

Anna Bąk-Średnicka

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Sandomierzu

<https://orcid.org/0000-0001-8932-659X>

abak@ujk.edu.pl

WERYFIKACJA OSIĄGNIĘCIA PRZEDMIOTOWYCH EFEKTÓW KSZTAŁCENIA/UCZENIA SIĘ W RAMACH PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ – WYBRANE MODELE

Methods of Assessment of Intended Learning Outcomes
in Teaching Practice – Selected Models

Quality assessment of intended learning outcomes in teaching practice should reflect current directions in educating preservice teacher candidates. Moreover, it should correspond with recent studies on human behavior in social psychology. A trainee teacher applies the knowledge acquired at university only when confronted by all manner of *problems* in the complex pedagogical reality. Therefore, the intended learning outcome, which is a key factor in quality teacher education and which should undergo quality assessment (Journal of Laws, 2012), is pedagogical acuity. Pedagogical acuity, so-called “sensitivity to problems” (Kwiatkowska, 1988: 103, 105), is the ability on the part of trainee teachers to reflect-in-action and to reflect-on-action by identifying classroom and out-of-classroom problems and dealing with them in a creative way. The development of pedagogical acuity is not an automatic process and it depends on trainees’ readiness to take autonomous decisions. The aim of the article is twofold. Firstly, it compares three models of assessment, which apply alternative evaluation methods of intended learning outcomes in teaching practice, with regard to the development of autonomous behavior on the part of the trainee. They offer forms of alternative assessment in which narrative texts play a central role; these include discussions, dialogues, journals and/or diaries. Secondly, the article analyses teacher education programs at Polish universities, considering those available

online, from the perspective of developing autonomous behavior during teaching practice. The findings reveal that roughly one third of teacher education programs apply alternative assessment in teaching practice. In concluding remarks the author reflects on the significant gap between the assessment preferences of academicians, and proven models applying alternative evaluation methods available in literature mainly in the form of one-off projects.

Keywords: teacher education, teaching practice, readiness to take autonomous decisions, alternative assessment

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, praktyka nauczycielska, gotowość do podejmowania samodzielnych decyzji, ocenianie alternatywne

1. Wstęp

Ocena efektywności kształcenia/uczenia się w ramach praktyki powinna z jednej strony odzwierciedlać współczesne orientacje w nauczaniu przyszłych nauczycieli, a z drugiej – prawidłowości funkcjonowania jednostki opisane na gruncie psychologii społecznej. Edukacja nauczycieli musi więc przede wszystkim uwzględniać fakt, iż „rzeczywiste życie składa się z problemów”, natomiast przygotowanie do nauczania przedmiotowego w ramach studiów to przede wszystkim „ich identyfikacja, analiza, próby rozwiązań, wyciąganie wniosków aplikacyjnych” (Zacher, 1998: 237-8; Dz.U.2012¹). Procesy te powinny być tak zorganizowane, aby kandydaci mieli możliwość uwalniania się od „stereotypów i innych ograniczeń” i, co za tym idzie, „poszerzania pól autonomii” (Czerepaniak-Walczak, 2006: 133), stąd we wstępie scharakteryzowano ogólne warunki kształcenia kandydatów na nauczycieli, które wpływają na rozwój ich osobowości. Jednym z głównych celów artykułu jest jednak prezentacja i porównanie trzech przykładowych modeli, które cechuje innowacyjność oraz skuteczny dobór alternatywnych form weryfikacji efektów kształcenia/uczenia się, na co wskazują raporty z badań, i które można zaadaptować do weryfikacji tychże efektów w ramach praktyki nauczycielskiej na polskim gruncie. Są to:

- model strefy najbliższego rozwoju przyszłych nauczycieli (Warford, 2011);

¹ W zakresie szczegółowych efektów kształcenia absolwent powinien posiadać umiejętności: (samo)obserwacji, analizy, interpretacji, wnioskowania, rozumowania drogą analogii, diagnozowania, prognozowania, planowania, modyfikacyjne, eksperymentowania czy projektowania i wdrażania działań innowacyjnych (2-3).

- model oparty na programie PEPE² (Good and Weaver, 2003);
- model oparty na zdarzeniach krytycznych (Gabryś-Barker, 2012).

Kolejnym celem, zbieżnym z powyższym, jest analiza danych pozyskanych z regulaminów praktyki nauczycielskiej na studiach neofilologicznych w polskich uniwersytetach w zakresie stosowanych sposobów weryfikacji efektów kształcenia/uczenia się w ramach praktyki nauczycielskiej. Założeniem tej analizy jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile sposoby te przystają do opisanych w trzech modelach sposobów weryfikacji, kształtujących u kandydatów na przyszłych nauczycieli refleksyjność i samodzielność w myśleniu. We wnioskach autorka zastanawia się, dlaczego weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się przy użyciu alternatywnych technik oceniania w ramach praktyki nauczycielskiej jest wciąż bardziej przedmiotem badań naukowych aniżeli codziennością w ocenianiu akademickim.

2. Kształcenie przyszłych nauczycieli: krótko o tym, jak jest

Punktem odniesienia w tej dyskusji jest teza, iż praktykę nauczycielską na studiach neofilologicznych powinna cechować problematyczność głęboka (Kwiatkowska, 2008: 11, 159). Innymi słowy, skoro „edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego” (Bruner, 2006: 27), przyszły nauczyciel „musi tak jak każdy człowiek, podejmować ryzyko działania w warunkach niepewności i niedookreślenia” (Obuchowski, 1993: 7). Teza ta podyktowana jest ogólną krytyką jednostronnego kształcenia nauczycieli przedmiotowych, w tym szczególnie nauczycieli języków obcych (Włoch, 2005). Pomimo tego, iż studenci są przygotowywani w zakresie merytorycznym, psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym, to jednak ich ogólne przygotowanie pedagogiczne jest dyskusyjne (Włoch, 2005: 223; Siek-Piskozub i Jankowska, 2013: 277). Przykładowo, przyszli nauczyciele nie potrafią porozumiewać się z uczniami i rodzicami uczniów oraz nie potrafią podejmować decyzji i pokonywać „trudności adaptacyjnych” (Włoch, 2005: 223), co może być wynikiem tego, iż kontakt praktykantów z rodzicami uczniów jest „przypadkowy, odosobniony i sporadyczny” (Bąk-Średnicka, 2017b: 29). Późniejsze strategie wielu nauczycieli stosowane w praktyce szkolnej w celu „radzenia sobie w przeciężaniu własnej bezradności” ograniczają się do ignorowania bądź upraszczania występujących w pracy zawodowej problemów lub też do przyjmowania

² Professional Education Personnel Evaluation Program of Alabama <http://resource.tqsource.org/GEP/GEPTool.aspx?gid=123>.

jedynie jednej perspektywy aksjologicznej³ (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2007: 10). Nie bez znaczenia są tutaj wyniki badań dotyczących teorii osobistych, które pokazują, iż „nawet jeżeli nauczyciel teoretycznie uważa, że powinien postępować w taki czy inny sposób, to w końcu i tak zastosuje w klasie, najczęściej nieświadomie, swój bezpieczny, schematyczny sposób postępowania” (Michońska-Stadnik, 2013: 33). Wydaje się więc, że kształcenie przyszłych nauczycieli powinno przyjąć „bardziej dojrzałą formę”, co oznacza włączenie kandydatów „w proces badawczy uczelni, kosztem redukcji klasycznej dydaktyki, która na ogół łączy się z pojęciami nauczania i uczenia się” (Kwiatkowska, 2008: 43). Praktyka nauczycielska daje wiele możliwości w tym zakresie poprzez świadome⁴ uczestniczenie w rzeczywistości pedagogicznej i rozwijanie szeregu umiejętności. Umożliwia badania w działaniu⁵, rozwijanie umiejętności obserwacji i samoobserwacji, analizę zdarzeń krytycznych czy też prowadzenie studium przypadku (Komorowska i Obidniak, 2002). Jednakże przykłady kształtowania u kandydatów na nauczycieli sprawności metapoznawczych⁶ w formie „konkretnych rozwiązań” wciąż należą do rzadkości (Manning i Payne, 1993: 367; Czerniawska, Ledzińska, 2011: 272).

3. Teoretyczne ujęcie osobowości przyszłego nauczyciela: między kulturą przedmiotów a kulturą podmiotów

Skoro nauczyciela konstytuuje osobowość oraz wykształcenie (Okoń, 2002: 212; Kwiatkowska, 2008: 28), warto pochylić się nad tym pierwszym zagadnieniem w kontekście współczesnych koncepcji kształcenia oraz zagadnień z zakresu psychologii społecznej. Odwieczną, sięgającą starożytności cechą osobowości idealnego nauczyciela jest posiadanie przez niego rozległej wiedzy oraz niezaspokajanie się prostymi odpowiedziami (Woodroof, 1998: 23, 28). Według św. Augustyna, z kolei, podstawową cechą nauczyciela jest jego

³ Por. „O potrzebie doskonalenia kompetencji aksjologicznych nauczycieli z perspektywy ich działań w szkole” (Kobytecka, 2017).

⁴ We współczesnej psychologii *świadomość* oznacza „dostęp do informacji o przebiegu własnych procesów psychicznych, przetwarzanie tych danych oraz wykorzystywanie ich do w procesie psychicznej regulacji” (Ledzińska, Czerniawska, 2011: 266).

⁵ Badanie własnej praktyki jest „najpełniejszym przejawem świadomego uczestniczenia w procesie zmieniania siebie i elementów świata życia” (Czerepaniak-Walczak, 2007: 234; Czerepaniak-Walczak, 2017).

⁶ Metapoznanie to „indywidualna, introspekcyjna wiedza na temat własnych procesów pamięciowych, składająca się z wiedzy deklaratywnej oraz wiedzy proceduralnej (umiejętności planowania, monitorowania i regulowania procesów poznawczych) (Ledzińska, Czerniawska, 2011: 426).

moralna doskonałość: „Osoba zła nie jest nauczycielem, ale skoro nim jest, nie może być zła” (w Harrison, 1998: 68). Współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli mogą przybrać orientację albo humanistyczną, albo technologiczną (behawiorystyczną) (Kwiatkowska, 2008: 136). W koncepcji humanistycznej akcentuje się „osobowościowy wymiar kwalifikacji nauczyciela” i odwołuje się do zasad pedagogiki krytycznej (Kwiatkowska, 2008: 136, 138). Pedagogika krytyczna reprezentuje pedagogikę radykalną, która jest jednym z trzech nurtów pedagogiki emancypacyjnej (Czerepaniak-Walczak, 2006: 73-4). Celem emancypacji, a w tym pedagogiki krytycznej, jest rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia i działania. Kształtowanie się krytycznej samoświadomości jest procesem polegającym na poszerzaniu wewnętrznych i zewnętrznych pól wolności. W praktyce polega to na świadomym odrzucaniu „stereotypów, mitów, pokonywaniu utrudnień wywołanych aktywnością ludzką i siłami natury” (Czerepaniak-Walczak, 2006: 33). Uczenie się przez całe życie, które „uwalnia człowieka od doświadczanych ograniczeń” i rozwija jego kompetencje emancypacyjne⁷ (Czerepaniak-Walczak, 2006: 127), dotyczy wszystkich sfer jego kształcenia, w tym doskonalenia zawodowego, formalnego, poza formalnego i nieformalnego. Kształcenie formalne przygotowujące do pracy zawodowej nauczyciela jest okazją do kształtowania kompetencji emancypacyjnych. Jednak w rzeczywistości niekoniecznie skupia się ono na rozwijaniu krytycznego myślenia i rzadko daje szansę na „doświadczanie refleksyjnej praktyki, która sprzyja uwalnianiu się od ideologicznych ograniczeń” (Czerepaniak-Walczak, 2006: 127, 130).

Niebagatelną rolę w samorealizacji odgrywają też niekorzystne zjawiska społeczne występujące w środowisku akademickim czy szkolnym. Zjawiska takie mogą stanowić poważną barierę dla samorozwoju twórczej osobowości⁸. Przykładowo, w środowisku akademickim zdominowanym przez kulturę sterowania kształtuje się „osobowość niesamodzielną, wyraźnie nastawioną na wyzbycie się odpowiedzialności. Skuteczne sterowanie depersonalizuje człowieka, czyniąc go wykonawcą cudzych poleceń” (Kwiatkowska, 2008: 42; Pryszmont-Ciesielska, 2010: 32 i Pankowska, 2013: 23-25 za Zawadzką-Bartnik, 2015: 146). Z kolei

⁷ „Kompetencja emancypacyjna to wyuczalna i dynamiczna sprawność podmiotu (indywidualnego/zbiorowego) wyrażająca się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprywacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągania nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia” (Czerepaniak-Walczak, 2006: 130).

⁸ Zjawiska społeczne jako bariery ograniczające szansę samorealizacji to: powtarzalność i od-twarzalność, zagrożenia i umieranie nadziei, niemożność zrozumienia świata, indoktrynacja, manipulacja, „radosna twórczość”, hierarchiczność, autorytaryzm, biurokracyzm, sakralizacja i dogmatyzm, kontrola i nieufność w życiu społecznym, nietolerancja odmienności, blokada i selekcja informacji, ograniczanie fantazji, negacja przeszłości – nadmierna koncentracja na przeszłości, brak perspektywy – perspektywa krótka (Łukaszewski, 1984: 470-506).

w szkole, w której nie ma „obyczajów rzetelnej pracy” (Konarzewski, 2008: 190), praktyka nauczycielska może być fikcją polegającą na powierzchownym wypełnianiu obowiązków zarówno mentora, jak i praktykanta. Specyfika kultury pracy w takich warunkach może skutkować tym, że student-praktykant, który nie przykładał się do zajęć w ramach praktyki, ale który otrzymał (bardzo) dobrą opinię mentora, niejako odkrywa, że w edukacji szkolnej chodzi raczej o „grę pozorów” (Zawadzka-Bartnik, 2015: 148) niż o rzetelną pracę. Takie niekorzystne sytuacje ilustrują przedmiotowy, a nie podmiotowy standard ewaluacji świata i jednostki ludzkiej (Obuchowski, 1993: 9). Innymi słowy, w kulturze przedmiotów jednostka ludzka postrzegana jest jako posłuszny wykonawca zobowiązań określonych przypisanymi jej w środowisku rolami; w kulturze podmiotów prawidłowy rozwój osobowości oparty jest na „rzetelnej satysfakcji z własnego działania” w świecie, który jest postrzegany jako miejsce do realizacji własnego potencjału (Obuchowski, 1993: 9). Te antynomie powinny jednak trwać w stanie równowagi (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2007: 9, t. 2), gdyż postawa egocentryczna i aspołeczna nie sprzyja prawidłowemu rozwojowi osobowości i prowadzi do uprzedmiotowienia jednostki (Obuchowski, 1993: 67). Człowiek powinien więc nie tylko „realizować jednostkowy potencjał, ale też pielęgnować kulturowe zintegrowanie i stabilność” (Bruner, 2006: 103; Obuchowski, 1993: 118). Konkludując, kształtowanie u kandydatów krytycznej świadomości poprzez poszerzanie wewnętrznych i zewnętrznych pól wolności można porównać z opisaną dalej koncepcją strefy najbliższego rozwoju przyszłych nauczycieli (Manning i Payne, 1993; Samaras i Gismondi, 1998; Warford, 2011), opartą na koncepcji strefy najbliższego rozwoju L. S. Wygotskiego (Wygotski, 1989). W koncepcji tej kształcenie nauczycieli określa się jako różnicę pomiędzy tym, co kandydaci potrafią wykonać samodzielnie, a tym, co mogą osiągnąć przy umiejętnej pomocy ze strony osób bardziej kompetentnych, takich jak mentorzy, pedagodzy i psychologowie szkolni czy opiekunowie praktyki z ramienia uczelni⁹ (Manning i Payne, 1993: 364).

4. Wybrane modele

4.1. Model strefy najbliższego rozwoju w kształceniu nauczycieli (ZPTD¹⁰)

Model strefy najbliższego rozwoju w kształceniu nauczycieli opiera się na teorii konstruktywizmu społecznego (Wygotski, 1989; Bruner, 2006). Według tej koncepcji, umysł wytwarza znaczenia faktów i rzeczy przez wykorzystanie systemu symbolicznego danej kultury (Bruner, 2006: 16). A zatem kandydaci na

⁹ Por. „more capable others” (Warford, 2011: 253).

¹⁰ Zone of Proximal *Teacher* Development (Warford, 2011).

nauczycieli nie przyswajają faktów w sposób jednakowy, lecz nadają im znaczenia, wykorzystując do tego narzędzia danej kultury (Warford, 2011: 252). Jedną z zasad wynikających z tego podejścia jest przypisanie narracji centralnej roli w procesie rozumienia świata i siebie (Bruner, 2006: 63-68). Rozwijanie myślenia i działania krytycznego kandydatów na nauczycieli w tym modelu bazuje na prowadzeniu działań mediacyjnych¹¹ wokół tematów z zakresu teorii i *praxis* obejmujących doświadczenie bycia uczniem, analizę programów nauczania oraz doświadczeń z obserwacji i nauczania w ramach praktyki nauczycielskiej (Warford, 2011: 252-253). Stopniowo wypowiedzi praktykantów charakteryzuje użycie zarówno języka praktycznego, jak i eksperckiego (Warford, 2011: 253). Krytyczna postawa w myśleniu i działaniu w stosunku do własnych uprzedzeń, stereotypów i wierzeń kreuje się wówczas, gdy praktykanci zdostają, przy wsparciu z zewnątrz, spojrzeć perspektywnie i zrozumieć, pod wpływem jakich czynników ukształtowały się ich postawy. Kandydaci, którzy bezrefleksyjnie odtwarzają wiedzę i naśladują czynności, są skazani jedynie na ilościowe gromadzenie nowych informacji i w efekcie nie osiągają samodzielności (Warford, 2011: 253).

Podsumowując, model strefy najbliższego rozwoju w kształceniu nauczycieli zakłada rozwój osobowy według czterech hierarchicznie powiązanych etapów. Etap początkowy wymaga od kandydatów krytycznej refleksji nad dotychczasowym doświadczeniem z okresu bycia uczniem, a zatem niejako odwrócenia ról i spojrzenia na to doświadczenie z nowej pozycji. Jak się okazuje, wielu kandydatów ma spore problemy z krytyczną analizą szczególnie tego doświadczenia, które dotychczas kojarzyli jednoznacznie jako pozytywne (Warford, 2011: 253). W ramach tego etapu kandydaci przygotowują autobiografie szkolne, którymi dzielą się z innymi uczestnikami dyskusji (Manning i Payne, 1993: 366; Warford, 2011: 254; Deslanders, Fournier i Morin, 2008: 29). Podstawową techniką stosowaną w działaniach mediacyjnych jest technika narracyjna zwana proleptyczną (antycypacyjną). Nowe treści wprowadzane są przy założeniu, że dyskutanci wiedzą więcej aniżeli *de facto* wiedzą oraz w oparciu o to i w nawiązaniu do tego, co manifestują (van Lier, 2004: 152-154). Ten etap stanowi pomost do etapu drugiego, na którym wiedza i język ekspercki osadzone są w dotychczasowym doświadczeniu bycia uczniem oraz w nowym doświadczeniu bycia praktykantem (Warford, 2011: 254). W ramach tego etapu

¹¹ Por. Sujecka-Zajac J. (2017: 172): „Rola mediacji dydaktycznej w rozwijaniu warsztatu poznawczego ucznia na lekcji języka obcego”, gdzie czytamy, że w wymiarze edukacyjnym „funkcjonują dwa typy mediacji: dydaktyczna oraz kognitywna.” Podczas, gdy podstawą pierwszej mediacji „jest zapewnienie kierowanej refleksji nad własnym uczeniem się ... drugi typ mediacji ma charakter wewnętrzny, a realizuje ją uczący się, który dokonuje samoregulacji własnych działań poznawczych”.

kandydaci analizują aspekty rzeczywistości pedagogicznej w oparciu o materiały dydaktyczne takie jak fragmenty nagranych lekcji czy odgrywanie ról. Krytyczna analiza wybranych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych stopniowo wprowadza kandydatów na nowy, bardziej teoretyczny poziom rozumienia tychże procesów (Warford, 2011: 255). Na etapie trzecim wiedza i umiejętności podlegają utrwaleniu, schematyzacji i automatyzacji poprzez technikę mikronauczania oraz pisanie dziennika, czego owocem jest skryształowanie się osobistej teorii nauczania (Warford, 2011: 255). Dzienniki kandydatów powinny być systematycznie i uważnie analizowane tak, aby dostarczyć autorom wartościowej informacji zwrotnej. Ostatni etap jest odwróceniem procesu automatyzacji i koncentracji na rozwijaniu umiejętności modyfikacyjnych. Dotychczas rozpoznane problemy w klasie szkolnej i poza nią zaczynają jawić się jako skomplikowane i niejednoznaczne. Należy je rozwiązywać na poziomie krytycznej problematyczności refleksyjnej¹² (Bąk-Średnicka, 2017a: 205).

4.1.1. ZPTD: weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się

Ocenianie w modelu ZPTD ma charakter alternatywny do oceniania tradycyjnego¹³. Rozróżnia się jego dwa rodzaje, tj. w formie zadań do samodzielnego wykonania oraz opartych na interakcji typu student-mentor. Typowe zadania do samodzielnego wykonania to: odgrywanie ról, narracja autobiograficzna oraz pisanie dziennika (Warford, 2011: 255). Zadania oparte na interakcji typu student-mentor, które stanowią materiał do dyskusji, opierają się na powyżej wymienionych narzędziach oraz na omawianiu hipotetycznych sytuacji pedagogicznych, które mogą mieć miejsce w trakcie odbywania praktyki (Warford, 2011: 255). Poniższa tabela 1 uwzględnia wszystkie hierarchicznie powiązane etapy oceniania w modelu ZPTD z przykładowymi zadaniami wspierającymi rozwój osobowy.

ZPTD	Przykłady zadań do samodzielnego wykonania	Przykłady zadań opartych na interakcji typu student-mentor
I. Wsparcie samego siebie	<ul style="list-style-type: none"> • Przygotowanie autobiografii szkolnej. • Odpowiedzi na pytania dotyczące wcześniejszego doświadczenia szkolnego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusja. • Dzielenie się doświadczeniem z autobiografii. • Rozwijanie tematu przez zadawanie pytań.
II. Wsparcie eksperta	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza praktyki nauczycielskiej (demonstracja, video, obserwacje w klasie szkolnej). • Odgrywanie ról. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pytania wiodące oraz dyskusja. • Omawianie odgrywanych ról. • Quizy ustne.

¹² Co powinienem zrobić? Dlaczego powinienem to zrobić? (Tripp, 2012: 141).

¹³ Por. „*paper-and-pencil tests*”.

Weryfikacja osiągnięcia przedmiotowych efektów kształcenia/uczenia się...

	<ul style="list-style-type: none"> • Testy wyboru w formie pisemnej. • WebQuests. • Cubing – ćwiczenia sprawności pisania. 	
III. Automatyzacja	<ul style="list-style-type: none"> • Pisanie dziennika. • Mikro-nauczanie. • Kształtowanie osobistej teorii nauczania. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusje. • Dialogi.
IV. Deautomatyzacja	<ul style="list-style-type: none"> • Pisanie dziennika. • Przygotowywanie raportów rozwijających myślenie krytyczne. • On-line forum. • Odgrywanie ról. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusje. • Dzielenie się autobiografiami. • Zadawanie pytań. • Omawianie obserwacji i odgrywanych ról.

Tabela 1. Strefa najbliższego rozwoju w kształceniu nauczycieli (ZPTD) (Warford, 2011: 254).

Podsumowując przedstawioną powyżej koncepcję, należy zauważyć, że wszystkie cztery etapy, z których pierwszy *de facto* przygotowuje do praktyki, zakładają weryfikację efektów kształcenia/uczenia się poprzez ocenę tekstów narracyjnych opracowywanych przez studenta-praktykanta na podstawie obserwowanych i doświadczanych zdarzeń. Jednak kluczową rolę w procesie kształtowania samodzielnej osobowości odgrywają konstruktywne informacje zwrotne, jakie praktykanci otrzymują na bieżąco od opiekunów praktyki z ramienia szkoły i uczelni.

W dalszej części artykułu omówione zostały dwa modele weryfikacji efektów kształcenia w ramach praktyki nauczycielskiej, które wpisują się w koncepcję ZPTD.

4.2. Model jakościowy oparty na programie PEPE¹⁴

Program PEPE został opracowany z myślą o ocenie pracy nauczycieli z rocznym stażem. W zaproponowanym tutaj modelu jakościowym, opartym na tym programie, chodzi o to, aby kształcenie przyszłych nauczycieli było ściśle powiązane z ich późniejszą pracą zawodową. Innymi słowy, aby z jednej strony ocena praktykantów pokrywała się z efektami kształcenia/uczenia się określonymi w standardach kształcenia i przełożonymi na programy kształcenia, a z drugiej zaś, aby ujednocilić to ocenianie do tych kryteriów i form, z którymi przyszli nauczyciele zetkną się już jako praktycy (Good i Weaver, 2003: 263-264). Stąd też kryteria i formy weryfikacji efektów kształcenia/uczenia się muszą odzwierciedlać dany kontekst edukacyjny, a więc nie mogą być wszędzie identyczne. Weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się jest w tym modelu oparta na dwóch źródłach informacji, tj. na obserwacjach lekcji oraz na analizie portfolio

¹⁴ Professional Education Personnel Evaluation Program of Alabama <http://resource.tqsource.org/GEP/GEPTool.aspx?gid=123>.

dla przyszłych nauczycieli-praktykantów. Te dwa źródła pozwalają przeanalizować wiedzę i umiejętności kandydatów wykorzystywane zarówno w klasie szkolnej (obserwacje lekcji), jak i poza nią (portfolio). Nadrzędnym celem ewaluacji jest wspieranie kandydatów w rozwijaniu myślenia krytycznego i umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji (Good i Weaver, 2003: 264, 265).

4.2.1. PEPE: weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się – raport z badania

W celu oceny efektywności kształcenia/uczenia się w ramach praktyki nauczycielskiej przeprowadzono badanie, w którym wzięło udział 113 praktykantów z dziewięciu kierunków kształcenia w jednym z dużych zagranicznych uniwersytetów (Good i Weaver, 2003). W badaniu wykorzystano model wzorowany na ewaluacji nauczycieli w programie PEPE. Sposób oceniania praktykantów w tym modelu pokrywa się z efektami kształcenia/uczenia się uwzględnionymi w programach kształcenia na tych dziewięciu kierunkach i jest spójny z narzędziami ewaluacyjnymi stosowanymi do oceny pracy nauczycieli w tym konkretnym kontekście edukacyjnym. Programy kształcenia, a więc i weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się koncentrują się na rozwijaniu u kandydatów cech refleksyjnego praktyka poprzez refleksję w działaniu (*reflection-in-action*) oraz refleksję retrospektywną (*reflection-on-action*) (Schön, 1987). W badaniach zastosowano dwa narzędzia ewaluacyjne, tj. arkusz obserwacyjny lekcji oraz portfolio.

4.2.2. Refleksja w działaniu: weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się

Refleksję w działaniu poddano analizie, której podstawą były co najmniej cztery lekcje prowadzone przez kandydata w ramach praktyki. Zastosowany w programie PEPE arkusz obserwacyjny składa się z siedmiu obszarów kompetencyjnych. Są to:

- (a) przygotowanie lekcji,
- (b) prowadzenie lekcji,
- (c) ocenianie uczniów,
- (d) zarządzanie klasą,
- (e) klimat klasy,
- (f) komunikacja,
- (g) wypełnianie obowiązków (Good i Weaver, 2003: 267).

Wymienione powyżej obszary obejmują w sumie 41 rodzajów kompetencji, a ich oceniane jest rosnące według 4-stopniowej skali od 1 do 4. Po każdej obserwacji praktykanci otrzymują informacje zwrotne, szczególnie w przypadku tych obszarów, w których radzą sobie najstabiliej (Good i Weaver, 2003:

268). Omawianie każdej obserwowanej lekcji ma formę dyskusji, w której uczestniczą opiekunowie praktyki z ramienia uczelni i szkoły (mentorzy) oraz praktykanci. Spotkania dyskusyjne kończące każdą obserwowaną lekcję są dla praktykantów przyczynkiem do dalszych rozważań już w formie pisemnego portfolio. Ostatecznym zwieńczeniem praktyki jest wypracowanie przez opiekunów oraz praktykanta sumującej oceny jego praktyki, która bazuje na ocenach z poszczególnych arkuszy obserwacyjnych (Good i Weaver, 2003: 268).

W części dotyczącej oceny refleksji w działaniu przy pomocy arkusza obserwacyjnego określono jego wewnętrzną spójność rzetelności. Współczynnik alfa Cronbacha oscylował dla każdego obszaru kompetencyjnego w granicach od 0,82 do 0,92. Obliczono również średnie arytmetyczne dla każdego obszaru kompetencyjnego w odniesieniu do dziewięciu kierunków kształcenia. Średnie wartości arytmetyczne dla wszystkich kierunków były bardzo wysokie i oscylowały w granicach od 3,00 do 4,00. Badanej grupie praktykantów najmniej problemów sprawiało poruszanie się w dwóch obszarach, tj. komunikacji oraz wypełniania obowiązków; innymi słowy, nie mieli oni większych problemów z jasnym, klarownym i logicznym komunikowaniem się. Poza tym potrafili zadbać o swój profesjonalny wizerunek, przejawiali umiejętności organizacyjne, entuzjazm, własną inicjatywę w działaniu, współpracę; poza tym byli pewni siebie, akceptowali krytykę oraz sumiennie wypełniali obowiązki zawodowe (Good i Weaver, 2003: 270). Najwięcej problemów sprawiało praktykantom zarządzanie klasą, co może wskazywać na problemy z efektywnym administrowaniem czasem, umiejętnym rozpoczynaniem i kończeniem lekcji, rozwiązywaniem problemów z dyscypliną, czy nadzorowaniem uczniów podczas wykonywania zadań (Good i Weaver, 2003: 270-271).

4.2.3. Refleksja retrospektywna: weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się

Refleksję retrospektywną zmierzono, analizując portfolio przyszłych nauczycieli-praktykantów. Ich opracowanie porównywalne jest do przygotowania formularza samooceny przez nauczycieli w programie PEPE. Przed zakończeniem praktyki student przedkłada opracowane portfolio opiekunowi z ramienia uczelni, który ocenia jego zawartość (Good i Weaver, 2003: 268). Portfolio zawiera cztery obowiązkowe komponenty, tj.

- (a) scenariusz lekcji, która okazała się nieudana,
- (b) scenariusz lekcji, która okazała się udana,
- (c) test osiągnięć przygotowany samodzielnie przez praktykanta,
- (d) samoocenę nauczania (ibid.).

Każda część portfolio jest oceniana przy pomocy jednego z czterech deskryptorów, tj.: słaby (1 punkt), satysfakcjonujący (2 punkty), dobry (3 punkty), lub

wzorowy (4 punkty). W rezultacie portfolio może zostać: przyjęte bez poprawek, przyjęte po uprzednim dokonaniu drobnych poprawek lub też zostać zwrócone praktykantowi z poleceniem dokonania poważniejszej korekty całości (Good i Weaver, 2003: 269).

W omawianym badaniu w części dotyczącej oceny refleksji retrospektywnej przeanalizowano 64 portfolio, z których 60 (94%) zostało zaakceptowanych bez poprawek, a pozostałe 4 (6%) zostały przyjęte po uprzednim nanieśnięciu drobnych korekt. Analiza materiału zebranego w formie refleksji pozwoliła zauważyć, że oceny czterech obowiązkowych komponentów były bardzo wysokie (średnie wartości arytmetyczne oscylowały od 3,00 do 4,00). Na wszystkich dziewięciu kierunkach kształcenia oceny tych części portfolio, które dotyczyły obszarów kompetencyjnych ujętych w arkuszach obserwacyjnych, były porównywalne. Wyjaśnieniem tej tendencji może być fakt, że praktykanci mieli dużo czasu w zaciszu domowym na krytyczne przemyślenie sytuacji pedagogicznych, których doświadczyli w klasie, i które omówili z opiekunami tak, żeby ostatecznie zredagować tekst spełniający oczekiwania oceniającego. Ponadto, takie porównywalne (wysokie) wyniki części dotyczącej ankiet obserwacyjnych oraz części zawierającej analizę portfolio mogą świadczyć o rzetelności osób oceniających (zob. Good i Weaver, 2003: 271-2).

Opisany powyżej model zakłada, że weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się powinna odzwierciedlać dany kontekst edukacyjny. Ocena końcowa z praktyki jest więc kompromisem wypracowanym poprzez dyskusje w gronie praktykantów oraz ich szkolnych i uczelnianych opiekunów, które odbywają się po każdej z czterech obserwowanych lekcji. Praktykanci opracowują samodzielnie tekst narracyjny w formie portfolio, który pozwala na retrospekcyjną refleksję nad tym, jak przebiegały lekcje, i który również podlega ocenie.

4.3. Model jakościowy oparty na zdarzeniach krytycznych

Gabryś-Barker (2012) proponuje innowacyjny model rozwijania krytycznego myślenia. Jego podstawą są zdarzenia krytyczne¹⁵ w klasie szkolnej, które praktykanci diagnozują w trakcie odbywania praktyki nauczycielskiej i opisują w pamiętniku przyszłego nauczyciela. Pamiętnik z praktyki, który jest jednocześnie końcową pracą dyplomową, składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, załączników oraz bibliografii. Pisanie pamiętnika pokrywa się z czasem odbywania praktyki. Opiekunowie z ramienia uczelni i szkoły zapoznają się na bieżąco z zapiskami w pamiętniku i przekazują informacje zwrotne, co pozwala na działania modyfikacyjne ze strony praktykanta i pełni rolę motywującą (Gabryś-Barker, 2012: 249).

¹⁵ Por. Tripp (2012).

4.3.1. Rozwijanie myślenia krytycznego poprzez analizę zdarzeń krytycznych – opis projektu

Celem rocznego projektu, w którym wzięło udział 31 studentów ostatniego roku trzyletnich studiów pierwszego stopnia w jednym z polskich uniwersytetów, było rozwijanie u kandydatów profesjonalnego osądu (ang. *professional judgement*). W tym celu kandydaci prowadzili zapiski w formie pamiętnika z rocznych praktyk, jakie odbywali w wybranych przez siebie placówkach edukacyjnych (Gabryś-Barker, 2012: 195). Proces opisywania oraz próby analizowania i wyjaśnienia zdarzenia krytycznego tuż po tym, jak miało miejsce w klasie szkolnej, jest przykładem refleksji w działaniu (ang. *reflection-in-action*) i refleksji retrospektywnej (ang. *reflection-on-action*). Połączenie tych dwóch rodzajów refleksji (ang. *reflection-for-action*) powinno zaowocować przekuciem zdarzenia krytycznego w wydarzenie krytyczne (ang. *critical event*)¹⁶ (Gabryś-Barker, 2012: 121, 197). Praktykanci mieli za zadanie opisać i przeanalizować po trzy zdarzenia spośród tych, które zdiagnozowali na lekcjach na każdym z trzech etapów praktyki. Ostatnia część pamiętnika zawierała samoocenę studentów dotyczącą ich postępów na ostatnim roku studiów. Dodatkowym zadaniem w trakcie odbywania praktyki było przygotowanie refleksyjnego eseju, w którym praktykanci mieli napisać o tym, co było esencją ich nauczania (Gabryś-Barker, 2012: 199).

W sumie wyodrębniono 12 kategorii zdarzeń krytycznych i przeanalizowano 279 z nich. Na etapie początkowym praktyki kategoriami dominującymi były zdarzenia wynikające z problemów z dyscypliną (20%) oraz z metodyką nauczania języka obcego (15%). Na etapie środkowym dominowały kategorie związane z metodyką nauczania (33%), problemami z dyscypliną (23%) oraz motywowaniem uczniów (17%); podczas gdy na etapie końcowym dotyczyły metod nauczania języka (27%), wykonywania zadań przez uczniów na lekcji (23%), problemów z dyscypliną (17%) oraz informacją zwrotną od nauczyciela (11%) (Gabryś-Barker, 2012: 208, 210, 211). Zdarzenia w klasie dodatkowo opatrzone komentarzem, czy udało się je rozwiązać, czy też nie. Przykładowo, większości zdarzeń polegających na problemach z utrzymaniem dyscypliny nie udało się rozwiązać, podczas gdy zdarzenia związane z metodyką nauczania języka obcego, motywowaniem uczniów, informacją zwrotną, czy wykonywaniem

¹⁶ „The literature defines *critical events* as deliberately planned, implemented and controlled classroom episodes. On the other hand, there are also *critical incidents*, which occur unplanned on the spot and are identified by a teacher from amongst all the other classroom teaching events” (Gabryś-Barker, 2012: 121).

zadań przez uczniów na lekcji zostały w większości rozwiązane pomyślnie (Gabryś-Barker, 2012: 229). Analiza porównawcza zdarzeń w całym cyklu praktyki pokazuje pewien postęp w zakresie umiejętności poprawnej diagnozy oraz analizy tych zdarzeń przez praktykantów (Gabryś-Barker, 2012: 198). Uwydatniły się też pewne tendencje, przykładowo, problem z dyscypliną w klasie zszedł w hierarchii ważności z miejsca pierwszego na etapie początkowym na pozycję drugą na etapie środkowym i następnie na pozycję trzecią na etapie końcowym praktyki (Gabryś-Barker, 2012: 213). Inną prawidłowością było przygotowanie przez część praktykantów opisów o charakterze bardziej narracyjnym aniżeli analitycznym (Gabryś-Barker, 2012: 190, 214). Taki poziom tekstów pisanych jest typowy dla przedostatniego, trzeciego etapu w modelu strefy najbliższego rozwoju w kształceniu nauczycieli¹⁷.

Innowacyjność przedstawionego tutaj modelu polega na połączeniu praktyki, czyli przedostatniego etapu w cyklu kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego, z ostatnim, czyli z pisaniem pracy licencjackiej.

5. Podsumowanie z regulaminami praktyki nauczycielskiej w tle

Najważniejszym wnioskiem z przedstawionych w tym artykule modeli jest następujące twierdzenie: *ocenianie alternatywne w ramach praktyki nauczycielskiej odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu refleksyjnej i samodzielnej w myśleniu osobowości przyszłego nauczyciela*. W omówionych przykładowych raportach z badań praktykanci poszerzali wiedzę i umiejętności profesjonalne poprzez zastosowanie alternatywnych sposobów oceniania, gdzie centralne miejsce zajmowały teksty narracyjne, takie jak dyskusje i dialogi oraz dzienniki i pamiętniki (por. Belliveau, 2007; Dotger, 2010; Blaszk, 2015). Podczas gdy dialog jest „najnaturalniejszą postacią mowy ustnej”, tekst pisany jest „najbardziej wielowyrazową, najprecyzyjniejszą i najbardziej rozwiniętą formą mowy” (Wygotski, 1989: 377). Specyfika praktyki zawodowej, a w tym przypadku praktyki nauczycielskiej, stwarza naturalne warunki do pisania, gdyż, jak pokazuje życie, do pisania skłaniają nas „tylko niepewność i niepokój. Ani klęska, ani największy sukces nie sprzyjają pisaniu” (Tokarczuk, 2008: 405). Kluczem do sukcesu jest w tych modelach bardzo duże zaangażowanie opiekunów praktyk. Profesjonalne wsparcie dokonywało się poprzez ewaluację kształtującą. Kandydaci otrzymywali na bieżąco w toku kształcenia konstruktywną informację zwrotną.

¹⁷ Por. „For example, on the surface, one might be pleased to find a lot of course constructs, and they may be even correctly identified and defined. A closer look at the flow of the writing, however, may reveal that there is no systematic analytical control; in other words, the discourse lacks a sense of voice” (Warford, 2011: 255).

5.1. Regulaminy praktyki nauczycielskiej na wybranych kierunkach neofilologicznych: analiza jakościowa

Podsumowując temat weryfikacji efektów kształcenia/uczenia się w ramach praktyki w kontekście form rozwijających zachowania autonomiczne, przeanalizowano regulaminy praktyki nauczycielskiej na studiach neofilologicznych I stopnia na kierunku filologia angielska na polskich publicznych uczelniach akademickich¹⁸. Analiza dotyczyła tych regulaminów, które były dostępne online. Jej założeniem jest próba odpowiedzi na pytanie: na ile sposoby weryfikacji osiągnięcia efektów kształcenia/uczenia się przystają do opisanych w trzech modelach form kształtujących u kandydatów na przyszłych nauczycieli refleksyjność i samodzielność w myśleniu. W szczególności zaś chodziło o wykazanie, że regulaminy praktyki nauczycielskiej zawierają wymóg przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia tej praktyki (patrz zestawienie 1 tabela 2). W celu uszczegółowienia analizy wprowadzono dodatkowe kryteria oceny wypowiedzi pisemnej o charakterze refleksyjnym: (1) czy praca ma mieć formę pisemną? (2) czy praca ma mieć charakter refleksyjny? (3) czy jest wskazana objętość pracy? (4) czy praca ma mieć charakter problemowy? (5) czy do regulaminu jest dołączony wzór pracy? (6) czy są wskazane dokładne punkty, które musi zawierać praca? (zob. zestawienie 2 tabela 3).

Analiza jakościowa pozwoliła na wyodrębnienie: (1) regulaminów, które są niedostępne online, (2) regulaminów, które są dostępne online i nie zawierają wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, jako elementu zaliczenia praktyki oraz (3) regulaminów dostępnych online, które zawierają taki wymóg. Każda z trzech grup dotyczy *circa* 30% regulaminów (zob. zestawienie 1 Tabela 2). W ostatniej grupie siedmiu regulaminów weryfikacja osiągnięcia przedmiotowych efektów kształcenia/uczenia się w ramach praktyki nauczycielskiej zakłada przygotowanie przez praktykantów prac w formie pisemnej i o charakterze refleksyjnym, takich jak np.: portfolio, esej krytyczny, badanie w działaniu, czy zdarzenia krytyczne. Biorąc pod uwagę szczegółowe kryteria oceny wypowiedzi pisemnych o charakterze refleksyjnym należy stwierdzić, że w dwu przypadkach w regulaminie

¹⁸ Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego – publiczne uczelnie akademickie <https://www.gov.pl/web/nauka/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-publiczne-uczelnieakademickie?doAsUserId=kLH7H5LFff0%3D%2Fklauzula-przetwarzania-danych-osobowych-udostepnionych-droga-elektroniczna%2Fszukaj%3Fmobile%3Dtrue%2Fszukaj%3Fmobile%3Dtrue>

podano, jaką objętość powinna mieć taka praca (ile stron arkusza A4), trzy prace mają mieć charakter problemowy, (dotyczą one krytycznej analizy zdarzeń krytycznych i problemów dydaktycznych), natomiast cztery mają być przygotowane według wskazanych wytycznych.

5.1.1. Regulaminy praktyki nauczycielskiej: zestawienie 1

Uczelnia	Studia neofilologiczne I stopnia na kierunku filologia angielska: Fragment regulaminu praktyki dydaktycznej dotyczącej pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym
Uniwersytet Warszawski Wydział Neofilologii Instytut Anglistyki Zakład Językoznawstwa Stosowanego	1. Dziennik praktyk dla studentów II roku zawiera część 4 pt. Moje refleksje na temat: a) potrzeb i zainteresowań uczniów, b) tworzenia klimatu wychowawczego w klasie, c) oceniania osiągnięć szkolnych uczniów. 2. Dziennik praktyk dla studentów III roku zawiera część 4 pt. Samoocena: a. Jak oceniam swoje przygotowanie merytoryczne z języka angielskiego do uczenia w szkole? b. Co należałoby zmienić w sposobie prowadzenia zajęć merytorycznych (z metodyki nauczania) na specjalności nauczycielskiej? c. Jak oceniam swoje przygotowanie dydaktyczne do pracy w szkole? d. Jakie tematy warto byłoby omówić w ramach kursów dydaktycznych? e. Co należałoby zmienić w sposobie prowadzenia zajęć pedagogicznych na specjalności nauczycielskiej? f. Jak oceniam swoje umiejętności prowadzenia lekcji? g. Jak oceniam swoje kontakty z uczniami?
Uniwersytet w Białymstoku Wydział Filologiczny Instytut Neofilologii Filologia Angielska	Uczelnia nie udostępnia online informacji o praktykach nauczycielskich http://neo.uwb.edu.pl/?page_id=10225
Uniwersytet Gdański Instytut Anglistyki i Amerykanistyki	1. Jednym z warunków zaliczenia praktyki pedagogicznej o charakterze dydaktycznym jest przygotowanie portfolio z praktyk oceniane przez akademickiego opiekuna praktyk. https://fil.ug.edu.pl/wydzial/instituty_i_katedry/institut_anglistyki_i_amerikanistyki/praktyki/praktyki_nauczycielskieteaching_work_experience
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Neofilologii Zakład Językoznawstwa Stosowanego Filologia Angielska z Pedagogiką	Uczelnia nie udostępnia online informacji o praktykach nauczycielskich
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie Wydział Filologiczny Instytut Filologii Angielskiej	Uczelnia nie udostępnia online informacji o praktykach nauczycielskich (http://www.ifa.filg.uj.edu.pl/praktyki-pedagogiczne)
Uniwersytet Łódzki Wydział Filologiczny Instytut Anglistyki Zakład Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego	Regulamin praktyki pedagogicznej nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia tej praktyki. http://anglistyka.uni.lodz.pl/files/PLIKI/rozne/metodyka/regulamin_dydaktyczne_st._(1).pdf
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	1. Teczka praktyki ciągłej obserwacyjnej powinna zawierać, m.in. esej w języku angielskim zawierający przemyślenia na temat zdobytych podczas praktyki

Weryfikacja osiągnięcia przedmiotowych efektów kształcenia/uczenia się...

<p>Wydział Humanistyczny Instytut Anglistyki</p>	<p>doświadczeń (1,5-2 strony A4), odnoszący się do trzech z czterech podanych poniżej kwestii:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>the relationship between lesson planning and lesson conducting, the administrative aspects of teaching (checking the register, monitoring students during breaks, the support of teaching assistants, keeping in touch with parents etc.),</i> – <i>adjusting teaching to young learner's characteristics and needs (physical, psychological, cognitive, linguistic and emotional aspects of development),</i> – <i>teaching the subsystems of language (vocabulary, grammar and pronunciation).</i> <p>W eseju należy dokonać krytycznej oceny omawianych zjawisk zestawiając swoje obserwacje z wiedzą teoretyczną nabytą podczas zajęć z dydaktyki języka angielskiego.</p> <p>2. Teczka praktyki ciągłej obserwacyjno-dydaktycznej powinna zawierać, m.in.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – trzy scenariusze lekcji przeprowadzonych podczas praktyk wraz z wykorzystanymi w ich trakcie materiałami (ksero odpowiednich stron z podręcznika, dodatkowe ćwiczenia, fotografie etc.) oraz krótką refleksję na temat faktycznego przebiegu lekcji; refleksja powinna zawierać informacje o tym, czy cele lekcji zostały zrealizowane, jaki był najstarszy i najmłodszy punkt lekcji, oraz czy i jakie zmiany należałoby wprowadzić, gdyby dana lekcja miała zostać przeprowadzona jeszcze raz; – krótki esej (okolo 1,5-2 strony A4) w języku angielskim zawierający refleksję na temat nabytych w toku praktyki wiedzy i umiejętności oraz wnioski dotyczące pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego; esej należy napisać w oparciu o wypełnioną dwukrotnie (na początku i pod koniec drugiego etapu praktyki) kartę samooceny studenta-praktykanta (Self-evaluation checklist). http://phavi.umcs.pl/at/attachments/2015/0422/074541-program-praktyk-filologia-angielska-studia-licencjackie-1-.pdf
<p>Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu Wydział Filologiczny Katedra Filologii Angielskiej</p>	<p>Regulamin praktyki metodycznej nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia tej praktyki. https://www.fil.umk.pl/student/praktyki-i-staze/praktyki-studenckie/</p>
<p>Uniwersytet Opolski Wydział Filologiczny Instytut Filologii Angielskiej</p>	<p>Regulamin praktyki ciągłej pedagogicznej nie jest dostępny online. (http://cedu.uni.opole.pl/opinie-instytut-filologii-angielskiej/)</p>
<p>Uniwersytet Pedagogiczny Instytut Neofilologii Filologia Angielska</p>	<p>Regulamin praktyki dydaktycznej o charakterze metodycznym nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia praktyki. Na stronie: http://neofilologia.up.krakow.pl/?page_id=271 dostępne są <i>Classroom observation tasks</i>.</p>
<p>Uniwersytet Szczeciński Wydział Filologiczny Instytut Anglistyki</p>	<p>Uczelnia nie udostępnia online informacji o praktykach nauczycielskich (http://wf.usz.edu.pl/instytut-anglistyki/)</p>
<p>Uniwersytet Śląski w Katowicach Wydział Filologiczny Instytut Języka Angielskiego Zakład Językoznawstwa Stosowanego</p>	<p>1. Warunkiem uzyskania zaliczenia praktyki jest złożenie m.in. wymaganych prac pisemnych. 2. Dziennik prowadzenia lekcji przez praktykanta zakłada część dotyczącą auto-obszacji. (http://www.ija.us.edu.pl/index.php/studenci2/pz2)</p>
<p>Uniwersytet Rzeszowski Wydział Filologiczny Instytut Filologii Angielskiej</p>	<p>Regulamin praktyki pedagogicznej nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia praktyki. (http://www.ur.edu.pl/wydzialy/filologiczny/struktura-wydzialu/instytut-filologii-angielskiej/praktyki)</p>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie Wydział Humanistyczny Katedra Filologii Angielskiej	Regulamin praktyki pedagogicznej nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia praktyki. (http://www.uwm.edu.pl/anglistyka/arttykul/287/studia-istopnia.html)
Uniwersytet Wrocławski Wydział Filologiczny Instytut Filologii Angielskiej Zakład Glottodydaktyki	1. Regulamin praktyki pedagogicznej zawiera załączniki zawierające m.in. arkusz refleksji po lekcji obserwowanej, arkusz lekcji prowadzonej z częścią przeznaczoną na refleksje praktykanta po przeprowadzonej lekcji. 2. Końcowe sprawozdanie z praktyki zawiera wymóg napisania refleksji po zakończeniu praktyk w formie tekstu ciągłego (http://www.ifa.uni.wroc.pl/studia/stacjonarne/praktyki-pedagogiczne/?lang=pl)
Uniwersytet Zielonogórski Wydział Humanistyczny Instytut Neofilologii Katedra Filologii Angielskiej	Regulamin praktyki dydaktycznej nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia tej praktyki. (http://www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-s tudenci/praktyki/praktyki-dydaktyczne)
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach Wydział Humanistyczny Instytut Filologii Obcych	1. W ramach pracy własnej student studiów niestacjonarnych analizuje wybrany problem z zakresu dydaktyki języka angielskiego na danym etapie edukacyjnym i przygotowuje pisemne sprawozdanie („action research”), w którym konfrontuje wiedzę teoretyczną dotyczącą wybranego problemu z doświadczeniem praktycznym zdobytym w trakcie praktyki. (http://ifo.ujk.edu.pl/praktyki-nauczycielskie/) 1. Raport z praktyki dydaktycznej ciągłej zawiera m.in. wymóg opisanie 2 zdażeń krytycznych z lekcji obserwowanych i prowadzonych oraz autorefleksję w formie eseju „My reflections” (filia w Sandomierzu). (https://sandomierz.ujk.edu.pl/filologia/praktyki/)
Akademia Pomorska w Słupsku Instytut Neofilologii Zakład Filologii Angielskiej	1. Dziennik praktyk zawiera wymóg prowadzenia arkusza ewaluacyjnych (samocena) – omówienie zgromadzonych doświadczeń, uwagi i korzyści osobiste wyniesione z przeprowadzenia poszczególnych lekcji. 2. Zaliczenie praktyki przedmiotowo-metodycznej wymaga m.in. pisemnego omówienia 2 problemów dydaktycznych, które wystąpiły podczas praktyki oraz napisanie refleksyjnego eseju (2,5 – 4 strony) na temat przeczytanej literatury glottodydaktycznej oraz skonfrontowanie jej treści z doświadczeniami z praktyki. (https://wfh.apsl.edu.pl/Jednostki-Organizacyjne-Wydzialu/instytutneofilologii/studenci/praktyki-studenckie)

Tabela. 2: Przykłady regulaminów praktyki nauczycielskiej z wytyłuszczonymi fragmentami, zawierającymi wymóg przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym jako element zaliczenia praktyki.

5.1.2. Regulaminy praktyki nauczycielskiej: zestawienie 2

Uczelnia	Pytanie 1 Czy praca ma mieć formę pisemną?	Pytanie 2 Czy praca ma mieć charakter refleksyjny?	Pytanie 3 Czy jest wskazana objętość pracy?	Pytanie 4 Czy praca ma mieć charakter problemowy?	Pytanie 5 Czy do regulaminu jest dołączony wzór pracy?	Pytanie 6 Czy są wskazane dokładne punkty, które musi zawierać praca?
UW	+	+				+
UG	+	+				
UMCS	+	+	+	+		+
UŚ	+	+				
UWr	+	+				+
UJK	+	+		+		+
AP	+	+	+	+		+

Tabela 3: Szczegółowe kryteria oceny wypowiedzi pisemnej o charakterze refleksyjnym w tych regulaminach praktyki nauczycielskiej, gdzie taka praca jest wymogiem koniecznym do zaliczenia praktyki.

6. Wnioski

Odnosząc się do powyższej analizy jakościowej należy zauważyć, że przynajmniej 30% regulaminów nie zawiera konieczności przygotowania przez praktykanta dłuższej wypowiedzi pisemnej o charakterze refleksyjnym. Tam, gdzie taki wymóg został sformułowany, należałoby doprecyzować wymagania dotyczące takiej pracy, na przykład w oparciu o pytania pomocnicze, które zawiera zestawienie 2 (tabela 3). Biorąc powyższe pod uwagę, wydaje się, że wciąż aktualny jest apel sprzed kilku dekad o wyjaśnienie zjawiska, które polega na tym, że wysoko oceniane alternatywne sposoby weryfikacji efektów kształcenia/uczenia się są wciąż bardziej tematem badań naukowych aniżeli codziennością w ocenianiu akademickim¹⁹. Być może, jak pisze Zawadzka-Bartnik (2014: 16; 2015: 141), w kształceniu przyszłych nauczycieli „wracamy do modelu technicznego (według typologii Kwiatkowskiej), tj. zdominowanego przez behawiorystyczne podejście polegające na wydzielaniu poszczególnych elementów, ich ćwiczeniu i sprawdzaniu”. Jak powszechnie wiadomo, weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się w podejściu behawiorystycznym promuje raczej bezrefleksyjne przyswajanie wiedzy, oparte głównie na analogii, powtarzaniu i zapamiętywaniu (Komorowska, 2005: 27).

¹⁹ Por. „Further research is also needed to determine why a gap continues to exist between the assessment preferences of academicians and their adoption” (Shannon i Boll, 1996: 132; Derenowski, 2009).

BIBLIOGRAFIA

- Bąk-Średnicka A. (2017a), *Kształtowanie spostrzegawczości pedagogicznej przy pomocy metody zdarzeń krytycznych w ramach praktyki metodycznej z języka obcego* (w) Andrzejewska E., Wawrzyniak-Śliwska M. (red.), *Nauczyciele języków obcych. Konteksty pracy – kształcenie – doskonalenie zawodowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, str. 203-213.
- Bąk-Średnicka A. (2017b), *Preservice teachers' attitudes related to family involvement in light of their school placement experience* (w) „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, vol. 3 (2), str. 29-47.
- Belliveau G. (2007), *An Alternative Practicum Model for Teaching and Learning* (w) „Canadian Journal of Education”, vol. 30 (1), str. 47-67.
- Błaszczak M. (2015), *Between didactics, the mentor and the pupils: trainee reflections concerning their teaching practices* (w) „Neofilolog”, nr 45/1, str. 9-25.
- Bruner J. S. (2006), *Kultura Edukacji*. Kraków: Universitas.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak M. (2017), *Nauczycielskie badania w działaniu: profesjonalne doskonalenia i uczenie się* (w) Madalińska-Michalak J. (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, str. 89-104.
- Derenowski M. (2009), *Próba ewaluacji 'dziennika' jako narzędzia badawczego* (w) „Neofilolog”, nr 33, str. 21-28.
- Deslanders R., Fornier H., Morin L. (2008), *Evaluation of a School, Family, and Community Partnerships Program for Preservice Teachers in Quebec, Canada*. (w) „The Journal of Educational Thought”, nr 42 (1), str. 27-51.
- Dotger B.H. (2010), *“I had no idea”: Developing dispositional awareness and sensitivity through a cross-professional pedagogy* (w) „Teaching and Teacher Education”, nr 26, str. 805-812.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (2007), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Tom 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (2007), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Tom 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Dziennik Ustaw. (2012). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U.2012, poz. 131.
- Epstein J. L. (2011), *School, Family, and Community Partnerships*. 2nd ed. The United States of America: Westview Press.
- Gabryś-Barker D. (2012), *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Good J. M., Weaver A. (2003), *Evaluation of Preservice Teachers' Internships: A Model to Encourage Career Continuity and Program Reform* (w) „Journal of Personnel Evaluation in Education”, nr 17 (3), str. 263-275.
- Harrison S. (1998), *Augustine On What We Owe Our Teachers* (w) Rorty A. O. (red.), *Philosophers on Education*. London: Routledge, str. 66-80.
- Journal of Laws. (2012). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U.2012, poz. 131.
- Kobytecka E. (2017), *O potrzebie doskonalenia kompetencji aksjologicznych nauczycieli z perspektywy ich działań w szkole* (w) Madalińska-Michalak J. (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, str. 399-408.
- Komorowska H., Obidniak D. (red.) (2002), *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konarzewski K. (2008), *Nauczyciel* (w) Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, str. 160-190.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Lier I. (2004), *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Manning B.H., Payne B.D. (1993), *A Vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation* (w) „Teaching and Teacher Education”, nr 9 (4), str. 361-371.
- Michońska-Stadnik A. (2013), *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń W. (2002), *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Potocka D. (2009), *Ocena lekcji a rozwój zawodowy nauczyciela* (w) Komorowska H. (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: CODN, str. 61-70.

- Praktyki Dydaktyczne Specjalizacji Nauczycielskiej. Uniwersytet Zielonogórski. Wydział Humanistyczny. Online: <http://www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-i-studenci/praktyki/praktyki-dydaktyczne> [DW 12.04.2019].
- Praktyki Metodyczno-obszerniczyne. Uniwersytet Warszawski. Instytut Anglistyki. Online: <http://www.ia.uw.edu.pl/dla-studentow/ksztalcenie-nauczycieli/373-praktyki-pedagogiczne?start=3#content> [DW 12.04.2019].
- Praktyki Nauczycielskie. Instytut Filologii Obcych. Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Online: <http://ifo.ujk.edu.pl/praktyki-nauczycielskie/> Online: [DW 28.07.2018].
- Praktyki Pedagogiczne. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Online: http://neofilologia.up.krakow.pl/?page_id=271 [DW 23.04.2019].
- Praktyki Pedagogiczne. Uniwersytet Rzeszowski. Instytut Filologii Angielskiej. Online: <http://www.ur.edu.pl/wydzialy/filologiczny/struktura-wydzialu/instytut-filologii-angielskiej/praktyki> [DW 12.04.2019].
- Praktyki Pedagogiczne. Uniwersytet Wrocławski. Instytut Filologii Angielskiej. Online: <http://www.ifa.uni.wroc.pl/studia/stacjonarne/praktyki-pedagogiczne/?lang=pl> [DW 28.07.2018].
- Praktyka Programowo-metodyczna. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Katedra Filologii Angielskiej. Online: <http://www.uwm.edu.pl/anglistyka/artykul/287/studia-i-stopnia.html> [DW 12.04.2019].
- Praktyki Zawodowe 2018/2019. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Instytut Języka Angielskiego. Online: <http://www.ija.us.edu.pl/index.php/student/i2/pz2> [DW 12.04.2019].
- Praktyki Zawodowe i Pedagogiczne. Uniwersytet Łódzki. Anglistyka: Zakład Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego. Online: http://www.anglistyka.uni.lodz.pl/praktyki_pedagogiczne__faq.
- Program Praktyk na Kierunku Filologia Angielska. Studia I stopnia. Praktyka ciągła obserwacyjna. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Online: <http://phavi.umcs.pl/at/attachments/2015/0422/074541-program-praktyk-filologia-angielska-studia-licencjackie-1-.pdf> Online: [DW 28.07.2018].
- Regulamin Praktyki Metodycznej Ciągłej. Instytut Humanistyczny Wydział Zamiejscowy w Sandomierzu UJK w Kielcach (kierunek: filologia, specjalność: filologia angielska). Online: <https://sandomierz.ujk.edu.pl/filologia/praktyki/> [DW 12.04.2019].
- Regulamin Praktyk nauczycielskich w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki UG. Uniwersytet Gdański. Online: https://fil.ug.edu.pl/wydzial/instytuty_i_katedry/instytut_anglistyki_i_amerykanistyki/praktyki/praktyki_nauczycielskieteaching_work_experience Online: [DW 28.07.2018].

- Regulamin Praktyki Przedmiotowo-metodycznej – filologia angielska (specjalizacja nauczycielska). Akademia Pomorska w Słupsku. Online: <https://neofilologia.apsl.edu.pl/index.php/studenci/praktyki-studenckie> Online: [DW 28.07.2018].
- Regulamin Przedmiotowo-metodycznej Praktyki Śródrocznej. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wydział Filologiczny. Online: <https://www.fil.umk.pl/student/praktyki-i-staze/praktyki-studenckie/regulamin-przedmiotowo-metodycznej-praktyki-srodrocznej/> [DW 12.04.2019].
- Samaras A.P., Gismondi S. (1998), *Scaffolds in the Field: Vygotskian Interpretation in a Teacher Education Program* (w) „Teaching and Teacher Education”, nr 14 (7), str. 715-733.
- Schön D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. The USA: Jossey-Bass.
- Shannon D. M., Boll M. (1996), *Assessment of Preservice Teachers Using Alternative Assessment Methods* (w) „Journal of Personnel Evaluation and Education”, nr 10, str. 117-135.
- Siek-Piskozub T., Jankowska A. (2013), *The role of practicum in shaping FL teacher competence* (w) Gabryś-Barker D., Piechurska-Kuciel E., Zybort J. (red.), *Investigations in teaching and learning languages. Studies in honour of Hanna Komorowska*. Switzerland: Springer, str. 261-279.
- Sujecka-Zajac J. (2017), *Rola mediacji dydaktycznej w rozwijaniu warsztatu poznawczego ucznia na lekcji języka obcego* (w) „Neofilolog”, nr 48/2, str. 169-181.
- Tokarczuk O. (2008), *Bieguni*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Tomankiewicz-Kozaczyńska I. (2001), *Hospitacja lekcji języka obcego* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 5, str. 42-47.
- Tripp D. (2012), *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgment*. London: Routledge.
- Warford M. K. (2011), *The zone of proximal teacher development* (w) „Teaching and Teacher Education”, nr 27, str. 252-258.
- Włoch S. (2005), *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli* (w) Andrzejak Z., Kacprzak L., Pająk K. (red.), *Edukacja XXI wieku. Polski system edukacji po reformie 1999. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 2, cz. 2. Poznań – Warszawa: Elipsa, str. 221-226.
- Woodroof P. (1998), *Socratic Education* (w) Rorty A. O. (red.), *Philosophers on Education*, London: Routledge, str. 14-31.
- Wydziałowy Regulamin Praktyk Nauczycielskich. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wydział Filologiczny. Online: <https://www.fil.umk.pl/student/praktyki-i-staze/praktyki-studenckie/wydzialowy-regulamin-praktyk-nauczycielskich/> [DW 12.04.2019].

- Wygotski L. S. (1989), *Myślenie i mowa*. Tłum. E. Flesznerowa J. Fleszner. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego – publiczne uczelnie akademickie. Online: <https://www.gov.pl/web/nauka/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-publiczne-uczelnie-akademickie?doAsUserId=kLH7H5Lff0%3D%2FklauzulaPrzetwarzania-danych-osobowych-udostepnionych-drogaElektroniczna%2Fszukaj%3Fmobile%3Dtrue%2Fszukaj%3Fmobile%3Dtrue> [DW 12.04.2019].
- Zacher L. W. (1998), *Problemy przyszłego świata jako wyzwania edukacyjne współczesności* (w) Siemak-Tylikowska A., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S. M. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, str. 234-246.
- Zawadzka-Bartnik E. (2014), *Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji* (w) „Neofilolog”, nr 43/1, str. 7-23.
- Zawadzka-Bartnik E. (2015), *Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach* (w) „Neofilolog”, nr 44/2, str. 139-153.