

Monika Grabowska

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-7828-0821>

monika.grabowska@uwr.edu.pl

OCENIANIE KOMPETENCJI STUDENTÓW – PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKA OBCEGO PRZEZ NAUCZYCIELI – OPIEKUNÓW PRAKTYK, NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Evaluation of the competence of student teachers of foreign language
by their teachers/teaching practice supervisors,
on the example of French

The aim of this paper is to analyse how French teachers evaluate the didactic skills of students of the Institute of Romance Studies after their three-week teaching practice in a Polish middle or high school. We will be interested primarily in the descriptive evaluation written by the supervising school teachers, which affords an overview of the key competences of foreign language teachers in their own opinion (*i.e.* their personal theory of teaching) as well as of the terminology used to describe them and reflecting modern or more traditional conceptions of teaching.

Our analysis will be carried out with reference to the competences highlighted in a self-evaluation tool, the *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Conclusions are drawn regarding not only the need to strengthen cooperation between the university and the school teachers to instil a reflective attitude, but also to strengthen the correlation between the tutors' evaluation and the self-evaluation of the trainees – not only to develop their autonomy, but also for formative assessment of both the student and the teacher.

Keywords: assessment, foreign language teachers' competences, teaching practice, French as a foreign language

Słowa kluczowe: ocenianie, kompetencje nauczyciela języka obcego, praktyki nauczycielskie, język francuski jako obcy

1. Przedmiot, kontekst, cel i metoda badań

Przedmiotem badań jest ocena kompetencji przyszłych nauczycieli języka francuskiego, studentów filologii francuskiej w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego przez nauczycieli-opiekunów praktyk dydaktycznych w latach 2014-2018.

Badania nad rolą i efektywnością praktyk pedagogicznych podejmują różniczne aspekty w odniesieniu do obowiązujących trendów teoretycznych, m.in. problematykę jakości współpracy z nauczycielem-opiekunem oraz stopnia satysfakcji studenta z uwarunkowań i przebiegu praktyki (por. Grzesiak, 2013; Myczko, 2009; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak i Pietrzykowska, 2009). Derenowski (2015: 31) podkreśla, że „efektywnemu nauczycielowi języków obcych do profesjonalnego wykonywania swoich obowiązków potrzebna jest harmonijna symbioza pomiędzy nabytą teorią a praktyką zdobytą w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych”. Według Miłułki (2016: 53), praktyka to „chyba najważniejszy moment w czasie studiów, gdyż pozwala na znalezienie odpowiedzi na pytania dotyczące słuszności dokonanego przez studentów wyboru”. Siek-Piskozub i Jankowska (2015: 210) zwracają jednak uwagę na fakt, że „ze względu na duże zróżnicowanie instytucjonalne systemu kształcenia, nie jest do końca jasne, w jakim stopniu wyższe uczelnie przygotowujące studentów do zawodu nauczyciela języka obcego wyposażają ich w niezbędną wiedzę potrzebną do odbywania praktyk nauczycielskich oraz w narzędzia ułatwiające refleksję nad stopniem opanowania stosownych kompetencji”. Wagę refleksyjnej praktyki podkreśla m.in. Szymankiewicz (2013: 51): „refleksyjność stanowi bez wątpienia pożądaną cechę każdego nauczyciela. Pozwala ona wyciągać wnioski z doświadczenia i doskonalić kompetencje zawodowe. Dlatego rozwijanie postaw refleksyjnych wydaje się potrzebne już na etapie kształcenia początkowego przyszłych nauczycieli”. Również Siek-Piskozub i Jankowska (2015) formułują przekonanie, że aby wcześniejsze doświadczenie studenta jako ucznia zostało w pełni skonfrontowane z nowszymi podejściami teoretycznymi przekazywanymi na uczelni i miały rzeczywisty wpływ na działanie (a nie tylko na opinie), potrzebna jest refleksja nad własną praktyką. Derenowski (2015: 28) również przypomina, że „edukacja szkolna postrzegana jest jako harmonijna realizacja zadań nauczycielskich w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności językowych, a także wychowania [...]. Aby sprostać tym oczekiwaniom, proces kształcenia przyszłych nauczycieli musi zostać wzbogacony o umiejętność refleksji, dzięki której przyszli nauczyciele będą mogli dostrzegać i modyfikować swoje codzienne zachowanie”.

W ramach rozważań nad stopniem opanowania kompetencji nauczycielskich przez studenta-praktykanta w niniejszym artykule interesować nas

będzie funkcja ewaluacji opisowej praktyk dokonana przez nauczyciela-opiekuna praktyk. Ocena ta dostarcza informacji zwrotnej zarówno studentowi, jaki i opiekunowi praktyk z ramienia uczelni, dając niniejszym asumpt do refleksji nad kluczowymi kompetencjami nauczyciela języka obcego w ocenie praktyków, tj. nauczycieli w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Celem badań jest więc refleksja zarówno nad funkcją ewaluacji dokonywanej przez nauczycieli szkolnych w kształceniu nauczycieli języków obcych na uniwersytecie, jak i nad jej aplikacją pedagogiczną *post factum* w ramach kształcenia postawy refleksyjnej wobec praktyki u studentów. Taka refleksja wydaje się uzasadniona przede wszystkim faktem, że ewaluacja studentów dokonywana przez nauczycieli w różnym stopniu uwzględnia ich teorie osobiste. O ile teorie osobiste studentów możemy, a wręcz powinniśmy zbadać (por. Szymankiewicz, 2013; Werbińska, 2006; Michońska-Stadnik, 2009), to o teoriach osobistych nauczycieli-opiekunów praktyk nie wiemy z reguły nic. Ich rola jest jednak ogromna. Jak podkreśla Miłułka (2016: 62), w kształceniu nauczycieli „pożądane jest [...] płynne przejście od teorii do praktyki, a pomocnikiem w tym procesie jest nauczyciel sprawujący opiekę nad praktykantem, będący dla praktykanta mentorem, źródłem wiedzy i partnerem. To właśnie od nauczyciela-opiekuna, jego zaangażowania w kształcenie młodej kadry oraz od jego podejścia i nastawienia do praktykanta uzależniony jest w dużej mierze ‘produkt końcowy’ w postaci młodego adepta zawodu nauczyciela”.

Zastosowaną metodą badań jest metoda jakościowa, pozwalająca na analizę, w perspektywie emicznej¹, poszczególnych przypadków i znamienych, powtarzających się sformułowań zastosowanych przez nauczycieli-opiekunów w ocenach opisowych kompetencji praktykanta po zakończeniu stażu. Analizowany korpus jest dość szczupły, gdyż, o ile w czasie I cyklu studiów liczba studentów wybierających dawny blok nauczycielski oscylowała wokół kilkunastu osób, o tyle po przeniesieniu w 2014 roku kształcenia nauczycielskiego na II cykl, przy naborze rzędu trzydziestu sześciu studentów, realizowane ono było przez nie więcej niż ośmiu studentów rocznie. W sumie przeanalizowano dokumentację trzydziestu studentów realizujących w latach 2014-2018 praktykę nauczycielską (ciągłą, tj. wrześniową) w zakresie języka francuskiego. Korpus wydaje się dość reprezentatywny ze względu na liczbę oceniających: dwudziestu pięciu różnych nauczycieli². Zmienna geograficzna i wiekowa³

¹ Kenneth Pike (1967) wprowadził opozycję między punktem widzenia „etycznym” (*etic*) badacza i jego kultury oraz „emicznym” (*emic*), który opiera się na aparacie pojęciowym charakterystycznym dla badanej grupy.

² Osiemnastu nauczycieli z liceów, sześciu z gimnazjów, jeden ze szkoły podstawowej.

³ Trzynaście placówek znajdowało się we Wrocławiu, a pozostałe w Częstochowie, Bydgoszczy, Jarostawiu, Jeleniej Górze, Kaliszu, Łańcucie, Łowiczu, Nysie, Opolu, Poznaniu, Radomsku i Wołowie.

jest o tyle istotna, że pozwala założyć, iż byli oni kształceni w różnych ośrodkach uniwersyteckich i w różnych okresach (a więc ich przygotowanie zawodowe nie jest identyczne), przy czym zgodnie z regulaminem praktyk musieli posiadać stopień co najmniej nauczyciela mianowanego.

W artykule wykazemy, że ocena dokonana przez nauczyciela-opiekuna praktyk, będąc bardzo znaczącą, jest zarazem niewystarczającą, aby zaświadczyć o kompetencjach innych niż uznawane przez poszczególnych nauczycieli w ich osobistej teorii za kluczowe. Nasze rozważania prowadzone będą w powiązaniu z kompetencjami wyróżnionymi w *Europejskim portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języka* (dalej: EPS)⁴. Umożliwi to wyciągnięcie wniosków dotyczących nie tylko potrzeby zacieśnienia współpracy między uczelnią a nauczycielami-opiekunami praktyk celem zaszczepienia postawy refleksyjnej u studentów, ale także wzmocnienia korelacji między ewaluacją przez opiekuna a autoewaluacją praktykanta zarówno w ramach kształcenia dla autonomii, jak i oceniania kształtującego.

2. Ramy instytucyjne badania: organizacja praktyk dydaktycznych w *Przygotowaniu do zawodu nauczyciela* na filologii francuskiej IFR UW

2.1. Siatka godzin

Na filologii francuskiej *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela* odbywa się w ramach kształcenia modułowego, które może być realizowane przez studentów niebędących na specjalizacji nauczycielskiej⁵ w ramach dodatkowych 30 punktów ECTS. Kształcenie modułowe obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne, dydaktyczne oraz merytoryczne do nauczania danego przedmiotu⁶. Począwszy od roku akademickiego 2012/2013 IFR wprowadził kształcenie modułowe na studiach II stopnia, wygaszając stopniowo tzw. blok nauczycielski na studiach I stopnia.

Na filologii francuskiej kształcenie modułowe przewiduje 465 godzin zajęć (29 ECTS), które przedstawione są w poniższych siatkach. Wykłady (W)

⁴ Istotną rolę EPS w rozwijaniu refleksyjnej umiejętności samooceny podkreśla Szymborska (2013: 47), zwracając uwagę na fakt, że jedna z pierwszych proponowanych w EPS refleksji dotyczy prywatnych doświadczeń w uczeniu się języków, co pomaga w odkryciu teorii osobistych na początku kształcenia zawodowego. Podobnie klasyfikuje EPS Fiema (2016: 26), uważając je za jeden z najistotniejszych dokumentów umożliwiających skatalogowanie kompetencji nauczycieli języków obcych.

⁵ IFR UW takiej nie proponuje.

⁶ Por. Zarządzenie Nr 1/2013 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 7 stycznia 2013 r. w sprawie organizacji i prowadzenia w Uniwersytecie Wrocławskim kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wraz z późniejszymi zmianami.

Ocenianie kompetencji studentów – przyszłych nauczycieli języka obcego przez...

i konwersatoria (K) realizowane przez IFR w ramach dydaktyki przedmiotowej⁷ wyróżnione są kursywą. Pozostałe przedmioty prowadzone są przez wykładowców Centrum Edukacji Nauczycielskiej działającego przy UW, zaś praktyki (P) – w szkołach pod opieką nauczycieli-opiekunów praktyk.

Studia magisterskie, semestr 1

Nazwa zajęć	Typ zajęć	Godziny	ECTS
Psychologia dla nauczycieli	W	15	1
Psychologia dla nauczycieli	K	30	2
Pedagogika dla nauczycieli	W	15	1
Pedagogika dla nauczycieli	K	15	1
Pedagogika – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole	K	15	1
RAZEM		90	6

Studia magisterskie, semestr 2

Nazwa zajęć	Typ zajęć	Godziny	ECTS
Bezpieczeństwo w szkole	warsztaty	15	1
Psychologiczne podstawy edukacji w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych	K	15	1
Pedagogiczne podstawy edukacji w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych	K	15	1
<i>Podstawy dydaktyki</i>	K	30	2
<i>Metodyka nauczania</i>	W	15	3
<i>języka francuskiego</i>	K	30	
Praktyka śródroczna	P	30	2
RAZEM		150	11

Studia magisterskie, semestr 3

Nazwa zajęć	Typ zajęć	Godziny	ECTS
Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej	K	30	2
<i>Metodyka nauczania</i>	W	15	3
<i>języka francuskiego</i>	K	30	
<i>Interkulturowe aspekty nauczania języka francuskiego</i>	K	30	2
Praktyka śródroczna	P	30	2
Praktyka ciągła (wrześniowa)	P	60	3
Praktyka opiekuńczo-wychowawcza	P	30	1
RAZEM		225	13

Tabela 1: Siatka zajęć w ramach *Przygotowania do zawodu nauczyciela w IFR UW* w latach 2012-2018.

⁷ Z uwzględnieniem treści kształcenia zawartych w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków*, por. Kelly i Grenfell (2006).

2.2. Wymiar praktyki dydaktycznych (przedmiotowych)

Zarządzenie Nr 1/2013 Rektora UWr ustala wymiar praktyki zawodowej w ramach *Przygotowania do zawodu nauczyciela* na 30 godzin praktyki opiekuńczo-wychowawczej oraz 120 godzin praktyki dydaktycznej (przedmiotowej) w szkole. W ramach tych 120 godzin studenci filologii francuskiej realizują dwie trzydziestogodzinne praktyki śródroczne w liceum oraz jedną sześćdziesięciogodzinną praktykę ciągłą (wrześniową) w wybranej szkole w sumarycznym wymiarze trzech tygodni formalnie obejmującym: dwa tygodnie praktyki przedmiotowej oraz tydzień praktyki opiekuńczo-wychowawczej we wrześniu poprzedzającym II rok studiów magisterskich.

W czasie praktyki student ma obowiązek hospitować nie mniej niż dwanaście lekcji i przeprowadzić samodzielnie nie mniej niż dwanaście lekcji. Szczegółowe zasady odbywania praktyki przedmiotowej opisane są w załączniku nr 2 do ww. Zarządzenia.

2.3. Narzędzia ewaluacji praktyki dydaktycznej ciągłej w UWr i ich funkcja

Po zakończeniu praktyki ciągłej nauczyciel-opiekun wypełnia *Szkolną kartę zaliczenia praktyki przedmiotowej*, poświadczając rodzaje zajęć praktycznych wykonanych przez studenta, oraz *Arkusze oceny kompetencji dydaktycznych praktykanta*. Narzędzia te mają podwójnego adresata: w pierwszym rzędzie praktykanta, któremu dostarczają informacji zwrotnej w ramach oceniania kształtującego⁸ (ma ono również miejsce w ramach kontroli ciągłej, w czasie przygotowywania i zatwierdzania scenariuszy lekcji oraz podczas rozmów oceniających lekcję). Drugim adresatem jest opiekun praktyki z ramienia uczelni. W ramach oceniania sumującego, którego skutkiem będzie przyznanie studentowi uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela, wpisuje on ocenę z praktyk do systemu USOS, mając prawo do jej modyfikacji na podstawie złożonej dokumentacji praktyk oraz rozmów ze studentem⁹.

Odpowiadając na pytanie, jak nauczyciele-opiekunowie praktyk oceniają kompetencje studentów, przyszłych nauczycieli języka, najprościej byłoby odwołać się do oceny liczbowej zawartej w *Arkuszu*. Na podstawie tego pomiaru dydaktycznego (Niemierko 2002: 153) dowiadujemy się, że praktykanci IFR oceniani są bardzo dobrze: średnia ocena w latach 2014-2018 to 4,75 (najniższa ocena to 4). Znając jednak uwarunkowania psychologiczno-instytucjonalne oceny

⁸ Czy też oceniania służącego uczeniu się (ang. *assessment for learning*), por. np. Czwerteyńska (2015).

⁹ Szczegółowe warunki zaliczenia określa sylabus przedmiotu.

(zwykle w ramach dobrej dla obu stron współpracy), nie sposób utożsamiać tego wyniku z informacją, że kompetencje praktykanta są wzorowe. Mamy wrażenie, że to raczej rodzaj podziękowania czy dowodu uznania dla wysiłków studenta. Jeśli ocena spada poniżej piątki, możemy się domyślać, że współpraca nie układała się idealnie, o czym świadczą np. następujące komentarze nauczyciela w części opisowej: *nie ustala wszystkich działań z opiekunem, czy też: próbuje zdominować opiekuna praktyk.*

Ta ocena nie wydaje się jednak w pełni uzasadniona, jeśli w ślad za Sową (2015) skonfrontujemy ją z celem działań dydaktycznych. Zamysłem ewaluacji jest bowiem „miara dystansu pomiędzy praktycznymi intencjami uczącego się a wynikami otrzymanymi względem ustalonych celów. W procesie ewaluacji to właśnie cele wymagają mocnego zaakcentowania, ponieważ bez celów ewaluacja sama w sobie staje się celem, a wtedy może stać się także źródłem niepokoju uczącego się, że będzie on oceniany w odniesieniu do normy, której nikt nie zna. Ustalenie celów czyni ewaluację zrozumiałą dla wszystkich jej uczestników, tj. uczącego się, nauczyciela, instytucji kształcącej, zleceniodawców kształcenia itp. Ewaluacja i cel wzajemnie się determinują: każdy proces oceny będzie pozbawiony sensu, jeśli nie uwzględni celów zdefiniowanych na początku nauki i przyświecających całemu tokowi działań; cel istnieje naprawdę tylko wtedy, kiedy zawiera w sobie z góry określony sposób oceny (Porcher, 1977). Na początku są więc cele, tj. operacyjny opis tego, co uczący się będzie potrafił wykonać po zakończeniu nauki. Oznaczając cel, wskazuje się równocześnie na sposób weryfikowania jego realizacji” (Sowa, 2015:45).

Cele praktyki dydaktycznej w UW r to (zgodnie z cytowanym Zarządzeniem Rektora):

- gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela;
- konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania) z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym;
- praktyczne zapoznanie się z pracą i życiem szkoły;
- poznanie ogólnych zasad organizowania pracy dydaktycznej;
- pogłębienie znajomości metod i form nauczania w zakresie studiowanego przedmiotu.

W tym kontekście student, który rzetelnie odbył praktykę (nawet jeśli popełnił wiele błędów), cele te w pełni osiągnął.

Arkusze oceny kompetencji dydaktycznych praktykanta dostarcza więcej informacji, które dotyczą: oceny kompetencji merytorycznych; umiejętności sprawnego planowania, dokumentowania i kierowania lekcją; oceniania i ewaluacji; autoprezentacji; kontaktu z klasą; motywowania uczniów; utrzymania

dyscypliny, kierowania zespołem klasowym, zapewniania bezpieczeństwa; indywidualizacji pracy z uczniami (w tym z uczniami ze specjalnymi potrzebami); autorefleksji i rozwijania osobistych kompetencji dydaktycznych. Nauczyciel może wybrać od jednego do trzech punktów za każdą ocenianą kompetencję, przy czym jeden punkt oznacza poważne zastrzeżenia do oceny danego obszaru; dwa punkty przyznaje się, gdy zachowanie praktykanta odpowiada oczekiwaniom nauczyciela; trzy punkty – gdy w ocenie nauczyciela student „rozwija się satysfakcjonująco”. Zero punktów nie ma wartości negatywnej, oznacza brak możliwości oceny danego obszaru.

Arkusz może jednak budzić wątpliwości, co do rzetelności oceniania. Po pierwsze, liczba obszarów do oceniania jest bardzo duża i obejmuje aż 76 pozycji w tabeli, co może skutkować machinalnym zaznaczaniem oceny przyzwoitej (dwa punkty) lub bardzo dobrej (trzy punkty) – przy czym różnica w samych deskryptorach nie wydaje się doniosła. W żadnym z trzydziestu przeanalizowanych arkuszy nie ma poważnych zastrzeżeń do ocenianego obszaru wyrażonych przyznaniem jednego punktu.

Ponadto warto również zwrócić uwagę na fakt, że *Arkusz oceny* jest uniwersalny, obowiązujący na wszystkich praktykach przedmiotowych odbywanych z ramienia UW, nie tylko na studiach neofilologicznych. Można więc także postawić pod znakiem zapytania trafność oceniania kompetencji nauczyciela języka obcego, skoro pakiet dokumentów jest identyczny dla wszystkich dyscyplin. Z tego też powodu postanowiliśmy podać wnikliwej analizie *Szkolną kartę zaliczenia praktyki dydaktycznej*, która zawiera miejsce na swobodne komentarze nauczyciela dotyczące umiejętności merytorycznych, technicznych i dydaktycznych nauczyciela oraz ocenę mocnych i słabych stron praktykanta.

3. Kompetencje praktykantów filologii francuskiej w ewaluacji nauczycieli – opiekunów

Ewaluacja opisowa zawarta jest w punktach 6 i 8 *Karty zaliczenia praktyki dydaktycznej* i zawiera wolne miejsce, które nauczyciel ma prawo dowolnie wypełnić. Ze względu na brak możliwości dialogu z ocenającym nie sposób uznać naszego rozumienia tej ewaluacji za pogłębiony, daje nam ona jednak pewien obraz kluczowych kompetencji nauczyciela w ocenie opiekunów praktyk. Tu bowiem mentor ma możliwość wypisania składowych funkcjonalnego warsztatu nauczyciela, na które jest osobiście wrażliwy. Jest to miejsce na ocenę subiektywną w rozumieniu Sujeckiej-Zajęc (2015: 11), która cechą tę w kontekście ewaluacji rozumie jako „oparte na jasnych kryteriach otwarte wnioskowanie”.

Zaznaczamy, że ze względu na skromność korpusu celem naszym nie będzie analiza statystyczna, ale zarysowanie pewnych tendencji dotyczących zarówno

sylwetki polskiego przyszłego nauczyciela języka, jak i samego oceniania praktyki nauczycielskiej przez jej opiekunów zarówno pod względem merytorycznym (jakie aspekty praktyki i warsztatu praktykanta są oceniane przez opiekunów praktyk), jak i formalnym (jakim aparatem pojęciowym posługują się w zredagowanej ocenie).

3.1. Sylwetka idealnego przyszłego nauczyciela języka francuskiego

Podkreślamy, że na podstawie analizowanych arkuszy ewaluacji nie jesteśmy w stanie ustalić poziomu nabycia poszczególnych kompetencji nauczycielskich u praktykantów i możemy tylko nakreślić sylwetkę idealnego przyszłego nauczyciela widzianego oczami nauczycieli obecnych. Taki punkt odniesienia bywa nieraz zwerbalizowany w wypowiedziach opiekunów stażu: *jest bardzo dobrze zapowiadającą się nauczycielką; w pracy widać pasję i powołanie; obecna postawa bardzo dobrze rokuje w jej przyszłej pracy jako nauczyciel; jest też widoczny w niewykazywaniu w większości przypadków żadnych słabych stron praktykanta. Cechy charakterystyczne tej sylwetki podzieliliśmy na cztery kompetencje ogólne (analogicznie do ESOKJ): kompetencje społeczne, umiejętność uczenia się, kompetencje merytoryczne, kompetencje dydaktyczne.*

3.1.1. Kompetencje społeczne

Dla nauczycieli języka francuskiego kluczowe wydaje się utrzymanie ładu na lekcji – prawie wszystkie oceny zawierają odniesienie do umiejętności zachowania przez praktykanta dyscypliny. Praktykant jest chwalony za wszelkie umiejętności miękkie mające na celu sprawienie, że, lapidarnie rzecz ujmując, uczniowie polubią przedmiot, a lekcja odbędzie się bez zakłóceń: *dobry kontakt z uczniami; życzliwość; uprzejmość w stosunku do uczniów; otwartość; umiejętność reagowania na potrzeby uczniów; pozytywne nastawienie do każdego ucznia; miła atmosfera na lekcji; swobodne, ale właściwe relacje z uczniami; wzbudzanie sympatii i zaufania; wysoka kultura osobista; naturalne, nieskrępowane zachowanie; swobodna postawa; spokój; cierpliwość; opanowanie; pewność siebie; umiejętność utrzymania dyscypliny w klasie. Szczególnie doceniana jest pasja i zaangażowanie: *poświęcanie uczniom czasu na przerwach; umiejętność zaangażowania uwagi wszystkich uczniów; ambicja; zapał; entuzjazm; optymizm; kreatywność; przygotowywanie dodatkowych pomocy wykraczających poza podręcznik (w tym TIK) oraz samodzielność – widziane są jako składniki ważnej w zawodzie charyzmy. Liczy się także pracowitość i solidność, odzwierciedlone w takich sformułowaniach jak: *solidne przygotowanie do lekcji; rzetelność; odpowiedzialność; systematyczność;***

sumienność; pieczołowite wykonywanie obowiązków; skupienie na powierzonych zadaniach; obowiązkowość; punktualność; skromność; zaradność.

3.1.2. Umiejętność uczenia się

Dla opiekuna praktyk ważna jest wrażliwość praktykanta na wskazówki i uwagi w ramach oceny ciągłej, ale pojawiają się także inne elementy pozytywnej ewaluacji: *refleksyjność; zadawała wiele pytań; potrafiła formułować właściwe wnioski wynikające z analizy prowadzonych przez nią zajęć, realizowała je na kolejnych zajęciach; korzystanie z rad i wskazówek doświadczonych nauczycieli; chęć doskonalenia swoich kompetencji (zadawanie pytań, korzystanie z podpowiedzi opiekuna); szybkie dostosowanie się do wskazówek nauczycielki, konsekwentna praca nad doskonaleniem warsztatu pracy; chętnie przyjmowała wszystkie uwagi dotyczące prowadzonych lekcji i przygotowywanych scenariuszy; nawiązała szybko kontakt z innymi nauczycielami i pracownikami szkoły, co pozwoliło jej na realizowanie wielu obowiązkowych i nieobowiązkowych punktów praktyki.*

3.1.3. Kompetencje merytoryczne

Kompetencje merytoryczne określane są dość ogólnie jako *wiedza; bardzo dobre przygotowanie językowe; znajomość fachowej literatury.* W tym obszarze nie zanotowano żadnych bardziej precyzyjnych komentarzy, co może świadczyć o fakcie, że oczekiwania nauczycieli-opiekunów są bardzo ogólne i spełnione przez praktykantów.

3.1.4. Kompetencje dydaktyczne

Jako metodę analizy kompetencji *stricte* metodycznych wybraliśmy zestawienie elementów opisowych ewaluacji z deskryptorami wymienionymi w EPS. Jak piszą autorzy tego dokumentu we *Wprowadzeniu* (EPS: 4): „deskryptory [...] można uznać za zbiór kompetencji kluczowych, które nauczyciele powinni starać się rozwijać”. Podzielone one zostały na siedem kategorii „odzwierciedlających obszary, które wymagają od nauczycieli kompetencji i podejmowania różnorodnych decyzji dotyczących procesu nauczania” (EPS, 2007: 80). Są to: kontekst; metody i techniki nauczania, pomoce dydaktyczne, planowanie lekcji, prowadzenie lekcji, samodzielne uczenie się, ocena wyników nauki. W EPS przeznaczone są one do samooceny przez studenta, tutaj spróbujemy odnaleźć je w ewaluacji dokonanej w formie swobodnej przez nauczyciela-opiekuna, uznając je za znaczące, jeśli w niej występują.

Punkt pierwszy oceniany w EPS to *Kontekst*. Obejmuje on wymagania programowe, ograniczenia instytucjonalne, cele i potrzeby uczących się, rolę nauczyciela języka. W tym zakresie nauczyciele podkreślają pozytywnie refleksyjność i autokrytycyzm praktykantów oraz przyjmowanie i konstruktywne integrowanie informacji zwrotnej. Oto kilka przykładów: *analizuje przeprowadzone lekcje, wyciąga wnioski; po przeprowadzeniu zajęć trafnie oceniała stopień realizacji celów i przebieg lekcji; zadawała wiele pytań; chętnie przyjmowała wszystkie uwagi dotyczące prowadzonych lekcji*. Praktykant jest również chwalebny za uwzględnienie potrzeby motywacji do nauki języka obcego: *potrafi zmotywować do pracy; motywowanie przez docenienie wkładu pracy i wyników; motywowanie przez urozmaicenie zajęć*. Powiązanie działań praktycznych z teoriami glottodydaktycznymi jest oceniane aluzyjnie: *dobrze przygotowanie merytoryczne, kompetentna; ogromna wiedza; znajomość fachowej literatury*.

Punkt drugi – *Metody i techniki nauczania* – jest szeroko reprezentowany w ocenach, jednak z reguły bez podziału na sprawności oraz składniki kompetencji komunikacyjnej (z wyjątkiem nauczania gramatyki). Praktykanci potrafią z reguły stworzyć na lekcji *życzliwą atmosferę, która sprzyja zaangażowaniu uczniów; trafnie dobierają materiały; sprawiedliwie oceniają; jasno i przystępnie tłumaczą zagadnienia gramatyczne*.

W zakresie *Pomocy dydaktycznych* praktykant rzadko uczestniczy w wyborze podręcznika, a więc brak ewaluacji w tym obszarze jest uzasadniony. Natomiast opiekunowie praktyk cenią warsztat nauczycielski oparty na różnorodności pomocy dydaktycznych wykraczających poza podręcznik i samodzielnie przygotowanych, w tym gier i zabaw językowych oraz nowych technologii komunikacyjnych (w miarę możliwości technicznych placówki).

Następny obszar kompetencji dotyczy *Planowania lekcji*. W pojedynczych przypadkach znaleźliśmy odniesienie do poprawnego określania ogólnych i operacyjnych celów lekcji oraz indywidualizowania procesu nauczania w zależności od grupy. Ponadto spotkać można następujące elementy ewaluacji pozytywnej: *dobrze rozplanowanie czasu lekcji; przygotowała poprawne scenariusze; lekcje zachowują poprawną strukturę; proporcje między poszczególnymi etapami lekcji zostały zachowane*, oraz negatywnej: *należy pracować nad kontrolowaniem czasu (bardzo częsta uwaga); brak czasu na końcowe ćwiczenia i powtarzanie; tempo lekcji mogłoby być bardziej dynamiczne*.

Punktem kolejnym jest *Prowadzenie lekcji*. Praktykanci są z reguły doceniani za *zdyscyplinowanie w realizacji materiału, właściwe tempo lekcji*, a także elastyczność i umiejętności adaptacyjne: *dostosowanie toku lekcji i stopnia trudności wypowiedzi do umiejętności uczniów; potrafi modyfikować scenariusz w zależności od trudności pojawiających się na lekcji; umiejętnie reaguje na zaistniałe podczas lekcji sytuacje* (w tym: *koryguje błędy i artykułuje*

pochwały); *radzi sobie w trudnych sytuacjach*. W zakresie prezentacji treści uznanie opiekuna znajdują: pomysłowość, właściwe wykorzystanie głosu, a nawet staranne pismo, a przede wszystkim komunikatywność, w tym jasne formułowanie poleceń do zadań. Wśród uwag negatywnych znajdziemy nadużywanie języka ojczystego. Najwięcej pochwał płynie pod adresem interakcji z uczniami oraz kierowania klasą, które sprawiają, że praktykant wzbudza sympatię i zaufanie, a na lekcji wykorzystywane są różne formy pracy: indywidualnie, w parach, w grupach i z całą klasą.

Jeśli chodzi o kwestię inspirowania *Samodzielnego uczenia się* podopiecznych, w ocenach nauczycielskich nie znajdujemy żadnych konkretnych komentarzy – ani dotyczących wspierania autonomii, ani pracy z *Portfolio*, ani w zakresie wyznaczania prac projektowych i domowych, ani wspierania ucznia w korzystaniu z wirtualnego środowiska nauki, choć w niektórych wypadkach praktykanci mają okazję do uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych.

Ostatni obszar to *Ocena wyników nauki*. Nauczyciele czasem stwierdzają, że praktykanci poprawnie oceniają sprawdziany pisemne.

3.2. Ewaluacja nauczycielska a autoewaluacja EPS: bilans porównawczy

Pomijając fakt, że EPS jest narzędziem autoewaluacji, ewaluacja praktyki przez nauczyciela-opiekuna w *Karcie zaliczenia praktyki* charakteryzuje się w porównaniu do EPS następującymi cechami:

1. Jest skoncentrowana na polskim kontekście instytucjonalnym, o czym świadczą takie komentarze jak: *należy popracować nad określaniem celów lekcji i podawaniem ich uczniom* (w wielu polskich szkołach jest to czynność rutynowa); *doskonaliła umiejętność prowadzenia lekcji w klasach gimnazjalnych*; *bardzo zaangażowana w pracę szkoły* (która w Polsce wymaga dodatkowych działań wychowawczo-dydaktycznych); *umiejętność utrzymania dyscypliny w klasie* (jej brak to częsta bolączka szkół państwowych); *za dużo tłumaczeń w języku polskim*.
2. Cechuje ją wysoki stopień ogólności, hasłowość. Porównajmy częste sformułowanie pochodzące z *Karty zaliczenia praktyki*: *stosowała szeroką gamę metod i technik nauczania z kilkoma deskryptorami metod i techniki nauczania* (EPS, 2007: 19-20) w zakresie tylko i wyłącznie pisania:
 - „potrafię dokonać ewaluacji i wyboru ciekawych zadań, które będą stymulowały kreatywność uczniów”;
 - „potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań, służących rozwijaniu sprawności pisania, by uświadomić uczniom, że różne rodzaje tekstów (listy, opowiadania, sprawozdania itp.) wymagają użycia odpowiedniego języka oraz pomóc im używać takiego języka”;

- „potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych technik, aby podnieść świadomość uczących się co do zasad ortograficznych i wyjątków od nich, a także umożliwić im ich poprawne stosowanie”;
- „potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań służących rozwijaniu sprawności pisania, które umożliwią konsolidację posiadanej wiedzy (gramatyka, słownictwo, pisownia itp.)” (EPS, 2007:19-20).

Podobne deskryptory metod i technik proponowane są w EPS dla mówienia, słuchania i czytania, gramatyki, słownictwa i kultury.

W tym względzie znamienny jest również przykład oceniania kompetencji uczniów, co do której wiemy z całą pewnością, że jest źródłem niepokojów i dylematów każdego nauczyciela (por. chociażby cytowana wyżej Sujecka-Zajac, 2015). W ewaluacjach znajduje się zaś tylko jedna lakoniczna wzmianka o *sprawiedliwej i uzasadnionej ocenie* i jeden „zarzut”, że student powinien oceniać różne formy wypowiedzi.

3. Jest wybiórcza. Z różnych, w tym niezależnych od woli nauczyciela (wynikających z kalendarza pracy szkoły) względów, w ocenach brak komentarzy dotyczących analizy i tworzenia programów nauczania zgodnie z wymogami lokalnymi i europejskimi oraz odnoszących się do osiągnięcia przez uczniów docelowych poziomów biegłości językowej według ESOKJ, promowania wielojęzyczności i wielokulturowości; podobnie, jeśli chodzi o wybór podręcznika, czy uwzględnienie podziału na sprawności językowe (jak wykazaliśmy powyżej). W obszarze inspirowania samodzielnego uczenia się podopiecznych również nie znajdujemy żadnych ewaluacji dotyczących wspierania autonomii, czy też wykorzystania *Portfolio*, prac projektowych, wyznaczania prac domowych, czy też wspierania ucznia w korzystaniu z wirtualnego środowiska nauki.
4. Jest sformułowana w dużej mierze w języku „psychologicznym”, przez który rozumiemy określenie cech osobowości korzystnych dla przyszłego nauczyciela: *odpowiedzialny, zaangażowany, otwarty; zapał, ambicja, kreatywność*, a często wręcz ocenę moralną praktykanta: *sympatyczny, skromny, pracowity, solidny*.
5. Jest nie tylko subiektywna (co nie jest zarzutem samym w sobie, zgodnie z Sujecką-Zajac 2015, która postuluje uznanie wartości subiektywności w ewaluacji takich procesów jak zdobywanie kompetencji komunikacyjnej w języku obcym), ale i emocjonalna. Emocjonalność ta wyraża się w licznych hiperbolach: *praktykantka zrobiła ogromny postęp w sposobie i jakości prowadzenia lekcji przedmiotowej; wykazała się ogromną kreatywnością i wiedzą merytoryczną dotyczącą nauczanego przedmiotu; do zajęć była zawsze bardzo dobrze przygotowana; niezwykle zdyscyplinowany; studentka wykazała*

bardzo wysokie kompetencje merytoryczne w zakresie j. francuskiego; bardzo dobra organizacja warsztatu nauczyciela.

Ta pełna emocji subiektywność nie jest słabą stroną ewaluacji, jeśli idzie w parze z wskazaniem konkretnych kompetencji przejawiających się w obserwowanych działaniach, jak np.: *zapoznała się z elementami oceniania kształtującego i starała się stosować je przy ocenianiu prac pisemnych i podawaniu celów lekcji.* W przeciwnym wypadku ewaluacja nie mówi nam nic o kompetencji studenta (*comparandum*), gdyż *comparanssem* jest kompetencja nauczyciela-opiekuna, która jest dla nas nieznaną. Przekazuje nam mimo to ważną informację: o podporządkowaniu się praktykanta *hic et nunc* potrzebom i wymagom nauczania w danej grupie i u danego nauczyciela, co świadczy dobrze o nabyciu istotnych umiejętności społecznych.

6. W kwestii stosowanej terminologii ewaluacja przez nauczycieli – opiekunów odzwierciedla dość znacząco podejście do nauczania sprzed epoki komunikacyjnej i zadaniowej, np. powtarza się pochwała, że praktykant *jasno tłumaczy gramatykę/słownictwo*, podczas gdy w EPS nauczyciel *„wprowadza strukturę gramatyczną i umożliwia uczniom jej ćwiczenie w zrozumiałych kontekstach, zapoznaje uczniów ze sposobami radzenia sobie z nowymi lub nieznanymi strukturami gramatycznymi i pomaga im w ich stosowaniu; dokonuje ewaluacji i wyboru różnych zadań, które wspomagają naukę słownictwa czy umożliwiają użycie nowego słownictwa w mowie i piśmie oraz podnoszą świadomość uczniów w zakresie różnic między rejestrami języka”* (EPS, 2007: 23-34, podkreślone przez MG). Pokutuje również, w dość licznych przypadkach, ujęcie roli nauczyciela jako przekaźnika wiedzy: *potrafił przekazać wszystkie wiadomości dotyczące realizowanego tematu; jasno przekazuje problemy powiązane z gramatyką; wiedza i zapał w przekazywaniu jej; umiejętność przykazywania zdobytej wiedzy z zakresu języka i kultury Francji i krajów francuskojęzycznych.* Od nauczyciela oczekuje się także, aby poprawiał regularnie błędy: *[powinien] bardziej intensywnie i natychmiast reagować na wypowiedzi (odpowiedzi na pytania) uczniów – korygować błędy.* Tymczasem nie tylko literatura przedmiotu¹⁰, ale i EPS¹¹ uświadamiają nam, jak złożonym zagadnieniem jest podejście do błędu. Tematyka ta jest również dyskutowana na

¹⁰ Np. Marquilló Larray (2003).

¹¹ Jeden z deskryptorów w taki sposób niuansuje interwencję nauczyciela: „Potrafię reagować na błędy pojawiające się w wypowiedziach ustnych i pisemnych w taki sposób, by wspierać proces uczenia się, nie ostabiając przy tym wiary uczniów we własne siły i nie przerywając komunikacji” (EPS, 2007: 52).

zajęciach w ramach metodyki nauczania języka francuskiego w odniesieniu do różnych metodologii i podejść dydaktycznych.

Dodajmy jednak, że w kilku przypadkach pojawia się także i poprawna terminologia z zakresu nowoczesnej glottodydaktyki uformowanej przez ESOKJ: *stosuje metody aktywizujące; zapoznała się z elementami oceniania kształtującego; pracowała nad formułowaniem celów operacyjnych; indywidualizowała proces nauczania w zależności od grupy.*

7. Wnioski końcowe

Z wyżej wymienionych powodów ewaluacja nauczycielska nie jest narzędziem wystarczającym, aby student otrzymał wyczerpującą informację zwrotną w odniesieniu do wszystkich aspektów dydaktycznych związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela języka, zwłaszcza jeśli, oprócz celów wymienionych w cytowanym wcześniej Zarządzeniu Rektora UW, przypiszemy praktyce ciągłej również jeden z celów EPS (2007: 78), tj. wspomaganie studentów w rozwijaniu świadomości ich mocnych i słabych stron w odniesieniu do nauczania. Ponieważ ewaluacja praktyki w różnym stopniu powiązana jest z osobistymi teoriami nauczania samych studentów, ale także nauczycieli-opiekunów, EPS wydaje się być narzędziem idealnie komplementarnym w stosunku do motywującej ewaluacji wykonanej przez nauczyciela-opiekuna, choć sposób jego wprowadzenia do kształcenia nauczycielskiego nie jest oczywisty i powinien być skorelowany z celowością prowadzenia tego kształcenia. Ta powinna być wypracowana na podstawie wspólnego dla wszystkich stron paradygmatu (szczególnie w odniesieniu do roli nauczyciela), nie ograniczając bynajmniej subiektywności ewaluacji poprzez wprowadzenie wyłącznie narzędzi pomiaru liczbowego, ale czyniąc z niej atut umożliwiający dalsze kształcenie świadomości nauczyciela – i to zarówno tego przyszłego, ocenianego, jak i obecnego, oceniającego. Myczko (2009: 161) podkreśla, że „planowanie faz refleksyjnych, pozwalających na ocenę nabytej wiedzy, jej zgłębianie i aktualizowanie, ocenę umiejętności i własnej postawy powinno mieć miejsce w kształceniu nauczycieli”¹². Implikacje dla osób kształcących nauczycieli są więc niebagatelne: otrzymana ocena wystawiona przez nauczyciela-opiekuna praktyk może stanowić narzędzie do zainicjowania lub wzmocnienia postawy refleksyjnej praktyki, pozwalając na wyciągnięcie wniosków, wspólnie z ocenionymi studentami, dotyczących konfrontacji między punktem widzenia praktykującego nauczyciela i punktem widzenia zawartym w opracowaniach teoretycznych analizowanych na

¹² Również Derenowski (2015: 39-40) zwraca uwagę na fakt, że ewaluacja praktyk nie powinna sprowadzać się tylko do zbierania dokumentacji.

filologii. Dzięki temu student będzie miał szanse racjonalnego i krytycznego zdefiniowania własnej postawy jako nauczyciela – względem teorii osobistych, trendów teoretycznych oraz praktyki, której doświadczy.

BIBLIOGRAFIA

- Council of Europe: Coste D., North B., Shiels J., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Czetwertyńska G. (2015), *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 3, str. 4-9.
- Derenowski M. (2015), *Wpływ praktyk nauczycielskich na rozwój refleksyjności studentów filologii angielskiej oraz na ich dalsze decyzje związane z wyborem zawodu nauczyciela* (w) „Neofilolog” nr 45/1, str. 27-41.
- Derenowski M. (2013), *Wpływ praktyk na wzrost świadomości studenckiej związanej ze specyfiką pracy nauczyciela* (w) Grzesiak J. (red.), *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej*. Konin: PWSZ, str. 35-39.
- Grzesiak J. (red.) (2013), *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej*. Konin: PWSZ.
- Kelly M., Grenfell M. (2006), *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zakres treści kształcenia*. Warszawa: CODN.
- Fiema M. (2016), *Kształcenie językowe osób w wieku późnej dorosłości – proces standardowy czy wyzwanie?* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 4, str. 24-31
- Marquilló Larruy M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Michońska-Stadnik A. (2009), *Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych* (w) Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak A. i Pietrzykowska A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, str. 97-106.
- Mihułka K. (2016), *O wartości praktyk pedagogiczno-dydaktycznych w kształceniu językowym na przykładzie przyszłych nauczycieli języka niemieckiego* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 1, str. 53-63.
- Myczko K. (2009), *Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa* (w) Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. i Pietrzykowska A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, str. 157-166.
- Newby D., Allan R., Fenner A-B., Jones B., Komorowska, H., Soghikyan B. (2007), *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języka*. Warszawa: CODN.

- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.) (2009), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Pike K. (1967), *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*. La Haye: Mouton.
- Siek-Piskozub T., Jankowska A. (2015), *Znaczenie praktyk w rozwijaniu kompetencji nauczycielskiej – perspektywa praktykanta i mentora* (w) „Neofilolog” nr 44/2, str. 209-220.
- Sowa M. (2015), *Savoir-évaluer, czyli co i jak oceniać w języku obcym* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 3, str. 43-48.
- Sujecka-Zajac J. (2015), *Wrażliwe ocenianie jako element interwencji proaktywnej w kontekście glottodydaktycznym* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 3, str. 10-16.
- Szymankiewicz K. (2013), *Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego – rola internetowego, dydaktycznego forum dyskusyjnego* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 1, str. 46-51.
- Tagliante Ch. (2005), *Évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International.
- Werbińska D. (2006), *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.