest motywowana przez nauczyciela, który zachęca na różne sposoby do czynnego korzystania ze zdobytej wiedzy. Pozostaje życzyć wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego – zarówno uczącym się, jak i nauczającym – aby poprzez naukę stawali się jednostkami, które *uczą się, aby być*.

[4] https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow [dostęp 6.04.2024].

2.6 Podsumowanie. Autorski konstruktywistyczny model kształcenia nauczających języka polskiego jako obcego

Po przeanalizowaniu głównych założeń współczesnych koncepcji kształcenia nauczycieli, kluczowych dokumentów instytucji europejskich tworzących politykę językową krajów UE oraz wyznaczających kierunki jej rozwoju, podejmiemy próbę zarysowania autorskiego modelu kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego, trzymając się konstruktywizmu jako teoretycznych ram koncepcyjnych. Jest to wizja procesu kształcenia przyszłych glottodydaktyków polonistycznych, zakorzeniona w pragmatyzmie pedagogicznym J. Deweya, według którego źródłem wiedzy i drogą do poznania jest działanie. W myśl tej filozofii, wiedza nie jest przekazywana, lecz powstaje w wyniku aktywności uczącego się, które tworzą proces zapewniający rozwój i wzrost kompetencyjny. Tylko poprzez działanie mamy szansę zbudować wiedzę. Zgodnie z tym podejściem, nauczyciele języków obcych uczą się nie poprzez pasywne odbieranie informacji, ale przez zaangażowanie w realne sytuacje edukacyjne, które umożliwiają im bezpośrednie doświadczanie i interakcję z otoczeniem.

Dodatkowo uczenie się jest procesem trwającym, bez konkretnego finału, a to co jest w tym procesie najważniejsze, to zdobywane doświadczenie bazujące na działaniu w rzeczywistych sytuacjach edukacyjnych. Pragmatyzm pedagogiczny nie szuka efektów uczenia się, a koncentruje się właśnie na przebiegu procesu nauki, który im bardziej zakorzeniony w praktyce, tym skuteczniej buduje motywację i zainteresowanie uczącego się. Kluczowym czynnikiem pozwalającym na badanie zdobywanych doświadczeń jest refleksyjność, umiejętność obserwacji i analizy własnych działań w celu krytycznej oceny ich przebiegu i, w razie konieczności, rewizja form nauczania.

W tym kontekście warto wrócić do idei *refleksyjnej praktyki* D. Schöna, która promuje bacznych obserwatorów swoich doświadczeń edukacyjnych, poddających permanentnemu przeglądowi podejmowane działania, zachęcając do stałej profesjonalizacji działalności dydaktycznej (zob. Schön 1987). Refleksyjni praktycy kształcą się do wdrażania niestandardowych rozwiązań, twórczego rozwiązywania napotkanych problemów i rozbudzania ciekawości wobec realizowanych działań pedagogicznych. Takie podejście do aktywności zawodowej sprawia, że sukcesy, do których dochodzą nauczyciele dzięki samodzielnie wypracowanej strategii, zapewniają wyjątkową

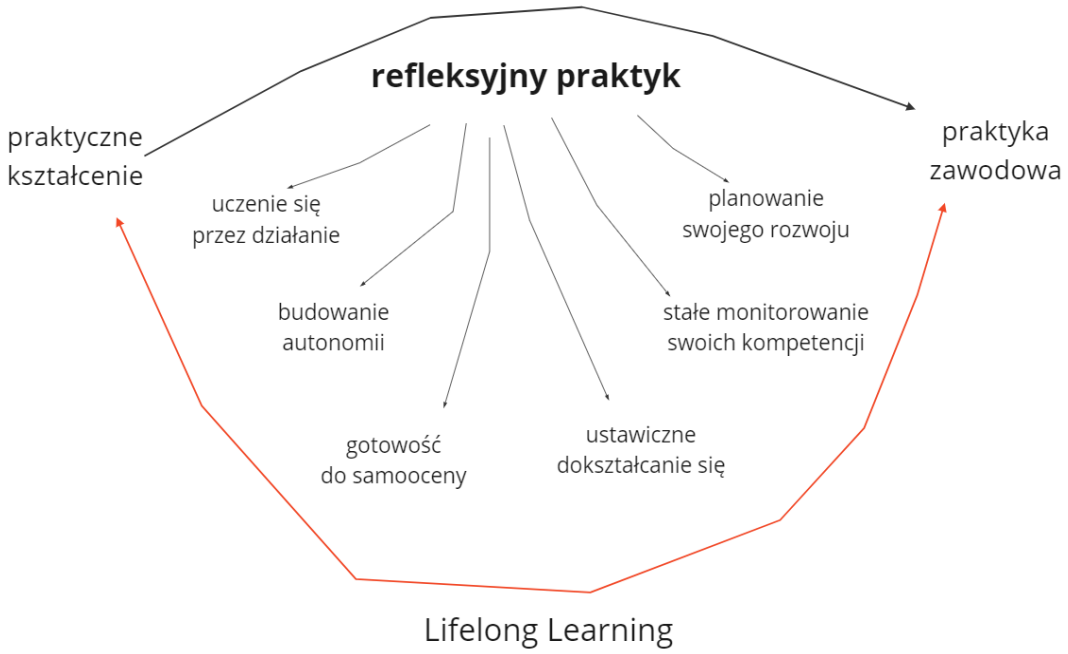
satysfakcję, zaś ewentualne trudności stanowią wyzwania, którym refleksyjni praktycy potrafią stawić czoła, gdyż nauczeni są szukania rozwiązań dla wszelkich, nawet nietypowych, sytuacji życia zawodowego. Jest to też recepta na nauczycielską rutynę, której obawiają się przyszli nauczyciele, a także podstawa do budowania postawy autonomicznej (zob. Michońska-Stadnik 2009), będącej bazą do podejmowania odważnych decyzji i działań pedagogicznych.

W procesie kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego refleksyjność jest więc kluczowym elementem, który wpływa na jakość i skuteczność edukacji, wpisując się w szerszą koncepcję uczenia się przez całe życie.

Mając na uwadze założenia dydaktyki konstruktywistycznej, w szczególności pragmatyzmu pedagogicznego, a także uwzględniając zalecenia sformułowane w ramach europejskiej polityki językowej, prezentujemy schemat kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego bazujący na praktycznym kształceniu. Jego filary stanowią: refleksja, uczenie się przez działanie, autonomia, samoocena, świadomość konieczności ustawicznego rozwoju i stałe jego planowanie oraz *lifelong learning*, czyli koncepcja uczenia się przez całe życie. Nadrzędnym celem jest przygotowanie nauczycieli, którzy nie tylko będą w stanie funkcjonować w realiach prowadzonych zajęć i kursów językowych, ale też aktywnie i świadomie uczestniczyć w procesie ciągłego rozwoju.

Wektorem tworzonego modelu jest *koncepcja refleksyjnej praktyki*, więc centralną postacią procesu jest nauczyciel-refleksyjny praktyk, który podejmując kształcenie ukierunkowane na praktykę zawodową, już na etapie studiów konstruuje wiedzę, ucząc się przez działanie, doświadczając realnych sytuacji edukacyjnych. Nabiera on umiejętności samooceny, kontroluje rozwój własnych kompetencji oraz buduje swoją autonomię do podejmowania decyzji dydaktycznych i edukacyjnych. Zrozumienie potrzeby i wartości ustawicznego dokształcania się jest kolejnym kamieniem milowym naszego modelu. Nauczyciele, stając się uczącymi się przez całe życie, rozwijają świadomość, że edukacja to proces dynamiczny i adaptacyjny, który nie kończy się wraz z uzyskaniem dyplomu, lecz trwa przez całą karierę zawodową. Tak kształceni glottodydaktycy o swoim procesie uczenia się myślą w wymiarze całożyciowym. Taka perspektywa kształcenia ugruntowuje pozycję nauczyciela jako lidera edukacyjnego, który nieustannie poszukuje, eksperymentuje i odkrywa, przekładając swe działania na jakość

i efektywność procesu nauczania. Formatuje to nie tylko indywidualne ścieżki rozwoju zawodowego nauczycieli, ale i definiuje nowe standardy w kształceniu przyszłych pokoleń, dążąc do budowania społeczeństwa, które nieustannie poszukuje i konstruuje swą wiedzę.



Schemat 1. Autorski konstruktywistyczny model kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego

Patrząc na powyższy schemat odnosimy wrażenie, iż zawód lektora to *zawód w procesie* – niedoskonały, gdyż nigdy nie do końca udoskonalony, będący w toku udoskonalania. Spójne z takim podejściem jest *fałszywe przekonanie o finalności akademickiego kształcenia nauczycieli* (Zawadzka-Bartnik 2015: 151). w artykule *Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach*, jego autorka podkreśla, iż:

> *nauczycielem się staje w wyniku rozwoju i stałego doskonalenia,*
> *gdyż wymagane kompetencje są ze swej natury zawsze niegotowe*
> *i wciąż niewystarczające wobec niepowtarzalności sytuacji pedagogicznych.*
> (Zawadzka-Bartnik 2015: 151)

Analizując ten cytat, a w szczególności określenia typu *kompetencje (…) zawsze niegotowe i wciąż niewystarczające*, można by nabrać przekonania, że jest to opinia krytyczna wobec stanu przygotowania nauczycieli do wykonywania ich zawodu. Warto jednak spojrzeć na przytoczoną wypowiedź z innego punktu widzenia: otóż jest to

wskazanie drogi ustawicznego dokształcania się i szeroko rozumianego rozwoju zawodowego, który, jak pamiętamy, pozostaje w centrum idei kształcenia nauczycieli zarysowanych przez instytucje unijne oraz zgodne jest z założeniami konstruktywistycznymi.

Tworzeniu autorskiego modelu kształcenia nauczających języka polskiego jako obcego przyświecały idee nowej kultury uczenia się, której założenia przedstawiła S. Kołsut w swojej publikacji poświęconej podejściu działaniowo-zadaniowemu w nauczaniu języków obcych (zob. Kołsut 2021).

> *Uczenie się postrzegane jest jako proces, który powinien być kształtowany przez uczącego się, jego otwartość, kreatywność, refleksyjność oraz pozytywne nastawienie i emocje. To nie nabywanie wiedzy i jej odtwarzanie jest decydującym elementem procesu rozwoju jednostek, ale nieustanne zadawanie pytań i szukanie na nie odpowiedzi.*
> (Kołsut 2021: 21)

Nowa kultura uczenia się kładzie nacisk na proces uczenia się, stawiając go ponad tradycyjne metody nauczania, w których dominował instrukcjonizm objawiający się przekazywaniem wiedzy, charakterystyczny dla teorii behawioralnej oraz kognitywnej. W nowym podejściu, wyrastającym z konstruktywizmu, uczeń i jego rozwój stają się centrum procesu edukacyjnego, który ukierunkowany jest na samodzielne konstruowanie wiedzy w procesie aktywnego doświadczania i interakcji ze światem. Można więc mówić o *prymacie uczenia się nad nauczaniem* (Kołsut 2021: 21), gdyż cały proces nauki koncentruje się na uczniu, na jego upodobaniach, potrzebach i budowaniu jego autonomii, wspieraniu umiejętności kierowania własnym procesem edukacyjnym. Uczący się powinien wykazywać się umiejętnością samoorganizacji, to on ma samodzielnie zarządzać procesem nauki, poprzez wyznaczanie celów, wybieranie adekwatnych form uczenia się i stosowanie strategii prowadzących do realizacji planów związanych z procesem nauki.

Charakterystyczną cechą nowej kultury uczenia się jest też orientacja na proces. Dużo większą wartość przypisuje się samemu procesowi zdobywania wiedzy i umiejętności niż końcowym efektom uczenia się. Kluczowa jest wiedza proceduralna i przełożenie zdobytych informacji na konkretne umiejętności i działania. Z orientacją na proces łączy się ściśle koncepcja uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*), zgodnie z którą edukacja to proces niekończący się, zapewniający stały, całożyciowy rozwój każdej jednostce. Za podstawę uczenia się przez całe życie uznaje się zdolność do refleksji. Stała

refleksja nad własnymi działaniami, która jest też nadrzędną umiejętnością w zaprezentowanym modelu kształcenia, jest warunkiem *sine qua non* dla rozwoju wszelkich kompetencji i samodzielności.

Tak jak i wiedza nie jest możliwa do przekazania – zgodnie z podejściem konstruktywistycznym – tak i kompetencje nie podlegają transmisji. Są one rozwijane w indywidualnym procesie przez samego uczącego się. W nowej kulturze uczenia się akcent pada na rozwijanie umiejętności niezbędnych w nowoczesnym świecie, takich jak: umiejętność samodzielnego myślenia, rozwiązywania problemów czy pracy zespołowej, a także kompetencje metodyczne pozwalające na dobór odpowiednich strategii uczenia się.

Zatem wszystkie wyznaczniki nowej kultury uczenia się – zdolność do refleksji, samodzielne rozwijanie umiejętności i konstruowanie wiedzy, nacisk na wartość samego procesu uczenia się, samoorganizacja, koncepcja uczenia się przez całe życie – znalazły swoje miejsce w utworzonym modelu kształcenia nauczających języka polskiego jako obcego.

Kompetencje we współczesnym świecie są kluczowe z perspektywy rozwoju każdego człowieka. Dla przyszłych nauczycieli jpjo istotny jest rozwój szeregu umiejętności, które pozwolą im planować i efektywnie zarządzać procesem nauczania, swobodnie dobierać metody i techniki nauczania, motywować i oceniać postępy uczniów, ale również budować dobre relacje z nimi oraz pomiędzy uczącymi się i tworzyć atmosferę sprzyjającą rozwojowi językowemu i komunikacyjnemu osób uczących się naszego języka.

Kolejny rozdział dysertacji poświęcony został kompetencjom współczesnego nauczyciela języków obcych.

3. Pedeutologia glottodydaktyczna. Kompetencje współczesnego nauczyciela języków obcych

W zawodzie nauczyciela kompetencje są rozumiane jako struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej. Można je więc określić jako cechy osobowości, wiedzę, umiejętności i wartości, którymi charakteryzuje się dany nauczyciel w wykonywaniu powierzonych mu zadań zawodowych.
(Szempruch 2013: 103)

Po analizie standardów kształcenia i przeglądzie koncepcji kształcenia nauczycieli języków obcych, celem dalszego wytyczania ścieżek profesjonalizacji kształcenia nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego, spójrzmy na kompetencje, jakimi powinien odznaczać się lektor.

Wskazaliśmy już w rozdziale I na rosnące wymagania i oczekiwania wobec nauczycieli krzewiących wiedzę językową i kulturową o innych (lub własnych) krajach – pora przytoczyć kategorie kompetencji, których kreowaniem należałoby się kierować przy tworzeniu i realizowaniu programów kształcenia przyszłych nauczających. Zadajmy najpierw pytanie, czym są kompetencje.

3.1 Rozważania terminologiczne

Zgodnie z definicją Władysława Kopalińskiego w *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, kompetencja to: *właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji albo osoby do realizowania określonego działania; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności* (Kopaliński 1999: 269). Autor wskazuje dwa aspekty pojęcia *kompetencja*: z jednej strony są to uprawnienia do dokonywania określonych działań, z drugiej – wiedza, umiejętności i odpowiedzialność. Nas interesuje drugi wymiar kompetencji, które owszem *uprawniają* do działania, którym jest nauczanie, ale nie są to uprawnienia formalne. Bazują one na zdobytej wiedzy i realizują się poprzez konkretne umiejętności, których wyrazem są odpowiedzialnie podejmowane działania.

Hasło *kompetencja*, wywodzące się z łacińskiego *competentia* oraz czasownika *competere*, tłumaczone jest jako *zgadzać się*, *nadawać się*, *współzawodniczyć*. Jolanta Szempruch tłumaczy znaczenie określenia *competentia* jako

wewnętrzny potencjał podmiotu określającego jego możliwości podejmowania działań lub zajmowania określonej pozycji. Kompetencja w tym sensie warunkuje podmiotową zdolność dostosowania się do warunków środowiska społecznego. W pedagogice oznacza zdolność do osobistej samorealizacji i podstawowy warunek wychowania.
(Szempruch 2013: 101)

Autorka *Pedeutologii* zaś, odwołując się do łacińskiego *competentia*, mówi o *zdolności i gotowości podmiotu do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie*, podkreśla, iż *kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań* (Kwiatkowska 2008: 35). W przytoczonych definicjach słyszymy o potencjale, o zdolności, o działaniu, o samorealizacji. Zbliżamy się znaczeniowo do obszarów dotyczących i opisujących uwarunkowania zawodu nauczyciela. Bo czym jest kompetencja w kontekście roli i misji nauczycielskiej, jak nie właśnie podstawą sprawnego wykonywania swoich zadań, która gwarantuje jednocześnie satysfakcję z działania?

Analiza prac i analiz autorów traktujących o kształceniu nauczycieli pozwala stwierdzić, iż mówiąc o kompetencjach nauczycieli języków, rozumiemy najczęściej wielowymiarowy zestaw cech, które można nawet nazwać zaletami, na który składają się: wiedza, umiejętności, zdolności, postawy, dyspozycje (zob. Pfeiffer 2001, Komorowska 2002, Zawadzka 2004, Kwiatkowska 2008, Gębal 2013, Szempruch 2013, Szymankiewicz 2017, Miodunka i in. 2018). Pedeutolodzy, pisząc o kompetencjach, podkreślają ważny aspekt konieczności ich stałego rozwoju i ustawicznego aktualizowania, zwracając przy tym uwagę, iż kompetencje nie są statyczne, tworzą system dynamiczny, są potencjałem do działania. Można nawet zarysować pewną paralelę pomiędzy rozwojem wiedzy uczącego się, korzystającego z kompetencji nauczającego, które także stale się rozwijają w procesie pracy zawodowej, czyli nauczania. Uzupełniając opis kompetencji nauczycieli warto jeszcze dodać indywidualny wymiar kompetencji nauczyciela, który sprawia, iż niełatwym zadaniem byłoby stworzenie listy konkretnych umiejętności i cech, które powinien posiąść przyszły nauczyciel, gdyż każdy kształcący się i stale uzupełniający swą wiedzę edukator, tworzy własną ścieżkę rozwoju. W procesie tym nie może rzecz jasna tracić z oczu swoich indywidualnych zadań i wyzwań, dzięki czemu w ustawicznym toku rozwoju kreuje własny pakiet kompetencji.

Zanim jednak przejdziemy do głębszej analizy opisu kompetencji autorów, dla których temat kształcenia i przygotowywania nauczycieli do pełnienia swej misji znajduje poczesne miejsce w ramach ich prac i rozważań nad zawodem i rozwojem nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych, warto zacytować jeszcze dokument Rady Europy regulujący kwestie związane z nauczaniem i uczeniem się języków obcych: *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003). Wskazuje on kompetencje jako *całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania* (ESOKJ 2003: 20). Widzimy także i tu, jak kluczowym elementem, holistycznie ujmującym przygotowanie nauczyciela do pracy, są jego kompetencje. Można by zaryzykować stwierdzenie, iż brak któregokolwiek z elementów składowych wymienionych w definicji ESOKJ uniemożliwiłby należyte wypełnianie powinności edukatorów. Bezdyskusyjnie muszą oni przecież dysponować szeroką wiedzą dziedzinową, powinni potrafić sprawnie i umiejętnie wiedzę tę przekazywać, a także wykazywać się skutecznym działaniem idącym w parze z odpowiednim zachowaniem i podejściem do uczniów i całości procesu dydaktycznego.

Tak jak przy omawianiu standardów kształcenia nauczycieli w rozdziale II szukaliśmy odniesień zarówno w dokumentach UE, jak i w oficjalnych dokumentach polskich, tak samo postąpimy w przypadku opisu kompetencji. Art. 2 *Ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji* określa umiejętności jako *przyswojoną w procesie uczenia się zdolność do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej* (Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r.). W porównaniu z dokumentami europejskimi, całościowo traktującymi sferę kompetencji nauczycieli, jest to podejście węższe, bardziej operacyjne, w którym skoncentrowano się na zdobytej wiedzy pozwalającej wykonywać działania typowe dla danego obszaru aktywności zawodowej.

Warto też powrócić do *Zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*, które wskazuje osiem kompetencji kluczowych wymienionych w rozdziale II, a ważne dla nas w tym momencie kompetencje definiuje jako triadę złożoną z wiedzy, umiejętności i postaw. Zatem wiedza teoretyczna (znajomość faktów, pojęć, teorii) wraz z umiejętnościami, stanowiącymi zdolność

do korzystania z tejże wiedzy oraz w połączeniu z postawami, dającymi gotowość do działania, tworzą kompozyt / konglomerat zwany kompetencjami.

O potencjale do działania mówi też Jolanta Szempruch, odnosząc się do kompetencji zawodowych nauczycieli (zob. Szempruch 2013). Podkreśla zdolność do osobistej samorealizacji, a także wymiar ponoszenia konsekwencji i odpowiedzialności za podejmowane działania. W kontekście profesjonalizmu zawodowego nauczycieli wybrzmiewa koncept poziomów kompetencji jako miary efektywności wykonywanego zawodu. Fachowe działanie możliwe jest do wykonania przez osoby o wysokich kompetencjach, a zatem profesjonalistów gotowych do podejmowania wyzwań zgodnie ze swoją specjalizacją.

Autorka widzi w kompetencji *podstawę podmiotowego zaangażowania w świat* i wymienia kilka znaczeń: (1) podstawa sprawności działania, (2) zdolność refleksyjnego działania, (3) warunek konstruowania psychospołecznej tożsamości jednostki, (4) potencjał działania o charakterze emancypacyjnym, (5) warunek dystansującego rozumienia (zob. Szempruch 2013: 102).

Szempruch zwraca też uwagę na fakt, iż o kompetencji zazwyczaj mówi się w odniesieniu do rozwoju zawodowego nauczycieli, w szczególności w kontekście ich doskonalenia. W celu właściwego wypełniania misji i zadań edukacyjnych poszukuje się form i metod rozwijania kompetencji nauczycielskich. Rozwój i stałe aktualizowanie umiejętności to bezsprzecznie atrybuty zawodu edukatorów.

Nierzadko, rozprawiając o zawodzie i pracy nauczycieli, słyszymy o rutynie, o powtarzalności. Szempruch, wprost przeciwnie, wskazuje na zmianę jako cechę profesjonalnej kompetencji zawodowej nauczyciela. Zmianie, ustawicznemu rozwojowi winna towarzyszyć otwartość na innowacje i radzenie sobie w trudnych sytuacjach w szkole, a także rozumienie współcześnie zmieniającego się świata.

Elżbieta Zawadzka, prezentując nauczyciela jako współczesnego eksperta, wymienia cały wachlarz kompetencji nieodzownych w przypadku tegoż zawodu. Nauczyciel powinien wyróżniać się następującymi kompetencjami: wiedza, umiejętności, dyspozycje oraz postawy i wartości. Autorka twierdzi, że *kompetencja wyraża podmiotowe doświadczenie człowieka i jego wiedzę* (Zawadzka 2004: 109), zatem jest podstawą jego aktywności zawodowej. Kompetencje nauczyciela są dynamiczne i podlegają stałemu

rozwojowi, nie przyjmują formy finalnej. Korzystając z nich nauczyciele są w stanie dostosowywać się do stale zmieniających się uwarunkowań pracy i potrafią odnaleźć się w nowych okolicznościach zawodowych.

Poza dynamiczną strukturą, kompetencje są, zdaniem Zawadzkiej, wyuczalne – buduje się je, integrując wiedzę, umiejętności i sprawności. Zawadzka różnicuje kompetencje i kwalifikacje, te ostatnie definiując jako *układ celowo kształtowanych umiejętności, postaw społeczno-moralnych i cech psychofizycznych człowieka warunkujących jego skuteczne działanie zawodowe oraz możliwości rozwoju* (tamże: 110). Kwalifikacje traktujemy bardziej pragmatycznie jako swego rodzaju narzędzia umożliwiające wykonywanie pewnego rodzaju prac.

Warto też zacytować zwięzłą definicję kompetencji, którą znajdujemy w publikacji traktującej o nauczaniu języków obcych w dobie przemian: *Kompetencja jest więc rozumiana jako umiejętność efektywnego wykorzystania wiedzy, uwzględniająca krytyczną jej interpretację i uzasadnienie wyboru* (tamże: 110). Jasno widać, iż kompetencja nie może równać się jedynie wiedzy, ale musi łączyć ją z umiejętnym działaniem bazującym na krytycznym podejściu nauczającego.

Zawadzka zwraca też uwagę na trudność, jaką stanowi stworzenie opisu kompetencji nauczających: *Określenie kompetencji nauczyciela jest jednak zadaniem złożonym ze względu na wielość pełnionych funkcji i wielość uwarunkowań* (tamże: 110). Tu uwidacznia się ponownie indywidualny wymiar aktywności zawodowej nauczycieli. Muszą oni wykazywać się umiejętnością dopasowywania swoich działań dydaktycznych do konkretnych okoliczności pracy w danym otoczeniu edukacyjnym.

Krystyna Szymankiewicz podjęła rozważania nad kompetencjami nauczycieli w swojej książce pt. *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*. Mówiąc o podmiotowym wymiarze kompetencji jako o pojęciu wielowymiarowym, podkreśla rolę samoświadomości nauczyciela, jego kreatywności, odpowiedzialności i zdolności do krytycznego namysłu oraz dążenia do samorozwoju (zob. Szymankiewicz 2017: 9-10). Kompetencja nie stanowi sumy wiedzy, umiejętności praktycznych i uwarunkowań osobowościowych. Jawi się jako *zdolność do ich skoordynowanego użycia w sposób odpowiadający określonej sytuacji zawodowej* (tamże: 9-10).

Podobnie jak Zawadzka, także Szymankiewicz zwraca uwagę na dynamiczny charakter złożonego konstruktu kompetencji. Autorka wprost mówi, iż kompetencja realizuje się *na styku wiedzy z działaniem* (tamże: 9-10). Każdy nauczyciel buduje kompetencje samodzielnie poprzez własne doświadczenia i ich dogłębną analizę.

Jako cechy charakterystyczne kompetencji Szymankiewicz wylicza m.in.: ich wymiar osobowy; fakt, iż ujawniają się w konkretnych sytuacjach działania nauczyciela; proces ich doskonalenia ma charakter ustawiczny (całożyciowy); celem ich rozwoju powinno być osiągnięcie mistrzostwa w danej dziedzinie; ich dynamiczny wymiar.

Rozważając różne definicje kompetencji, warto przytoczyć schemat powstawania kompetencji stworzony przez J. Targońską. Autorka artykułu *Wiedza czy umiejętności? Czego potrzebuje dobry nauczyciel języka obcego?* ściśle wiąże ze sobą pojęcie wiedzy i pojęcie kompetencji: wiedza deklaratywna (*wiedza typu że*) z wiedzą proceduralną (*wiedza typu jak*). W świetle takiego podejścia podkreśla, że wiedza jest punktem wyjścia do budowania kompetencji, a posiadanie tej pierwszej (tj. wiedzy teoretycznej) nie oznacza automatycznie dysponowania tą drugą (kompetencją).

Wg Targońskiej kompetencja ma charakter dynamiczny, a na jej rozwój wpływają takie umiejętności, jak: dokonywanie właściwych wyborów, wartościowanie, refleksja i ewaluacja (zob. Targońska 2009: 13).

W toku rozważań na temat *Wiedza czy umiejętności?* autorka tworzy schemat powstawania kompetencji.

Wiedza teoretyczna →	→ interpretacja rzeczywistości → uwzględnianie doświadczeń → zastosowanie wiedzy w praktyce → podejmowanie decyzji → ewaluacja → refleksja → dokonywanie wyboru	→ kompetencja

Schemat 2. Schemat powstawania kompetencji wg Targońskiej (zob. Targońska 2009: 13)

Jak widać, kompetencja powstaje dopiero poprzez praktyczne wykorzystanie wiedzy, będące zarazem okazją do refleksji, jej oceny, a także wymuszające podejmowanie różnych decyzji oraz ciągłe dokonywanie wyborów w zależności od okoliczności procesu edukacyjnego. Tak tworzona kompetencja ma szansę prowadzić do profesjonalizmu zawodowego.

Podsumowując, kompetencje nauczycieli języków obcych to kompleksowy zestaw umiejętności, wiedzy, postaw i wartości, który umożliwia skuteczne i odpowiedzialne prowadzenie nauczania w zmieniającym się środowisku edukacyjnym.

Warto zauważyć, że różne definicje kompetencji podkreślają zarówno aspekty wiedzy i umiejętności, jak i zdolności do refleksji, komunikacji oraz skutecznego działania w różnych kontekstach zawodowych i zmieniającym się środowisku edukacyjnym. Ostatecznie, kompetentny nauczyciel to jednostka biegle posługująca się wiedzą i umiejętnościami praktycznymi, jednocześnie będąca podmiotem autonomicznym, zdolnym do refleksji, a zarazem świadomym swojej roli i odpowiedzialnym za podejmowane działania.

I choć niełatwo znaleźć jednoznaczne rozumienie terminu *kompetencja*, trzeba zgodzić się co do tego, że stanowi ona pojęcie o kluczowym znaczeniu dla całej edukacji językowej, dlatego też refleksja nad kompetencjami nauczycieli właśnie zasługuje na naszą uwagę. Zatem po przyjrzeniu się definicjom kompetencji nauczycieli, kolejnym krokiem niech będzie przeanalizowanie różnych klasyfikacji kompetencji proponowanych przez pedeutologów, w których spektrum zainteresowania znajdują się nauczyciele, także nauczyciele języków obcych. Pozwoli nam to na zorientowanie się w bogatym zestawie umiejętności, które powinny wykształcić i stale rozwijać osoby uczące obcokrajowców języka polskiego jako obcego.

Wielokrotnie podkreślono już w niniejszej pracy wagę kompetencji współczesnych uczących języków obcych. Mamy świadomość, że wymagania wobec specjalistów językowców stale się zmieniają, a oczekiwania rosną. Wiadomo też, iż kompetencje buduje się w toku studiów oraz wraz z nabywaniem doświadczenia zawodowego. Autorzy naukowych opracowań dotyczących kształcenia nauczycieli i lektorów języków obcych (w tym języka polskiego jako obcego) stale tworzą katalogi kompetencji i starają się opisywać funkcje oraz cechy i umiejętności glottodydaktyków (zob. Pfeiffer 2001,

Komorowska 2002, Zawadzka 2004, Gębal 2013, Szempruch 2013, Szymankiewicz 2017). Przyjrzyjmy się zatem kilku kluczowym klasyfikacjom, które posłużą do wyboru kompetencji będących podstawą do przeprowadzenia badań nad kształceniem lektorów języka polskiego jako obcego.

3.2 Kompetencje nauczycieli języków obcych w świetle europejskich standardów pedeutologicznych

Aby bliżej poznać zakres kompetencji, jakich oczekuje się od osób nauczających języków obcych, warto sięgnąć do wytycznych Rady Europy: do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, do *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* oraz do *Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków obcych.*

W rozdziale, w którym autorzy pierwszej publikacji szukają odpowiedzi na następująco sformułowane pytanie: *W jaki sposób różni użytkownicy „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego" mogą ułatwiać uczenie się języka?* (ESOKJ 2003: 123, pkt 6.3.), czytamy, że od nauczycieli oczekuje się zazwyczaj:

- postępowania zgodnego z odgórnymi zaleceniami i wytycznymi programowymi,
- używania podręczników i materiałów dydaktycznych, które jednak mogą być analizowane, oceniane, wybierane i uzupełniane przez nauczycieli,
- opracowywania i przeprowadzania testów oraz przygotowania uczniów do egzaminów.

(zob. ESOKJ 2003: 123, pkt 6.3.4)

Nauczyciele powinni także wyróżniać się:

- umiejętnością precyzyjnego planowania działań i przeprowadzenia ich w klasie według wcześniej przygotowanego konspektu,
- zdolnością do elastycznego dostosowania się do reakcji uczniów,
- umiejętnością monitorowania postępów uczniów,
- umiejętnością rozpoznawania, analizowania i umożliwiania uczniom pokonywania trudności w nauce oraz umiejętnością rozwijania ich indywidualnych zdolności uczenia się.

(zob. ESOKJ 2003: 123, pkt 6.3.4)

Jak widać nie nazwano tu konkretnie kompetencji, ale opisano szeroką gamę umiejętności, które mają służyć efektywnemu nauczaniu języków. Nakreślono profil eksperta, który dzięki posiadanym przymiotom w postaci tak zarysowanych zdolności będzie gotów do szerzenia wiedzy językowej wśród swoich uczniów. Zwrócono uwagę zarówno na znajomość podstaw programowych i pomocy dydaktycznych, jak i na umiejętność organizowania procesu nauczania, a także weryfikacji postępów uczniów. Podkreślono też kompetencje społeczne ujawniające się w relacji z uczniami.

W kolejnym fragmencie ESOKJ poznajemy szczegółowe kompetencje nauczyciela, takie jak:

- sprawność dydaktyczna,
- umiejętność organizacji pracy w klasie,
- zdolność analizowania procesów uczenia się w grupie i odwoływania się do doświadczeń płynących z takich analiz,
- znajomość stylów nauczania,
- rozumienie zasad i umiejętność prowadzenia testów, oceny i ewaluacji,
- znajomość wiedzy socjokulturowej i umiejętność jej nauczania,
- postawy i umiejętności interkulturowe,
- znajomość i umiejętność przekazania uczącym się estetycznych wartości literatury,
- umiejętność radzenia sobie z indywidualizacją pracy w klasach z różnymi osobowościami uczących się, posiadających rożne zdolności i mających rożne możliwości.

(zob. ESOKJ 2003: 123, pkt 6.4.2.2)

Nie ma wątpliwości, że specjalista nauczający języka musi być wszechstronnie do tej roli przygotowany, winien dysponować wieloma kompetencjami z różnych obszarów. Powinien nie tylko władać językiem i znać kulturę danego kraju, lecz także być ekspertem umiejącym wieloaspektowo zaplanować i przeprowadzić proces dydaktyczny, którego owocem będzie kompetentny student, użytkownik nowego języka, robiący postępy w nauce, wzbogacający swoje kompetencje komunikacyjne, poznający szerszy kontekst kulturowy nowego obszaru językowego, z rozbudzonymi zainteresowaniami w tym temacie.

Dokumentem skupiającym się na kompetencjach dydaktycznych przyszłych nauczycieli języków, który już cytowaliśmy w II rozdziale przy okazji opisu koncepcji kształcenia nauczycieli, jest *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*. Przypomnijmy tu jedynie o katalogu 193 deskryptorów kluczowych kompetencji nauczycielskich, które mają służyć monitorowaniu rozwoju każdego edukatora, bez względu na staż pracy – tak początkujących nauczycieli, już na etapie studiów, jak i osób z większym doświadczeniem dydaktycznym. EPS grupuje kompetencje w siedmiu kategoriach odzwierciedlających sfery wymagające od nauczycieli konkretnych umiejętności. Kategorie te to: Kontekst (program nauczania, cele i potrzeby, rola nauczyciela języka, środki i ograniczenia instytucjonalne); Metody i techniki nauczania (mówienie / porozumiewanie się w mowie, pisanie / porozumiewanie się w piśmie, słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem, gramatyka, słownictwo, kultura); Pomoce dydaktyczne; Planowanie lekcji (cele lekcji, przebieg lekcji oraz organizacja lekcji); Prowadzenie lekcji (korzystanie z konspektu zajęć, treści, interakcja z uczniami, kierowanie klasą, język używany podczas lekcji); Samodzielne uczenie się (autonomia ucznia, praca domowa, prace projektowe, portfolio, wirtualne środowisko nauki, zajęcia pozalekcyjne) oraz Ocena wyników nauki (konstruowanie narzędzi oceny, ewaluacja, samoocena i ocena wzajemna, posługiwanie się językiem, kultura, analiza błędów) (zob. EPS 2007: 8).

Gwoli przypomnienia przytoczymy przykłady opisanych deskryptorów dla każdej z kategorii, dzięki czemu pokażemy konstrukcję i sposób opisu kompetencji. Zazwyczaj bowiem są one sformułowane w formie deklaratywnej: *Potrafię*...

<u>Kontekst</u>

Potrafię uwzględnić ogólne, długofalowe cele zgodne z potrzebami i oczekiwaniami.

Potrafię uwzględnić znajomość innych języków wśród uczniów i wykorzystać tę ich wiedzę w nauce kolejnych języków.

Potrafię krytycznie ocenić moje praktyczne nauczanie na tle zasad teoretycznych.

Potrafię obserwować moich kolegów / moje koleżanki, rozpoznać różne aspekty metodyczne w ich nauczaniu i zaoferować im konstruktywną informację zwrotną.

Potrafię wyszukać odpowiednie artykuły, czasopisma i wyniki badań związane z różnymi aspektami procesu nauczania i uczenia się.

Metody i techniki nauczania

Potrafię stworzyć życzliwą atmosferę, która zachęci uczniów do brania aktywnego udziału w zadaniach służących rozwijaniu sprawności mówienia.

Potrafię zachęcić uczniów do stosowania strategii komunikacyjnych (prośba o wyjaśnienie, upewnienie się, czy komunikat został zrozumiany itp.) oraz strategii kompensacyjnych (parafrazowanie, upraszczanie itp.), kiedy prowadzą z kimś rozmowę.

Potrafię stworzyć uczniom możliwości zgłębiania kultury społeczności posługujących się językiem docelowym poza klasą szkolną (Internet, e-maile itp.).

Pomoce dydaktyczne

Potrafię wybrać i ocenić różne podręczniki i inne materiały odpowiednie do wieku, zainteresowań i poziomu językowego uczniów.

Potrafię ukierunkować uczniów w taki sposób, aby sami tworzyli materiały dla siebie i swoich kolegów / koleżanek.

Potrafię stosować i krytycznie oceniać programy i platformy wykorzystujące technologię informacyjno-komunikacyjną.

Planowanie lekcji

Potrafię zaplanować konkretne cele operacyjne, dotyczące poszczególnych lekcji lub pewnego etapu nauki.

Potrafię zaplanować zadania w taki sposób, aby zapewnić współzależność słuchania, czytania, mówienia i pisania.

Potrafię określić cele operacyjne, które zachęcą uczących się do refleksji nad własną nauką.

Prowadzenie lekcji

Potrafię rozpocząć lekcję w zajmujący sposób.

Potrafię życzliwie reagować na inicjatywy uczniów i wspierać ich interakcje.

Potrafię uwzględnić różnorodność stylów uczenia się.

Potrafię organizować pracę indywidualną, pracę z partnerem, pracę w grupie i z całą klasą.

Potrafię używać różnych strategii, kiedy uczniowie nie rozumieją języka docelowego.

Samodzielne uczenie się

Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań, które umożliwią uczniom identyfikację i refleksję nad indywidualnymi procesami i stylami uczenia się.

Potrafię wspomagać uczniów w dokonywaniu wyboru zadań i działań zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami.

Potrafię wykorzystywać różne zasoby technologii informacyjno-komunikacyjnej (strony internetowe, programy komputerowe, e-maile itp.).

Ocena wyników nauki

Potrafię dokonać ewaluacji i wyboru trafnych procedur oceniania (testy, portfolio, samoocena itp.), odpowiednich dla ogólnych i operacyjnych celów kształcenia.

Potrafię określić mocne i słabe strony ucznia w odniesieniu do jego umiejętności językowych.

Potrafię pomóc uczniom w wyznaczaniu indywidualnych celów i w ocenie ich postępów.

Potrafię reagować na błędy popełniane podczas lekcji w taki sposób, by wspierać proces uczenia się i komunikację.

Potrafię reagować na błędy pojawiające się w wypowiedziach ustnych i pisemnych w taki sposób, by wspierać proces uczenia się, nie osłabiając przy tym wiary uczniów we własne siły i nie przerywając komunikacji.

(EPS 2007: 15-57)

Te prawie 200 kompetencji stanowi niezwykle bogaty zestaw umiejętności, które każdy nauczyciel powinien stale rozwijać na każdym etapie swojej ścieżki zawodowej. Zabieg w postaci skonstruowania twierdzeń rozpoczynających się od formy *Potrafię* tworzy swego rodzaju mechanizm indywidualnych deklaracji, które zawierają w sobie pewien plan, stan docelowy. Zgodnie z założeniem autorów *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*, katalog ten służyć ma zachęcaniu do stałego rozwijania opisanych kluczowych kompetencji nauczycielskich, zatem tworzą one program rozwoju w zróżnicowanych obszarach: zarówno w zakresie programu i metod nauczania, jak i doboru i wykorzystania pomocy dydaktycznych, a także planowania i przeprowadzania lekcji, nie pomijając istotnego elementu samodzielnej nauki oraz ewaluacji wyników procesu edukacyjnego.

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych to kolejny dokument wskazujący na szereg kompetencji, jakie powinni kształcić i rozwijać glottodydaktycy. Zawiera on 40 zagadnień kluczowych dla kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych w Europie, które podzielono na cztery sekcje: Struktura,

Wiedza i rozumienie, Strategie i umiejętności oraz Wartości. Z perspektywy interesującej nas tematyki, warto zwrócić uwagę na następujące kompetencje i postawy: refleksyjna postawa i badanie w działaniu; wrażliwość na wielokulturowość; umiejętność oceny i doboru metod nauczania, a także krytycznej oceny programów nauczania i materiałów dydaktycznych; twórcza postawa oraz dbałość o samokształcenie. Są one spójne z wcześniej opisanymi dokumentami Rady Europy, a także znajdują odzwierciedlenie w opracowaniach i analizach glottodydaktyków, którzy także tworzyli klasyfikacje kompetencji nauczycieli i lektorów języków obcych.

W kolejnej części pracy przedstawimy profile kompetencyjne nauczycieli opracowane przez ekspertów zajmujących się pedeutologią, których analizy koncentrują się na umiejętnościach, funkcjach, rolach, cechach i zadaniach współczesnych glottodydaktyków.

3.3 Profile pedeutologiczne współczesnych nauczycieli języków obcych

Porozumiewanie się w językach obcych jest jedną z ośmiu kompetencji kluczowych zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego z 2006 r. (2006/962/WE). Z tego też względu nauczanie języków obcych znajduje poczesne miejsce we współczesnej pedagogice i dydaktyce szkoły. Aby nauczanie języków było skuteczne, czyli proces edukacyjny przebiegał zgodnie z potrzebami uczących się, muszą za niego odpowiadać właściwie przygotowani i dobrze wykształceni nauczyciele i lektorzy. W celu wyszkolenia glottodydaktyków muszą zostać określone warunki brzegowe, do których zaliczamy kompetencje i umiejętności, którymi muszą wykazywać się nauczający języków obcych, a także standardy i program kształcenia nauczycieli. Właśnie kompetencjami zajmiemy się w tej części pracy. Doczekały się one wielu cennych analiz, które posłużą za podstawę do uspójnienia klasyfikacji kompetencji.

Wiadomo też, że osoby uczące języków, pełniąc szereg ról i realizując różnorakie zadania, muszą dysponować odpowiednią wiedzą i umieć ją zastosować (w postaci konkretnych umiejętności) w codziennej praktyce dydaktycznej.

Pedeutologia współczesna może się już poszczycić opracowaniami opisującymi kompetencje zawodowe i prezentującymi ich kategoryzacje w odniesieniu do glottodydaktyków, także glottodydaktyków polonistycznych. Poniżej przedstawiamy dokonania wiodących pedeutologów w tym zakresie.

3.3.1 Nauczyciel jako kreator procesów glottodydaktycznych (W. Pfeiffer)

Nauczyciel jako kreator procesów glottodydaktycznych
(Pfeiffer 2001: 121)

Pierwszym omawianym schematem jest model układu glottodydaktycznego W. Pfeiffera z 2001 r., który opisuje funkcje pełnione przez nauczyciela jako *kreatora procesów glottodydaktycznych* (Pfeiffer 2001: 121-141). Badacz uznaje za podstawowe następujące funkcje: organizacji, kreacji, sterowania i kontroli procesów glottodydaktycznych oraz funkcję interpretatora kultury obcojęzycznej i funkcję wychowawczą. Zwraca też uwagę na stałe transformacje funkcji pełnionych przez nauczycieli, co jest efektem korzystania ze zdobyczy badań naukowych i szczegółowej analizy procesów nauczania i uczenia się języków oraz okoliczności, w jakich przebiegają procesy glottodydaktyczne.

Początkowo nauczyciel pełnił funkcję podawczo-nauczającą, której wyrazem była forma przekazywania wiedzy poprzez wykład, a także funkcję korekcyjną, choć trzeba przyznać, że działania językowe uczniów bazowały na odtwarzaniu poznanych struktur, w związku z czym nie było przestrzeni na twórczą aktywność uczących się. W dydaktyce języków obcych stawiano z czasem nowe cele – komunikacja, poznawanie elementów kultury danego obszaru językowego, mocniejszy akcent na aktywność uczących się – a wraz z nimi modyfikowała się rola nauczającego. Jeśli przyjrzymy się metodyce, to coraz większą rolę zaczęła odgrywać indukcja, wypierając procedury dedukcyjne, co oznaczało stworzenie przestrzeni dla aktywności ucznia. W praktyce edukacyjnej zaczęto bardziej koncentrować się na procesie uczenia, co wpłynęło na wzrost znaczenia funkcji sterowniczej i kontrolnej nauczycieli. Nauczyciel stał się przewodnikiem i osobą odpowiedzialną za ewaluację procesu uczenia się i nauczania. Wraz z rosnącą świadomością istoty interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem oraz uczniami między sobą, siły nabiera także funkcja kreacyjna nauczyciela, wyrażająca się w inicjowaniu procesów nauczania i uczenia się. Rezultatem powyższych tendencji w nauczaniu są także kolejne zadania nauczających: aktywizacja i indywidualizacja procesów edukacyjnych uczniów, co wywołuje dwie kolejne funkcje: aktywizacji i indywidualizacji. Nie należy pomijać innego kluczowego dla sukcesu dydaktycznego zadania edukatorów, czyli motywowania uczniów – stąd Pfeiffer wskazuje na funkcję motywacji uczniów.

Funkcją obejmującą szeroko zakrojone zadania nauczycieli języków obcych jest funkcja organizacji procesów glottodydaktycznych, od której zależy całościowe powodzenie nauczania języka.

Do zestawu funkcji łączących się stricte z procesem opanowania języka obcego dochodzą pozostałe, które wynikają z szerszej wizji nauczania, włączającej także poznanie wiedzy krajo- i kulturoznawczej oraz budowanie efektywnej komunikacji interkulturowej poprzez otwartość na różnorodność kulturową. Cele kształcąco-poznawcze osiągnie nauczyciel realizujący funkcję interpretatora kultury obcojęzycznej. Pozostają jeszcze zadania wychowawcze, zadbanie o rozwój osobowości ucznia, jego uwrażliwienie na wciąż zmieniające się otoczenie i uwarunkowania społeczne. I tu dotykamy funkcji wychowawczej nauczyciela.

Aby właściwie wypełniać wszystkie wymienione funkcje i realizować adekwatne do nich zadania, nauczyciel musi wyróżniać się podstawowymi kompetencjami, do których autor zalicza kompetencję językową, metodyczną, krajo- i kulturoznawczą, pedagogiczną i medialną (zob. tamże: 194-199).

Przyjrzyjmy się zatem kompetencjom, którymi powinni wyróżniać się współcześni pedeutolodzy.

Kompetencja językowa obejmuje znajomość języka, którego nauczyciel naucza. Opanowanie języka zakłada znajomość gramatyki danego języka oraz umiejętności i sprawności językowe dla celów komunikacji.

Kompetencja metodyczna to umiejętność uczenia języka (rodzimego lub obcego), czyli znajomość i umiejętność właściwego doboru metod, technik nauczania i utrwalania języka, umiejętność organizacji procesu glottodydaktycznego. Kluczowa dla kształcenia kompetencji metodycznej jest praktyka zawodowa i budowanie doświadczenia dydaktycznego.

Autor wymienia czynniki wiedzy glottodydaktycznej, jaką powinien opanować nauczający:

1. naukowe podstawy glottodydaktyki, jej przedmiotu, celów i metod badań,
2. związki glottodydaktyki z dziedzinami pokrewnymi, zwłaszcza z psychodydaktyką i językoznawstwem,
3. podstawy teorii akwizycji języka obcego,

4. metody nauczania języka w rozwoju historycznym i aktualny stan dyskusji fachowej,
5. metodyka nauczania języka.

W ramach metodyki nauczania języka wymienia się dodatkowo kompetencje szczegółowe, takie jak: planowanie, obserwacja i ocena własnych procesów nauczania, wykorzystanie istniejących lub opracowanie własnych standardów osiągnięć uczniowskich oraz sterowanie półautonomiczną nauką uczniów (zob. tamże 2001: 196).

Kompetencja krajo- i kulturoznawcza zapewnia nauczycielowi wiedzę o kraju, którego języka uczy, aby równolegle do nauczania samego języka mógł przekazywać uczniom środki efektywnej komunikacji międzykulturowej. Dla osiągnięcia biegłości w tej kompetencji konieczne jest stałe poszerzanie wiedzy w tym obszarze i czujność na wszelkie zmiany także ze świata społeczno-politycznego i gospodarczego danego obszaru geograficznego.

Kompetencja pedagogiczna ważna jest, mimo iż mówimy o nauczaniu języków, w zakresie wychowania interkulturowego. Tu podkreśla się dwie kompetencje szczegółowe: umiejętność pracy zespołowej z innymi nauczycielami oraz umiejętność pracy zespołowej z uczniami, rozumianą jako budowanie partnerskich relacji z uczniami oraz organizację pracy w grupach. To z kolei jest trzonem kompetencji kolektywnej.

Kompetencja medialna pozwala na wykorzystanie w nauczaniu języka potencjału dydaktycznego nowych technologii komunikacji. Jako kompetencje szczegółowe wymienia się umiejętność sprawnej obsługi mediów oraz znajomość ich różnorodnych funkcji w celu efektywnego stosowania w nauce języka obcego.

Pfeiffer przedstawia też schemat umiejętności metodycznych nauczycieli języków obcych w ujęciu E. J. Passova, które składają się na kompetencję glottodydaktyczną, świadczącą o mistrzostwie metodycznym pedagogów (zob. Passov 1984 za: Pfeiffer 2001: 199).

3.3.2 Nauczyciel języka obcego jako ekspert (E. Zawadzka)

Ważną funkcją w jakiej występuje nauczyciel języka obcego, jest funkcja eksperta, który jest rozumiany jednak nie jako kompetentny instruktor przekazujący wiedzę, lecz osoba w pełni przygotowana (kompetentna) do wykonywania swego zawodu w zakresie kwalifikacji moralnych, intelektualnych, zawodowych, społecznych i psychofizycznych
(Zawadzka 2004: 109)

Elżbieta Zawadzka, omawiając kompetencje nauczyciela, określiła także role, które powinien on odgrywać dla efektywności procesów edukacyjnych. I tak nauczyciel powinien być zarówno ekspertem, jak i wychowawcą, pośrednikiem kulturowym, organizatorem, ale też moderatorem i doradcą oraz ewaluatorem, innowatorem, badaczem i refleksyjnym praktykiem (zob. Zawadzka 2004). Po raz kolejny widzimy jak szerokie są oczekiwania i wymagania wobec osób nauczających.

Koncentrując się na kompetencjach nauczyciela jako eksperta, należy patrzeć szeroko na wiele dziedzin: nauczania języka, komunikacji, przybliżania kultury, ale także wspierania procesu uczenia się. Ekspert to nie tylko przekaziciel wiedzy, ale zarazem osoba wykazująca się pełnią kwalifikacji moralnych, intelektualnych, zawodowych, społecznych i psychofizycznych (zob. tamże: 109). Autorka podkreśla transformację oczekiwań wobec nauczającego – od tradycyjnego podejścia, w którym nauczyciel powinien wykazywać się wystarczającą wiedzą i specjalistycznymi kompetencjami z zakresu przedmiotu nauczanego – aż po spojrzenie współczesne, w którym kompetencje nauczającego traktowanie są wieloaspektowo: ma on posiadać wiedzę, ale też umiejętności, dyspozycje oraz postawy i wartości konieczne do prowadzenia nauczania.

Uwzględniając specyfikę zadań nauczyciela języka obcego, za kluczowe kompetencje uznaje się:

- **kompetencje językowe**, czyli znajomość języka, czasem także języka specjalistycznego;
- **kompetencje psychologiczno-pedagogiczne**, czyli wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej człowieka oraz pedagogiki, która służyć ma kreowaniu sytuacji dydaktycznych (przekazywanie wiedzy) oraz wychowawczych (budowanie osobowości, postaw i systemu wartości uczniów). Wiedza psychopedagogiczna warunkuje praktykę nauczycielską poprzez świadomość i zrozumienie procesów psychologicznych zachodzących u osób uczących się i wpływających na ich

zachowania, reakcje i sposoby uczenia się. Bez tej wiedzy nauczyciel nie będzie w stanie dopasowywać odpowiednich technik, środków procesu dydaktycznego do wymagań i kondycji uczących się;

- **kompetencje komunikacyjne**, czyli umiejętność podejmowania i utrzymywania komunikacji międzyludzkiej, prowadzenia dialogu pedagogicznego;
- **umiejętność współdziałania**, czyli tworzenie atmosfery współpracy, zaufania, umiejętność niwelowania konfliktów;
- **kompetencje metodyczne**, czyli umiejętność określania celów procesu edukacyjnego, umiejętność planowania i organizacji procesu nauczania, doboru odpowiedniego materiału, a także technik nauczania adekwatnego do wiedzy uczniów i poziomu znajomości języka, umiejętność korzystania z osiągnięć technologii informatycznych oraz sprawność prowadzenia ewaluacji osiągnięć uczniów;
- **kompetencje wychowawcze i moralne**, czyli kształcenie w duchu wolności i demokracji, z poszanowaniem tolerancji, do odpowiedzialności;
- **kompetencje krajo- i kulturoznawcze**, czyli znajomość kultury, realiów, zwyczajów danego obszaru językowego, ale także umiejętność kreowania wrażliwości na inne kultury, postawy akceptacji dla wielokulturowości, umiejętność nauczania międzykulturowego;
- **kompetencje organizacyjne**, czyli skuteczne zarządzanie procesem nauczania i prowadzenie uczniów ku autonomicznemu uczeniu się;
- **kompetencje innowacyjno-kreatywne**, czyli twórcze korzystanie z różnych źródeł informacji, uczenie krytycznego myślenia, stosowanie niestandardowych działań.

(zob. tamże: 110-111)

Warto przyjrzeć się tabeli Gębala, w której zestawił opisane przez Zawadzką funkcje nauczyciela języków obcych z jego kompetencjami zawodowymi (Gębal 2019: 398). Widzimy dzięki temu zestawieniu, jak ważne są poszczególne kompetencje dla wszystkich wskazanych przez Zawadzką funkcji nauczyciela.

Funkcje nauczyciela języków obcych	Kompetencje zawodowe nauczyciela języków obcych
Nauczyciel języków obcych jako ekspert	Kompetencje językowe (specjalistyczne)
	Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne
	Kompetencje metodyczne
Nauczyciel języków obcych jako wychowawca	Kompetencje wychowawcze i moralne
Nauczyciel języków obcych jako pośrednik kulturowy	Kompetencje kulturowe i międzykulturowe
Nauczyciel języków obcych jako organizator, moderator i doradca	Kompetencje organizacyjne
Nauczyciel języków obcych jako ewaluator i innowator	Kompetencje innowacyjno-kreatywne
Nauczyciel języków obcych jako badacz i refleksyjny praktyk	

Tabela 3. Funkcje nauczyciela języków obcych według Zawadzkiej a jego kompetencje zawodowe (Gębal 2019: 398)

Należy przyznać, że koncepcja opisu funkcji zawodowych nauczycieli języków obcych jest stosunkowo nowym podejściem do formułowania zakresu działań i obowiązków pedagogów.

3.3.3 Nauczyciel języka obcego jako przewodnik (W. Wilczyńska)

Z natury rzeczy osoba nauczająca ma większe możliwości antycypowania proponowanej aktywności, jak i jej bieżącej oceny – co daje jej rolę przewodnika. Jest to jednak przewodnik o tyle szczególny, że jego przewodnictwo służy głównie temu, by jego podopieczny stał się samowystarczalny i mógł się... obchodzić bez niego.
(Wilczyńska 1999: 152)

Weronika Wilczyńska pisząc o autonomii w nauczaniu i przyswajaniu języka obcego, podkreśla rolę nauczającego, który ma być pomocą w dążeniu do tej autonomii. Wymaga to postawy otwartej i aktywnej oraz współpracy pomiędzy uczącym się i nauczającym (zob. Wilczyńska 1999: 299).

Autorka wylicza główne funkcje nauczyciela, który decyduje się na pracę w systemie półautonomii. Są one następujące:

– rozpoznawanie problemów uczenia się, jakie napotyka uczący się;

– wspieranie jego wysiłków w ich przezwyciężaniu;

– rozwijanie indywidualnych zdolności uczenia się i komunikacji poprzez budowanie samodzielności uczącego się w tych zakresach;

– inicjowanie i stymulowanie pracy indywidualnej, a także interakcji w parach i podgrupach, co może być okazją do zdobywania tzw. doświadczenia pozytywnego w tym zakresie;

– wspieranie spontanicznych, osobistych wysiłków uczniów i zapewnianie im ewaluacji zewnętrznej.

(zob. tamże: 149)

Skuteczne pełnienie ww. funkcji możliwe będzie dzięki dobrym relacjom nauczyciela i ucznia. Mowa tu o *ludzkim wymiarze* ich stosunków, których fundamentem powinna być życzliwość, zaufanie i wzajemny szacunek. Trosce o indywidualny rozwój jednostki sprzyjać będzie właśnie klimat otwartości i współpracy budowanej na dialogu, zgodnym ustalaniu organizacji działań edukacyjnych, ich treści i celów.

Mimo, że Wilczyńska nie wymienia konkretnych kompetencji nauczyciela języka obcego, to za istotne uznajemy pokazanie ważnych jego funkcji, które w połączeniu z rozwiniętymi kompetencjami zapewnią sukces dydaktyczny glottodydaktyków.

3.3.4 Nauczyciel wdrażający do samodzielności intelektualnej (H. Kwiatkowska)

Funkcje i zadania współczesnego nauczyciela ewoluują od transmisji wiedzy i dominacji „urabiania" człowieka w kierunku uczenia samodzielności intelektualnej.
(Kwiatkowska 2008: 46)

Henryka Kwiatkowska zwraca uwagę na zmianę funkcji zawodowych nauczycieli. Łączy je z coraz bogatszą wiedzą o pracy edukatorów, a także z transformacjami kulturowo-społecznymi i zmianami cywilizacyjnymi. Na różnych etapach rozwoju dydaktyki i w różnych ujęciach, różne kompetencje były *w cenie*. I tak idealna struktura cech osobowościowych była kluczowa dla dobrego nauczyciela w ujęciu psychologicznym. Sprawstwo działaniowe decydowało o wysokich kompetencjach w ujęciu technologicznym. Indywidualność nauczycieli liczyła się w ujęciu humanistycznym. Rolę zawodową postrzeganą jako zestaw norm i zasad działania akcentuje się w ujęciu socjologicznym. Natomiast zaangażowanie nauczyciela i jego intelektualne kompetencje wykorzystywane na rzecz zmian w sferze publicznej doceniano w ujęciu pedagogiki krytycznej.

Kwiatkowska podsumowuje te transformacje jako przemianę prowadzącą od przekazu wiedzy, co nazywa *dominacją uprawy intelektu*, do metod bazujących na odkrywaniu wiedzy, rozbudzaniu samodzielności intelektualnej i egzystencjalnej (zob. Kwiatkowska 2008: 46).

3.3.5 Dynamiczny układ kompetencji zawodowych nauczyciela (J. Szempruch)

Najważniejszym wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest kategoria zmiany.
(Szempruch 2013: 102)

Jolanta Szempruch opisując nauczyciela jako postpozytywistycznego praktyka, wymienia jego dziesięć cech: (1) refleksyjność oparta na badaniu własnej praktyki, (2) wiązanie myślenia z kontekstem społecznym, (3) aktywny udział w tworzeniu przez uczniów własnego obrazu świata, (4) umiejętność improwizacji, myślenia w działaniu, (5) umiejętność kształtowania kultury aktywności uczniów, dopuszczającej możliwość różnic poglądów i postaw, (6) umiejętność krytycznej autorefleksji osobistej i społecznej dopuszczającej dialog z innymi, (7) zaangażowanie w tworzenie demokracji szkolnej, (8) znajomość różnic kulturowych w środowisku, respektowanie praw mniejszości, pluralizmu kulturowego, (9) nastawienie na działanie, związek poznania z działaniem, (10) wyczulenie na emocjonalną stronę kontaktów z uczniem (zob. Szempruch 2016: 41). Z tego opisu wyłania się specjalista zdolny do refleksji nad własnym działaniem, wrażliwy na otoczenie społeczne i na kontakty ze swoimi uczniami, gotowy do kształcenia uczniów do autonomii w kreowaniu przez nich wizji świata, koncentrujący się na działaniu. Są to niewątpliwie cechy, które wpływają na rozwój kompetencji współczesnych dydaktyków, którzy powinni wykazywać się wrażliwością na środowisko, w którym nauczają, wzmacniać samodzielność swoich uczniów, korzystać z działania w nauczaniu, rozbudzać ciekawość wobec innych kultur, a jednocześnie być gotowi do oceny własnej pracy.

W swojej *Pedeutologii* Szempruch opisuje funkcje zawodowe nauczycieli oraz wynikające z nich zadania. Funkcje zawodowe określone zostały jako

ogół jego powinności, obowiązków i działań zawodowych wzajemnie ze sobą powiązanych, które wyznaczane są pełnioną rolą i zajmowanym stanowiskiem oraz filozofią edukacji, a także rozwojem społeczno-kulturowym i cywilizacyjnym.
(Szempruch 2013: 94)

Autorka prezentuje też klasyfikację funkcji zawodowych, wymienia funkcję dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, środowiskową, badawczą i życiowego ukierunkowania młodzieży. W ramach każdej z tych funkcji powstają konkretne zadania stawiane przed nauczycielami, od których realizacji zależy osiągnięcie celów edukacyjnych.

Ważny jest stały rozwój i doskonalenie kompetencji nauczycielskich. Budowaniu indywidualności i niepowtarzalności nauczających oraz odwagi do podejmowania działań ma sprzyjać autorefleksja, o którą postulują współcześni pedeutolodzy (m.in. Szymankiewicz 2017, Gębal 2019, Janowska 2019).

Kompetencje zawodowe nauczyciela są zdaniem Szempruch *podstawą podmiotowego zaangażowania w świat* (Szempruch 2013: 102). Dzięki nim rola nauczyciela urasta do kreatora rozwoju swojego otoczenia i świadomego uczestnika przeobrażającego się świata. W bardziej filozoficznym ujęciu kompetencje zawodowe można traktować wielorako, wg autorki jako:

- podstawę sprawności działania – dzięki nim nauczyciel języka obcego ma szansę konsekwentnie i skutecznie realizować procesy dydaktyczne,
- zdolność refleksyjnego działania – dzięki nim nauczyciel będzie potrafił bacznie obserwować swoją praktykę i będzie poddawał ją krytyczniej ocenie i starał się ją stale doskonalić,
- warunek konstruowania psychospołecznej tożsamości jednostki – dzięki nim nauczyciel będzie świadomie podejmował trudy swojej pracy i znał wagę swojej misji pedagogicznej,
- potencjał działania o charakterze emancypacyjnym – dzięki nim nauczyciel będzie czuł niezależność i swego rodzaju moc samostanowienia w zakresie podejmowanych działań edukacyjnych,
- warunek dystansującego rozumienia – dzięki nim refleksyjny praktyk, jakim powinien być każdy edukator, będzie potrafił z pewnej perspektywy analizować swoje zadania, obowiązki, osiągnięcia i sukcesy, ale także stojące przed nim wyzwania i napotykane trudności (zob. tamże: 102).

W świecie podlegającym bezustannym transformacjom kompetencje nauczycielskie powinny być stale aktualizowane. Zmiana staje się głównym wymiarem profesjonalnej

kompetencji nauczycielskiej. W związku z tym każdy edukator powinien być gotów na tego typu permanentne dokształcanie i doskonalenie swojej wiedzy, swoich umiejętności i regulację dyspozycji i postaw.

Szempruch klasyfikuje obszary kompetencji ważnych w zawodzie nauczyciela, które łącząc się ze sobą tworzą *dynamiczny układ kompetencji zawodowych nauczyciela* (tamże: 104). Zatem obszary kompetencji zawodowych nauczyciela tworzą:

- Kompetencje osobiste (ja jako człowiek),
- Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne (ja jako uczestnik relacji interpersonalnej),
- Kompetencje współdziałania (ja jako członek grupy zawodowej i społeczeństwa),
- Kompetencje kreatywno-krytyczne (ja jako znawca i twórca danej dziedziny wiedzy),
- Kompetencje pragmatyczne (ja jako nauczyciel),
- Kompetencje informatyczno-medialne (ja jako uczestnik systemu edukacji).

(zob. tamże: 103)

Na **kompetencje osobiste** wpływ mają cechy osobowościowe, wartości, zasady i normy, którymi kieruje się człowiek. Tworzy je także obraz samego siebie i oczekiwania, jakie stawia przed sobą nauczyciel. Opisując kompetencje osobiste, wymienia się także otwartość, empatię, cierpliwość, szacunek dla uczniów, odwagę, stabilność, asertywność, odpowiedzialność i poczucie humoru jako zestaw pożądanych cech uczącego (zob. tamże: 104).

Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne to kolejna grupa umiejętności, na którą składają się zdolność rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych, a także skuteczność działań komunikacyjnych. Nauczyciel powinien wyróżniać się zdolnością interpretowania różnorodnych kontekstów edukacyjnych, a dzięki temu dopasowywać się do konkretnej sytuacji – zarówno w wymiarze komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej. Szempruch mówi o *takcie pedagogicznym* (tamże: 104) w kontaktach i relacjach, jakie nawiązuje pedagog. Powinien on, korzystając z wiedzy o komunikacji interpersonalnej i umiejętności prowadzenia dialogu jako podstawy relacji nauczyciel-uczeń, prowadzić refleksję moralną oraz zachować czytelność własnych działań językowych i edukacyjnych.

Zatem kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne to podstawa do zapewnienia rozwoju ucznia, m.in. poprzez naukę samooceny.

Cechy osobowe nauczyciela mają wpływ na rozwój kompetencji komunikacyjnej, której głównymi elementami wymaganymi od nauczyciela jest umiejętność mówienia (*komunikatywnego nadawania przekazów edukacyjnych*), słuchania (*właściwego odbioru przekazów i otwarcia na ucznia*) i umiejętnego korzystania z języka ciała (*stosownego używania przekazów niewerbalnych*) (tamże: 105).

Kompetencje współdziałania Szempruch rozumie jako skuteczne zachowania prospołeczne oraz sprawność w integrowaniu uczniów z innymi grupami funkcjonującymi w procesach edukacyjnych. Kompetencje te mają odzwierciedlenie w znajomości zasad współdziałania i rozwoju społecznego grup uczniowskich, w rozumieniu i poszanowaniu procesów społecznych w grupie w świetle własnego stylu komunikacyjnego. Nauczyciel posiadający kompetencje współdziałania umie dostosować swój styl kierowania grupą do konkretnych sytuacji edukacyjnych, a potrafi także stawiać czoła konfliktom, uciekając się do kompromisu w drodze negocjacji i takie sposoby postępowania propaguje wśród swoich wychowanków. Współdziałanie realizowane jest także poza klasą lekcyjną, na gruncie instytucjonalnym (szkolnym), a także pozaszkolnym.

Kolejny wymiar kompetencyjny to **kompetencje kreatywno-krytyczne**, które rozpoznajemy poprzez innowacyjność, niestandardowe postępowanie i skuteczność działań nauczyciela, co świadczy o jego świadomości i głębokim zrozumieniu procesów i działań pedagogicznych. Znów mowa jest o refleksji nad własnym działaniem, badaniu praktyki i tworzeniu własnej wiedzy zawodowej. Nauczyciel świadomy jest konieczności stałego doskonalenia i samokształcenia w ramach swojej profesji. Dzięki aktywności twórczej nauczyciel podejmuje nowatorskie działania metodyczne i rozwiązania programowe.

Kluczowe dla sprawności w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego są **kompetencje pragmatyczne**. Składają się na nie wiedza psychologiczna, pedagogiczna oraz metodyczna, a także szereg umiejętności, takich jak: wstępna diagnoza sytuacji zanim rozpocznie się realizację działań edukacyjnych, na podstawie której tworzone są adekwatne programy nauczania uwzględniające także uwarunkowania zewnętrzne (np. podstawa programowa); rozwinięty warsztat pracy nauczyciela; znajomość

i stosowanie w praktyce zasad oceny postępów uczniów; prowadzenie stosownej dokumentacji własnych działań edukacyjnych i gotowość do ich profesjonalizacji; realizacja edukacji integracyjnej i działań w ramach prawnych dotyczących szeroko pojętego systemu edukacyjnego.

Można podsumować, iż kompetencje pragmatyczne zapewniają skuteczność procesu planowania, organizowania, realizacji i ewaluacji działań edukacyjnych nauczyciela.

Nie pominięto też **kompetencji informatyczno-medialnych** nauczyciela, które stawiają go w relacji partnerskiej z młodszymi uczestnikami procesów edukacyjnych. Dla nich bowiem technologie informacyjno-komunikacyjne stanowią nieodzowny element w codziennym funkcjonowaniu. Tym chętniej korzystają oni z osiągnięć technologicznych w procesach edukacyjnych. Za tym trendem powinni też podążać edukatorzy w trosce o efektywność swoich działań pedagogicznych.

Po raz kolejny zwraca się uwagę na zdolność do refleksji jako ważną cechę, a wręcz warunek rozwoju kompetencji nauczyciela. Świadomość refleksyjna nazwana jest nawet *etapem końcowym rozwoju kompetencji* i jest to etap, w którym nauczający potrafi rozpoznawać braki i rozwijać umiejętności innych (zob. tamże: 113). Wobec wcześniejszych stanowisk, a także tych, które będą jeszcze zaprezentowane w dalszej części pracy, jest to dyskusyjne twierdzenie, z którym można polemizować. Szeroki zakres kompetencji nauczycieli, na które składa się wiedza, umiejętności i postawy osób uczących, winny podlegać ciągłemu procesowi doskonalenia, nie przyjmują one postaci finalnej. Przypomnijmy – kwalifikacje nauczycielskie *ustawicznie się stają* (Schön za: Kwiatkowska 1997: 150). Oczekiwana krytyczna postawa i refleksyjne podejście nauczyciela prowadzić ma do ustawicznego *stawania się* ekspertem. Jest to jednocześnie niezwykle ekscytujący czynnik sprawiający, iż profesja nauczycieli przestaje kojarzyć się z rutyną, a zaczyna jawić się niczym ścieżka stałego rozwoju. Wymaga to z jednej strony pewnej pokory, a z drugiej dojrzałości ze strony nauczających. Ważne, aby cechy te wykształcić już na samym początku procesu edukacji przyszłych nauczycieli. Tak przygotowani do pracy eksperci nie będą dążyli ani pielęgnowali w sobie poczucia wyższości, nie będą postrzegali się jako jedynych *depozytariuszy prawdy* (Szempruch 2013: 113). Będą naturalnie wchodzili w rolę jednego z uczestników procesu edukacyjnego, gdyż poprzez nauczanie innych sami będą mieli szansę na ciągłe

powiększanie swojej wiedzy i szlifowanie swoich kompetencji. Takie ujęcie roli nauczycieli zakłada także wysoki poziom samoakceptacji i samopoznania (zob. tamże: 144).

3.3.6 Nauczyciel i jego kompetencje holistyczne (K. Szymankiewicz)

Podmiotowa kompetencja zawodowa nauczyciela stanowi konstrukt wysoce złożony i jednocześnie globalny. Oznacza to, iż kompetencja ta nie jest prostą sumą różnorodnych zasobów i struktur wiedzy, umiejętności praktycznych i uwarunkowań osobowościowych danej jednostki, ale raczej zdolnością do ich skoordynowanego użycia w sposób odpowiadający określonej sytuacji zawodowej.
(Szymankiewicz 2017: 9)

Krystyna Szymankiewicz podkreśla **podmiotowy wymiar kompetencji** nauczycieli, a zestawiając swoistość pracy nauczyciela z istotnymi cechami dla kompetencji zawodowej, wśród cech i postaw wymaganych od nauczyciela autorka wymienia m.in.: postawę autonomiczną, postawę twórczą, generowanie nowej wiedzy, indywidualność, podmiotowość, czujność, postawę odpowiedzialności etycznej za decyzje, regulację afektywną, postawę otwartości, gotowości do społecznego negocjowania interpretacji pracy dydaktycznej i wychowawczej, motywację wewnętrzną, pasję, postawę etyczną (zob. Szymankiewicz 2017: 26).

Rolą nauczycieli w ujęciu tradycyjnym było bycie mistrzem i nadzorcą. Z jednej strony edukatorzy byli uznawani za główne źródło wiedzy i osoby przekazujące ją uczniom, z drugiej zaś byli odpowiedzialni za kontrolę realizacji procesu edukacyjnego i nadzór nad wyznaczonymi osiągnięciami uczniów. Obecnie, w zgodzie z pedagogiką humanistyczną, nauczyciel to mentor, coach i tutor, facylitator, przewodnik, doradca, moderator i mediator, ale także innowator, badacz oraz refleksyjny praktyk. Dzięki rozwijającym się koncepcjom psychologicznym uczący się staje w centrum uwagi, wokół jego potrzeb komunikacyjnych i działaniowych koncentruje się proces dydaktyczny. Tym samym zmienia się funkcja nauczyciela, przechodzi on do roli coacha, przewodnika, który wspiera aktywną postawę uczącego się, stwarza korzystne warunki do nauki pojmowanej jako odkrywanie języka, formułowanie i testowanie hipotez na temat jego funkcjonowania (zob. tamże: 35). Moderator ułatwia uczniom zdobywanie wiedzy, budowanie ich autonomii. Mediator zaś pośredniczy między uczniem a przedmiotem nauki.

Badaczka zestawia funkcje i role nauczyciela w ujęciu tradycyjnych i współczesnych koncepcji edukacyjnych (zob. tamże: 31). I tak w ramach tradycyjnych paradygmatów role nauczyciela to mistrz, ekspert i nadzorca, a współczesne koncepcje wymagają ról: mentora facylitator, ewaluatora, innowatora i badacza. W zależności od funkcji nauczyciela – dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, środowiskowej, życiowego ukierunkowania młodzieży czy badawczej – zmieniają się zadania i formy działania nauczyciela, np. w funkcji dydaktycznej zgodnie z podejściem tradycyjnym, nauczyciel był przekaźnikiem wiedzy, natomiast w ujęciu współczesnym zadaniem nauczyciela jest uczenie umiejętności poszukiwania i tworzenia wiedzy, krytycznego myślenia uczniów.

Autorka pokazuje zależność przemian funkcji i ról nauczycieli od rozwijających się metod nauczania języków obcych.

Szymankiewicz prezentuje syntetyczne podsumowanie ewolucji ról i funkcji nauczycieli języków obcych, gdzie przekrojowo – od najbardziej tradycyjnych podejść w glottodydaktyce, tj. metody gramatyczno-tłumaczeniowej, przez metodę bezpośrednią, audio-lingwalną, audio-wizualną, aż po obecnie uznane w dydaktyce podejście komunikacyjne i zadaniowe – lokując je w czasie, widzimy zmieniające się cele kształcenia oraz ewolucję ról nauczających (zob. tamże: 44). Szerokie spektrum funkcjonowania i rozwoju nauczyciela autorka zamyka w określeniu *kompetencja holistyczna*, które podkreśla wielowymiarowe umiejętności i zadania pedagogów, dydaktyków języków obcych.

Ważnym wymiarem działalności zawodowej edukatorów jest kompetencja profesjonalna, inaczej zwana kompetencją zawodową. Wyróżnia się ona refleksją nad działaniem, której efektem są wnioski wdrażane w praktyce edukacyjnej. Kompetencja profesjonalna oznacza także etyczne działanie wyrażające się w odpowiednich do okoliczności zachowaniach, świadomości odpowiedzialności za własne działania. Kluczowa dla kompetencji zawodowej jest też autonomia edukatora oraz jej wymiar indywidualny, kreowany przez każdego nauczającego.

Podsumowując, można wyliczyć następujące wyznaczniki kompetencji profesjonalnej: refleksyjność, świadomość, autonomiczność, odpowiedzialność oraz wymiar etyczny. Szymankiewicz proponuje następującą definicję kompetencji profesjonalnej: *zjawisko indywidualne, przejawiające cechy złożonego i dynamicznego systemu, który umożliwia*

umotywowane etycznie, odpowiedzialne działanie adekwatne do sytuacji oraz rozwija się poprzez kolejne doświadczenia i refleksję (tamże: 48).

Model struktury podmiotowej kompetencji zawodowej nauczyciela języka obcego zawiera wiedzę deklaratywną, umiejętności praktyczne, wiedzę kontekstualną i uwarunkowania osobowościowe. Jako *metakompetencja* pojawia się umiejętność uczenia się, będąca fundamentem dla rozwoju wszystkich składowych kompetencji zawodowej (zob. tamże: 52).

Umiejętność uczenia się	Wiedza deklaratywna	Co?
	Umiejętności praktyczne	Jak?
	Wiedza kontekstualna	Kiedy? Dlaczego?
	Uwarunkowania osobowościowe	Z jakim nastawieniem? W jakim celu? W jaki indywidualny sposób?

Tabela 4. Model struktury podmiotowej kompetencji zawodowej nauczyciela języka obcego (Szymankiewicz 2017: 52)

Badaczka precyzuje także, co składa się na umiejętność uczenia się, zarówno w obszarze wiedzy, umiejętności i postaw – w ujęciu generalnym, jak i, uszczegóławiając, w kontekście kompetencji nauczycieli języków obcych. I tak dla nauczyciela lingwisty wyróżniono: wrażliwość językową i komunikacyjną (w obszarze wiedzy), ogólną wrażliwość i sprawność fonetyczną, umiejętności heurystyczne oraz techniki uczenia się (w obszarze umiejętności), a także wrażliwość językową i komunikacyjną oraz wrażliwość społeczno-afektywną (w obszarze postaw) (zob. tamże: 71-72).

O umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*) stanowi m.in. dobra organizacja i świadomość własnego procesu uczenia się.

Świadomość konieczności stałego rozwijania wiedzy i umiejętności autorka podsumowuje stwierdzeniem, iż przyszły nauczyciel języka obcego to *uczący się, jak się uczyć zawodu* (tamże: 73).

Podsumowaniem opisu kompetencji zawodowej niech będzie stwierdzenie, iż rozwija się ona głównie dzięki wzbogacaniu zasobów wiedzy, doświadczeniu praktycznemu i refleksji nad działaniem.

3.3.7 Nauczyciel jako gwarant jakości kształcenia językowego (W.T. Miodunka)

Język polski (…) jest nie tylko narzędziem komunikacji, lecz także nośnikiem tradycji i kultury. Umożliwia również użytkownikom dostęp do zasobów intelektualnych polskiego dziedzictwa. Dlatego stałym dążeniem państwa powinno być zadbanie o stworzenie spójnego i skutecznego systemu działań w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego w Polsce i poza Polską. Głównymi podmiotami, od których zależy jakość kształcenia, jego skuteczność, a także motywowanie do nauki (…), są nauczyciele. Ich przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne oraz odpowiednie zabezpieczenie prawne statusu wykonywanego przez nich zawodu mają więc znaczenie kluczowe.

(Miodunka i in. 2018: 129)

Autorzy przekrojowej analizy stanu nauczania i promocji polszczyzny w świecie – zgodnie z założeniami ich publikacji – na języki i ich nauczających patrzą wielowymiarowo, z perspektywy języka jako narzędzia komunikacji oraz nośnika kultury i tradycji. Zatem misja nauczania języka jako klucza do zasobów polskiego dziedzictwa kulturowego powinna być powierzana ekspertom o odpowiednim przygotowaniu merytorycznym i dydaktycznym. W tym świetle wymienia się następujące kwalifikacje i kompetencje, których zakres doprecyzujemy: kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne, psychologiczno-pedagogiczne, kompetencje międzykulturowe oraz kompetencje diagnostyczne i ewaluacyjne – będące kompetencjami podstawowymi – oraz kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, kompetencje współdziałania, kompetencje informatyczno-medialne, kompetencje kreatywne, kompetencje autoedukacyjne – określone jako kompetencje uzupełniające.

Kompetencje merytoryczne (przedmiotowe) świadczą o dobrej znajomości materii nauczania, o rzeczowym przygotowaniu, które, w połączeniu z właściwymi koncepcjami metodycznymi, prowadzą do sukcesu kształcenia. Kompetencje merytoryczne powinny podlegać stałemu rozwojowi poprzez samokształcenie profesjonalistów w dziedzinie nauczania.

Druga grupa to **kompetencje psychologiczno-pedagogiczne**, obejmujące szeroki obszar przygotowania współczesnych edukatorów z zakresu psychologii i pedagogiki,

co umożliwi im podejmowanie działań diagnostycznych, dydaktycznych oraz wychowawczych.

Kompetencje dydaktyczno-metodyczne to wiedza operacyjna pozwalająca zaplanować i efektywnie przeprowadzić proces nauczania, uwzględniając diagnozę stanu wiedzy uczniów i ich potrzeb edukacyjnych, określenie celów i zgodnie z nimi tworzenie programu kształcenia, umiejętność wzmocnienia motywacji uczących się, dobór właściwych metod i technik pracy, a także monitorowanie postępów uczniów. W ramach tych kompetencji nauczający powinien umieć zadbać o własne kształcenie i doskonalenie zawodowe. Powinien on być wrażliwy i otwarty na nowe podejścia do dydaktyki, śledzić osiągnięcia nauki, m.in. neurodydaktyki, a także nowych mediów i technologii, a następnie wdrażać je w swojej praktyce nauczania.

Kompetencje międzykulturowe gwarantują otwartość nauczyciela na porozumiewanie się pomiędzy różnymi kulturami oraz umiejętność przekazywania wiedzy o kulturze obszaru nauczanego języka uczniom. Celem nauczyciela wrażliwego na zróżnicowane kulturowo środowisko jest rozbudzenie w uczniach zainteresowania innymi kulturami, zbudowanie postaw zrozumienia i szacunku dla odmienności kulturowej i religijnej poprzez dostarczenie wiedzy z tego zakresu, zachęcanie do poszerzenia horyzontów uczniów i wskazanie ścieżek do zdobywania wiedzy o innych krajach i kulturach.

Kompetencje kontrolne i ewaluacyjne to umiejętność panowania nad postępami uczniów i zadbania o jasne sygnalizowanie uczącym się, jak przebiega ich rozwój językowy. W ramach tych kompetencji nauczyciel powinien umieć stworzyć i stosować właściwe formy ewaluacji, umieć interpretować wyniki tej ewaluacji i wykorzystywać je na bieżąco w procesie edukacyjnym.

Kompetencje diagnostyczne łączą się z kompetencjami kontrolnymi i ewaluacyjnymi i mają zapewnić poznanie uczniów zarówno w zakresie ich cech rozwojowych, środowiska społeczno-wychowawczego, jak i ich cech indywidualnych, czyli: inteligencji, zainteresowań, stylu poznawczego, poziomu aspiracji, motywów uczenia się.

Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne to sprawność w porozumiewaniu się z uczniami, uznanie dialogowego charakteru relacji nauczyciel-uczeń i korzystanie z wiedzy o komunikacji interpersonalnej poprzez właściwe interpretowanie i nadawanie

komunikatów, umiejętne stosowanie pozajęzykowych środków wyrazu, takich jak komunikacja pozawerbalna.

Kompetencje współdziałania to umiejętność pracy w różnorodnych środowiskach społecznych i kulturowych, swoboda w integrowaniu zróżnicowanych grup uczniów, a także kształcenie postaw prospołecznych u wychowanków.

Kompetencje informatyczno-medialne to znajomość i korzystanie ze stale rozwijających się technologii i nowoczesnych źródeł wiedzy w celu profesjonalizacji działalności dydaktycznej nauczyciela.

Kompetencje kreatywne to niestandardowe podejście nauczającego do procesu edukacyjnego, jego umiejętności twórczej adaptacji metod pracy w zależności od przebiegu działań dydaktycznych, tworzenie autorskich programów nauczania, sięganie po innowacyjne techniki, stymulowanie rozwoju uczniów i dążenie do umocnienia ich autonomii w uczeniu się. Znów wracamy do tematu samokształcenia – nauczyciel kreatywny dba także o swój rozwój, bada własną praktykę szkolną i bazując na swoich refleksjach, tworzy własną wiedzę zawodową.

Kompetencje autoedukacyjne to podstawa współczesnej edukacji, wiążą się one z kompetencjami twórczymi pedagogów. Samokształcenie to nieodzowny czynnik rozwoju nauczyciela, także poprzez czynny udział w badaniach naukowych i ciągłe poszukiwanie innowacji w działaniach dydaktycznych.

3.3.8 Nauczyciel języka obcego i jego różnorodne zadania (H. Komorowska)

Liczne badania prowadzone nad tym zagadnieniem w różnych krajach pozwoliły stwierdzić, że pod rożnymi szerokościami geograficznymi i w różnych typach szkół tzw. dobrzy nauczyciele wykazują zadziwiająco podobne cechy. Co więcej, charakteryzują się oni dość podobnym sposobem zachowania w klasie
(Komorowska 2002: 112)

Hanna Komorowska w swojej *Metodyce nauczania języków obcych* podkreśla różnorodność zadań stojących przed nauczycielami, które determinują pełnione przez nich role (zob. Komorowska 2002: 105). Pierwszym z zadań nauczyciela jest szeroko pojęta organizacja pracy, rozumiana jako formułowanie celów, dobór materiałów dydaktycznych i dążenie do realizacji celów edukacyjnych. Drugim zadaniem jest motywowanie uczniów poprzez rozbudzanie ich zaangażowania i aktywności. Kolejne

zadanie to udzielanie pomocy uczącym się, do czego prowadzi umiejętne ułatwianie nauki.

Innym obszarem pomocy jest wsparcie psychiczne w trudniejszych momentach funkcjonowania wychowanków. Przechodząc do kwestii merytorycznych nauczania, Komorowska opisuje rolę eksperta, którego zadaniem jest przekazywanie wiedzy i umiejętności uczącym się. W kontekście nauczania języków obcych nie można pominąć funkcji nauczyciela jako modelu językowego, czyli wzoru do naśladowania, jeśli chodzi o znajomość języka obcego. W procesie nauczania nie powinno zabraknąć elementu oceny, stąd pojawia się rola egzaminatora, osoby oceniającej i sędziego. To jednak nie wszystkie role, jakie przypadają nauczycielowi. Kolejną jest rola uważnego słuchacza i obserwatora, od wypełnienia której zależy właściwe spełnienie wszystkich wcześniej wymienionych ról i realizacja wynikających z nich zadań.

O dojrzałości dydaktycznej nauczającego świadczyć będzie umiejętność swego rodzaju odstąpienia roli jedynego organizatora i głównego dowodzącego procesem nauczania. Będzie to służyć przygotowaniu uczniów do autonomii w celu doprowadzenia do samodzielności w pracy nad procesem nauki języka i kreowania odpowiedzialności za własną naukę.

Autorka *Metodyki nauczania języków obcych* przestrzega przed konfliktem ról, do którego prowadzi tak szeroki wachlarz zadań stojących przed jednym i tym samym edukatorem. Tylko doświadczony nauczyciel jest w stanie umiejętnie wykonywać tak zróżnicowane zadania, nie pomijając żadnej z istotnych ról. Na pełnienie poszczególnych ról wpływają także indywidualne predyspozycje, które wzmacniają pewnego rodzaju zachowania i formy działania, a wykluczają inne. Podsumowując, autorka podkreśla, iż istotą zawodu nauczycielskiego jest przyjmowanie różnych ról – idealne dopasowywanie ich do danych okoliczności nauczania (np. fazy lekcji czy etapu nauczania).

Oprócz ról i zadań nauczyciela Komorowska opisuje też style kierowania grupą (zob. tamże: 106-109): styl autokratyczny (autorytarny), styl *laissez-faire*, styl paternalistyczny, styl konsultacyjny, styl uczestniczący, styl demokratyczny, a także strategie nauczycielskie: strategia terapii zajęciowej, strategia rutyny, strategia wycofywania się, strategia władzy, strategia fraternizacji, strategia negocjacji.

Poza ich wymienieniem nie poświęcimy im więcej uwagi, gdyż tematem tej części pracy są kompetencje nauczycielskie, które Komorowska dzieli na cztery grupy.

Wskazując na cechy i zachowania dobrego nauczyciela, Komorowska wymienia następujące grupy umiejętności:

- umiejętności interakcyjne,
- umiejętności pedagogiczne,
- umiejętności językowe,
- umiejętności dydaktyczne jako nauczyciela języka obcego (zob. tamże: 114-118).

W każdej z kategorii odnajdujemy zestawy cech i zachowań składających się na kluczowe kompetencje edukatorów uczących języków obcych.

I tak na **umiejętności interakcyjne**, czyli model relacji nauczyciela z uczniami, składają się następujące czynniki:

- przyjazny stosunek do uczniów i umiejętność okazania im życzliwości, gotowość służenia wsparciem;
- chwalenie uczniów, podkreślanie nawet najdrobniejszych sukcesów. Chwalenie na różne sposoby (aprobujący uśmiech, klaskanie etc.). Warto skojarzyć sukces zawodowy nauczycieli prezentujących tego rodzaju zachowania z przekonaniem leżącym u podstaw metody naturalnej, które mówi *wszystkie emocje negatywne tworzą filtr afektywny, czyli blok uniemożliwiający opanowanie języka, a wszystkie pozytywne emocje sprzyjają uczeniu się i zapamiętywaniu* (tamże: 115)*;*
- żywe reakcje;
- jasno określone *reguły gry* w klasie;
- nauczyciele są sprawiedliwi w ocenie uczniów.

Umiejętności pedagogiczne, czyli sposób organizacji nauki tworzone są przez:

- różnorodność zajęć,
- żywe tempo,
- system poprawiania błędów – bez przerywania wątku,
- budowanie autonomii uczniów.

Umiejętności językowe to, krótko mówiąc, znajomość języka obcego oraz kultury danego obszaru językowego. Tu warto dodać komentarz odnoszący się do nauczania

języka polskiego jako obcego, którego zazwyczaj uczą Polacy, czyli rodzimi użytkownicy tegoż języka. Można by rzec, iż – z jednej strony – są w sytuacji uprzywilejowanej, gdyż to ich język ojczysty, co oznacza, że sami nie musieli się go uczyć w sposób zbliżony do procesu, przez który przechodzą ich uczniowie. Inną sytuacją jest np. uczenie Polaka języka francuskiego przez innego Polaka. Wtedy osoba ucząca odnosi się siłą rzeczy do swoich doświadczeń w uczeniu się tego języka. Polak uczący cudzoziemca języka polskiego nie ma takiego odniesienia, i tu pojawia się trudność i pewne ryzyko – będzie to robił profesjonalnie tylko, kiedy uzyska właściwe kwalifikacje, czyli zbuduje kompetencje umożliwiające mu pracę w charakterze lektora języka polskiego jako obcego.

Tematowi nauczania języków obcych przez native speaker'ów poświęcimy jeszcze uwagę w dalszej części tego rozdziału.

Wróćmy teraz do ostatniej grupy umiejętności, którą wyodrębnia Komorowska. Są to **umiejętności dydaktyczne**, czyli umiejętności nauczania języka obcego, dla których kluczowe jest:

- doświadczenie i znaczny już staż pracy, ale nie rutyna – badacze wymieniają tu okres od 8 do 10 lat pracy jako idealny;
- staranne przygotowanie do lekcji, które może zrekompensować brak doświadczenia pedagogicznego;
- używanie podczas lekcji języka obcego (nauczanego);
- używanie materiałów audio podczas lekcji, a także wprowadzanie wierszy i piosenek;
- prace domowe wymagające sięgnięcia po dodatkową lekturę czy obejrzenia programu telewizyjnego w języku obcym;
- prowokowanie jak największej liczby samodzielnych wypowiedzi (scenki, dialogi, praca w parach, praca grupowa);
- aktywne włączanie uczniów do lekcji.

Klasyfikacja Komorowskiej zdaje się na tyle klarowna i obejmująca wszystkie kluczowe kompetencje edukatorów, iż stanie się dla nas punktem odniesienia przy podejmowanych badaniach ilościowych i jakościowych. Przedstawimy ją jednocześnie jako swego rodzaju szkielet dla wszystkich opisanych klasyfikacji i kategoryzacji kompetencji glottodydaktyków. Pokusimy się o wpisanie w cztery główne obszary

kompetencyjne wyznaczone przez Komorowską proponowanych przez pozostałych cytowanych pedeutologów grup kompetencji i umiejętności nauczycielskich.

Ale zanim to nastąpi, przedstawimy jeszcze perspektywy pedagogów zagranicznych – niemiecką, francuską oraz grupy badaczy z kilku krajów (m.in.: Francji, Słowenii, Węgier, Wielkiej Brytanii).

3.3.9 Podstawowe kompetencje nauczycielskie w glottodydaktycznej perspektywie porównawczej (P. E. Gębal)

(Umiejętności i kompetencje oczekiwane od współczesnych nauczycieli) powinny one stać się punktem odniesienia dla kreatorów i realizatorów kształcenia przyszłych specjalistów od nauczania języków obcych.
(Hermann Funk za: Gębal 2013: 115)

Wgląd do niemieckich założeń pedeutologicznych umożliwia nam komparatystyczna praca P. E. Gębala z roku 2013. Autor przybliża czytelnikom formy kształcenia nauczycieli języków obcych w dwóch sąsiadujących krajach: w Polsce i w Niemczech.

Dla naszej perspektywy badawczej istotne są opracowania i analizy pedeutologów opisujących kompetencje nauczycieli lingwistów. Pierwszym z nich jest Hans Barkowski z uniwersytetu w Jenie. Wyznacza on siedem podstawowych kompetencji nauczycielskich. Są to: umiejętność prezentacji treści kształcenia, umiejętność prowadzenia zajęć, umiejętność organizowania i planowania toku dydaktycznego, umiejętność doradzania uczącym się, umiejętność efektywnego wykorzystywania mediów w procesie dydaktycznym, umiejętność nawiązywania i podtrzymywania współpracy dydaktycznej oraz umiejętność przeprowadzania ewaluacji (zob. Gębal 2013: 115). Do tego pakietu Hermann Funk dodał kompetencję badawczo-refleksyjną. Ważna jest uwaga Funka dotycząca kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Twierdzi on, iż twórcy programów kształcenia oraz ci, którzy te programy realizują, powinni jako punkt wyjścia do budowania założeń programów, a także ich realizacji, uznać kompetencje i umiejętności, których oczekuje się od współczesnych nauczycieli.

Kolejnym wskazaniem, a wręcz rekomendacją, jest bardziej praktyczne podejście do procesu kształcenia pedagogów.

3.3.10 Nauczyciel i jego kompetencje zawodowe (P. Perrenoud)

Kompetencje zawodowe tworzą się w toku kształcenia, ale także w ramach codziennej „nawigacji" praktyka od jednej sytuacji zawodowej do drugiej.
(Perrenoud 1999)

Profesjonalizmem nauczyciela języka obcego zajął się także szwajcarski badacz Philippe Perrenoud, który wymienia następujące umiejętności i postawy, charakteryzujące profesjonalnego edukatora:

- zdolność do samodzielnej organizacji doskonalenia zawodowego,
- autonomia, odpowiedzialność i ponoszenie indywidualnego ryzyka,
- krytyczny i ostrożny stosunek do wiedzy, kwestionowanie i nieustanne rozwijanie wiedzy i kompetencji dzięki: samoocenie, umiejętności uczenia się, gromadzeniu doświadczenia, poddawaniu go refleksji i tworzeniu teorii na podstawie praktyki; dążeniu do zrozumienia i wzbogacania swojego zestawu schematów działania.

Philippe Perrenoud zaproponował też klasyfikację kluczowych kompetencji zawodowych, które opisał w dziesięciu grupach – *rodzinach*. Zadaniem nauczyciela jest (1) stwarzanie uczniom możliwości uczenia się, (2) kierowanie postępami ucznia w procesie uczenia się, (3) radzenie sobie ze zróżnicowaniem uczniów, (4) rozwijanie zaangażowania uczniów w pracę i uczenie się, (5) praca w zespole, (6) uczestniczenie w zarządzaniu szkołą, (7) informowanie rodziców i angażowanie ich w proces uczenia się, (8) posługiwanie się nowymi technologiami, (9) radzenie sobie z obowiązkami zawodowymi i dylematami etycznymi, (10) kierowanie własnym rozwojem zawodowym (zob. Szymankiewicz 2017: 83, Janowska 2019: 341).

Pisząc o kompetencjach zawodowych, Perrenoud podkreśla, że są one budowane w toku kształcenia, ale także w ramach codziennej *nawigacji* praktyka od jednej sytuacji zawodowej do drugiej[5]. Widzimy, jak ważna jest praktyka zawodowa dla ugruntowania strategicznych umiejętności nauczycielskich.

[5] Perrenoud 1999, tłumaczenie własne: Les compétences professionnelles se construisent, en formation, mais aussi au gré de la *navigation* quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre.

3.3.11 Nauczyciel jako edukator językowy (V. Dupuis)

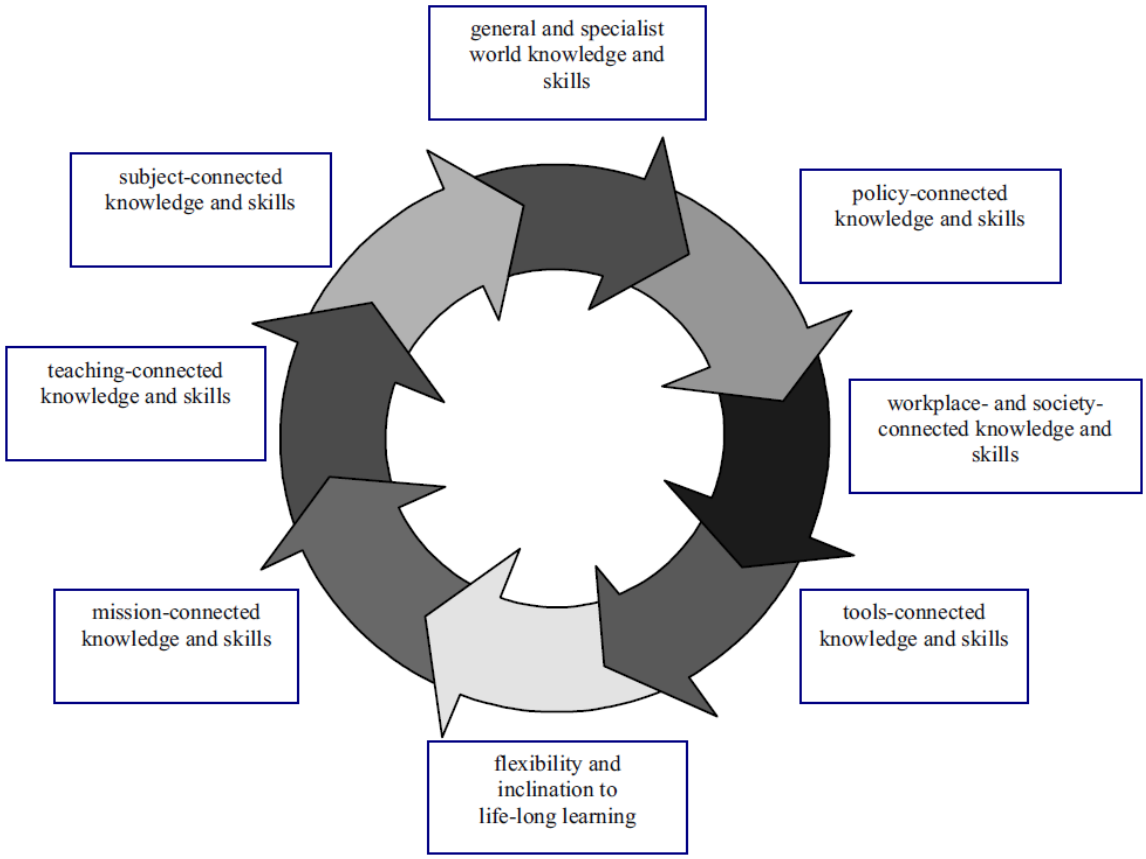
Nauczyciel języka – który zawsze był profesjonalistą – staje się świadomy potrzeby jeszcze większego profesjonalizmu, który można wywnioskować z potrzeb uczniów, standardów jakości i celów.
(V. Dupuis i in. 2003: 97 – tłumaczenie własne)[6]

Zdaniem autorów publikacji Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy pt. *Facing the future. Language educators across Europe*, rola nauczyciela języka obcego znacznie wykracza poza nauczanie języka. W procesie edukacyjnym nauczyciele ci uczą wielu innych aspektów niezwiązanych z nauczaniem samego języka. Wielu nauczycieli postrzega swoją pracę jako misję: misję nauczania i misję wychowawczą. Stąd też można ich śmiało określić mianem edukatorów językowych.

Od edukatora językowego oczekuje się elastyczności w dopasowywaniu się do zastanego kontekstu społecznego, kontekstu nauczania, potrzeb i oczekiwań uczniów i szkoły. Edukatorzy powinni też umiejętnie nawiązywać relacje z uczniami. Edukator językowy ma świadomość potrzeby pielęgnowania i zabiegania o swój rozwój profesjonalny.

Autorzy dokumentu *Facing the future* stworzyli profil zawodowy edukatorów językowych, który prezentuje kompetencje nauczycieli języków obcych.

[6] The language educator - who has always been a professional - is becoming aware of the need for an even increasing professionalism which may be inferred from learners' needs, quality standards and objectives.



Schemat 3. Wiedza i umiejętności edukatorów językowych (V. Dupuis i in. 2003: 78)

Jak się można spodziewać, jest to bogaty katalog umiejętności zawierający:

- **wiedzę i umiejętności ogólne i specjalistyczne** (*general and specialistic world knowledge and skills*): edukator językowy powinien wykazywać się znajomością wydarzeń bieżących oraz mieć wiedzę w zakresie nauczanej materii;
- **wiedzę i umiejętności związane z polityką edukacyjną** (*policy-connected knowledge and skills*): edukator językowy powinien orientować się w standardach obowiązującej polityki edukacyjnej, zarówno lokalnej, jak i zagranicznej, np. ogólnoeuropejskiej (ESOKJ, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* czy *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych*);
- **wiedzę i umiejętności społeczne oraz związane z miejscem pracy** (*workplace- and society-connected knowledge and skills*): edukator językowy powinien umieć zarządzać ludźmi, sprawnie funkcjonować w otoczeniu zawodowym;

- **wiedzę i umiejętności techniczne** (*tools-connected knowledge and skills*): edukator językowy powinien swobodnie korzystać z różnorodnych narzędzi TIK w pracy dydaktycznej;
- **elastyczność oraz skłonność do uczenia się przez całe życie** (*flexibility and inclination to life-long learning*): edukator językowy powinien mieć świadomość konieczności stałego rozwoju i dokształcania;
- **wiedzę i umiejętności związane z misją** (*mission-connected knowledge and skills*): edukator językowy powinien mieć świadomość wagi swojej pracy z uczniami oraz wiedzieć, jak ich motywować i wspierać w procesie edukacji językowej;
- **wiedzę i umiejętności nauczycielskie** (*teaching-connected knowledge and skills*): edukator językowy powinien sprawnie planować i prowadzić proces dydaktyczny, umieć dobierać różnorodne metody i techniki nauczania języków, wiedzieć, jak prowadzić ewaluację postępów uczniów etc.;
- **wiedzę i umiejętności związane z przedmiotem** (*subject-connected knowledge and skills*): edukator językowy powinien doskonale znać nauczany przedmiot, być ekspertem w zakresie uczonego języka, znać odmiany języka ogólnego i specjalistycznego, potrafić uczyć słownictwa, wymowy, gramatyki, komunikacji w języku obcym.

Klasyfikacja kompetencji i umiejętności międzynarodowej grupy badaczy, autorów publikacji *Facing the future. Language educators across Europe*, wydanej pod egidą Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy, jest ostatnią, którą zamierzaliśmy zaprezentować w niniejszej pracy. Po raz kolejny widzimy cały wachlarz różnorodnych kompetencji i wiedzy, które winni wykształcić oraz stale aktualizować i doskonalić współcześni glottodydaktycy.

We wcześniejszej części tego rozdziału zapowiedzieliśmy rozwinięcie tematu nauczania języków obcych przez rodzimych użytkowników języka. Teraz przyszedł na to czas.

3.3.12 *Native speaker* ekspertem w nauczaniu?

Powróćmy jeszcze do tematu nauczania języka polskiego jako obcego przez rodzimych użytkowników tego języka, czyli przez Polaków. Powszechnie uważa się, że znajomość języka – a native speaker jest przecież ekspertem w dziedzinie własnego języka, posługuje się nim biegle, jest w stanie właściwie artykułować wszelkie słowa, zdania, wypowiedzi, używa poprawnych form gramatycznych, zna kulturę własnego kraju, historię etc. – daje wszelkie zasoby ku temu, aby uczyć własnego języka. Jest to jednak przekonanie mylne. Najlepiej wiedzą o tym osoby, które mając takie podejście, podejmują próby uczenia naszego języka przedstawicieli innych narodowości. Nierzadko kończy się to niezadowoleniem ze strony uczniów, brakiem postępów i frustracją nauczyciela Polaka. Zanim rozpoczniemy nauczanie jakiegokolwiek języka, powinniśmy znać jego strukturę, umieć odnieść się do opisów poziomów biegłości językowej zawartych w ESOKJ. Będąc rodzimym użytkownikiem języka, mamy niejako utrudnione zadanie, gdyż musimy umieć popatrzeć na własny język z dystansu, oczami osoby, której podobny system językowy może być zupełnie obcy.

Można powiedzieć wprost, że *wysoka kompetencja lingwistyczna uczącego lub fakt, że jest on native speakerem nie oznacza, że będzie umiał skutecznie nauczać języka* (Janowska 2019: 342). Wymienione wcześniej zestawy kompetencji, umiejętności, funkcji i zadań powinny być wystarczającym argumentem za tym, że jedynie adekwatne kształcenie (całożyciowe) i stałe doskonalenie zawodowe jest kluczem do sukcesu zawodowego nauczających języków obcych. Perfekcyjna znajomość języka odpowiada wymogom kompetencji językowej i bez niej trudno wyobrazić sobie pracę lektora, lecz jest to jedynie jeden z wielu aspektów profesjonalizmu glottodydaktycznego.

Efektywność pracy native speaker'a zależy od wielu kompetencji, które nauczyciele języków obcych powinni stale rozwijać (zob. Zawadzka 2004, Targońska 2009).

3.4 Podsumowanie. Klasyfikacja kompetencji dydaktyczno-metodycznych

Bazując na przytoczonych kategoriach kompetencji glottodydaktyków, postaramy się stworzyć spójną klasyfikację, która obejmie główne umiejętności, którymi powinni wyróżniać się współcześni nauczyciele języków obcych, w tym uczący języka polskiego jako obcego. Do uspójnienia klasyfikacji posłuży nam podział umiejętności stworzony

przez H. Komorowską w *Metodyce nauczania języków obcych* z roku 2002. Osią podziału stały się cztery grupy umiejętności: umiejętności interakcyjne, umiejętności pedagogiczne, umiejętności językowe oraz umiejętności dydaktyczne nauczyciela języka obcego (zob. Komorowska 2002: 114-118).

Poniższe zestawienie zbiera opisane w tym rozdziale kompetencje w ramach tych właśnie czterech kategorii.

umiejętności interakcyjne (Komorowska 2002)
Kompetencje komunikacyjne E. Zawadzkiej (2004) Kompetencje współdziałania E. Zawadzkiej (2004) Kompetencje wychowawcze i moralne E. Zawadzkiej (2004)
Kompetencje osobiste J. Szempruch (2013) Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne J. Szempruch (2013) Kompetencje współdziałania J. Szempruch (2013)
Kompetencja profesjonalna / zawodowa K. Szymankiewicz (2017)
Kompetencje diagnostyczne W. T. Miodunki i in. (2018) Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne W. T. Miodunki i in. (2018) Kompetencje współdziałania W. T. Miodunki i in. (2018)
Umiejętność doradzania uczącym się H. Barkowskiego i H. Funka (2003) Umiejętność nawiązywania i podtrzymywania współpracy dydaktycznej H. Barkowskiego i H. Funka (2003)
Kompetencja rozwijania zaangażowania uczniów w pracę i uczenie się P. Perrenoud (1999) Kompetencja pracy w zespole P. Perrenoud (1999) Kompetencja uczestniczenia w zarządzaniu szkołą P. Perrenoud (1999) Kompetencja informowania rodziców i angażowanie ich w proces uczenia się P. Perrenoud (1999)
umiejętności pedagogiczne (Komorowska 2002)
Kompetencja pedagogiczna W. Pfeiffera (2001)
Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne E. Zawadzkiej (2004) Kompetencje organizacyjne E. Zawadzkiej (2004)
Kompetencje kreatywno-krytyczne J. Szempruch (2013) Kompetencje pragmatyczne J. Szempruch (2013)

Kompetencja profesjonalna / zawodowa K. Szymankiewicz (2017)
Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne W. T. Miodunki i in. (2018) Kompetencje kontrolne i ewaluacyjne W. T. Miodunki i in. (2018) Kompetencje autoedukacyjne W. T. Miodunki i in. (2018)
Umiejętność organizowania i planowania toku dydaktycznego H. Barkowskiego i H. Funka (2003) Umiejętność przeprowadzania ewaluacji H. Barkowskiego i H. Funka (2003) Kompetencja badawczo-refleksyjna H. Funka (2003)
Kompetencja stwarzania uczniom możliwości uczenia się P. Perrenoud (1999) Kompetencja kierowania postępami ucznia w procesie uczenia się P. Perrenoud (1999) Kompetencja radzenie sobie ze zróżnicowaniem uczniów P. Perrenoud (1999) Kompetencja radzenia sobie z obowiązkami zawodowymi i dylematami etycznymi P. Perrenoud (1999) Kompetencja kierowania własnym rozwojem zawodowym P. Perrenoud (1999)
Wiedza i umiejętności związane z polityką edukacyjną V. Dupuis i in. (2003) Wiedza i umiejętności społeczne oraz związane z miejscem pracy V. Dupuis i in. (2003) Elastyczność oraz skłonność do uczenia się przez całe życie V. Dupuis i in. (2003) Wiedza i umiejętności związane z misją V. Dupuis i in. (2003)
umiejętności językowe (Komorowska 2002)
Kompetencja językowa W. Pfeiffera (2001) Kompetencja krajo- i kulturoznawcza W. Pfeiffera (2001)
Kompetencje językowe E. Zawadzkiej (2004) Kompetencje krajo- i kulturoznawcze E. Zawadzkiej (2004)
Kompetencja profesjonalna / zawodowa K. Szymankiewicz (2017)
Kompetencje merytoryczne W. T. Miodunki i in. (2018)
Wiedza i umiejętności związane z przedmiotem V. Dupuis i in. (2003)
umiejętności dydaktyczne (Komorowska 2002)
Kompetencja metodyczna W. Pfeiffera (2001) Kompetencja medialna W. Pfeiffera (2001)
Kompetencje metodyczne E. Zawadzkiej (2004) Kompetencje innowacyjno-kreatywne E. Zawadzkiej (2004)
Kompetencje informatyczno-medialne J. Szempruch (2013)
Kompetencja profesjonalna / zawodowa K. Szymankiewicz (2017)
Kompetencje dydaktyczno-metodyczne W. T. Miodunki i in. (2018) Kompetencje międzykulturowe W. T. Miodunki i in. (2018) Kompetencje informatyczno-medialne W. T. Miodunki i in. (2018) Kompetencje kreatywne W. T. Miodunki i in. (2018)

Umiejętność prezentacji treści kształcenia H. Barkowskiego i H. Funka (2003) Umiejętność prowadzenia zajęć H. Barkowskiego i H. Funka (2003) Umiejętność efektywnego wykorzystywania mediów w procesie dydaktycznym H. Barkowskiego i H. Funka (2003)
Kompetencja posługiwania się nowymi technologiami P. Perrenoud (1999)
Wiedza i umiejętności ogólne i specjalistyczne V. Dupuis i in. (2003) Wiedza i umiejętności techniczne V. Dupuis i in. (2003) Wiedza i umiejętności nauczycielskie V. Dupuis i in. (2003)

Tabela 5. Zestawienie kompetencji nauczyciela języków obcych zgodnie z klasyfikacją H. Komorowskiej (opracowanie własne)

Zgodnie z zaprezentowanym zestawieniem w kategorii umiejętności interakcyjne mieszczą się kompetencje komunikacyjne, kompetencje współdziałania oraz kompetencje wychowawcze i moralne E. Zawadzkiej (2004); kompetencje osobiste, kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne oraz kompetencje współdziałania J. Szempruch (2013); kompetencja profesjonalna / zawodowa K. Szymankiewicz (2017); kompetencje diagnostyczne, kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne oraz kompetencje współdziałania W.T. Miodunki i in. (2018), umiejętność doradzania uczącym się i umiejętność nawiązywania i podtrzymywania współpracy dydaktycznej H. Barkowskiego i H. Funka (2003); kompetencja rozwijania zaangażowania uczniów w pracę i uczenie się, kompetencja pracy w zespole, kompetencja uczestniczenia w zarządzaniu szkołą oraz kompetencja informowania rodziców i angażowanie ich w proces uczenia się P. Perrenoud (1999).

Natomiast w grupie umiejętności pedagogicznych znalazły się: kompetencja pedagogiczna W. Pfeiffera (2001); kompetencje psychologiczno-pedagogiczne oraz kompetencje organizacyjne E. Zawadzkiej (2004); kompetencje kreatywno-krytyczne oraz kompetencje pragmatyczne J. Szempruch (2013); kompetencja profesjonalna / zawodowa K. Szymankiewicz (2017); kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, kompetencje kontrolne i ewaluacyjne oraz kompetencje autoedukacyjne W. T. Miodunki i in. (2018); umiejętność organizowania i planowania toku dydaktycznego, umiejętność przeprowadzania ewaluacji H. Barkowskiego i H. Funka (2003) oraz kompetencja badawczo-refleksyjna H. Funka (2003); kompetencja stwarzania uczniom możliwości

uczenia się, kompetencja kierowania postępami ucznia w procesie uczenia się, kompetencja radzenie sobie ze zróżnicowaniem uczniów, kompetencja radzenia sobie z obowiązkami zawodowymi i dylematami etycznymi oraz kompetencja kierowania własnym rozwojem zawodowym P. Perrenoud (1999); wiedza i umiejętności związane z polityką edukacyjną, wiedza i umiejętności społeczne oraz związane z miejscem pracy, elastyczność oraz skłonność do uczenia się przez całe życie oraz wiedza i umiejętności związane z misją V. Dupuis i in. (2003).

Trzecią grupę stanowią umiejętności językowe, a wśród nich kompetencja językowa oraz kompetencja krajo- i kulturoznawcza W. Pfeiffera (2001); kompetencje językowe oraz kompetencje krajo- i kulturoznawcze E. Zawadzkiej (2004); kompetencja profesjonalna / zawodowa K. Szymankiewicz (2017); kompetencje merytoryczne W.T. Miodunki i in. (2018); wiedza i umiejętności związane z przedmiotem V. Dupuis i in. (2003).

Ostatnia kategoria umiejętności wyznaczona przez H. Komorowską to umiejętności dydaktyczne, które pokrywają się z kompetencją metodyczną oraz kompetencją medialną W. Pfeiffera (2001); kompetencjami metodycznymi oraz kompetencjami innowacyjno-kreatywnymi E. Zawadzkiej (2004); kompetencjami informatyczno-medialnymi J. Szempruch (2013); kompetencją profesjonalną / zawodową K. Szymankiewicz (2017); kompetencjami dydaktyczno-metodycznymi, kompetencjami międzykulturowymi; kompetencjami informatyczno-medialnymi oraz kompetencjami kreatywnymi W.T. Miodunki i in. (2018); umiejętnością prezentacji treści kształcenia, umiejętnością prowadzenia zajęć oraz umiejętnością efektywnego wykorzystywania mediów w procesie dydaktycznym H. Barkowskiego i H. Funka (2003); kompetencją posługiwania się nowymi technologiami P. Perrenoud (1999); wiedzą i umiejętnościami ogólnymi i specjalistycznymi, wiedzą i umiejętnościami technicznymi oraz wiedzą i umiejętnościami nauczycielskimi V. Dupuis i in. (2003).

Rozdział trzeci niniejszej pracy miał za zadanie zaprezentowanie różnych aspektów kompetencji nauczycieli języków obcych, które zasługują i doczekały się wielu opracowań i klasyfikacji w celu ich uporządkowania. Jak wynika z analizy oczekiwanych umiejętności, pełnionych funkcji i realizowanych zadań oraz przeglądu proponowanych klasyfikacji kompetencji nauczycieli języków obcych, zawód ten należy do jednych z bardziej

wymagających. Edukator językowy (za: V. Dupuis i in., 2003) powinien posiadać nie tylko szeroką wiedzę i wyróżniać się wielorakimi umiejętnościami, ale musi umieć wykorzystywać je w praktyce i stale próbować dostosowywać się do zmieniających się uwarunkowań zewnętrznych. Nauczający to, w idealnym świecie, osoba o wysokich kompetencjach w takich dziedzinach jak psychologia, pedagogika, lingwistyka, osoba potrafiąca przekazywać swoją wiedzę w sposób adekwatny do potrzeb i oczekiwań uczniów, osoba refleksyjna i otwarta na obserwację własnej praktyki zawodowej, umiejąca jednocześnie dokonywać korekt i polepszać swoją pracę. Taki glottodydaktyk nowej generacji to *nauczyciel fachowiec, zdolny do mobilizacji całokształtu zasobów, którymi dysponuje w celu rozwiązania problemu lub stawienia czoła trudnościom* (Janowska 2019: 351). To człowiek świadomy swojej szeroko zakrojonej misji, jego celem jest nie tylko nauczenie języka, zbudowanie kompetencji komunikacyjnej uczniów, lecz także wieloaspektowy ich rozwój: wiedzy (*savoir*), umiejętności (*savoir-faire*), cech osobowości (*savoir-être*), umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*) oraz zdolności (do) działania (*savoir-agir*) (zob. tamże: 351).

Szukając skutecznych metod rozwijania kompetencji dydaktyczno-metodycznych, czynimy krok w kierunku profesjonalizacji procesu kształcenia przyszłych nauczających języka polskiego jako obcego. Szymankiewicz widzi tę kwestię w szerszym spektrum, twierdząc, iż nowa koncepcja nauczyciela

> *stanowi odpowiedź na potrzebę kształcenia i wychowania jednostek o otwartym umyśle, twórczych, potrafiących w autonomiczny sposób rozwiązywać problemy, jakich dostarcza złożona i niestabilna rzeczywistość, zdolnych i zmotywowanych do tego, by uczyć się przez całe życie.*
> (Szymankiewicz 2017: 43)

Rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych jest przedmiotem naszych wielokierunkowych dociekań zarówno natury teoretycznej, jak i empirycznej. Ich celem jest poznanie najskuteczniejszych metod rozwoju tego zestawu umiejętności, koniecznych nauczycielom języka polskiego jako obcego do efektywnej pracy dydaktycznej. Dodać w tym miejscu należy, że badania nad rozwojem kompetencji dydaktyczno-metodycznych lektorów języka polskiego jako obcego nie były jak dotychczas prowadzone na szerszą skalę. w podjętych badaniach głównym celem było określenie, jakimi metodami mamy szansę skutecznie rozwinąć już na etapie przygotowania do pracy zawodowej nauczyciela jpjo (w ramach studiów, kursów przygotowujących etc.) kompetencje dydaktyczno-

metodyczne. Chcemy sprawdzić, co sprawia, że osoby kończące studia lub kursy specjalizacyjne czują, że wiedzą, jak przygotowywać całościowo proces nauczania języka i poszczególne zajęcia, a w szerszym ujęciu, jak kreatywnie planować i efektywnie organizować kurs językowy, jak formułować cele dydaktyczne, jak motywować uczniów i zachęcać ich do aktywnego uczestnictwa w lekcjach, jak budować ich autonomię i wzmacniać kompetencje komunikacyjne, jakimi sposobami urozmaicać zajęcia, po jakie materiały sięgać (autentyczne, audio, TIK etc.), jak reagować na błędy popełniane przez uczniów oraz jak rozsądnie i zgodnie z zasadami dydaktycznymi je poprawiać i w końcu, jak zapewnić ciekawe zajęcia i żywe tempo kursu.

> *(…) kompetentny nauczyciel to osoba nie tylko biegle, adekwatnie do sytuacji i w sposób twórczy posługująca się obszerną wiedzą i umiejętnościami praktycznymi, ale przede wszystkim jednostka autonomiczna, refleksyjna, dokonująca świadomych wyborów i biorąca za nie odpowiedzialność, dążąca do rozwoju zawodowego.*
> (Szymankiewicz 2017: 76)

Takich nauczających języka polskiego jako obcego powinniśmy jako kraj kształcić. Skoro wiemy, jakie kompetencje są kluczowe, przyjrzyjmy się badaniom pokazującym, w jaki sposób można je trwale rozwijać.

4. Rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczających języka polskiego jako obcego. Koncepcja badań ilościowo-jakościowych

Pedeutologia polska jest wciąż in statu nascendi.
(Gębal 2013: 223)

Glottodydaktyka polonistyczna, zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego i drugiego (Miodunka 2016: 56), jest dyscypliną stosunkowo młodą, a pedeutologia glottodydaktyczna – jedną z jej subdyscyplin. Jako nauka będąca *in statu nascendi* (Gębal 2013: 223) może się pochwalić jedynie niewieloma analizami naukowymi o szerszym zakresie. Tematyka nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego i drugiego: ich przygotowania do wykonywanego zawodu, predyspozycji i kompetencji, które winni posiadać, ról społecznych wynikających z bycia nauczycielem, ich problemów, związanych z wykonywaniem zawodu w różnych krajach świata – a o takim zakresie pedeutologii mówi autor *Glottodydaktyki polonistycznej* (Miodunka 2016: 134) – nieczęsto pojawia się w tekstach naukowych czy pracach badawczych.

O pedeutologii i jej wyzwaniach w postaci rozwoju działalności podbudowanej badaniami naukowymi mówią też autorzy ekspertyzy *Potrzeba regulacji zawodu nauczyciela/lektora języka polskiego jako obcego/drugiego w perspektywie współczesnych wyzwań społecznych związanych z migracjami* (Gębal, Kumięga, Dembińska 2023), która zostanie szczegółowo omówiona w dalszej części rozdziału.

Tym samym postaramy się przytoczyć nieliczne badania w obszarze pedeutologii polonistycznej, licząc na to, że są one zalążkiem rozwijającej się tendencji w ramach subdyscypliny glottodydaktyki polonistycznej – *dyscypliny młodej, acz prężnie rozwijającej się* (Janowska 2020: 14).

Obiektem rozważań w poprzednich rozdziałach pracy byli nauczający w świetle koncepcji nauczania języków obcych oraz koncepcje kształcenia nauczycieli. Dokonaliśmy też analizy pożądanych kompetencji osób kształcących się na lektorów języków obcych i później realizujących działania dydaktyczne w tym zakresie. Dopełnieniem tych analiz będzie projekt badawczy, koncentrujący się na rozwoju kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczających języka polskiego jako obcego.

Lektorzy jpjo kończąc polonistyczne studia glottodydaktyczne – w toku filologicznych studiów licencjackich lub studiów magisterskich z komponentem pedagogicznym, bądź w trakcie kursów kwalifikacyjno-metodycznych – mogą pochwalić się szerokim wachlarzem wiedzy teoretycznej: od wiedzy o kulturze polskiej i nauczaniu kultury, wiedzy o Polsce w nauczaniu jpjo, poprzez znajomość gramatyki opisowej języka polskiego, mechanizmów uczenia się i strategii nauczania, dydaktyki kultury polskiej, aż po dydaktykę i metodykę nauczania jpjo czy psycholingwistyczne podstawy uczenia się i nauczania języków obcych – zgodnie z programem realizowanej formy kształcenia. Pytanie, jakie się nasuwa, jest następujące: czy wiedza ta wystarczy do sprostania wyzwaniom stojącym przed lektorem jpjo, który u progu swej kariery zawodowej musi stanąć przed grupą cudzoziemców (czasem tylko przed jednym w przypadku zajęć indywidualnych) i przeprowadzić zajęcia, które odpowiedzą na oczekiwania językowe, a także potrzeby komunikacyjne i działaniowe uczniów.

Niemałym zatem wyzwaniem dla lektorów staje się przełożenie całej wiedzy teoretycznej zdobytej w trakcie studiów na praktykę, tak aby uczyć języka polskiego w sposób efektywny. Chociaż w trakcie studiów poznali szereg metod, podejść i technik nauczania, spośród których mogliby wybierać wedle własnego uznania (bądź wymagań jednostki odpowiedzialnej za organizację danego kursu językowego), dopiero na tym etapie okazuje się, że samo poznanie teorii dotyczących różnorodnych technik nie wystarcza, aby wiedzieć, jak je stosować.

W niniejszym projekcie badawczym pytamy studentów i absolwentów glottodydaktycznych studiów polonistycznych (bądź innych form kształcenia przyszłych lektorów jpjo) właśnie o to praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu, aby dowieść, jakimi metodami najskuteczniej można wykształcić kompetencje kluczowe dla swobodnej i skutecznej praktyki zawodowej. Koncentrujemy się zatem na kompetencjach dydaktyczno-metodycznych zgodnie z opisaną w rozdziale III klasyfikacją Hanny Komorowskiej (Komorowska 2004). Zakładamy, iż wyniki przeprowadzonych badań mogą stać się punktem wyjścia do dalszych pogłębionych analiz, a także do pracy nad tworzeniem standardów kształcenia czy modyfikacją i dopasowywaniem programów kształcenia do realnych potrzeb przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego.

Zanim jednak przejdziemy do prezentacji założeń i celów badawczych, przyjętej metodologii badań oraz ich rezultatów, przyjrzyjmy się osiągnięciom glottodydaktyków i pedeutologów, którzy do tej pory podejmowali w swojej działalności badawczej tematy związane z kształceniem przyszłych lektorów jpjo.

4.1 Stan badań pedeutologicznych w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego

W bieżącym rozdziale zaprezentujemy publikacje, które przedstawiają badania koncentrujące się na nauczających języka polskiego jako obcego. Trzeba na wstępie przyznać, iż glottodydaktyka polonistyczna, choć określono ją jako dziedzinę prężnie się rozwijającą, nie doczekała się wielu opracowań badawczych. Pedeutologia jest zaś tą jej subdyscypliną, której rozwój badawczy dokonuje się niejako wtórnie wobec tematyki związanej z samym procesem nauczania jpjo. Jest to naturalne, gdyż w pierwszej kolejności zajmowano się zagadnieniami z zakresu dydaktyki i metodyki, a także tworzenia modeli nauczania, odpowiadając na podstawowe potrzeby osób zajmujących się uczeniem cudzoziemców naszego języka. Dopiero później przyszedł czas na podjęcie tematów związanych z kształceniem glottodydaktyków. Przytoczone analizy są przykładami refleksji nad procesem przygotowania przyszłych lektorów jpjo do wykonywania zawodu.

Warto zwrócić uwagę na konstrukcję tytułów poszczególnych części poświęconych sześciu publikacjom. Poza nazwiskami autorów, zawarte są w nich główne postulaty, które korespondują także z projektem badawczym autorki niniejszej pracy. Dla orientacji w chronologii prowadzenia badań i analiz, w tytule każdego podrozdziału pojawia się też data.

4.1.1 Brak przygotowania glottodydaktycznego. Badania ankietowe E. Lipińskiej i A. Seretny (2006, 2010)

Opracowaniem, które warto zaprezentować w kontekście przygotowania do zawodu osób nauczających polszczyzny, są badania ankietowe wśród nauczycieli polonijnych w Chicago, przeprowadzone w latach 2006 i 2010 przez Ewę Lipińską oraz Annę Seretny i opublikowane w książce *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej* (2012). Badaczki

pytały uczestników badania o motywację do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka polskiego w szkole polonijnej. Wśród odpowiedzi padały: chęć kontynuacji pracy w zawodzie, miłość do dzieci oraz chęć pracy z nimi i dla nich, pasja i powołanie, a także dążenie do rozwoju zawodowego (tamże: 40). Warto zwrócić uwagę na fakt, iż nauczyciele ci nie mieli przygotowania glottodydaktycznego, a jedynie wykształcenie do nauczania języka polskiego jako ojczystego bądź do nauczania wczesnoszkolnego. Wynikiem prowadzonych badań było określenie profilu typowego nauczyciela szkoły polonijnej w okręgu Chicago: kobieta w średnim wieku, merytorycznie przygotowana do wykonywania zawodu, dla której praca na obczyźnie stanowi kontynuację ścieżki zawodowej rozpoczętej w Polsce. Uważa także, że jest to zawód prestiżowy (zob. tamże: 41).

Zdaniem W. T. Miodunki przedstawiona przez autorki książki *Między językiem ojczystym a obcym* charakterystyka nauczyciela polonijnego w USA odzwierciedla także inne polonijne środowiska nauczycielskie w różnych regionach świata, m.in. w Europie Zachodniej, w Azji, w Ameryce Południowej czy w Australii (Gębal, Miodunka 2020: 96).

4.1.2 Potrzeba zintegrowania teorii i praktyki w kształceniu lektorów. Analiza pedeutologiczna P. E. Gębala (2008)

Analizując stan badań nad pedeutologią polonistyczną, warto też wspomnieć o artykule P. E. Gębala pt. *Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego na tle europejskich standardów pedeutologicznych*, opublikowanym w roku 2008. Autor prezentuje analizę porównawczą polskich systemów kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego z europejskimi standardami, zdefiniowanymi w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków* z 2006 roku, który został omówiony w rozdziale II niniejszej dysertacji. Głównym punktem rozważań Gębala jest ocena, w jakim stopniu polskie programy uniwersyteckie spełniają założenia pedeutologiczne określone na poziomie europejskim i jakie działania mogą przyczynić się do ich doskonalenia.

W pierwszej części artykułu autor przedstawia zróżnicowaną ofertę polskich uniwersytetów w zakresie kształcenia lektorów, wskazując na różnice w strukturze studiów, liczbie godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty oraz w zakresie treści i metod dydaktycznych. Gębal wskazuje, iż kształceniem przyszłych lektorów jpjo zajmują się głównie wyspecjalizowane jednostki uniwersyteckie, zajmujące się nauczaniem

cudzoziemców polszczyzny, bądź odpowiadają za nie ośrodki polonistyczne. Przytoczone formy kształcenia glottodydaktyków to studia podyplomowe w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, dwuletnie dzienne studia drugiego stopnia (Uniwersytet Jagielloński), dwusemestralna specjalizacja glottodydaktyczna w ramach studiów polonistycznych (Uniwersytet Warszawski) lub czterosemestralna specjalizacja w zakresie nauczania jpjo na polonistyce (Uniwersytet Łódzki i Uniwersytet Wrocławski). Nie będziemy szczegółowo przytaczać różnic w realizowanych programach, wspomnimy jedynie, które ośrodki zostały wymienione w porządku chronologicznym tworzenia studiów glottodydaktycznych. Pierwszym ośrodkiem, kształcącym lektorów języka polskiego jako obcego od początku lat 80. XX w., był Instytut Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców *Polonicum* (obecnie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców *Polonicum*). Kolejnym było Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego, trzecim – Uniwersytet Wrocławski, a czwartym – Uniwersytet Łódzki. Autor wymienia także trzy inne instytucje oferujące niestacjonarne studia podyplomowe, są to: Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Instytut Języka Polskiego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Druga część artykułu poświęcona została – kluczowej z perspektywy naszych zainteresowań badawczych – analizie porównawczej polskich rozwiązań z europejskimi standardami kształcenia nauczycieli, zawartymi w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków* autorstwa M. Kelly'ego i M. Grenfella. Porównanie wykazuje, iż pewne założenia są realizowane w Polsce z powodzeniem, takie jak na przykład doświadczenie środowiska interkulturowego i wielokulturowego, co w przypadku nauczania rodzimego języka cudzoziemców jest dość oczywistą okolicznością, w szczególności w pracy z grupami heterogenicznymi. Jednak nie wszystkie założenia, które przeanalizował autor artykułu, są realizowane przez polskie ośrodki kształcące przyszłych nauczycieli jpjo. Niewielka liczba praktyk w programach studiów świadczy o niepełnym uwzględnieniu jednego z głównych założeń *Europejskiego profilu,* mówiącego o integracji wiedzy akademickiej z praktyką nauczania. Zagadnieniu praktyk Gębal poświęca uwagę w swoim opracowaniu, przytaczając postulat analizowanego dokumentu europejskiego jakim jest współpraca z nauczycielami – opiekunami praktyk.

Organizacji praktyk autorzy *Europejskiego profilu* nadają wysoką rangę, jako istotnemu etapowi procesu kształcenia wykwalifikowanego edukatora. W tym kontekście ciekawy jest także postulat zapewnienia opiekunom praktyk odpowiednich szkoleń, które zapewnią im uzyskanie wymaganych kwalifikacji i dzięki którym, poza organizowaniem praktycznych działań, będą oni potrafili prowadzić refleksję teoretyczną i zachęcać do pracy badawczej. Mimo iż omawiany artykuł datuje się na 2008 rok, postulat ten nadal brzmi nowocześnie, a – zgodnie z opinią Gębala – *realizacja tego postulatu w wypadku języka polskiego jako obcego nie wygląda najlepiej* (Gębal 2008: 468). W dokumencie europejskim poruszono także problematykę stałego doskonalenia osób zajmujących się kształceniem nauczycieli, która w realiach naszego kraju nie ma jasnego przełożenia na praktykę organizacji studiów glottodydaktycznych i wspierania rozwoju prowadzących zajęcia dydaktyczne w ramach tych form kształcenia.

Europejski profil podkreśla również potrzebę zintegrowania teorii i praktyki w kształceniu lektorów. Zespolenie to jest kluczowe w kontekście europejskim, gdzie mobilność i zdolność dostosowywania się do różnych środowisk edukacyjnych są cenione. Artykuł wskazuje na konieczność położenia większego nacisku na praktyczne przygotowanie do zawodu oraz na ciągłość procesu kształcenia nauczycieli, co powinno pociągać za sobą rozszerzenie współpracy między instytucjami kształcącymi nauczycieli i wzajemne uznawanie kwalifikacji.

Na zakończenie Gębal wyraża nadzieję na stopniowe wprowadzanie w Polsce pozostałych założeń *Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków*, dzięki czemu nastąpiłby znaczny rozwój polonistycznej myśli pedeutologicznej i polepszenie jakości nauczania języka polskiego jako obcego. Autor zwraca uwagę na konieczność dalszej debaty i wymiany doświadczeń, które mogłyby doprowadzić do ulepszenia systemów kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego w Polsce.

4.1.3 Stałe doskonalenie jako ważny aspekt rozwoju zawodowego glottodydaktyków. Monografia pedeutologiczna P. E. Gębala (2013)

Kolejną pracą poświęconą kształceniu nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego jest monografia pedeutologiczna autorstwa P. E. Gębala pt. *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej* z 2013 roku, stanowiąca wyjątkowo obszerną i przekrojową analizę

badawczą na tle pozostałych opracowań. Badacz, na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych wśród studentów (150 badanych) oraz absolwentów (19 badanych) polonistycznych studiów glottodydaktycznych, a także ekspertów kształcących przyszłych nauczycieli jpjo i jpj2 (2 badanych), przedstawił wnioski, które przybrały formę postulatów, utrzymanych i powtarzanych przez autora również w kolejnych publikacjach. Świadczy to z jednej strony o wadze tychże rekomendacji, z drugiej zaś – o ciągłej ich aktualności, co oznacza, że nie doczekały się jeszcze realizacji. Postulaty Gębala przytoczymy po zaprezentowaniu wyników badań empirycznych, które autor omawia w pięciu obszarach badawczych:

1. Uwzględnianie oczekiwań studentów przez realizowane programy kształcenia nauczycieli.

2. Stopień profesjonalizacji kształcenia.

3. Porównanie kształcenia specjalistów w zakresie nauczania polszczyzny cudzoziemców z zawodowym przygotowaniem nauczycieli innych języków obcych.

4. Filozofia kształcenia i jego realizacja z perspektywy specjalistów kształcących przyszłych nauczycieli.

5. Przydatność oferowanego sposobu kształcenia z perspektywy rzeczywistości edukacyjnego rynku pracy oczami absolwentów studiów. (tamże: 237).

Dla pierwszych trzech punktów ważne jest rozróżnienie poczynione na podstawie wyników badań, dotyczące dwóch grup badanych, które kształtują się zgodnie z typem realizowanych studiów: jedną grupą są studenci stacjonarnych studiów licencjackich oraz magisterskich, drugą zaś – studenci studiów podyplomowych. Przedstawiciele pierwszej grupy nie mogą bowiem odnosić się do doświadczeń zawodowych w postaci nauczania jpjo i zatrudnienia na stanowisku lektora jpjo (ponieważ ich jeszcze nie mają), natomiast słuchacze studiów podyplomowych nierzadko takie doświadczenia mają już za sobą. Tym samym znacznie różnią się ich perspektywy, co znajduje odzwierciedlenie w odpowiedziach na poszczególne pytania ankietowe.

I tak, w kontekście motywacji do podjęcia studiów, dla studentów studiów licencjackich i magisterskich głównym czynnikiem (dla 64,4% badanych) była promocja języka i kultury polskiej w świecie, a tym samym – ambicja do realizowania działalności zawodowej poza granicami Polski. Dla drugiej grupy respondentów – studentów studiów

podyplomowych – pierwszym powodem podjęcia studiów glottodydaktycznych była chęć podjęcia pracy w Polsce (dla 73% badanych). Traktują oni tego rodzaju kształcenie jako formę doskonalenia zawodowego (tamże: 239).

Wśród najbardziej pożądanych elementów kształcenia osób realizujących studia licencjackie i magisterskie wskazano praktyki pedagogiczne, dydaktykę i metodykę nauczania polszczyzny na tle glottodydaktyki oraz gramatykę opisową języka polskiego. Te wskazania odpowiadają oczekiwaniu przyszłych lektorów w zakresie zapewnienia takich treści kształcenia, które przełożą się bezpośrednio na praktyczne umiejętności przyszłej pracy dydaktycznej. W drugiej grupie badanych (studenci studiów podyplomowych) na pierwszy plan wysuwają się zajęcia o nazwie *warsztat lektora*, praktyki pedagogiczne oraz metodyka i dydaktyka nauczania jpjo. Tu też widoczne jest, jak ważne dla kształcących się nauczycieli polszczyzny jest rozwijanie umiejętności praktycznych w ramach studiów.

Badani wyrazili oczekiwanie zorientowania procesu kształcenia na konkretną praktykę, co powinno być zapewnione poprzez zwiększenie liczby godzin praktyk oraz zajęć z metodyki nauczania (tamże: 244). Ankietowani wyraźnie domagają się lepszej organizacji zajęć praktycznych poprzez zapewnienie obserwacji prowadzonych zajęć oraz ich dokładnego omawiania. Gębal przedstawia też listę indywidualnych oczekiwań artykułowanych przez ankietowanych, m.in. położenie większego nacisku na gramatykę pedagogiczną czy uwzględnienie programów nauczania języka polskiego jako drugiego (tamże: 247).

Podsumowując pierwszy obszar badawczy dotyczący oczekiwań studentów wobec programów kształcenia nauczycieli, należy przyznać, że znaczna większość respondentów wyraża zadowolenie ze studiów: 81,6% studentów studiów licencjackich i magisterskich oraz 81,2% studentów studiów podyplomowych.

W tematyce profesjonalizacji kształcenia przyszłych nauczycieli jpjo i jpj2, badania Gębala wskazują, iż praktyki pedagogiczne realizowane przez studentów nie są w wystarczającym stopniu powiązane z zajęciami dydaktyczno-metodycznymi. W ocenie ponad połowy badanych praktyki nie stanowią integralnej części całego procesu kształcenia nauczycielskiego – wskazania na poziomie 51,8% w przypadku przedstawicieli

studiów licencjackich i magisterskich oraz 55,5% w grupie studentów studiów podyplomowych (tamże: 253).

Analizując wyniki badania w kolejnym obszarze, autor omawianej monografii podkreśla, iż akademickie kształcenie nauczycieli jpjo i jpj2 w postaci studiów stacjonarnych istnieje od 2005 roku. Przygląda się dwóm ośrodkom pedeutologicznym: Uniwersytetowi Jagiellońskiemu (Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie) oraz Uniwersytetowi Warszawskiemu (Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców *Polonicum* i Instytutowi Polonistyki Stosowanej), opisując stosowane modele kształcenia nauczycieli. W Warszawie dominuje model czeladniczy w połączeniu z modelem refleksyjnym, któremu towarzyszy racjonalny empiryzm osób prowadzących kształcenie, odnoszących się w procesie dydaktycznym do własnych doświadczeń lektorskich. W Krakowie zwracano uwagę na rozdzielenie nauczania sprawności językowych od nauczania podsystemów języka w ramach metodyki nauczania.

Ostatni obszar badawczy prezentowanego opracowania zakłada zestawienie działalności pedeutologicznej z rzeczywistością rynku pracy edukatorów. Jest to jednocześnie próba oceny skuteczności i przydatności organizacji i realizacji programów kształcenia nauczycieli jpjo. Autor analizy badawczej przedstawił strukturę zatrudnienia absolwentów studiów glottodydaktycznych, a także zaprezentował najbardziej pożądane elementy kształcenia: metodyka nauczania sprawności językowych oraz praktyki pedagogiczne. Przypomnijmy, iż w tej części badania słyszymy głosy osób z doświadczeniem glottodydaktycznym, a zatem świadomych kluczowych kompetencji w nauczaniu jpjo. Stąd świadomość wagi treści kształcenia rozwijających umiejętności praktyczne lektorów.

Zadowolenie ze studiów w tej grupie respondentów plasuje się na wysokim poziomie 78,8% (tamże: 267).

Gębal, bazując na opiniach uczestników tego modułu badawczego, postuluje podział kształcenia specjalistów nauczania języka polskiego jako obcego i języka polskiego jako drugiego.

Ważnym czynnikiem w ocenie stopnia profesjonalizacji kształcenia nauczycieli języka obcego jest powiązanie przekazywanej wiedzy teoretycznej z praktyką nauczania. W ocenie absolwentów studiów glottodydaktycznych *najistotniejszym składnikiem owego*

powiązania są zajęcia z bloku dydaktyczno-metodycznego, na których owa integracja powinna mieć miejsce w sposób świadomy i przejrzysty dla uczestników zajęć (tamże: 267). Aż 73,7% ankietowanych pozytywnie ocenia zajęcia dydaktyczno-metodyczne, które pozwoliły osiągnąć oczekiwany cel w postaci skutecznego przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela języka polskiego jako obcego.

Jeśli zaś chodzi o charakter zajęć dydaktyczno-metodycznych, to powinien on ciążyć ku ścisłemu połączeniu praktyki z teorią i teorii z praktyką – 94,6% badanych absolwentów opowiada się za połączeniem dwóch nurtów: teoretyczno-praktycznego i praktyczno-teoretycznego (tamże: 269). W kontekście sposobu prowadzenia tych zajęć, powinny one przyjąć postać zajęć warsztatowo-seminaryjnych, czyli znów wybrzmiewa potrzeba jak najbardziej praktycznego podejścia do procesu kształcenia przyszłych nauczycieli jpjo.

Ważnym aspektem rozwoju zawodowego glottodydaktyków jest ich stałe doskonalenie, które może przebiegać w formie udziału w seminariach i warsztatach, zajęciach ogólnopedagogicznych i ogólnoglottodydaktycznych, ale także jako studia podyplomowe czy udział w konferencjach naukowych (tamże: 270-271).

Na koniec prezentacji obszernego projektu badawczego Gębal przedstawił wnioski, które stanowią jednocześnie postulaty dla przyszłego rozwoju kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego oraz języka polskiego jako drugiego. Oto one:

> *1. Działalność pedeutologiczna prowadzona w ramach glottodydaktyki polonistycznej wymaga szybkiego przejścia od tzw. racjonalnego empiryzmu do działalności podbudowanej badaniami naukowymi (...).*
>
> *2. Zawody nauczyciela języka polskiego jako obcego i nauczyciela języka polskiego jako drugiego szybko powinny zostać wpisane na listę zawodów regulowanych (…).*
>
> *3. Szybkiego opracowania wymagają standardy kształcenia specjalistów w zakresie nauczania polszczyzny cudzoziemców. Ich opracowanie w zespole składającym się z reprezentantów poszczególnych ośrodków jeszcze bardziej zintegrowałoby całe środowisko polonistyczne oraz umożliwiło wymianę dotychczasowych doświadczeń. Pomogłoby też określić zakres najistotniejszych badań pedeutologicznych do przeprowadzenia (...).*
>
> *4. Proces kształcenia nauczycieli jpjo i jpj2 wymaga szybkiej profesjonalizacji, tzn. dopasowania oferty realizowanych w ramach studiów kursów do rzeczywistych potrzeb zawodowych przyszłych nauczycieli. Analiza dotychczasowych programów kształcenia wyraźnie wykazuje prowadzenie zajęć niezwiązanych z owymi potrzebami (...).*
>
> *5. Środowisko polonistów powinno dążyć do wyraźnego podziału prowadzonej działalności pedeutologicznej na kształcenie nauczycieli jpjo i jpj2 (...).*
>
> *6. Dobrą praktyką, wypracowaną przez niemieckie uczelnie, jest prowadzenie modułowej organizacji studiów, ułatwiającej planowanie zakresów kształcenia i przewidywanie jego efektów. Wydaje się ono tym bardziej cenne, jeśli weźmiemy*

pod uwagę fakt niemal całkowitego braku istotnych składników kształcenia w przypadku znacznej części realizowanych obecnie studiów podyplomowych (...).

7. W praktyce zawodowego przygotowania nauczycieli polskiego jako obcego i drugiego powinny się w większym stopniu pojawić refleksyjne metody kształcenia, odzwierciedlające najnowsze europejskie założenia pedeutologiczne (...).

(Gębal 2013: 272-274)

Postulaty te są wyrazem troski o szeroko rozumianą profesjonalizację kształcenia nauczających języka polskiego jako obcego oraz języka polskiego jako drugiego, ale także – o wzmocnienie glottodydaktyki jako autonomicznej dyscypliny naukowej. Każdy z powyższych apeli mógłby bowiem być zalążkiem różnorodnych projektów naukowych i przedmiotem pogłębionej refleksji badawczej.

4.1.4 Łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką nauczania. Perspektywa porównawcza P. E. Gębala i M. J. Nawrackiej (2019)

Przedmiotem badań porównawczych Gębala i Nawrackiej, których wyniki zaprezentowano w artykule *Foreign language teacher education in Germany, Iran and Poland – a comparative study* (Gębal, Nawracka 2019), był system kształcenia nauczycieli języków obcych w trzech krajach: w Iranie, w Niemczech oraz w Polsce. Analizie poddano programy kształcenia lektorów z trzech największych uniwersytetów stolic ww. państw. Do porównania wybrano trzy obszary, które pozwoliły na wskazanie różnic pomiędzy podejściem do kształcenia oraz sposobami realizacji procesów edukacyjnych, mających na celu przygotowanie przyszłych glottodydaktyków do ich pracy zawodowej. Te obszary to: łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką nauczania, różnorodność form kształcenia (struktura zajęć dydaktycznych i metodycznych) w kontekście rozwijania refleksyjnego podejścia do nauczania, połączenie praktyki pedagogicznej (staży / praktyk) z innymi elementami kształcenia nauczycieli. Zebrane dane zestawiono z wytycznymi wynikającymi ze standardów europejskich, bazując na *Europejskim portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*.

Z analizy wynika, iż na podejście do przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli języków obcych wyraźny wpływ mają różnice kulturowe, które przekładają się na specyficzne sposoby kształcenia. Zasadnicze różnice widoczne są w obszarze organizowania i przebiegu praktyk, a także stosunku do rozwoju podejścia refleksyjnego w procesie edukacyjnym. Jak już powiedziano, punktem odniesienia w prowadzonej analizie porównawczej były europejskie standardy kształcenia nauczycieli, zgodnie

z którymi należy stale łączyć wiedzę teoretyczną z wiedzą praktyczną, m.in. przez promowane podejście *action research*. Zestawienie trzech systemów kształcenia przyszłych nauczycieli dowodzi, iż najlepiej postulat ten realizowany jest przez uczelnię niemiecką. W systemie irańskim dominuje wymiar teoretyczny nauczania, zaś w polskim ujęciu teoria nie zawsze połączona jest z praktyką nauczania, a rozwijanie refleksyjności nie znalazło istotnego miejsca w programach kształcenia.

Z przeglądu form kształcenia – wchodzących w zakres drugiego obszaru badań – można wysnuć wniosek, iż najbliższy wytycznym europejskim jest znów model niemiecki, w którym standardem są praktyczne formy nauki, będące okazją do rozwoju kompetencji dydaktycznych i metodycznych. W pozostałych dwóch systemach przeważają techniki łączące się z analizą tekstów pisanych (Iran), bądź nauczanie w postaci wykładów i ćwiczeń, bez sięgania po formy warsztatowe (Polska).

W kontekście organizacji i prowadzenia praktyk pedagogicznych, do których wskazówki można znaleźć w dokumentach europejskich, ponownie najlepiej radzącą sobie jednostką jest uczelnia niemiecka, w której staże są ważnym elementem całego systemu kształcenia nauczycieli języków. W Iranie, w pierwszym etapie stażu studenci jedynie obserwują zajęcia, a dopiero przy końcu studiów mogą je prowadzić pod nadzorem nauczycieli szkolnych. W Polsce zaś nie dostrzega się jasnego powiązania praktyk z pozostałymi elementami kształcenia lektorów.

Na zakończenie artykułu autorzy omawianego badania porównawczego zachęcają do podejmowania kolejnych badań jakościowych i ilościowych, które byłyby uzupełnieniem prowadzonych przez nich analiz.

4.1.5 Nieuregulowany status zawodu lektora jpjo jako bariera rozwoju zawodowego. Rozprawa doktorska M. Czecha (2023)

Najnowsze badania, których omówienie powinno znaleźć się w tym dziale, przynosi niepublikowana rozprawa doktorska Mariusza Czecha pt. *Rozwój profesjonalny lektora języka polskiego jako obcego. Wpływ biografii i doświadczeń dydaktycznych na proces kształtowania się tożsamości zawodowej* (Czech 2023). Głównym celem zaprezentowanych w omawianej pracy badań była próba opisania rozwoju zawodowego lektorów języka polskiego jako obcego w kontekście ich biografii i doświadczeń zawodowych, a także wpływu tych czynników na ich tożsamość.

Zakresem badań ilościowych oraz jakościowych objęto określenie rozumienia własnego rozwoju zawodowego i poziomu świadomości jego potrzeby u badanych lektorów, zaprezentowanie subiektywnych wizji własnego zawodu i rozwoju zawodowego lektorów języka polskiego jako obcego, określenie punktów znaczących kariery zawodowej (tzw. *kamieni milowych*), określenie etapu rozwoju zawodowego badanych nauczycieli, określenie poziomu motywacji do rozwoju, rozpoznanie warunków pracy i form zatrudnienia lektorów języka polskiego jako obcego w Polsce i za granicą, rozpoznanie stanu świadomości tożsamości zawodowej badanych, określenie uwarunkowań rozwoju zawodowego lektorów i wskazanie tych najważniejszych, a także określenie przeszkód w rozwoju zawodowym lektorów (tamże: 113).

W badaniu wzięły udział lektorki i lektorzy jpjo o *różnym przygotowaniu, statusie i doświadczeniu zawodowym, będący na różnych etapach zawodowego rozwoju i różnych etapach życia* (tamże: 123), z doświadczeniem pracy za granicą oraz pracujący tylko w kraju, w sumie 90 osób.

Ciekawym ujęciem z perspektywy naszych zainteresowań badawczych jest uwzględnienie przez Czecha w obrazie rozwoju zawodowego badanych ich opinii na temat poziomu przygotowania zawodowego na początkowym etapie ich nauczania języka polskiego jako obcego. Respondenci odpowiadali na pytanie dotyczące poziomu przygotowania zawodowego w sześciu kategoriach, spośród których dwie mieszczą się w kategoriach kompetencji, które także i my poddajemy badaniom ankietowym: wiedza i umiejętności dydaktyczne oraz umiejętności planowania i organizacji pracy. W zakresie wiedzy i umiejętności dydaktycznych większość badanych (74,4%) określiło poziom przygotowania zawodowego jako wysoki lub bardzo wysoki (przy 4% odpowiedzi wskazujących poziom niski i bardzo niski), natomiast w zakresie umiejętności planowania i organizacji pracy poziom przygotowania zawodowego jako wysoki lub bardzo wysoki oceniło 62% uczestników badania (przy 15% odpowiedzi wskazujących poziom niski i bardzo niski).

Kolejne pytanie ukazało, w jakim stopniu poziom przygotowania zawodowego miał wpływ na rozwój zawodowy lektorów na początku ich pracy zawodowej. I tu znów dość wysokie wskazania odnoszą się do dwóch kategorii wymienionych powyżej: duży i bardzo duży wpływ poziomu wiedzy i umiejętności dydaktycznych na rozwój zawodowy

ankietowanych wskazało 70% odpowiadających (przy 8% odpowiedzi wskazujących brak wpływu lub bardzo mały wpływ) oraz ponad połowa respondentów (55%) wskazała duży i bardzo duży wpływ umiejętności planowania i organizacji pracy na rozwój zawodowy (przy 13% odpowiedzi wskazujących brak wpływu lub bardzo mały wpływ). Oznaczałoby to, że dzięki odpowiedniemu przygotowaniu do wykonywania zawodu lektora języka polskiego jako obcego (poprzez wykształcenie pożądanych w tym zawodzie umiejętności i kompetencji), możliwy jest ich rozwój zawodowy od samego początku kariery nauczycielskiej.

Czech, analizując dane ankietowe, zwraca uwagę na ważną kwestię związaną z gotowością i umiejętnością zarządzania własnym rozwojem zawodowym przez lektorów jpjo.

> *Z uzyskanych podczas badania ankietowego danych wynika, że największy wpływ na rozwój w początkowej fazie pracy w charakterze lektora/lektorki języka polskiego jako obcego miały te kategorie wiedzy i umiejętności nabyte w trakcie kształcenia, których poziom (…) oceniony był najwyżej. O ile badani dosyć wysoko ocenili poziom swojego przygotowania w zakresie wiedzy i umiejętności przedmiotowych i dydaktycznych czy planowania i organizacji pracy, o tyle słabiej wypada kwestia przygotowania do zarządzania swoim rozwojem zawodowym. Wydaje się, że związane jest to z szerszym problemem kształcenia nauczycieli, które być może w niewystarczający sposób przygotowuje do świadomego podejścia do swojego rozwoju zawodowego, akcentując inne kategorie wiedzy i umiejętności.*
> (Czech 2023:150)

Autor rozprawy sugeruje pogłębienie badań w tym zakresie, uwzględniając także przegląd programów nauczania w kontekście przygotowania do pracy zawodowej przyszłych nauczycieli jpjo. Pamiętajmy, że wskazaniem Komisji Europejskiej, a także Rady Europy jest kształcenie przez całe życie (por. *Biała Księga*, 1995 r., koncepcja *Lifelong Learning*, Strategia Lizbońska z 2000 r.), a zatem dbałości o własny rozwój zawodowy i stałe dokształcanie powinniśmy uczyć się już na wczesnym etapie edukacji przygotowującej do aktywności profesjonalnej.

Podsumowując wyniki badania ankietowego, autor pracy opisuje cele rozwoju zawodowego, a także uwarunkowania wpływające na ten proces. Są to m.in. czynniki podmiotowe, wewnętrzne, jak i czynniki przedmiotowe, zewnętrzne, związane m.in. ze środowiskiem, w którym pracują badani (tamże: 172). Ważnym wnioskiem jest także świadomość zachodzącego procesu rozwoju zawodowego u badanych, a także ich *wysoki poziom refleksyjności, umożliwiający krytyczne spojrzenie na przebieg tego procesu*

i wskazanie nie tylko jego efektów, ale i deficytów (tamże: 173). Pośród zalet i wad wskazanych przez lektorów biorących udział w badaniu, zaakcentowany został problem wynikający z nieuregulowanego statusu zawodu lektora jpjo. Jest to, zdaniem lektorów, jedna z barier rozwoju zawodowego. To temat powracający, który pojawi się także w formie rekomendacji w ekspertyzie, która zostanie omówiona w tym dziale pracy.

Aby zakończyć pozytywnym akcentem, przytoczymy opinię uczestników badania, którzy są w *większości zadowoleni z przebiegu procesu rozwoju zawodowego i wskazują konkretne jego efekty. Dostrzegają je przede wszystkim w obszarze kompetencji dydaktyczno-metodycznych, psychologiczno-pedagogicznych, interkulturowych czy komunikacyjnych* (tamże: 174).

W badanym obszarze tożsamości wyniki analiz dowodzą, iż lektorzy języka polskiego jako obcego

> *wykazują dużą dozę samodzielności, pewności siebie, są jednostkami doświadczonymi, szukającymi nowych rozwiązań. Nie zadowala ich powielanie wzorców i schematów. Dążą do autonomii w podejmowaniu decyzji dotyczących zarówno ich życia zawodowego, jak i procesu nauczania języka polskiego jako obcego.*
> (Czech 2023: 216)

Wyłania się z tego opisu obraz dojrzałych zawodowo ekspertów, którzy z powodzeniem powinni realizować swoje zadania, niezależnie od miejsca wykonywania zawodu – czy to będą ośrodki edukacyjne w Polsce, czy zagranicą.

Okres studiów i przygotowania do zawodu lektora jpjo badani określili jako jeden z kluczowych czynników wpływających na budowanie tożsamości zawodowej. Oczekują, że będzie to czas rozwoju nowych kompetencji i wiedzy, oraz praktycznego ich wykorzystania w ramach praktyk realizowanych w toku studiów. Okres kształcenia to również forma dołączenia do grupy zawodowej nauczycieli jpjo, którą współtworzą zarówno inni lektorzy, jak i mentorzy i autorytety z tejże dziedziny. (tamże: 217)

Pierwsze doświadczenia zawodowe, a także wyjazd zagraniczny w celu podjęcia pracy w charakterze lektora/lektorki języka polskiego jako obcego, stanowią *kamienie milowe* na drodze rozwoju zawodowego młodych stażem nauczycieli. Nierzadko doświadczenie pracy poza Polską ma duże znaczenie dla kariery profesjonalnej lektorów, oceniają je oni w kategoriach zdarzenia o charakterze przełomowym dla ich rozwoju zawodowego.

Dysertacja Czecha, zawierająca innowacyjne spojrzenie badawcze na rozwój zawodowy lektorów języka polskiego jako obcego oraz ich tożsamość zawodową, stanowi znaczący wkład w naukowy rozwój pedeutologii polonistycznej, uzupełniając badania Gębala. Tematyka budowania kompetencji nauczających naszego języka jest także w centrum zainteresowań autorki niniejszej rozprawy, a badania, których wyniki przedstawimy w tej pracy, aspirują do katalogu analiz naukowych, które przyczynią się do umocnienia rangi grupy zawodowej, którą tworzą glottodydaktycy polonistyczni.

4.1.6 Profesjonalizacja procesu kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego. Ekspertyza P. E. Gębala, Ł. Kumięgi i K. Dembińskiej (2023)

W kontekście badań i opracowań dotyczących kształcenia nauczycieli i lektorów jpjo, warta przytoczenia jest ekspertyza z roku 2023 *Potrzeba regulacji zawodu nauczyciela/lektora języka polskiego jako obcego/drugiego w perspektywie współczesnych wyzwań społecznych związanych z migracjami*[7], stworzona na zlecenie Biura Analiz, Dokumentacji i Korespondencji Kancelarii Senatu (Gębal, Kumięga, Dembińska 2023), podejmująca m.in. tematykę specyfiki zawodu lektora oraz obszarów działalności zawodowej lektorów języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego, a także migracji jako wyzwania edukacyjnego i glottodydaktycznego oraz prestiżu i promocji języka i kultury polskiej. Mimo iż nie jest to opracowanie prezentujące badania, to koncentruje się ono na tematyce związanej z profesją osób uczących jpjo i jpj2, zarysowując szerszy kontekst społeczno-edukacyjny polonistycznego kształcenia językowego cudzoziemców i osób z doświadczeniem migracji oraz opisując zjawisko migracji jako wyzwanie edukacyjne i glottodydaktyczne, a także wskazując obszary działalności zawodowej nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego. Porusza też istotne zagadnienie prestiżu naszego języka, jak i promocji języka wraz z kulturą polską.

W dziale trzecim *Specyfika zawodu lektora / nauczyciela języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego – wymiar zatrudnienia, zadania, wyzwania, potrzeba dalszego rozwoju – wyzwania kulturowe, kultura edukacji, znajomość innych języków – uwzględnienie perspektywy uczących się*, jako podsumowanie autorzy postulują

[7] https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/6808/plik/oe-462.pdf [dostęp 15.03.2024].

m.in. szybkie wpisanie na listę zawodów regulowanych nauczyciela języka polskiego jako obcego i nauczyciela języka polskiego jako drugiego, co ma szansę wpłynąć na wzmocnienie statusu środowiska glottodydaktyków polonistycznych. Kolejną rekomendacją jest profesjonalizacja procesu kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego oraz jako drugiego w celu *dopasowania oferty realizowanej w ramach studiów i kursów do rzeczywistych potrzeb zawodowych przyszłych nauczycieli* (tamże: 32). W tym kontekście podkreślono wagę akademickiego kształcenia pedeutologicznego.

Kolejnym ważnym aspektem działalności pedeutologicznej powinno być rozdzielenie dwóch obszarów praktyki lektorów: tych nauczających języka polskiego jako obcego (pracujących przeważnie z cudzoziemcami uczącymi się naszego języka w celach innych niż te związane z migracją i pozostaniem w Polsce na stałe) oraz tych, którzy uczą języka polskiego jako drugiego (zazwyczaj są to nauczyciele pracujący z dziećmi i młodzieżą wchodzącą do polskiego systemu edukacji). W ślad za tym podziałem powinny pójść dwie specjalizacje glottodydaktyczne, uwzględniające specyfikę pracy ekspertów na tych dwóch ścieżkach dydaktycznych. Wpłynęłoby to na jakość kształcenia przyszłych nauczycieli i lektorów.

Kluczowe z naszej perspektywy badawczej są rekomendacje piątej części ekspertyzy *Nauczyciel / lektor języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego a inne regulowane zawody edukacyjne – nauczyciele języków obcych, poloniści*, które dotyczą wprost usankcjonowania istniejącego przecież (i wykonywanego przez tysiące osób w naszym kraju i poza jego granicami) zawodu. Czytamy tu o regulacji zawodu nauczyciela i lektora języka polskiego jako obcego i drugiego jako o *pilnym przedsięwzięciu, bez którego nie można oczekiwać zrozumienia specyfiki pracy glottodydaktyków polonistycznych* (tamże: 46), a także o konieczności opracowania standardów kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego: *Opracowanie standardów ujednolici sposoby realizacji kształcenia nauczycieli, gwarantując swoiste minimum w zakresie przekazywanej wiedzy i rozwijanych kompetencji oraz umiejętności* (tamże: 46).

Mowa tu o rozwoju kompetencji i umiejętności, którymi zajmujemy się w naszych badaniach, realizowanych w ramach przygotowania niniejszej rozprawy. Znając kluczowe kompetencje, które umożliwiają przyszłym profesjonalistom efektywne nauczanie języka polskiego jako obcego, mamy solidne podstawy do pochylenia się nad tworzeniem

fundamentu do kształcenia w postaci standardów, które mogą stać się wyznacznikami do budowania programów studiów i specjalizacji glottodydaktycznych.

Pojawiający się w kilku miejscach ekspertyzy postulat stworzenia standardów kształcenia specjalistów w zakresie nauczania polszczyzny cudzoziemców jest też ukazany jako droga wiodąca do integracji środowiska glottodydaktyków polonistycznych, która byłaby okazją do wzajemnej inspiracji i wymiany doświadczeń, a także do określenia zakresu najistotniejszych badań pedeutologicznych.

Wybrzmiewa to wprost w rekomendacji do działu trzeciego ekspertyzy, dotyczącego specyfiki zawodu lektora / nauczyciela języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego:

> *Działalność pedeutologiczna prowadzona w ramach glottodydaktyki polonistycznej wymaga szybkiego przejścia od tzw. racjonalnego empiryzmu do działalności podbudowanej badaniami naukowymi. Obecnie niemal wszystkie proponowane na polskich uczelniach rozwiązania pedeutologiczne są odzwierciedleniem wyczucia i dotychczasowych doświadczeń praktycznych specjalistów zajmujących się kształceniem nauczycieli. Brak w nich elementów popartych, choćby w niewielkim zakresie, przeprowadzonymi wcześniej badaniami.*
> (Gębal, Kumięga, Dembińska 2023: 31)

Niniejsza praca stara się uzupełnić istniejącą lukę w badaniach pedeutologicznych. A skoro o badaniach mowa, to przejdźmy do analizy badań wykonanych na potrzeby naszej rozprawy. I tu jeszcze jedna refleksja – także w odniesieniu do kolejnego postulatu autorów omawianej ekspertyzy, którzy twierdzą, iż: w *praktyce zawodowego przygotowywania nauczycieli języka polskiego jako obcego i jako drugiego powinny się w większym stopniu pojawić refleksyjne metody kształcenia* i zwracają uwagę na rzadkie stosowanie tego typu form kształcenia w Polsce, a także na nikły stopień łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką nauczania. Prezentowany projekt badawczy koncentruje się na formach kształcenia przyszłych nauczających jpjo, w szczególności – na łączeniu teorii z praktyką przygotowania do wykonywania zawodu. W tym kontekście możemy mieć nadzieję, że niniejsza praca pedeutologiczna, wchodząca do katalogu badań nad nauczającymi języka polskiego jako obcego, przyczyni się do polepszenia / wzbogacenia stanu badań pedeutologicznych, które, wciąż skromne liczebnie, powinny zostać zasilone kolejnymi opracowaniami w rozwijającej się dziedzinie glottodydaktyki polonistycznej.

Warto tu zacytować Weronikę Wilczyńską, zwolenniczkę wdrażania nauczycieli polskich do refleksyjności i propagowania postaw refleksyjnych w ramach działalności

dydaktycznej nauczycieli, która w swoim artykule *Nauczyciel języka obcego jako badacz* zakreśla wyzwania stojące przed przyszłymi refleksyjnymi praktykami:

> *Kultura zawodowa naszych nauczycieli, [...] wydaje się bowiem zorientowana na kryteria efektywnościowe i „fenomenologiczne" przeżywanie dydaktyki. Badania, czy choćby systematyczna refleksyjność, których przedmiotem byłaby własna praktyka dydaktyczna, musiałyby więc oznaczać istotne przewartościowania w sferze obecnie dominującej mentalności zawodowej. W szczególności zreformować trzeba by samą podstawę naszych działań dydaktycznych, przyporządkowując je nie tylko doraźnie pojmowanej efektywności (…), lecz także praktykowaniu na co dzień (…) postawy poszukującej i myślenia krytycznego.*
> (Wilczyńska 2009: 496-497)

Refleksyjność powinna zatem stać się jednym z wyznaczników profesjonalizmu nauczycielskiego także w kontekście nauczania jpjo, lecz wymaga to systemowych zmian zarówno w programach kształcenia nauczycieli, jak i w ich dalszym doskonaleniu zawodowym, nad którym powinni czuwać sami zainteresowani, dbając o rozbudzanie myślenia krytycznego i pielęgnowanie postaw refleksyjnych, także u swoich uczniów.

Krokiem dalszym, który świadczyłby o uznaniu istnienia zawodu, wykonywanego obecnie przez setki ekspertów, jakim jest profesja nauczyciela i lektora języka polskiego jako obcego, byłoby przystąpienie do postulowanej w niniejszej dysertacji profesjonalizacji procesu kształcenia lektorów jpjo – począwszy od stworzenia standardów kształcenia, poprzez wyznaczenie założeń programu kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego, aż po formalne uregulowanie zawodu poprzez wpisanie go do *Klasyfikacji zawodów i specjalności*. Wszyscy chyba powinniśmy być zgodni, iż wymaga tego stan obecny i prestiż tej jakże ważnej misji propagowania naszej kultury i wiedzy o naszym kraju poprzez nauczanie języka polskiego cudzoziemców oraz osoby z doświadczeniem migracji (także Polaków powracających do ojczyzny).

4.2 Zakres badań empirycznych

W pierwszej części dysertacji wielokrotnie wskazywano na rosnące wymogi wobec pedagogów uczących języków obcych. Oczekiwania te dotyczą także lektorów języka polskiego jako obcego pracujących zarówno w Polsce, jak i zagranicą.

Wraz z rozwijającym się rynkiem edukacyjnym zwiększają się grupy interesariuszy współczesnej glottodydaktyki. Należą do nich nie tylko uczący się języków, lecz także lektorzy, osoby tworzące programy nauczania jpjo oraz pedeutolodzy kształcący

przyszłych nauczycieli i autorzy podręczników i materiałów dydaktycznych. Wszyscy oni tworzą *wspólnotę glottodydaktyczną* (Zarzycka 2018).

Przełomem w umocnieniu pozycji naszego języka był rok 2004, kiedy to Polska dołączyła do państw Unii Europejskiej. Był to zarazem moment wejścia języka polskiego do katalogu równoprawnych języków wspólnoty europejskiej, a tym samym – zaistnienia zarówno języka polskiego, jaki i polskiej kultury w szerszej świadomości Europejczyków. W ślad za tym wydarzeniem wzrosło zapotrzebowanie na profesjonalistów potrafiących nauczać języka polskiego. Pojawiły się zatem specjalizacje glottodydaktyczne na wielu uczelniach wyższych, w formie różnorodnych ścieżek kształcenia. Do dzisiaj popularnością cieszą się kierunki glottodydaktyczne, w szczególności studia podyplomowe.

Utrzymujące się wysokie zainteresowanie nauczaniem języka polskiego jako obcego stawia przed członkami wspólnoty glottodydaktycznej ważne wyzwania. Jednym z nich powinna być systematyczna działalność badawcza i stała refleksja nad profesjonalizacją procesów edukacyjnych w interesującym nas obszarze. Do istotnych wyzwań należy zaliczyć także proces kształcenia lektorów, gdyż im wyższe oczekiwania wobec procesów nauczania naszego języka, tym lepiej przygotowanych nauczycieli należy kształcić, nie tylko w celu zapewnienia skuteczności ich pracy (w postaci cudzoziemców płynnie władających polszczyzną i swobodnie poruszających się w tematyce związanej z naszą kulturą, historią, obecną sytuacją społeczno-polityczną), lecz także w trosce o ich satysfakcję i rozbudzanie pasji zawodowej. Należy za wszelką cenę zadbać o uniknięcie rozczarowania kształcących się lektorów ich nowym zawodem, a prowadzić do tego mogą nieprzystające do realnych potrzeb rynku programy studiów i formy kształcenia przyszłych lektorów. Także brak usankcjonowanych standardów kształcenia sprawia, iż prestiż zawodu lektora języka polskiego jako obcego nie ma szansy utrzymać się na wysokim poziomie. Aby wiedzieć, do czego i jakimi metodami kształcić przyszłych nauczających jpjo, należy sformułować standardy kształcenia glottodydaktyków, wśród których powinny znaleźć się wytyczne odnośnie do kompetencji, które powinni osiągnąć, do rozwinięcia których powinni stale dążyć. To dążenie powinno zostać im wpojone w ramach studiów, myślenie o stałym rozwoju, o dokształcaniu się i wzmacnianiu swoich umiejętności powinno stanowić swego rodzaju normę w procesie przygotowywania nauczycieli do praktyki zawodowej. Świat potrzebuje i oczekuje świadomych swojej roli

pedagogów, dysponujących wachlarzem odpowiednich umiejętności i wiedzą na miarę czasów, potrafiących dostosowywać formy pracy do odbiorców, sprawnie *żonglujących* metodami i technikami nauczania, refleksyjnych praktyków znajdujących przestrzeń na badanie w działaniu i stałe doskonalenie swojej działalności zawodowej. Tak przygotowani do wykonywania tej, jakże ważnej, profesji eksperci mają szansę z powodzeniem realizować swą misję i kształcić przyszłe pokolenia osób władających językami (tu myślimy głównie o języku polskim jako obcym), otwartych na odmienność kulturową, zainteresowanych przedstawicielami innych grup etnicznych i narodowych, prawdziwych obywateli świata.

Aby tak zarysowane cele osiągnąć, warto zacząć u podstaw, czyli od przemyślanego, rozplanowanego programu kształcenia przyszłych profesjonalistów, którego efektem ma być lektor przygotowany do podjęcia zadania nauczania języka polskiego jako obcego, czyli umiejący dobrze zorganizować i poprowadzić proces nauczania oraz zapewnić różnorodność zajęć językowych, umiejący stworzyć dobrą atmosferę na lekcji, promujący pozytywny, przyjazny stosunek nauczyciela do uczniów i ich samych między sobą, dbający o budowanie autonomii ucznia, nie wspominając o perfekcyjnej znajomości języka polskiego i kultury naszego kraju i zarażający pasją do języka i poszukiwania wiedzy o danym obszarze kulturowym.

Powyższe zadania mieszczą się w zakresie umiejętności opisanych przez Hannę Komorowską (Komorowska 2009). Są to umiejętności interakcyjne, umiejętności pedagogiczne, umiejętności językowe oraz umiejętności dydaktyczne.

Zakładając, że kompetencje językowe w przypadku nauczania języka polskiego przez Polaków nie wymagają specjalnego doskonalenia, a kompetencje interakcyjne, obejmujące formy kontaktowania się i budowania relacji z uczniami, m.in. poprzez przyjazne nastawienie do uczniów, życzliwość, gotowość do wsparcia w sytuacjach trudnych, chwalenie zamiast nagan, spontaniczność reakcji, umiejętność ustalania reguł gry, związane są w dużym stopniu z psychologiczną postawą nauczającego i należą do kompetencji, które kształcimy nie tylko w ramach studiów czy innych form przygotowania do zawodu, skupimy się na dwóch pozostałych grupach kompetencyjnych. Dla sukcesu dydaktycznego nauczających języka polskiego kluczowe wydają się

kompetencje dydaktyczno-metodyczne, jako te, od których zależy umiejętne, fachowe i skuteczne nauczanie języka.

4.3 Cele badawcze

Celem przeprowadzonych badań empirycznych jest próba weryfikacji, w jakim stopniu absolwenci polonistycznych studiów glottodydaktycznych przygotowani są do prowadzenia efektywnych kursów języka polskiego jako obcego. Poszukujemy odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób najskuteczniej rozwijane są umiejętności składające się na kluczowe kompetencje, pozwalające w odpowiednim stopniu przygotować przyszłych glottodydaktyków do ich praktyki zawodowej.

W szczególności interesuje nas rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Składające się na nie umiejętności pedagogiczne, wg Hanny Komorowskiej dotyczą szeroko pojętej organizacji nauki, pozwalają zapewnić różnorodność zajęć, dynamiczne tempo nauki, właściwe metody poprawiania błędów. Poprzez regularne zachęcanie uczniów do samodzielnej pracy na zajęciach, lektorzy mają szansę przygotować uczących się do autonomii w używaniu języka polskiego. Umiejętności dydaktyczne zaś związane są z szeroko pojmowanym rozumieniem, wspieraniem i organizowaniem procesu nauczania i uczenia się. Zakładają one zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach, właściwy dobór i różnicowanie metod pracy, dbałość i pracę nad płynnością i poprawnością wypowiedzi. Istotnym czynnikiem jest także używanie języka uczonego w jak największym wymiarze (metoda bezpośrednia), a także stosowanie materiałów audio, dzięki którym uczniowie dodatkowo osłuchują się z językiem oraz włączanie w treść lekcji materiałów autentycznych.

Kompetencje dydaktyczno-metodyczne to umiejętności, które zdobywamy i kształcimy poprzez praktykę. Konieczność integracji wiedzy akademickiej z praktyką nauczania podkreślają autorzy *Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków* – Michael Kelly i Michael Grenfell – w części dokumentu poświęconej strukturze kształcenia.

4.4 Założenia i hipotezy badawcze

W toku badań skoncentrowaliśmy się na kompetencjach dydaktyczno-metodycznych. Dlatego też rozpisane one zostały na poszczególne działania i techniki pracy, aby móc

dowieść, w jaki sposób dane umiejętności mogą być rozwijane w trakcie studiów i kursów specjalizacyjnych, przygotowujących do wykonywania zwodu lektora jpjo.

Punktem wyjścia do podjętych badań były pytania badawcze oraz hipotezy badawcze.

Pytania badawcze:

1. Co wpływa na właściwe przygotowanie lektorów do pracy zawodowej?

Ten punkt badawczy ma na celu identyfikację czynników, które są decydujące dla skutecznego przygotowania lektorów języka polskiego jako obcego do zawodu. Analiza może obejmować takie aspekty jak rodzaj i jakość kształcenia, doświadczenie praktyczne, dostęp do materiałów dydaktycznych, wsparcie mentora czy środowiska zawodowego.

2. Jakie kompetencje powinni rozwinąć lektorzy w trakcie studiów / kursów specjalizacyjnych?

Celem tego pytania jest ustalenie zestawu umiejętności dydaktycznych, metodycznych, pedagogicznych, lingwistycznych i innych, które powinny być nabyte lub pogłębione w ramach procesu kształcenia lektorów. Przykładem mogą być umiejętności związane z metodologią i technikami nauczania, znajomością teorii akwizycji języka, czy zdolnością adaptacji materiałów dydaktycznych do potrzeb uczących się.

3. W jaki sposób te kompetencje są skutecznie rozwijane?

Pytanie skupia się na identyfikacji metod, technik i praktyk edukacyjnych, które przyczyniają się do rozwijania kluczowych dla lektorów kompetencji. Interesują nas zarówno teoretyczne podejścia, jak i konkretne przykłady stosowania ich w praktyce.

4. W jakim stopniu kompetencje te są rozwijane w trakcie studiów / kursów specjalizacyjnych?

Zadanie polega na ocenie efektywności istniejących form kształcenia lektorów jpjo pod kątem rozwoju kompetencji. Interesuje nas, jakie obszary umiejętności są wystarczająco wykształcone w procesie edukacyjnym, a które mogą wymagać dodatkowego wsparcia.

5. Na ile praktycznie lektorzy zostali przygotowani do praktyki zawodowej?

W ramach tego zagadnienia analizujemy, w jakim stopniu kształcenie lektorów przekłada się na ich zdolność do prowadzenia rzeczywistych zajęć z cudzoziemcami uczącymi się języka polskiego. Obejmuje to zarówno gotowość do planowania i realizacji lekcji, jak i umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami dydaktycznymi w codziennej praktyce zawodowej nauczyciela.

6. Czy w ramach studiów / kursów specjalizacyjnych wystarczająco zostały rozwinięte te kompetencje, które przygotowują do praktyki zawodowej?

Pytanie to wymaga analizy oceny stopnia rozwoju umiejętności lektorskich w kontekście ich kompleksowości i praktycznego przygotowania lektorów do wymagań rynku pracy. Skupia się na identyfikacji potencjalnych luk w kształceniu oraz propozycji zmian, które mogłyby na te braki odpowiedzieć.

Opisane powyżej pytania badawcze skłaniają autorkę niniejszej rozprawy do sformułowania następujących trzech hipotez badawczych.

Hipotezy badawcze:

1. Programy polonistycznych studiów glottodydaktycznych koncentrują się na zagadnieniach teoretycznych, kładąc mniejszy nacisk na praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela jpjo.
2. Absolwenci polonistycznych studiów glottodydaktycznych w toku kształcenia rozwijają kompetencje dydaktyczno-metodyczne w stopniu niewystarczającym, aby sprostać wymaganiom współczesnego rynku pracy.
3. Rozwojowi kompetencji dydaktyczno-metodycznych sprzyjają praktyczne techniki kształcenia, wzmacniające autorefleksyjność studiujących.

Odpowiedzi na postawione pytania badawcze i próba weryfikacji hipotez badawczych ma prowadzić do refleksji nad skutecznością procesów przygotowujących przyszłych nauczycieli jpjo do efektywnej, satysfakcjonującej (dla obu stron: nauczających i uczących się) i w pełni profesjonalnej praktyki zawodowej. W szerszym wymiarze prowadzone badania mogą przyczynić się do optymalizacji procesu kształcenia nauczycieli jpjo oraz wypracowania modelu kształcenia przyszłych nauczycieli, w szczególności w kontekście nabywania pożądanych kompetencji.

Glottodydaktyka polonistyczna jako dość młoda, acz – jak już powiedziano wcześniej – prężnie rozwijająca się dziedzina nauki, nie doczekała się szeroko zakrojonych badań pedeutologicznych nad procesem kształcenia nauczycieli i lektorów jpjo. Celem przeprowadzonych badań jest próba wypełnienia, choćby w małym stopniu, tej luki i zbliżenia pedeutologów i przedstawicieli wspólnoty glottodydaktycznej do realizacji zadania, jakim jest stworzenie fundamentu do programów kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego. W oparciu o wnioski z badań empirycznych przeprowadzonych w grupie osób kształcących się oraz już aktywnych zawodowo lektorów jpjo, sformułowane zostaną postulaty mające na celu profesjonalizację procesu kształcenia glottodydaktyków polonistycznych w Polsce.

4.5 Metodologia badań

Do badań kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczycieli jpjo zastosowano triangulację badawczą, łączącą metody ilościowe z jakościowymi, co jest uzasadnione ze względu na komplementarność obu podejść badawczych. Za połączeniem badań ilościowych z jakościowymi przemawiał też argument Rubachy, dotyczący sposobności do weryfikacji trafności badań. Twierdzi on bowiem, iż badanie jakościowe może stanowić zewnętrzne kryterium trafności badania ilościowego, zaś badanie ilościowe może stanowić wewnętrzne kryterium trafności badania jakościowego (Rubacha 2011: 21-22). Zatem taki dobór form badania miał także służyć zapewnieniu próby kontroli wyników oraz zwiększeniu ich wiarygodności. Ważnym aspektem konstrukcji naszego projektu badawczego jest fakt, iż triangulacja pozwala na uzyskanie pełniejszego i bardziej wielowymiarowego obrazu badanego zjawiska, poprzez uzupełnianie danych pochodzących z obu formuł badawczych. Badania ilościowe dostarczają liczbowych miar zjawisk, które mogą służyć formułowaniu ogólnych prawidłowości dla większych populacji, co jest przydatne m.in. do zrozumienia trendów na poziomie makro. Natomiast badania jakościowe, dostarczając tekstowych opisów kontekstowych, pozwalają na dogłębne zrozumienie jednostkowych doświadczeń i zachowań, uzupełniając tym samym obraz zjawisk obserwowanych w badaniach ilościowych. Dzięki połączeniu omawianych metod badawczych możliwa jest pełniejsza obserwacja i zrozumienie procesów edukacyjnych zarówno w skali makro, jak i mikro. Na koniec warto zaznaczyć, że badania ilościowe umożliwiają testowanie hipotez i weryfikację teorii na dużą skalę,

co przyczynia się do budowania oraz potwierdzania praw naukowych. Badania jakościowe, z drugiej strony, pozwalają na generowanie ugruntowanych teorii poprzez analizę i interpretację indywidualnych danych tekstowych.

W związku z tym, że oba typy badań nawzajem się uzupełniają, ich połączenie w ramach jednego projektu badawczego wydaje się zasadne, szczególnie w badaniach tak złożonych zjawisk jak procesy edukacyjne, w tym rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego. Triangulacja metod może zatem przyczynić się do wzmocnienia jakości niniejszego projektu badawczego.

Badania ilościowo-jakościowe zostały zaplanowane jako dwa cykle badawcze, które objęły trzy grupy badanych: praktykujących lektorów jpjo z wykształceniem lingwistycznym i glottodydaktycznym, studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela jpjo i drugiego, realizujących różne formy kształcenia (studia licencjackie, magisterskie, podyplomowe) oraz osoby podejmujące krótkie formy kształcenia w postaci kursów i szkoleń dla lektorów jpjo.

W pierwszej części badania zastosowano ilościową metodę sondażu diagnostycznego, zwaną też metodą ankietową. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety, zawierający pytania otwarte oraz zamknięte, wyboru jednokrotnego i wielokrotnego. Drugim elementem analiz było jakościowe badanie narracyjne bazujące na esejach pt. *Mój start zawodowy w charakterze lektora / nauczyciela języka polskiego jako obcego – wyzwania i doświadczenia*, napisanych przez aktywnych zawodowo nauczycieli jpjo.

4.5.1 Sondaż diagnostyczny

Pierwszą częścią modułu badawczego było przeprowadzenie sondażu diagnostycznego w formie kwestionariusza pn. *Ankieta dotycząca kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczycieli jpjo*, zawierającego pytania zamknięte, jednokrotnego oraz wielokrotnego wyboru. Kwestionariusz składał się z trzech części: pierwsza zbierała podstawowe informacje dotyczące nauczania języka polskiego jako obcego, druga koncentrowała się na polonistycznych studiach glottodydaktycznych, a trzecia analizowała rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych lektorów jpjo.

Pierwsza część kwestionariusza – *Informacje wstępne* – służyła zgromadzeniu informacji w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego przez uczestników badania:

m.in. od jak dawna respondenci uczą jpjo; kogo uczą (dzieci, dorosłych, uchodźców z Ukrainy); w jakiej jednostce uczą (w szkole podstawowej, w szkole średniej, w uczelni wyższej, w instytucji prywatnej); jakie mają przygotowanie do nauczania jpjo (czy ukończyli studia glottodydaktyczne, studia lingwistyczne, szkolenia z zakresu glottodydaktyki lub w chwili wypełniania ankiety realizują studia glottodydaktyczne bądź planują takie studia podjąć). W związku z rozpoczęciem na pełną skalę wojny w Ukrainie i biorąc pod uwagę rosnącą liczbę nauczycieli pochodzących z tego kraju, którzy uczą języka polskiego jako obcego, włączono do formularza pytania dotyczące kraju pochodzenia oraz języka ojczystego. Ostatnim pytaniem w tej sekcji było pytanie dotyczące płci uczestników badania.

Druga część ankiety – *Polonistyczne studia glottodydaktyczne* – została podzielona na dwie sekcje: pierwsza dla osób, które ukończyły polonistyczne studia glottodydaktyczne oraz druga dla tych, które obecnie realizują polonistyczne studia glottodydaktyczne.

Absolwenci polonistycznych studiów glottodydaktycznych deklarowali, na jakiej uczelni studiowali, jakiego typu studia ukończyli (kierunek oraz typ: licencjackie, magisterskie, podyplomowe), a także okres studiów. Wskazywali staż pracy jako lektor/lektorka jpjo. Proszeni byli także o odpowiedź na pytania dotyczące satysfakcji z ukończonych studiów oraz programu studiów w kontekście przygotowania do pracy w zawodzie lektora jpjo. Byli także pytani o treści kształcenia, których zabrakło w programie studiów oraz takie, na które nie przeznaczono odpowiedniej ilości czasu. Proszono o wskazanie przedmiotów i zajęć kluczowych w kontekście przygotowania do praktyki zawodowej. Ostatnie pytania dotyczyły braków: w zakresie wiedzy teoretycznej do nauczania jpjo oraz przygotowania praktycznego do nauczania jpjo.

Sekcja przeznaczona dla obecnie studiujących, poza informacjami dotyczącymi uczelni oraz typu realizowanych studiów, koncentrowała się na powodach podjęcia polonistycznych studiów glottodydaktycznych, oczekiwaniach wobec programu studiów, a także brakach (podobnie do poprzedniej sekcji ankiety): w zakresie wiedzy teoretycznej i przygotowania praktycznego do nauczania jpjo.

W trzeciej i ostatniej części kwestionariusza – *Kompetencje dydaktyczno-metodyczne rozwijane w toku studiów glottodydaktycznych* – skupiliśmy się na różnorodnych

umiejętnościach, które składają się na kompetencje dydaktyczno-metodyczne nauczycieli języków obcych.

Uczestnicy badania spośród czternastu umiejętności (m.in. formułowanie celów zajęć, osiągnięcie założonych celów w trakcie realizacji zajęć, dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania, zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach, przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka, stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu) wskazywali kluczowe ich zdaniem kompetencje w pracy lektora jpjo. Następnie byli proszeni o określenie stopnia rozwoju posiadanych kompetencji (w skali od 1 do 5) oraz wskazanie typu zajęć, dzięki którym dane kompetencje udało się wykształcić. Do wyboru były trzy formy zajęć: zajęcia teoretyczne (wykłady), zajęcia praktyczne (ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria, seminaria) oraz praktyki własne (prowadzenie zajęć).

Kolejnym zadaniem badanych było wskazanie istotnych w pracy lektora jpjo kompetencji miękkich (tzw. soft skills) i ocenę ich ważności w skali od 1 do 5.

W ostatniej części ankiety pojawiło się też pytanie otwarte o plany zawodowe respondentów, a także pytanie typu zamkniętego dotyczące uwzględnienia zawodu lektora / nauczyciela jpjo w *Klasyfikacji zawodów i specjalności* prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. Obecnie zawodu takiego w ww. klasyfikacji brak. Jest to jedno z wyzwań stojących przed środowiskiem glottodydaktyków polonistycznych. Formalne uregulowanie statusu nauczyciela i lektora jpjo i jpj2 znacznie wpłynęłoby na wzmocnienie prestiżu naszego zawodu oraz na zapewnienie mu stałego miejsca na mapie ważnych profesji edukacyjnych w Polsce.

4.5.2 Badanie narracyjne

Badanie jakościowe przybrało formę analizy esejów pt. *Mój start zawodowy w charakterze lektora / nauczyciela języka polskiego jako obcego – wyzwania i doświadczenia*. Taka właśnie formuła została wybrana jako okazja do swobodnej wypowiedzi narracyjnej, w której badani opowiedzieli o swoich sukcesach i trudnościach w sferze zawodowej. Opisali też, w jakim stopniu czuli się przygotowani do wykonywania zawodu lektora jpjo w momencie rozpoczynania swojej praktyki zawodowej. Zostali również poproszeni o przytoczenie ciekawych doświadczeń z okresu startu zawodowego.

Poprzez analizę opisanych przez lektorów i lektorki sukcesów oraz trudności próbowaliśmy zweryfikować hipotezy badawcze w obszarze efektywności procesów kształcenia lektorów jpjo. Eseje były podstawą do oceny stopnia rozwoju kompetencji dydaktyczno-metodycznych młodych stażem glottodydaktyków. Szukaliśmy też odpowiedzi na postawione pytania badawcze, m.in., na ile lektorzy zostali przygotowani praktycznie do wykonywania zawodu.

Forma pisemna miała skłonić do pewnego rodzaju refleksji nad formułowanymi odpowiedziami i jest to jej zdecydowana wyższość nad wywiadem czy inną formą swobodnej rozmowy i badania materiału ustnego. Przy wypowiedzi pisemnej bowiem każdy badany ma więcej czasu na przemyślenie prezentowanych odpowiedzi, na sformułowanie swoich myśli, aby następnie przedstawić je w formie zapisu.

Istotny był wybór perspektywy biograficznej, która dotyczyła ważnego momentu w życiu zawodowym każdego człowieka – początków aktywności zawodowej, wchodzenia na rynek pracy i stawiania pierwszych kroków na ścieżce praktyki zawodowej. Chwile takie wiążą się z dużymi emocjami i przeżyciami, które zapadają w pamięć na długo. Im lepiej kandydat do wykonywania danego zawodu jest do momentu startu przygotowany, tym sprawniej ma szansę przejść przez pierwszy etap swojej pracy. Autobiograficzna i przemyślana (w związku z koniecznością przygotowania formy pisemnej, czyli eseju) prezentacja startu zawodowego daje solidną podstawę do analizy badawczej tak przygotowanego materiału.

Zanim przejdziemy do przedstawienia wyników badań ilościowych oraz jakościowych, warto przytoczyć opinię autora *Niezbędnika badacza*, trakującego o projektowaniu badań jakościowych. Twierdzi on, że:

> *Badania jakościowe nie ograniczają się jednak do wytwarzania wiedzy czy interpretacji dla celów czysto naukowych. Często zamiarem badaczy jest przekształcenie badanego obszaru lub wytworzenie wiedzy użytecznej w praktyce, pozwalającej formułować lub wspierać określone rozwiązania dla konkretnych problemów praktycznych*
> (Flick 2012: 28).

Takie ujęcie celu badań staje się naszym celem. Liczymy, iż przeprowadzone analizy i ich wyniki posłużą do, postulowanego już wcześniej, procesu profesjonalizacji kształcenia nauczających języka polskiego jako obcego.

4.6 Proces zbierania danych ankietowych i wypowiedzi narracyjnych oraz dobór grupy respondentów

Celowo do wypełnienia ankiet zaproszone zostały grupy respondentów zróżnicowane pod względem wykształcenia oraz doświadczenia w pracy w charakterze lektorów języka polskiego jako obcego. Mimo początkowego założenia, iż uczestnikami badania będą bądź absolwenci polonistycznych studiów glottodydaktycznych, bądź osoby, które takie studia obecnie realizują, w toku analizy formularzy okazało się, iż należy wyłonić trzy grupy badawcze:

- pierwszą grupę badanych stanowią praktykujący lektorzy języka polskiego jako obcego z wykształceniem lingwistycznym i glottodydaktycznym,
- drugą grupę stanowią osoby obecnie (w momencie prowadzenia badań) studiujące glottodydaktykę polonistyczną na stacjonarnych studiach licencjackich i magisterskich oraz studiach podyplomowych,
- trzecią grupę stanowią osoby realizujące krótkie formy kształcenia, co w dużym stopniu związane jest z sytuacją wojenną w Ukrainie i chęcią błyskawicznego niesienia pomocy dzieciom uchodźczym, które znalazły się w Polsce.

Badania ankietowe miały charakter anonimowy. Do potencjalnych respondentów trafiano poprzez rozesłanie informacji z prośbą o wypełnienie ankiety. Zwrócono się również do wiodących ośrodków kształcenia glottodydaktycznego, prowadzących jednocześnie kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego. Zależało nam zarówno na udziale osób będących w trakcie studiów glottodydaktycznych, jak i na udziale osób, które są już aktywne zawodowo, a swoje kształcenie zakończyły już jakiś czas temu. Do tych dwóch grup dostosowano układ formularza ankietowego.

Formularz trafiał też do uczestników *Szkoleń języka polskiego jako obcego z komponentem regulacji emocjonalnej,* organizowanych przez Fundację SOK, za których program i realizację odpowiadała autorka niniejszej pracy. Były to szkolenia stworzone w odpowiedzi na potrzeby osób uczących języka polskiego jako obcego dzieci uchodźcze oraz dorosłych z Ukrainy, którzy w wyniku agresji Rosji na Ukrainę trafili do Polski. Wybuch wojny w Ukrainie 24 lutego 2022 roku wpłynął na lawinowy wzrost liczby osób uczących języka polskiego. Tysiące ludzi uciekających przed niebezpieczeństwem,

szukających schronienia w naszym kraju, stanęło przed koniecznością i wyzwaniem nauki języka polskiego.

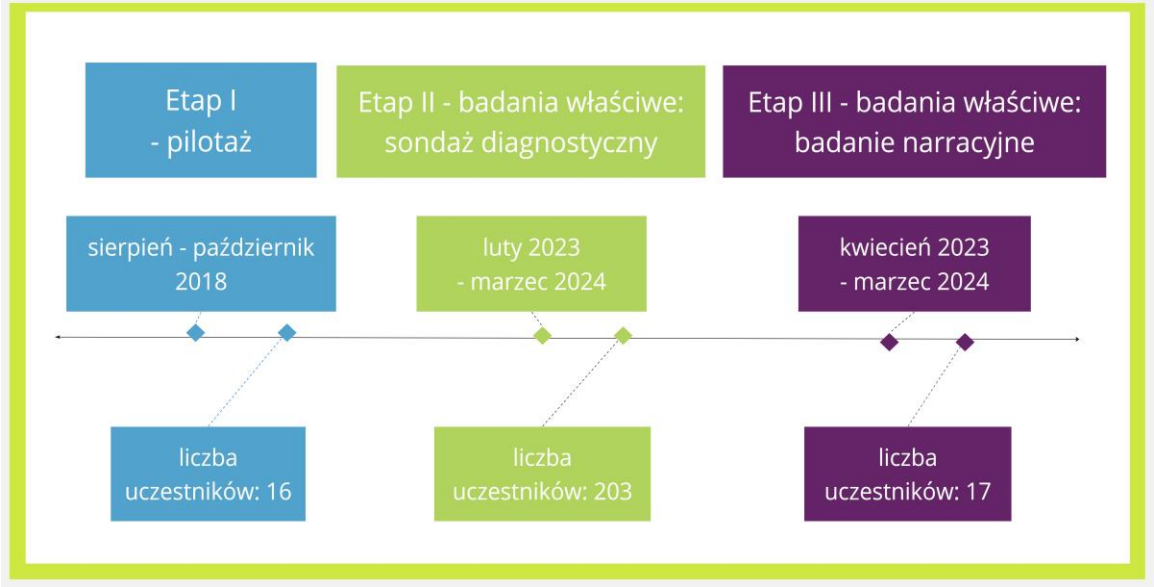
W kilka tygodni po rozpoczęciu agresji Rosji na naszego wschodniego sąsiada, Ministerstwo Edukacji Narodowej otworzyło polskie szkoły dla dzieci uchodźczych z Ukrainy. Boleśnie przekonaliśmy się wtedy – a właściwie przekonali się o tym nauczyciele, do których klas trafiły dzieci z Ukrainy – że uczyć języka polskiego dziecko z doświadczeniem migracji to absolutnie nie to samo, co uczyć języka polskiego (a właściwie należałoby powiedzieć: *prowadzić* lekcje języka polskiego) dzieci polskie. W takich też okolicznościach zaistniał w świadomości Polaków koncept, jakim jest glottodydaktyka polonistyczna (nawet jeśli nadal rzadko się ją tak właśnie nazywa), jednym słowem – nauczanie naszego języka jako języka obcego.

Stąd wśród respondentów sondażu mamy silną reprezentację osób, które z potrzeby chwili podjęły się wsparcia edukacyjnego uchodźców, nie zawsze mając odpowiednie przygotowanie metodyczne i dydaktyczne. Nierzadko osoby te decydowały się na podjęcie studiów czy realizację pełniejszych form kształcenia niż tylko doraźne szkolenia, dające podstawową wiedzę do realizacji wsparcia w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego osoby z doświadczeniem migracji (głównie dzieci uchodźcze z Ukrainy, które od kwietnia 2022 roku dołączyły do polskich szkół).

Jednym z punktów formularza ankietowego była prośba o wyrażenie zgody na udział w dalszej części badania. Do osób, które udostępniły swoje adresy mailowe, została wysłana prośba o napisanie eseju wraz z dokładną instrukcją dotyczącą przygotowania wypowiedzi narracyjnej. Instrukcja do napisania eseju stanowi Aneks nr 2.

4.7 Przebieg badań

Projekt badawczy trwał od sierpnia 2018 roku do marca 2024 roku i obejmował fazę pilotażu oraz badania właściwe, składające się z sondażu diagnostycznego oraz badania narracyjnego. Oś czasowa realizacji pełnego procesu badawczego przedstawiona została w poniższym schemacie:



Schemat 4. Przebieg badań

Pilotaż przeprowadzony w formie formularza ankietowego pn. *Kompetencje dydaktyczno-metodyczne nauczycieli języka polskiego jako obcego* miał na celu weryfikację przygotowanego sondażu diagnostycznego i zawartych w nim pytań badawczych. Powstały one w wyniku analizy programów studiów glottodydaktycznych realizowanych przez wiodące uczelnie kształcące lektorów języka polskiego jako obcego. W pilotażu wzięło udział 16 lektorów w okresie od sierpnia do października 2018 roku. Wyniki pilotażu posłużyły opracowaniu docelowego formularza, który powstał po wprowadzeniu modyfikacji wynikających z badania pilotażowego.

Wyniki pilotażu zostały przedstawione przez autorkę na konferencji *Badania nad językiem i językami: dyscypliny i interdyscyplinarność* zorganizowanej przez Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Kolegium Nauk Społecznych i Filologii Obcych Politechniki Śląskiej oraz Stowarzyszenie na rzecz Języka i Języków (Gesellschaft für Sprache und Sprachen, GeSuS) w dn. 30 maja – 1 czerwca 2019 roku. Wystąpienie nosiło tytuł *W stronę profesjonalizacji kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego. Prezentacja projektu badawczego.*

Sondaż diagnostyczny prowadzony był w okresie do lutego 2023 roku do marca 2024 roku. Formularze ankietowe wypełniły 203 osoby. W badaniu narracyjnym, realizowanym od marca 2023 roku do marca 2024 roku, wzięło udział 17 osób.

4.8 Ryzyka badawcze

Planowanie projektu badawczego wymaga starannej analizy potencjalnych ryzyk, które mogą wpłynąć na jego przebieg i wyniki. Poniżej wymieniamy potencjalne ryzyka, które warto przewidzieć przy realizacji badań obejmujących kompetencje dydaktyczno-metodyczne lektorów języka polskiego jako obcego, na które składają się badania ilościowe oraz badania jakościowe:

1. Trudność z dotarciem do respondentów

Brak dostępu do odpowiedniej liczby respondentów z każdej z trzech wyznaczonych grup badawczych (aktywnych lektorów z wykształceniem lingwistycznym i glottodydaktycznym, studentów studiów glottodydaktycznych, osób realizujących krótkie formy kształcenia) może skutkować niereprezentatywnością próby badawczej. Wobec powyższego ryzyka warto zdywersyfikować metody docierania do uczestników badania, m.in. poprzez współpracę z instytucjami kształcącymi przyszłych lektorów jpjo czy prowadzącymi nauczanie języka polskiego cudzoziemców, wykorzystanie sieci społecznościowych oraz profesjonalnych grup dyskusyjnych.

2. Zbyt mała liczba prac w części jakościowej

Ograniczona liczba prac jakościowych (w przypadku niniejszej rozprawy – esejów) może nie dostarczyć wystarczająco głębokiego wglądu w badane zagadnienia. Środkiem zaradczym wobec takiego ryzyka może być ustalenie minimalnej liczby prac wymaganych do analizy jakościowej na etapie projektowania badania. Warto również przewidzieć alternatywne metody zbierania danych jakościowych, takie jak wywiady indywidualne czy grupy fokusowe, które mogą dostarczyć danych do analizy jakościowej.

3. Nieprzewidziane wydarzenia

Wydarzenia losowe, takie jak konflikty międzynarodowe, kryzysy humanitarne (jak np. wojna w Ukrainie), czy też pandemia mogą znacząco utrudnić realizację projektu, wpływając na dostępność respondentów lub zmieniając ich priorytety życiowe oraz ograniczając możliwości uczestnictwa. Wobec nieprzewidzianych wydarzeń losowych należy wykazać się elastycznością w realizacji projektu badawczego, m.in. poprzez konieczne dostosowanie metodologii do zmieniających się okoliczności oraz perspektywy badawczej. Ważne jest też uwzględnienie planu alternatywnego, który określi awaryjne

ścieżki realizacji badania, np. wykorzystanie zdalnych metod zbierania danych (ankiety online, wywiady przez internet) w przypadku niemożności spotkań bezpośrednich.

Generalnie ważne jest uwzględnienie w projekcie badawczym planu zarządzania ryzykiem, który obejmuje identyfikację potencjalnych zagrożeń, ocenę prawdopodobieństwa ich wystąpienia oraz wpływu na projekt, a także określenie sposobów reagowania w przypadku wystąpienia ryzyka. Regularny monitoring realizacji projektu badawczego także w zakresie występowania ewentualnych ryzyk w trakcie realizacji badań ułatwi skuteczne zapobieganie ryzykom oraz zapewni kontrolę nad przebiegiem badania.

5. Rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczających języka polskiego jako obcego. Analiza wyników badań

W tej części pracy przedstawimy wyniki badań ilościowych i jakościowych przeprowadzonych w ramach projektu badawczego, którego założeniem było poszukiwanie odpowiedzi na sformułowane przez autorkę niniejszej dysertacji pytania badawcze oraz hipotezy badawcze. Ciekawiło nas, co wpływa na właściwe przygotowanie lektorów do pracy zawodowej, jakie kompetencje powinni rozwinąć przyszli lektorzy w ramach kształcenia, jaki sposób jest najskuteczniejszy dla rozwoju kluczowych kompetencji oraz w jakim stopniu kompetencje te są rozwijane w trakcie studiów. Istotą projektu badawczego było też znalezienie odpowiedzi na pytanie, na ile lektorzy zostali przygotowani praktycznie do wykonywania zawodu i czy w ramach studiów i kursów specjalizacyjnych wystarczająco zostały rozwinięte te umiejętności, które gwarantują przygotowanie do praktyki zawodowej lektorów języka polskiego jako obcego.

Odpowiedzi te pozwolą zweryfikować hipotezy badawcze postawione przez piszącą te słowa.

Dla porządku przytaczamy je i tutaj:

1. Programy polonistycznych studiów glottodydaktycznych koncentrują się na zagadnieniach teoretycznych, kładąc mniejszy nacisk na praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela jpjo.
2. Absolwenci polonistycznych studiów glottodydaktycznych w toku kształcenia kształcą kompetencje dydaktyczno-metodyczne w stopniu niewystarczającym, aby sprostać wymaganiom współczesnego rynku pracy.
3. Rozwojowi kompetencji dydaktyczno-metodycznych sprzyjają praktyczne techniki kształcenia, wzmacniające autorefleksyjność studiujących.

5.1 Badanie ankietowe

Szczegółową zawartość i konstrukcję sondażu diagnostycznego omówiliśmy w rozdziale 4.5.1, teraz przedstawimy katalog kompetencji, które zostały wybrane do przeprowadzenia badań wokół kluczowych umiejętności, które powinni wykształcić przyszli lektorzy uczący języka polskiego jako obcego. Wybranych 14 umiejętności

składa się na kompetencje dydaktyczne i pedagogiczne opisane przez H. Komorowską (Komorowska 2002), a szczegółowo omówione w rozdziale III niniejszej rozprawy. Dzięki ich wykształceniu nauczający języka potrafi odpowiedzialnie organizować i prowadzić proces nauczania poprzez zapewnienie różnorodności zajęć, umiejętny dobór materiałów dydaktycznych, dostosowanie treści do potrzeb i oczekiwań uczniów, utrzymanie żywego tempa zajęć czy aktywne włączanie uczniów do udział w zajęciach, a dzięki temu – dążenie do budowania ich autonomii w używaniu nowego języka.

W omawianym badaniu ankietowani, spośród 14 umiejętności, mieli wybrać te, które ich zdaniem są najważniejsze w działalności edukacyjnej glottodydaktyków polonistycznych. Oto lista umiejętności, które tworzą kompetencje dydaktyczno-metodyczne:

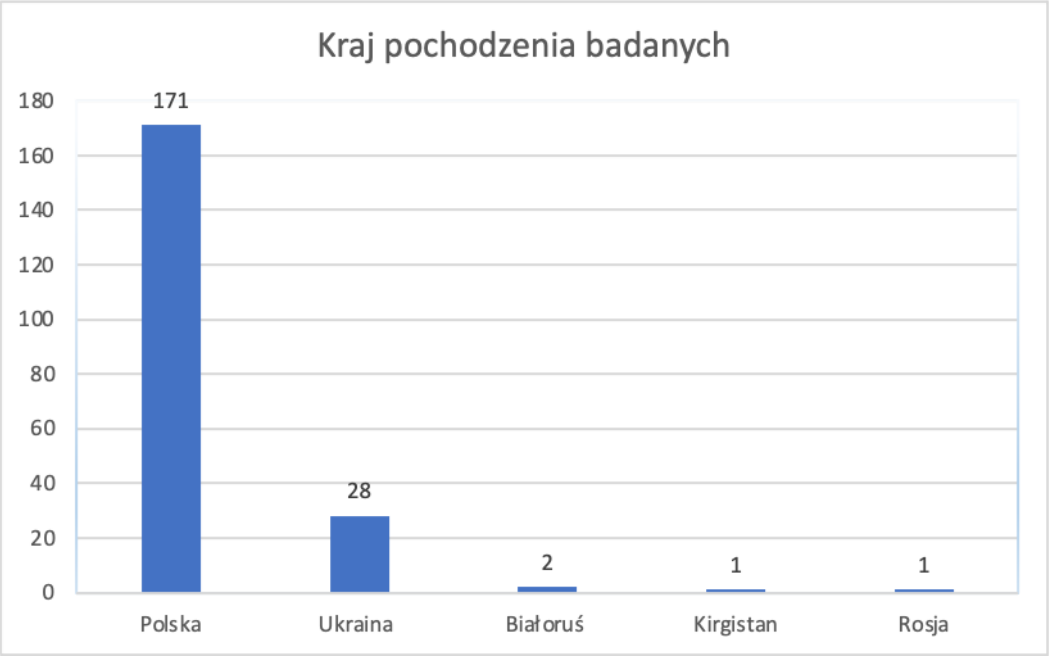
- formułowanie celów zajęć
- osiągnięcie założonych celów w trakcie realizacji zajęć
- konstruowanie konspektu zajęć
- selekcja i dobór treści
- dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (aktywizujących uczących się)
- wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych
- zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów
- wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się
- umiejętność stosowania różnorodnych form pracy
- przygotowanie ucznia do autonomii użycia języka
- zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach
- dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi
- stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych
- stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu.

Wszyscy ankietowani – w sumie 203 osoby – wypowiedzieli się na temat ww. kompetencji, a wyniki analizy ich odpowiedzi zostaną przedstawione w kolejnych podrozdziałach pracy, w podziale na poszczególne grupy badawcze.

5.1.1 Charakterystyka grupy badawczej

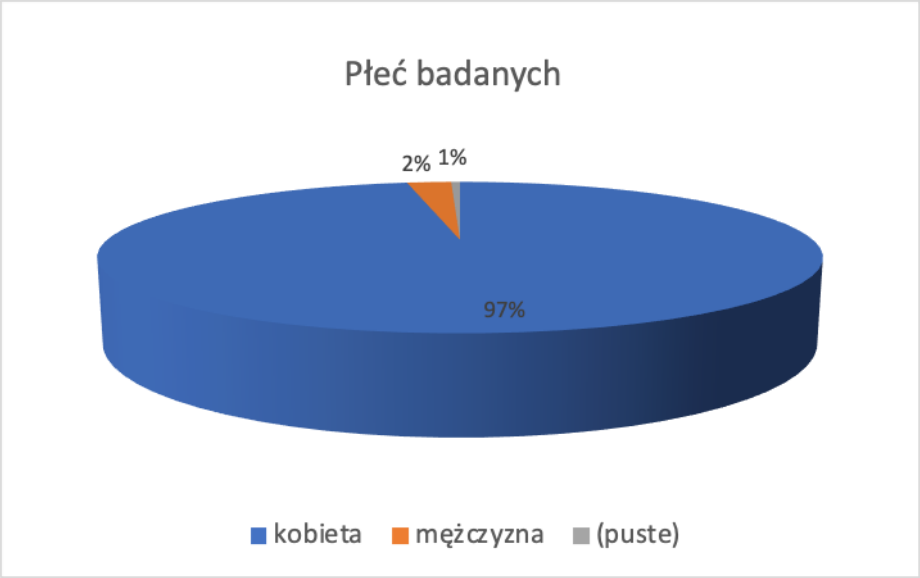
Osoby, które wzięły udział w badaniu ankietowym stanowią dość zróżnicowaną grupę, zarówno pod względem wykształcenia i przygotowania do pracy w charakterze lektora języka polskiego jako obcego, jak i doświadczenia zawodowego. Ważnym czynnikiem, który odcisnął piętno na przekroju grupy badawczej był wybuch wojny w Ukrainie 24 lutego 2022 roku. Wydarzenie to znacząco wpłynęło na strukturę grupy osób nauczających języka polskiego cudzoziemców. W związku z bezprecedensowym napływem uchodźców z Ukrainy do naszego kraju, a także z przyjęciem dzieci uchodźczych do polskich szkół, nauczanie jpjo stało się niezwykle potrzebne – z perspektywy zarówno dorosłych uchodźców, którzy próbowali usamodzielnić się zawodowo, jak i dzieci, którym brak znajomości naszego języka uniemożliwiał (i wciąż stanowi barierę) efektywną naukę w polskich szkołach.

Ta wyjątkowa sytuacja geopolityczna znajduje także odzwierciedlenie w przekroju narodowościowym uczestników badania ankietowego: spośród 203 respondentów 171 osób pochodzi z Polski, 28 osób z Ukrainy, 1 osoba to obywatel Rosji, 1 osoba jest z Kirgistanu i 2 osoby – z Białorusi. Kraj pochodzenia badanych prezentuje poniższy schemat.



Schemat 5. Kraj pochodzenia badanych

Przyglądając się rozkładowi płci wśród uczestników badania ankietowego można śmiało stwierdzić, iż jest on odbiciem rzeczywistej sytuacji zawodów nauczycielskich i pedagogicznych. Zawód lektorów języka polskiego jako obcego jest silnie sfeminizowany, a nasze badanie to potwierdza: na 203 respondentów jedynie 5 to mężczyźni (w tym trzej z Polski, jeden z Ukrainy i jeden z Kirgistanu), co stanowi 2% badanych, a 197 – kobiety (97%). Jedna osoba nie wskazała płci. Podział liczbowy i procentowy osób ankietowanych przedstawia poniższy schemat.



Schemat 6. Płeć badanych

5.1.2 Staż pracy badanych

W naszym projekcie badawczym istotny jest staż pracy w charakterze lektora języka polskiego jako obcego. Dlatego też zapytaliśmy uczestników badania, od jak dawna uczą naszego języka cudzoziemców. Znów ważną cezurą jest tu moment rosyjskiej agresji na naszego wschodniego sąsiada, dlatego wstępny podział grupy respondentów przebiega na linii: *uczyłam (uczyłem) przed rozpoczęciem wojny w Ukrainie / uczę od rozpoczęcia wojny w Ukrainie*. Jest też grupa osób, które odpowiedziały, iż nie uczą obecnie jpjo.

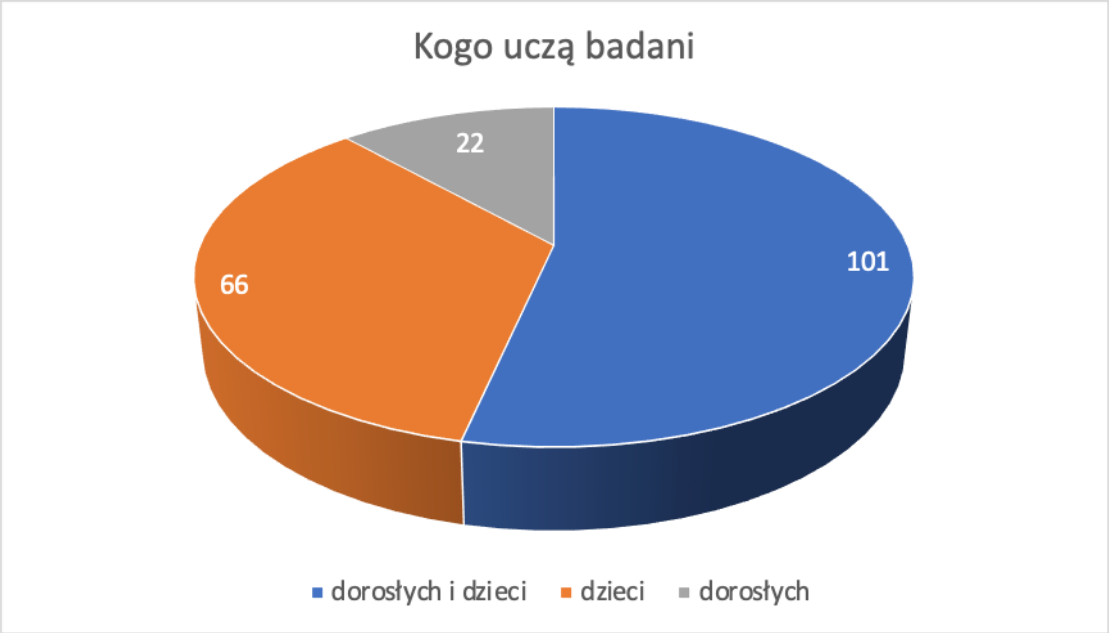
Schemat 7. Od jak dawna uczą badani

Jak widać na powyższym schemacie, największą grupą wśród uczestników badania są ci, którzy języka polskiego jako obcego uczyli jeszcze przed rozpoczęciem wojny w Ukrainie – to grupa 102 osób, uczących od rozpoczęcia wojny w Ukrainie jest 87, tych, którzy obecnie nie uczą jest 14.

Przy tej okazji warto też sprawdzić średni staż pracy lektorów. W grupie osób, które rozpoczęły nauczanie jpjo w związku z wybuchem wojny w Ukrainie, średni staż pracy kształtuje się na poziomie dwóch lat. Jeśli zaś przyjrzymy się grupie osób, które już dłużej zajmują się nauczaniem polszczyzny wśród obcokrajowców, to z danych podanych przez 57 lektorów wynika, iż średni staż to prawie 10 lat (dokładnie 9,82 roku).

Kolejną informacją, o którą zostali zapytani badani, to wskazanie osób, które są przez nich nauczane języka polskiego jako obcego. Tu, jak można było się spodziewać, odpowiedzi pokazują dużą różnorodność uczestników zajęć i kursów prowadzonych przez badanych lektorów. Na 189 osób uczących (14 osób odpowiedziało, że nie uczy obecnie cudzoziemców języka polskiego) tych, które wskazały jedynie dzieci jako swoich uczniów, było 66, a uczących tylko dorosłych było 22. Reszta odpowiedzi to informacje mieszane, wskazujące na nauczanie i dzieci, i dorosłych, a wśród nich także grupę określoną jako

głównie uchodźców z Ukrainy. Poniższy schemat obrazuje podział grup uczestników zajęć językowych prowadzonych przez badanych lektorów.



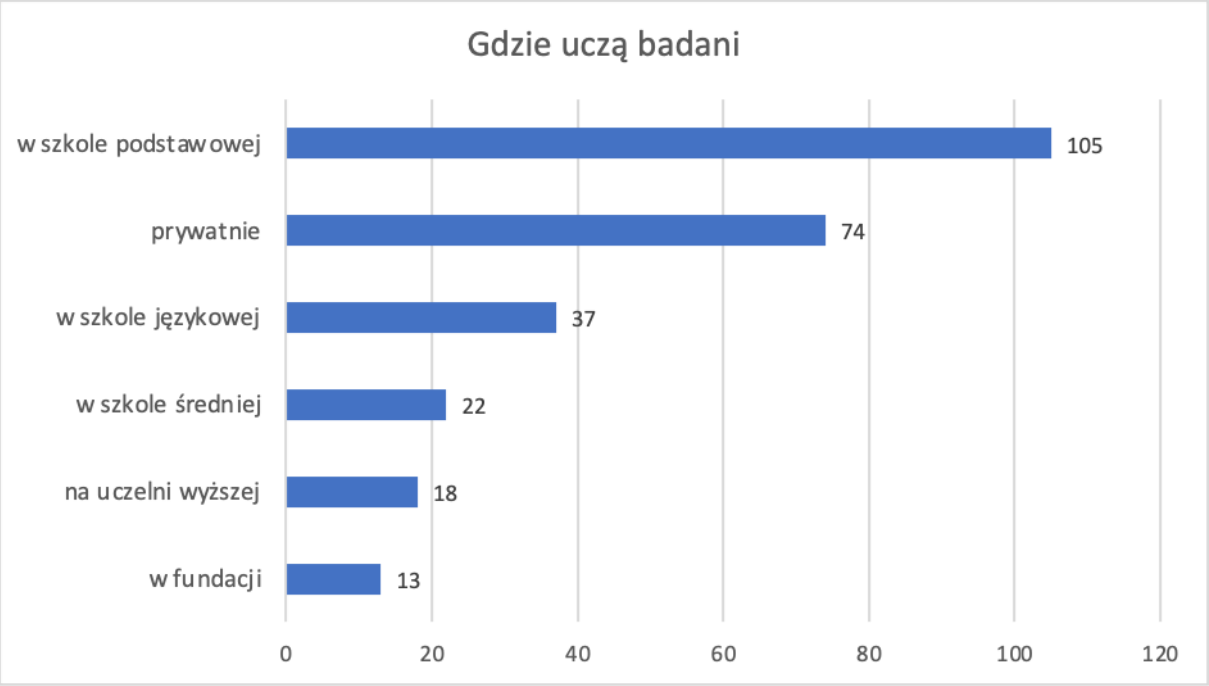
Schemat 8. Kogo uczą badani

5.1.3 Miejsce pracy badanych

Warto też zaprezentować zestawienie jednostek i organizacji, w których pracują respondenci. Są wśród nich szkoły (podstawowe i średnie), uczelnie wyższe, szkoły językowe, ale także fundacje, domy kultury, kuratorium, szpital czy Wojewódzki Urząd Pracy, Punkt Obsługi Obywateli Ukrainy. Poniżej prezentujemy wskazania wraz z liczbą uczących lektorów – przy założeniu, iż duża część lektorów (72, co stanowi 38% wszystkich uczących) deklaruje, że uczy w kilku instytucjach, np. na *uczelni wyższej, w szkole prywatnej i w szkole języków obcych* lub w *szkole podstawowej, w szkole średniej, kursy organizowane przez Urzędy Pracy*, czy też w *szkole prywatnej / w szkole języków obcych, zajęcia realizowane przez gminę*. Oto zestawienie głównych jednostek, w których uczą badani:

- szkoły podstawowe – 105 nauczycieli
- szkoły średnie – 22 nauczycieli
- uczelnie wyższe – 18 lektorów
- szkoły językowe – 37 lektorów

- prywatnie – 74 lektorów
- fundacje – 13 lektorów
- dom kultury, kuratorium, szpital, przy kościele, Wojewódzki Urząd Pracy, Punkt Obsługi Obywateli Ukrainy – po jednym wskazaniu.



Schemat 9. Gdzie uczą badani

Do dalszych analiz globalną grupę badawczą podzielimy na trzy mniejsze grupy, zgodnie z opisem doboru grupy respondentów w pkt. 4.4.3. Grupy te sklasyfikowane zostały zgodnie z wykształceniem oraz doświadczeniem w pracy w charakterze lektorów języka polskiego jako obcego.

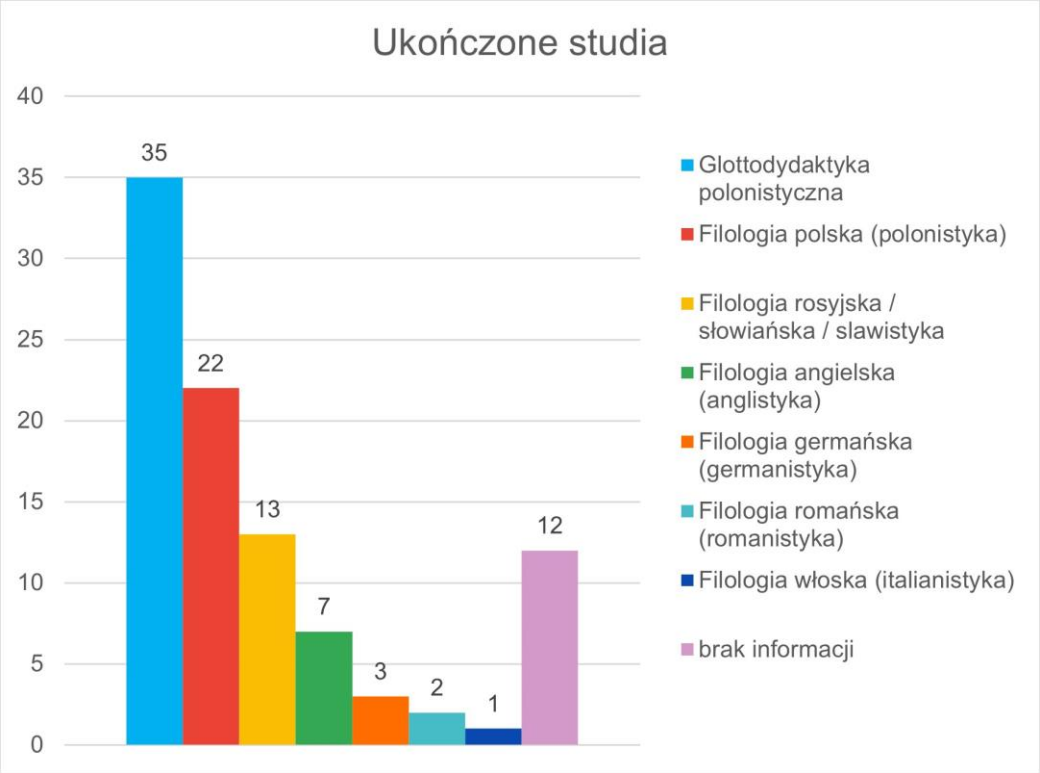
5.1.4 Pierwsza grupa badawcza: praktykujący lektorzy jpjo z wykształceniem lingwistycznym i glottodydaktycznym

Pierwszą grupą badawczą są osoby, które ukończyły studia lingwistyczne i/lub glottodydaktyczne. Grupa ta obejmuje 86 osób: 83 kobiety oraz 3 mężczyzn. Rozkład pod względem kraju pochodzenia kształtuje się następująco: 65 osób z Polski, 18 osób z Ukrainy, 1 osoba z Białorusi, 1 osoba z Kirgistanu, 1 osoba z Rosji.

Grupa absolwentów studiów lingwistycznych jest dość zróżnicowana pod względem specjalizacji, są w niej rusycyści (13 osób), angliści (7 osób), germaniści (3 osoby),

romaniści (2 osoby) oraz jedna italianistka. Dużą grupę stanowią poloniści – 22 osoby. Polonistyczne studia glottodydaktyczne (jako studia I stopnia, studia II stopnia magisterskie bądź studia podyplomowe) ukończyło 35 osób.

Wykształcenie członków omawianej grupy badawczej prezentujemy w poniższym schemacie.



Schemat 10. Ukończone studia: po studiach lingwistycznych (grupa I)

W przypadku 12 osób zabrakło precyzyjnej informacji dotyczącej ukończonych studiów.

Spośród absolwentów studiów glottodydaktycznych 31 osób przedstawiło dokładne informacje dotyczące ukończonych form kształcenia, stąd wiadomo, iż 19 osób ukończyło studia podyplomowe, co stanowi 59% badanych z grupy glottodydaktyków, 9 osób ukończyło studia II stopnia (magisterskie) – 28% badanych, a 4 osoby ukończyły studia I stopnia na kierunku filologia polska – 13% badanych. Warto zauważyć, iż jedna osoba ukończyła zarówno studia II stopnia (magisterskie), jak i studia podyplomowe glottodydaktyczne.

Poniższy schemat odzwierciedla podział odnoszący się do form kształcenia uczestniczących w badaniu glottodydaktyków.

Schemat 11. Ukończone studia glottodydaktyczne: po studiach lingwistycznych (grupa I)

Przeanalizujmy teraz formy kształcenia oraz uczelnie, w których respondenci realizowali studia glottodydaktyczne. Jest to dość bogata lista uczelni zarówno polskich, jak i zagranicznych (ulokowanych w Ukrainie czy Wielkiej Brytanii).

Uczelnie, w których realizowane były studia I stopnia na kierunku filologia polska:

- Uniwersytet Łódzki (2 osoby)
- Uniwersytet Pedagogiczny w Drohobyczu (1 osoba)
- Wołyński Uniwersytet Państwowy im Łesi Ukrainki (1 osoba).

Uczelnie, w których realizowane były magisterskie studia II stopnia (8 osób na kierunku filologia polska, 1 osoba na kierunku filologia romańska):

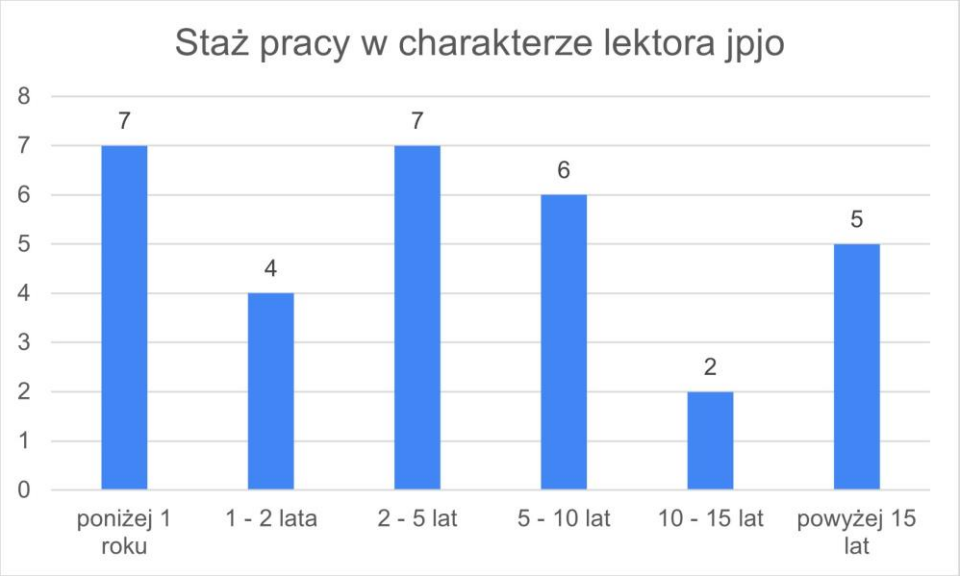
- Uniwersytet Łódzki – 2 osoby
- Uniwersytet Warszawski – 2 osoby
- Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II – 1 osoba
- Uniwersytet Narodowy w Chmielnickim (Ukraina) – 1 osoba
- Uniwersytet Pedagogiczny w Kijowie – 1 osoba

- Uniwersytet Śląski w Katowicach – 1 osoba
- Uniwersytet Wrocławski – 1 osoba.

Uczelnie, w których realizowane były glottodydaktyczne studia podyplomowe:

- Instytut Badań Literackich PAN (3 osoby)
- Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego (3 osoby)
- Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie (2 osoby)
- Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (2 osoby)
- Uniwersytet Warszawski (2 osoby)
- Collegium Da Vinci (1 osoba)
- Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki w Drohobyczu (1 osoba)
- PUNO (Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie) (1 osoba)
- UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) (1 osoba)
- UMK (Uniwersytet Mikołaja Kopernika) w Toruniu (1 osoba)
- Uniwersytet Gdański (1 osoba).

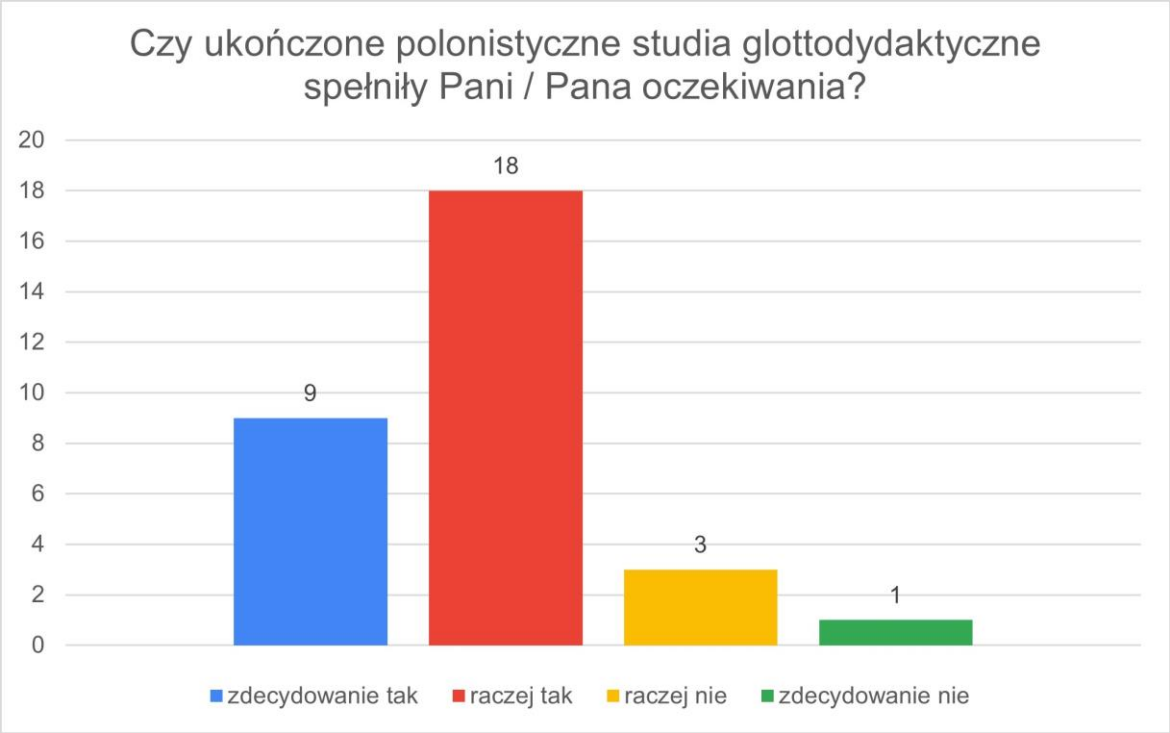
W ankiecie zapytaliśmy o staż pracy lektorów jpjo. Z podanych informacji wynika, iż prawie ¼ to osoby o krótkim stażu, poniżej roku. Podobną liczebnie grupę (7 osób, czyli 23%) stanowią osoby pracujące w zawodzie nauczyciela języka polskiego jako obcego między 2 a 5 lat. 4 osoby mają doświadczenie 1-2 lata, a osoby o dłuższym stażu, powyżej 5 lat w zawodzie, to grupa 13 osób, czyli 42% badanych. Dokładne dane prezentujące doświadczenie w zawodzie możemy zobaczyć na poniższym schemacie.



Schemat 12. Staż pracy w charakterze lektora jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I)

Po przedstawieniu ogólnych danych, dotyczących typu i kierunku ukończonych studiów glottodydaktycznych oraz uczelni, w których były one realizowane, a także stażu pracy 31 glottodydaktyków biorących udział w badaniu, przejdziemy do analizy informacji opisujących same studia i pokazujących stopień zadowolenia respondentów z ich realizacji. Aby dowiedzieć się, jakie są opinie absolwentów w odniesieniu do form kształcenia, które wybrali, zapytaliśmy ich o to, czy ukończone polonistyczne studia glottodydaktyczne spełniły ich oczekiwania, czy realizowany program studiów w wystarczający sposób przygotowuje do pracy w zawodzie lektora jpjo. Zostali też poproszeni o wskazanie treści kształcenia, których ich zdaniem zabrakło w programie studiów oraz treści kształcenia, na które nie przeznaczono odpowiedniej ilości czasu. Mieli też powiedzieć, jakie elementy programu studiów nie zostały zrealizowane w sposób satysfakcjonujący oraz które przedmioty czy zajęcia realizowane podczas studiów glottodydaktycznych uznają za kluczowe w przygotowaniu do praktyki zawodowej lektora języka polskiego jako obcego. Na koniec zadaliśmy pytania o ewentualne braki, które zaobserwowali w obszarze wiedzy teoretycznej do nauczania jpjo, przygotowania praktycznego do nauczania jpjo oraz w odniesieniu do sprawnego nauczania cudzoziemców naszego języka.

Pierwsze pytanie dotyczyło spełnienia oczekiwań absolwentów glottodydaktycznych studiów polonistycznych wobec ukończonych przez nich studiów. Poniższy wykres prezentuje strukturę odpowiedzi badanych.

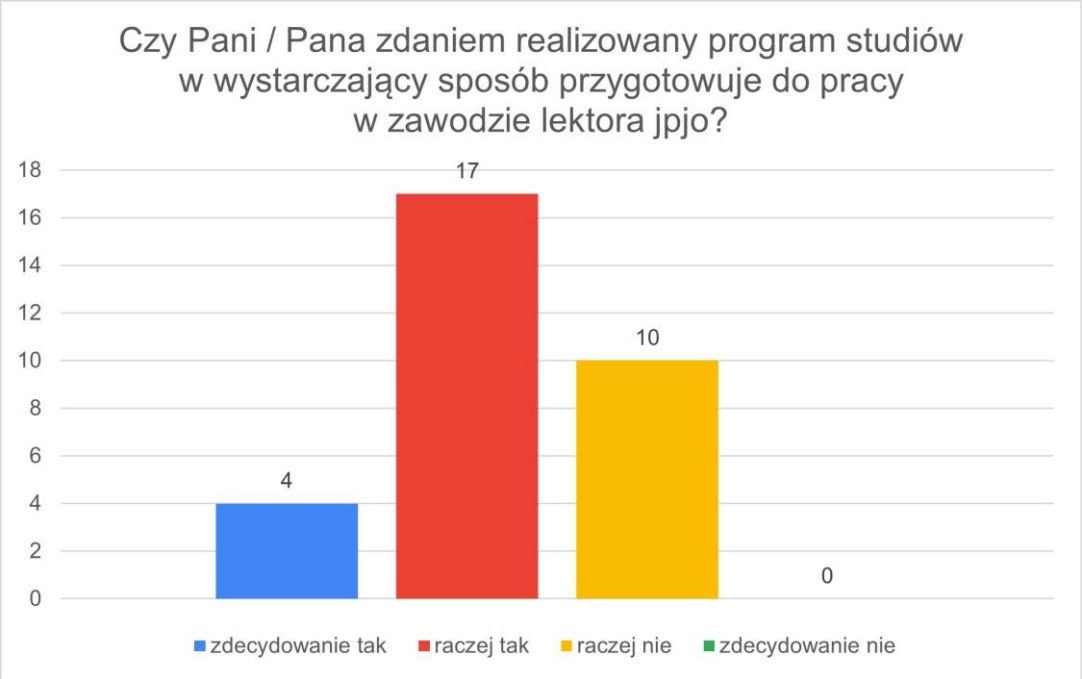


Schemat 13. Czy ukończone polonistyczne studia glottodydaktyczne spełniły oczekiwania: po studiach lingwistycznych (grupa I)

Zgodnie z zaprezentowanym wykresem, znaczna większość respondentów (18 z 31, co stanowi 58% badanych) uważa, że polonistyczne studia glottodydaktyczne raczej spełniły ich oczekiwania. Oznacza to, że większość absolwentów jest zadowolona z poziomu i jakości edukacji, choć być może widzą też pewien zakres do poprawy lub optymalizacji programu. Na bardzo wysoką satysfakcję z ukończonych studiów wskazują odpowiedzi 9 respondentów (29%). Niewielka liczba osób (10%) wskazała, że studia raczej nie spełniły ich oczekiwań, co może oznaczać, że niektóre aspekty programu lub wyniki jego realizacji nie były zgodne z ich potrzebami lub oczekiwaniami. Tylko jedna osoba (co stanowi 3% badanych) odpowiedziała, że studia zdecydowanie nie spełniły jej oczekiwań, co sugeruje, że to indywidualne doświadczenie mogło być rozczarowujące, jeśli chodzi o jakość oferowanych studiów. Ogólnie wyniki pozwalają sądzić, że większość absolwentów jest zadowolona z ukończonych studiów, chociaż jest

przestrzeń na ulepszenia i dostosowanie programów do indywidualnych potrzeb i oczekiwań absolwentów.

Drugie pytanie w tej serii odnosiło się do realizowanego programu studiów – czy w wystarczającym stopniu przygotowuje do pracy w zawodzie lektora jpjo.



Schemat 14. Czy realizowany program studiów w wystarczający sposób przygotowuje do pracy w zawodzie lektora jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I)

Powyższe zestawienie świadczy o pozytywnych efektach studiów w odczuciu ich absolwentów, a także o poczuciu wystarczającego przygotowania do wykonywania zawodu lektora jpjo. Podobnie jak w przypadku odpowiedzi na poprzednie pytanie, dotyczące spełnienia oczekiwań wobec studiów, tak i tu większość respondentów (17 osób, co stanowi 55% badanych) uważa, że realizowany program studiów raczej przygotowuje ich do pracy w zawodzie lektora języka polskiego jako obcego. Oznacza to, że ogólna struktura i treść programu są postrzegane jako adekwatne, choć możliwe, że niektórzy mogą widzieć potrzebę drobnych zmian lub ulepszeń. Do tej grupy zapewne należą osoby, które uznały, że realizowane studia raczej nie przygotowały ich do praktyki zawodowej. Ta 10-osobowa grupa stanowi ⅓ badanych, a ich opinia może sugerować, iż program wymaga istotnych zmian lub uzupełnień, aby lepiej odpowiadać na potrzeby przyszłych lektorów. Warto jeszcze wspomnieć o grupie 4 osób, które zdecydowanie

opowiedziały się za dobrym przygotowaniem do wykonywania pracy, co wskazuje na pełne przekonanie co do przydatności i skuteczności programu studiów. Zauważalne jest, że nikt nie udzielił odpowiedzi *zdecydowanie nie*, co oznacza, że wśród uczestników ankiety nie ma osób wskazujących na zupełną nieskuteczność programu.

Generalnie wyniki te mogą sugerować, że większość respondentów jest pozytywnie nastawiona do jakości kształcenia, ale istnieje grupa osób, która odczuwa braki w przygotowaniu do zawodu i może wskazywać na potrzebę przeglądu i aktualizacji programu oferowanych studiów.

Kolejne cztery pytania to pytania otwarte, których celem było poznanie opinii badanych w zakresie treści kształcenia. W odpowiedziach na pierwsze pytanie, dotyczące brakujących treści kształcenia w programie studiów, pojawiają się różnorodne tematy, jednak warto zwrócić uwagę na kilka powtarzających się motywów:

1. Brak praktycznych umiejętności pracy w grupie lub z uczniem indywidualnym

Respondenci wskazują na potrzebę większej liczby zajęć praktycznych, które koncentrowałyby się na praktycznych aspektach nauczania i przygotowałyby przyszłych lektorów do realnych wyzwań w pracy z grupami uczniów cudzoziemskich oraz w nauczaniu indywidualnym.

2. Niewystarczająca liczba praktyk

Jest to jedna z częstszych wzmianek, sugerująca, że absolwenci czują niedostatek doświadczeń praktycznych, które pozwoliłyby im lepiej zrozumieć i zastosować teorię w praktyce dydaktycznej.

3. Problematyka nauczania różnych grup językowych

Odpowiedzi dotyczące konkretnych problemów, z jakimi mogą zetknąć się studenci uczący się języka polskiego, a będący przedstawicielami różnych grup językowych, wskazują na potrzebę bardziej zindywidualizowanego podejścia do tematyki nauczania języków w kontekście różnych grup narodowościowych i językowych.

4. Metody pracy z dziećmi i młodzieżą

Respondenci zwracają uwagę na potrzebę większego nacisku na metodykę nauczania specyficznych grup odbiorców, w tym uczniów młodszych grup wiekowych.

5. Tworzenie własnych materiałów dydaktycznych

Podkreśla się brak treści skupiających się na umiejętności tworzenia i adaptowania materiałów dydaktycznych, co wydaje się być ważnym elementem pracy lektora.

6. Wiedza o literaturze i kulturze polskiej

Wskazywana jest również potrzeba większego uwzględnienia treści związanych z polską kulturą i literaturą, co jest istotne w kontekście nauczania języka i promocji kultury wśród obcokrajowców.

Warte podkreślenia w kontekście naszych zainteresowań badawczych są głosy skarżące się na braki w tematyce obejmującej praktyczne zagadnienia nauczania jpjo, które stanowią 23% odpowiedzi. Oto jak opisała to jedna z respondentek: *Zdecydowanie za mała liczba zajęć praktycznych i brak gramatyki funkcjonalnej, którą można posługiwać się na zajęciach.*

Ponad ¼ badanych zwróciła też uwagę na kwestie praktycznego podejścia w kształceniu glottodydaktycznym, odpowiadając na kolejne pytanie, odnoszące się do treści kształcenia, na które nie przeznaczono w ramach studiów odpowiedniej ilości czasu. Wskazywali oni takie elementy jak: *praktyczne zajęcia z metodyki*, *praktyczne zajęcia w szkołach* czy wprost: *praktyki*.

Pozostałe odpowiedzi na omawiane pytanie można sklasyfikować w kilku następujących kategoriach:

1. Fonetyka i gramatyka

Wskazuje się na braki w technikach nauczania fonetyki obcokrajowców, rozwijania sprawności mówienia oraz wyjaśniania zagadnień gramatycznych, choć i tutaj wybrzmiewa podejście pragmatyczne: respondenci oczekują nauczenia się *praktycznych sposobów przekazywania treści teoretycznych*.

2. Programy nauczania i materiały dydaktyczne

Pojawia się potrzeba zapewnienia większej liczby zajęć służących nauce planowania i ewaluacji procesu kształcenia, postuluje się też przegląd materiałów dydaktycznych, w tym podręczników, który służyć będzie lepszej orientacji lektorów i możliwości korzystania z adekwatnych pomocy dydaktycznych w praktyce nauczycielskiej.

3. Komponent emocjonalny

Zwraca się uwagę na potrzebę włączenia do programu nauczania większej ilości treści poświęconych psychologicznym aspektom kształcenia wraz z komponentem wiedzy związanej z radzeniem sobie z emocjami. Może to posłużyć przyszłym lektorom w szczególności w kontekście budowania relacji nauczyciel-uczeń oraz uczeń-uczeń w środowisku wielokulturowym.

Kolejnym zagadnieniem były elementy programu studiów, które zdaniem absolwentów studiów glottodydaktycznych nie zostały zrealizowane w sposób satysfakcjonujący. Trzeba przyznać, iż w odpowiedziach na to pytanie możemy zaobserwować opinie i twierdzenia, które wybrzmiały już w reakcjach na pytania poprzedzające. Ponownie bowiem słyszymy o niedostatkach w zakresie zajęć praktycznych (tj. prowadzenia zajęć przez studentów). Jedna z respondentek określiła to jako *działania praktyczne w nauczaniu*. Wraca też temat analizy podręczników i materiałów dydaktycznych, organizacji pracy nauczyciela, a także regulacji emocjonalnej *dla lektorów i dla uczniów*. Po raz pierwszy natomiast pojawił się temat certyfikacji języka polskiego jako obcego – tu też mowa jest o niewystarczającej uwadze poświęconej temu zagadnieniu. Może to świadczyć o tym, że nauczyciele chcą więcej wiedzieć o systemie poświadczania znajomości jpjo, a zarazem – być lepiej przygotowani do oceny postępów uczniów i nauczania na różnych poziomach biegłości językowej.

W kolejnej części ankiety badani byli proszeni o wskazanie przedmiotów i zajęć, które uznają za kluczowe w przygotowaniu do praktyki zawodowej lektora języka polskiego jako obcego. I tu, w odniesieniu do wcześniej udzielonych odpowiedzi, nie ma większych zaskoczeń. Ponad połowa absolwentów studiów glottodydaktycznych uważa przede wszystkim metodykę nauczania oraz bezpośrednie doświadczenie w prowadzeniu lekcji, a także praktyczną naukę gramatyki za kluczowe aspekty efektywnego przygotowania do zawodu. Kursanci ponownie wyrażają potrzebę większej ilości praktycznych zajęć, które pomagają w rozwijaniu umiejętności niezbędnych w rzeczywistej pracy lektora. Zwracają uwagę na wartość warsztatów dotyczących m.in. wykorzystania podręczników i tworzenia materiałów dydaktycznych oraz na konieczność praktycznego podejścia do nauczania gramatyki. W tym kontekście wspomniana została gramatyka funkcjonalna i rozwijanie różnych sprawności językowych, co wskazuje na znaczenie wszechstronnego

podejścia do nauczania języka, uwzględniającego różnorodne potrzeby uczących się. Widać, że respondenci cenią sobie przedmioty, które przygotowują ich do realiów zawodowych, gdzie teoria przekładana jest na praktyczne umiejętności.

Na koniec zadaliśmy pytania o ewentualne braki, które zaobserwowali w obszarze wiedzy teoretycznej do nauczania jpjo, przygotowania praktycznego do nauczania jpjo oraz w odniesieniu do sprawnego nauczania naszego języka cudzoziemców.

Schemat 15. Czy brakuje wiedzy teoretycznej do nauczania jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I)

Schemat 16. Czy brakuje przygotowania praktycznego do nauczania jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I)

Interpretując powyższe odpowiedzi możemy zauważyć, że większość respondentów czuje się kompetentna w zakresie wiedzy teoretycznej wymaganej do nauczania języka polskiego jako obcego: 25 osób nie odczuwa braku wiedzy teoretycznej. Stanowi to 81% całej grupy badawczej. Można na tej podstawie sądzić, że programy kształcenia dostarczają solidnych podstaw teoretycznych lub że osoby te miały możliwość zdobycia potrzebnej wiedzy w innych okolicznościach.

Natomiast odpowiedzi na pytanie o brak przygotowania praktycznego są bardziej zróżnicowane – 19 osób zadeklarowało, iż nie czuje braku przygotowania praktycznego, ale znacząca liczba – prawie 40% respondentów – orzekła, że takiego przygotowania im brakuje. To wskazuje na potencjalny obszar do poprawy planowania programów studiów glottodydaktycznych, sugerując, że kursy uniwersyteckie mogłyby się skupić w większej mierze na komponentach praktycznych, takich jak prowadzenie rzeczywistych lekcji, zarządzanie uczniami w grupie czy możliwość zastosowania zdobytej wiedzy i teorii w praktyce.

Różnica w proporcjach odpowiedzi na pytania dotyczące przygotowania teoretycznego i praktycznego może sugerować, że praktyczne umiejętności są trudniejsze do rozwinięcia wyłącznie w warunkach akademickich i że uczelnie powinny podjąć próbę zintegrowania w programie kształcenia większej liczby okazji do zdobywania doświadczeń praktycznych przez uczących się lektorów. Do katalogu takich zajęć można by zaliczyć staże, praktyki zawodowe czy symulacje prowadzenia zajęć, aby w jak najlepszym stopniu przygotowywać studentów do przyszłej kariery lektorskiej.

Ostatnie pytanie skierowane do absolwentów polonistycznych studiów glottodydaktycznych miało ukazać, jakiego typu zajęć najbardziej brak w toku studiów, aby móc po ich zakończeniu w pełni sprawnie nauczać języka polskiego obcokrajowców. Ankietowani mieli do wyboru albo zajęcia teoretyczne albo zajęcia praktyczne jako najlepsza formuła nauczania. Oto schemat odpowiedzi, z którego jasno wynika, iż niewystarczająca liczba zajęć praktycznych jest zdiagnozowana przez osoby, które ukończyły studia glottodydaktyczne jako znacząca przeszkoda dla pełnego wykształcenia i przygotowania do pracy dydaktycznej.

Schemat 17. Czego brakuje do sprawnego nauczania jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I)

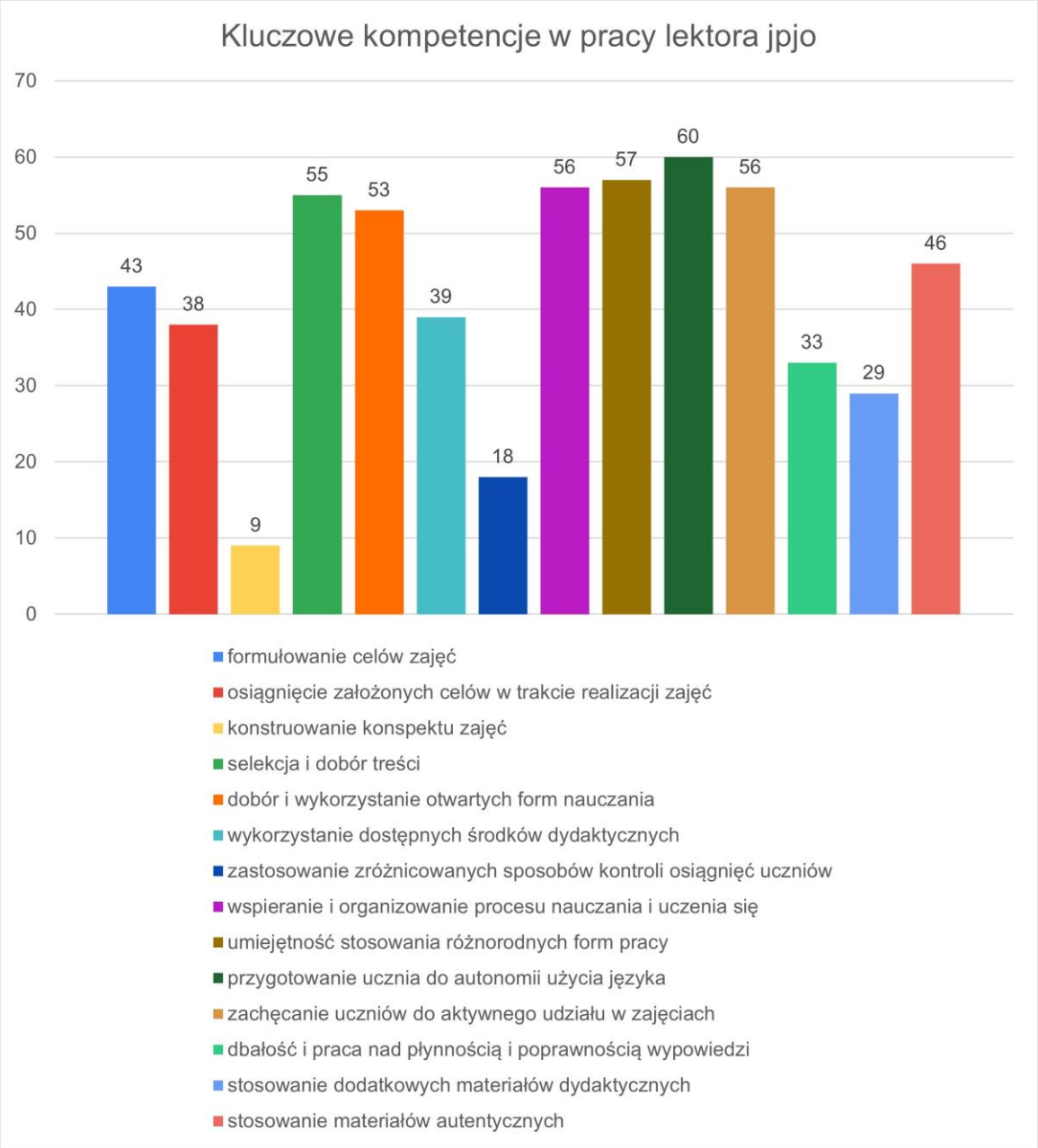
Odpowiedzi na to pytanie pokazują, że dla większości respondentów (68%) brak praktycznych zajęć w ramach kształcenia glottodydaktycznego jest kwestią bardziej palącą niż brak teorii (10% wskazań). Interpretując te dane, można dojść do wniosku, że praktyczne doświadczenie w nauczaniu jest uznawane za kluczowy element przygotowania do zawodu lektora jpjo. Analiza informacji respondentów wskazuje również, że teoria, chociaż niezbędna do rozwoju zawodowego, jest postrzegana jako niewystarczająca, jeśli nie towarzyszy jej bezpośrednia możliwość zastosowania jej w praktyce. Zajęcia zorientowane praktycznie, takie jak prowadzenie lekcji, obserwacje zajęć czy praktyki studenckie, mogą pomóc studentom w przełożeniu teorii na praktyczne umiejętności nauczania. Sugestia taka mogłaby prowadzić do większego skupienia programów kształcenia na praktycznym przygotowaniu do zawodu, np. poprzez zwiększenie liczby godzin poświęconych na praktyki zawodowe, warsztaty metodyczne, a także przez stosowanie metod aktywnego uczenia się, które angażują studentów w proces nauczania.

Podsumowując część badania, w której wzięło udział 31 absolwentów studiów glottodydaktycznych, należy stwierdzić, iż wnioski z analizy ankiet sugerują, że wykształceni lektorzy postrzegają programy studiów jako nie w pełni kompleksowe. Wskazują w nich na braki pewnych istotnych elementów, zwłaszcza tych związanych z bezpośrednim przygotowaniem do praktycznych wyzwań zawodu lektora. Wynika

z tego, że lektorzy cenią sobie doświadczenie praktyczne, które mogliby zdobyć podczas studiów, a niedobór takich doświadczeń może być odczuwany jako znacząca luka w przygotowaniu zawodowym. Generalnie, odpowiedzi ankietowanych w omówionych obszarach bezsprzecznie wskazują na to, że absolwenci studiów glottodydaktycznych odczuwają brak w praktycznym przygotowaniu do zawodu. W ramach swojej edukacji chcieliby więcej czasu poświęcić na aktywne formy zdobywania doświadczenia: warsztaty, obserwację i prowadzenie zajęć z cudzoziemcami, dzięki czemu mieliby sposobność zdobycia umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami, które niesie nauczanie różnorodnych grup studentów władających różnymi językami i będących członkami różnych środowisk i kultur.

W kolejnej części analizy wyników badań ankietowych przedstawimy opinie dotyczące rozwoju kluczowych kompetencji dydaktyczno-metodycznych, które charakteryzują przedstawicieli pierwszej grupy badawczej, czyli absolwentów studiów lingwistycznych oraz glottodydaktycznych studiów polonistycznych. Po osobach z takim właśnie wykształceniem można spodziewać się rozeznania w zakresie rozwijania kompetencji koniecznych w podejmowaniu działań związanych z nauczaniem języków obcych – zarówno w obszarze wiedzy o klasyfikacji i kategoriach kompetencji, jak i świadomości co do praktycznego ich wykorzystania. Przyjrzyjmy się zatem kluczowym kompetencjom, które wybrali lingwiści biorący udział w naszym badaniu spośród 14 umiejętności opisanych w rozdziale 4.5.1.

Odpowiedzi na pytanie: *Które z niżej wymienionych kompetencji uznaje Pani / Pan za kluczowe w pracy lektora jpjo?* prezentuje poniższy schemat, z którego wynika, że do najistotniejszych kompetencji badani zaliczyli przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka (70% odpowiedzi), umiejętność stosowania różnorodnych form pracy (66% odpowiedzi) wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się, a także zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach (po 65% odpowiedzi) oraz selekcję i dobór treści (64% odpowiedzi).



Schemat 18. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I)

Wśród wysoko ocenionych umiejętności znalazły się także: dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania, stosowanie materiałów autentycznych oraz formułowanie celów zajęć (odpowiednio 62%, 53% i 50% odpowiedzi). Najmniejszym uznaniem cieszy się zaś zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów (21% odpowiedzi) oraz konstruowanie konspektu zajęć (10% odpowiedzi).

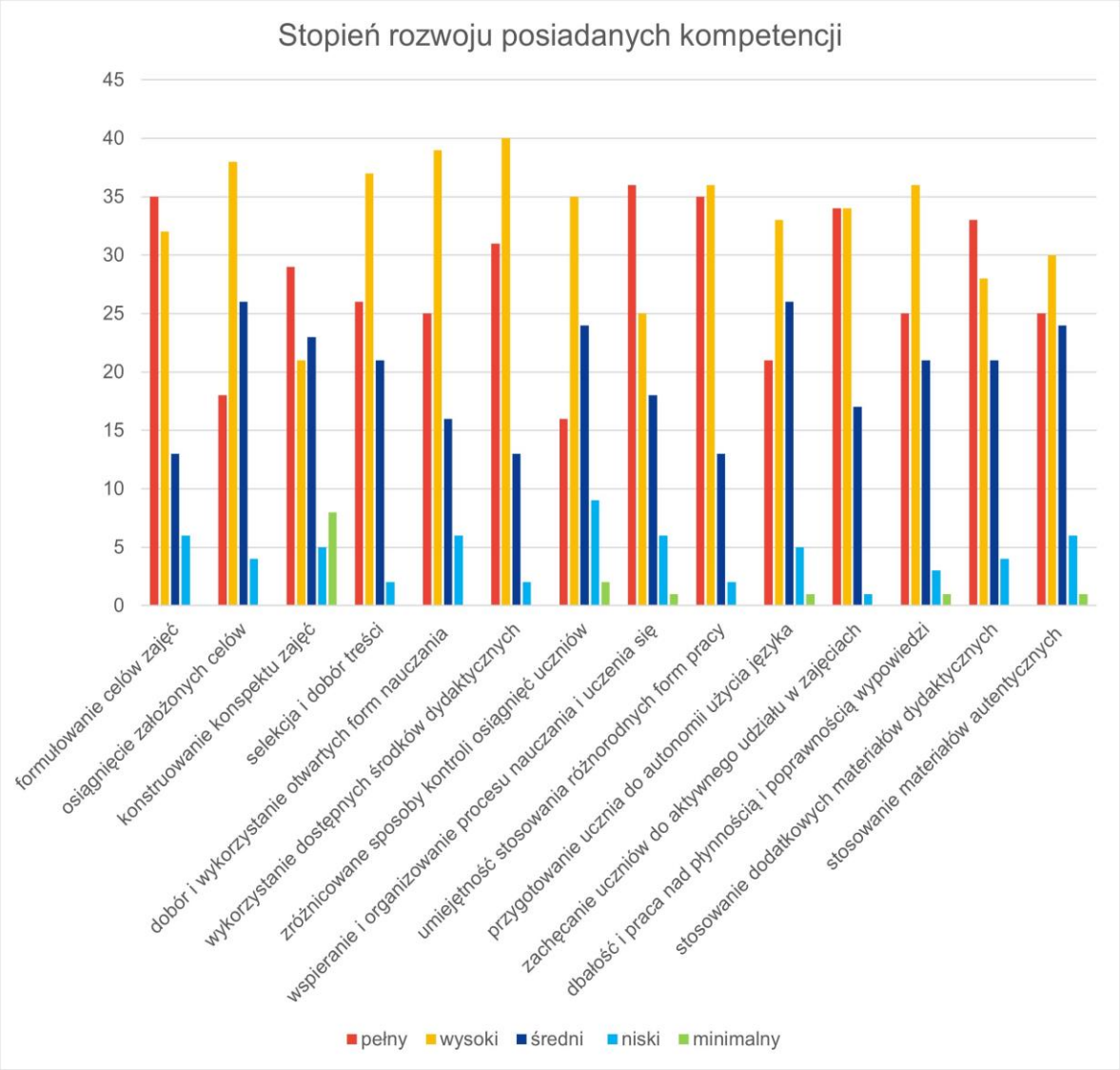
Wybór przez prawie ¾ respondentów przygotowania ucznia do autonomii w używaniu języka jako kluczowej kompetencji lektora oznacza, że znacząca większość

nauczycieli postrzega zdolność do samodzielnego korzystania z języka przez ucznia jako jeden z głównych celów procesu nauczania. Wysoka ocena pozostałych kompetencji, obejmujących umiejętność stosowania różnorodnych form pracy, wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się oraz zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach sugeruje, że respondenci cenią sobie zdolność do angażowania uczniów w proces edukacyjny, a także znajomość zróżnicowanych, dostępnych technik dydaktycznych i swobodę w korzystaniu z nich, co jest zgodne z nowoczesnymi podejściami pedagogicznymi, akcentującymi wzmacnianie aktywności ucznia i dążenie do jego samodzielności w obszarze komunikacji i działania. Wybór przez ankietowanych kolejnych kompetencji, takich jak dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania oraz stosowanie materiałów autentycznych świadczy o tym, że nauczyciele dostrzegają znaczenie autentyczności materiału dydaktycznego i elastyczności w stosowaniu technik nauczania, które mogą zwiększać motywację i zaangażowanie uczniów w proces nauki. Połowa respondentów uznała formułowanie celów zajęć za ważną umiejętność, co stanowi podstawę do planowania i oceny skuteczności nauczania. Niemal połowa badanych (44%) wskazała osiągnięcie założonych celów w trakcie realizacji zajęć jako kluczową kompetencję, co pokazuje, iż lektorzy postrzegają zdolność do efektywnej realizacji planu dydaktycznego jako istotną umiejętność. Oznacza to, że nauczyciele są świadomi celów edukacyjnych i dążą do ich osiągnięcia w praktyce, co jest wyrazem profesjonalnego podejścia do procesu nauczania. 45% wskazań na wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych świadczy o tym, że niemal taka sama grupa nauczycieli docenia znaczenie zasobów edukacyjnych, takich jak pomoce naukowe, technologie informacyjne czy materiały interaktywne. Mają oni świadomość, że użycie tych narzędzi może przyczynić się do bardziej efektywnego i atrakcyjnego procesu nauczania. Dla stosunkowo dużej grupy spośród badanych (38% odpowiedzi) dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi jest ważnym aspektem ich pracy. Sugeruje to, że – przy uznaniu priorytetu budowania autonomii w używaniu języka przez ucznia, angażowania go w proces edukacyjny czy odpowiedzialności za przebieg procesu nauczania – lektorzy nie tracą z oczu jakże ważnej kwestii w nauczaniu języka, jaką jest dążenie do swobody komunikacyjnej oraz poprawności wypowiedzi cudzoziemców uczących się naszego języka. 34% głosów oddanych na stosowanie dodatkowych

materiałów dydaktycznych pokazuje, że nauczyciele są świadomi potrzeby urozmaicania swoich lekcji i poszukiwania nowych, efektywnych sposobów na przekazywanie wiedzy. Wysokie oceny tej kompetencji świadczą o próbach wzbogacania standardowego programu nauczania o materiały, które mogą być bardziej angażujące lub lepiej odpowiadać na potrzeby uczniów. Znacznie mniej nauczycieli wskazało na konstruowanie konspektu zajęć (10%) oraz zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów (21%) jako kluczowe kompetencje. Może to sugerować, że w praktyce zawodowej lektorów te aspekty są mniej eksponowane lub uznawane za mniej problematyczne.

Wnioski z analizy ukazują, że nauczyciele jpjo – absolwenci studiów lingwistycznych i glottodydaktycznych – przywiązują dużą wagę do praktycznych umiejętności nauczania, cenią sobie umiejętności, które wspierają rozwój autonomiczny uczniów i wykorzystują różnorodne, interaktywne formy nauczania, co jest odzwierciedleniem współczesnych trendów w glottodydaktyce, akcentujących uczestniczące podejście do nauczania. W kontekście całości odpowiedzi widać też, że choć lektorzy jpjo zwracają uwagę na szeroki zakres umiejętności, to jednak istnieją różnice w ocenie, które z nich są najważniejsze. Takie rozbieżności mogą być odzwierciedleniem osobistych doświadczeń badanych, specyfiki uczniów, z którymi pracują, lub osobistych preferencji dotyczących form nauczania.

Następnym etapem badania była prośba o ocenę przez nauczających stopnia rozwoju kluczowych kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Patrząc na schemat (poniżej) prezentujący odpowiedzi badanych, ewidentne jest, iż dominującymi ocenami są te, które wskazują na pełny i wysoki poziom rozwoju posiadanych kompetencji – w sumie 71% głosów. Średni stopień rozwoju umiejętności lektorskich zadeklarowała prawie ¼ respondentów (23%), a pozostałe 6% głosów świadczy o niskim i minimalnym poziomie rozwoju omawianych kompetencji.



Schemat 19. Stopień rozwoju posiadanych kompetencji: po studiach lingwistycznych (grupa I)

Kompetencje, które nauczający rozwinęli w najwyższym stopniu, to formułowanie celów zajęć, wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych, wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się, stosowanie różnorodnych form pracy, zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach oraz stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych. W tych obszarach respondenci wskazali pełny stopień rozwoju swoich umiejętności, co pokazuje, że lektorzy są dobrze przygotowani do planowania i prowadzenia zajęć oraz angażowania uczniów, co jest kluczowe dla efektywnego procesu edukacyjnego.

Do mocnych stron lektorów zaliczyć też można – zgodnie z ich samooceną – umiejętność dokonywania selekcji i dobierania treści, doboru i wykorzystywania

otwartych form nauczania oraz dbałość i pracę nad płynnością i poprawnością wypowiedzi. Na tej podstawie można wnioskować, że nauczający potrafią dostosowywać materiał dydaktyczny do potrzeb uczniów oraz potrafią stosować metody aktywizujące w pracy lektorskiej, co z perspektywy studentów jest istotne dla pobudzenia ich zainteresowania i wzmocnienia motywacji do nauki języka.

Średni poziom kompetencji część badanych wskazała w zakresie osiągania założonych celów, stosowania zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów, przygotowania ucznia do autonomii w używaniu języka oraz stosowania materiałów autentycznych w trakcie kursu. Może to oznaczać, iż w tych obszarach lektorzy widzą potencjalne pole do doskonalenia swoich umiejętności, w szczególności z uwagi na fakt, że wskazane tu kompetencje przekładają się na monitorowanie postępów uczniów oraz dostosowywanie technik nauczania do zindywidualizowanych potrzeb uczących się.

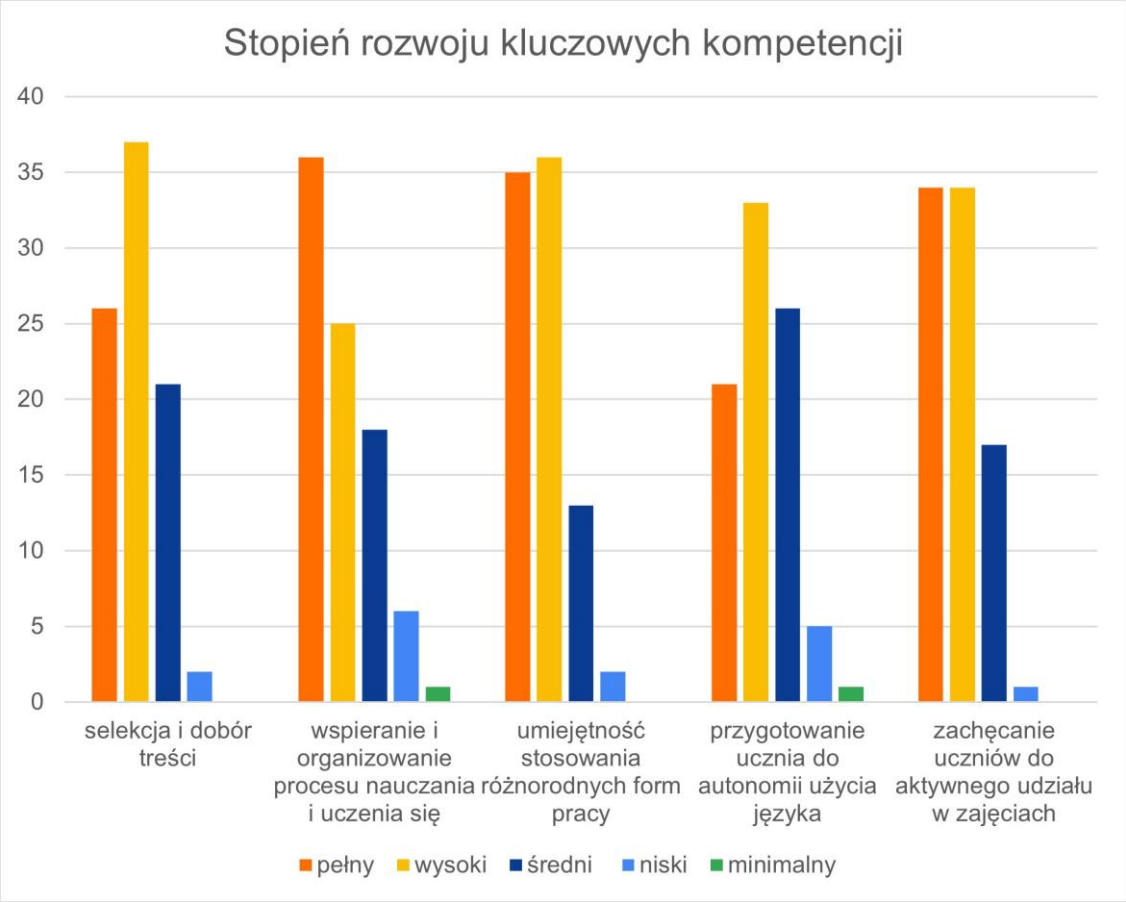
Najniższy stopień rozwoju kompetencji u niewielkiej grupy respondentów odnotowujemy w odniesieniu do stosowania zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów oraz konstruowania konspektu zajęć. Warto zauważyć, iż obie te kompetencje zostały wskazane przez najmniejszą liczbę uczestników badania ilościowego jako ważne w ich pracy zawodowej. W ślad za tą opinią idzie także ocena stopnia rozwoju tej kompetencji, można więc wnioskować, iż umiejętności te zdaniem części lektorów nie należą do wiodących i decydujących o sukcesie dydaktycznym w ich praktyce profesjonalnej.

Wysoko oceniony stopień rozwoju posiadanych kompetencji może świadczyć o silnym poczuciu własnych kwalifikacji i przygotowania do roli lektora języka polskiego jako obcego. Zgromadzenie tak dużej liczby pozytywnych ocen może odzwierciedlać skuteczność odbytych studiów, zrealizowanych szkoleń i warsztatów oraz doświadczenia zdobytego w praktyce. Średni stopień rozwoju kompetencji, deklarowany przez 23% badanych, sugeruje, że istnieje grupa nauczycieli, którzy widzą potrzebę dalszego rozwoju swoich kwalifikacji, gdyż dostrzegają oni w swoim przygotowaniu luki, które wymagają uzupełnienia poprzez dalsze kształcenie czy praktykę zawodową. Niski i minimalny poziom rozwoju, który łącznie wskazało zaledwie 6% respondentów, może świadczyć o wyraźnych brakach w niektórych obszarach lub braku pewności co do własnych umiejętności. Może też być sygnałem, że niektórzy lektorzy potrzebują dodatkowego wsparcia, by wzmocnić

swoje kompetencje lub zwiększyć swoją pewność w wykonywaniu pracy w charakterze lektora jpjo. Trzeba też założyć, że globalne wyniki w tej części badania są odbiciem różnic w poziomie doświadczenia badanych nauczycieli oraz ich indywidualnych ścieżek kształcenia zawodowego.

Tym niemniej zebrane i przedstawione dane mogą być przydatne dla organizatorów kursów glottodydaktycznych oraz instytucji edukacyjnych, które powinny dbać o stałe dostosowywanie swoich programów szkoleniowych tak, aby lepiej odpowiadały na potrzeby lektorów i wypełniały ewentualne luki w ich kwalifikacjach.

Wróćmy jeszcze do najważniejszych kompetencji, którymi, zdaniem absolwentów studiów lingwistycznych oraz glottodydaktycznych, powinien wyróżniać się lektor języka polskiego jako obcego. Najwyżej ocenione przez tę grupę badawczą umiejętności, czyli te, których opanowanie powinno być celem nauczających, to: selekcja i dobór treści, wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się, umiejętność stosowania różnorodnych form pracy, przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka oraz zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach. Stopień rozwoju tych pięciu najważniejszych kompetencji przedstawiamy na poniższym schemacie.



Schemat 20. Stopień rozwoju kluczowych kompetencji: po studiach lingwistycznych (grupa I)

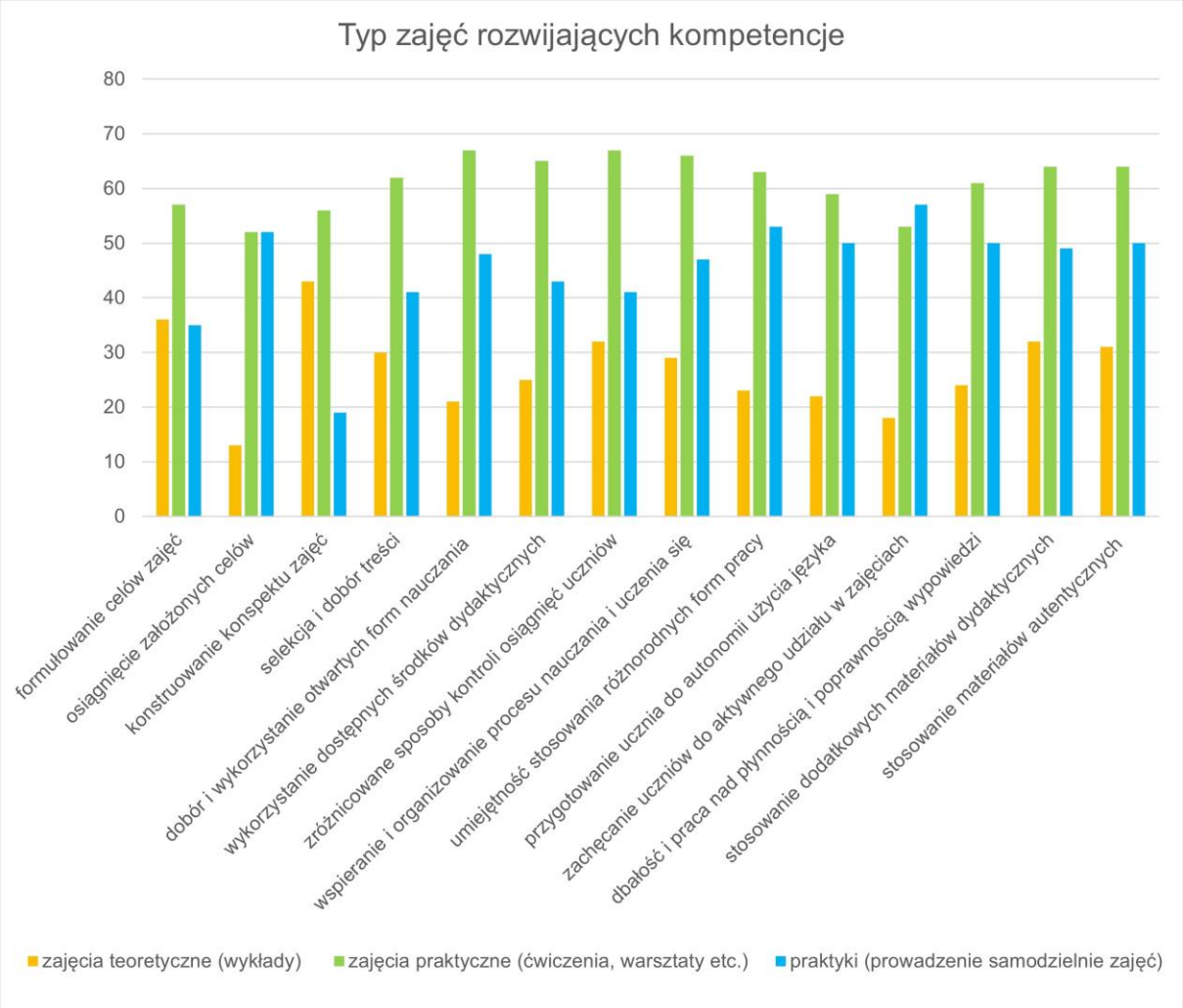
Z przedstawionego zestawienia można wnioskować, że lektorzy języka polskiego jako obcego, którzy ukończyli studia lingwistyczne i glottodydaktyczne, w obszarze kluczowych umiejętności czują się dość pewnie. Aż 74% odpowiedzi dowodzi pełnego i wysokiego rozwoju opisanych kompetencji, co jest potwierdzeniem poczucia skuteczności nauczających. O średnim poziomie kompetencyjnym mówi ⅕ respondentów, a na niski i minimalny stopień rozwoju umiejętności wskazuje zaledwie 4% lektorów. Biorąc pod uwagę opinie dotyczące pełnego i wysokiego stopnia rozwoju, najmocniej nauczyciele czują się w obszarze stosowania różnorodnych form pracy oraz zachęcania uczniów do aktywnego udziału w zajęciach. Pozostałe kompetencje, czyli selekcja i dobór treści, wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się oraz przygotowanie ucznia do autonomii w użyciu języka, także dowodzą odpowiedniego przygotowania do aktywności zawodowej glottodydaktyków. To wskazuje, że większość nauczycieli posiada dobrą umiejętność selekcjonowania oraz dopasowywania treści nauczania

do potrzeb i poziomu swoich uczniów, a także budowania struktury zajęć. Nauczyciele wydają się być skuteczni w angażowaniu uczniów w proces nauczania. Tak dobre wskazania znaczą też, że lektorzy umiejętnie radzą sobie z motywowaniem uczniów i z elastycznym podejściem do procesu edukacyjnego, oraz ze stosowaniem różnych technik nauczania.

Do średnio rozwiniętych kompetencji w zakresie selekcji i doboru treści oraz przygotowania ucznia do autonomii w używaniu języka przyznaje się 11% respondentów w tym segmencie badawczym, co może świadczyć o potrzebie dalszego rozwoju w tym zakresie. Pojedyncze głosy mówiły o niskim i minimalnym przygotowaniu lektorów do wspierania i organizowanie procesu nauczania i uczenia się oraz budowania autonomii w używaniu języka ucznia, co oznacza, że bardzo mała liczba lektorów ma wątpliwości dotyczące swojego poziomu kompetencji w kluczowych umiejętnościach.

Generalnie, wskazane wyniki mówiące o stopniu rozwoju kompetencji lektorów jpjo świadczą o tym, że edukatorzy czują się pewnie w kluczowych obszarach swojej profesji. Jednak pewna grupa wskazuje na niższy poziom kompetencji w przygotowaniu ucznia do autonomii, co może być obszarem do dalszego rozwoju. Minimalne wartości są bardzo niskie we wszystkich kategoriach, co pozwala sądzić, iż tylko nieliczni nauczyciele czują poważne braki w najistotniejszych kompetencjach.

Ostatnim pytaniem dotyczącym rozwoju kompetencji dydaktyczno-metodycznych była prośba o wskazanie typu zajęć, które sprzyjają kształceniu danych umiejętności – wciąż w odniesieniu do 14 opisanych kompetencji. Znając stosowane formy zajęć dydaktycznych realizowanych w ramach studiów, do określenia odpowiedzi na pytanie: *Dzięki jakim zajęciom możliwe jest wykształcenie kompetencji?* wskazano trzy typy zajęć: zajęcia teoretyczne (wykłady), zajęcia praktyczne (ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria, seminaria) oraz praktyki (prowadzenie samodzielnie zajęć). W przypadku każdej odpowiedzi można było wybrać więcej niż jedną opcję. Poniżej prezentujemy schemat odzwierciedlający odpowiedzi respondentów w interesującym nas zakresie.



Schemat 21. Typ zajęć rozwijających kompetencje: po studiach lingwistycznych (grupa I)

W zestawieniu wyników analizy danych dotyczących preferowanych form nauczania dla najskuteczniejszego zdobycia wiedzy i ugruntowania kompetencji lektorów, widoczna jest przewaga zajęć praktycznych i praktyk (w formie samodzielnie prowadzonych zajęć) nad standardowymi zajęciami teoretycznymi. Za zasadnością stosowania praktycznych form kształcenia (ćwiczeń, warsztatów, konwersatoriów, seminariów) opowiedziało się 46% badanych, ku praktykom skłania się 34% respondentów, natomiast zajęcia teoretyczne mają zaledwie 20% zwolenników wśród badanej grupy absolwentów studiów lingwistycznych i glottodydaktycznych.

Przyglądając się poszczególnym kompetencjom można orzec, iż zajęcia teoretyczne zostały uznane za przydatne w rozwoju wiedzy potrzebnej do formułowania celów zajęć oraz konstruowania konspektu zajęć, co może wskazywać na to, że teoria jest postrzegana

jako podstawa do planowania procesu dydaktycznego. Zajęcia praktyczne zdają się być formułą preferowaną przez nauczających w kontekście większości kompetencji, co sugeruje, że praktyczne stosowanie wiedzy i interakcje w rzeczywistych warunkach dydaktycznych są cenione za ich bezpośrednie przełożenie na umiejętności praktyczne potrzebne w codziennej pracy glottodydaktyków. Prowadzenie zajęć przez szkolących się nauczycieli jest postrzegane jako kluczowe w przygotowywaniu się do bezpośredniej pracy z cudzoziemcami, co może świadczyć o przekonaniu respondentów, że najlepszym sposobem nauki, jak uczyć języka, jest doświadczenie i refleksja nad własną praktyką.

W szerszym ujęciu analizowanych danych można podsumować, że nauczyciele uznają połączenie teorii z praktyką za właściwe podejście do rozwoju kompetencji dydaktyczno-metodycznych, choć oczekują jak największej ilości rzeczywistych doświadczeń edukacyjnych w postaci prowadzonych lekcji, ćwiczeń czy warsztatów. Perspektywa ta potwierdza potrzebę zintegrowanego podejścia do kształcenia nauczycieli, które łączyłoby wiedzę teoretyczną z zastosowaniem praktycznym.

W kontekście dalszych planów zawodowych odpowiedzi absolwentów studiów lingwistycznych i glottodydaktycznych odzwierciedlają różnorodność ich perspektyw zawodowych oraz otwartość na kontynuację rozwoju w obszarze nauczania języka polskiego jako obcego. Wyrażają oni zainteresowanie zarówno pracą dorywczą, jak i rozwojem profesjonalnym poprzez dodatkowe studia i szkolenia. Wśród nich są osoby, które widzą siebie jako nauczycieli języka polskiego w różnych kontekstach edukacyjnych: w szkołach, na uczelniach, a także jako prywatnych lektorów dla obcokrajowców, w tym uchodźców z Ukrainy. W wypowiedziach części badanych wybrzmiewa przekonanie o wartości i sensowności wykonywania pracy nauczającego języka polskiego cudzoziemców oraz zdecydowanie co do wyboru tej właśnie ścieżki zawodowej (*Chcę uczyć, dopóki będę mogła*). Niektórzy z nich mają w planach zaangażowanie w prace badawcze i naukowe oraz tworzenie materiałów dydaktycznych (podręczników). Ponadto, deklaracje dotyczące niedalekiej emerytury oraz niepewności co do przyszłości zawodowej wskazują na istnienie różnorodnych potrzeb i oczekiwań badanych, co może też być odzwierciedleniem szerokiego spektrum możliwości, jakie oferuje zawód nauczyciela języka polskiego jako obcego. Niektóre odpowiedzi wskazują na niezdecydowanie i niepewność co do przyszłych kierunków kariery zawodowej,

co może być związane z dynamicznie zmieniającym się rynkiem pracy i kontekstem społeczno-politycznym, w szczególności – niepokojem i brakiem stabilności spowodowanymi sytuacją wojenną w Ukrainie.

Ostatnie dwa pytania dotyczyły kompetencji miękkich (soft skills), które badani uznają za istotne w swojej pracy zawodowej oraz uwzględnienia zawodu lektora / nauczyciela jpjo w *Klasyfikacji zawodów i specjalności* prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. Jednak odpowiedzi na te pytania zostaną przeanalizowane zbiorczo dla wszystkich grup badawczych.

5.1.5 Druga grupa badawcza: osoby realizujące w trakcie badań studia glottodydaktyczne

Kolejną grupą badanych, których sondaże diagnostyczne przeanalizujemy, jest 19 osób obecnie (w momencie prowadzenia badań) realizujących studia glottodydaktyczne. 16 osób z tej grupy wskazało na studia podyplomowe jako typ podjętych studiów, w przypadku 3 osób brak wskazania. W grupie tej mamy 4 obywatelki Ukrainy oraz 15 Polek.

Uczelnie, w których realizowane są glottodydaktyczne studia podyplomowe:

- Uniwersytet Gdański (3 osoby)
- Instytut Studiów Podyplomowych w Tychach (2 osoby)
- Akademia Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie (5 osób)
- Wołyński Uniwersytet Narodowy im. Łesi Ukrainki (1 osoba)
- Wyższa Szkoła Kształcenia Zawodowego (1 osoba)
- PUNO (Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie) (1 osoba)
- UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) (1 osoba)
- Uniwersytet Śląski (1 osoba).

Kierunki realizowane przez badanych to:

- Nauczanie języka polskiego jako obcego (6 osób)
- Dydaktyka języka polskiego jako obcego (2 osoby)
- Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego (3 osoby)
- Glottodydaktyka (1 osoba)

- Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i jako drugiego (1 osoba)
- Nauczanie języka i kultury polskiej (1 osoba)
- Język i literatura (polski). Tłumaczenie (1 osoba).

Spośród 15 osób, które podały rok rozpoczęcia studiów podyplomowych:

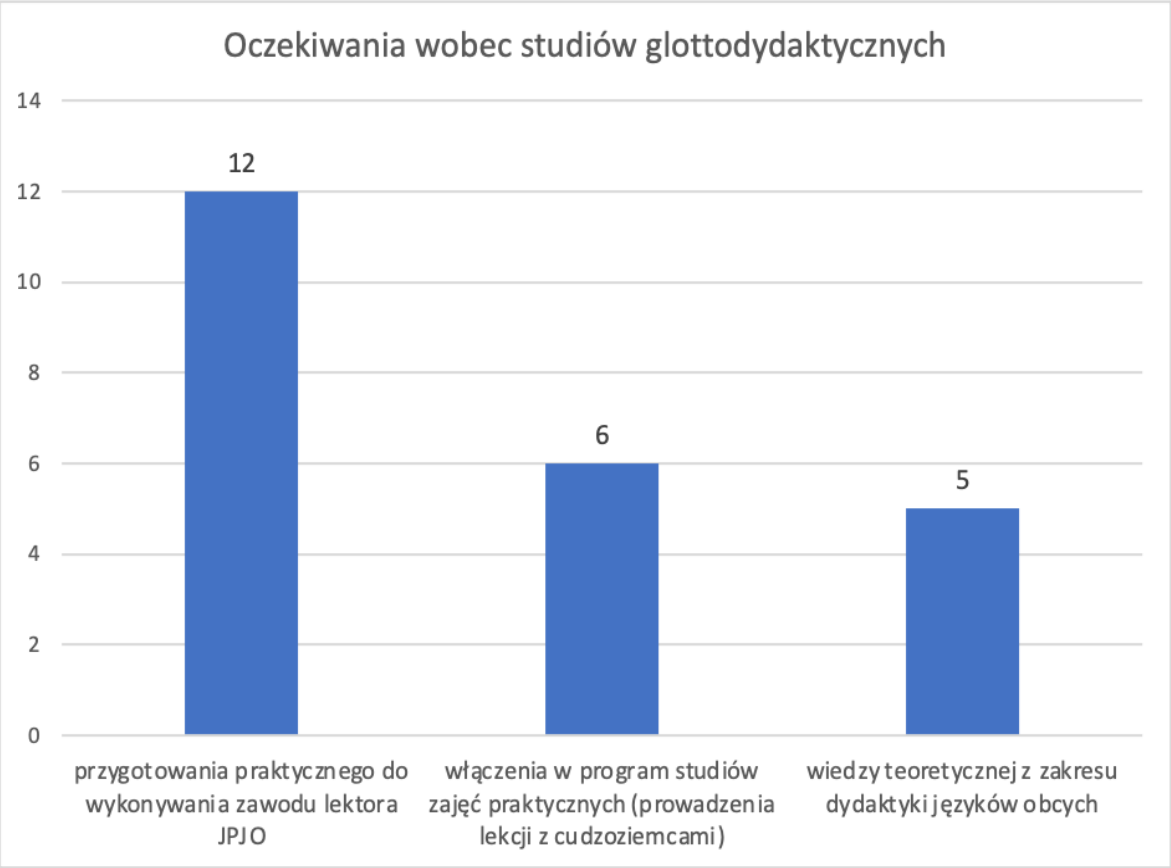
- 1 osoba rozpoczęła studia podyplomowe w 2021 roku
- 13 osób rozpoczęło studia podyplomowe w 2022 roku
- 1 osoba rozpoczęła studia podyplomowe w 2023 roku.

Motywacją do podjęcia studiów była najczęściej sytuacja uchodźców w Polsce związana z działaniami wojennymi w Ukrainie (11 wskazań), 3 osoby odpowiedziały, iż zawsze chciały nauczać JPJO, jedna osoba stwierdziła, że *zawsze chciała być tłumaczem*.

Jedna respondentka tak określiła motywy, dla których podjęła studia podyplomowe: *Zostałam postawiona przed faktem dokonanym – bez doświadczenia miałam uczyć dzieci*, a kolejna napisała: *do szkoły, w której pracuję, zostały przyjęte dzieci z Ukrainy i dyrektor przydzielił mi godziny; nie miałam żadnego przygotowania*. Trzeba przyznać, że setki nauczycieli pracujących w polskich szkołach niespodziewanie stanęło przed podobnym wyzwaniem: konieczność pracy z dziećmi uchodźczymi bez żadnego przygotowania glottodydaktycznego. Niektórzy, czując zagubienie i doskwierającą niewiedzę, szukali wsparcia w formie szkoleń, warsztatów, niektórzy zaś sięgnęli po bardziej usystematyzowane formy kształcenia, takie jak np. studia podyplomowe.

W pierwszym pytaniu, dotyczącym realizowanych studiów: *Czego oczekuje Pani / Pan po studiach glottodydaktycznych?* zapytaliśmy badanych o ich oczekiwania. Większość respondentów wskazała na praktyczne aspekty przygotowania do wykonywania zawodu. Przygotowania praktycznego do wykonywania zawodu lektora jpjo oczekuje aż 12 studiujących, co stanowi 63% respondentów, zaś włączenia w program studiów zajęć praktycznych, w tym prowadzenia lekcji z cudzoziemcami, oczekuje 6 osób (32%). Jedynie ¼ badanych w ramach swoich oczekiwań wobec studiów glottodydaktycznych wskazała wiedzę teoretyczną z zakresu dydaktyki języków obcych (5 wskazań).

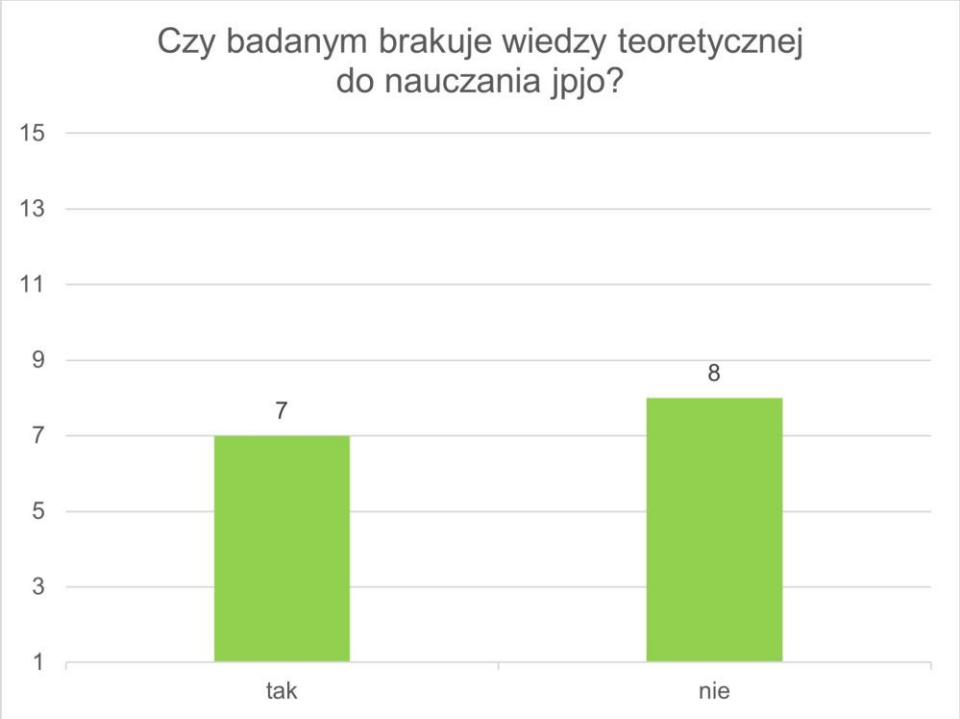
Zestawienie oczekiwań studentów glottodydaktyki prezentuje poniższy schemat.



Schemat 22. Oczekiwania wobec studiów glottodydaktycznych: obecnie studiujący (grupa II)

Odpowiedzi uczestników badania dostarczają istotnych wskazówek na temat postrzeganych przez nich braków w przygotowaniu do zawodu nauczyciela języka polskiego jako obcego. Analiza odpowiedzi na dwa kluczowe pytania pozwala na wyciągnięcie wniosków dotyczących poziomu zadowolenia z otrzymywanej wiedzy teoretycznej i praktycznego przygotowania do nauczania. Pytania te dotyczyły niedoborów wiedzy teoretycznej oraz w przygotowaniu praktycznym do nauczania jpjo. Na pierwsze pytanie: *Czy brakuje Pani / Panu wiedzy teoretycznej do nauczania jpjo?* odpowiedzi twierdzącej udzieliło 7 osób, przeczącej – 8 osób, zaś na drugie: *Czy brakuje Pani / Panu przygotowania praktycznego do nauczania jpjo?* rozkład głosów był następujący: tak: – 13 osób, nie: 2 – osoby.

Odpowiedzi na pierwsze z omawianych pytań odzwierciedla poniższy schemat.



Schemat 23. Czy badanym brakuje wiedzy teoretycznej do nauczania jpjo?: obecnie studiujący (grupa II)

Niemal równomierny rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące braku wiedzy teoretycznej (7 osób przyznało, że takie braki występują, a 8 zaprzeczyło) może sugerować, że program studiów podyplomowych z zakresu glottodydaktyki jest postrzegany jako częściowo adekwatny do potrzeb studentów, widać bowiem, iż jednej grupie uczestników badania dostarcza wystarczającej ilości wiedzy teoretycznej, podczas gdy druga grupa wskazuje na braki w tym zakresie. Trzeba też przyjąć, iż studenci mogą mieć różne oczekiwania i potrzeby edukacyjne, co może wpływać na ich postrzeganie adekwatności programu studiów.

Rozkład odpowiedzi na drugie pytanie dotyczące braków w przygotowaniu, tym razem w zakresie przygotowania praktycznego, prezentujemy na poniższym schemacie.

Schemat 24. Czy badanym brakuje przygotowania praktycznego do nauczania jpjo?: obecnie studiujący (grupa II)

Interpretacja odpowiedzi na pytanie o braki w przygotowaniu praktycznym pozwala stwierdzić, iż znaczna większość respondentów (13 na 15) wskazała, że odczuwa brak przygotowania praktycznego do nauczania jpjo. Tylko dwie osoby uznały, że ich przygotowanie praktyczne jest wystarczające. Ta dysproporcja w odpowiedziach podkreśla, że istnieje wyraźna potrzeba wzmocnienia komponentu praktycznego w ramach studiów podyplomowych z zakresu glottodydaktyki. Studenci, przyszli glottodydaktycy, mogą czuć się teoretycznie przygotowani (choć wśród badanych 37% wskazało na braki w wiedzy teoretycznej), ale mają oni świadomość, iż bez odpowiednich doświadczeń praktycznych trudno im będzie przełożyć wiedzę teoretyczną na skuteczne działania dydaktyczne w ich praktyce zawodowej. Znaczący nacisk na rozwijanie umiejętności praktycznych wydaje się kluczowy dla efektywnego przygotowania przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego do wykonywania zawodu. Z odpowiedzi respondentów można wnioskować, iż program realizowanych przez nich studiów może nie zapewniać wystarczającej ilości zajęć praktycznych, które są niezbędne do nabycia pewności siebie i poczucia gotowości do wykonywania zawodu.

Przyjrzyjmy się zatem konkretnemu wymiarowi kompetencji, które kształcący się lektorzy uznają za kluczowe w ich przyszłej pracy zawodowej. Podobnie jak w przypadku pierwszej grupy badawczej, respondenci wskazywali kompetencje spośród 14 umiejętności opisanych w rozdziale 4.5.1.

Spośród analizowanych umiejętności najwięcej głosów zebrało wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się (16 głosów), 15 osób jako jedną z kluczowych umiejętności wskazało dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (mających na celu aktywizowanie uczących się). Kolejną kompetencją cieszącą się dużym uznaniem respondentów jest stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu (13 głosów). Dla ponad 60% lektorów kluczowymi kompetencjami są: selekcja i dobór treści, umiejętność stosowania różnorodnych form pracy oraz przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka. Zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach wskazało 11 respondentów. Natomiast formułowanie celów zajęć, osiągnięcie założonych celów w trakcie realizacji zajęć i wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych jest ważne dla 47% odpowiadających. Dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi, stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych i zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów otrzymały odpowiednio 8, 7 i 6 głosów. Najmniejszym uznaniem w katalogu wskazanych umiejętności – jedynie 5 wskazań – cieszy się konstruowanie konspektu zajęć.

Zestawienie kluczowych kompetencji wskazanych przez badanych uczestników prezentuje poniższy schemat.

Schemat 25. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: obecnie studiujący (grupa II)

Wskazania dotyczące kluczowych kompetencji ujawniają priorytety studiujących glottodydaktykę polonistyczną w zakresie umiejętności postrzeganych jako najważniejsze w ich przyszłej działalności dydaktycznej. Analiza preferencji pozwala na zrozumienie, jakie aspekty nauczania są przez nich uznawane za najbardziej istotne i na jakie obszary w procesie kształcenia należałoby położyć szczególny nacisk.

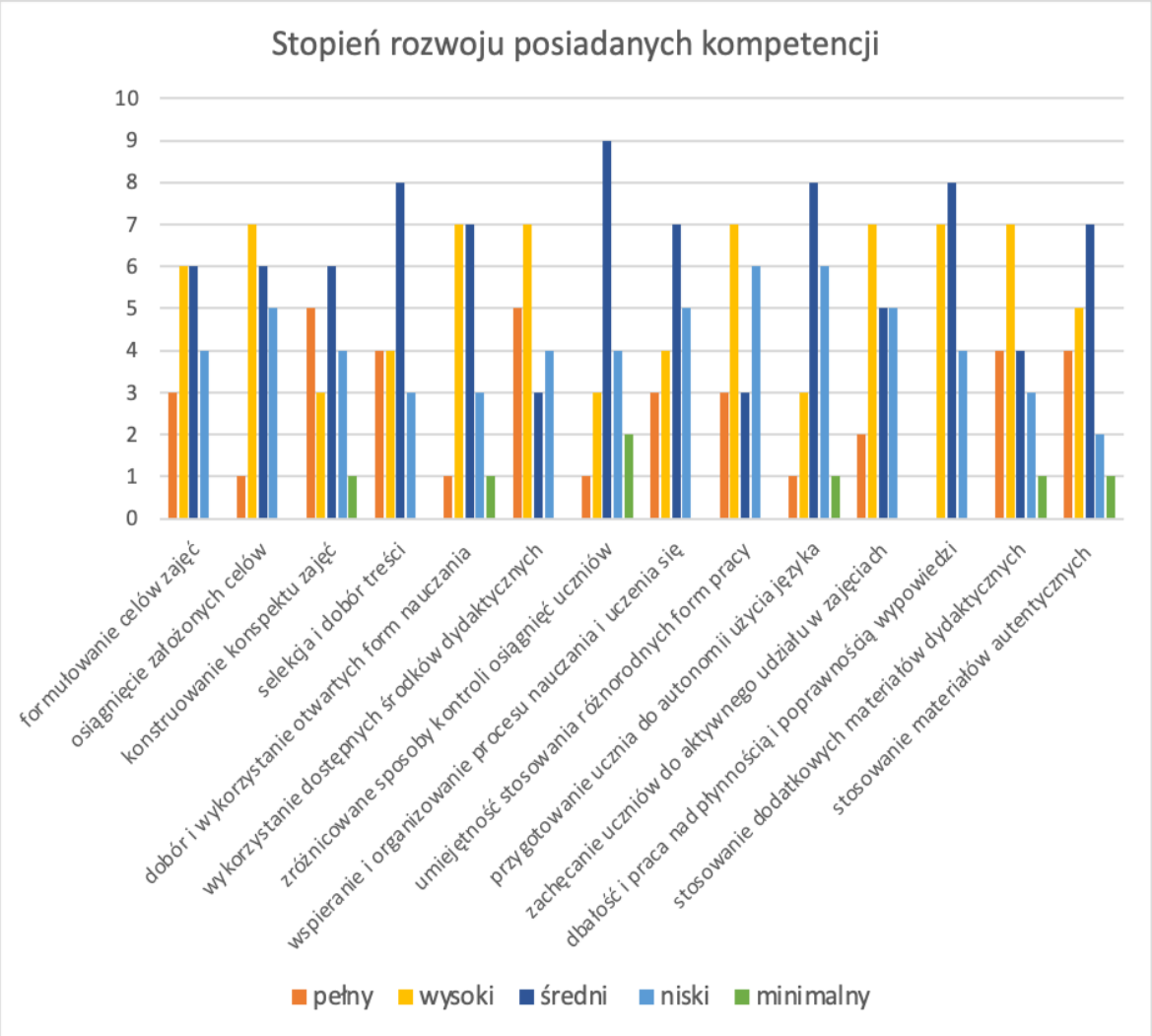
Największa liczba głosów przyznana została przez respondentów umiejętności wspierania i organizowania procesu nauczania i uczenia się, co podkreśla znaczenie roli nauczyciela jako mentora i organizatora procesu dydaktycznego. Dla studentów glottodydaktyki istotna jest potrzeba tworzenia sprzyjających warunków do nauki, które

będą motywować uczniów i wspierać ich w osiąganiu celów edukacyjnych. Dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania to kolejna kompetencja, która uzyskała wysoką ocenę wśród badanych. Wskazuje na wagę umiejętności aktywizowania uczniów i stosowania metod, które angażują ich w proces nauki. Studiujący zdają się być świadomi, że tradycyjne metody nauczania muszą być uzupełniane o podejścia bardziej interaktywne i angażujące uczących się. Duże uznanie dla stosowania materiałów autentycznych pokazuje, że przyszli nauczyciele dostrzegają wartość w nauczaniu języka poprzez bezpośrednie zetknięcie uczniów z językiem używanym w naturalnym kontekście. Odzwierciedla to także przekonanie, że nauka powinna być jak najbardziej zbliżona do rzeczywistego użytkowania języka. Także selekcja i dobór treści, umiejętność stosowania różnorodnych form pracy oraz przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka to kompetencje istotne z perspektywy kształcących się lektorów. Podkreślają znaczenie odpowiedniego doboru materiałów dydaktycznych oraz celowego kształcenia uczniów ku samodzielności w nauce. Wskazuje to na zrozumienie przez studiujących potrzeby sprofilowania procesu nauczania i jego indywidualizacji oraz wzmacniania niezależności uczniów na ich edukacyjnej ścieżce. Wysoka ocena umiejętności zachęcania uczniów do aktywnego udziału w zajęciach wskazuje na świadomość studiujących wartości zaangażowania uczniów w proces nauczania oraz budowania motywacji i pozytywnej atmosfery na zajęciach. Wydaje się, że takie kompetencje można kształcić jedynie poprzez praktykę i samodzielne prowadzenie zajęć językowych. Warto zauważyć, że na drugim biegunie, jeśli chodzi o wagę i uznanie w oczach badanych, znalazło się konstruowanie konspektu zajęć, co oznacza, że studiujący uznają tę umiejętność za mniej istotną w kontekście ogólnej efektywności procesu nauczania, bądź postrzegają ją jako umiejętność już dobrze opanowaną.

Pierwsze wskazania dotyczące kluczowych kompetencji w pracy lektora jpjo dają podstawę do stwierdzenia, że preferencje studiujących wskazują na zrozumienie znaczenia metod nauczania wspierających aktywne uczestnictwo uczniów w procesie edukacyjnym, wykorzystanie autentycznych materiałów dydaktycznych i budowanie umiejętności krytycznego myślenia oraz samodzielności. To podkreśla świadomość zmiany paradygmatu w nauczaniu języków obcych od podejścia bardziej tradycyjnego do metod aktywizujących i koncentrujących się na uczniu, jego potrzebach, możliwościach i celach.

Większość uczestników badania stawia jako cel swojego kształcenia zdobycie umiejętności wspierania i organizowania procesu nauczania i uczenia się, co świadczyć może o gotowości do podjęcia odpowiedzialności za całość procesu edukacyjnego. Warto zatem wiedzieć o takiej potrzebie przyszłych glottodydaktyków polonistycznych w kontekście ewentualnych modyfikacji w programach ich kształcenia.

Po wyborze kluczowych kompetencji w pracy lektorów jpjo, uczestnicy badania zostali poproszeni o określenie stopnia rozwoju posiadanych kompetencji (w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało minimalny rozwój tychże kompetencji, a 5 – pełny ich rozwój). Zerknijmy na schemat przedstawiający wyniki odpowiedzi na to pytanie.



Schemat 26. Stopień rozwoju posiadanych kompetencji: obecnie studiujący (grupa II)

Na podstawie wykresu przedstawiającego stopień rozwoju posiadanych kompetencji możemy zauważyć, że uczestnicy badania oceniają swoje kompetencje w różnych kategoriach od minimalnego do pełnego rozwoju. Wydaje się, że w większości obszarów dominuje ocena wskazująca na średni poziom rozwoju kompetencji.

Na pełny rozwój kompetencji padło ogółem 37 głosów (co stanowi zaledwie około 14% wszystkich odpowiedzi), a wśród kompetencji, które zdaniem studiujących rozwinęli oni w pełnym stopniu znalazły się prawie wszystkie umiejętności (poza jedną: dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi) z następującymi wskazaniami:

- formułowanie celów zajęć: 3 głosy (16%)
- osiągnięcie założonych celów w trakcie realizacji zajęć: 1 głos (5%)
- konstruowanie konspektu zajęć: 5 głosów (26%)
- selekcja i dobór treści: 4 głosy (21%)
- dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (aktywizujących uczących się): 1 głos (5%)
- wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych: 5 głosów (26%)
- zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów: 1 głos (5%)
- wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się: 3 głosy (16%)
- umiejętność stosowania różnorodnych form pracy: 3 głosy (16%)
- przygotowanie ucznia do autonomii użycia języka: 1 głos (5%)
- zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach: 2 głosy (11%)
- stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych: 4 głosy (21%)
- stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu: 4 głosy (21%).

Odpowiedzi badanych wskazują na wysoki rozwój posiadanych kompetencji w takich kategoriach, jak: osiągnięcie założonych celów w trakcie realizacji zajęć, dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (aktywizujących uczących się), wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych, umiejętność stosowania różnorodnych form pracy, zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach, dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi oraz stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych.

Średni poziom kompetencji dostrzegamy w większości umiejętności. Po 6 wskazań (32%) mają takie kompetencje, jak: formułowanie celów zajęć, osiągnięcie założonych

celów w trakcie realizacji zajęć, konstruowanie konspektu zajęć, a 7 i 8 wskazań (odpowiednio 37% i 42%) zdobyły następujące umiejętności: selekcja i dobór treści, dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (aktywizujących uczących się), wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się, przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka, dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi, a także stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu. Aż 9 głosów (47%) oddano na zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów. Taka ocena w powyższych obszarach sugeruje, że uczestnicy mogą nie czuć się do końca pewnie w tych aspektach i dostrzegają przestrzeń do dalszego rozwoju.

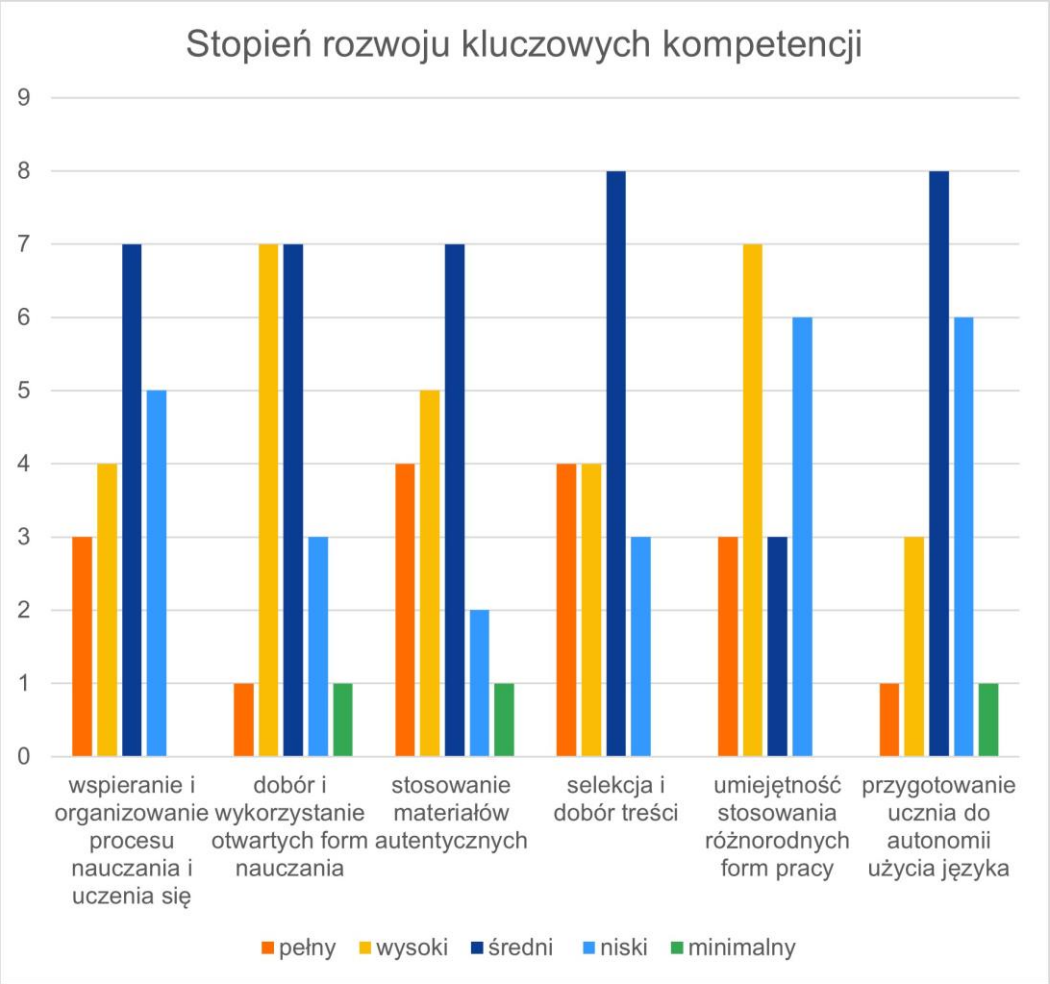
Na niski poziom rozwoju kompetencji najwięcej osób (po 5 i 6 głosów – odpowiednio 26% i 32%) badani wskazali w następujących obszarach kompetencyjnych: osiągnięcie założonych celów w trakcie realizacji zajęć, wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się, umiejętność stosowania różnorodnych form pracy, przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka oraz zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach. Może to oznaczać potrzebę dodatkowego wsparcia studiujących w tych obszarach.

Na minimalny rozwój kompetencji wskazało zaledwie 7 osób (37%), spośród których dwie osoby (11%) tak nisko oceniły swoją umiejętność zastosowania zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów. Po jednej osobie wskazało: konstruowanie konspektu zajęć, dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (aktywizujących uczących się), przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka, stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych oraz stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu jako kompetencje nierozwinięte w wystarczającym stopniu.

W przypadku niektórych kompetencji, takich jak formułowanie celów zajęć czy osiągnięcie założonych celów, obserwujemy równomierny rozkład ocen na różnych poziomach rozwoju opisanych kompetencji, co może wskazywać na zróżnicowane doświadczenia lub niejednoznaczne podejście do tych kompetencji wśród uczestników badania.

Po analizie kluczowych kompetencji wskazanych przez badanych oraz stopniu rozwoju tychże umiejętności w ocenie studiujących obecnie glottodydaktykę, warto zestawić dane dotyczące rozwoju kompetencji, które respondenci uznali za najważniejsze.

Poniżej prezentujemy 6 najistotniejszych zdaniem badanych kompetencji oraz ocenę stopnia ich rozwoju dokonaną przez nich samych. Kompetencje te to: umiejętności wspierania i organizowania procesu nauczania i uczenia się, dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania, stosowania materiałów autentycznych, selekcja i dobór treści, umiejętność stosowania różnorodnych form pracy oraz przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka.



Schemat 27. Stopień rozwoju kluczowych kompetencji: obecnie studiujący (grupa II)

Z prezentowanego powyżej schematu wynika, że respondenci studiujący obecnie glottodydaktykę oceniają rozwój kluczowych kompetencji w różny sposób. Skupiając się na sześciu najistotniejszych umiejętnościach można zauważyć, że najwięcej głosów wskazuje na wysoki i średni ich rozwój, co może z jednej strony świadczyć o poczuciu pewności w obszarze danych kompetencji, z drugiej jednak – wskazywać na świadomość

konieczności dalszego doskonalenia tych umiejętności w ramach realizowanych studiów glottodydaktycznych.

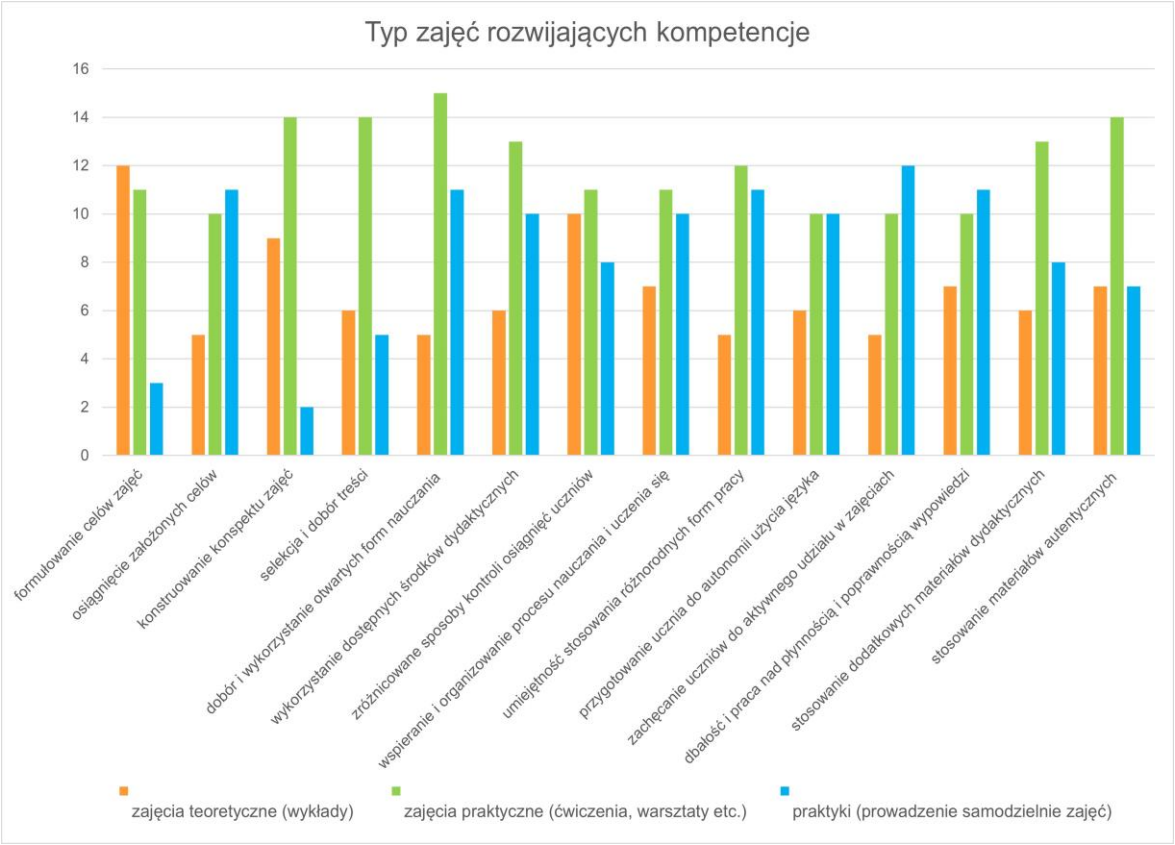
W przypadku umiejętności wspierania i organizowania procesu nauczania i uczenia się 7 osób na 19 (czyli 37%) określiło rozwój tej kompetencji jako średni, przy umiejętności doboru i wykorzystania otwartych form nauczania 7 respondentów (37%) wskazało na wysoki rozwój i 7 (37%) na średni rozwój tej kompetencji, co oznacza, że prawie ¾ badanych czuje się gotowymi do stosowania innowacyjnych i angażujących technik dydaktycznych. Zdaniem 7 badanych (37%) umiejętność stosowania materiałów autentycznych rozwinęli oni na średnim poziomie, natomiast selekcję i dobór treści 8 badanych (42%) opanowało także w stopniu średnim. Umiejętność stosowania różnorodnych form pracy przez 7 studiujących (37%) została określona jako rozwinięta w stopniu wysokim, a umiejętność przygotowania ucznia do autonomii w używaniu języka 8 przyszłych lektorów (42%) ocenia na średnim poziomie.

To były wskazania najliczniejszych grup, lecz mamy też głosy określające niski i minimalny stopień rozwoju kluczowych zdaniem lektorów kompetencji. Na 114 głosów oddanych w tym segmencie kompetencji, 28 wskazuje na niski i minimalny rozwój umiejętności, co stanowi ¼ oddanych głosów. Najniżej oceniono rozwój umiejętność stosowania różnorodnych form pracy, co może sugerować, że studenci zdają sobie sprawę z potrzeby doskonalenia swoich umiejętności adaptacji i sięgania po różnorodne techniki nauczania w zależności od kontekstu i potrzeb uczniów. Kolejną nisko ocenioną kompetencją było przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka, co wskazuje na potencjalne luki w przygotowaniu do nauczania tej ważnej umiejętności.

Generalnie dane dotyczące rozwoju najistotniejszych kompetencji w pracy lektorów jpjo pokazują, że studiujący postrzegają siebie jako przygotowanych do pracy i kompetentnych w niektórych kluczowych obszarach, ale również uznają, że wciąż istnieje przestrzeń do rozwoju i doskonalenia ich umiejętności. Wynika z tego, że w procesie kształcenia na studiach podyplomowych z glottodydaktyki warto skupić się na wzmocnieniu tych obszarów, w których studenci dostrzegają swoje niedostatki oraz na umożliwieniu praktycznego zastosowania i rozwijania tych umiejętności, które oceniane są przez nich jako wykształcone na wysokim poziomie. To podkreśla znów potrzebę zrównoważonego podejścia do kształcenia przyszłych nauczających języka

polskiego jako obcego, które łączyłoby teorię z praktyką i zapewniałoby studentom możliwości praktycznego zastosowania nabywanej wiedzy jeszcze w trakcie realizowanych studiów.

Kolejnym pytaniem skierowanym do grupy badanych była prośba o wskazanie form zajęć realizowanych podczas studiów, dzięki którym możliwe jest wykształcenie zaznaczonych w badaniu kompetencji lektorskich. Do wyboru respondenci mieli trzy opcje: zajęcia teoretyczne (wykłady), zajęcia praktyczne (ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria, seminaria) oraz praktyki (prowadzenie samodzielnie zajęć). Możliwe było wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi. Poniższy schemat prezentuje odpowiedzi na to pytanie.



Schemat 28. Typ zajęć rozwijających kompetencje: obecnie studiujący (grupa II)

Obserwując wykres widać, iż globalnie dominują odpowiedzi wskazujące na wagę zajęć praktycznych – czy to w formie prowadzonych ćwiczeń, warsztatów etc. (a więc zajęć angażujących w jakimś stopniu studentów), czy też w formie praktyk polegających na samodzielnym prowadzeniu zajęć przez studentów. Zaledwie ¼ głosów wskazała

na znaczącą rolę zajęć teoretycznych w kształtowaniu kompetencji dydaktyczno-metodycznych przyszłych lektorów. Prawie połowa odpowiedzi (44%) określiła zajęcia praktyczne w formie ćwiczeń, warsztatów, konwersatoriów, seminariów jako celowe dla rozwijania kluczowych kompetencji, natomiast dla ponad 30% badanych wskazaną formułą dla kształcenia umiejętności jest możliwość samodzielnego prowadzenia zajęć z cudzoziemcami.

Odpowiedzi badanych wskazują na to, jak studenci wartościują różne formy zajęć w kontekście rozwijania konkretnych kompetencji. Oceny te dowodzą, iż zajęcia teoretyczne są postrzegane jako najmniej efektywne w rozwoju wielu kompetencji praktycznych, co jest zrozumiałe, ponieważ wykłady często koncentrują się na zaprezentowaniu wiedzy teoretycznej. Niemniej jednak, dla niektórych kompetencji, takich jak formułowanie celów zajęć czy zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów, są postrzegane jako bardziej wartościowe.

Zajęcia zorientowane na praktykę są uznawane za skuteczniejsze niż wykłady w rozwijaniu większości kompetencji. Warsztaty, ćwiczenia, konwersatoria oraz seminaria prawdopodobnie pozwalają studentom na wdrożenie interaktywnych form nauki i zastosowanie teorii w praktyce, co jest ważne dla rozwoju umiejętności pedagogicznych.

Praktyki zdają się zaś być najbardziej wartościowe w kształtowaniu wszystkich wskazanych kompetencji, co wskazuje, że doświadczenia praktyczne są kluczowe dla zdobycia umiejętności niezbędnych w zawodzie nauczyciela. Odpowiedzi respondentów dowodzą, że samodzielne prowadzenie zajęć pozwala na najlepsze zrozumienie i rozwinięcie umiejętności dydaktyczno-metodycznych.

Omówione zestawienie podkreśla wagę praktycznych doświadczeń w edukacji przyszłych nauczających jpjo. Mimo że zajęcia teoretyczne są ważne dla zrozumienia podstawowych koncepcji, to praktyczne zajęcia i realna praktyka pozwalają na bezpośrednie zastosowanie i doskonalenie kluczowych umiejętności, co jest postrzegane jako bardziej efektywna formuła przygotowania do wykonywania zawodu lektora. To może jednocześnie wskazywać na potrzebę dalszego zwiększania liczby zajęć praktycznych i praktyk w programach nauczania glottodydaktyki. Praktyk *z prawdziwego zdarzenia*, które przygotowywałyby do podjęcia wyzwania, jakim jest skonfrontowanie swojej wiedzy teoretycznej z próbą zastosowania jej w rzeczywistej sytuacji lekcyjnej

z obcokrajowcami, w następnym kroku – do poprowadzenia zajęć, a w dalszej perspektywie – do dokładnej analizy i omówienia przeprowadzonej lekcji. Taka formuła służyć powinna dalszemu rozwojowi nie tylko osoby prowadzącej zajęcia, lecz także innych studentów obserwujących tego typu wprawki dydaktyczne.

Odpowiedzi osób studiujących obecnie glottodydaktykę na pytanie dotyczące dalszych planów zawodowych ukazują zróżnicowane cele i aspiracje. Niektórzy respondenci planują kontynuować pracę w nauczaniu języka polskiego, rozszerzając swoje umiejętności na nauczanie języka polskiego jako obcego. Inni mają nadzieję wykorzystać swoje dotychczasowe doświadczenie i zdobytą w ramach obecnego kształcenia wiedzę w celu otwierania własnych szkół lub kontynuowania pracy w dotychczasowym miejscu z opcją dodatkowego nauczania jpjo. Są również tacy, którzy myślą o wykorzystaniu nowych kompetencji w nowym kontekście kulturowym, np. w perspektywie możliwej emigracji (*Będę uczyć polskiego dopóki będą Ukraińcy. Być może kiedyś wyemigruję i wtedy mogę wykorzystać zdobyte doświadczenie*). Pojawił się też głos mówiący o możliwości pracy w roli egzaminatora znajomości języka polskiego jako obcego. Nie brakuje także planów pracy w przedszkolu czy w klasach początkowych z elementami nauczania jpjo. Kilka osób rozważa nauczanie języka polskiego cudzoziemców jako dodatkowe zajęcie lub nie ma jeszcze konkretnych planów dotyczących swojej przyszłości zawodowej. To pokazuje, że przyszli glottodydaktycy pragną łączyć swoje obecne kwalifikacje z nowymi możliwościami, jakie daje im specjalizacja w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

5.1.6 Trzecia grupa badawcza: osoby realizujące w trakcie badań krótkie formy kształcenia glottodydaktycznego (m.in. szkolenia, warsztaty)

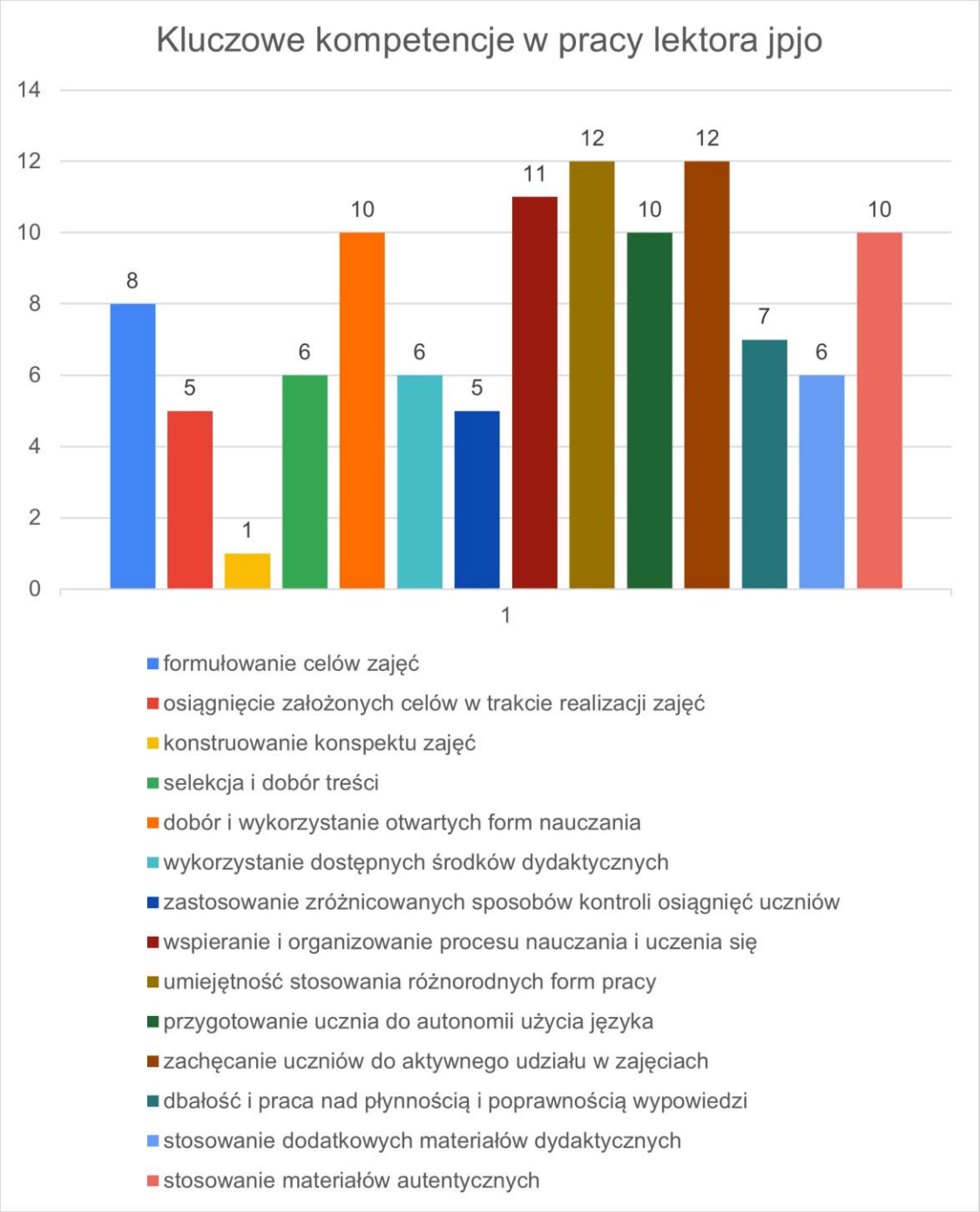
Trzecią grupę badawczą stanowią osoby realizujące krótkie formy kształcenia, na co w dużym stopniu wpływ miał bezprecedensowy napływ do Polski uchodźców z Ukrainy w związku z wojną za naszą wschodnią granicą. Grupą pilnie potrzebującą wsparcia w zakresie nauczania języka polskiego były głównie dzieci, które dołączyły do systemu edukacyjnego w Polsce, nie znając języka polskiego. Wielu nauczycieli (choć nie tylko), bez przygotowania glottodydaktycznego, rozpoczęło nauczanie naszego języka, a zdawszy sobie sprawę, jak to zadanie jest skomplikowane, poszukiwali oni różnego

rodzaju form wsparcia w postaci kursów i szkoleń, aby w jak najkrótszym czasie zdobyć potrzebną wiedzę.

W tej grupie badawczej znalazło się 98 osób, spośród których 16 w formularzu ankietowym zadeklarowało chęć podjęcia studiów glottodydaktycznych. Ze względu na bezsprzecznie istotną rolę studiów glottodydaktycznych w kształceniu przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego oraz w rozwijaniu ich kompetencji dydaktyczno-metodycznych, postanowiliśmy wyłonić tę grupę ze wskazanej początkowo (w części 4.4.3 pracy) trzeciej grupy badawczej. Dlatego też w bieżącym dziale dysertacji poświęcimy jej część uwagi.

Na początku przyjrzyjmy się tej właśnie 16-osobowej grupie respondentów planujących podjąć studia w zakresie nauczania jpjo, w skład której wchodzi 14 osób z Polski (w tym jeden mężczyzna) oraz dwie osoby z Ukrainy: jedna kobieta i jeden mężczyzna.

Osoby, które dopiero planują podjęcie studiów glottodydaktycznych, mają już świadomość wagi kompetencji, które lektor jpjo powinien wykształcić. Spośród 14 kompetencji (wymienionych w części 4.5.1 pracy) wybrały one kluczowe umiejętności, których zestawienie prezentujemy w poniższym schemacie.



Schemat 29. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: planujący studia glottodydaktyczne (grupa III)

Największym uznaniem cieszy się umiejętność stosowania różnorodnych form pracy oraz zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach (po 12 głosów, czyli 75%) oraz wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się (11 głosów, czyli 69%). Dane te wskazują, że wśród respondentów istnieje silne przekonanie, iż zróżnicowane formy pracy oraz aktywne zaangażowanie uczniów w proces nauczania są fundamentalnymi umiejętnościami w pracy lektora jpjo. Z tak wysokim odsetkiem

odpowiedzi, wydają się one dla ¾ badanych stanowić kluczowe elementy efektywnego procesu dydaktycznego. Duża część badanych ceni też kompetencje związane z kreowaniem środowiska sprzyjającego rozwojowi edukacyjnemu uczniów.

W drugim rzędzie badani wskazali dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (aktywizujących uczących się), przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka oraz stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu (po 10 głosów, czyli 63%). Świadczy to o silnej świadomości potrzeby adaptacji metod i materiałów dydaktycznych do realnych kontekstów komunikacyjnych i indywidualnych potrzeb uczących się.

Dla połowy respondentów kluczowa jest umiejętność formułowania celów zajęć, a dla około 40% badanych ważne są takie kompetencje jak: dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi, selekcja i dobór treści, wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych oraz stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych, co oznacza, iż kompetencje te mają nieco mniejszy priorytet w hierarchii umiejętności cenionych przez lektorów. Uznaniem 30% nauczających cieszy się osiąganie założonych celów w trakcie realizacji zajęć, a także umiejętność zastosowania zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów, co może świadczyć o mniejszej uwadze skupionej na rezultatach procesu edukacyjnego w porównaniu z jego przebiegiem. Natomiast konstruowanie konspektu zajęć zyskało głos jedynie jednego respondenta, co stanowi zaledwie 6% tej grupy badawczej. Może to oznaczać, iż ta kompetencja wydaje się przyszłym studentom glottodydaktykom mniej istotna w kontekście codziennej praktyki dydaktycznej. Można to także zinterpretować jako sygnał mówiący o posiadanej już umiejętności w tym zakresie.

Można powiedzieć, że odpowiedzi badanych podkreślają znaczenie kompetencji związanych z praktycznymi aspektami nauczania i wskazują, że postrzegają oni nauczanie jako dynamiczny proces, który wymaga zaangażowania, adaptacji i innowacji w podejściu do realizowanej przez nich edukacji językowej.

Warto też spojrzeć na deklarowany przez badanych stopień rozwoju posiadanych kompetencji. Już na pierwszy rzut oka widać, że dominują odpowiedzi wskazujące na wysoki stopień rozwoju wymienionych umiejętności. W skali wszystkich oddanych głosów w analizowanym pytaniu aż 59% to odpowiedzi mówiące o tym najmocniejszym rozwoju kompetencji, czyli pełnym i wysokim. Wśród tak wysoko ocenionych kompetencji

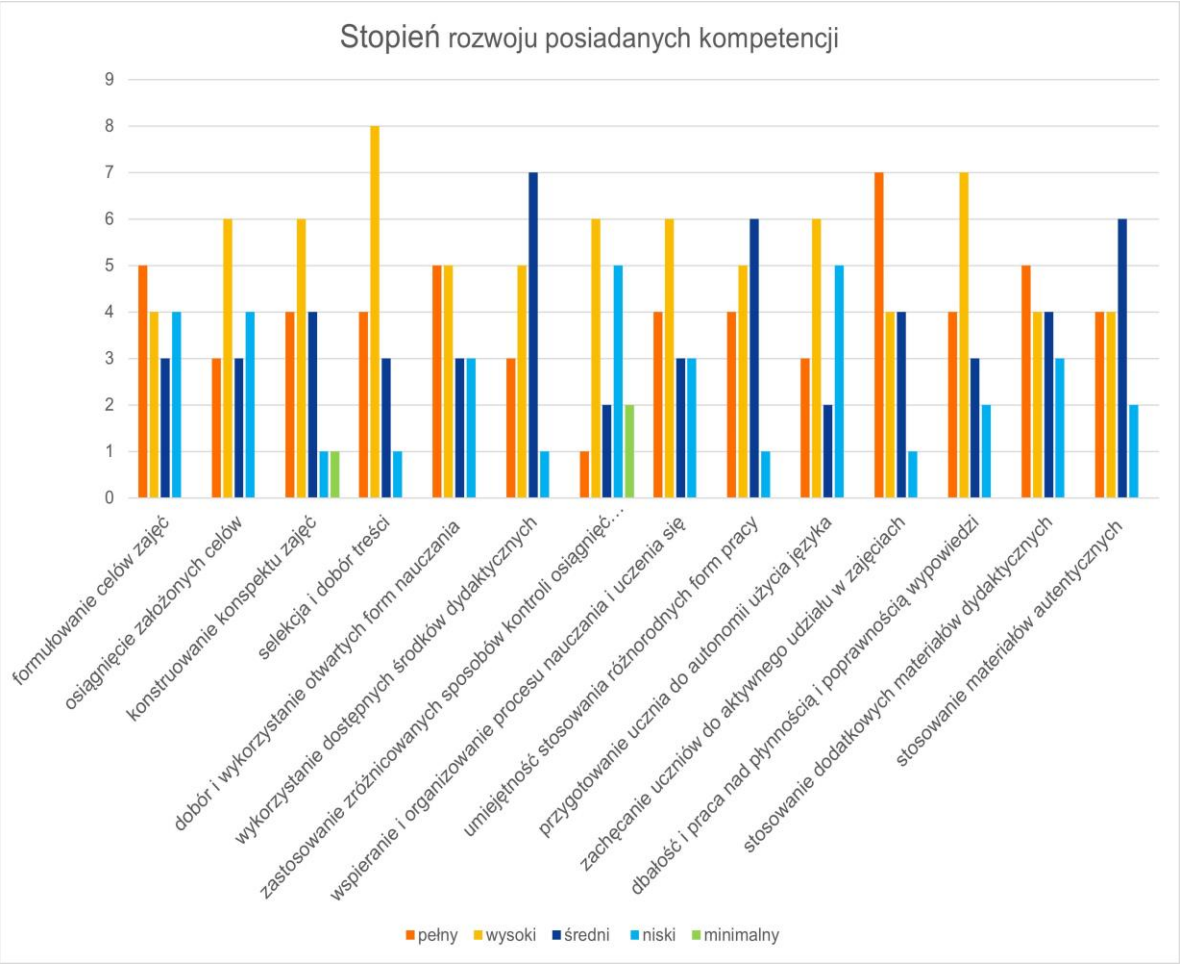
znalazły się: selekcja i dobór treści, zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach oraz dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi. Oznacza to, że w tych obszarach lektorzy czują się szczególnie kompetentni i prawdopodobnie są to obszary, w których mieli już okazję rozwijać swoje umiejętności, być może dzięki praktycznym doświadczeniom lub wcześniejszym szkoleniom.

Średnio rozwinięte kompetencje odnotowujemy w takich obszarach jak: wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych, umiejętność stosowania różnorodnych form pracy czy stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu. To może sugerować, że lektorzy widzą potencjał do dalszego rozwoju w tym zakresie, co może też wynikać z braku okazji do praktycznego zastosowania tych umiejętności lub potrzeby dalszego szkolenia.

Niski poziom posiadanych kompetencji 16% (w sumie 36 głosów) respondentów określiło w zakresie formułowania celów zajęć, osiągania założonych celów w trakcie realizacji zajęć, zastosowania zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów czy przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka. Z ocen tych wynika, iż mogą to być obszary, gdzie lektorzy czują największe braki i które wymagają zwiększonej uwagi w procesie kształcenia i rozwoju zawodowego.

Z kolei na minimalny rozwój kompetencji wskazały zaledwie 3 osoby, co stanowi 1% wszystkich głosów, a wskazane przez nie kompetencje to konstruowanie konspektu zajęć oraz zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów. Widzimy tu pewną konsekwencję w świetle nadania umiejętności konstruowania konspektu zajęć bardzo niskiego priorytetu wśród kluczowych kompetencji lektorskich. Przypomnijmy, iż zaledwie jedna osoba uznała tę kompetencję za kluczową.

Poniższy schemat prezentuje wszystkie deklaracje badanych w analizowanym aspekcie, dotyczącym kompetencji dydaktyczno-metodycznych lektorów jpjo.

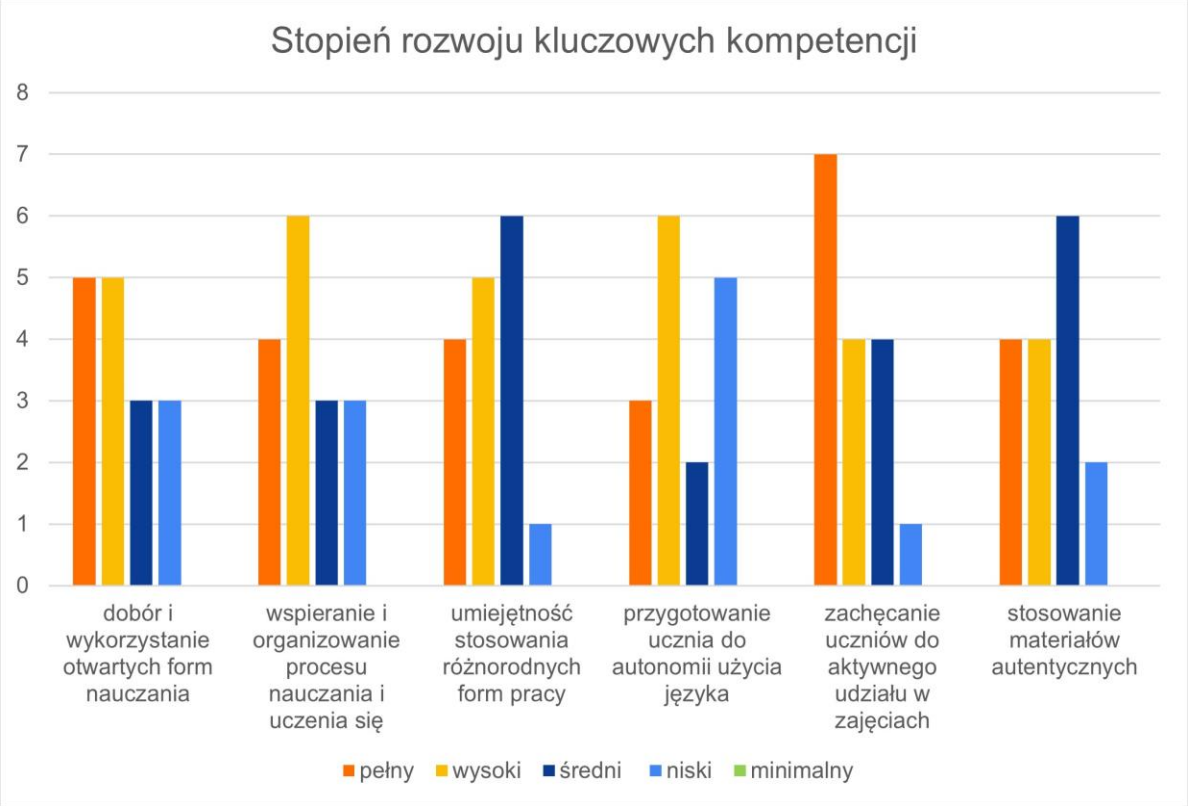


Schemat 30. Stopień rozwoju posiadanych kompetencji: planujący studia glottodydaktyczne (grupa III)

Wysokie oceny własnych kompetencji wśród osób, które wzięły udział w kursach i szkoleniach glottodydaktycznych oraz planują podjęcie studiów kierunkowych, mogą świadczyć o pozytywnej samoocenie badanych w zakresie ich umiejętności dydaktyczno-metodycznych. Ogólne wyniki jednak wskazują również obszary, w których możliwe jest dalsze doskonalenie glottodydaktyków polonistycznych.

Wzorem analizy stopnia rozwoju kompetencji w poprzednich grupach badawczych, także i w przypadku osób realizujących krótkie formy kształcenia i planujących podjąć studia glottodydaktyczne przyjrzymy się konkretnym kompetencjom, które badani wskazali jako kluczowe dla swojej praktyki zawodowej. Najwyższe wskazania miały następujące umiejętności: dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania, wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się, umiejętność stosowania różnorodnych form pracy, przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka, zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach oraz stosowanie materiałów autentycznych

i im poświęcimy chwilę uwagi. Oto schemat prezentujący stopień rozwoju kluczowych kompetencji 16 osób planujących podjąć studia glottodydaktyczne.



Schemat 31. Stopień rozwoju kluczowych kompetencji: planujący studia glottodydaktyczne (grupa III)

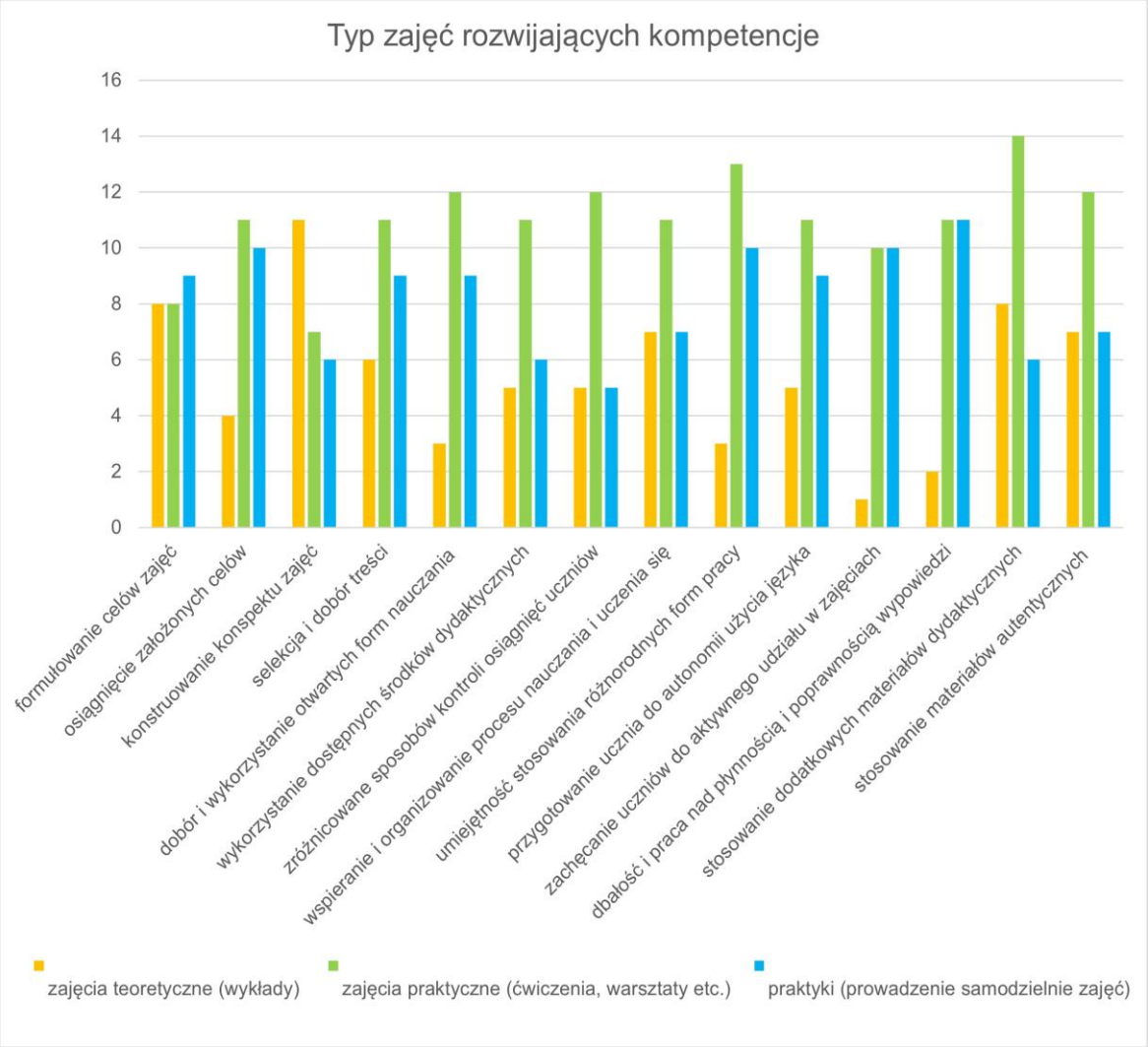
Pierwsza obserwacja ukazuje brak opinii mówiących o minimalnym rozwoju którejkolwiek z wymienionych kompetencji. Na niski rozwój kompetencji w zakresie sześciu kluczowych umiejętności padło zaledwie 16% głosów, ¼ badanych opisuje swoje kluczowe kompetencje jako średnio rozwinięte, a prawie 60% głosów respondentów wskazuje na wysoki i pełny ich rozwój.

Z analizy wykresu wynika, że respondenci najwyżej ocenili swój poziom w zakresie umiejętności związanych z doborem i wykorzystaniem otwartych form nauczania, wspieraniem i organizowaniem procesu nauczania i uczenia się oraz zachęcaniem uczniów do aktywnego udziału w zajęciach, gdzie dominują odpowiedzi wskazujące pełny i wysoki stopień rozwoju. To sugeruje, że lektorzy czują się komfortowo w angażowaniu uczniów i stosowaniu metod aktywizujących, które są istotne dla efektywnej praktyki dydaktycznej. Umiejętność stosowania różnorodnych form pracy oraz przygotowanie

ucznia do autonomii w używaniu języka są kompetencjami, które respondenci również oceniają jako wysoko rozwinięte, choć widać tutaj nieco większy rozrzut odpowiedzi, niektóre z nich wskazują także na średni rozwój. W przypadku wspierania i organizowania procesu nauczania i uczenia się, rozkład odpowiedzi jest bardziej równomierny, z lekką przewagą ocen średnich i wysokich, co może sugerować, że choć respondenci uznają tę umiejętność za istotną, to różnią się w ocenach własnego przygotowania w tym obszarze. Stosowanie materiałów autentycznych, ważne w nauczaniu języków obcych, jest kompetencją, w której lektorzy również wskazują na wysoki stopień rozwoju, ale tutaj również obserwujemy znaczącą liczbę odpowiedzi określających poziom rozwoju jako średni, co może sugerować konieczność uwzględnienia tego aspektu dydaktyki w programach szkoleń i studiów glottodydaktycznych.

Ogólnie, wykres odzwierciedla pozytywną samoocenę lektorów w zakresie kluczowych kompetencji. Jednakże warto zwrócić uwagę na to, że samoocena jest zazwyczaj subiektywna i nie zawsze może dokładnie odzwierciedlać rzeczywisty poziom umiejętności, zwłaszcza bez porównania z ocenami zewnętrznymi lub wynikami praktycznego stosowania tych kompetencji. Ponadto istotne byłoby zrozumienie, jak te samooceny przekładają się na praktyczne działania nauczycieli i ich wyniki w nauczaniu. To jednak wykracza poza zakres projektu badawczego niniejszej rozprawy.

Także i ta grupa respondentów została poproszona o określenie form zajęć, dzięki którym możliwe jest kształcenie wskazanych w badaniu kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Respondenci wybierali spośród następujących odpowiedzi: zajęcia teoretyczne (wykłady), zajęcia praktyczne (ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria, seminaria) oraz praktyki (prowadzenie samodzielnie zajęć). Przy każdej kompetencji można było wskazać kilka opcji odpowiedzi. W poniższym schemacie widzimy strukturę zajęć, które wpływają na rozwój umiejętności ważnych w pracy nauczających jpjo.



Schemat 32. Typ zajęć rozwijających kompetencje: planujący studia glottodydaktyczne (grupa III)

Spośród wszystkich oddanych głosów (343), 75 (22%) wskazuje zajęcia teoretyczne jako odpowiednią formułę dla rozwoju kompetencji, 154 (45%) to głosy mówiące o zajęciach praktycznych (ćwiczeniach, warsztatach, konwersatoriach czy seminariach) jako o najlepszej formie budowania umiejętności lektorów, natomiast 114 (33%) głosów opowiada się za praktykami (samodzielnym prowadzeniem zajęć) jako właściwym sposobem wzmacniania kompetencji nauczających. Jeśli zsumujemy wszystkie głosy opowiadające się za praktycznym podejściem do formowania umiejętności lektorów, to okaże się, że prawie 80% badanych taką ścieżkę preferuje dla zapewnienia właściwego przygotowania do aktywności zawodowej.

Zajęcia teoretyczne wskazane zostały jako celowe dla formułowania celów zajęć, konstruowania konspektu zajęć oraz stosowania dodatkowych materiałów

dydaktycznych. Wiodącą formułą dla osiągania założonych celów w trakcie realizacji zajęć, selekcji i doboru treści, doboru i wykorzystania otwartych form nauczania (aktywizujących uczących się), wykorzystania dostępnych środków dydaktycznych, zastosowania zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów, wspierania i organizowania procesu nauczania i uczenia się, rozwijania umiejętności stosowania różnorodnych form pracy oraz dla przygotowania ucznia do autonomii w używaniu języka, a także stosowania dodatkowych materiałów dydaktycznych i stosowania materiałów autentycznych w trakcie kursu są zdaniem respondentów zajęcia praktyczne. Natomiast praktyki prowadzą do rozwijania umiejętności lektorów w zakresie osiągania założonych celów w trakcie realizacji zajęć, umiejętności stosowania różnorodnych form pracy, zachęcania uczniów do aktywnego udziału w zajęciach oraz dbałości i pracy nad płynnością i poprawnością wypowiedzi.

Można zatem podsumować stwierdzeniem spójnym z wynikami analizy tego samego obszaru w grupie osób obecnie studiujących specjalizację glottodydaktyczną, iż w percepcji respondentów zajęcia praktyczne i praktyki zawodowe są uznawane za najbardziej efektywne w rozwijaniu kompetencji lektorów języka polskiego jako obcego. Zajęcia praktyczne (ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria, seminaria) otrzymały największe uznanie (45% głosów), co świadczy o przekonaniu uczestników, że to właśnie umiejętność praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy jest kluczowa dla skutecznego nauczania cudzoziemców. Jednocześnie ⅓ respondentów podkreśla znaczenie samodzielnego prowadzenia zajęć jako formy istotnej praktyki, co także wskazuje na wartość bezpośrednich doświadczeń w kształtowaniu umiejętności zawodowych. Z drugiej strony, zajęcia teoretyczne w formie wykładów zostały wskazane przez 22% respondentów, co może sugerować, że choć teoria jest ważna dla podstawowego zrozumienia procesu dydaktycznego i metodologicznego, to jest postrzegana jako mająca znacząco mniejszy wpływ na rozwój praktycznych kompetencji glottodydaktyków.

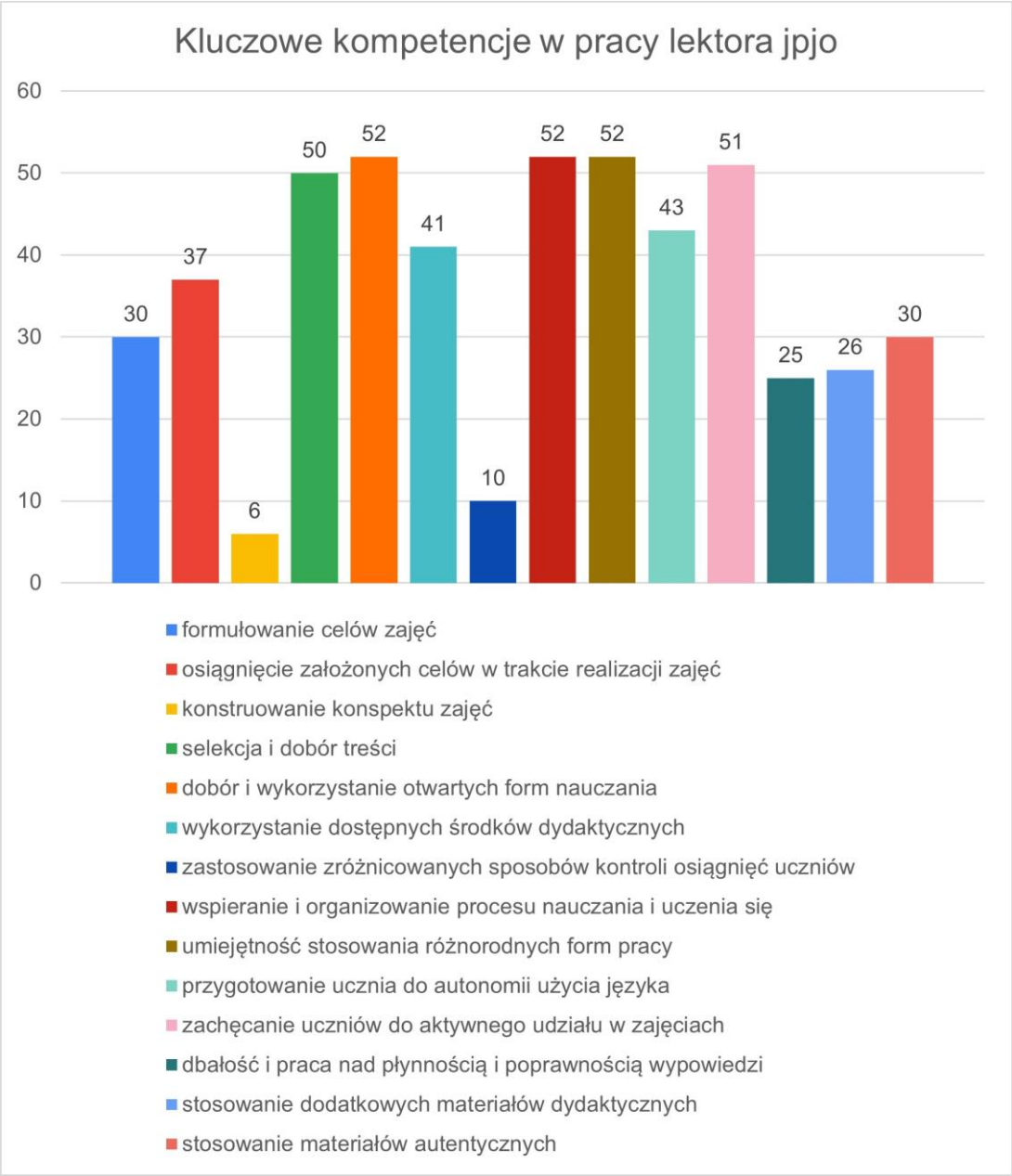
Dane zaprezentowane powyżej mogą świadczyć o tym, że osoby uczące jpjo i planujące podjąć studia w tym zakresie optują za praktycznym podejściem do nauki zawodu lektora, podkreślając znaczenie *nauki przez działanie* i realnego doświadczenia w procesie kształcenia się. Ponownie prowadzi to do podkreślenia potrzeby zintegrowania

praktycznych doświadczeń z zajęciami teoretycznymi w programach kształcenia, aby lepiej przygotować lektorów do ich przyszłych wyzwań zawodowych.

Podobnie jak poprzednia grupa, także i 16 osób planujących podjąć studia glottodydaktyczne zostało zapytanych o dalsze plany zawodowe. Podsumowując odpowiedzi na to pytanie należy stwierdzić, iż aspiracje badanych skupiają się głównie na rozwoju w zawodzie lektora języka polskiego jako obcego. Wielu z nich deklaruje chęć kontynuowania rozpoczętej już ścieżki profesjonalnej, poszerzania wiedzy oraz umiejętności w tym zakresie. Niektórzy wyrażają zamiar rezygnacji z obecnego zatrudnienia na rzecz pracy w branży edukacyjnej, w tym – nauczania języka polskiego (*Rezygnacja z etatu w korporacji, nauka języka polskiego 1:1 i w małych grupach na żywo i online*). Niektórzy już pracują w obszarze nauczania i chcą to kontynuować, podnosząc swoje kwalifikacje poprzez specjalistyczne studia podyplomowe. Ogólnie warto podkreślić, iż wskazania uczestników badania świadczą o ich dużej motywacji do dalszego kształcenia się i rozwoju profesjonalnego w obszarze glottodydaktyki polonistycznej.

Z omawianej grupy zdecydowaliśmy się wyłonić podgrupę 16 osób, które zadeklarowały chęć podjęcia studiów glottodydaktycznych. W tej części dysertacji zajmiemy się analizą odpowiedzi, które dostarczyli pozostali respondenci, czyli 82 osoby. Badani ci mają za sobą różnego rodzaju szkolenia i kursy – krótkie formy kształcenia glottodydaktycznego. Ich wyjściową postawę może charakteryzować sprecyzowana potrzeba i jasno określony cel dokształcania, bowiem są to w znacznej (63%) większości osoby, które rozpoczęły nauczanie języka polskiego jako obcego w związku z migracją uchodźców z Ukrainy do Polski. Grupa ta jest zdominowana przez Polki (77 osób, co stanowi 94%; jedna z osób nie określiła płci), ale w jej skład weszły też 4 Ukrainki i jedna Białorusinka.

W pierwszym kroku przeanalizujmy wskazania dotyczące kluczowych kompetencji w pracy lektorów języka polskiego jako obcego. Podobnie jak w przypadku poprzedniej grupy badanych, członkowie 82-osobowej grupy osób, które ukończyły krótkie formy kształcenia glottodydaktycznego zostali poproszeni o wybranie umiejętności najistotniejszych w ich pracy w charakterze lektorów jpjo. Zestawienie odpowiedzi widzimy w poniższym schemacie.



Schemat 33. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: po szkoleniach glottodydaktycznych (grupa III)

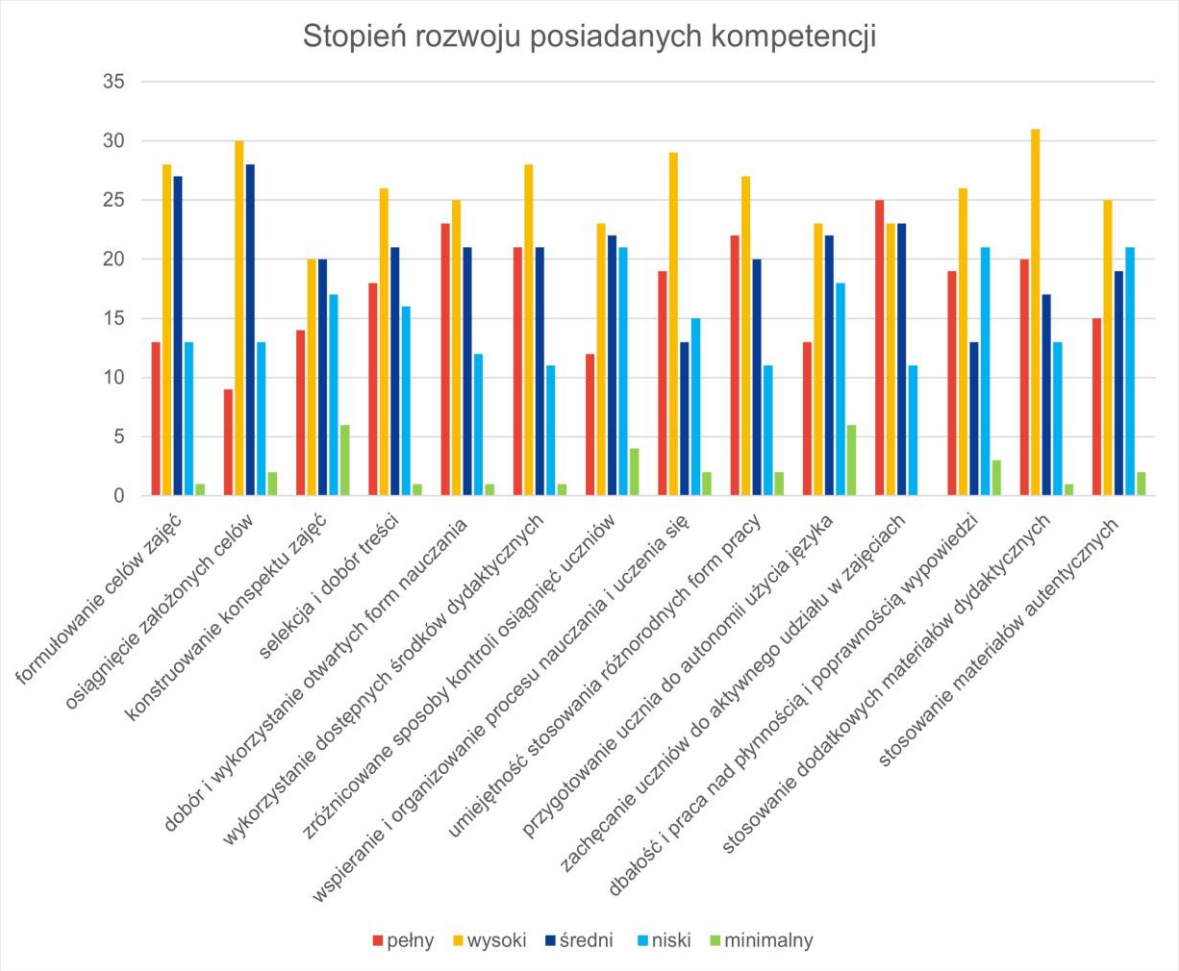
Wśród kompetencji, które zdaniem badanych odznaczają się najwyższą rangą ważności, znalazły się: dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (63% głosów), wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się (63% głosów) oraz umiejętność stosowania różnorodnych form pracy (63% głosów), zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach (62% głosów) oraz selekcja i dobór treści (61% głosów). Dla podobnej grupy respondentów istotne jest przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka, a także wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych

(odpowiednio 52% i 50% odpowiedzi). Interpretując tak wysokie wyniki, można dostrzec, że badani lektorzy przykładają największą wagę do znajomości aktywizujących i elastycznych metod nauczania i przyjmowania odpowiedzialności za organizację procesu edukacyjnego. Mają oni świadomość potrzeby elastyczności w doborze metod i form pracy, aby móc dostosowywać je do różnorodnych potrzeb uczniów i ich preferencji dotyczących stylu uczenia się. Ważna dla nauczających jest też umiejętność angażowania uczniów i motywowania ich do uczestnictwa w zajęciach oraz znajomość sposobów selekcjonowania i adaptacji materiałów dydaktycznych tak, aby były one odpowiednie i atrakcyjne dla ich uczniów. Kluczowe jest też dążenie do budowania samodzielności uczniów w posługiwaniu się uczonym językiem poza salą lekcyjną oraz umiejętne korzystanie z różnorodnych zasobów dydaktycznych, co może znacząco wzbogacić proces nauczania języka obcego. Osiągnięcie założonych celów w trakcie realizacji zajęć jest ważne dla 45% badanych, a formułowanie celów zajęć i stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu – dla 37% badanych (każda z tych kompetencji). Natomiast kompetencje takie jak konstruowanie konspektu zajęć oraz zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów zostały uznane za mniej istotne, otrzymując odpowiednio 6 i 10 głosów (7% i 12%). Może to oznaczać, że respondenci uważają te obszary za mniej krytyczne w kontekście codziennej praktyki zawodowej lub też uważają, że umiejętności te są już przez nich dostatecznie rozwinięte.

Nie po raz pierwszy obserwujemy wyniki, które wskazują, iż respondenci uznają za ważne te kompetencje, które są bezpośrednio związane z praktycznymi aspektami nauczania, takimi jak interakcja z uczniem, angażowanie go w naukę oraz swoboda w doborze technik nauczania.

Zgodnie z przebiegiem projektu badawczego, po wskazaniu najistotniejszych kompetencji z punktu widzenia nauczających jpjo, kolejnym analizowanym zagadnieniem był rozwój posiadanych kompetencji. Dominującymi odpowiedziami są te, które wskazują na wysoki stopień rozwoju, wiele głosów oddano też na pełny rozwój opisanych umiejętności. Pełnym i wysokim stopniem rozwoju czternastu kompetencji wykazała się ponad połowa uczestników badania (53%). Średni poziom rozwoju swoich umiejętności zadeklarowała ¼ badanych, a niski – prawie co piąty badany (19%). Na minimalny stopień rozwoju wskazało zaledwie 3% respondentów. Schemat zamieszczony poniżej prezentuje

przekrój wyników tej części badania, a jego analiza pozwala stwierdzić, że uczestnicy badania czują się dobrze przygotowani w zakresie większości kompetencji niezbędnych do pracy jako lektor jpjo.



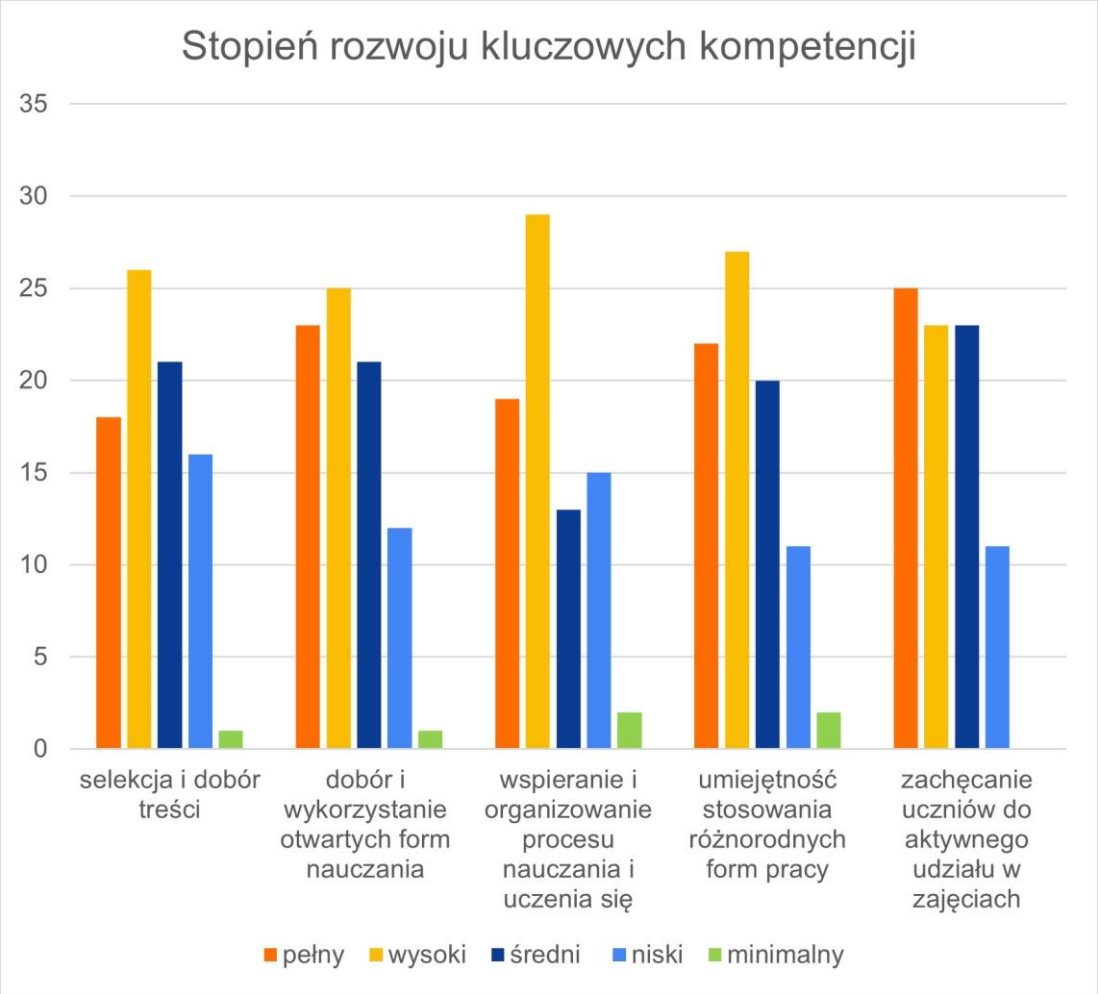
Schemat 34. Stopień rozwoju posiadanych kompetencji: po szkoleniach glottodydaktycznych (grupa III)

Wśród najsilniej rozwiniętych kompetencji (tych, które zyskały ocenę *pełny i wysoki stopień rozwoju*) znalazły się: dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania, wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych, wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się, umiejętność stosowania różnorodnych form pracy, zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach, a także stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych. Wysokie oceny dla tych właśnie kompetencji świadczą o tym, że lektorzy cenią innowacyjne podejścia w edukacji, dostrzegają wartość w bogactwie metod i narzędzi nauczania, ale również skupiają się na tworzeniu środowiska sprzyjającego

nauce cudzoziemców. Omawiane wyniki wskazują także na to, że respondenci przywiązują dużą wagę do angażowania uczniów w proces nauczania, co może przekładać się na większe zainteresowanie uczniów kursem językowym, a zarazem – na ich lepsze wyniki edukacyjne.

Jednakże, niektóre kompetencje, takie jak zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów, przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka oraz dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi, zostały ocenione jako słabiej rozwinięte (najwyższe wskazania: *niski* i *minimalny stopień rozwoju*). Niskie oceny dla kompetencji związanych z kontrolą postępów uczniów oraz przygotowania uczniów do samodzielności komunikacyjnej mogą wskazywać na to, że lektorzy potrzebują dodatkowego wsparcia w tym zakresie, być może w postaci specjalistycznych szkoleń czy warsztatów. Oceny te zatem można odczytywać jako wskazanie potencjalnych obszarów do dalszego rozwoju lektorów jpjo.

Większość kompetencji najwyżej ocenionych pod względem stopnia ich rozwoju znalazła się w katalogu najważniejszych, zdaniem lektorów tej grupy, umiejętności, dlatego warto im się przyjrzeć z większą uwagą. Na poniższym schemacie pokazujemy stopień rozwoju kluczowych pięciu kompetencji, wśród których znalazły się: selekcja i dobór treści, dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania, wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się, umiejętność stosowania różnorodnych form pracy oraz zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach.



Schemat 35. Stopień rozwoju kluczowych kompetencji: po szkoleniach glottodydaktycznych (grupa III)

Ewidentna jest wysoka ocena rozwoju kluczowych kompetencji, głosów świadczących o pełnym i wysokim stopniu rozwoju mamy 237, co stanowi prawie 60% odpowiedzi. Jedynie 6 głosów opowiada się za minimalnym stopniem opanowania tychże kompetencji. Reszta wskazań to głosy mówiące o średnim i niskim poziomie rozwoju kluczowych umiejętności (40%).

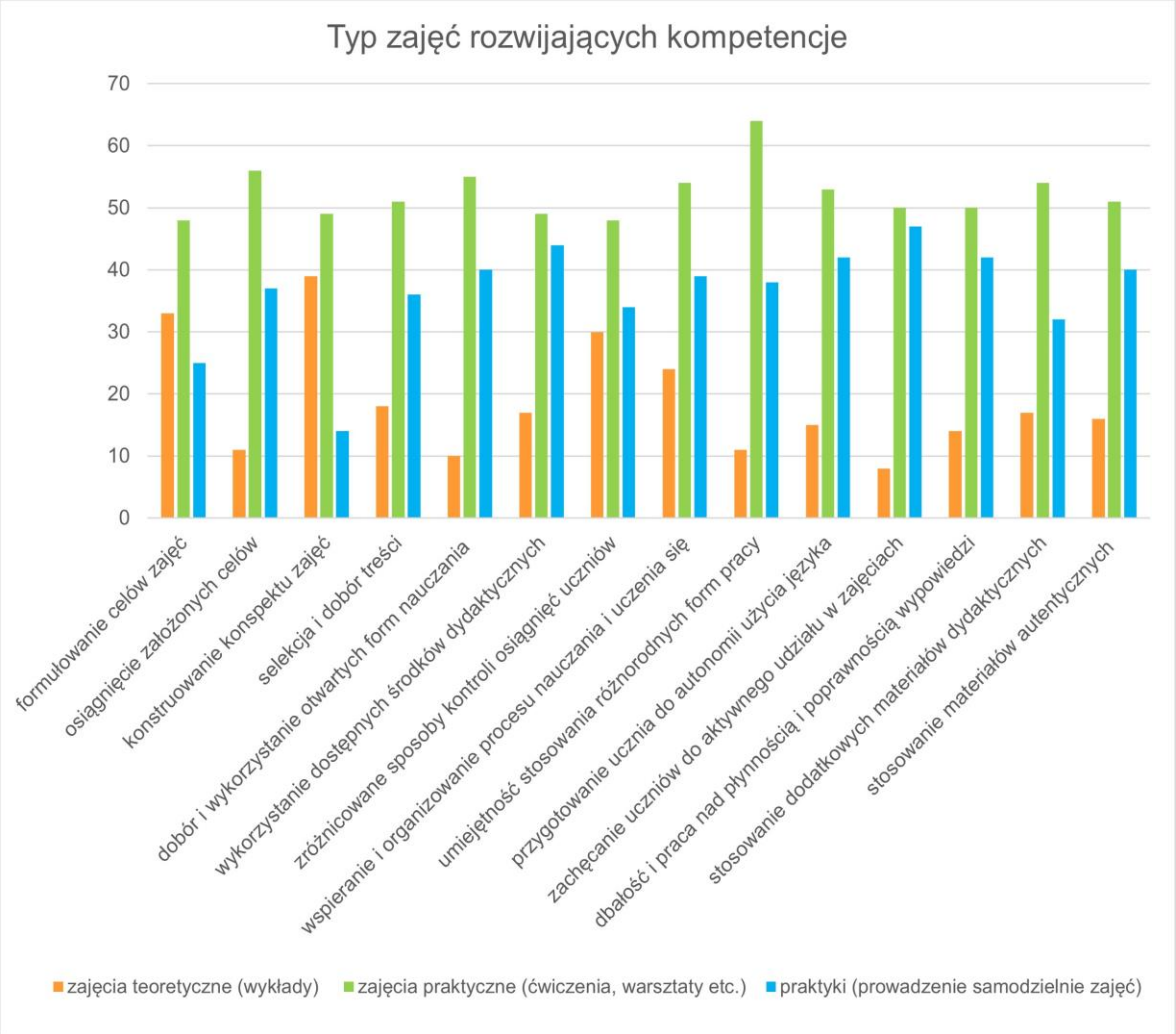
Jako najsilniej rozwiniętą kompetencję respondenci wskazali umiejętność stosowania różnorodnych form pracy, zaś selekcja i dobór treści zdaniem badanych to obszar o średnim i niskim rozwoju (najwięcej wskazań: *średni* i *niski stopień rozwoju*).

Analizując dane dotyczące poszczególnych kompetencji w grupie osób, które ukończyły szkolenia i warsztaty glottodydaktyczne, a w szczególności – ich wysokie samooceny, można wysunąć kilka wniosków. Większość respondentów wykazuje wysoki poziom rozwoju wskazanych kompetencji, co może oznaczać, że szkolenia i warsztaty

skutecznie przygotowują do wykonywania zawodu lektora jpjo, w szczególności w zakresie dokonywania świadomych wyborów dotyczących materiałów dydaktycznych i planowania treści kursów, stosowania nowoczesnych technik dydaktycznych oraz metod aktywizujących uczniów w trakcie kursów językowych oraz umiejętności dopasowywania form pracy do różnych odbiorców i kontekstów edukacyjnych, także w obszarze angażowania uczniów w przebieg zajęć językowych, co znacząco wpływa na całościową efektywność procesu nauczania. Na podstawie odpowiedzi badanych można stwierdzić, iż są one dowodem skuteczności szkoleń i kursów w zakresie praktycznych aspektów nauczania cudzoziemców oraz umiejętności tworzenia sprzyjającego środowiska edukacyjnego.

Podsumowując, omówione dane sugerują, że nieformalne formy edukacji, takie jak szkolenia i warsztaty, mogą być bardzo skuteczne w rozwijaniu praktycznych kompetencji nauczycielskich. Osoby, które ukończyły takie formy kształcenia, czują się dobrze przygotowane do realizacji różnorodnych zadań związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego, chociaż nie mają formalnego wykształcenia w tym zakresie. Wyniki te mogą również świadczyć o tym, że praktyczne doświadczenie i ciągłe doskonalenie zawodowe poprzez warsztaty i szkolenia mogą równie skutecznie, a czasem nawet lepiej, przygotować do pracy w zawodzie lektora jpjo niż tradycyjne ścieżki edukacyjne.

Kolejnym pytaniem, ważnym z perspektywy wzmacniania kompetencji dydaktyczno-metodycznych, jest kwestia form zajęć, dzięki którym skutecznie można dane kompetencje rozwijać. Standardowo respondenci przy każdej kompetencji mogli wybrać trzy różne typy zajęć sprzyjających budowaniu danej umiejętności: zajęcia teoretyczne (wykłady), zajęcia praktyczne (ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria, seminaria) oraz praktyki (prowadzenie samodzielnie zajęć). W każdej odpowiedzi można było wskazać kilka typów zajęć. Poniższy schemat prezentuje wyniki tej części badania.



Schemat 36. Typ zajęć rozwijających kompetencje: po szkoleniach glottodydaktycznych (grupa III)

Nawet pobieżna analiza pozwala stwierdzić, iż dominującym typem zajęć, pozwalającym na rozwijanie kompetencji lektorskich, są zajęcia praktyczne. Za taką formułą opowiedziała się prawie połowa respondentów (49%), zaś samodzielne prowadzenie zajęć służy wzmacnianiu kluczowych kompetencji w opinii 34% badanych. Respondenci mają przekonanie, że interaktywne i praktyczne aspekty nauczania, które mogą być eksplorowane jedynie w ramach zajęć praktycznych, są kluczowe dla rozwijania umiejętności niezbędnych w edukacji. Praktyki w formie prowadzenia zajęć przez uczących się przyszłych lektorów również są uznawane za bardzo istotną formę kształcenia, szczególnie w przypadku umiejętności takich jak: wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych, przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka, zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach oraz dbałość i praca nad płynnością

i poprawnością wypowiedzi. Praktyczne doświadczenie w nauczaniu wydaje się być nieocenione.

Zaledwie 17% wskazań dotyczy zajęć teoretycznych jako właściwych w procesie budowania zdolności dydaktyczno-metodycznych przyszłych nauczycieli jpjo. Sprawdziłyby się one, zdaniem badanych, w takich obszarach jak formułowanie celów zajęć, konstruowanie konspektu zajęć czy stosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów. Wysokie oceny dotyczące zajęć praktycznych oraz samych praktyk utrzymują się na dość zrównoważonym poziomie w odniesieniu do wszystkich omawianych kompetencji.

Powszechnie uważa się – i są to jednocześnie wytyczne zgodne ze standardami europejskimi kształcenia nauczycieli języków obcych (m.in. z *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*), że idealnym modelem edukacyjnym jest połączenie teorii z praktyką. W naszym badaniu widać wyraźny nacisk kładziony na zajęcia zorientowane praktycznie i praktyki, co można zinterpretować jako wskazanie, że najlepszym sposobem na rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych jest zastosowanie wiedzy teoretycznej w praktyce. Wyniki analizy ilościowej podkreślają również wartość doświadczenia praktycznego i potrzebę oferowania przyszłym lektorom możliwości prowadzenia zajęć pod nadzorem doświadczonych nauczających, aby mogli zdobywać cenne doświadczenie i rozwijać swoje umiejętności w realnych sytuacjach edukacyjnych. Podejście takie zgodne jest także z koncepcją *refleksyjnej praktyki*, zgodnie z którą nauczający jest bacznym obserwatorem i badaczem własnej praktyki.

Analizując odpowiedzi grupy osób, które nie ukończyły studiów glottodydaktycznych, ale odbyły kursy i szkolenia, można zauważyć pewne tendencje w ich planach zawodowych. Respondenci często powołują się na zainteresowanie rozwojem zawodowym, chęć pracy z uczniami z Ukrainy, planują pozostać w działaniach związanych z edukacją i nauczaniem jpjo. Cenią sobie rozwój zawodowy i osobisty, choć niektórzy (4 osoby) wprost wspominają o niedalekiej perspektywie emerytury.

Wiele odpowiedzi wskazuje na chęć kontynuacji ścieżki zawodowej związanej z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Respondenci planują rozwijać swoje kompetencje i umiejętności, np. przez uczestnictwo w kolejnych szkoleniach bądź realizację innych form kształcenia. Bardzo wyraźnie wybrzmiewa chęć kontynuacji

pracy z osobami z doświadczeniem migracji pochodzącymi z Ukrainy, co zapewne ma związek z aktualnym zapotrzebowaniem społecznym wynikającym z wojny trwającej w tym kraju. W tym kontekście pojawiają się plany zaangażowania w pomoc edukacyjną dla uchodźców w formie wolontariatu (*Dopóki będzie trwała wojna w Ukrainie, będę dalej wolontariuszem, nauczając jpjo*). Są też i tacy badani, którzy zarysowują plany kontynuacji pracy w obecnym zawodzie nauczyciela (np. polonisty), z dodatkową specjalizacją w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

W odpowiedziach 82 osób tworzących tę grupę badawczą można dostrzec motywację do ciągłego kształcenia się i dostosowywania do zmieniających się warunków zewnętrznych (geopolitycznych) oraz okoliczności rynku pracy, a także chęć odpowiedzi na bieżące potrzeby edukacyjne, zwłaszcza w kontekście kryzysu migracyjnego.

5.1.7 Kompetencje miękkie badanych

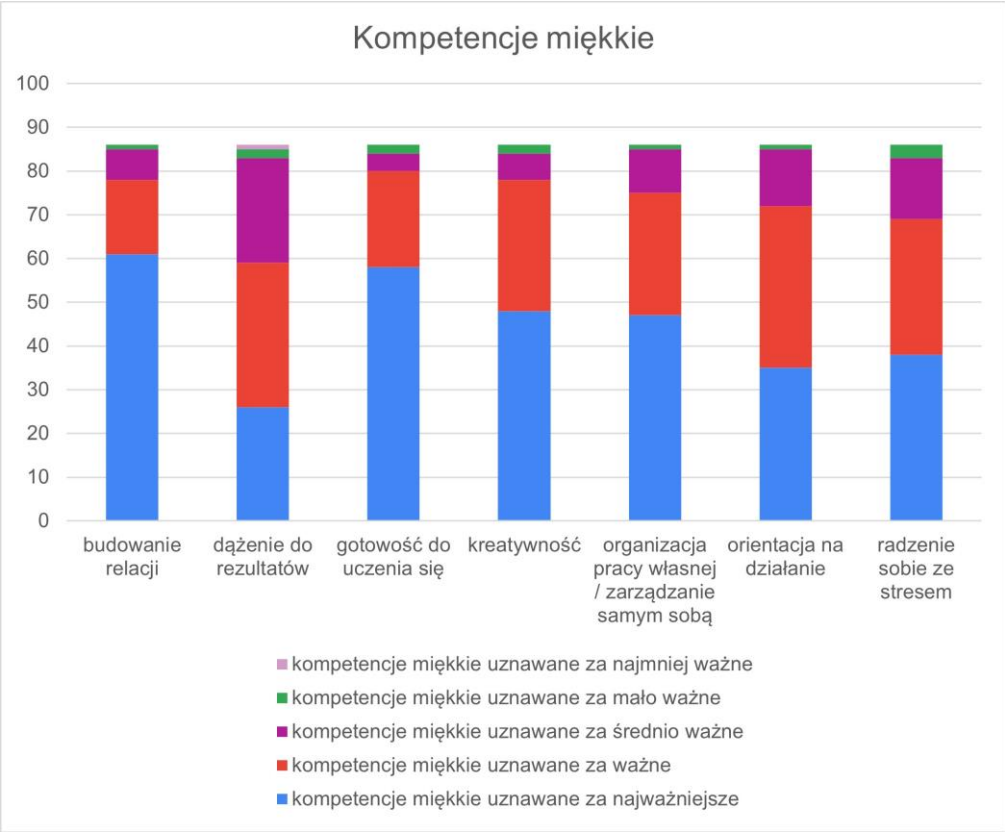
W tej części pracy przedstawimy zbiorczo dane dotyczące oceny kompetencji miękkich (soft skills) przez cztery grupy badanych: osoby, które ukończyły studia lingwistyczne i glottodydaktyczne, osoby obecnie studiujące, osoby planujące studia glottodydaktyczne oraz osoby realizujące krótkie formy kształcenia glottodydaktycznego. Wśród wymienionych kompetencji miękkich znalazły się: budowanie relacji, dążenie do rezultatów, gotowość do uczenia się, kreatywność, organizacja pracy własnej / zarządzanie sobą, orientacja na działanie oraz radzenie sobie ze stresem. Waga tych właśnie kompetencji może być rozumiana w wielu wymiarach.

Budowanie relacji to umiejętności tworzenia z uczniami dobrych, pozytywnych, opartych na wzajemnym zaufaniu relacji, od których nierzadko zależy skuteczność procesu nauczania. Wydaje się, że w środowisku międzykulturowym, w którym funkcjonują lektorzy, pracując z osobami z różnych krajów, różnych kultur i środowisk, umiejętność ta jest niezbędna. Dążenie do rezultatów to umiejętność takiego kierowania procesem dydaktycznym, aby koncentrując się na osiąganiu celów edukacyjnych, czyli skutecznym przekazywaniu wiedzy, nie stracić z pola widzenia także wartości wspierania uczniów w budowaniu konkretnych kompetencji językowych, umożliwiających podejmowanie działań w języku obcym. Gotowość do uczenia się to świadomość konieczności stałej aktualizacji wiedzy dydaktycznej i lingwistycznej, poznawania nowych

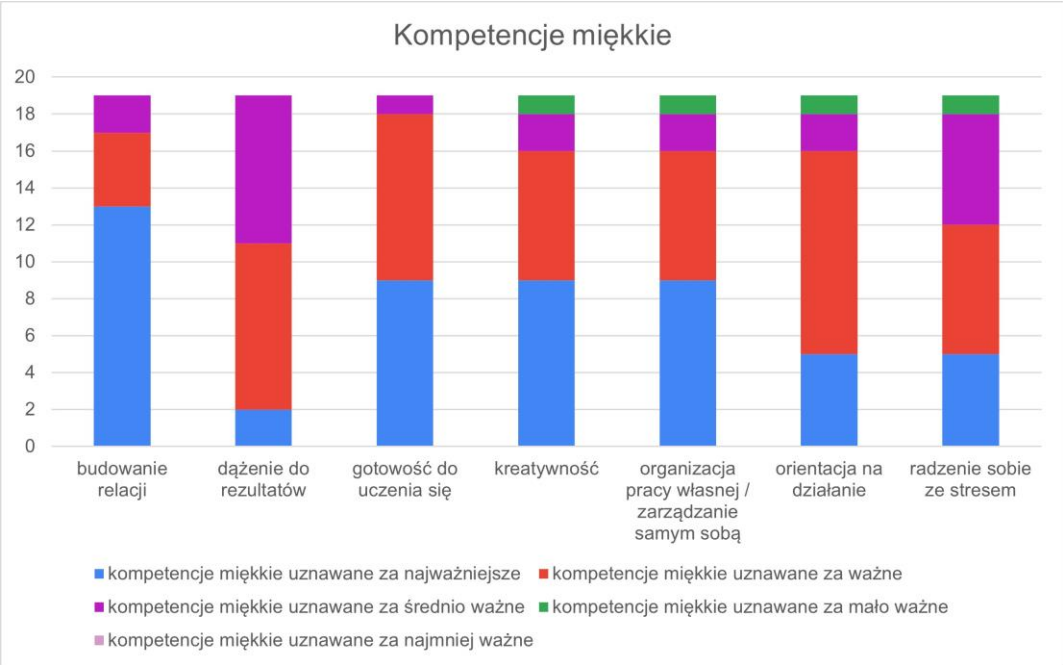
podejść oraz technik nauczania, co może znacząco wpływać na jakość edukacji. Kreatywność to otwartość i zdolność do stosowania innowacyjnych form nauczania i tworzenia nieszablonowych, angażujących uczniów materiałów i pomocy dydaktycznych, które przyciągną uwagę i zainteresowanie uczniów, co jest szczególnie ważne w nauczaniu języków. Organizacja pracy własnej / zarządzanie samym sobą to obowiązkowa umiejętność dla lektorów, którzy zazwyczaj pracują w zmiennym środowisku i muszą zarządzać wieloma działaniami i zadaniami jednocześnie, w tym – procesem przygotowywania zajęć, oceniania uczniów i planowania dalszych kroków edukacyjnych. Orientacja na działanie, rozumiana jako zdolność do inicjowania działań, przekładania planów w czyn i realizacji założonych celów, jest niezbędna w dynamicznym zawodzie lektora, gdzie trzeba często spontanicznie reagować na nietypowe sytuacje lekcyjne i indywidualne potrzeby uczniów. Radzenie sobie ze stresem to ważna kompetencja w pracy, której istotą jest nauczanie, szczególnie w kontekście międzynarodowym lub w obliczu wyzwań językowych i sytuacji, które mogą wywoływać stres u nauczających. Zdolność do jego kontrolowania i zarządzania nieprzewidzianymi sytuacjami jest istotna, aby utrzymać wysoki poziom efektywności pracy.

Jak widać, omawiane kompetencje miękkie są swego rodzaju fundamentem dla budowania profesjonalizmu edukacyjnego lektorów, który przełoży się na ich efektywność zawodową oraz utrzymanie dobrej atmosfery na prowadzonych przez nich zajęciach. Można stwierdzić, że kompetencje miękkie są równie ważne jak wiedza merytoryczna, gdyż wpływają na jakość procesu nauczania oraz komfort zarówno uczącego się, jak i nauczyciela.

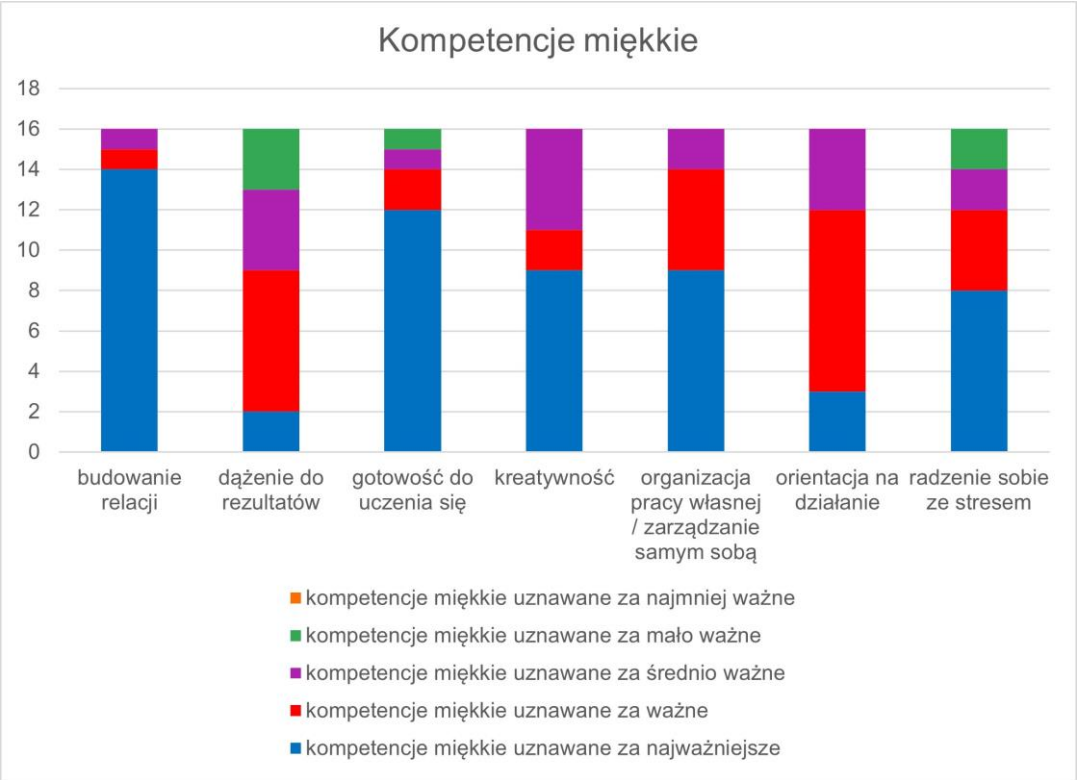
Poniżej przedstawiamy cztery wykresy prezentujące ocenę ważności siedmiu kompetencji miękkich w poszczególnych grupach badawczych.



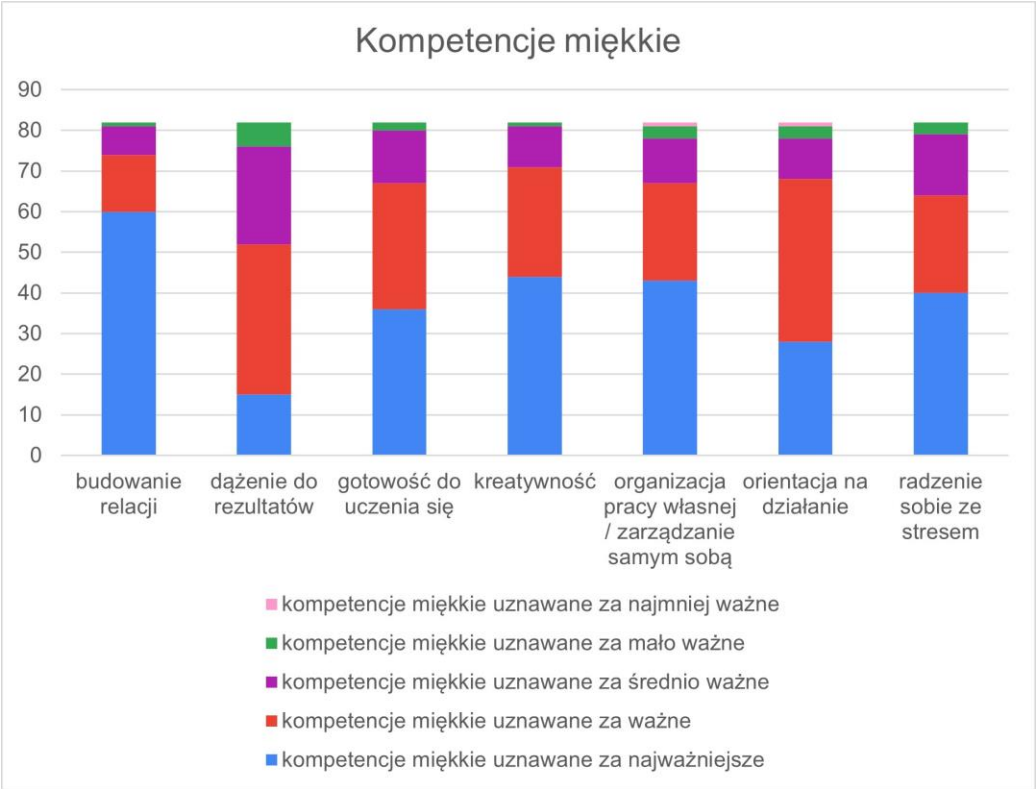
Schemat 37. Kompetencje miękkie: po studiach lingwistycznych (grupa I)



Schemat 38. Kompetencje miękkie: obecnie studiujący (grupa II)



Schemat 39. Kompetencje miękkie: planujący studia glottodydaktyczne (grupa III)



Schemat 40. Kompetencje miękkie: po szkoleniach glottodydaktycznych (grupa III)

Na podstawie przedstawionych danych można zauważyć jedną główną prawidłowość: wszystkie wymienione kompetencje miękkie są istotne dla lektorów – średnia wskazań dla wartości *najważniejsze* i *ważne* we wszystkich grupach oscyluje w okolicy 80%. Globalnie bardzo niskie wskazania w kategorii *mało ważne* i *najmniej ważne* (średnio na poziomie 3,5%) dla wszystkich kompetencji we wszystkich czterech grupach wskazują na świadomość wagi omawianych kompetencji.

Wszystkie grupy wysoko oceniają budowanie relacji oraz gotowość do uczenia się, te kompetencje miękkie zostały uznane za kluczowe w pracy lektora jpjo niezależnie od doświadczenia edukacyjnego respondentów. Są one konsekwentnie uznawane za najważniejsze lub ważne przez duży odsetek respondentów we wszystkich czterech grupach.

Kreatywność i orientacja na działanie również są oceniane jako ważne przez wszystkie grupy, jednak widać pewną zmienność w ocenie kreatywności w grupie osób planujących studia glottodydaktyczne, która dała jej niższą ocenę. Umiejętność twórczego myślenia i inicjatywa wydają się cenne w pracy dydaktycznej i są doceniane jako cechy wspierające nauczycieli w dostosowywaniu podejścia do różnorodnych sytuacji edukacyjnych i różnorodności uczniów. Kompetencje te mogą być szczególnie cenne w kontekście dynamicznego i nieprzewidywalnego środowiska, w jakim pracuje nauczyciel języków, gdzie każda grupa uczniów może mieć inne potrzeby, a lektor musi nieustannie dostosowywać stosowane techniki nauczania do zmieniających się okoliczności.

Radzenie sobie ze stresem jest kompetencją, którą respondenci uznają za istotną, jednak w grupie osób, które obecnie studiują, kompetencja ta ma niższe wskazania jako najważniejsza.

Organizacja pracy własnej / zarządzanie sobą to kompetencja, która została bardzo podobnie oceniona we wszystkich czterech grupach respondentów: ponad 80% badanych uznaje ją za najważniejszą lub ważną kompetencję.

Dążenie do rezultatów jest jedną z kompetencji, która jest widocznie mniej ceniona przez przedstawicieli wszystkich grup badawczych. Oceny są tu mieszane, co sugeruje, że kompetencja ta może być bardziej lub mniej istotna w zależności od indywidualnych preferencji lub specyfiki pracy w danym środowisku.

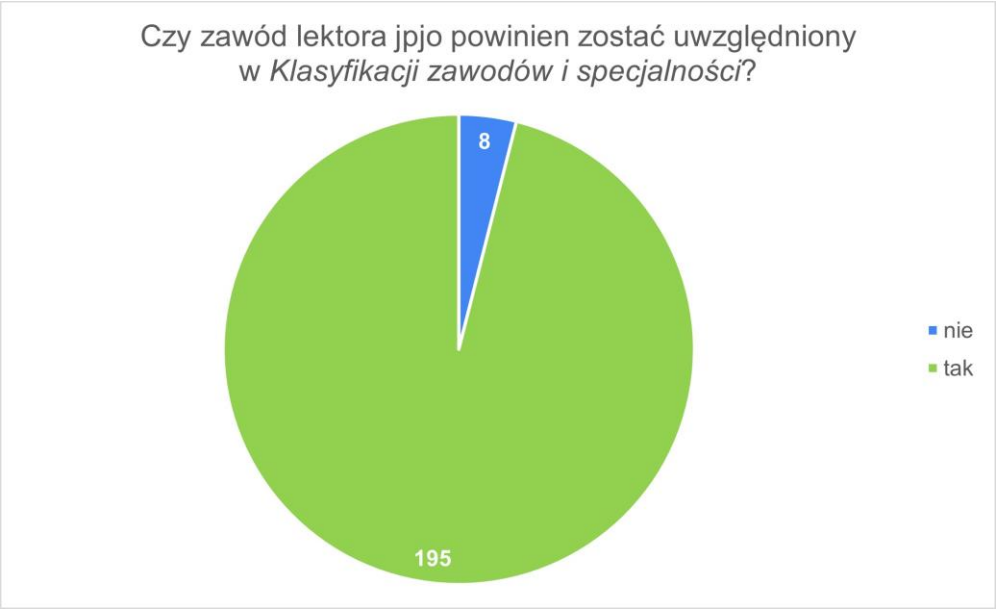
Można wnioskować, że kompetencje miękkie są uznawane za ważny element pracy lektorów jpjo, przy czym osoby, które są głębiej zanurzone w edukacji lub mają już za sobą odpowiednie studia, wydają się mieć bardziej wyrafinowane oczekiwania co do własnych umiejętności miękkich. To może odzwierciedlać większą świadomość roli tych kompetencji w efektywnym nauczaniu.

Wartość danych z tego zestawienia może też posłużyć do dalszego rozwoju programów kształcenia glottodydaktyków, podkreślając obszary, które wymagają większego wsparcia i rozwijania w ramach szkoleń i kursów zawodowych.

5.1.8 Status zawodu lektora / nauczyciela języka polskiego jako obcego

Kilkukrotnie w niniejszej rozprawie podnosiliśmy kwestię konieczności formalnego uregulowania zawodu lektora / nauczyciela języka polskiego jako obcego poprzez wpisanie go do *Klasyfikacji zawodów i specjalności*. Uzasadniamy ten postulat usankcjonowaniem istnienia zawodu wykonywanego przez setki specjalistów w Polsce i poza granicami naszego kraju, a także umocowaniem prestiżu tej kluczowej misji zawodowej, zapewniającej promocję naszego języka i kultury w świecie.

Nasz formularz ankietowy zamyka pytanie dotyczące uwzględnienia zawodu lektora / nauczyciela jpjo w ww. *Klasyfikacji zawodów i specjalności*, prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. Poniżej prezentujemy odpowiedzi ankietowanych, które nie zaskakują, gdy weźmiemy pod uwagę, że prawie wszyscy uczestnicy sondażu diagnostycznego wykonują ten właśnie zawód.



Schemat 41. Czy zawód lektora jpjo powinien zostać uwzględniony w Klasyfikacji zawodów i specjalności?

Wzmocnienie apelu wymaga zapewne skoordynowanych działań na wielu płaszczyznach, zarówno w przestrzeni publicznej, w środowisku tworzącym *wspólnotę glottodydaktyczną*, jak i na poziomie bezpośrednich działań politycznych i prawnych. Liczymy, iż niniejsza rozprawa stanie się przyczynkiem do wzmożenia podejmowanych działań i inicjatyw, mających na celu profesjonalizację zawodu osób nauczających polszczyzny cudzoziemców.

5.1.9 Podsumowanie badań ilościowych

Po przedstawieniu danych demograficznych oraz zarysowaniu tła zawodowego uczestników badania ilościowego, dokonaliśmy analizy kluczowych kompetencji w pracy lektorów języka polskiego jako obcego w każdej z trzech grup badawczych. Skoncentrowaliśmy się na kompetencjach dydaktyczno-metodycznych, które uznajemy za istotną składową w kształceniu przyszłych nauczających naszego języka cudzoziemców. w toku badania lektorzy wskazywali umiejętności, które ich zdaniem są kluczowe dla efektywnej praktyki zawodowej, oceniali stopień ich rozwoju w odniesieniu do siebie samych, a także określali typ zajęć sprzyjających rozwojowi poszczególnych kompetencji. na tej podstawie udało się zidentyfikować najistotniejsze umiejętności z perspektywy uczestników projektu badawczego, a także zaprezentować wyniki analizy form nauczania,

które prowadzą do rozwijania tychże kompetencji. Wyniki tej analizy mogą posłużyć do wyodrębnienia obszarów wymagających większego wsparcia w procesie kształcenia.

W celu podsumowania całego modułu badania ilościowego zestawiono kompetencje wybrane przez każdą z grup badawczych jako kluczowe, czyli z najwyższymi wskaźnikami. Są to kompetencje, które prezentowane były przy analizie wyników każdej z grup respondentów (rozdziały 4.5.1.4 – 4.5.1.6). na tej podstawie można stwierdzić, że kompetencje dydaktyczne i metodyczne, które lektorzy języka polskiego jako obcego uznają za najistotniejsze w swojej pracy, powtarzają się dość konsekwentnie w każdej grupie badawczej. We wszystkich grupach ankietowanych pojawiły się dwie kompetencje z bardzo wysokimi wskaźnikami, są to: wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się (średnie wskazania dla wszystkich respondentów 70%) oraz umiejętność stosowania różnorodnych form pracy (67%). Tak wysokie, spójne we wszystkich grupach oceny mogą oznaczać, że niezależnie od formy kształcenia, lektorzy praktycy uznają te same kompetencje jako niezbędne w ich pracy zawodowej – kompetencje zapewniające skuteczne zarządzanie procesem edukacyjnym i prowadzeniem zajęć. Kolejne zaobserwowane prawidłowości to trzy powtarzające się kompetencje w trzech grupach. w tym katalogu znalazła się selekcja i dobór treści (63%), dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (67%), a także zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach (67%). w dwóch grupach jako kluczowe wybrano następujące kompetencje: przygotowanie ucznia do autonomii w używaniu języka (66%) oraz stosowanie materiałów autentycznych (65%), co świadczy o zrozumieniu przez lektorów znaczenia motywowania uczniów i prowadzenia ich do samodzielności językowej, a także przybliżanie ich do naturalnych sytuacji użycia języka poprzez wykraczanie poza pracę ze spreparowanymi i przygotowanymi pod kątem kursów językowych materiałami dydaktycznymi.

Interesujące są też różnice procentowe w ocenach poszczególnych kompetencji. i tak, na przykład w grupie osób, które ukończyły studia lingwistyczne, wyższy odsetek respondentów (w porównaniu z pozostałymi grupami) wskazał na wagę kompetencji związanych z przygotowaniem ucznia do autonomii w używaniu języka (70%), co może odzwierciedlać doświadczenia zdobyte po zakończeniu studiów. z kolei w grupie osób, które obecnie studiują, największy odsetek wskazań otrzymała kompetencja związana z doborem i wykorzystaniem otwartych form nauczania (79%). To może sugerować,

że obecnie kładzie się większy nacisk na nowoczesne metody dydaktyczne i aktywizowanie uczniów w procesie edukacyjnym. w grupie osób, które ukończyły jedynie szkolenia w zakresie nauczania jpjo, znacząco mniejszy odsetek wskazań na kompetencje związane ze stosowaniem materiałów autentycznych (37%) może wskazywać na niedostateczne przygotowanie w tym obszarze podczas krótszych form kształcenia.

Przy analizie globalnych danych ważne jest również zwrócenie uwagi na kompetencje oceniane jako najmniej istotne, czyli które otrzymały najniższy odsetek wskazań, takie jak np. konstruowanie konspektu zajęć czy zróżnicowane sposoby kontroli osiągnięć uczniów. Tworzenie konspektów zajęć może kojarzyć się z tradycyjnym podejściem o mało praktycznym charakterze i jeśli nie jest połączone z wykorzystaniem wiedzy w praktyce, zdaje się być oceniane jako mało przydatne. Druga z najniżej ocenionych kompetencji, czyli umiejętność stosowania zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów, wydaje się zyskiwać na uznaniu wraz ze zdobywanym pełnym wykształceniem glottodydaktycznym. w oczach absolwentów studiów glottodydaktycznych i osób obecnie realizujących takie studia ma ona wyższe notowania.

Można stwierdzić na koniec, iż wyniki te wskazują na dużą spójność w postrzeganiu kluczowych kompetencji przez lektorów na różnych etapach kształcenia oraz w różnych fazach kariery zawodowej, z jednoczesnym stałym podkreśleniem i naciskiem na wartość praktycznego doświadczenia i konieczności ciągłego rozwoju zawodowego lektorów jpjo.

W ramach podsumowania zestawiliśmy też odpowiedzi ze wszystkich grup badawczych dotyczące typów zajęć rozwijających kluczowe kompetencje – w odniesieniu do umiejętności omówionych powyżej, czyli powtarzających się we wszystkich segmentach badawczych. z analizy tych danych jasno wynika, co stanowi potwierdzenie wcześniej prezentowanych zestawień w poszczególnych grupach, że rekomendowaną formą zajęć, gwarantującą rozwój kompetencji dydaktyczno-metodycznych są zajęcia praktyczne oraz praktyki. Rozkład procentowy wszystkich odpowiedzi prezentujemy na poniższym schemacie.

Schemat 42. Typ zajęć rozwijających kluczowe kompetencje: podsumowanie

Taki wynik oznacza, że 83% respondentów opowiada się za formą kształcenia o charakterze praktycznym, będącym okazją do natychmiastowego zestawienia poznanych informacji i wiedzy z realną praktyką lekcyjną. Nie wystarczają przyszłym lektorom zajęcia teoretyczne, choć 17% twierdzi, że jest to właściwa forma do kształcenia umiejętności. Wydaje się zatem że idealnym połączeniem byłoby przemyślane i staranne zintegrowanie różnych form kształcenia, z wyraźną przewagą zajęć dających szansę na doświadczenie obserwacji zajęć oraz ich prowadzenia lekcji z cudzoziemcami i wdrożenia w praktykę otrzymanych w ramach studiów wskazówek.

Na koniec warto sformułować najważniejsze wnioski z badania ilościowego:

- Lektorzy i przyszli lektorzy cenią sobie możliwość praktycznego zastosowania wiedzy, co jest ważne dla ich rozwoju zawodowego.
- Widoczne jest zapotrzebowanie na zwiększenie liczby zajęć praktycznych w programach studiów, aby lepiej przygotować lektorów jpjo do realiów zawodu.

- Wiedza teoretyczna jest ważna jako fundament, ale to praktyka zawodowa pozwala na lepsze zrozumienie i zastosowanie tej wiedzy.
- W trakcie i po ukończeniu studiów studenci dostrzegają wartość doświadczenia praktycznego w nauczaniu języka.

Uzyskane dane sugerują, że zarówno praktyczne, jak i teoretyczne aspekty nauczania są ważne, ale w szerszej perspektywie to praktyczne doświadczenie staje się priorytetem dla lektorów jpjo. Ponadto widać, że świadomi swych zadań glottodydaktycy poszukują bardziej zróżnicowanego podejścia do nauczania, które obejmuje nie tylko tradycyjne formy nauczania języka (gramatyki, fonetyki etc.), lecz także umiejętności miękkie i zarządzanie emocjami zarówno lektorów, jak i uczniów. To może wskazywać na potrzebę rozwoju kompetencji interpersonalnych i emocjonalnych w ramach szkolenia glottodydaktycznego.

5.2 Wypowiedzi narracyjne

Część jakościowa badań opierała się na analizie esejów pt. *Mój start zawodowy w charakterze lektora / nauczyciela języka polskiego jako obcego – wyzwania i doświadczenia*, które zapewniły materiał badawczy do analizy kilku kluczowych zagadnień związanych z początkami pracy zawodowej nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego. Były to informacje dotyczące sukcesów, trudności, ciekawych doświadczeń, a także poczucia gotowości (lub jego braku) do wykonywania zawodu lektora jpjo. Uczestnicy byli poproszeni o opisanie w formie eseju początków pracy w charakterze lektorów / nauczycieli jpjo, z uwzględnieniem powyższych obszarów.

Na potrzeby analizy treści prac narracyjnych uczestników badania, ich dane zostały zanonimizowane poprzez nadanie im fikcyjnych imion. W cytowanych fragmentach esejów usunięto także wszelkie inne dane, które mogłyby identyfikować respondentów, były to m.in. nazwy uczelni czy nazwiska osób prowadzących zajęcia w ramach studiów glottodydaktycznych. Dzięki tym zabiegom przedstawiane dane nie niosą ryzyka identyfikacji osób biorących udział w badaniach.

Autorzy esejów stworzonych na potrzeby niniejszego badania w dużej większości trzymali się wskazań przedstawionych w instrukcji, ich prace zawierały odpowiedzi na zadane pytania i informacje, które są istotne z perspektywy hipotez badawczych

autorki pracy. W pojedynczych przypadkach jednak należy wskazać na brak opisu pewnych zagadnień, np. pominięcie informacji o stażu pracy czy ukończonej formie kształcenia, która prowadziłaby do podjęcia pracy w charakterze lektora / nauczyciela języka polskiego jako obcego.

Prace respondentów przedstawiających swoje początki zawodowe obejmowały średnio 628 słów. Najdłuższy esej miał 1222 słowa, a najkrótszy to praca składająca się z 359 słów. 13 prac, czyli 76% obejmuje teksty powyżej 500 słów.

5.2.1 Zasady kodowania

Zgodnie ze wskazaniami autorów publikacji z serii *Niezbędnik badacza* (Gibbs 2011, Flick 2012) kodowanie i kategoryzacja to metoda analizy kluczowych danych w materiale badawczym poprzez zestawianie ich ze sobą, porównywanie czy klasyfikację. Tego typu analiza / badanie prowadzi do szerszego ujęcia danego zagadnienia i zgromadzonych w toku badania informacji.

Gibbs mówi o kodowaniu jako metodzie indeksowania czy kategoryzowania tekstu, która poprzez stworzenie siatki odnoszących się do niego głównych wątków tematycznych umożliwia przeprowadzenie dwóch form analizy (Gibbs 2011: 80). Pierwsza z nich, dająca możliwość uporządkowanego zarządzania danymi i ich analizowania, to wyszukiwanie w materiale badawczym wszystkich fragmentów przypisanych do tej samej kategorii. Druga zaś to wykorzystywanie listy kodów do dalszych badań i analiz, np. w postaci porównań między poszczególnymi przypadkami badawczymi.

W niniejszym projekcie badawczym zastosowano kodowanie na podstawie danych (zob. tamże: 91), zgodnych z głównymi kategoriami tematycznymi, o opisanie których poproszeni zostali uczestnicy tej części badania. Dzięki temu zabiegowi możliwe było wyodrębnienie z treści esejów fragmentów narracji odnoszących się do początków aktywności zawodowej nauczających języka polskiego jako obcego w kontekście ich przygotowania do wykonywania pracy – w celu ich dalszej analizy. Jako że kodowaniu mogą podlegać różnorodne aspekty opisywanych treści, zarówno specyficzne działania, zachowania, jak i konkretne wydarzenia i aktywności, a także refleksyjność (tamże: 92), w niniejszym badaniu wybrane tematy obejmowały: sukcesy, trudności, ciekawe doświadczenia, poczucie gotowości (lub jego brak) do wykonywania zawodu lektora jpjo,

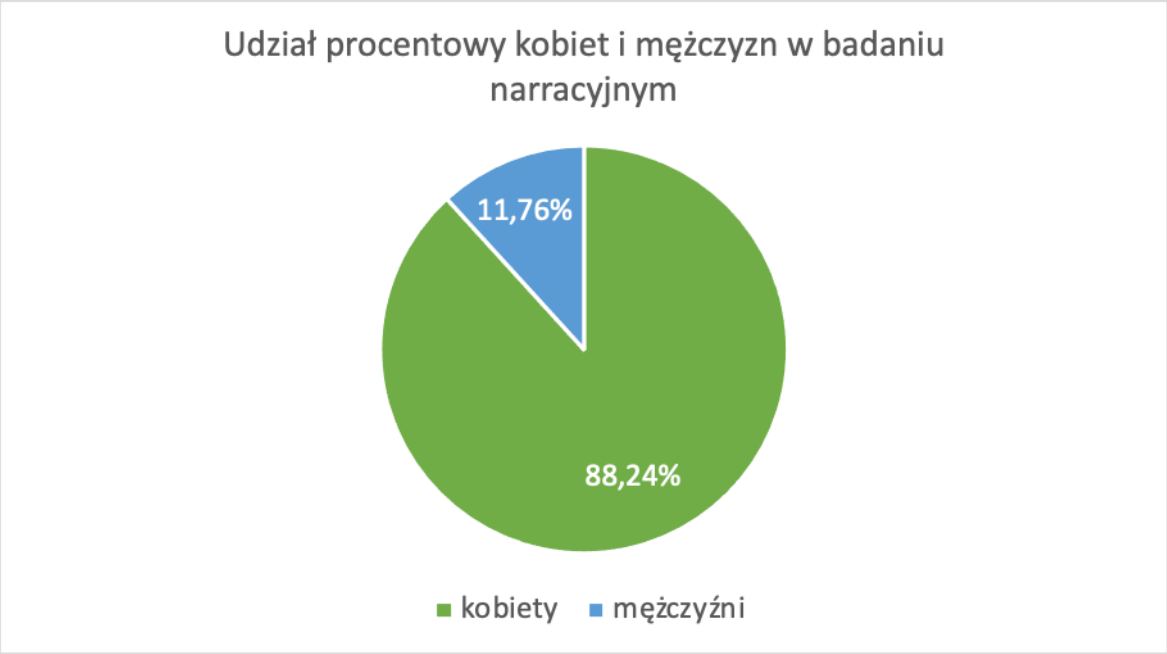
ale również informacje dotyczące ukończonych studiów czy okresu, od kiedy badani uczą języka polskiego cudzoziemców. Kodując, skupiono się także na opisach praktyki nauczania oraz sposobie opisu oraz stosowanych określeniach w odniesieniu do początków pracy w charakterze lektora jpjo.

Takie poszukiwanie danych pozwoliło na zgromadzenie opisów, które ilustrują dane zagadnienie, a poprzez zestawienie systemowo zakodowanych fragmentów z 17 esejów, będących bazą dla tego etapu badań, umożliwiło szerszą analizę interesujących nas z punktu widzenia pytań badawczych obszarów tematycznych ściśle powiązanych ze startem kariery zawodowej glottodydaktyków polonistycznych.

Przykładowy esej po zakodowaniu w formie oznaczenia kolorystycznego stanowi Aneks nr 3.

5.2.2 Charakterystyka grupy badawczej

W badaniu narracyjnym udział wzięło 17 osób: 15 kobiet i 2 mężczyzn, co oznacza następujący udział procentowy kobiet i mężczyzn w module badań jakościowych: 88,24% kobiet i 11,76% mężczyzn. Podział badanych przedstawia poniższy schemat.



Schemat 43. Udział procentowy kobiet i mężczyzn w badaniu narracyjnym

5.2.3 Staż pracy badanych

Staż pracy badanych w charakterze lektora / nauczyciela jpjo oscyluje od 2 do 20 lat. Średni staż pracy lektorów to 9,86 roku. Dokładne dane dotyczące doświadczenia zawodowego przedstawione przez autorów esejów prezentuje poniższa tabela. W niektórych esejach brak dokładnych danych dotyczących stażu pracy.

uczestnik badania	staż pracy (w latach)
Esej 1: Celina	11
Esej 2: Florentyna	17
Esej 3: Beata	7
Esej 4: Wanda	6
Esej 5: Krzysztof	7
Esej 6: Zofia	15
Esej 7: Sylwia	2
Esej 8: Stella	brak danych
Esej 9: Sandra	3
Esej 10: Sabina	brak danych
Esej 11: Honorata	14
Esej 12: Julia	brak danych
Esej 13: Olga	8
Esej 14: Felicja	7
Esej 15: Renata	16
Esej 16: Dawid	5
Esej 17: Urszula	20

Tabela 6. Staż pracy uczestników badania narracyjnego

5.2.4 Wykształcenie badanych

Opisując swoje wykształcenie w kontekście przygotowania do wykonywania pracy nauczającego jpjo, uczestnicy badania wprost wskazywali na ukończone studia glottodydaktyczne (w ramach specjalizacji lub studiów podyplomowych), bądź kursy przygotowujące do pracy lektorskiej. Jednak w kilku przypadkach brak jednoznacznej informacji, czy badani mają kierunkowe przygotowanie do pracy w tym zakresie. Poniższe zestawienie przedstawia formy przygotowania do roli glottodydaktyka polonistycznego oraz liczby osób, które je zrealizowały.

Schemat 44. Wykształcenie glottodydaktyczne uczestników badania narracyjnego

Warto zwrócić uwagę, iż spośród 17 uczestników badania narracyjnego, 5 osób nie wskazało, jakiego typu kształcenie ukończyli. Pozostała dwunastka natomiast to osoby, które ukończyły bądź studia podyplomowe, bądź specjalizację glottodydaktyczną, bądź kursy i szkolenia przygotowujące do nauczania jpjo. 5 osób, co stanowi 26% tej grupy badawczej, ukończyło dwie różne formy kształcenia. Zestawienie form kształcenia w odniesieniu do konkretnych osób (dane zanonimizowane) przedstawia poniższy schemat. Dzięki niemu można zobaczyć, jakiego typu formy kształcenia łączyli respondenci.

uczestnik badania	UKOŃCZONE STUDIA PODYPLOMOWE	UKOŃCZONA SPECJALIZACJA GLOTTODYDAKTYCZNA	UKOŃCZONY KURS PRZYGOTOWAWCZY DO NAUCZANIA JPJO
Esej 1: Celina	x		
Esej 2: Florentyna		x	x
Esej 3: Beata			x
Esej 4: Wanda	brak informacji		
Esej 5: Krzysztof	x		
Esej 6: Zofia	x		x
Esej 7: Sylwia			x
Esej 8: Stella	brak informacji		
Esej 9: Sandra	x		
Esej 10: Sabina	brak informacji		
Esej 11: Honorata	brak informacji		
Esej 12: Julia	x		x
Esej 13: Olga	x		x
Esej 14: Felicja			x
Esej 15: Renata	brak informacji		
Esej 16: Dawid		x	x
Esej 17: Urszula			x
liczba osób ogółem	**6**	**2**	**9**

Tabela 7. Formy kształcenia glottodydaktycznego uczestników badania narracyjnego

Wśród pozostałych osób – niemających formalnego przygotowania do nauczania jpjo – znajdziemy polonistów z bogatym doświadczeniem zawodowym, a także lingwistów (romanistka, rusycystka, sinolożka), jest też jedna osoba z wykształceniem ekonomicznym. Nierzadko też czynni zawodowo lektorzy języka polskiego jako obcego mają w swoim portfolio doświadczenie w nauczaniu innych języków (języka angielskiego, włoskiego, francuskiego), a także łączą oni swoje pasje glottodydaktyczne z wykształceniem i aktywnością zawodową w innych dziedzinach, np. politologia, ekonomia, dziennikarstwo czy działalność artystyczna. Jest też jeden eseista (w sensie

autor eseju w niniejszym badaniu) glottodydaktyk, który planuje podjąć studia glottodydaktyczne.

Warto też zwrócić uwagę, iż część osób, które ukończyły studia glottodydaktyczne, podjęło też decyzję o skorzystaniu z innych, uzupełniających form kształcenia, np. w postaci kursów i szkoleń oferowanych przez różnorodne instytucje. W grupie badawczej mamy cztery takie osoby: dwie połączyły studia podyplomowe z dodatkowymi szkoleniami i dwie specjalizację glottodydaktyczną ze szkoleniami dla lektorów jpjo. Poświęćmy chwilę uwagi biografiom zawodowym tych czterech lektorów.

Pierwsza osoba podjęła glottodydaktyczne studia podyplomowe kilka lat po ukończeniu polonistyki. Studia podyplomowe uznaje za *ciekawe, ale zbyt teoretyczne*. Przytaczając różnorodne doświadczenia w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego: osób z różnych stron świata, dorosłych i dzieci, Słowian i przedstawicieli odległych grup językowych, ucząc indywidualnie oraz w szkole, starając się dobierać odpowiednie materiały dydaktyczne – stale poszukując właściwej ścieżki nauczania, stwierdziła: *Jak więc widać, duch pedagogiczny, mimo poruszania się po omacku, we mnie nie zginął*. Nie miała więc poczucia odpowiedniego przygotowania do wykonywania wymarzonego zawodu, ale trwała w poszukiwaniach i dalszych próbach stawienia czoła zmieniającym się wyzwaniom edukacyjnym, w zależności od typu zajęć, jakie prowadziła.

Ważna jest także refleksja respondentki dotycząca praktyki zawodowej i jej wpływu na poczucie pewności i kompetencji w wykonywaniu zadań dydaktycznych. Opisuje ją ona w następujący sposób: *(…) mam wrażenie, że dopiero po kilku miesiącach pracy dzień w dzień z obcokrajowcami zaczęłam mieć pewnego rodzaju intuicję lektora i tak naprawdę teraz studia glottodydaktyczne dałyby mi najwięcej*.

To odczucie osoby, która ukończyła studia podyplomowe w 2016 roku, ale dopiero w zetknięciu z prawdziwą, *życiową* praktyką nauczania, dostrzegła istotę zadań lektora i dzięki takiemu doświadczeniu – jak twierdzi – mogłaby w większym stopniu skorzystać z kształcenia pedeutologicznego. Dodatkowo lektorka mówi o wadze szkolenia, w którym wzięła udział zaledwie w ciągu ostatniego roku, praktyczny wymiar tej formy kształcenia określa tak: *(…) gdy rozmawialiśmy o konkretnych rozwiązaniach, mogłam je sobie wyobrazić w praktyce w sali lekcyjnej*. Przykład ten jasno pokazuje, jak ważna jest praktyka nauczania i jakimi niedostatkami ryzykują absolwenci studiów podyplomowych,

w ramach których nie dość uwagi i czasu poświęcono zajęciom praktycznym. Nikt bowiem, kończąc tak ważny etap kształcenia, nie oczekuje i nie powinien oczekiwać, że będzie musiał *poruszać się po omacku*.

Drugą osobą, która połączyła dwa typy kształcenia pedeutologicznego, jest magister filologii romańskiej ze specjalizacją *glottodydaktyka polonistyczna*. Badany opisuje praktyki, które realizował w ramach specjalizacji glottodydaktycznej (w wymiarze 150 godzin). Ich przebieg wskazywałby na wielowymiarowe myślenie o przygotowaniu przyszłych lektorów jpjo – student tejże specjalizacji w ramach praktyk obserwował prowadzenie lektoratów, przygotowywał materiały dydaktyczne oraz samodzielnie prowadził zajęcia z języka polskiego jako obcego. Wskazanym / idealnym dopełnieniem takiego pakietu działań praktycznych byłoby szczegółowe omówienie z prowadzącym każdego z opisanych działań, a w szczególności – prowadzonych przez studenta zajęć. Obserwacja oraz podzielenie się uwagami, sugestiami przez osobę doświadczoną w nauczaniu jpjo oraz aktywności pedeutologicznej jest nieocenioną pomocą i wkładem w proces kształcenia nauczycieli glottodydaktyków. Jest to idealne połączenie badania w działaniu z ekspercką oceną i praktycznymi wskazówkami dla młodych adeptów profesji nauczycielskiej.

Tym niemniej opisywany romanista zdecydował się na podjęcie dodatkowych form kształcenia, które uzupełniają jego kompetencje lektorskie. Mówi o nich tak: *Uzyskaną wiedzę ze studiów pogłębiam na szkoleniach dla lektorów i nauczycieli JPJO*. Świadczy to o stałej potrzebie dokształcania i poszukiwań takich form wsparcia, które będą dawały merytoryczne oparcie i dopełniały brakujące umiejętności dydaktyczne.

Doświadczenie kolejnej osoby wskazuje na konieczność łączenia specjalizacji glottodydaktycznej z udziałem w licznych szkoleniach dla lektorów jpjo (*W ciągu dwóch lat wzięłam udział w około 20 szkoleniach*.), która wynika z kilku czynników. Pierwszym z nich są stale zmieniające się realia oraz oczekiwania i wymagania wobec zawodu nauczających języka polskiego cudzoziemców. Pojawiające się nowe podejścia do nauczania, metody dydaktyczne czy narzędzia wymagają ciągłego doskonalenia się i aktualizacji wiedzy. Szkolenia i warsztaty pozwalają na szybkie dostosowanie się do tych zmian i wdrażanie nowości w praktyce zawodowej: *Szkolenia były źródłem inspiracji, wsparcia, zrozumienia*.

Autorka zwraca także uwagę na praktyczne aspekty nauczania. Specjalizacja glottodydaktyczna oferowana przez uczelnię w ramach studiów, mimo że obejmuje zajęcia praktyczne, nie odpowiada na wszystkie specyficzne potrzeby i wyzwania, z którymi mierzą się lektorzy w pracy zawodowej. Natomiast szkolenia często koncentrują się na konkretnych problemach i oferują praktyczne rozwiązania, co było szczególnie cenne dla autorki eseju.

Kolejnym aspektem jest wartość wsparcia i wymiany doświadczeń między lektorami. W przypadku badanej wyjazd do pracy za granicę okazał się trudnym doświadczeniem i w szkoleniach znalazła ona możliwość spotkania z innymi nauczycielami, wymiany doświadczeń i wsparcia, co było ważne dla jej rozwoju zawodowego i osobistego: *Dzięki nim doskonaliłam swój warsztat, poznawałam osoby bardziej doświadczone w nauczaniu oraz słuchałam wskazówek ekspertów*.

Wreszcie respondentka wskazała na braki w kształceniu uniwersyteckim, wspomina, iż specjalizacja glottodydaktyczna nie obejmowała w wystarczającym stopniu zagadnień dotyczących nauczania gramatyki i rozwoju poszczególnych sprawności językowych, a praktyki trwały jedynie 2 tygodnie. Jej zdaniem szkolenia zewnętrzne umożliwiają uzupełnienie tych luk w wiedzy, oferując specjalistyczną wiedzę, której zabrakło w formalnym kształceniu. O tym doświadczeniu mówi, iż *było równie cenne, co studia polonistyczne*.

Jak widać, łączenie specjalizacji glottodydaktycznej ze stałym doszkalaniem w postaci szkoleń umożliwia lektorom jpjo nie tylko aktualizację i poszerzanie wiedzy teoretycznej, lecz także rozwijanie umiejętności praktycznych niezbędnych w bardziej kompleksowym przygotowanie się do wyzwań zawodowych.

Autorka kolejnego eseju, która łączyła podyplomowe studia glottodydaktyczne ze szkoleniami także wskazuje na potrzebę ciągłego rozwoju i aktualizacji wiedzy oraz poszukiwania wsparcia i możliwości wymiany doświadczeń z innymi lektorami. Lektorka podkreśla, że zawód lektora wymaga nieustannego kształcenia i otwartości na nowe metody i techniki nauczania, a także umiejętności dostosowywania się do zmieniających się warunków i potrzeb uczniów: *Zawód lektora wymaga, moim zdaniem, nieustannego kształcenia i otwartości na innych oraz nowe metody nauczania w błyskawicznie zmieniającym się świecie*.

W eseju badanej czytamy o trudach początków pracy lektorskiej, w których szczególnie ważna jest możliwość wymiany doświadczeń, a szkolenia mogą stanowić okazję do poznania innych lektorów i budowania sieci wsparcia: *Uczęszczałam na szkolenia, odbywające się w (nazwa organizacji), poznawałam tam innych lektorów, wymieniałam się informacjami i uwagami o pracy*.

W tekście lektorki wyczuwalna jest świadomość dynamicznie zmieniającego się zapotrzebowania na lektorów jpjo, a, co za tym idzie – konieczności stałej aktualizacji wiedzy i wzmacniania kompetencji lektorskich w zakresie metod dydaktycznych i narzędzi, które można wykorzystać w pracy z uczniami poznającymi nasz język: *Nigdy nie sądziłam, że na lektorów języka polskiego jako obcego będzie takie zapotrzebowanie jak dziś, że będzie tyle podręczników i pomocy, filmików, podcastów, aplikacji*.

Po przedstawieniu wykształcenia i analizie ścieżek kształcenia osób, które zdecydowały się połączyć różne formy doskonalenia zawodowego i którym nie wystarczyło wykształcenie oferowane w ramach formalnych ścieżek kształcenia lektorów jpjo, można stwierdzić, iż decyzje ich były wynikiem uświadomienia sobie potrzeb zawodowych i próby dostosowania się do nich poprzez ciągłe kształcenie, poszukiwanie praktycznych rozwiązań i budowanie sieci wsparcia wśród innych profesjonalistów. To świadczy o profesjonalnym podejściu do zawodu, które umożliwia efektywną pracę i satysfakcję z osiąganych wyników.

5.2.5 Miejsce pracy badanych

Jeśli przyjrzeć się miejscu pracy badanych, to zobaczymy szeroki wachlarz instytucji i form nauczania języka polskiego cudzoziemców. Można wśród nich wyliczyć:

1. Uczelnie wyższe – w ramach studiów filologicznych, na studiach podyplomowych lub na innych wydziałach uniwersyteckich
2. Publiczne szkoły podstawowe oraz przedszkola
3. Szkoły międzynarodowe
4. Prywatne szkoły językowe oraz ośrodki szkoleniowe oferujące specjalistyczne kursy językowe, m.in. język polski dla biznesu
5. Organizacje non-profit i fundacje zajmujące się edukacją, a także integracją uchodźców i osób z doświadczeniem migracji

6. Platformy online, dzięki którym można prowadzić lekcje indywidualne oraz grupowe
7. Własna praktyka lektorsko-korepetytorska, często rozpoczynana już na etapie studiów.

Lektorzy uczą indywidulanie lub grupowo, prowadząc stałe kursy językowe, intensywne formy nauczania (np. Letnie Szkoły Języka i Kultury Polskiej dla obcokrajowców), szkolenia dla korporacji i innych instytucji biznesowych, lecz również – w ramach projektów wolontariackich i społecznych (np. wsparcie językowe dla uchodźców). Prowadzą również prywatne zajęcia indywidualne – online lub bezpośrednio. Autorzy esejów podkreślali, że tak różnorodne formy i miejsca pracy wymagają od nich elastyczności, stałej adaptacji do zmieniających się warunków i gotowości do pracy z różnorodnymi grupami uczniów – zarówno pod względem poziomu znajomości języka polskiego, jak i potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań instytucjonalnych, w ramach których zorganizowane jest nauczanie.

Poznawszy grupę badawczą: osoby uczące języka polskiego jako obcego mogące pochwalić się znaczącym dorobkiem pracy i niemałym doświadczeniem, jak i osoby, które można by określić jako początkujących glottodydaktyków; tych, którzy ukończyli formalne przygotowanie do pełnienia roli lektorów jpjo, jak i tych, którzy w alternatywny sposób przygotowywali się do podjęcia się tej misji; osoby o różnorodnym wykształceniu bazowym / wyjściowym, a także ich zróżnicowane miejsca pracy i nauczania naszego języka obcokrajowców, przejdziemy do prezentacji analizy kluczowych zagadnień, które zechcieli opisać w swoich narracjach.

5.2.6 Świadomość sukcesu u początkujących lektorów języka polskiego jako obcego

Pierwszym obszarem, który znalazł się w katalogu opisywanych tematów, są sukcesy początkujących lektorów jpjo. To, na co zwracali uwagę badani, to przede wszystkim postępy i osiągnięcia uczniów, realna pomoc uczniom w adaptacji i wpływ na ich życie społeczne w naszym kraju, integracja cudzoziemców poprzez kulturę, a także motywowanie uczniów, opracowywanie programów nauczania, prowadzenie innowacyjnych zajęć i zdolność do adaptacji oraz tworzenie pozytywnej atmosfery na zajęciach.

Poniżej zamieszczamy listę sukcesów, jakimi dzielą się lektorzy jpjo biorący udział w badaniu wraz z przykładami cytatów zaczerpniętych z esejów:

1. Widoczny postęp uczniów:

Mój pierwszy sukces jako lektorki był związany z widocznym postępem moich uczniów. (Celina)

Z drugiej strony miałam rosnące poczucie satysfakcji ze swojej pracy i postępów uczniów. (Zofia)

Cieszenie się z widocznych efektów nauki uczniów jest wspólnym sukcesem lektora i ucznia.

2. Osiągnięcia edukacyjne uczniów:

Na co dzień budują mnie sukcesy językowe moich uczniów i ich certyfikaty. (Zofia)

Mimo to 3 na 3 zdały maturę, a ósmoklasista poprawił swój wynik procentowy z egzaminu próbnego o 40%. To uważam za mój ogromny sukces. (Olga)

Lektorzy doświadczają sukcesów w nauczaniu, zwłaszcza wtedy, gdy ich uczniowie, mimo wstępnych barier językowych, osiągają dobre wyniki na egzaminach i zdobywają certyfikaty językowe. Osiągnięcia uczniów, takie jak zdanie matury czy poprawa wyników egzaminów, są bezpośrednim odzwierciedleniem sukcesów lektora.

3. Pomoc uczniom w adaptacji:

Cieszyło mnie, kiedy pokonywali strach i blokadę przed mówieniem w języku polskim. (Celina)

Wspieranie uczniów w praktycznym użyciu języka polskiego w codziennym życiu również stanowi ważne źródło satysfakcji nauczających.

4. Wpływ na życie społeczne uczniów:

Sukcesy to oczywiście studenci, którzy chociaż odrobinę pewniej zaczynają funkcjonować w naszym społeczeństwie. (…) Cieszę się też, że czasem można choć trochę osobom w ciężkiej sytuacji pomóc odnaleźć się w nowej rzeczywistości. (Krzysztof)

Lektorki i lektorzy mają poczucie sukcesu w sytuacji, gdy ich uczniowie, dzięki znajomości języka polskiego, zdobywają umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie polskim.

5. Integracja poprzez kulturę:

Z czasem nauczanie ze znacznym udziałem kultury, wręcz przez kulturę, stało się moją pasją. (Zofia)

Największym moim sukcesem jest, (…) gdy widzę, jak rośnie w nich świadomość posługiwania się polszczyzną i chęć poznawania polskiej kultury. (Urszula)

Umiejętne przybliżanie naszej kultury uczniom pochodzącym z różnych krajów świata oraz nauczanie poprzez kulturę pozwala na pełniejszą ich integrację i docenienie wartości kultury lokalnej.

6. Motywowanie studentów:

Uczący się docenili fakt, że mówiłem do nich przez całe zajęcia po polsku, dzięki czemu byli silniej zmotywowani do uczenia się. (Dawid)

Niemałym wyzwaniem jest znalezienie sposobów na motywowanie uczniów, w szczególności tych, dla których początki nauki języka wiążą się z dużymi trudnościami, przez co wykazują się niechęcią do podejmowania wysiłku związanego ze zdobywaniem kompetencji językowych.

7. Opracowywanie programu nauczania:

Program nauczania musiałam stworzyć sama, oparłam go więc na … (nazwa podręcznika). (Olga)

Satysfakcję sprawia mi to, że moja praca nad przygotowaniem materiałów nie idzie na marne. (Beata)

Znaczącym sukcesem lektorów jest osiągnięcie skuteczności procesu nauczania poprzez stworzenie własnego programu nauczania, który okazuje się praktyczny i odpowiadający na potrzeby komunikacyjne uczniów.

8. Prowadzenie innowacyjnych zajęć:

Jako osiągnięcia traktuję m.in. tworzenie innowacji edukacyjnych. (Wanda)

Prowadzenie autorskich zajęć i uczestnictwo w różnorodnych projektach edukacyjnych to dla lektorów szansa na rozwój i wdrożenie innowacyjnych metod i technik nauczania.

9. Zdolność do adaptacji:

I to właśnie poczytuję sobie za osobisty sukces – to, że uczę się wydobyć nawet z nudnej czy trudnej lekcji coś pozytywnego; że ćwiczę się w tym, by podążać za uczniem. Mam wrażenie, że nauczanie w ogóle jest dla mnie drogą do rozwoju samej siebie. (Beata)

Sukcesem jest zdolność dostosowywania form pracy i technik nauczania do potrzeb i możliwości konkretnego ucznia – z takiego procesu lektorzy czerpią satysfakcję.

10. Tworzenie pozytywnej atmosfery:

Czasem podczas lekcji się wzruszamy, czasem dzielimy osobistymi doświadczeniami, co sprawia że tworzy się atmosfera, która sprzyja nauce. (Renata)

Kluczem do sukcesu jest stworzenie na zajęciach atmosfery nie tylko sprzyjającej nauce, lecz także tworzącej dobre relacje pomiędzy lektorem a uczniem oraz pomiędzy uczniami w grupie.

Powyższa lista pokazuje, jak różnorodne i zindywidualizowane mogą być sukcesy w pracy lektora języka polskiego jako obcego. Tak naprawdę, każda ścieżka nauczania, każdy prowadzony kurs, praca z każdym uczniem może być źródłem osobistej satysfakcji, a także wskazuje na znaczącą rolę nauczyciela w życiu uczniów i w budowaniu ich kompetencji językowych.

Przy okazji omawiania sukcesów, którymi cieszą się lektorzy jpjo, uznajemy za celowe wskazanie określeń, których używają do opisania tej sfery ich aktywności zawodowej. Są one pełne emocji i przekazują nastawienie młodych glottodydaktyków, które – w zestawieniu z odnoszonymi sukcesami - owocować może dużym zaangażowaniem i skutecznością wykonywanej pracy.

Oto kilka przykładów / wyimków obrazujących nacechowanie emocjonalne stosunku do misji pedagogicznej respondentów:

Obserwowanie ich zdolności językowych rozwijających się pod moim wpływem było ***niezwykle satysfakcjonujące. Najwięcej radości sprawiało*** *mi, kiedy to oni sami zauważali swój progres.* ***Cieszyło mnie****, kiedy pokonywali strach i blokadę przed mówieniem w języku polskim, gdy sami opowiadali mi o swoich sukcesach językowych,*

np. o załatwieniu jakiejś sprawy, rozmowie z Polakiem. ***Bardzo motywujący był dla mnie pozytywny odbiór naszych lekcji****: że są ciekawe, przemyślane, a ich treści – przydatne w codziennym życiu*. (Celina)

Właściwie to każda lekcja jest dla mnie sukcesem. (Beata)

Cieszę się *sukcesem ucznia, i swoim.* ***Satysfakcję sprawia mi*** *to, że moja praca nad przygotowaniem materiałów nie idzie na marne*. (Beata)

Mam wrażenie, że nauczanie w ogóle jest dla mnie drogą do rozwoju samej siebie. (Beata)

Bycie lektorką to moja praca i pasja. (Zofia)

Z niezwykłą radością *obserwuję fakt, że…* (Sylwia)

Pomimo pojawiających się czasami trudności organizacyjnych, praca lektora jpjo jest dla mnie ***bardzo satysfakcjonująca i wnosi wiele radości i kreatywności*** *w moje doświadczenie zawodowe*. (Sylwia)

Osobiście mam z tego ***dużo satysfakcji****.* ***Uwielbiam*** *każdego z moich studentów*. (Renata)

Myślę, że dla lektora ***nie ma większej nagrody***. (Urszula)

Praca w charakterze lektorki języka polskiego jest ***spełnieniem jednego z moich marzeń***. (Beata)

Oczywiście nie tylko sukcesami mogą cieszyć się nauczyciele języka polskiego jako obcego, w szczególności na początkowym etapie kariery. Poczuciu satysfakcji towarzyszą też trudności, którym na co dzień trzeba stawiać czoła i szukać rozwiązań, które będą prowadziły do rozwoju językowego uczniów. Zajmijmy się zatem analizą drugiego obszaru badawczego w ramach jakościowego modułu badań, jakim są trudności początkujących lektorów jpjo.

5.2.7 Świadomość trudności u początkujących lektorów języka polskiego jako obcego

Dzięki analizie esejów można dostrzec powtarzające się problemy, z którymi nauczający języka polskiego jako obcego borykali się na początku swojej kariery zawodowej. Pierwszym z nich, dość naturalnym dla każdego nowicjusza wstępującego na ścieżkę zawodową, jest brak doświadczenia w nauczaniu, co uniemożliwia pełnienie swojej roli z poczuciem pewności siebie, wpływa na brak zaufania do własnych możliwości

i kompetencji, które są w procesie rozwoju. Wraz z niedostatkiem doświadczenia badani wskazali też brak gotowości praktycznej do nauczania, na co w większym stopniu powinno się zwrócić uwagę w ramach studiów i kursów przygotowujących lektorów do ich praktyki zawodowej. Kolejne trudności wymieniane przez nauczycieli to brak uniwersalnych metod nauczania dla wszystkich uczniów, praca z uczniami o różnym poziomie zaawansowania, konieczność improwizacji i dostosowania podejścia i technik pracy do danej grupy uczniów, braki w materiałach dydaktycznych i trudności z ich adaptacją oraz z wyborem podręczników i przygotowywaniem materiałów dydaktycznych, zrozumienie i umiejętność nauczania gramatyki, wyzwania związane z zarządzaniem różnorodnością kulturową i językową w grupach, zachowanie dyscypliny na zajęciach i zarządzanie czasem, brak wsparcia i mentoringu.

Obserwujemy też kilka trudności, które we wcześniejszej części zostały zaliczone do sukcesów poszczególnych nauczycieli. Można to ocenić jako sytuację naturalną i zależną od etapu rozwoju lektora, od jego dotychczasowych doświadczeń i umiejętności heurystycznych. Do tych zagadnień należą: adaptacja do potrzeb uczniów, problemy z motywacją i zaangażowaniem uczniów.

Przyjrzyjmy się zatem poszczególnym trudnościom, które opisali początkujący glottodydaktycy polonistyczni. Podobnie jak w przypadku sukcesów, zaprezentujemy listę najczęściej występujących problemów, jakimi podzielili się lektorzy, którym towarzyszyć będą adekwatne fragmenty esejów w formie cytatów.

1. Brak doświadczenia i poczucia gotowości do nauczania:

Choć miałam ukończone studia podyplomowe w zakresie njpjo, to jednak na początku mojej pracy jako lektorka języka polskiego jako obcego czułam pewien dyskomfort i niepewność. (Celina)

Wielu badanych wspomniało o poczuciu niedostatecznego przygotowania do bezpośredniej pracy z uczniami, zwłaszcza w kontekście dostosowywania metod i techniki nauczania do potrzeb i poziomów różnych grup uczniów. Lektorzy zauważyli też, że brak wystarczającego doświadczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego na początku pracy znacząco utrudniał ich start zawodowy. Być może wynika to z tego, że nie mieli oni odpowiedniego przygotowania pedagogicznego lub praktycznego

do prowadzenia zajęć dla grup heterogenicznych, co sprawiało trudności w efektywnym przekazywaniu wiedzy.

2. Brak uniwersalnych metod nauczania dla wszystkich uczniów:

Przekonałem się, że wszystkie nawykowe, zawsze jakoś skuteczne, tradycyjne i nowoczesne, wyuczone na godzinach szkoleń i warsztatów metody, są bezskuteczne. (Krzysztof)

Mimo życzliwości obu stron, wobec braku efektów i trudności organizacyjnych, zrezygnowałem. Odczuwam to jako porażkę, ale i nauczkę, że nie ma metod uniwersalnych. (Krzysztof)

W zetknięciu z praktyką nauczania jpjo lektorzy, próbując łączyć teorię i wiedzę zdobytą w trakcie studiów z sytuacją lekcyjną, często mają poczucie porażki i niemocy. Nie wiedzą, jak przełożyć informacje przekazywane im przez ich nauczycieli akademickich na codzienną praktykę, gdyż w wielu przypadkach nie mieli okazji zastosować metod, o których się uczyli, w rzeczywistej pracy z cudzoziemcami.

3. Konieczność improwizacji i dostosowania form pracy do danej grupy uczniów:

Przyznaję się, że momentami musiałem improwizować, ponieważ nie miałem gotowej regułki na każde zagadnienie gramatyczne, ale umiałem przyznać się do braku wiedzy i sprawdzić ją dla uczniów na następne zajęcia. (Dawid)

Ze względu na różnorodność grup i indywidualne potrzeby uczniów biorących udział w kursach językowych, lektorzy często muszą na bieżąco dostosowywać stosowane techniki i metody nauczania oraz materiały dydaktyczne do konkretnych sytuacji lekcyjnych. Jest to niemałe wyzwanie, zwłaszcza na początku kariery zawodowej, kiedy lektorzy rozplanowują każdą lekcję na dużym poziomie szczegółowości, a konieczność jakiejkolwiek zmiany powoduje niepewność i stres. Początkowa nieumiejętność poradzenia sobie w takiej sytuacji stanowi dużą trudność dla glottodydaktyków.

4. Braki w materiałach dydaktycznych i trudności z ich adaptacją oraz z wyborem podręczników i przygotowywaniem materiałów dydaktycznych:

Zanim znalazłam profesjonalne podręczniki do nauki JPJO, (…) sama tworzyłam pomoce. (Felicja)

Podjęcie pracy lektora języka polskiego jako obcego 15 lat temu było nie lada wyzwaniem z powodu braku materiałów. (Zofia)

(…) Dobór podręcznika stanowił dla mnie na pewno duży problem i nie orientowałam się wtedy w ogóle, że istnieje odrębna półka dla osób uczących się języka polskiego jako obcego. (Sabina)

Dobór właściwego podręcznika dla danego ucznia czy danej grupy wymaga przede wszystkim znajomości materiałów dydaktycznych i orientacji w rynku wydawniczym materiałów do nauczania jpjo, a poza tym – umiejętności dopasowania materiału wiodącego do potrzeb uczniów, ich poziomu znajomości języka, stosowanej metody i technik pracy etc.

Uważam, że podręcznik (tytuł) jest zbyt obszerny. Nie jestem w stanie w tych konkretnie grupach go zrealizować nie pędząc i nie ignorując trudności uczniów z przyswajaniem materiału. Realizuję go więc wybiórczo, staram się wybierać te partie, które są najbardziej funkcjonalne. (Olga)

Nie potrafiłam dobierać właściwych materiałów. (Olga)

Pierwsze problemy pojawiły się przez podręcznik, który wybrałem, ale na którym wcześniej nie pracowałem. (Dawid)

Na początkowym etapie nauczania podjęcie właściwej decyzji co do wyboru podręcznika kursowego jest szczególnie ważne, gdyż staje się on (podręcznik) swego rodzaju przewodnikiem dla rozpoczynającego przygodę glottodydaktyczną nauczyciela. Im lepsza ta decyzja, tym skuteczniejszy kurs, lepsze doświadczenie zdobywane w pierwszych krokach pracy lektorskiej i większy komfort pracy oraz szybciej rosnąca satysfakcja nauczającego.

Niektórzy lektorzy zwracali uwagę na niedostatki podręczników i materiałów dydaktycznych dostępnych na rynku. Zazwyczaj zmuszeni są do dostosowywania istniejących materiałów do potrzeb i poziomu zaawansowania swoich uczniów, co wymaga dodatkowego wysiłku i czasu. Nierzadko decydują się oni na samodzielne tworzenie i przygotowywanie materiałów na zajęcia kursowe.

5. Zrozumienie i umiejętność nauczania gramatyki:

Bardzo brakowało zajęć o tym, jak uczyć gramatyki i jak rozwijać poszczególne sprawności językowe. (Florentyna)

Gorzej było z czasownikami. Przede wszystkim brakowało podręczników dla początkujących na temat czasowników. Więc wprowadzałam podział na koniugacje zgodnie z podręcznikiem, ale pytań studentów bałam się jak ognia. (Florentyna)

Nauczanie gramatyki zazwyczaj wiąże się z dużymi emocjami i stresem u młodych stażem lektorów. Nie wiedzą oni, jak tłumaczyć zagadnienia gramatyczne, czy odnosić się do języka rodzimego ucznia i co począć w przypadku, gdy w systemie językowym cudzoziemca nie ma odpowiednika danej trudności gramatycznej z naszego języka. A jeszcze większym wyzwaniem w tym duchu byłoby tłumaczenie gramatyki uczniowi, którego języka nauczyciel nie zna. W esejach lektorów wybrzmiewają trudności w postaci tłumaczenia i wyjaśniania konkretnych zagadnień gramatycznych (m.in. z obszaru nauczania fonetyki, leksyki, fleksji, grafii). Młodym nauczycielom trudno sobie wyobrazić, że z tłumaczenia gramatyki można zrezygnować. To wymaga zastosowania odpowiedniego podejścia (np. podejścia komunikacyjnego) i niekoncentrowania procesu edukacyjnego na zagadnieniach gramatycznych, ale na początku ścieżki zawodowej jest trudne do wyobrażenia i zastosowania. Wraz z nabywanym doświadczeniem także podejście do nauczania gramatyki się zmienia, dojrzewa, a lektorzy sami uczą się stosowania form indukcyjnych, czy – w duchu podejścia zadaniowego – w centrum uwagi stawiają wykonywanie zadań (zbieżnych z życiowymi sytuacjami uczących się, w których poprawność nie jest celem nadrzędnym), a nie robienie ćwiczeń, których celem jest mechaniczna praca z daną strukturą językową. Takie podejście wymaga jednak pewnych kompetencji, a na pewno – doboru odpowiednich podręczników czy samodzielnego przygotowywania materiałów na zajęcia.

6. Wyzwania związane z zarządzaniem różnorodnością kulturową i językową w grupach:

Najtrudniejsze okazało się pojęcie świata, z którego przybyli moi uczniowie. (…) o bardzo niskim poziomie wykształcenia – obaj moi uczniowie umieją pisać, czytać i liczyć, (…) ale nigdy nie uczyli się w duchu współczesnej nauki –

nie rozwiązywali ćwiczeń, nie znają typów tych ćwiczeń, co za tym idzie nie rozumieją, czym różni się podręcznik od zeszytu ćwiczeń. W tym momencie, wszelkie plany dynamicznego nauczania spaliły na panewce. (Stella)

Nauczanie uczniów z różnych środowisk kulturowych i językowych stwarza dodatkowe wyzwania, szczególnie dla osób niemających wcześniejszego przygotowania w tym zakresie. Zazwyczaj w pierwszym rzędzie lektorzy muszą otworzyć się na inność kulturową, starać się ją zrozumieć, żeby móc skutecznie dobierać formy i metody pracy. Różnice istnieją nie tylko na linii lektor – uczeń / uczniowie, ale też zdarza się, że sami uczniowie pochodzą z odległych środowisk i kręgów kulturowych. To wpływa na nowe zadania dla prowadzącego kurs, nie *stricte* dydaktyczne. To zadanie z kategorii zarządzanie grupą zróżnicowaną kulturowo, a jego powodzenie jest warunkiem *sine qua non* dla budowania dobrej, sprzyjającej nauce atmosfery w klasie.

Jedną z największych trudności, z jakimi musiałam się zmierzyć, była adaptacja do różnorodności potrzeb językowych moich uczniów oraz organizacji pracy. (…) Dostosowanie materiałów i sposobu nauczania do różnych potrzeb językowych i różnej częstotliwości zajęć wymagało ode mnie elastyczności i kreatywności. (Celina)

Początkowo największą trudność sprawiało mi dostosowanie swojego języka (np. języka instrukcji) do poziomu zaawansowania ucznia. (…) Dopiero z czasem nauczyłam się – i ciągle się uczę – używać słownictwa, które jest jasne, precyzyjne i zrozumiałe na danym poziomie zaawansowania. (Beata)

Inną trudnością było dla mnie „przegadywanie, zagadywanie". Musiałam pracować nad tym, by moje instrukcje były właśnie precyzyjne i jasne. To samo dotyczyło wyjaśniania słownictwa, nie mówiąc już o gramatyce. (Beata)

Różnice w poziomie znajomości języka polskiego obcokrajowców uczących się w jednej grupie są stałym wzywaniem dla nauczających. Wynika z tego konieczność stałego adaptowania materiałów do potrzeb i umiejętności językowych uczniów – nawet jeśli nauczycielowi uda się dobrać właściwy podręcznik kursowy. Początkujący lektorzy, niemający wprawy w takim *żonglowaniu* treściami, postrzegają to jako dużą trudność.

7. Problemy z motywacją i zaangażowaniem uczniów:

Sporo osób (…) rezygnuje dość szybko z uwagi na brak motywacji do nauki języka polskiego. (Sylwia)

Największy problem mam z motywowaniem uczniów, którzy nie chcą się języka uczyć. (Julia)

Ogromne problemy z motywacją (…), 20 osób z różnych kultur, na bardzo różnych poziomach. (Olga)

Wiele osób wspominało o trudnościach z motywacją i zaangażowaniem swoich uczniów, zwłaszcza jeśli chodzi o naukę języka polskiego przez osoby dorosłe. Niektórzy kursanci mieli problemy z systematycznością w nauce lub brakiem motywacji, co utrudniało proces nauczania. Niedoświadczeni nauczyciele czują się wobec tego bezradni, nie potrafią motywować swoich kursantów, brakuje im wiedzy i pomysłów, jak sprawić, żeby uczniowie z chęcią uczestniczyli w zajęciach, dostrzegali postępy (do których powinien prowadzić nauczyciel) i odczuwali satysfakcję z nauki nowego języka, a także rozbudzili w sobie ciekawość wobec kultury nowo poznawanego kraju.

8. Zachowanie dyscypliny na zajęciach i zarządzanie czasem:

Dużo czasu zajęło też opanowywanie grupy i pilnowanie realizacji mojego planu. Bywało, że próbowałam na jednych zajęciach wyjaśnić całą gramatykę, bo studenci pytali. Wyzwaniem było też kończenie zajęć. Bardzo często przeciągałam lekcje, ale w końcu nauczyłam się szanować czas swój i studentów. (Florentyna)

Wiele razy popełniłem też błąd związany z planowaniem zajęć, to znaczy na dane zagadnienia gramatyczne poświęciłem np. całe 1,5h i nie zdążyłem wykorzystać z uczniami tych informacji poprzez zadania na komunikację. Uznałem jednak, że mając 3 zajęcia w tygodniu mogę sobie pozwolić na dokładnie omówienie danego tematu z gramatyki. Nie zawsze jednak przekładało się to na praktykę uczniów. (Dawid)

Po semestrze pracy z grupami zdałam sobie sprawę, że trudność sprawia mi odpowiednie rozłożenie materiału. (Beata)

Temat organizacji czasu i zarządzania procesem edukacyjnym, w tym – utrzymania dyscypliny, łączy się ściśle ze świadomością wagi i umiejętnością wyznaczania celu lekcji,

celu całego kursu językowego. Jeśli nauczyciel, nie potrafiąc właściwie rozplanować aktywności w ramach danej lekcji, pominie kluczowy z perspektywy uczącego się aspekt, czyli komunikację, czy skoncentruje się wyłącznie na tłumaczeniu gramatyki, to nie ma szans na utrzymanie uwagi i na długofalowe budowanie motywacji uczniów. Znów jest to powiązane z doświadczeniem pedagogicznym, ale aspekt ten może (i powinien) być naświetlony w trakcie przygotowania lektorów do przyszłej pracy – jak efektywnie przygotowywać i prowadzić kurs językowy.

> *Wspominałam wcześniej o celu lekcji – i to też był dla mnie problem, z którego nawet nie zdawałam sobie sprawy. Otóż tak naprawdę ja sama nie zadawałam sobie tego pytania – co jest celem dzisiejszej lekcji? z czym uczeń ma wyjść? Czego ma się dzisiaj nauczyć?* (Beata)

9. Brak wsparcia i mentoringu:

> *Nie miałam okazji lub odwagi poprosić o pomoc doświadczonych kolegów lub koleżanki. Raczej nie znałam nikogo starszego z branży. I muszę powiedzieć, że było mi głupio kogokolwiek zapytać. Przecież skończyłam polonistykę, dostałam pracę, więc nie mogę teraz przyznać, że czegoś nie wiem i potrzebuję pomocy*. (Florentyna)

Dochodzimy do bardzo ważnego aspektu budowania poczucia kompetencji u początkujących lektorów jpjo. Niektórzy nauczyciele bardzo jasno wskazywali na brak wsparcia od bardziej doświadczonych kolegów lub mentorów, co mogłoby ułatwić im start w zawodzie. W duchu uczenia się przez całe życie i stałego wzmacniania kluczowych umiejętności w pracy nauczyciela języka obcego, istotne jest wsparcie eksperckie, po które można sięgnąć w razie potrzeby. Skoro nauczyciele wskazują, iż nie czują, że mogą o taką pomoc prosić, a wręcz *mnie mają odwagi* do tego, oznacza to, że jest to obszar wymagający pilnej interwencji. Nie powinniśmy bowiem dopuszczać do sytuacji, w której niedoświadczony, młody stażem lektor, mając poczucie niewiedzy w danym zakresie, nie będzie miał gotowości, żeby zwrócić się o wsparcie do bardziej doświadczonego kolegi czy koleżanki. Taka wymiana koleżeńska czy inna forma stałego wsparcia eksperckiego – mentoringu – stanowi kontynuację ścieżki kształcenia i powinna być standardem także w procesie przygotowywania glottodydaktyków polonistycznych do ich aktywności zawodowej.

Trudności, jakie opisują uczestnicy badania, ilustrują złożoność roli lektora języka polskiego jako obcego i wskazują na potrzebę indywidualnego podejścia do każdego ucznia oraz ciągłego doskonalenia własnych umiejętności dydaktycznych. Sugerują też niedostateczne przygotowanie do wykonywania zawodu na etapie przygotowania – przy okazji studiów glottodydaktycznych czy innych form kształcenia.

Podobnie jak przy opisywaniu sukcesów nauczycieli jpjo, tak i po przedstawieniu klasyfikacji problemów, jakim starają się oni sprostać, przedstawimy listę cytatów (pełnych zdań bądź jedynie krótkich określeń), w których pobrzmiewają emocje łączące się z tą sferą ich pracy.

Oto przykłady kilku takich wypowiedzi:

Choć miałam ukończone studia podyplomowe w zakresie njpjo, to jednak na początku mojej pracy jako lektorka języka polskiego jako obcego czułam pewien ***dyskomfort i niepewność***. (Celina)

Więc wprowadzałam podział na koniugacje zgodnie z podręcznikiem, ***ale pytań studentów bałam się jak ognia***. (Florentyna)

(…) wobec braku efektów i trudności organizacyjnych, zrezygnowałem. ***Odczuwam to jako porażkę****, ale i nauczkę, że nie ma metod uniwersalnych*. (Krzysztof)

Trudności – od razu cała masa*. Od bardzo przyziemnych, takich jak miejsce, w którym będziemy się uczyć. Wbrew pozorom wcale najtrudniejsze nie było to, że moi uczniowie nie znają angielskiego*. (Stella)

I tutaj znowu w czasie spotkań z (określenie kraju pochodzenia ucznia) ***byłam bezradna i nie bardzo wiedziałam, jak jej pomóc***. (Olga)

Na pewno popełniłam i popełniam wiele błędów. (Felicja)

Powyższe wypowiedzi są wyrazem uczuć i przemyśleń lektorów, którzy stawiają pierwsze kroki w zawodzie nauczyciela języka polskiego jako obcego. Widać w nich mieszankę niepewności, strachu, poczucia niepowodzenia, a także pewnej bezradności. Lektorzy doświadczają dyskomfortu związanego z brakiem doświadczenia, obawiają się pytań studentów, które mogą ich zaskoczyć, a niepowodzenia w nauczaniu odczuwają jako osobiste porażki, które mogą stać się dla nich cenną lekcją. Zmagają się z trudnościami organizacyjnymi oraz wyzwaniami, które nie zawsze są związane bezpośrednio z nauczaniem języka. Zdarza się, że odczuwają bezradność w obliczu

specyficznych potrzeb uczniów, z których każdy jest inny i wymaga indywidualnego podejścia. Przyznają, że popełniają błędy, ale to właśnie dzięki tym doświadczeniom uczą się i rozwijają jako nauczyciele. W cytatach przebija się również odwaga do mierzenia się z wyzwaniami i gotowość do uczenia się na własnych błędach, co jest nieodzowne w procesie stawania się skutecznym i dojrzałym nauczycielem.

W początkach kariery zawodowej lektorzy języka polskiego jako obcego napotykają wyzwania i problemy wynikające z braku umiejętności sklasyfikowanych przez H. Komorowską. Niedobory w rozwoju umiejętności interakcyjnych, pedagogicznych i dydaktycznych widoczne są w opisywanych trudnościach i problemach nowicjuszy-glottodydaktyków. Wszelkie wyzwania dotyczące organizacji nauki, budowania autonomii uczniów, czyli zarządzania czasem i dyscypliną na zajęciach, wymagają stałego rozwijania umiejętności pedagogicznych. Nauczyciele zmagają się z ograniczeniami materiałów dydaktycznych i koniecznością ich adaptacji, a także z nauczaniem gramatyki, co wymaga rozwijania kompetencji dydaktycznych, w tym – starannego przygotowania do lekcji oraz kreatywnego wykorzystania różnorodnych zasobów edukacyjnych. Różnorodność kulturowa i językowa grup stanowi wyzwanie w obszarze umiejętności interakcyjnych, czyli budowania modelu relacji nauczyciela z uczniami i relacji pomiędzy uczniami, gdzie kluczową umiejętnością jest tworzenie sprzyjającej atmosfery oraz efektywne motywowanie uczniów do nauki. Ponadto początkujący lektorzy wskazują na brak wsparcia w postaci mentoringu, co podkreśla znaczenie szerszej współpracy w rozwoju zawodowym nauczyciela.

5.2.8 Gotowość do pracy początkujących lektorów języka polskiego jako obcego

Kluczową częścią esejów badanych edukatorów z perspektywy postawionych pytań badawczych były fragmenty mówiące o gotowości (lub poczuciu jej braku) do wykonywania zawodu lektora języka polskiego jako obcego. Podczas analizowania narracji pod tym kątem ważny był szerszy kontekst doświadczeń zawodowych i przygotowania edukacyjnego respondentów. Przypomnijmy, że niektórzy z uczestników tej części badania nie ukończyli studiów glottodydatkycznych, ale zazwyczaj mają doświadczenie w nauczaniu innych języków obcych, większość z nich to absolwenci studiów neofilologicznych lub polonistycznych.

Poruszenie tematyki gotowości do wykonywania zawodu lektora jpjo miało służyć znalezieniu odpowiedzi na pytanie, czy w ramach przygotowania lektorów do pracy zawodowej w wystarczającym stopniu rozwijane są te kompetencje, które zapewniają *bezpieczny* start zawodowy i efektywną praktykę w ramach nauczania języka polskiego cudzoziemców.

Trzeba przyznać, że analiza narracji z tej perspektywy dowodzi niezbicie, iż pozytywnych odczuć świadczących, że nauczyciele u progu swej ścieżki zawodowej czują gotowość do podjęcia wyzwań stojących przed glottodydaktykami polonistycznymi, jest znacznie mniej niż głosów pełnych obaw i zagubienia, mimo, iż teoretycznie zostali przygotowani do wykonywania tego zawodu – w ramach studiów lub innych form kształcenia. W esejach jedynie trzech osób wybrzmiewa informacja mówiąca o pewnych (charakteryzujących się pewnością siebie lektora) początkach w zawodzie:

(…) Zarówno zajęcia z metodyki njpjo, jak i praktyki studenckie dały mi solidną bazę do pracy. Dzięki temu miałam pojęcie jak uczyć, czego uczyć, z czego uczyć i jak planować kurs oraz pojedyncze lekcje. (Celina)

Kiedy rozpoczynałam swoją przygodę z nauczaniem języka polskiego (…), miałam już za sobą kilka lat przepracowanych jako lektorka angielskiego (…). (Beata)

Początkom mojej pracy w zawodzie lektora towarzyszyło duże poczucie gotowości i otwartość na wyzwania. (Sabina)

Analiza wypowiedzi lektorów jpjo ukazuje, że poczucie gotowości do wykonywania zawodu wynika głównie z doświadczenia w nauczaniu innego języka, udziału w praktykach oraz z wcześniejszych pozytywnych doświadczeń edukacyjnych. Nauczyciele wskazują też na inne czynniki, które stanowią źródło ich gotowości i pewności siebie w momencie rozpoczęcia przygody z nauczaniem jpjo. Należą do nich: solidna baza teoretyczna i praktyczna (dzięki kursom metodycznym dającym wiedzę na temat technik nauczania, planowania kursu i pojedynczych lekcji), satysfakcja i radość z pracy (poczucie spełnienia, radość i kreatywność w pracy dydaktycznej również budują poczucie gotowości i kompetencji), chęć odkrywania nowych obszarów zawodowych i otwartość na poszukiwanie odpowiednich metod pracy, w tym – materiałów dydaktycznych.

Można więc podsumować, iż lektorzy jpjo wskazują, że ich poczucie gotowości do pracy w zawodzie budowane jest na fundamencie wcześniejszego doświadczenia

pedagogicznego, solidnych podstawach teoretycznych zdobytych na studiach i kursach, a także na pozytywnych doznaniach wynikających z nauczania obcokrajowców. Otwartość na nowe wyzwania i gotowość do eksploracji nowych rozwiązań dydaktycznych również mają wpływ na budowania poczucia kompetencji w zawodzie nauczających języka polskiego jako obcego.

W kontekście formalnego kształcenia glottodydaktyków polonistycznych, w ich opinii to, co w ramach studiów decyduje o ich dobrym przygotowaniu do wykonywania zawodu lektora jpjo, to zajęcia z metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, które dostarczają wiedzy o specyficznych technikach i metodach nauczania języka obcego. Drugim elementem, na który zwracają uwagę, to praktyki studenckie, dające możliwość zastosowania wiedzy teoretycznej oraz zdobycia doświadczenia w realnych warunkach nauczania. Jest to kluczowe dla zbudowania poczucia gotowości do podjęcia praktyki zawodowej. Dobrze zorganizowane praktyki są też sposobnością do obserwacji pracy doświadczonych lektorów, a w ślad za tym – do samodzielnego prowadzenia zajęć pod okiem ekspertów i wspólne analizowanie przebiegu zajęć. Takim sposobem rośnie poczucie gotowości i kompetencji do pracy w charakterze lektora jpjo.

Osoby, które nie ukończyły formalnej ścieżki przygotowania do pracy nauczycieli jpjo, podkreślają wagę samodzielnego zgłębiania materiałów i uczestnictwa w dodatkowych kursach i szkoleniach, będących okazją do dokształcania się, co powinno być standardem we wzmacnianiu kompetencji specjalistów nauczających języków obcych.

W analizowanych esejach można dostrzec także wzmianki dotyczące niewystarczającego stopnia przygotowania do pracy zawodowej, uzyskanego w ramach studiów i innych form kształcenia. Najważniejsze elementy, na które zwracają uwagę lektorzy, to brak spójności między programem kształcenia a rzeczywistymi potrzebami i wymaganiami praktyki zawodowej. Badani wskazują np., że studia podyplomowe skupiały się na specyficznych grupach uczniów, nie uwzględniając pełnego zakresu różnorodności, z jaką lektorzy spotykają się w swojej praktyce dydaktycznej.

Studia podyplomowe przygotowały mnie głównie do pracy ze studentami tzw. roku zerowego z krajów byłego ZSRR lub dziećmi polonijnymi, co wówczas w niewielkim stopniu znalazło odzwierciedlenie w rzeczywistości. (Celina)

Wbrew temu, co wskazano wcześniej w odniesieniu do bazy teoretycznej tworzonej w ramach zajęć metodycznych na studiach, pojawiały się także głosy o niewystarczającym przygotowaniu lektorów do nauczania gramatyki. Narzekali oni na brak praktycznych umiejętności nauczania gramatyki i rozwijania sprawności językowych, wskazując na konkretne zagadnienia gramatyczne, które stanowiły największe wyzwania, m.in. nauczanie czasowników, problem interferencji językowych.

Bardzo brakowało zajęć o tym, jak uczyć gramatyki i jak rozwijać poszczególne sprawności językowe. (Florentyna)

Na początku pracy czułam pewien dyskomfort w tłumaczeniu zagadnień związanych z gramatyką, ale udało mi się zniwelować to uczucie poprzez uczestnictwo w kursie zorganizowanym przez (nazwa organizacji) oraz poprzez samodzielne zgłębianie materiałów w zakresie gramatyki. (Sylwia)

(…) cały czas czuję niedostatki metodyczne i muszę bardzo uważnie analizować wszystkie wykonywane na zajęciach ćwiczenia i uprawiać „autowykłady" gramatyczne, żeby jak najlepiej móc wytłumaczyć wszelkie zawiłości moim uczniom. (Olga)

Fragmenty te sugerują, że pomimo ukończenia studiów lub kursów związanych z nauczaniem jpjo, lektorzy czując niedoskonałości w przygotowaniu do pracy zawodowej, próbują samodzielnie radzić sobie w tej sytuacji, znajdują metody na nadrobienie braków, czy to w postaci udziału w dodatkowych szkoleniach, czy poprzez samodzielną pracę nad przygotowaniem zajęć poświęconych konkretnym zagadnieniom gramatycznym.

Lektorzy wyrażają obawy dotyczące niedostatecznej wiedzy w zakresie metod i technik nauczania oraz organizacji kursu językowego. Przyznają, że nie potrafili dostosować języka komunikacji na lekcji (sposobu porozumiewania się z uczniami) do poziomu znajomości języka ucznia, trudność sprawiało im odpowiednie rozłożenie materiału czy określenie celu lekcji.

Początkowo największą trudność sprawiało mi dostosowanie swojego języka (np. języka instrukcji) do poziomu zaawansowania ucznia. (…) Inną trudnością było dla mnie „przegadywanie, zagadywanie". Musiałam pracować nad tym, by moje instrukcje były właśnie precyzyjne i jasne. To samo dotyczyło wyjaśniania słownictwa, nie mówiąc już o gramatyce. (Beata)

Wspominałam wcześniej o celu lekcji – i to też był dla mnie problem, z którego nawet nie zdawałam sobie sprawy. (Beata)

Powraca też tematyka niewystarczającego przygotowania w trakcie studiów do zarządzania różnorodnością kulturową i językową w grupach uczniów pochodzących z różnych kręgów kulturowych. Lektorzy wskazują, że czują się nieprzygotowani do prowadzenia kursów języka polskiego w grupach o dużym zróżnicowaniu pochodzenia studentów. Jako znaczący mankament w kontekście przygotowania nauczycieli do zawodu przytoczono też brak wsparcia i mentoringu. Nauczający skarżą się na poczucie izolacji i brak możliwości zasięgnięcia porady u doświadczonych lektorów. Brak wsparcia odbija się negatywnie na początkujących lektorach, którzy czują się zagubieni i samotni w swoich pierwszych krokach zawodowych. Warto tu podkreślić ciekawą obserwację wyrażoną przez respondentów, dotyczącą właśnie zapotrzebowania na wymianę doświadczeń i tworzenie okazji do uczenia się od siebie nawzajem wśród lektorów.

…miałam szczęście spotkać na swojej drodze osoby, z którymi współpracuję i wymieniam doświadczenia do dziś. To bardzo ważny element pracy każdego nauczyciela, gdyż najwięcej uczymy się od innych ludzi. Zawód lektora wymaga, moim zdaniem, nieustannego kształcenia i otwartości na innych oraz nowe metody nauczania w błyskawicznie zmieniającym się świecie. (Zofia)

Widzimy, iż negatywne opinie wynikają głównie z odczuwanego braku praktycznego przygotowania do rzeczywistych wyzwań zawodu, w tym – niewystarczającej znajomości technik nauczania gramatyki i rozwijania umiejętności językowych, braku wsparcia i mentoringu, a także trudności w pracy z różnorodnymi grupami uczniów. To podkreśla potrzebę bardziej zróżnicowanego, a przede wszystkim praktycznego podejścia w kształceniu przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego, a wyraźna sugestia autorki eseju 6 przekierowuje nas do kolejnego, jakże istotnego aspektu kształcenia edukatorów: do odpowiednio zaprojektowanej i zrealizowanej praktyki włączonej do programu studiów.

Na studiach podyplomowych (nauczanie jpjo) powinno kłaść się większy nacisk na praktyczną stronę przygotowania zajęć (organizacja pracy na zajęciach, w jaki sposób poradzić sobie z zagadnieniami, które mogą być dla studentów / kursantów szczególnie

trudne, jakie techniki nauczania / typy ćwiczeń sprawdzają się dobrze w nauczaniu języka polskiego jako obcego). (Sandra)

Czym mogłoby być postulowane położenie większego nacisku na praktyczną stronę przygotowania zajęć, jak nie organizacją praktyk, w ramach których nauczyciele stanęliby przed wyzwaniem zaplanowania i poprowadzenia kilku / kilkunastu zajęć z cudzoziemcami? Taka praktyka mogłaby stanowić odpowiedź na wątpliwości wyartykułowane przez uczestniczkę badania: jak przygotować zajęcia, jak poradzić sobie z zagadnieniami stanowiącymi wyzwania dla uczniów, jakie techniki nauczania i jakie typy ćwiczeń zastosować.

Trzeba przyznać, że w jednej tylko pracy z zakresu badania narracyjnego spotykamy się z opisem praktyk (w wymiarze 150 godzin) realizowanych w ramach specjalizacji glottodydaktycznej, na które się składało *obserwowanie lektoratów, przygotowanie materiałów dydaktycznych oraz prowadzenie zajęć z języka polskiego jako obcego. (…) w ramach praktyk miałem możliwość poprowadzić zajęcia dla grup z Ukrainy i Chin, a także dla grupy heterogenicznej*. Lektor opisujący swoje doświadczenie z okresu studiów na końcu dodaje: *Uzyskaną wiedzę ze studiów pogłębiam na szkoleniach dla lektorów i nauczycieli JPJO*. (Dawid)

Samodzielne prowadzenie zajęć stanowi też skuteczną drogę do próby wdrożenia w życie poznanych teorii, swego rodzaju sprawdzenie, w jakich okolicznościach mają one szansę zadziałać, co się sprawdza, a co nie i co w związku z tym powinien począć lektor, jakie kroki podjąć, aby efektywnie móc prowadzić każdą lekcję. Zwraca na to uwagę autorka eseju 1:

Choć miałam ukończone studia podyplomowe w zakresie njpjo, to jednak na początku mojej pracy jako lektorka języka polskiego jako obcego czułam pewien dyskomfort i niepewność. Musiałam pogodzić teorię z praktyką i nauczyć się dostosowywać swoje podejście do indywidualnych potrzeb każdego ucznia. (Celina)

Uciążliwa dla początkujących nauczających jest też nieprzystawalność poznawanej teorii do praktyki prowadzenia zajęć. Słyszymy tu wręcz o rozbieżności teorii i praktyki, którą komentuje jeden z respondentów, bazując na własnym doświadczeniu nauczania osób pochodzących z republik postradzieckich:

Pierwsze refleksje były takie, jak zapewne u większości osób przechodzących od szkolnej (czy uniwersyteckiej) teorii do praktyki – są one w dużej mierze, delikatnie mówiąc, rozbieżne. Dużo uczelnianych teorii nie ma zastosowania w pracy z ludźmi, którzy np. przeszli przez posowieckie systemy oświatowe. (Krzysztof)

Kolejna osoba podkreśla wagę uczestnictwa w dodatkowych szkoleniach, które uzupełniały praktyczną wiedzę potrzebną każdemu nauczającemu:

W ciągu dwóch lat wzięłam udział w około 20 szkoleniach. (…) To doświadczenie było równie cenne, co studia polonistyczne. Szczególnie dlatego, że już pracowałam i mogłam na bieżąco testować nowe pomysły. Szkolenia były źródłem inspiracji, wsparcia, zrozumienia. Spotkania te obudziły we mnie chęć do tworzenia własnych ćwiczeń i zaowocowały wykorzystaniem zróżnicowanych materiałów dydaktycznych, szczególnie autentycznych. (Florentyna)

Doświadczenia szkoleń już w trakcie wykonywania pracy zawodowej okazały się niezwykle ożywcze. Zdobywana wówczas wiedza mogła być jednocześnie konfrontowana z codzienną praktyką dydaktyczną. Wydaje się, że taki sam efekt mogłyby przynieść praktyki, które byłyby częścią programu studiów.

Nie powinien też budzić wątpliwości fakt, iż pewności siebie początkującym lektorom dodaje możliwość prowadzenia realnych zajęć ze studentami z zagranicy. Dzięki takiej praktyce nabierają oni pewności siebie i wiedzą, jak radzić sobie w różnych sytuacjach edukacyjnych.

Z każdą lekcją i każdym nowym studentem nabierałam pewności siebie i przekonałam się, że jestem w stanie skutecznie prowadzić lekcje. (Celina)

Autorka tego eseju zwraca też uwagę na drobne kroki w budowaniu poczucia gotowości do efektywnego wykonywania zadań nauczycieli jpjo, którymi są poszczególne lekcje prowadzone przez lektora. Wskazuje również na okazję do zestawienia teorii z praktyką oraz wypróbowania poznanych materiałów dydaktycznych w ramach praktyki lektorskiej:

Dzięki prowadzeniu zajęć z osobami z różnych krajów miałam okazję przetestować znane mi techniki nauczania oraz materiały edukacyjne. Przekonałam się o roli nauczyciela i wadze relacji lektor-uczeń w procesie nauczania, a także o wpływie biografii językowej na sukces w uczeniu się języka obcego. (Celina)

Na wpływ praktyki prowadzenia zajęć na poczucie pewności w codziennej pracy zwraca uwagę autorka kolejnej pracy, która dokonała oceny swoich pierwszych miesięcy w zawodzie:

(…) mam wrażenie, że dopiero po kilku miesiącach pracy dzień w dzień z obcokrajowcami zaczęłam mieć pewnego rodzaju intuicję lektora i tak naprawdę teraz studia glottodydaktyczne dałyby mi najwięcej. (Olga)

Warto uwypuklić opinię, która wskazuje, o ile większy sens – zdaniem badanej – miałoby podjęcie studiów glottodydaktycznych po wstępnym etapie praktyki. To interesujące spostrzeżenie, także z perspektywy opisanych w rozdziale drugim koncepcji kształcenia nauczycieli. Bliskie jest ono idei *uczenia się poprzez praktykę* D. Fish, *humanistycznej koncepcji kształcenia* Combsa czy *koncepcji action research* Corey'a. Jeszcze mocniej idea nauczania poprzez działanie wybrzmiewa w opisie autorki eseju 13:

Zaczęłam więc sama się od nich (uczniów z Wietnamu) uczyć. Byli moim materiałem badawczym, na którym próbowałam testować różne metody. I chyba wtedy poczułam tak naprawdę, jak fajnie jest innej osobie przybliżać zarówno język, jak i kulturę polską. (Olga)

Jasno wyczuwalne jest tu podejście zgodne z refleksyjną praktyką, promowaną przez D. Schöna. Warto byłoby tak zaplanować proces kształcenia przyszłych glottodydaktyków polonistycznych, aby mogli rozpoczynać działalność zawodową pełni wiary w siebie jako profesjonalnie przygotowani specjaliści i z poczuciem gotowości do podejmowania wyzwań lektorskich, które mogą zapewnić szereg pozytywnych emocji, takich jak: ekscytacja, radość, poczucie satysfakcji i motywacji oraz duma. Patrząc na zawód lektora języka polskiego jako obcego z tej perspektywy, należałoby krytycznie przeanalizować system kształcenia tej właśnie grupy profesjonalistów.

Analiza zarówno pozytywnych, jak i negatywnych opinii na temat gotowości do wykonywania zawodu lektora języka polskiego jako obcego, ukazuje złożony obraz. Z jednej strony, niektórzy lektorzy doceniają solidne podstawy teoretyczne, jakie zdobyli na studiach oraz praktyki studenckie, które dały im wiedzę, jak i czego uczyć, z jakich materiałów korzystać i jak planować kurs oraz pojedyncze lekcje. Z drugiej strony, poznaliśmy znaczną liczbę negatywnych głosów, które wskazują na braki w przygotowaniu do wykonywania zawodu. Wiele z tych opinii koncentruje się na braku praktycznych umiejętności nauczania, szczególnie w zakresie gramatyki, zarządzania różnorodnością

kulturową i językową oraz adaptacji materiałów dydaktycznych do potrzeb konkretnych grup uczniów. Lektorzy wyrażają również swoją frustrację związaną z obawami i niepewnością w początkach kariery zawodowej, co wynika z braku wsparcia i mentoringu oraz niedostatecznego nacisku na praktyczne aspekty pracy lektora w trakcie studiów.

Ogólna ocena gotowości do wykonywania pracy lektora jpjo przez badanych nie jest zatem jednoznaczna. Chociaż niektóre pozytywne aspekty kształcenia są doceniane, dominują opinie wskazujące na braki w przygotowaniu praktycznym. Wielu lektorów odczuwało brak gotowości ze względu na niedostateczne przygotowanie do radzenia sobie z rzeczywistymi wyzwaniami, jakie niesie praca z różnorodnymi grupami uczniów cudzoziemskich. Wydaje się, że istotne byłoby wzmocnienie komponentu praktycznego w programach kształcenia, w tym zapewnienie większego wsparcia i mentoringu dla początkujących lektorów, aby lepiej przygotować ich do wyzwań zawodowych.

5.2.9. Pierwsze doświadczenia zawodowe i ich wpływ na rozwój początkujących lektorów języka polskiego jako obcego

Kolejnym obszarem tematycznym, o który zostali zapytani respondenci, były ich ciekawe doświadczenia związane z początkami pracy zawodowej. Przytoczone przez nich historie i sytuacje ukazują bogactwo tego zawodu, a także różnorodność ich ścieżek zawodowych oraz wyzwań, z którymi się mierzą.

Z opisów lektorów można wysnuć wniosek, iż każdy nowy student i każda grupa jest wyzwaniem, które wymaga od nauczyciela elastyczności, kreatywności i gotowości do ciągłej nauki oraz dostosowywania metod nauczania: *Zawsze każdy nowy student jest dla mnie ciekawym doświadczeniem i wyzwaniem*. (Celina). Lektorzy przytaczają konkretne sytuacje nauczania studentów z różnych krajów, np. osoby z Jordanii, pracę z Kurdem, zajęcia z Ukraińcem czy nauczanie Azjatów.

Ważnym doświadczeniem była też dla nauczających aktywność pozalekcyjna w postaci organizacji wydarzeń promujących polską kulturę, udziału w warsztatach czy wystąpienia na konferencjach naukowych: *Jednym z najbardziej inspirujących doświadczeń na początku pracy było dla mnie uczestnictwo w warsztatach dla nauczycieli języków obcych w środowisku biznesowym*. (Celina). Są to ważne okazje do rozwoju zawodowego i wymiany doświadczeń z innymi lektorami jpjo.

Nauczyciele chętnie sięgają do swoich pierwszych doświadczeń i – z perspektywy czasu i zdobytego doświadczenia – krytycznie oceniają swoje pierwsze kroki w zawodzie.

Na koniec, dość przewrotnie, przywołam moje zupełnie pierwsze doświadczenie z nauczaniem języka polskiego. Pozwala mi ono zobaczyć, jak długą drogę przeszłam i ile jeszcze przede mną. Moja pierwsza uczennica pochodziła z (kraj) (…) i chciała poznać choć podstawy języka. Widzę teraz, że zaczęłam od wrzucenia biednej uczennicy na głębokie wody (Beata). Bazując na doświadczeniach z przeszłości, nauczyciele potrafią wyciągać wnioski dla swojej przyszłej działalności zawodowej. Każdy kolejny uczeń, każda lekcja staje się okazją do rozwoju i wzmacniania kompetencji.

W relacjach badanych pojawiają się także historie określane przez nich jako porażki czy przykre doświadczenia, np. konieczność rezygnacji z prowadzenia kursu. Z jednej strony wywoływały one poczucie frustracji, z drugiej – oceniane były jako okazja do nauczenia się czegoś nowego.

Do kategorii doświadczeń trudnych zaliczyć można przytoczoną historię związaną z motywowaniem (czy raczej porażką w motywowaniu) uczniów. Lektorka opisała sytuację przejęcia grupy i trudności z adaptacją uczniów do nowej sytuacji: *Grupa była tak bardzo przyzwyczajona do sposobu nauczania, do poprzedniej lektorki, że nie znaleźliśmy wspólnego języka. Kursanci nie przychodzili na zajęcia, bo wybierali nadgonienie spraw służbowych. Trudno było ich zmotywować*. (Sabina)

Podsumowując, początkujący lektorzy jpjo doświadczają szerokiej gamy wyzwań zawodowych, czasem trudnych sytuacji, które jednak traktują jako cenne źródło doświadczenia i rozwoju. Wspólnym mianownikiem jest dla nich świadomość i potrzeba ciągłego uczenia się, poszukiwania nowych rozwiązań oraz otwartość na radzenie sobie w niekonwencjonalnych sytuacjach edukacyjnych.

5.2.10 Emocje towarzyszące początkującym lektorom języka polskiego jako obcego

Na koniec przeanalizujmy jeszcze warstwę językową esejów pod kątem określeń dotyczących początków pracy lektorów, których użyli w swoich narracjach. Część z podanych poniżej cytatów była już przytoczona przy okazji opisu interesujących nas obszarów startu zawodowego nauczycieli języka polskiego jako obcego. W tej zaś części pracy proponujemy skoncentrowanie się na emocjach i doznaniach, które dochodzą

do głosu w tekstach lektorów. A można tu zauważyć (a raczej odczuć) szeroki wachlarz emocji: od ekscytacji, poprzez obawy, aż po stres i frustrację. Przeplatają się one ze sobą pomiędzy esejami, ale także zdarza się, że i w ramach jednej narracji pojawiają się skrajne doznania. Nierzadko początkowa ekscytacja związana z wizją wykonywania zawodu osoby nauczającej języka polskiego jako obcego zderza się z zagubieniem i niepewnością nowicjuszy. Na różnych etapach rozwoju lektorzy odczuwają różne emocje, których katalog stworzony na podstawie analizy esejów opisujemy poniżej.

- Ekscytacja – wielu lektorów podkreśla początkowe podekscytowanie możliwością nauczania języka, a przez to – wprowadzania znaczącej zmiany w życiu uczniów.

Początki mojej pracy jako lektora języka polskiego jako obcego były zarówno ekscytujące, jak i wymagające. (Celina)

Bycie lektorką to moja praca i pasja. (Zofia)

To co najbardziej mi się podobało w tym zajęciu to to, że mogłam pomagać innym dzieląc się z nimi zdobytą wiedzą i to że mogli realizować swoje cele, w tym przypadku językowe (…). (Renata)

- Niepewność i zagubienie – często wymieniane w kontekście startu zawodowego, kiedy lektorzy muszą *po omacku* (Julia) radzić sobie z nieznanym, nie mając jeszcze swobody w dobieraniu najlepszych technik i metod nauczania czy adaptacji materiałów.

To potęguje poczucie zagubienia na początku pracy. (Florentyna)

Na początku pracy czułam pewien dyskomfort w tłumaczeniu zagadnień związanych z gramatyką. (Sylwia)

- Obawy i strach – związane z odpowiedzialnością za organizację procesu edukacyjnego i rozwój językowy uczniów, a także wobec własnego poczucia bycia ekspertem (czy konieczności bycia ekspertem) w kontekście ewentualnych pytań uczniów.

(…) ale pytań studentów bałam się jak ognia. (Florentyna)

Byłam bardzo zestresowana. Pamiętam swój pierwszy dzień, kiedy weszłam do (nazwa firmy) (…) i nie wiedziałam za bardzo, co dalej… (Sabina)

- Frustracja – wywołana trudnościami organizacyjnymi, brakiem efektów pracy z niektórymi uczniami czy trudnościami w zrozumieniu ich specyficznych potrzeb.

Przykrym doświadczeniem, (…) było przejęcie grup... Czułam bardzo dużą frustrację, ponieważ zdarzało się, że przychodziłam za zajęcia i nie było nikogo… (Sabina)

- Satysfakcja – płynąca z widocznych postępów uczniów, sukcesów w nauczaniu, a także z możliwości dzielenia się własną pasją.

Praca w charakterze lektorki języka polskiego jest spełnieniem jednego z moich marzeń. (Beata)

- Radość – wynikająca z pozytywnego odbioru lekcji przez uczniów i z możliwości dzielenia się wiedzą.

Najwięcej radości sprawiało mi, kiedy to oni sami zauważali swój progres. Cieszyło mnie, kiedy pokonywali strach i blokadę przed mówieniem w języku polskim, gdy sami opowiadali mi o swoich sukcesach językowych. (Celina)

Z radością wyszukuję ciekawostki dotyczące języka, ale również podobieństwa które przyspieszają znacznie proces nauki. (Sylwia)

- Motywacja – do ciągłego doskonalenia się, poszukiwania nowych podejść do nauczania i pokonywania wyzwań.

Im dłużej uczyłam, tym bardziej mi się to podobało. (Renata)

- Duma – z nauczania swojego języka ojczystego.

Ta możliwość wydawała mi się – i wciąż tak jest – czymś elitarnym i wyjątkowym. Jest moim sposobem na pracę dla Polski. (Beata)

Początki zawodowe lektorów języka polskiego jako obcego są zazwyczaj okresem intensywnej nauki, zdobywania cennych doświadczeń, zarówno przez samych nauczających, jak i ich uczniów. Obserwujemy pełne spektrum emocji towarzyszącym nowicjuszom – od strachu i niepewności, aż po ekscytację i radość z osiąganych sukcesów. Często doznają oni również wątpliwości dotyczących metod i technik nauczania, dostosowania materiałów i zarządzania różnorodnością w grupach. Na pewno wszystkie pozytywne emocje związane z inauguracją nowego etapu kariery zawodowej – ekscytacja, radość, satysfakcja – mogą stać się głównym motywatorem dla wielu lektorów, pomimo

początkowych trudności związanych z wykonywaną pracą. Jednocześnie uczucia te ilustrują złożoność doświadczeń początkujących glottodydaktyków i podkreślają, jak wielowymiarowe jest to zawodowe doświadczenie, łączące różnorodne wyzwania z osobistym rozwojem zawodowym.

5.3 Podsumowanie wyników badań

Realizacja projektu badawczego pozwoliła znaleźć odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Prezentujemy je, uwzględniając zarówno analizę badania ilościowego, jak i badania jakościowego.

Wyniki projektu badawczego dostarczają cennych wskazówek na temat kompetencji dydaktyczno-metodycznych uznawanych za istotne w praktyce zawodowej lektorów języka polskiego jako obcego.

Badania wykazały, że praktyczne doświadczenie oraz rozwijanie kompetencji takich jak umiejętność organizowania procesu edukacyjnego, stosowania różnorodnych form nauczania oraz aktywnego angażowania uczniów w zajęcia są nieodzownymi czynnikami, mającymi wpływ na właściwe przygotowanie lektorów do pracy zawodowej. Postępy uczniów, skuteczna adaptacja do ich potrzeb, tworzenie innowacyjnych zajęć i utrzymywanie pozytywnej atmosfery na lekcji to sukcesy, które lektorzy uznają za potwierdzenie własnych kompetencji. Respondenci podkreślali też potrzebę większego nacisku na praktykę i możliwość stosowania teorii w realnych sytuacjach edukacyjnych. Zatem właściwe przygotowanie lektorów jest zależne od zintegrowania solidnych podstaw teoretycznych z intensywnymi doświadczeniami praktycznymi, takimi jak praktyki studenckie, warsztaty czy szkolenia. Odpowiednie przygotowanie lektorów jpjo wymaga również wsparcia i mentoringu. Fakt ten podkreśla potrzebę budowania społeczności refleksyjnych praktyków i wymiany doświadczeń między bardziej i mniej doświadczonymi lektorami.

Lektorzy i przyszli lektorzy jednoznacznie wskazali na zestaw kluczowych kompetencji, które winny być rozwijane w trakcie studiów glottodydaktycznych oraz kursów specjalizacyjnych. Znalazły się wśród nich umiejętności związane z organizacją i wspieraniem procesu nauczania i uczenia się, z doborem i wykorzystaniem materiałów dydaktycznych, a także ze stosowaniem różnorodnych form nauczania. Istotnymi kompetencjami są również te, które umożliwiają lektorom zarządzanie różnorodnością

kulturową i językową w grupach, adaptację materiałów dydaktycznych, nauczanie gramatyki oraz efektywne motywowanie uczniów. Ważna jest też umiejętność tworzenia atmosfery sprzyjającej nauce. Każdorazowo respondenci zwracali uwagę na znaczenie praktycznego aspektu nauczania. Zgodnie z tymi wskazówkami należałoby konstruować programy kształcenia, aby zapewnić efektywność oferowanych studiów.

Analiza odpowiedzi respondentów pozwala też na określenie typu zajęć skutecznie rozwijających kompetencje istotne z perspektywy przyszłych glottodydaktyków. Badanie wskazuje na zdecydowaną przewagę praktycznych form nauczania, co odzwierciedlają formułowane przez uczestników projektu opinie, podkreślające wartość zajęć praktycznych, takich jak praktyki pedagogiczne, udział w warsztatach i samodzielne prowadzenie zajęć. Realne doświadczenia dydaktyczne, pozwalające na testowanie różnych metod i technik, stanowią podstawę efektywnego rozwijania umiejętności praktycznych. Zatem rekomendowanymi formami kształcenia są zajęcia gwarantujące możliwość zastosowania zdobytej wiedzy w rzeczywistych sytuacjach lekcyjnych. Wynika z tego, że kształcenie teoretyczne powinno iść w parze z intensywnymi doświadczeniami praktycznymi.

W odniesieniu do kolejnego pytania badawczego, dotyczącego stopnia rozwoju kompetencji w trakcie kształcenia, analiza ujawnia, że istniejące programy studiów i kursów specjalizacyjnych, mimo iż w odniesieniu do pewnych kompetencji są satysfakcjonujące, to jednak niewystarczająco rozwijają inne umiejętności. Potwierdza to potrzebę modyfikacji programów kształcenia glottodydaktycznego i uzupełnienia ich o większą liczbę godzin przeznaczonych na nauczanie praktyczne.

Na pytanie dotyczące praktycznego przygotowania lektorów jpjo do zawodu, należy odpowiedzieć wskazując, że nauczający często czują brak takiego przygotowania. Choć większość respondentów uznała, że studia spełniły ich oczekiwania, to jednak znacząca ich część zgłosiła potrzebę dodatkowej praktyki. Respondenci wskazywali też na konieczność podejmowania własnej inicjatywy w poszukiwaniu uzupełniającego przygotowania praktycznego. Jest to potwierdzeniem rozbieżności między kształceniem teoretycznym a realiami wyzwań i wymagań związanych z praktyką zawodową uczących jpjo.

W kontekście rozwoju kompetencji przygotowujących do praktyki zawodowej, ostateczne wnioski z badania ponownie potwierdzają, że istnieje potrzeba zwiększenia

liczby zajęć praktycznych, aby lepiej rozwijać umiejętności lektorów przygotowujące ich do aktywności zawodowej. Daje to odpowiedź na ostatnie pytanie badawcze, wskazując na to, że studia nie zawsze dostarczają narzędzi niezbędnych do skutecznego zarządzania kursami językowymi oraz radzenia sobie z wyzwaniami praktycznego nauczania i nie w pełni rozwijają umiejętności niezbędne na rynku pracy.

Projekt badawczy dostarcza konkretnych informacji na temat stanu obecnego kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego oraz wskazuje na obszary wymagające wzmocnienia oraz na konieczność wprowadzenia istotnych zmian w programach studiów glottodydaktycznych. Pozwala to na potwierdzenie istnienia luki między teoretycznym przygotowaniem a praktycznymi wymaganiami zawodu, jednocześnie potwierdzając wartość doświadczeń praktycznych w procesie kształcenia przyszłych nauczających języka polskiego jako obcego. W związku z tym istnieje wyraźna potrzeba modyfikacji programów kształcenia i dostosowania ich do obecnych wymogów rynku edukacyjnego, aby lepiej odzwierciedlały one realia pracy lektora jpjo i umożliwiały rozwijanie praktycznych umiejętności niezbędnych w codziennej pracy z uczniami.

5. 4 Weryfikacja hipotez badawczych

W celu weryfikacji postawionych hipotez badawczych niniejszego projektu dokonano zestawienia ich ze zbiorczymi wynikami przeprowadzonych badań ilościowych i jakościowych. Szczegółowa analiza przynosi następujące rezultaty:

Hipoteza 1: Programy polonistycznych studiów glottodydaktycznych koncentrują się na zagadnieniach teoretycznych, kładąc mniejszy nacisk na praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela jpjo.

Hipoteza ta znajduje potwierdzenie w opinii wielu lektorów, którzy podkreślali brak praktycznego przygotowania do wyzwań zawodowych, szczególnie w zakresie nauczania gramatyki, zarządzania różnorodnością kulturową i językową, adaptacji materiałów dydaktycznych zgodnie z potrzebami uczących się oraz brak wsparcia i mentoringu ze strony bardziej doświadczonych praktyków. Wyniki analizy pokazują, że mimo teoretycznego przygotowania, większość lektorów czuła się niepewnie, jeśli chodzi o przygotowanie praktyczne, wskazując na niedostateczny nacisk na praktyczne aspekty nauczania. Podkreślenie przez respondentów znaczenia praktycznego doświadczenia

i prowadzenia zajęć wskazuje, że występuje luka między teoretycznymi a praktycznymi aspektami programów studiów. Uczestnicy badania wielokrotnie wskazywali na braki w praktycznych umiejętnościach, które winny być kształcone w trakcie studiów glottodydaktycznych, a także na niedostatek zajęć praktycznych i praktyk, które zapewniłyby lepsze przygotowania do wykonywania zawodu. Odpowiedzi krytyczne w tym zakresie padały zarówno w odniesieniu do treści i form kształcenia, jak i podejścia do realizacji programów studiów. Także odpowiedzi na pytanie dotyczące odczuwalnych braków wiedzy teoretycznej i praktycznego przygotowania do wykonywania zawodu uwidoczniły słabe strony programów studiów glottodydaktycznych. Dla większości respondentów brak praktycznych zajęć w trakcie studiów jest znaczącym mankamentem i przeszkodą w efektywnej edukacji przyszłych nauczycieli języka polskiego.

Hipoteza 2: Absolwenci polonistycznych studiów glottodydaktycznych w toku kształcenia rozwijają kompetencje dydaktyczno-metodyczne w stopniu niewystarczającym, aby sprostać wymaganiom współczesnego rynku pracy.

Wyniki badań dowodzą, że lektorzy czują się stosunkowo pewnie w zakresie kluczowych kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Choć odsetek respondentów podkreślających potrzebę większej ilości praktycznego przygotowania może sugerować, że istnieją luki w kształceniu lektorów w tym właśnie zakresie (będącym kluczowym aspektem dla skutecznego nauczania i sprostania oczekiwaniom rynku pracy), generalnie nie wskazuje to na całkowity brak przygotowania absolwentów do wymagań rynku pracy. Trzeba też przyznać, że znaczna większość respondentów twierdzi, że polonistyczne studia glottodydaktyczne spełniły ich oczekiwania, natomiast część badanych stwierdziła, że nie czuje się w pełni przygotowana do wykonywania pracy lektorskiej. Z drugiej zaś strony opinie lektorów, którzy doświadczyli problemów związanych z brakiem znajomości skutecznych technik nauczania, z trudnościami w adaptacji materiałów dydaktycznych, czy wyzwaniami związanymi z zarządzaniem różnorodnością kulturową i językową w grupach wskazują na niewystarczające wykształcenie kompetencji potrzebnych do efektywnego prowadzenia zajęć, na miarę oczekiwań edukacyjnego rynku pracy. Takie opinie pozwalają twierdzić, iż programy studiów mogą nie w pełni odzwierciedlać realia zawodowe lub nie kładą wystarczającego nacisku na praktyczne aspekty nauczania.

Można zatem stwierdzić, iż Hipoteza 2 została w części potwierdzona.

Hipoteza 3: Rozwojowi kompetencji dydaktyczno-metodycznych sprzyjają praktyczne techniki kształcenia, wzmacniające autorefleksyjność studiujących.

Weryfikacja tej hipotezy nie budzi wątpliwości, biorąc pod uwagę opisywane przez badanych pozytywne doświadczenia i wymierne efekty związane z uczestnictwem w warsztatach, kursach, a także z samodzielnym prowadzeniem zajęć. Ogromna większość respondentów potwierdza, że praktyczne aspekty kształcenia są niezbędne dla rozwoju kompetencji dydaktyczno-metodycznych. To potwierdzenie hipotezy, że doświadczenie praktyczne ma kluczowe znaczenie dla rozwoju zawodowego lektorów w obszarze analizowanych umiejętności, które nie tylko ugruntowują profesjonalizm zawodowy lektorów języka polskiego jako obcego, lecz także pozwalają kształcić kompetentnych, świadomych wagi własnego rozwoju edukatorów.

Chociaż teoria jest ważnym elementem kształcenia, to praktyka jest postrzegana jako bardziej istotna dla efektywnego nauczania jpjo. Z tego wynika, że programy studiów powinny być bardziej zorientowane na praktyczne aplikowanie wiedzy, co odpowiada zarówno potrzebom lektorów, jak i tendencjom na edukacyjnym rynku pracy. Absolwenci wskazują na konieczność rozwijania umiejętności, które są bezpośrednio przydatne w codziennej praktyce zawodowej, a które nierzadko zdobywają dopiero po zakończeniu formalnej edukacji. Wskazuje to na potrzebę dalszego doskonalenia programów studiów w celu lepszego przygotowania studentów do zawodu lektora języka polskiego jako obcego.

6. Wnioski końcowe i postulaty

Założeniem niniejszej rozprawy było zweryfikowanie, na drodze badawczej, skuteczności programów kształcenia przyszłych lektorów i nauczycieli jpjo, w szczególności w zakresie rozwoju kompetencji dydaktyczno-metodycznych glottodydaktyków polonistycznych. Pozyskane w ramach zrealizowanego projektu badawczego dane pozwoliły na stworzenie katalogu kluczowych kompetencji oraz wskazań dotyczących trybu ich rozwoju. Na podstawie zebranych danych i dokonanej analizy możemy sformułować wnioski dotyczące aktualnego stanu przygotowania lektorów do pracy zawodowej i zidentyfikować obszary wymagające weryfikacji. Opinie lektorów rzucają światło na zalety, wady i braki obecnie prowadzonego kształcenia, jak również podkreślają pewne prawidłowości i potrzeby związane z profesjonalnym przygotowaniem do nauczania języka polskiego jako obcego. W obliczu powyższego należy sformułować rekomendacje zarówno w zakresie programów kształcenia, które mogłyby lepiej odpowiadać zidentyfikowanym potrzebom nauczających oraz deficytom w ich przygotowaniu pedagogicznym i dydaktycznym, jak i samej formuły realizacji tych założeń programowych.

6.1 Wnioski końcowe

Wnioski, jakie płyną z analizy danych badawczych, są podstawą do sformułowania następujących rekomendacji wobec programów kształcenia glottodydaktyków polonistycznych:

1) W programach studiów glottodydaktycznych należy zwiększyć nacisk na przygotowanie praktyczne do wykonywania zawodu, aby w pełni wyposażyć studentów w umiejętności i kompetencje niezbędne do podjęcia pracy w charakterze lektora jpjo.

Uczelnie realizujące kształcenie glottodydaktyczne powinny zadbać o zwiększenie komponentu praktycznego w swoich programach nauczania, aby jak najskuteczniej przygotować przyszłych lektorów do rzeczywistych wyzwań zawodowych. Konieczne jest

zintegrowanie podstaw teoretycznych z intensywnymi doświadczeniami praktycznymi, wraz z ich krytyczną samooceną, już w trakcie studiów. Istnieje wyraźna potrzeba dokonania modyfikacji programów kształcenia w celu lepszego odzwierciedlenia realiów pracy lektora oraz umożliwienia studentom rozwijania praktycznych umiejętności. Programy te powinny być w większym stopniu dostosowane do obecnych wymogów rynku pracy i uwzględniać najnowsze podejścia i tendencje w dydaktyce języka polskiego jako obcego.

2) Wartością stosowania aktywnych form kształcenia jest rozwijanie refleksyjności w działaniu dydaktycznym lektorów języka polskiego jako obcego.

Doświadczenie praktyczne, w tym: praktyki pedagogiczne, praca projektowa, warsztaty i samodzielne prowadzenie zajęć, jest niezbędne dla skutecznego rozwijania zarówno umiejętności przydatnych w codziennej pracy lektora, jak i wspierania rozwoju refleksyjnej postawy wobec podejmowanych działań zawodowych. Pozwala jednocześnie na głębsze zrozumienie własnej praktyki nauczycielskiej, a dzięki temu – kształci krytyczną samoocenę i zachęca do doskonalenia swoich umiejętności. Aktywizujące formy kształcenia są również podstawą do rozwijania zdolności analizowania różnorodnych sytuacji edukacyjnych, rozpoznawania efektywnych strategii nauczania i identyfikowania słabych punktów wymagających poprawy. Przyczyniają się też do stymulowania krytycznego myślenia, dzięki któremu lektorzy uczą się eksplorować nowe możliwości edukacyjne, kwestionować rutynowe rozwiązania, co prowadzi do rozbudzania innowacyjności w działaniach dydaktycznych. Budowanie umiejętności refleksji na temat własnej praktyki owocuje zdolnością do oceny efektywności wszelkich działań dydaktycznych i wiedzie ku świadomemu planowaniu rozwoju zawodowego. Praktyczne doświadczenia połączone z refleksyjną analizą własnej praktyki dydaktycznej umacniają poczucie samodzielności i autonomii zawodowej nauczających.

Refleksyjność w praktyce edukacyjnej stanowi zatem kluczowy element profesjonalizmu i skuteczności dydaktycznej, prowadzi także do stałego ulepszania technik i metod pracy nauczających języka polskiego jako obcego.

3) Istotne z perspektywy rozwoju zawodowego lektorów jest umożliwienie im stałego doskonalenia umiejętności i całożyciowego dokształcania się.

Programy kształcenia powinny promować świadomość wagi doskonalenia zawodowego jako ważnego elementu misji edukacyjnej glottodydaktyków polonistycznych. Uczestnictwo w konferencjach, warsztatach i szkoleniach, podejmowanie działań rozwojowych – również w kontekście naukowym, to elementy wspierające ciągły rozwój zawodowy nauczycieli. Powinny także stanowić wyróżnik zawodu edukatora, który, zamiast kojarzyć się z rutyną nauczycielską, może symbolizować dynamicznie rozwijających się profesjonalistów.

4) Uwzględnienie w programach kształcenia kompetencji miękkich oraz mentoringu.

Mimo iż tematyka kompetencji miękkich jeszcze nie zagościła na stałe w programach kształcenia zawodowego, warto włączyć kształcenie umiejętności takich jak budowanie relacji, dążenie do rezultatów, gotowość do uczenia się, kreatywność, orientacja na działanie czy radzenie sobie ze stresem do katalogu treści edukacyjnych, kierowanych do przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego. Mentoring stanowi cenne źródło umacniania pewności siebie i doskonalenia umiejętności przez młodych stażem lektorów. Poprzez kontakt z bardziej doświadczonymi nauczającymi, praktykami z większym dorobkiem zawodowym, początkujący adepci glottodydaktyki będą mieli sposobność do omawiania wątpliwości, trudności, z jakimi się zetknęli w swojej pracy dydaktycznej. Mentoring jest zatem formą kontynuacji etapu rozwoju nauczających, okazją do wymiany doświadczeń, a także wzajemnego wspierania się środowiska glottodydaktyków.

Rekomendacje, będące podsumowaniem projektu badawczego, wskazują na konieczność holistycznego podejścia do kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego. Warto je powiązać z teoretycznymi podejściami reprezentowanymi przez koncepcje kształcenia nauczycieli, których założenia przytoczono w rozdziale II.

I tak pierwsze zalecenie dotyczące wzmocnienia roli praktycznego przygotowania lektorów jpjo do ich praktyki zawodowej wpisuje się w koncepcję *kształcenia poprzez*

praktykę Delli Fish, którego centralnym założeniem jest nauczanie poprzez działanie. Wszechstronne przygotowanie nauczycieli do pracy wymaga specjalnie skrojonej ścieżki edukacyjnej. Także W. Combs, autor *humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli,* podkreślił wagę kształcenia nauczycieli, które jest zorientowane na nauczanie praktyczne. Podobnie *Cykl Kolba*, opisujący cztery etapy przebiegu nauczania, zwraca uwagę na doświadczenie, które jest punktem wyjścia do refleksji, a w dalszym rzędzie – prowadzi do konceptualizacji, aby zapewnić zastosowanie zdobytej wiedzy w praktyce.

Postulujemy zatem refleksję nad działaniem, twierdząc, że jedynie rzeczywista praktyka prowadzi do zrozumienia teorii, a kształcenie nauczycieli winno przebiegać poprzez aktywne obserwowanie własnej praktyki. Należy też zwiększyć nacisk na przygotowanie praktyczne oraz wykorzystanie aktywnych form kształcenia do rozwijania refleksyjności, gdyż tylko przez praktykę i refleksję można osiągnąć pełnię kompetencji dydaktycznych.

Mając w pamięci idee płynące z *koncepcji refleksyjnej praktyki* Schöna, rekomendujemy rozwijanie refleksyjności, aby wszelka aktywność nauczycieli stanowiła okazję do doskonalenia ich warsztatu dydaktycznego. Należy wykształcić u glottodydaktyków zwyczaj podejmowania namysłu i analizy realizowanych działań, aby mogli oni wdrażać innowacje w swojej działalności zawodowej, zachowując jednocześnie umiejętność krytycznego osądu. Będzie to podstawą do stałego rozwoju osobistego.

Warto jeszcze podkreślić spójność założeń *Cyklu Kolba* z postulatem stałego dokształcania się nauczycieli. Proponujemy, aby normą stało się doskonalenie lektorów bazujące na doświadczeniu i prowadzące, przez refleksję i konceptualizację, aż do weryfikacji w praktyce zdobytych kompetencji. Zachęcamy też, w zgodzie z *koncepcją action research*, do aktywnego obserwowania własnej praktyki i ulepszania jej poprzez działanie, co prowadzić będzie do ciągłego rozwoju zawodowego lektorów. Taki model kształcenia zakłada, że nauczyciel nie jest biernym odbiorcą wiedzy, lecz aktywnie uczestniczy w procesie swojego rozwoju, ciągle poszukując nowych rozwiązań i doskonaląc swoje metody pracy, w ślad za nurtem konstruktywistycznym w dydaktyce.

W kontekście ostatniej rekomendacji – włączenia do programów kształcenia tematyki rozwoju kompetencji miękkich oraz mentoringu – można stwierdzić, iż gotowość

do uczenia się, dążenie do rezultatów czy orientacja na działanie są cechami wpisującymi się zarówno w *koncepcję refleksyjnej praktyki*, jak i *Cyklu Kolba*, czy, mającej swoje korzenie w psychologii humanistycznej, koncepcji Combsa. Zwracamy uwagę na znaczenie rozwoju osobistego w procesie kształcenia nauczycieli i rekomendujemy uwzględnienie mentoringu jako formy wsparcia dla mniej doświadczonych nauczycieli. Warto podkreślić przy tej okazji wartość uczenia się w społeczności praktykujących lektorów, co wpisuje się w ideę budowania wspólnoty refleksyjnych praktyków.

6.2 Postulaty

Celem niniejszej pracy było zbadanie i zaproponowanie konkretnych rozwiązań, przekładających się na profesjonalizację procesu kształcenia przyszłych lektorów i nauczycieli języka polskiego. Autorce niniejszej rozprawy zależy także, aby jej praca wpisała się w nurt rozwijającej się dyskusji i refleksji naukowej nad kierunkami rozwoju glottodydaktyki polonistycznej, a w szczególności – pedeutologii polonistycznej. Dysertacja może też być traktowana jako zachęta do kontynuacji naukowej refleksji w tym zakresie.

Wnioski, jakie przedstawiono w formie rekomendacji w poprzedniej części rozdziału, odnoszą się do procesu kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego. Można je zbiorczo określić hasłem *profesjonalizacji kształcenia* glottodydaktyków polonistycznych. Owa profesjonalizacja pojawia się nie po raz pierwszy w pedeutologicznych opracowaniach badawczych w interesującej nas dziedzinie, apelowało już o nią wielu pedeutologów (m.in. Gębal 2013, Szymankiewicz 2017, Miodunka, Tambor 2018, Janowska 2019, Czech 2023, Gębal, Kumięga, Dembińska 2023).

Profesjonalizacja jest pojęciem, które stało się dla nas punktem wyjścia do sformułowania postulatów, będących podsumowaniem niniejszej rozprawy.

6.2.1 Pierwszy postulat: PROFESJONALIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA

Istotą modernizacji całego procesu kształcenia lektorów jpjo jest zmiana optyki w kierunku myślenia o etapie edukacji nauczycielskiej jako o punkcie wyjścia dla stałego rozwoju i doskonalenia zawodowego glottodydaktyków. Warto, aby już od samego początku swojej ścieżki edukacyjnej i zawodowej lektorzy języka polskiego jako obcego uczyli się refleksyjności, praktyki w działaniu, budowali otwartość na eksplorację

i doświadczanie różnych metod, technik i strategii nauczania języka polskiego. W ten sposób będą mogli wykształcić świadomość wagi stałej pracy nad swoim rozwojem i doskonaleniem swoich umiejętności. Wszak stały rozwój i możliwość wzbogacania swojego warsztatu pracy powinna być wyróżnikiem i elementem zachęcającym do podejmowania tej ścieżki zawodowej.

6.2.2 Drugi postulat: OPRACOWANIE STANDARDÓW KSZTAŁCENIA

Zgodnie z rekomendacjami przedstawionymi powyżej, warto stworzyć profesjonalny system kształcenia nauczających języka polskiego jako obcego. Pierwszym elementem tejże profesjonalizacji powinno być sporządzenie standardów kształcenia, wytycznych dla programów studiów i innych form kształcenia glottodydaktycznego, aby były one spójne, a ich efektem – wykształceni na podobnym poziomie, o podobnej wiedzy, o podobnych kompetencjach, eksperci. Wykształceni, w znaczeniu – przygotowani do rozpoczęcia swojej misji edukacyjnej, ale mający też na uwadze, iż elementem kształcenia każdego nauczyciela jest stałe doskonalenie. Kształcenie nauczycieli nigdy nie jest procesem kończącym się – za Combsem możemy przypomnieć, że *program kształcenia nie „produkuje" nauczycieli. Byłoby bardziej właściwie powiedzieć, że on ich „zaczyna"* (Kwiatkowska, 1997: 207).

6.2.3 Trzeci postulat: WŁĄCZENIE PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH W REFLEKSYJNY PROCES KSZTAŁCENIA

Na konieczność ścisłego połączenia teorii z praktyką nauczania zwrócono już uwagę w rekomendacjach, podkreślić jednak należy podejście do tego typu zajęć oraz wagę sposobu organizacji praktyk pedagogicznych. Powinny one stanowić ważny moduł kształcenia, który bazowałby na umożliwieniu studentom obserwacji zajęć prowadzonych przez doświadczonych lektorów i dyskusji na temat przebiegu takich lekcji z osobą odpowiedzialną za realizację praktyk (opiekunem praktyk). Drugim elementem zajęć zorientowanych praktycznie powinno być samodzielne prowadzenie zajęć z cudzoziemcami, które dałoby okazję do przejścia przez cały łańcuch działań wiążących się z realizacją zajęć językowych. W pierwszej kolejności osoba mająca prowadzić takie zajęcia powinna stworzyć plan zajęć, uwzględniając materiały dydaktyczne, które będzie wykorzystywać (adekwatnie do poziomu uczniów, ich obecnych potrzeb językowych,

realizowanego programu etc.), a potem omówić go z opiekunem praktyk bądź z całą grupą studentów. Następnie prowadziłaby lekcję, która powinna być przedmiotem dokładnej analizy, dokonywanej wspólnie z pozostałymi osobami obserwującymi zajęcia (pozostali studenci) oraz z doświadczonym glottodydaktykiem, opiekunem praktyk.

Warto się tu wzorować na wytycznych europejskich (*Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków, Europejski profil kształcenia nauczycieli języków, Europejski system opisu kształcenia językowego*), zgodnie z którymi praktyki są istotnym komponentem procesu kształcenia i odznaczają się konkretną strukturą. Obejmują one wsparcie instytucjonalne praktykantów, zaangażowanie mentorów towarzyszących przyszłym nauczycielom w ich praktykach. Sami praktykanci znają założenia, rolę i plan przebiegu praktyk, a proces praktyki zawodowej jest stale monitorowany przez opiekuna praktyk.

6.2.4 Czwarty postulat: REGULACJA ZAWODU NAUCZYCIELA I LEKTORA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – WZMOCNIENIE PRESTIŻU ZAWODU GLOTTODYDAKTYKA POLONISTYCZNEGO

Kolejny element procesu profesjonalizacji to bezwzględna konieczność regulacji i usankcjonowania formalnego statusu zawodu nauczyciela języka polskiego jako obcego (a także – języka polskiego jako drugiego[8]). Jak dotąd nie istnieje oficjalnie zawód lektora ani nauczyciela jpjo. Należy zatem uwzględnić go w *Klasyfikacji zawodów i specjalności* prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Wpisanie zawodu lektora jpjo do klasyfikacji zawodów byłoby potwierdzeniem stanu faktycznego i doprowadziłoby do uregulowania wielu spraw dotyczących zatrudniania tych specjalistów zarówno w Polsce, jak i zagranicą.

Niewątpliwie formalne uwzględnienie zawodu lektora w *Klasyfikacji zawodów i specjalności* byłoby też wzmocnieniem prestiżu zawodu glottodydaktyka polonistycznego. Postulat ten wybrzmiewał już w wielu publikacjach i artykułach (m.in. Miodunka, Tambor 2018, Gębal, Kumięga, Dembińska 2023) i można było go usłyszeć na niejednej konferencji naukowej (m.in. autorka niniejszej pracy wygłosiła podobny apel podczas konferencji na Uniwersytecie Łódzkim *Współczesna*

[8] Dla uspójnienia nazewnictwa można stosować określenie *nauczanie języka polskiego jako nierodzimego* za A. Seretny i E. Lipińską (Lipińska, Seretny, 2021).

glottodydaktyka polonistyczna – cele i priorytety w dobie przemian w swoim wystąpieniu pt. *Konieczność regulacji zawodu nauczyciela / lektora języka polskiego jako obcego / drugiego wobec zmieniających się wyzwań w obszarze glottodydaktyki polonistycznej*, a także na konferencji z okazji dwudziestolecia certyfikacji języka polskiego jako obcego, organizowanej przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej w kwietniu 2024 r.).

W obecnej sytuacji geopolitycznej, związanej z bezprecedensowym napływem do naszego kraju uchodźców z Ukrainy od lutego 2022 roku, znacząco wzrosło zapotrzebowanie na profesjonalistów, którzy potrafią skutecznie nauczać polszczyzny cudzoziemców w kontekście procesu ich akulturacji. Ten fakt przyczynił się jednocześnie do tego, aby w powszechnej świadomości Polaków zaistniał zawód lektora / nauczyciela języka polskiego jako obcego. Należy zatem jak najszybciej doprowadzić do jego usankcjonowania, co wzmocni także status środowiska glottodydaktyków polonistycznych – *wspólnoty glottodydaktycznej* (Zarzycka 2018) i ułatwi dalszy rozwój tej dziedziny nauki.

6.2.5 Piąty postulat: DALSZY ROZWÓJ BADAWCZY PEDEUTOLOGII JAKO SUBDYSCYPLINY GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Prezentowane badania można traktować jako rozwinięcie programu badań empirycznych Gębala, opisanych w *Modelach kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech* (Gębal, 2013). Nasz projekt badawczy może też być punktem wyjścia do dalszych pogłębionych analiz, a także do pracy nad tworzeniem standardów kształcenia czy nad modyfikacją i dopasowywaniem programów kształcenia do realnych potrzeb przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego. Rozwój kompetencji współczesnych glottodydaktyków polonistycznych winien stać się przedmiotem wielokierunkowych dociekań empirycznych i dyskusji teoretycznych. Ich celem powinno być doskonalenie form kształcenia lektorów i nauczycieli języka polskiego jako obcego.

6.2.6 Szósty postulat: WDROŻENIE KSZTAŁCENIA DUALNEGO W OBSZARZE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Wdrożenie kształcenia dualnego w obszarze pedeutologii polonistycznej, w świetle przedstawionych informacji wydaje się być nie tylko trafnym, ale i niezbędnym krokiem ku nowoczesnemu modelowi przygotowania przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego do ich zadań. Dualny system kształcenia, od lat funkcjonujący z powodzeniem

w Niemczech, promowany przez Parlament Europejski, opiera się na założeniu ścisłej współpracy między instytucją edukacyjną a przedsiębiorstwem (bądź inną instytucją partnerską, np. szkołą), co pozwala na efektywne połączenie teoretycznych podstaw zawodu z praktycznym ich zastosowaniem w rzeczywistych warunkach pracy.

Kluczowym aspektem systemu dualnego jest możliwość nabycia przez uczących się kompetencji zawodowych, dzięki bezpośredniemu wykonywaniu danej pracy. Ugruntowuje to zdobytą wcześniej wiedzę teoretyczną, pozwala również na oswojenie się ze specyfiką pracy zawodowej, w tym – z kulturą organizacyjną i realiami rynkowymi. Dzięki temu uczący się nie tylko są lepiej przygotowani do przyszłego zawodu, e stają się bardziej atrakcyjni na rynku pracy jako wykwalifikowani pracownicy z realnym doświadczeniem zawodowym (Plewka 2021).

Podejście to idealnie wpisuje się w aktualne potrzeby i wyzwania stojące przed pedeutologią polonistyczną, a także odpowiada na wcześniej wygłoszone postulaty, dotyczące konieczności zintegrowania teorii z praktyką w kształceniu lektorów. Umożliwienie studentom nauki poprzez praktykę, zgodnie z zasadą *learning by doing* oraz z koncepcją kształcenia poprzez praktykę, nie tylko zwiększa ich szanse na szybką adaptację do wymagań zawodowych, lecz także wspiera rozwój kompetencji miękkich i umiejętności interpersonalnych, które są niezbędne w efektywnym nauczaniu.

Wdrożenie kształcenia dualnego w obszarze pedeutologii polonistycznej jest postulatem, który znajduje silne uzasadnienie zarówno w teoretycznych rozważaniach dotyczących edukacji nauczycieli, jak i w praktycznych potrzebach obecnego rynku pracy. Jest to krok w kierunku nowoczesnej, zintegrowanej edukacji, która przygotowuje przyszłych lektorów nie tylko do nauczania języka polskiego jako obcego, lecz także do skutecznego działania w dynamicznie zmieniającym się środowisku zawodowym, co jest kluczem do sukcesu w dzisiejszym świecie.

BIBLIOGRAFIA

Andrychowicz-Trojanowska A., 2018, *Podręczniki glottodydaktyczne. Struktura – funkcja – potencjał w świetle badań okulograficznych*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Bauman T., 2011, *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.

Brzezińska A., 2004, *Budowanie projektu kierunku studiów: zasady i etapy pracy* [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliasz (red.): *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Uniwersytetu SWPS, Warszawa, s. 55 i 63-64.

Chudak S., 2013, *Kompetencja medialna uczniów i nauczycieli języków obcych jako czynnik wpływający na poziom ich kompetencji interkulturowej* [w:] J. Stańczyk (red.): „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Kompetencje Ogólne. Kształcenie Nauczycieli", nr 40/2, s. 219-236.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, 2020, Council of Europe Publishing.

Czerepaniak-Walczak M., 1997, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń, s. 97.

Dakowska M., 2014, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Delors J., 1998, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.

Dembińska K., 2023, *Współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego – w stronę profesjonalizacji* [w:] A. Dąbrowska, M. Jura (red.): „Polonistyka Światowa: Archiwa i Współczesność. Glottodydaktyka i Językoznawstwo", tom 3., Stowarzyszenie „Trickster", Wrocław.

Denek K., 2005, *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, Toruń-Leszno, s. 219.

Dualny system kształcenia: rozwiązanie na trudne czasy?, DG IPOL Policy Department B – Structural and Cohesion Policies, Parlament Europejski, https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI(2014)529082_PL.pdf [dostęp 10.09.2022].

Dupuis V., Heyworth F., Leban K., Szesztay M., Tinsley T., 2003, *Facing the future. Language educators across Europe*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

Dylak S., 1996, *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki* [w:] „Rocznik Pedagogiczny" nr 19.

Dylak S., 2000, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.): *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa.

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych.

Kelly M., Grenfell M., Allan R., Kriza Ch., McEvoy W., 2004, *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, University of Southampton.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Europejskie Centrum Języków Nowożytnych, Warszawa.

Fabisiak J., 2005, *Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego. Potrzeby, zadania, podstawy programowe, kompetencje absolwentów* [w:] P. Garncarek (red.): *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 365-374.

Feldman A., 1997, *Varieties of Wisdom in Practice of Teachers* [w:] „Teaching and Teacher Education", nr 13 (7).

Fish D., 1989, *Learning Through Practice in Initial Teacher Training. A Challenge for the Partners*, Kogan Page, London.

Flick U., 2012, *Projektowanie badania jakościowego. Niezbędnik badacza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Gajewska-Dyszkiewicz A., Grudniewska M., Kulon F., Kutyłowska K., Paczuska K., Rycielska L., Szpotowicz M., 2013, *Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Garncarek P. (red), 2005, *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Gębal P.E., 2008, *Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego na tle europejskich standardów pedeutologicznych* [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.): *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 463-471.

Gębal P.E., 2008a, *O kształceniu lektorów / nauczycieli języka polskiego jako obcego. Krótki przegląd oferty dydaktycznej polskich uczelni* [w:] „Języki Obce w Szkole", nr 1, s. 78-83.

Gębal P.E., 2008b, *W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej* [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.): *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 79-90.

Gębal P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Gębal P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Gębal P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Gębal P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Gębal P.E., Nawracka M.J., 2019, *Foreign language teacher education in Germany, Iran and Poland – a comparative study* [w:] *Oblicza glottodydaktyki polonistycznej. Powiązania i inspiracje*, [w:] G. Zarzycka, B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.): „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", tom 26, s. 121-137.

Gębal P.E., Janowska I. (eds.), 2024, *Theory and Practice of Polish Language Teaching: New Methodological Concepts*, V&R unipress, Brill Deutschland GmbH.

Gębal P.E., Kumięga Ł., Dembińska K., 2023, *Potrzeba regulacji zawodu nauczyciela / lektora języka polskiego jako obcego / drugiego w perspektywie współczesnych wyzwań społecznych związanych z migracjami*, Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji, Kancelaria Senatu, Warszawa, https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/6808/plik/oe-462.pdf [dostęp 21.08.2023].

Gębal P.E., Miodunka W.T., 2023, *Didactics of Polish as a Foreign and Second Language against the European Background,* V&R unipress, Göttingen.

Gibbs G., 2011, *Analizowanie danych jakościowych. Niezbędnik badacza,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Gofron B., 2013, *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się* [w:] „Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej", nr 1(7), s. 159-173.

Gołek B., 2010, *Kompetencje poznawcze pedagogów* [w:] A. Sajdak i D. Skulicz (red.): *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 145-150.

Gołębniak B.D., 2001, *Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności" do „łagodnej perswazji"* [w:] „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej. Numer specjalny 2001. Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki", Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław, s. 204.

Grochulska J., 1992, *Carl Rogers – koncepcja edukacji Gestalt*, [w:] „Magazyn Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków – Wydanie specjalne. Psychoedukacja. Psychopedagogika. Profilaktyka.", Kraków.

Hendryk C., 2013, *Mądry nauczyciel, mądry uczeń. Ku mądremu nauczaniu i uczeniu się we wczesnej edukacji* [w:] C. Hendryk (red.): *Nauczyciel wczesnej edukacji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, Szczecin, s. 105-125.

Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

Janowska I., 2019, *Glottodydaktyk nowej generacji (w świetle dokumentów Rady Europy)* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.): *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Janowska I., Biernacka M. (red.), 2020, *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Janowska I., Gębal E. P. (red.), 2016, *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Jastrzębska E., 2013, *Przygotowanie do twórczości pedagogicznej w kształceniu wstępnym nauczycieli języków obcych* [w:] J. Stańczyk (red.): „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Kompetencje Ogólne. Kształcenie Nauczycieli.", nr 40/2, Uniwersytet Zielonogórski.

Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A, 2009, *Edukacja dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kołsut S., 2021, *Działaniowo-zadaniowe nauczanie języków obcych w ujęciu neuropedagogicznym. Zaangażowanie uczących się a efektywność kształcenia*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perception and Policies (Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny). Raport Eurydice*, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg.

Komorowska H., 2009, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Komorowska H., 2017, *Kształcenie językowe w Polsce. 60 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole"*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Komorowska H., 2019, *Rola nauczyciela – mity i slogany a rzeczywistość* [w:] „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego", (45/2), s.143–155, https://doi.org/10.14746/n.2015.45.2.01 [dostęp 28.11.2022].

Komunikat Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistniania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie, COM (2001) 678.

Kopaliński W., 1999 - 4, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa, druk: 2021, Wydawnictwo Rytm, s. 269.

Kutrowska B., 2016, *Zawodowe kompetencje nauczycielskie w perspektywie biograficznej,* Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Kutyłowska K., 2013, *Polityka językowa w Europie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Kuźma J., 2005, *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)* [w:] H. Moroz (red.): *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 17-31.

„Kwartalnik Edukacja Dorosłych", 4/97, https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/pliki/1997/edu_4_1997.pdf [dostęp 11.03.2023].

Kwiatkowska H., 1997, *Edukacja nauczycieli. Konteksty - kategorie - praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Language policy | Fact Sheets on the European Union | European Parliament, [strona internetowa Parlamentu Europejskiego poświęcona polityce językowej], https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy [dostęp 15.05.2022].

Lewandowski J. (red.), 1980, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Wybór artykułów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Lewicka G., 2007, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław.

Lipińska E., 2006, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.): *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 79-99.

Lipińska E., Seretny A. (red.), 2016, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Lipińska E., Seretny A. (red.), 2021, *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Maslow A.H., 2013, *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Michońska-Stadnik A., 2009, *Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych* [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.): *Nauczyciel języków obcych. Dziś i jutro*, Poznań–Kalisz, s. 117-127.

Michońska-Stadnik A., 2013, *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Michońska-Stadnik A., Wilczyńska W., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Wydawnictwo AVALON, Kraków.

Mikołajczyk K., 2011, *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia* [w:] „E-mentor", nr 2 (39) / 2011, https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/39/id/831 [dostęp 30.09.2022].

Mikołajczyk K., 2019, *Nowe trendy w kształceniu dorosłych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Miodunka W.T. (red.), 2009, *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Miodunka W.T., 2010, *Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego* [w:] „Lingwistyka Stosowana", nr 3, s. 87-98.

Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Miodunka W.T., 2022, *Rozwój ośrodków nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce w latach 1952–2021* [w:] S. Cygan, M. Marczewska, K. Ostrowska (red.): *Glottodydaktyka polonistyczna wczoraj, dziś, jutro. Między doświadczeniem a nowymi wyzwaniami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce, s. 15-26.

Miodunka W.T., Seretny A. (red.), 2008, *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Miodunka W.T., Tambor J. (red.), 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Nowak S.A., 2016, *Rola refleksji i samooceny w rozwijaniu zintegrowanych umiejętności językowo-przedmiotowych w szkole wyższej*, [niepublikowana rozprawa doktorska], Kraków.

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 maja 2006 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2006 nr 97 poz. 674).

Okoń W., 1987, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Paczuska K., Gajewska-Dyszkiewicz A., Muszyński M., 2016, *Przygotowanie do zawodu nauczycieli języka angielskiego w Polsce i Europie w świetle zaleceń europejskiej polityki językowej* [w:] „Języki Obce w Szkole", 4/2016, s. 4-11.

Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.), 2009, *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Poznań-Kalisz.

Perrenoud Ph., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, ESF éditeur, Paris.

Perrenoud Ph., 2008, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. *Invitation au voyage*, ESF Éditeur, 5ème édition, Paris, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_A.html [dostęp 14.09.2023].

Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wydawnictwo WAGROS, Poznań.

Plewka C., 2021, *Kształcenie dualne jako sposób naprawiania systemu edukacji zawodowej* [w:] „Około Pedagogii", nr 2/2021, Politechnika Koszalińska.

Polak K., 2003, *Kształcenie kompetencyjne w edukacji* [w:] K. Polak (red.): *Kształcenie bliżej życia*, Kraków, s. 23.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2019 r., poz. 1450.

Róg T., 2020, *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka,* Wydawnictwo Werset, Lublin.

Rubacha K., 2008, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Sajdak A., 2010, *Kształtowanie kompetencji dydaktycznych pedagogów* [w:] A. Sajdak, D. Skulicz (red.): *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 129-143.

Schön D. A., 1987, *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass, San Francisco.

Stec M., 2009, *Nauczyciel języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] D. Sikora-Banasik (red.): *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych, Zarys teorii i praktyki*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, s. 51-59.

Szempruch J., 2013, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Szempruch J., 2016, *Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji* [w] „Studia z Teorii Wychowania", tom VII, 2016 nr 4(17), s. 37-51.

Szplit A., 2010, *Kompetencje nauczycieli języków obcych w Polsce i Europie* [w:] „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne", tom 19, s. 237-248.

Szymankiewicz K., 2017, *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze do budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*, Wydawnictwo Werset, Lublin – Warszawa.

Targońska J., 2009, *Wiedza czy umiejętności? Czego potrzebuje dobry nauczyciel języka obcego?* [w:] A. Mystkowska-Wiertelak, M. Pawlak, A. Pietrzykowska (red.): *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Kalisz, s. 11–26.

The European Profiling Grid, https://egrid.epg-project.eu/pl/egrid [dostęp 14.04.2023].

Uchnast Z., 1972, [recenzja] *Freedom to Learn, Carl R. Rogers, Ohio 1969* [w:] „Studia Philosophiae Christianae", 8/2, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Warszawa, s. 236-238.

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz. U. 2016 poz. 64.

Wallace M.J., 1991, *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, Cambrigde University Press, Cambrigde.

Werbińska D., 2005, *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Werbińska D., 2019, *Kompetencje początkującego nauczyciela języka angielskiego w świetle Modelu KARDS B. Kumaravadivelu*, Akademia Pomorska, Słupsk, s. 279-301.

Wilczyńska W., 1999, *Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Wilczyńska W., 2009, *Nauczyciel języka obcego jako badacz* [w:] A. Mystkowska-Wiertelak, M. Pawlak, A. Pietrzykowska (red.): *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Kalisz, s. 493–508.

Wolski P., 2008, *Autonomia a konstruktywizm* [w:] M. Pawlak (red.): *Autonomia w nauce języka obcego – Co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Poznań–Kalisz–Konin, s. 65-73.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT [dostęp 27.03.2023].

Zalewska-Bujak M., 2017, *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierrre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej* [w:] W.T. Miodunka, A. Seretny (red.): *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 63-78.

Zarzycka G., 2016, *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych* [w:] I. Janowska, P.E. Gębal (red.): *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 15-34.

Zarzycka G., 2018, *Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna* [w:] *Polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne* [w:] B. Grochala, I. Dembowska-Wosik (red.): „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", tom 25, s. 27-42.

Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Zawadzka-Bartnik E., 2019, *Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach*, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego", (44/2), s. 139–153, https://doi.org/10.14746/n.2015.44.2.01 [dostęp 22.01.2023].

Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny (The Teaching Profession in Europe: Practices, Perception and Policies). Edukacja i Szkolenia. Raport Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2016, Warszawa.

Żylińska M., 2007, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka,* Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

SPIS TABEL

Tabela 1. Behawioryzm, kognitywizm, konstruktywizm – przegląd głównych założeń dydaktycznych ... 36

Tabela 2. Różnice między modelem pedagogicznym i modelem andragogicznym ... 41

Tabela 3. Funkcje nauczyciela języków obcych według Zawadzkiej a jego kompetencje zawodowe... 113

Tabela 4. Model struktury podmiotowej kompetencji zawodowej nauczyciela języka obcego ... 122

Tabela 5. Zestawienie kompetencji nauczyciela języków obcych zgodnie z klasyfikacją H. Komorowskiej ... 137

Tabela 6. Staż pracy uczestników badania narracyjnego ... 252

Tabela 7. Formy kształcenia glottodydaktycznego uczestników badania narracyjnego ... 254

SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1. Autorski konstruktywistyczny model kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego.. 92

Schemat 2. Schemat powstawania kompetencji wg Targońskiej ... 100

Schemat 3. Wiedza i umiejętności edukatorów językowych ... 132

Schemat 4. Przebieg badań ... 172

Schemat 5. Kraj pochodzenia badanych ... 177

Schemat 6. Płeć badanych ... 178

Schemat 7. Od jak dawna uczą badani ... 179

Schemat 8. Kogo uczą badani ... 180

Schemat 9. Gdzie uczą badani ... 181

Schemat 10. Ukończone studia: po studiach lingwistycznych (grupa I) ... 182

Schemat 11. Ukończone studia glottodydaktyczne: po studiach lingwistycznych (grupa I) ... 183

Schemat 12. Staż pracy w charakterze lektora jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I) ... 185

Schemat 13. Czy ukończone polonistyczne studia glottodydaktyczne spełniły oczekiwania: po studiach lingwistycznych (grupa I) ... 186

Schemat 14. Czy realizowany program studiów w wystarczający sposób przygotowuje do pracy w zawodzie lektora jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I) ... 187

Schemat 15. Czy brakuje wiedzy teoretycznej do nauczania jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I) 191

Schemat 16. Czy brakuje przygotowania praktycznego do nauczania jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I) 191

Schemat 17. Czego brakuje do sprawnego nauczania jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I) 193

Schemat 18. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: po studiach lingwistycznych (grupa I) 195

Schemat 19. Stopień rozwoju posiadanych kompetencji: po studiach lingwistycznych (grupa I) . 198

Schemat 20. Stopień rozwoju kluczowych kompetencji: po studiach lingwistycznych (grupa I) ... 201

Schemat 21. Typ zajęć rozwijających kompetencje: po studiach lingwistycznych (grupa I) 203

Schemat 22. Oczekiwania wobec studiów glottodydaktycznych: obecnie studiujący (grupa II) ... 207

Schemat 23. Czy badanym brakuje wiedzy teoretycznej do nauczania jpjo?: obecnie studiujący (grupa II) 208

Schemat 24. Czy badanym brakuje przygotowania praktycznego do nauczania jpjo?: obecnie studiujący (grupa II) 209

Schemat 25. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: obecnie studiujący (grupa II) 211

Schemat 26. Stopień rozwoju posiadanych kompetencji: obecnie studiujący (grupa II) 213

Schemat 27. Stopień rozwoju kluczowych kompetencji: obecnie studiujący (grupa II) 216

Schemat 28. Typ zajęć rozwijających kompetencje: obecnie studiujący (grupa II) 218

Schemat 29. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: planujący studia glottodydaktyczne (grupa III) 222

Schemat 30. Stopień rozwoju posiadanych kompetencji: planujący studia glottodydaktyczne (grupa III) 225

Schemat 31. Stopień rozwoju kluczowych kompetencji_planujący studia glottodydaktyczne (grupa III) 226

Schemat 32. Typ zajęć rozwijających kompetencje: planujący studia glottodydaktyczne (grupa III) 228

Schemat 33. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: po szkoleniach glottodydaktycznych (grupa III) 231

Schemat 34. Stopień rozwoju posiadanych kompetencji: po szkoleniach glottodydaktycznych (grupa III) 233

Schemat 35. Stopień rozwoju kluczowych kompetencji: po szkoleniach glottodydaktycznych (grupa III) 235

Schemat 36. Typ zajęć rozwijających kompetencje: po szkoleniach glottodydaktycznych (grupa III) 237

Schemat 37. Kompetencje miękkie: po studiach lingwistycznych (grupa I) 241

Schemat 38. Kompetencje miękkie: obecnie studiujący (grupa II) 241

Schemat 39. Kompetencje miękkie: planujący studia glottodydaktyczne (grupa III) 242

Schemat 40. Kompetencje miękkie: po szkoleniach glottodydaktycznych (grupa III) 242

Schemat 41. Czy zawód lektora jpjo powinien zostać uwzględniony w Klasyfikacji zawodów i specjalności? 245

Schemat 42. Typ zajęć rozwijających kluczowe kompetencje_podsumowanie 248

Schemat 43. Udział procentowy kobiet i mężczyzn w badaniu narracyjnym 251

Schemat 44. Wykształcenie glottodydaktyczne uczestników badania narracyjnego 253

ANEKSY

ANEKS 1. Ankieta

Kompetencje dydaktyczno-metodyczne nauczycieli języka polskiego jako obcego (JPJO)

Niniejsza ankieta jest materiałem badawczym będącym elementem pracy doktorskiej na temat kompetencji dydaktyczno-metodycznych lektorów języka polskiego jako obcego. Proszę o zapoznanie się z treścią kwestionariusza i udzielenie odpowiedzi na zamieszczone w nim pytania.

Ilekroć w ankiecie jest mowa o lektorach / nauczycielach języka polskiego jako obcego, obejmuje ona także nauczycieli języka polskiego jako drugiego.

Ankieta składa się z trzech części. Pierwszą i trzecią część wypełniają wszyscy ankietowani.

Drugą część ankiety wypełniają jedynie osoby, które ukończyły polonistyczne studia glottodydaktyczne (specjalizację lub studia podyplomowe) lub obecnie je realizują - i została adekwatnie podzielona na dwie sekcje. Proszę wypełnić tę część, która Pani / Pana dotyczy.

Ankieta jest anonimowa.

CZĘŚĆ I
INFORMACJE WSTĘPNE

1. Od jak dawna uczy Pani / Pan JPJO?

   ☐ od rozpoczęcia wojny w Ukrainie

   ☐ uczyłam / uczyłem przed rozpoczęciem wojny w Ukrainie (od roku: …)

   ☐ nie uczę

   ☐ inne: ……

2. Kogo uczy Pani / Pan JPJO?

   ☐ dzieci

   ☐ dorosłych

   ☐ dzieci i dorosłych

   ☐ głównie uchodźców z Ukrainy

   ☐ jeszcze nie uczę

3. W jakiej jednostce uczy Pani / Pan JPJO?

   ☐ w szkole podstawowej

☐ w szkole średniej

☐ na uczelni wyższej

☐ w szkole prywatnej / w szkole języków obcych

☐ inne: ……

4. Jakie ma Pani / Pan przygotowanie do nauczania JPJO?

☐ Ukończyłam / ukończyłem szkolenie dla lektorów języka polskiego jako obcego wraz z komponentem regulacji emocjonalnej

☐ Ukończyłam / ukończyłem studia lingwistyczne – jakie?

☐ Ukończyłam / ukończyłem studia glottodydaktyczne – jakie? (studia podyplomowe, specjalizacja glottodydaktyczna, …)

☐ Obecnie realizuję studia glottodydaktyczne (studia podyplomowe, specjalizacja glottodydaktyczna, …)

☐ Planuję podjąć studia glottodydaktyczne

☐ inne: ……

5. Kraj pochodzenia
6. Język ojczysty
7. Płeć: ☐ kobieta ☐ mężczyzna
8. Czy zgodziłaby się Pani / zgodziłby się Pan na bezpośredni kontakt ze strony Kamili Dembińskiej w celu realizacji dalszego etapu badań naukowych?
tak (poniżej proszę podać adres e-mail oraz nr telefonu) / nie

CZĘŚĆ II
POLONISTYCZNE STUDIA GLOTTODYDAKTYCZNE

DLA OSÓB, KTÓRE UKOŃCZYŁY POLONISTYCZNE STUDIA GLOTTODYDAKTYCZNE

9. Ukończone studia glottodydaktyczne – forma kształcenia:
□ studia I stopnia □ studia II stopnia (magisterskie) □ studia podyplomowe

10. Uczelnia: ……

11. Kierunek: ……

12. Rok rozpoczęcia: ……

13. Rok ukończenia: ……

14. Staż pracy jako lektorka / lektor JPJO:

☐ poniżej 1 roku

☐ 1 - 2 lata

☐ 2 - 5 lat

☐ 5 - 10 lat

☐ 10 - 15 lat

☐ powyżej 15 lat

15. Czy ukończone polonistyczne studia glottodydaktyczne spełniły Pani / Pana oczekiwania?

☐ zdecydowanie tak ☐ raczej tak ☐ raczej nie ☐ zdecydowanie nie

16. Czy Pani / Pana zdaniem realizowany program studiów w wystarczający sposób przygotowuje do pracy w zawodzie lektora JPJO?

☐ zdecydowanie tak ☐ raczej tak ☐ raczej nie ☐ zdecydowanie nie

17. Proszę wskazać treści kształcenia, których Pani / Pana zdaniem zabrakło w programie studiów.

……

18. Proszę wskazać treści kształcenia, na które Pani / Pana zdaniem nie przeznaczono odpowiedniej ilości czasu.

……

19. Jakie elementy programu studiów nie zostały Pani / Pana zdaniem zrealizowane w sposób satysfakcjonujący?

……

20. Które przedmioty / zajęcia realizowane podczas studiów glottodydaktycznych uznaje Pani / Pan za kluczowe w przygotowaniu do praktyki zawodowej lektora JPJO?

……

21. Czy brakuje Pani / Panu wiedzy teoretycznej do nauczania JPJO?
tak / nie

22. Czy brakuje Pani / Panu przygotowania praktycznego do nauczania JPjO?
tak / nie

23. Czego brakuje Pani / Panu do sprawnego nauczania jpjo?

☐ zajęć teoretycznych ☐zajęć praktycznych

DLA OSÓB, KTÓRE REALIZUJĄ OBECNIE POLONISTYCZNE STUDIA GLOTTODYDAKTYCZNE

24. Obecnie realizowane kształcenie glottodydaktyczne - forma kształcenia
□ studia I stopnia □ studia II stopnia (magisterskie) □ studia podyplomowe

25. Uczelnia: ……

26. Kierunek: ……

27. Rok rozpoczęcia: ……

28. Rok zakończenia: ……

29. Co skłoniło Panią / Pana do podjęcia polonistycznych studiów glottodydaktycznych?

☐ zawsze chciałam / chciałem nauczać JPJO

☐ działania wojenne w Ukrainie i sytuacja uchodźców w Polsce

☐ studia glottodydaktyczne rozpoczęłam / rozpocząłem przed 24.02.2022

☐ inne: ……

30. Czego oczekuje Pani / Pan po studiach glottodydaktycznych?

☐ wiedzy teoretycznej z zakresu dydaktyki języków obcych

☐ przygotowania praktycznego do wykonywania zawodu lektora JPJO

☐ włączenia w program studiów zajęć praktycznych (prowadzenia lekcji z cudzoziemcami)

☐ inne: ……

31. Czy brakuje Pani / Panu wiedzy teoretycznej do nauczania JPJO?
tak / nie

32. Czy brakuje Pani / Panu przygotowania praktycznego do nauczania JPJO?
tak / nie

CZĘŚĆ III
KOMPETENCJE DYDAKTYCZNO-METODYCZNE LEKTORÓW JPJO

33. Które z niżej wymienionych kompetencji uznaje Pani / Pan za kluczowe w pracy lektora JPJO?

zakres kompetencji dydaktyczno-metodycznych	
formułowanie celów w ujęciu operacyjnym	
osiągnięcie założonych celów operacyjnych w trakcie realizacji lekcji	
konstruowanie konspektu lekcji	
selekcja i wybór treści	
dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (aktywizujących uczących się)	
wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych	
zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów	
wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się	
umiejętność stosowania różnorodnych form pracy	
przygotowanie ucznia do autonomii użycia języka	
zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach	
dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi	
stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych	
stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu	

34. Proszę ocenić stopień rozwoju posiadanych kompetencji w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza minimalny rozwój tychże kompetencji, a 5 pełny ich rozwój.

zakres kompetencji dydaktyczno-metodycznych					
	1	2	3	4	5
formułowanie celów w ujęciu operacyjnym					
osiągnięcie założonych celów operacyjnych w trakcie realizacji lekcji					
konstruowanie konspektu lekcji					
selekcja i wybór treści					
dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (aktywizujących uczących się)					
wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych					
zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów					
wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się					

umiejętność stosowania różnorodnych form pracy					
przygotowanie ucznia do autonomii użycia języka					
zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach					
dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi					
stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych					
stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu					

35. Dzięki jakim zajęciom (wykłady, zajęcia praktyczne, praktyki własne) udało się Pani / Panu wykształcić niżej wymienione kompetencje?

zakres kompetencji dydaktyczno-metodycznych	forma kształcenia		
	zajęcia teoretyczne (wykłady)	zajęcia praktyczne (ćwiczenia, warsztaty, konwersatoria, seminaria)	praktyki (prowadzenie samodzielnie zajęć)
formułowanie celów w ujęciu operacyjnym			
osiągnięcie założonych celów operacyjnych w trakcie realizacji lekcji			
konstruowanie konspektu lekcji			
selekcja i wybór treści			
dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania (aktywizujących uczących się)			
wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych			
zastosowanie zróżnicowanych sposobów kontroli osiągnięć uczniów			
wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się			
umiejętność stosowania różnorodnych form pracy			
przygotowanie ucznia do autonomii użycia języka			
zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach			
dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi			

stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych			
stosowanie materiałów autentycznych w trakcie kursu			

36. Które z wymienionych kompetencji miękkich (tzw. soft skills) uznaje Pani / Pan za istotne w pracy lektora JPJO? Proszę ocenić w skali od 1 (najmniej ważne) do 5 (najważniejsze).

☐ budowanie relacji

☐ dążenie do rezultatów

☐ gotowość do uczenia się

☐ kreatywność

☐ organizacja pracy własnej / zarządzanie samym sobą

☐ orientacja na działanie

☐ radzenie sobie ze stresem

37. Jakie są Pani / Pana dalsze plany zawodowe?

……

38. Czy uważa Pani / Pan, że zawód lektora / nauczyciela JPJO powinien zostać uwzględniony w Klasyfikacji zawodów i specjalności?
W obecnej chwili brak takiego zawodu w Klasyfikacji zawodów i specjalności prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej: https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci
tak / nie

ANEKS 2. Instrukcja do eseju

Szanowna Pani / Szanowny Panie,

bardzo dziękuje za wypełnienie ankiety, która jest materiałem badawczym będącym elementem mojej pracy doktorskiej na temat kompetencji dydaktyczno-metodycznych lektorów języka polskiego jako obcego. Bardzo doceniam poświęcony czas oraz zgodę na bezpośredni kontakt w celu realizacji dalszego etapu badań naukowych.

A jest nim esej na temat:
Mój start zawodowy w charakterze lektora / nauczyciela języka polskiego jako obcego – wyzwania i doświadczenia

Będę niezmiernie wdzięczna za opisanie początku Pani / Pana pracy w charakterze lektorki / nauczycielki / lektora / nauczyciela jpjo.

W opisie proszę uwzględnić następujące informacje:
- sukcesy
- trudności
- poczucie gotowości (lub jego brak) do wykonywania zawodu lektora jpjo
- ciekawe doświadczenia
- od kiedy uczy Pani / Pan jpjo

Esej nie musi być długi, maksymalnie 2 strony A4. Ważne, aby wypowiedź była szczera i otwarta. Posłuży ona jedynie do celów badawczych, nigdzie nie zostaną ujawnione Pani / Pana dane osobowe.

Wielce dziękuję za wszelką pomoc i wsparcie!

W razie pytań lub wątpliwości proszę o kontakt: ka.dembinska2@student.uw.edu.pl, tel. 606 128 024.

Pozdrawiam
Kamila Dembińska

ANEKS 3. Przykładowy zakodowany esej

Na studia podyplomowe glottodydaktyczne zdecydowałam się już kilka lat po ukończeniu (2011) warszawskiej polonistyki. Pracowałam w branży ubezpieczeniowej na stanowisku menedżerskim, ale „ciągnęło" mnie do uczenia; dawałam prywatne lekcje. Studia w (nazwa) uważam za ciekawe, ale zbyt teoretyczne. Tak się akurat złożyło, że kiedy już uzyskałam dyplom, byłam w zaawansowanej ciąży (2016 r.), więc nie mogłam od razu wykorzystać zdobytej wiedzy w praktyce.

W czasie urlopu macierzyńskiego zaczęłam dawać prywatne darmowe lekcje Białorusince. Niestety, po jakimś czasie zrezygnowała, ponieważ uznała, że woli pracować w środowisku angielskojęzycznym. Już wtedy jednak zauważyłam, że szybko zapomniałam, „jak to się robi" i nie wiedziałam, jak właściwie zacząć pracę z osobą, która jest całkiem sprawna w mowie, ale ma ogromne problemy z gramatyką. Nie potrafiłam dobierać właściwych materiałów. Podręcznik, który najlepiej kojarzyłam to było „Krok po kroku", więc na jego podstawie pracowałam. Dzisiaj jednak wiem, że w tym przypadku nie był to właściwy wybór.

Kolejne moje „spotkanie; z nauczaniem jpjo miałam, gdy zdecydowałam się na pracę w szkole podstawowej. Dostałam wtedy godziny dodatkowe dla obcokrajowców. Miałam szczęście pod tym względem, że były to zajęcia 1:1. I tutaj znowu w czasie spotkań z Malezyjką byłam bezradna i nie bardzo wiedziałam, jak jej pomóc. Za to całkiem owocnie pracowało mi się z Ukraińcem, który bardzo dobrze radził sobie z językiem polskim. Program nauczania musiałam stworzyć sama, oparłam go więc na PKPK (znowu bardziej z „musu' niż z wyboru świadomego). Sama idea uczenia jpjo nadal była mi bliska. Miałam nawet zatrudnić się w jednej z warszawskich szkół językowych, ale niestety nie udało mi się pogodzić wszystkich obowiązków. Jak więc widać, duch pedagogiczny, mimo poruszania się po omacku, we mnie nie zginął. Po roku w publicznej podstawówce wróciłam do ubezpieczeń, ale cały czas udzielałam korepetycji.

Aż w końcu złożyło się tam, że kilkoro moich uczniów było z pochodzenia Wietnamczykami (2021/2022). Co prawda urodzeni byli w Polsce, ale jak powszechnie wiadomo ich społeczności są dosyć zamknięte, a co za tym idzie, ich polszczyzna była daleka od ideału. Mimo, że przez wiele lat chodzili do polskiej szkoły, ich problemy z gramatyką – zwłaszcza fleksją - były typowe problemów cudzoziemców. Zaczęłam więc sama się od nich uczyć. Byli moim materiałem badawczym, na którym próbowałam testować różne metody. I chyba wtedy poczułam tak naprawdę, jak fajnie jest innej osobie przybliżać zarówno język, jak i kulturę polską. Te osoby praktycznie nie czytały literatury, polskim posługiwały się tylko w szkole. Mimo to 3 na 3 zdały maturę, a ósmoklasista poprawił swój wynik % z egzaminu próbnego o 40%. To uważam za mój ogromny sukces.

Zdecydowałam się więc zostać nauczycielem polskiego i polskiego jako obcego w szkole międzynarodowej (wrzesień 2022, klasy 6-8). Tu dopiero czekało mnie wyzwanie, z

którego na początku nie zdawałam sobie sprawy. 90% uczniów to osoby, które oprócz tego, że muszą w Polsce z jakiegoś powodu mieszkać (uchodźcy, rodzice dyplomatów lub pracowników firm międzynarodowych) nie mają żadnego emocjonalnego czy genealogicznego związku z Polską. W domu posługują się tureckim, ukraińskim, rosyjskim itp., w szkole prawie wyłącznie angielskim. Większość z nich nie ma polskich korzeni. Jedyną sytuacją, w jakiej muszą posługiwać się polskim jest lekcja języka polskiego. Mamy więc ogromne problemy z motywacją. Kolejna kwestia to duże grupy; wydawać by się mogło, że w szkole międzynarodowej prywatnej nauczyciel ma komfort i pracuje z kilkoma uczniami. Nic z tych rzeczy: w grupie mam ok. 20 osób z różnych kultur, na bardzo różnych poziomach, bo grupy są tworzone ze względu na wiek, a nie na poziom języka. Bywa też tak, że w połowie roku szkolonego dołącza uczeń, który właśnie przyleciał do Polski i nie wie nawet, co to znaczy „Cześć". Są to młodzi ludzie ze wszystkich możliwych zakątków świata – najwięcej Turków, Hindusów i Ukraińców. Nie mogę więc zastosować metody ze względu na ich pierwszy język.

Postanowiłam więc, że będę stosować język pośredniczący – angielski. Zdaję sobie sprawę z wad tego rozwiązania, ale uważam, że w moim przypadku jest to jedyne wyjście. Wiem też, że kilka osób zmieniło grupę na moją właśnie ze względu na to, że w innej niczego nie rozumiało, bo lektorka posługiwała się jedynie polskim. Być może zrobili to z wygody, ale mam nadzieję, że moja metoda w jakikolwiek sposób chociaż odrobinę wpływa na ich motywację.

Obowiązującym podręcznikiem kursowym jest PKPK. Przyznam, że dopiero o 2-3 miesiącach zorientowałam się, że nie jestem jego największą fanką ☺ Uważam, że jest zbyt obszerny. Nie jestem w stanie w tych konkretnie grupach go zrealizować nie pędząc i nie ignorując trudności uczniów z przyswajaniem materiału. Realizuję go więc wybiórczo, staram się wybierać te partie, które są najbardziej funkcjonalne. Natomiast bardzo doceniam platformę e-polish, która ułatwia wiele spraw.

Podsumowując, mam wrażenie, że dopiero po kilku miesiącach pracy dzień w dzień z obcokrajowcami zaczęłam mieć pewnego rodzaju intuicję lektora i tak naprawdę teraz studia glottodydaktyczne dałyby mi najwięcej. W związku z tym tez tak bardzo cenię sobie kurs SOK, bo gdy rozmawialiśmy o konkretnych rozwiązaniach, mogłam je sobie wyobrazić w praktyce w sali lekcyjnej. Mimo to cały czas czuję niedostatki metodyczne i muszę bardzo uważnie analizować wszystkie wykonywane na zajęciach ćwiczenia i uprawiać „autowykłady" gramatyczne, żeby jak najlepiej móc wytłumaczyć wszelkie zawiłości moim uczniom.

ANEKS 4. Zasady kodowania eseju

W każdym tekście odpowiednim kolorem zaznaczone zostały fragmenty opisujące konkretne zagadnienia, o opisanie których zostali poproszeni uczestnicy badania jakościowego.

1. sukcesy
2. trudności
3. poczucie gotowości (lub jego brak) do wykonywania zawodu lektora jpjo
4. ciekawe doświadczenia
5. od kiedy uczy Pani / Pan jpjo
6. określenia dotyczące początków pracy
7. ukończone studia

ANEKS 5. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: I grupa badawcza – 86 osób po studiach lingwistycznych

KOMPETENCJE 86 osób po studiach lingwistycznych	Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo?	
	liczba wskazań	procent
formułowanie celów zajęć	43	50%
osiągnięcie założonych celów	38	44%
konstruowanie konspektu zajęć	9	10%
selekcja i dobór treści	55	64%
dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania	53	62%
wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych	39	45%
zróżnicowane sposoby kontroli osiągnięć uczniów	18	21%
wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się	56	65%
umiejętność stosowania różnorodnych form pracy	57	66%
przygotowanie ucznia do autonomii użycia języka	60	70%
zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach	56	65%
dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi	33	38%
stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych	29	34%
stosowanie materiałów autentycznych	46	53%

ANEKS 6. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: II grupa badawcza – 19 osób obecnie studiujących

KOMPETENCJE 19 osób obecnie studiujących	Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo?	
	liczba wskazań	procent
formułowanie celów zajęć	9	47%
osiągnięcie założonych celów	9	47%
konstruowanie konspektu zajęć	5	26%
selekcja i dobór treści	12	63%
dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania	15	79%
wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych	9	47%
zróżnicowane sposoby kontroli osiągnięć uczniów	6	32%
wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się	16	84%
umiejętność stosowania różnorodnych form pracy	12	63%
przygotowanie ucznia do autonomii użycia języka	12	63%
zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach	11	58%
dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi	8	42%
stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych	7	37%
stosowanie materiałów autentycznych	13	68%

ANEKS 7. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: III grupa badawcza – 16 osób planujących studia glottodydaktyczne

KOMPETENCJE 16 osób planujących studia glottodydaktyczne	Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo?	
	liczba wskazań	procent
formułowanie celów zajęć	8	50%
osiągnięcie założonych celów	5	31%
konstruowanie konspektu zajęć	1	6%
selekcja i dobór treści	6	38%
dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania	10	63%
wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych	6	38%
zróżnicowane sposoby kontroli osiągnięć uczniów	5	31%
wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się	11	69%
umiejętność stosowania różnorodnych form pracy	12	75%
przygotowanie ucznia do autonomii użycia języka	10	63%
zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach	12	75%
dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi	7	44%
stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych	6	38%
stosowanie materiałów autentycznych	10	63%

ANEKS 8. Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo: III grupa badawcza – 82 osoby po szkoleniach glottodydaktycznych

KOMPETENCJE 82 osoby po szkoleniach glottodydaktycznych	Kluczowe kompetencje w pracy lektora jpjo?	
	liczba wskazań	procent
formułowanie celów zajęć	30	37%
osiągnięcie założonych celów	37	45%
konstruowanie konspektu zajęć	6	7%
selekcja i dobór treści	50	61%
dobór i wykorzystanie otwartych form nauczania	52	63%
wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych	41	50%
zróżnicowane sposoby kontroli osiągnięć uczniów	10	12%
wspieranie i organizowanie procesu nauczania i uczenia się	52	63%
umiejętność stosowania różnorodnych form pracy	52	63%
przygotowanie ucznia do autonomii użycia języka	43	52%
zachęcanie uczniów do aktywnego udziału w zajęciach	51	62%
dbałość i praca nad płynnością i poprawnością wypowiedzi	25	30%
stosowanie dodatkowych materiałów dydaktycznych	26	32%
stosowanie materiałów autentycznych	30	37%

SUMMARY

The dissertation *Professionalizing the education of Polish as a foreign language teachers. Awareness and development of didactic-methodical competence in beginning teachers of Polish as a foreign language* is a contribution to the discussion and scholarly reflection on the evolution of Polish language glottodidactics and, in particular, Polish language pedeutology, which is an important element determining further directions of development for the whole space of learning and teaching Polish as a foreign and second language.

With the growing interest of foreigners in the Polish language, as well as with the socio-economic and cultural changes in the world, the teaching of foreign languages attracts an increasing amount of attention. In the research perspective, the representation of the course of language education has become crucial, and research usually focuses on the main actors of the glottodiadatic process: the teacher and the learner (Grucza 1978, Lewandowski 1985, Woźniewicz 1987, Pfeiffer 2001, Gębal 2008). The present dissertation centers research on the awareness and development of the didactic and methodological competence of teachers as the key skills that constitute the teaching practice of novice teachers, and facilitate their entry into the profession.

The point of reference for the theoretical considerations developed in this work are the leading contemporary humanistic paradigms of teacher education, derived from constructivist didactic currents. They acknowledge the subjectivity of the learner, while entrusting the teacher with co-responsibility for the organization and implementation of the educational process, which becomes a project of lifelong learning.

The author's constructivist model of educating teachers of Polish as a foreign language presented in this work grounds itself in the results of analyses of contemporary visions of professional teaching education, such as, among others, the concept of education through practice of D. Fish, the humanistic concept of teacher education of A. W. Combs, Kolb's Cycle or D. Schön's concept of reflective practice.. This model promotes practical forms of training reflective practitioners. The educational process of teachers, which assumes conscious involvement of future teachers in their own

development, aims to prepare for professional work autonomous professionals who are aware of the need for continuous improvement, ready for self-assessment, able to monitor the development of their competencies and plan for improvement in a lifelong perspective.

The aim of the research project was an attempt to verify the extent to which graduates of Polish glottodidactic studies (or other forms of training for future teachers of Polish as a foreign language) are prepared to undertake the practice of their profession and how they can most effectively develop key competencies that enable effective teaching at the initial stage of the professional path. The research was focused on didactic and methodological competencies (Komorowska 2004). These are skills that are trained largely through practical activities; their acquisition requires, already during the course of teacher education, the efficient integration of academic knowledge with the practice of teaching. The necessity of such a combination is also pointed out by the authors of the *Common European Framework of Reference for Languages* (Kelly, Grenfell 2004).

In the course of the research, he given research hypotheses, concerning the training procedures for future Polish language glottodidacticians, were confirmed. The concentration of contemporary procedures on theoretical issues was revealed, while the practical dimension of preparation for the profession was partially ignored. The development of didactic and methodological competence in graduates was shown to be too low. Practical training techniques were identified as conducive to the development of key competencies of reflective practitioners. As a result, the current educational processes can be assessed as insufficiently preparing Polish as a foreign language teachers for professional practice because of concrete weaknesses in teacher training methodology. One of the conclusions is the urgent need to improve the programs of glottodidactic studies in order to better prepare students for the profession of a teacher of Polish as a foreign language.

The final postulates of the author of the dissertation fall within the concept of professionalization of teacher education, which presupposes a strong connection between specific professional activities and the transferred academic knowledge. The work emphasizes the necessity of developing standards for the training of Polish-language teachers, as well as the inclusion of pedagogical practices in the reflective process

of education. The indispensability of further development of glottodidactic pedeutology was also noted. The proposed innovation is the implementation of dual education, assuming the cooperation of an educational institution with a partner organization, which is a space for practical involvement of student teachers. Such a formula will ensure the combination of theoretical aspects of education with their practical application in a real professional environment. Regulating the professional recognition of Polish as a foreign language teachers is also necessary; at present this profession does not formally exist. Together, these actions should lead to strengthening both the prestige and competency of the profession of teaching Polish as a foreign language and ultimately contribute to increasing the effectiveness of teaching Polish as a foreign and second language, and thus - a more effective promotion of our language in the world.