

**Krystyna Szymankiewicz**

*Uniwersytet Warszawski*

## **MIĘDZY TEORIĄ A PRAKTYKĄ – PRZEJAWY TEORII OSOBISTYCH W REFLEKSJI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKA OBCEGO PODCZAS PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH**

### **Between theory and practice – the manifestation of personal theories in teacher trainees' reflection-on-action**

Teacher personal theories bridge a gap between theory and practice. Teacher training offers an opportunity for the trainee to become aware of their personal theories of practice and for these to be shaped. This article focuses on the role of reflection in the development of teacher personal theories of practice while training teachers of French as a foreign language. An interpretive analysis of messages posted on an Internet discussion forum for teacher trainees reveals how reflective students modify their personal theories on teaching by articulating theory and practice.

### **1. Wstęp**

W moim artykule chciałabym poruszyć zagadnienie roli, jaką odgrywają wybrane komponenty kompetencji ogólnych w kształceniu przyszłych nauczycieli języka obcego. Mowa będzie o wiedzy teoretycznej poznawanej w toku zajęć akademickich, o nabywanych umiejętnościach praktycznych, a także o wiedzy osobistej, czyli teoriach indywidualnych kandydatów na nauczycieli. Interesuje mnie problem ujawniania się relacji pomiędzy tymi obszarami wiedzy w refleksji nad działaniem prowadzonej przez studentów podczas praktyk szkolnych. W pierwszej części tekstu przedstawię teoretyczne ujęcie zagadnienia relacji między teorią a praktyką oraz roli teorii osobistych w edukacji nauczycielskiej. Druga część poświęcona będzie przedstawieniu i omówieniu badania własnego,

które polegało na analizie wypowiedzi zamieszczanych przez studentów odbywających praktyki szkolne na forum dyskusyjnym utworzonym na platformie MOODLE. Na koniec, na podstawie wniosków z badania przedstawię kilka implikacji dla kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego.

## **2. Związek wiedzy z praktyką w kształceniu zawodowym nauczycieli. Rola teorii osobistych**

Według modelu refleksyjnego kształcenia nauczycieli, który jest rozpowszechniony w Polsce - przynajmniej w założeniach programowych (Komorowska, 2008: 73), teoria pełni funkcję wspomagającą kandydatów na nauczycieli w nabywaniu umiejętności praktycznych. Henryka Kwiatkowska (2008: 104) zauważa, że „teoria pedagogiczna w pracy nauczyciela nie jest przedmiotem wdrożeń, jest natomiast podstawą rozumienia rzeczywistości pedagogicznej, jej interpretowania, definiowania.” Relacja między teorią a praktyką uchodzi przy tym za bardzo złożoną. Uznaje się, że wiedza akademicka nie ma bezpośredniego przełożenia na działania praktyczne, zaś rolę łącznika pomiędzy teorią a praktyką przypisuje się tzw. teoriom osobistym nauczyciela (Mizerek, 1999; Kwiatkowska, 2008). Teorie osobiste bądź „osobista wiedza praktyczna nauczyciela”, według jednej z definicji, „są rodzajem konstruktów (lub zespołu konstruktów) formujących się stopniowo w świadomości jednostki w toku rozłożonych w czasie doświadczeń (np. słuchania, czytania, obserwowania cudzych) i własnych działań oraz integrowania ich na bazie indywidualnych wartości i idei” (Mizerek, 1999: 137). Badacze nauczycielskich teorii osobistych Handal i Lauvas (1987, cyt. za: *ibidem*: 139) wyróżnili w strukturze teorii osobistych trzy podstawowe elementy: osobiste doświadczenie; przekazaną/wynegocjowaną wiedzę, doświadczenia i struktury poznawcze; wartości (filozoficzne, polityczne i etyczne). Werbińska (2006: 32) wśród źródeł personalnych teorii nauczyciela języka obcego wymienia doświadczenia z własnej nauki języka obcego, doświadczenia z nauczania języka, zasady oparte o badania naukowe, ustaloną praktykę, zasady z metody nauczania oraz czynniki osobowościowe. Cechą charakterystyczną osobistej wiedzy nauczyciela jest jej praktyczny i indywidualny charakter. Służy ona jako podstawa działania i jednocześnie jest niepowtarzalna. Osobista teoria pedagogiczna jest zazwyczaj ukryta, często stanowi dla nauczyciela oczywistość, przez co trudno ją zwerbalizować (Polak, 1999: 39). Teorie indywidualne podlegają zmianom pod wpływem doświadczenia i pogłębiania wiedzy teoretycznej, jednak zmiany te są powolne. Dzieje się tak ze względu na opór posiadanych konstruktów poznawczych przed nową wiedzą (*ibidem*: 40,

Kwiatkowska, 2008: 105). Dla wyjaśnienia tego zjawiska Siek-Piskozub i Strugińska (2008: 135) przywołują teorię dysonansu poznawczego, tłumacząc, iż nauczyciele są przywiązani do swoich – znanych – teorii, gdyż dążą do zachowania równowagi w systemie poznawczym. Z kolei Kwiatkowska (2008: 105) zauważa, że „jeśli wiedza poznawana w toku studiów odbiega od wiedzy zdroworozsądkowej, studentowi wydaje się nieprzydatna, oderwana od praktyki, zbyt teoretyczna. Wiedza zdroworozsądkowa, będąca rezultatem osobistego doświadczenia życiowego człowieka, jest bliższa, a ponadto potwierdzona w praktycznym działaniu, bo z niego wypływa. (...) Wynika z tego, że efekt uczenia się zależy od pokonania oporu posiadanej wiedzy zdroworozsądkowej i utrwalonego stylu myślenia.”

Z tego powodu uznaje się potrzebę uwzględnienia zdroworozsądkowej wiedzy pedagogicznej przyszłych nauczycieli w procesie ich kształcenia. Wymaga to oparcia procesu kształcenia na refleksji nad działaniem i dążeniu do rozumienia/interpretacji sytuacji. Takie założenia odnajdujemy w humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli Arthura W. Combesa (1978) oraz koncepcji „refleksyjnej praktyki” Donalda Schöna (1983). Combes zwraca uwagę na rolę odkrywania przez studentów osobistych znaczeń poznawanej wiedzy, stwierdzając, że „proces uczenia się ma dwa aspekty: przyswajanie nowej wiadomości oraz odkrycie znaczenia tej wiadomości. Wiadomość sama w sobie, bez związków z treścią indywidualnych przeświadczeń zawodowych, jest mało przydatna, ale też bezużyteczna” (Combes, 1978: 36). Podejście refleksyjne również akcentuje rolę uświadamiania sobie przez nauczycieli znaczenia posiadanej teorii osobistej. Schön (1983: 23) podkreśla wagę zdolności do krytycznego namysłu nad własnym działaniem, jego przyczynami i jego konsekwencjami. W świetle jego koncepcji, nauczyciele znajdują się w sytuacji badacza. Dokonując refleksji nad działaniem, ujawniają swój „system wartości oraz milczące, wcześniej ukształtowane teorie tkwiące u podstaw ich działania” (Mizerek, 1999: 111). Dzięki temu możliwa staje się integracja nowej wiedzy oraz wypracowywanie głębszych interpretacji konkretnych sytuacji praktycznych. Jak więc słusznie zauważa Mizerek (*ibidem*: 20), „rozwój profesjonalny oraz mieszczące się w jego ramach bardziej adekwatne rozumienie sytuacji praktycznych następuje nie przez zastępowanie teorii osobistych naukowymi, lecz za pomocą modyfikacji tych pierwszych.”

Biorąc pod uwagę rolę teorii osobistych jako łącznika między teorią a praktyką oraz rolę refleksji nad działaniem jako katalizatora zmian w strukturach wiedzy osobistej, postanowiłam zbadać przejawy tego typu refleksji w opisach doświadczeń z praktyk szkolnych studentów.

## **2. Badanie przejawów budowania własnej wiedzy praktycznej przez studentów w ich refleksji dotyczącej praktyk szkolnych**

### **2.1. Pytania badawcze**

Poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy refleksja nad działaniem podczas praktyk szkolnych sprzyja modyfikacji teorii osobistych przyszłych nauczycieli? Jeśli tak, to w jaki sposób?
- Jaki rodzaj refleksji sprzyja ujawnianiu i modyfikowaniu teorii osobistych studentów?
- Jakie źródła wiedzy studenci wykorzystują podczas refleksji dotyczącej działań obserwowanych u innego nauczyciela oraz własnej praktyki? Czy dochodzi do konfrontacji teorii z praktyką?

### **2.2. Osoby badane**

Badanie dotyczyło 12 studentów specjalizacji nauczycielskiej w Instytucie Romanistyki UW, odbywających praktyki szkolne w semestrze letnim roku akademickiego 2011/2012. W okresie przeprowadzania badania (od 01.03. do 30.06.2012) połowa osób wypełniła tylko niektóre rubryki, zaś pozostałych sześć zamieściło swoje posty we wszystkich wątkach dyskusji. W celu zapewnienia anonimowości osób badanych, zostały im przyporządkowane numery (S1, S2, itd.), którymi posługuję się podczas analizy.

### **2.3. Dane poddane analizie**

Przedmiot analizy stanowiły dane tekstowe – wpisy pochodzące z zamkniętego forum dyskusyjnego poświęconego praktykom szkolnym, utworzonego na platformie MOODLE<sup>1</sup>. Aktywność na forum i uczestnictwo w dyskusjach stanowiły jeden z warunków zaliczenia praktyk szkolnych.

Lista obowiązkowych tematów na dydaktycznym forum dyskusyjnym obejmowała refleksję na temat pracy nauczyciela (przed praktykami), obserwacje pięciu aspektów pracy nauczyciela (np. utrzymanie dyscypliny w klasie, użycie języka francuskiego i polskiego na lekcji, komunikacja niewerbalna), omówienie jedenastu zagadnień związanych z prowadzeniem lekcji (rozwijanie poszczególnych sprawności językowych, nauczanie gramatyki i słownic-

---

<sup>1</sup> Autorem omawianej koncepcji forum dydaktycznego jest Radosław Kucharczyk (Instytut Romanistyki UW).

twą, planowanie i prowadzenie lekcji, ocenianie), a także podsumowanie praktyk. Do każdego tematu sformułowano, inspirując się *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (2007), szczegółowe pytania ukierunkowujące refleksję.

## 2.4. Metodologia analizy danych

Wypowiedzi studentów poddałam analizie jakościowej, dokonując redukcji danych, ich reprezentacji oraz wyciągając wnioski. Zgodnie z zaleceniami metodologicznymi dotyczącymi analiz jakościowych danych w edukacji (Rubacha, 2008: 259), te trzy operacje nie stanowiły odrębnych sekwencji, lecz nieustannie przeplatały się podczas analizy.

## 2.5. Redukcja danych

Analizując wypowiedzi studentów na forum dydaktycznym, początkowo wyróżniłam piętnaście kategorii odnoszących się do różnych przejawów refleksji związanej z ocenianiem działań nauczyciela oraz własnego prowadzenia lekcji.

Następnie wybrałam spośród nich dziewięć najbardziej reprezentatywnych w dwóch interesujących mnie obszarach: ujawniania i kształtowania teorii osobistych oraz bezpośredniego odwołania się do wiedzy teoretycznej bądź praktycznej poznanej w toku zajęć akademickich.

Oto dwie grupy kategorii (A i B) wraz z przykładami wypowiedzi studentów:

### A) Konfrontacja teorii z praktyką. Kategorie odnoszące się do wiedzy teoretycznej i praktycznej poznanej w toku zajęć akademickich

- Kat. 2. Odniesienie do teorii akademickiej

#### Przykład 1

„(...) Może brzmi to trochę jak styl autokratyczny, ale potrafię również uśmiechać się i mogę wyczuć że moi uczniowie swobodnie czują się na lekcji, gdzie wiedzą, że każdy może zabrać głos. O dziwo teraz te "gadufy" najczęściej zgłaszają się na lekcji.” (S3)

#### Przykład 2

„Dzisiaj miałem (w końcu!) pierwszy dzień obserwacji. Jednym słowem - tragedia. Mam wrażenie, że wszystko, czego się nauczyłem na naszych zajęciach i mój "ideał lekcji" leży w gruzach.” (S1)

#### Przykład 3

„Pierwsza obserwacja: pojęcie sandwich w szkole kompletnie nie istnieje” ;  
(...) „Tutaj może tylko dodam, że często też nauczyciel ograniczał się do

prze czytania polecenia z podręcznika, bez żadnej modyfikacji, użycia innych słów albo dodatkowych wyjaśnień. Nie podobało mi się takie podejście do przekazywania poleceń.” (S2)

- Kat. 3. Odniesienie do praktycznych działań przećwiczonych na zajęciach akademickich

Przykład 4

„Za każdym razem, gdy zaczynaliśmy nową jednostkę tematyczną, robiliśmy burze mózgów. Oczywiście nie była to tak profesjonalna gra dydaktyczna, którą nauczył nas dr X.Y., ale zawsze coś innego niż zwykle ćwiczenia.” (S1)

Przykład 5

„A ja sama nie wiem, czy pisanie fiszek faktycznie pomogło mi przewidzieć, ile czasu zajmie konkretne ćwiczenie - raczej nauczyłam się tego podczas prowadzenia lekcji.” (S6)

## **B) Kategorie odnoszące się do ujawniania i kształtowania teorii osobistych**

- Kat. 1. Odniesienie do własnego doświadczenia jako ucznia

Przykład 6

„Mianowicie, czy uczniowie wykorzystują to, że nauczyciel jest miły dla nich od początku? Niestety, dokładnie tak uważam. Ale jest na to niezawodny – tak przynajmniej wynika z mojego doświadczenia – sposób. Miałam w życiu paru nauczycieli, którzy dawali nieźle popalić na początku kontaktu z nimi – wymagali bardzo dużo pracy, mieli ściśle określone zasady, których się trzymali i których nie zmieniali pod wpływem błagań uczniów, a po jakimś czasie, kiedy uczniowie już wczuli się w rytm zajęć, pokazywali, jakimi naprawdę są wspaniałymi osobami.” (S2)

- Kat. 4. Ocena działań nauczyciela

Przykład 7

„Generalnie, jest to osoba bardzo ekspresyjna, co sprawia, że ciężko zasnąć na tych zajęciach. Gdy rozmawia z uczniem, utrzymuje kontakt wzrokowy, co wydaje mi się bardzo istotne, ponieważ uczeń wie wtedy, że jest słuchany i to mu dodaje pewności siebie. Czasem też nauczyciel chodzi po klasie rozmawiając z uczniami, co w moim odczuciu pomaga mu zmniejszyć dystans i nawiązać lepszą współpracę.” (S8)

- Kat. 6. Sformułowanie własnej „recepty” dydaktycznej

Przykład 8

„Ja też nie mogę narzekać na moje klasy. Jednak muszę trzymać dyscyplinę, bo mam wrażenie, że w ten sposób uczniowie muszą zrozumieć, że mimo niedużej różnicy wiekowej jestem w szkole jako nauczyciel, a nie ich kolegą.

Przyjazna i bezstresowa atmosfera jest najważniejsza, ale moi uczniowie jednocześnie muszą też znać i przestrzegać zasady jakie funkcjonują na moich lekcjach. Ja również nie reaguję na krótkie wymiany zdań między uczniami, gdyż jest to normalne, ale trzeba być czujnym i interweniować gdy dane zachowania zakłócają lekcję.” (S3)

- Kat. 7. Wyobrażenie sobie własnej reakcji w danej sytuacji

Przykład 9

„Nie miałam niestety szansy oceniać uczniów, jedyne co wiem to to, że robiłabym to zupełnie inaczej niż moja opiekunka praktyk, która korzysta z zawężonej skali – najczęściej jest zawsze 3, rzadziej 4, 5 – to istny cud. Klasy trochę się zniechęcają, bo ich trud rzadko jest wynagradzany...” (S4)

- Kat. 12. Autoewaluacja

Przykład 10

„Najważniejsze jest to, żeby lekcja była o ciekawym temacie i przede wszystkim dynamiczna - mam wrażenie, że właśnie takie były moje lekcje.” (S1)

- Kat. 13. Wnioski z doświadczenia z praktyk szkolnych

Przykład 11

„(...) Z perspektywy nauczyciela dopiero zobaczyłam jak łatwo jest u nas nie zaliczyć testu. Pytania są na wiem/nie wiem i niestety nawet jak wiem to nie mam szansy na wiele pomyłek. Nie podoba mi się to, bardzo! więc postanowiłam że jak już zostanę nauczycielem to poświęcę bardzo dużo czasu na wymyślanie sprawdzianów dla moich uczniów. Tak żeby naprawdę doceniać to, co wiedza.” (S2)

- Kat. 15. Zauważenie ewolucji własnych działań dydaktycznych /doskonalenia umiejętności podczas praktyk

Przykład 12

„(...) Przyszłam, że trochę się podłamałam po komentarzu mojej opiekunki, ale nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło 😊 Następnym razem już inaczej podeszłam do rozumienia tekstu i podzieliłam uczniom tekst na części, z których wyłapywaliśmy razem słowa-klucze (burza mózgów), określaliśmy główną myśl każdego fragmentu i nadawaliśmy tytuły. Zauważyłam, że faktycznie uczniowie więcej skorzystali podczas tej lekcji niż podczas poprzedniego podejścia do tekstu.” 😊 (S6)

Przykład 13

„Pod koniec praktyk potrafię przewidzieć ile czasu zajmie mi dane zagadnienie lub ćwiczenie. Jednak pamiętam, że zaczynając praktyki planowałam za dużo materiału do przerobienia na jednej lekcji i najczęściej musiałam modyfikować przebieg lekcji, oczywiście starając zachować najważniejsze elementy. Zaczyna-

jąc też często byłam zaskoczona dzwonkiem. Teraz kończąc już moje praktyki jestem bardziej świadoma realnego czasu lekcji i jej rozplanowania.” (S3)

## **2.6. Reprezentacja danych**

### **2.6.1. Dominujący rodzaj refleksji**

Przy pomocy wyróżnionych kategorii analizy możliwe stało się określenie, jaki rodzaj refleksji dominuje w postach praktykantów. Formuła ukierunkowanej dyskusji na forum okazała się sprzyjać ujawnianiu przez uczestników ich indywidualnych teorii dotyczących nauczania języka obcego. Przejawy teorii osobistych przyjmowały przede wszystkim formę własnej recepty dydaktycznej (32% wszystkich wpisów refleksyjnych), pojawiały się także pod postacią zwerbalizowanych kryteriów autoewaluacji (28%) oraz kryteriów oceny obserwowanego nauczyciela (25%). Bezpośrednie odniesienie do zagadnień teoretycznych i praktycznych z zajęć akademickich występowało rzadko (5,8%).

### **2.6.2. Różnice indywidualne**

Studenci różnili się między sobą ilością i jakością przejawów refleksji. Wykazywali indywidualne preferencje do odwoływania się do wybranych rodzajów wiedzy. Przykładowo, S2 chętnie odnosiła się do własnego doświadczenia jako ucznia, przedstawiała swoje praktyczne zasady nauczania odwołując się do różnych źródeł wiedzy (doświadczeń innych studentów, własnej praktyki, doświadczenia jako ucznia). Inna uczestniczka badania – S6, oprócz własnego doświadczenia, odwoływała się przede wszystkim do zaobserwowanych u nauczyciela-opiekuna praktyk zachowań, analizując je i naśladując te, które uważała za skuteczne. Z kolei S4 nie wspominała o własnych doświadczeniach uczniowskich, koncentrując się na wiedzy płynącej z obserwacji nauczyciela oraz z opinii i opisu doświadczeń innych studentów. Student S1 formułował swoje zasady postępowania w sposób refleksyjny i różnorodny, dostosowując zalecenia poznane na zajęciach z metodyki do potrzeb uczniów i kontekstu danej lekcji. Wpisy S5 ograniczyły się natomiast do opisu czynności własnych lub nauczyciela, bez komentarza, który świadczyłby o refleksji nad działaniem.

### **2.6.3. Refleksja prowadząca do konstruowania wiedzy praktycznej**

Zważywszy na fakt, że „na ogół do tworzenia nowej wiedzy dochodzi wtedy, gdy zdarzenie, z którym praktyk ma do czynienia, wykracza poza kate-



gorię wiedzy niezbędnej do działania” (Kwiatkowska, 2008: 70), pośród tematów do dyskusji zaproponowanych na forum wybrałam te, które wzbudziły „ruch myśli” (*ibidem*), czyli największe zainteresowanie uczestników, przejawiające się intensywną wymianą doświadczeń i dążeniem do (wspólnego) rozwiązywania problemów dydaktycznych. Analiza sytuacji sprzyjających potencjalnie konstruowaniu nowej wiedzy praktycznej pozwoliła zaobserwować przejawy refleksji prowadzącej do modyfikacji teorii osobistych.

I tak, spośród dyskutowanych tematów największe zainteresowanie i aktywność uczestników wzbudziły (w nawiasie podaję procent wszystkich wpisów świadczących o refleksji): „Obserwacja użycia języka polskiego na lekcji języka francuskiego i jego użycie na własnych lekcjach” (27%) oraz „Dyscyplina na naszych lekcjach” (16%). W przypadku obu tych kwestii, decyzje odnośnie działania są silnie uwikłane w kontekst środowiska klasowego, dotyczą często sytuacji nieprzewidywalnych i za każdym razem unikatowych. Studenci przekonują się wówczas, że wiedza teoretyczna nie dostarcza gotowych rozwiązań i uniwersalnych sposobów działania. Znaczenia nabiera praktyczne doświadczenie poparte refleksją nad działaniem. Stąd w wypowiedziach dotyczących wspomnianych tematów można zauważyć poszukiwanie zrozumienia problemu i sposobów radzenia sobie z nim poprzez konfrontowanie różnych źródeł wiedzy, co ilustruje poniższy przykład.

Przykład 14

|         | Nazwa kategorii  | Cytat   |
|---------|--|---|
| Kat. 1  | Odniesienie do własnego doświadczenia jako ucznia                            | „a propos tego co mówił S1, świata francuskojęzycznego itp. <b>Ja pamiętam swoje pierwsze lekcje w LO</b> w którym zresztą i Ty i ja robiliśmy praktyki. <b>Moja nauczycielka nie używała w ogóle polskiego</b> (a zaczynaliśmy naukę od zera) i to była masakra!!!! My w ogóle nie wiedzieliśmy o co chodzi, co mamy zrobić, jakie są prace domowe itp. itd. <b>Myślę, że gdyby używała sandwicha</b> , albo chociaż odrobinę polskiego w odpowiedniej formie to stres uczniów i nienawiść do lekcji francuskiego byłaby mniejsza. <b>Z drugiej strony jednak, przykład jaki podał S9 to przykład z moich obserwacji w czasie praktyk.</b> Wszystko po polsku, francuski minimalny i klasy maturalne nie umiały skleić pełnego, poprawnego zdania. |
| Kat. 3  | Odniesienie do praktycznych działań przećwiczonych na zajęciach akademickich |   |
| Kat. 4  | Ocena działań wykonywanych przez obserwowanego nauczyciela                   |   |
| Kat. 13 | Wnioski z doświadczenia z praktyk szkolnych                                  | <b>Warto chyba czasem zastanowić się nad tym, jaką technikę obrać i nie popadać ze skrajności w skrajność.”</b> (S2)  |

Tabela 1: Konfrontowanie różnych rodzajów wiedzy.

Kolejny przykład obrazuje, w jaki sposób studentka wyciąga wnioski ze swoich praktycznych doświadczeń i formułuje dydaktyczne recepty, które świadczą o restrukturyzowaniu doświadczenia i stanowią przejaw konstruowania indywidualnej wiedzy praktycznej. Warto zwrócić także uwagę na fakt, iż wymiana myśli na forum zachęca innych uczestników (w tym przypadku S4) do wyrażenia własnych przekonań na temat danego zagadnienia. Przykład 15

|         | Nazwa kategorii   | Cytat  |
|---------|---|--|
| Kat. 13 | Zauważenie ewolucji własnych działań w trakcie praktyk (nabywanie doświadczenia, doskonalenie umiejętności) | „Ja też prowadzę zajęcia w języku francuskim od poziomu podstawowego i czuję się w tej roli bardzo swobodnie. W końcu to zajęcia z języka obcego, a nie ojczystego!!! Francuski na moich lekcjach to FRANCAIS! Z romanistycznym duchem i energią chciałam mówić do moich uczniów tylko i wyłącznie po francusku, z <b>czasem jednak nauczyłam się używać na lekcjach i polskiego</b> , jednak tylko wtedy gdy jest on niezbędny. <b>Z czasem zauważyłam że trzeba znaleźć złoty środek Teraz gdy już kończę moje praktyki myślę, że opanowałam już tę sztukę do perfekcji i potrafię wyważyć ilość języka polskiego na lekcji francuskiego.</b> Oczywiście bez popadania z skrajności w skrajność. <b>Moją receptą jest:</b> |
| Kat. 6  | Sformułowanie własnej „recepty” dydaktycznej  | 1. mów po francusku<br>2. wy tłumacz po francusku<br>3. daj przykład po francusku<br>4. tylko gdy trzeba powiedz po polsku<br>5. pr. domowa wy tłumacz po polsku, żeby uniknąć nieporozumień bądź wymówek typu „Ja nie zrozumiałem”<br>6. gramatyka po polsku na niższych poziomach lub na wyższych gdy trzeba wyjaśnić jakąś niejasność”<br>(S3)  |
| Kat. 6  | Sformułowanie własnej „recepty” dydaktycznej  | „ <b>S3, zgadzam się w zupełności z Twoją receptą</b> , polski czasem jest konieczny, ale nie można od razu rezygnować z francuskiego. Uczniowie bardzo często zaczynają rozumieć, kiedy podaje im się dość proste definicje, a to przecież też ich rozwija! Uciekanie się do polskiego od razu to trochę lenistwo ;)”<br>(S4)   |

Tabela 2: Modyfikowanie teorii osobistej pod wpływem praktycznego doświadczenia.

## 2.7. Wnioski

Przeprowadzona analiza pozwala stwierdzić, że refleksja nad działaniem podczas praktyk szkolnych to dla przyszłych nauczycieli okazja do modyfikowania

teorii osobistych, a tym samym budowania osobistej wiedzy praktycznej. Przeprowadzone badanie nie może dać pełnego wglądu w procesy kształtowania się tej wiedzy, a zebrane poniżej wnioski odnoszą się do badanego kontekstu.

Rozwojowi osobistej wiedzy praktycznej sprzyja dokonywanie oceny skuteczności własnego działania. Refleksja o charakterze autoewaluacyjnym prowadzi do selekcji działań skutecznych, pozwala zwerbalizować własną receptę dydaktyczną lub wnioski na przyszłość. Nie bez znaczenia jest tutaj także czynnik emocjonalny, np. poczucie satysfakcji z udanej lekcji („Nauczanie jest super!”; „Wysłałem z tej lekcji szczęśliwa”), który wpływa na utrwalenie pozytywnie kojarzonych schematów poznawczych.

Duże znaczenie ma również ocenianie postępowania obserwowanego nauczyciela. W procesie tym może wystąpić konfrontacja z praktyką. Stosowane kryteria oceny mają źródło w teoriach osobistych i/lub teorii formalnej, które zostają skonfrontowane z praktyką. Studenci przywiązują przy tym dużą wagę do wiedzy, jaką spodziewają się czerpać z obserwacji nauczyciela. Działania ocenione jako skuteczne są naśladowane podczas samodzielnego nauczania. Negatywne doświadczenia wywołują rozczarowanie, ale mogą też prowokować do wyobrażania sobie alternatywnych scenariuszy, typu: „co ja zrobił(a)bym w tej sytuacji?”.

Fakt, iż refleksja nad działaniem ma charakter indywidualny sprawia, że trudno byłoby określić wzorcowy model refleksji podczas praktyk. Niemniej jednak analiza wpisów poszczególnych uczestników forum pokazała, że przejawy modyfikowania teorii osobistych łączą się z konfrontowaniem różnych rodzajów wiedzy i doświadczeń oraz formułowaniem na tej podstawie własnych zasad postępowania. Trudno natomiast zauważyć przejawy procesu konstruowania własnej wiedzy praktycznej w przypadku osób, które zamieszczają posty opisowe bez refleksyjnego komentarza oraz dokonują oceny działań nauczycielskich w sposób ogólny i niejako intuicyjny.

Pozostaje jeszcze kwestia oceny samego narzędzia refleksji – internetowego forum dyskusyjnego. W badanym kontekście miałam do czynienia z refleksją sterowaną, pisemną, interaktywną i podlegającą ocenie. Ogólne ramy refleksji, choć narzucone, pozostawiały studentom wiele swobody, np., jeśli chodzi o proponowanie wątków do dyskusji. Zaletą pisemnej formy wypowiedzi było zmuszenie studentów do głębszego namysłu i ustrukturyzowania swoich myśli, a minusem – jej czasochłonność, która mogła zniechęcać do przedstawiania dłuższych refleksji. Z kolei interaktywny charakter uczestnictwa w dyskusjach na forum stwarzał okazję do odkrywania teorii osobistych studentów poprzez porównywanie doświadczeń oraz formułowanie i uzasadnianie swojego stanowiska (c.f. Przykład 15). Wreszcie, świadomość podlegania

ocenie mogła dodatkowo wpływać na motywację do wykazania się refleksyjnością, kreatywnością i postęпами w budowaniu kompetencji zawodowych.

### 3. Implikacje dla kształcenia nauczycieli

Na zakończenie, na podstawie przedstawionych wniosków z badania, chciałabym przedstawić kilka implikacji dla kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli.

Zagadnienia wzbudzające najwięcej refleksji podczas praktyk, powinny stać się przedmiotem dyskusji oraz, w miarę możliwości, mikro-praktyki podczas zajęć. Moim zdaniem, choć może wydawać się to nieco paradoksalne, z podobną uwagą należy podejść do tematów pozornie oczywistych (np. rozwijanie poszczególnych sprawności językowych, nauczanie gramatyki), aby uniknąć stagnacji wiedzy w danym zakresie.

Fakt, iż nie wszyscy studenci ujawniają i modyfikują swoje teorie osobiste podczas relacjonowania doświadczeń z praktyk szkolnych, zachęca do podjęcia podczas zajęć z metodyki w okresie poprzedzającym praktyki szkolne meta-refleksji, czyli refleksji nad rolą refleksji nad działaniem oraz nad znaczeniem teorii osobistych i teorii naukowej dla tworzenia nowej wiedzy praktycznej.

W kontekście rozważań nad relacjami między teorią a praktyką, za pozytywną zmianę można uznać rychłe wprowadzenie przez nowe standardy kształcenia nauczycieli wczesnego kontaktu z praktyką szkolną. Jeśli doświadczenie płynące z obserwacji i samodzielnego prowadzenia lekcji stanie się przedmiotem dyskusji podczas zajęć z metodyki, to studenci zyskają okazję do odkrywania teorii osobistych, a także do sięgania po teorię naukową dla zrozumienia i zinterpretowania konkretnych sytuacji praktycznych. A przecież, jak twierdzi Kwiatkowska (2008: 73), „bez rozpoznania w procesie akademickiego kształcenia wiedzy osobistej, bez uświadomienia dróg do niej prowadzących uczelnia utrudnia, a niejednokrotnie zamyka operacyjny dostęp do wiedzy formalnej. Stąd coraz częściej postrzega się profesjonalną edukację nauczycieli właśnie jako rezultat wielorakiej interakcji między praktyką a wiedzą akademicką.”

### BIBLIOGRAFIA

- Combs, A. W. i in. 1978. *The Professional Education of Teacher*. Boston Allyn and Bacon, Inc.
- Komorowska, H. 2008. „Samooceńca w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli – nowe rozwiązania europejskie”. [w:] Jaroszewska, A. i Torenc, M. (red.). *Kultury i języki. Poznawać - uczyć się – nauczać*. Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytet Warszawski. 71-80.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Mizerek, H. 1999. *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Newby, D et al. 2007. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Conseil de l'Europe.
- Polak, K. 1999. *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: WUJ.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York Basic Books.
- Siek-Piskozub, T., Strugielska, A. 2008. „Osobiste teorie uczenia i nauczyciela”. [w:] Jaroszewska, A. i Torenc, M. (red.). *Kultury i języki. Poznawać - uczyć się – nauczać*. Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytet Warszawski. 131-138.
- Werbińska, D. 2006. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.