

Krystyna Szymankiewicz

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-8598-3418

k.szymankiewicz@uw.edu.pl

Rola szkolnego opiekuna praktyk w świetle analizy rozmów pohospitacyjnych z przyszłymi nauczycielami języka francuskiego

The role of the mentor teacher during the practicum in the light of the analysis of mentoring dialogues with prospective teachers of French as a foreign language

The practicum is an important part of the training of prospective foreign language teachers. The reflections proposed in this article deal with the assumptions of mentoring when confronted with its practical implementation, with a particular focus on learning through mentoring dialogues. The text provides an overview of the main models of mentoring in order to show the complexity of the tasks faced by the mentor teacher. Characteristics of the mentoring dialogue are also presented. This theoretical base is referred to in the study, which consisted of a qualitative analysis of mentoring dialogues and comments made afterwards by prospective teachers of French as a foreign language. The aim of the study was to identify the supervisory style, dialogue activity and mentoring roles performed by the mentor teachers. The analysis was also intended to show what kind of mentoring behavior is expected by the pre-service students. The findings show that the majority of mentor teachers dominate the conversation and prefer a directive supervisory style, which seems to meet the trainees' expectations and needs. The pre-service students emphasize



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

the importance of mentoring dialogues as a learning opportunity, and appreciate constructive criticism, positive reinforcement and concrete guidance on how to teach. The implication of the findings is discussed at the end.

Keywords: mentoring, pre-service foreign language teachers, practicum, mentoring dialogue

Słowa kluczowe: mentoring, przyszli nauczyciele języka obcego, praktyki szkolne, rozmowa pohospitacyjna

1. Wprowadzenie

Praktyki pedagogiczne stanowią istotny element kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego. Zachodzący wówczas proces uczenia się jest osadzony w autentycznym, często złożonym kontekście, umożliwiając konfrontowanie różnych rodzajów wiedzy (teoretycznej, praktycznej), osobistych teorii na temat uczenia się i nauczania języka oraz kompleksowe i aktywne rozwijanie kompetencji nauczycielskich na drodze refleksyjnej praktyki (Altet i in., 2013; Paquet i in. 2012/2015; Vacher, 2015). Studenci kierunków filologicznych, którzy wybierają ścieżkę nauczycielską, przygotowują się do praktyk w szkole poprzez udział w zajęciach z metodyki nauczania języka obcego o charakterze teoretyczno-praktycznym, też zostają wyposażeni w narzędzia skłaniające do refleksji (jakim jest, na przykład, prowadzenie dziennika praktyk), mające na celu skłonić ich do namysłu nad różnorodnymi aspektami uczenia się podczas stażu (Szymankiewicz, 2017). Nie należy jednak zapominać, że ważnym czynnikiem wpływającym na jakość praktyk i kształtowanie kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli jest mentoring prowadzony przez szkolnego opiekuna praktyk (dalej: OP) (Elsner, Taraszkiewicz, 2002; Raucent i in., 2021).

Rozważania zaproponowane w niniejszym artykule dotyczą założeń mentoringu w konfrontacji z praktyczną jego realizacją, ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru uczenia się dzięki rozmowom między OP i praktykantami (dalej: P).

W pierwszej części tekstu przywołam definicje koncepcji mentoringu oraz opiszę korzyści płynące dla P z bycia pod opieką doświadczonego nauczyciela. Następnie dokonam przeglądu głównych modeli mentoringu, aby ukazać złożoność wyzwań i zadań stojących przed mentorem, a wśród nich podkreślić znaczenie prowadzenia dialogu z podopiecznym. Omówię także, na podstawie przeglądu badań, cechy charakterystyczne dialogu mentorskiego. W dalszej części artykułu przedstawione zostaną wyniki badania dotyczącego rozmów pohospitacyjnych z OP, relacjonowanych i komentowanych w *dzienniku praktyk* przyszłych nauczycieli języka francuskiego.

2. Mentoring – definicje i zalety dla kształcenia nauczycieli

Istnieje wiele mniej lub bardziej wyczerpujących definicji mentoringu, w zależności od podejścia badaczy i kontekstu, do jakiego się odnoszą (zob. Wati, 2020). Jako punkt wyjścia dla potrzeb obecnych rozważań wybrałam syntetyczną definicję, jaką podają w swojej książce *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk* Elsner i Taraszkiewicz (2002: 54):

Mentoring (opieka) stanowi przywarsztatową formę kształcenia i doskonalenia kwalifikacji zawodowych. Jest procesem długotrwałym (trwa od kilku miesięcy do kilku lat). Polega na udzielaniu pomocy podejmującemu nowe role lub zadania (podopiecznemu), przez bardziej doświadczonego pracownika (mentora, opiekuna stażu). Może odnosić się do wszystkich spraw, z których wykonaniem boryka się nowicjusz. Stosuje się go na różnych etapach kariery zawodowej.

Do tak pojętej istoty mentoringu dodajmy, iż udzielana podopiecznemu pomoc może obejmować różne rodzaje wsparcia (pomoc w rozwoju zawodowym i karierze, modelowanie roli, czy też wsparcie psychiczne), zaś relacje między mentorem a podopiecznym powinny być osobiste i wzajemne (Wati, 2020: 96).

W edukacji nauczycielskiej mentoring łączony jest z licznymi korzyściami zarówno dla P, jak i dla OP. Dla studentów-nauczycieli stanowi on ważny element doskonalenia kompetencji akademickich, społecznych i tych w zakresie nauczania, wpływając jednocześnie na rozeznanie zawodowe (Wati, 2020: 97). Dzieje się tak, gdyż dzięki relacji z OP, P:

- zyskują dostęp do informacji o nowych metodach i technikach pracy oraz możliwość rozszerzenia dzięki nim repertuaru własnych sposobów działania;
- otrzymują wsparcie w trakcie uczenia się ich praktycznego stosowania;
- nabywają zaufania do samego siebie dzięki doskonaleniu biegłości w działaniach praktycznych;
- przebywają w środowisku sprzyjającym procesowi uczenia się;
- ciągle stają wobec różnych wyzwań, co motywuje do lepszej pracy.

(Elsner, Taraszkiewicz, 2002: 52)

Należy dodać, że relacje mentorskie między nauczycielami-mentorami a nauczycielami-studentami wpływają także korzystnie na rozwój zawodowy tych pierwszych, przyczyniając się do rozwoju refleksyjnej praktyki, doskonalenia umiejętności organizacyjno-dydaktycznych, wzrostu poczucia własnej

wartości, poziomu satysfakcji z pracy oraz automotywacji (Elsner, Taraszkiewicz, 2002: 52; Wati, 2020: 97).

3. Modele mentoringu, zadania i role opiekuna

Badania nad kształceniem nauczycieli zaowocowały propozycjami różnych modeli mentoringu. Elsner i Taraszkiewicz (2002) opisują trzy główne: naśladowczy, kompetencyjny i refleksyjny. Według modelu naśladowczego, źródłem wiedzy jest mistrz, a rolą podopiecznego – obserwowanie i naśladowanie; w kompetencyjnym z kolei mentor obserwuje podopiecznego i udziela mu informacji zwrotnej na temat stopnia opanowania wymaganych umiejętności i kompetencji. Trzeci z modeli, refleksyjny, jest uznawany za „najbardziej wszechstronny”, gdyż zakłada powstawanie wiedzy pedagogicznej głównie na drodze refleksji – „wspólnego namysłu i obustronnych poszukiwań mentora oraz podopiecznego”, co czyni z obu uczestników procesu źródła wiedzy (ibidem: 60). W przeciwieństwie do dwóch pozostałych, model refleksyjny sprzyja poszukiwaniu rozwiązań dostosowanych do specyficznych sytuacji praktycznych. Autorki zauważają jednak, że każdy z trzech modeli może być przydatny na określonym etapie kariery zawodowej. W okresie początkowego przygotowania do zawodu dominuje zazwyczaj ten naśladowczy, nieco później, gdy nauczyciel ma już rozeznanie dotyczące specyfiki jego pracy, przydatny jest kompetencyjny. Model refleksyjny wymaga natomiast uprzedniego osiągnięcia elementarnej biegłości, która jest warunkiem wyjścia poza kwestie czysto techniczne i przejścia do namysłu nad wykonywanymi czynnościami z punktu widzenia filozoficznego, pedagogicznego i psychologicznego (ibidem: 62).

Powyższe stanowisko znajduje potwierdzenie w analizach rezultatów stosowania różnych form mentoringu. Badania przeprowadzone w Norwegii wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela pokazały, iż praktykanci mieli zdecydowanie większe poczucie własnej skuteczności w modelu naśladowczym niż w refleksyjnym (Lejonberg, Tiplic, 2016, za: Lejonberg i in., 2018: 267). Ponadto, praktykowanie modelu refleksyjnego okazało się znacznie bardziej wymagające od mentorów niż stosowanie „czystego mentoringu” pod postacią dostarczania feedbacku i udzielania rad (ibidem). Z drugiej strony jednak, zwraca się uwagę na ryzyko niekorzystnego wpływu zbyt dużej ilości oceny, rad, informacji zwrotnych i krytyki na dobre samopoczucie oraz rozwój zawodowy początkujących nauczycieli (Hobson, Malderez, 2013, za: Lejonberg i in., 2018: 267). Podejście refleksyjne, oparte na założeniach konstruktywistycznych, wydaje się lepiej wspierać rozwój podopiecznych.

W nowszym, syntetycznym przeglądzie modeli mentoringu w literaturze anglojęzycznej (Orland-Barak, Wang, 2020) oprócz modelu naśladowczego (ang. *situated learning approaches to mentoring*), kompetencyjnego (ang. *core practice approaches to mentoring*) wyróżnia się podejście krytyczno-transformatywne (ang. *critical transformative approaches to mentoring*), które częściowo odpowiada modelowi refleksyjnemu oraz podejście nastawione na rozwój osobisty podopiecznego (ang. *personal growth approaches to mentoring*). Specyfika tego ostatniego polega na kwestionowaniu istniejącej wiedzy pedagogicznej i dążeniu do współkonstruowania wiedzy praktycznej przez nauczycieli poprzez wspólną refleksję. Podejście wspierające rozwój osobisty łączy się natomiast z przekonaniem o istotności wsparcia emocjonalnego oraz tworzenia u podopiecznego pozytywnego obrazu siebie jako nauczyciela: zadaniem mentora jest pomaganie w testowaniu pomysłów dydaktycznych przyszłego/początkującego nauczyciela bez narzucania własnego zdania i doświadczenia (ibidem: 88). Na podstawie przeprowadzonej analizy modeli mentoringu, Orland-Barak i Wang, stwierdzają, że w praktyce mentoring nie odpowiada ściśle żadnemu z modeli, ale – ze względu na złożoność pracy nauczyciela, stanowi raczej poszukiwanie działań odpowiednich w danym kontekście, pochodzących z różnych koncepcji (ibidem: 92). Autorki proponują więc zintegrowany model mentoringu nauczycielskiego, w którym kluczowe znaczenie mają umiejętności i kompetencje diagnostyczne, kompetencje refleksyjne i decyzyjne, a także umiejętności oraz kompetencje w zakresie wspierania uczenia się przez nauczycieli w okresie przed rozpoczęciem pracy dydaktycznej (ibidem: 93).

Idea, według której istotą mentoringu nauczycielskiego jest umiejętność dostosowania własnego podejścia do specyfiki kontekstu, potrzeb i możliwości podopiecznego, pojawia się także w pięcioczynnikowej koncepcji opracowanej na gruncie frankofońskim (Colognesi, Beausaert, Van Nieuwenhoven 2018, za: Colognesi i in. 2021:71). Według tego modelu, mentoring powinien przede wszystkim wpisywać się w kontekst pozytywnych i bezpiecznych relacji interpersonalnych, obejmując cztery aspekty (Colognesi i in., 2021: 73-77).

Pierwszy z nich, uwzględnienie talentów podopiecznych, jest równoznaczny z odejściem od tradycyjnego postrzegania praktykanta jako nowicjusza, którego kompetencjom daleko do poziomu mentora-eksperta i wprowadzeniem „pozytywnej dynamiki współpracy” (fr. *la dynamique positive de l'accompagnement*). Polega ona na docenieniu wyjściowych zasobów kompetencji, wiedzy, przekonań, doświadczeń osobistych podopiecznego i zaakceptowaniu jego indywidualnego tempa rozwoju.

Drugim elementem omawianego modelu jest spersonalizowanie i dostosowanie przez mentora swojej postawy do zmieniających się potrzeb

podopiecznego, udzielanie adekwatnej informacji zwrotnej, zwłaszcza w zakresie procesu nauczania i samoregulacji, czyli planowania oraz adaptowania działań dydaktycznych w celu osiągnięcia zamierzonego celu.

Trzeci aspekt odnosi się do wspierania procesu uczenia się w sytuacjach formalnych i nieformalnych, uwypukla znaczenie rozwijania refleksyjności na drodze wymiany myśli między mentorem a podopiecznym w ramach różnego rodzaju rozmów i dyskusji. Ostatni, czwarty, aspekt zwraca uwagę na rolę kontekstu społecznego i konieczność korzystania ze wsparcia środowiska zawodowego w zakresie szerszym niż tylko relacja z mentorem.

Nietrudno zauważyć, iż nie istnieje jeden uniwersalny i ściśle doprecyzowany model mentoringu, jaki sprawdzałby się w każdych okolicznościach, siła mentoringu powinna zatem tkwić w elastycznym, osadzonym w kontekście i wspierającym podejściu OP, dostosowanym do profilu oraz aktualnych możliwości P.

To samo można powiedzieć o rolach przypisywanych mentorowi w poszczególnych modelach. OP ma bowiem do swojej dyspozycji cały wachlarz możliwych ról, z którego powinien dobierać tę/te, która/które w danym momencie wydają się najodpowiedniejsze ze względu na potrzeby i etap rozwoju zawodowego podopiecznych (Hennissen i in., 2011). Opiekun, jak piszą Elsner i Taraszkiewicz (2002: 64), może więc przyjąć rolę wzoru osobowego, przewodnika (model naśladowczy), doradcy lub coacha (model kompetencyjny), krytycznego przyjaciela i osoby wspierającej (model refleksyjny). W modelu frankofońskim, również jest mowa o postawach względem podopiecznego, dobieranych „w zależności od kompetencji i potrzeb praktykanta”. Należą do nich:

- mentor dyrektywny (fr. *imposeur*), interweniujący bezpośrednio z gotowym rozwiązaniem w sytuacjach nowych lub kryzysowych („zrób to tak”);
- organizator (fr. *organisateur*), wyznaczający priorytety („wypróbuj najpierw to”);
- współtwórca (fr. *co-constructeur*), poszukujący wspólnych rozwiązań na drodze dyskusji („zróbmy to razem”);
- facylitator (fr. *facilitateur*), uznający kompetencje podopiecznego i interweniujący tylko w razie konieczności, na prośbę praktykanta („jestem tu w razie potrzeby”);
- mentor wspierający autonomizację podopiecznego (fr. *emancipateur*), pozostawiający swobodę działania podopiecznemu, ale analizujący wspólnie z nim bieżącą praktykę nauczania, dzięki czemu kształci refleksyjnego praktyka („mam do Ciebie zaufanie”).

(Colognesi i in., 2021: 80–81)

Co istotne, stałą wskazówką dla mentorów pozostaje prowadzenie dialogu z podopiecznym w celu rozwijania wiedzy zawodowej, połączone z dbałością o zorientowanie działań na:

- osobę podopiecznego celem zapewnienia mu poczucia zaufania i bezpieczeństwa;
- praktykę, tj. dzielenie się informacjami o uczniach i sposobami na uczynienie lekcji atrakcyjniejszymi;
- techniki nauczania, w tym umiejętności planowania lekcji i zarządzania klasą.

(Rajuan i in., 2007, za: Liu, 2014: 31)

Przyjrzyjmy się teraz, co na temat dialogu między OP i P mówią badania.

4. Dialog między mentorem a podopiecznym – cechy charakterystyczne

Metaanaliza 26 anglojęzycznych badań¹ nad dialogami między OP i P przeprowadzona przez Hennissena i współpracowników (2008: 173-176) pozwoliła na wyodrębnienie pięciu aspektów charakteryzujących rozmowy mentorskie, takich jak: treść i tematyka (ang. *content and topics*), styl i umiejętności kierowania (ang. *style and supervisory skills*), wkład OP w rozmowę (ang. *mentor teachers' input*), udział czasowy w rozmowie (ang. *time aspects of the dialogue*) oraz fazy dialogu (ang. *phases of the dialogue*). Mentorzy zazwyczaj wybierali tematykę związaną z organizacją nauczania i zarządzaniem klasą, stosując znacznie częściej (75% przypadków) styl autorytarny, dyrektywny niż niedyrektywny, współpracujący. Styl dyrektywny bazuje na umiejętnościach kierowania opartych na ocenianiu, udzielaniu krytycznych uwag, podawaniu rad i instrukcji, jak postępować, na bazie własnej wiedzy i doświadczenia. Można więc stwierdzić, że w badaniach poddanych analizie wśród mentorów dominował model naśladowczy. Tylko nieliczni nauczyciele przyjmowali styl niedyrektywny, zadając podopiecznym pytania, przejawiając empatię, prowadząc do zauważenia alternatywnych rozwiązań, podsumowując i aktywnie słuchając (ibidem: 175). Jeśli chodzi o wkład OP w rozmowę, zaobserwowano, iż najczęściej to mentor kieruje rozmową, wybiera tematy i przejawia inicjatywę. Długość dialogu w przywoływanych badaniach wahała się od 5 min do 60 min, przy czym nie stwierdzono wyraźnego związku

¹ Autorzy przeanalizowali badania, których wyniki opublikowano w latach 1990-2005 w 14 periodykach specjalistycznych z dziedziny glottodydaktyki, zakładając, iż jest to okres wprowadzenia i wzrastającej popularności koncepcji refleksyjnej praktyki w kształceniu nauczycieli.

między długością rozmowy a stopniem inicjatywy czy refleksyjności P. Zauważono natomiast, co nie dziwi, że mentorzy dyrektywni spędzali więcej czasu w rozmowie niż niedyrektywni. Wreszcie, w kwestii faz dialogu, zazwyczaj rozmowa dzieliła się na trzy części, Było to:

- otwarcie przy pomocy ogólnego pytania dotyczącego lekcji (przy czym przeszkoleni mentorzy rozpoczynali rozmowę od nawiązania do poprzednich lekcji);
- jednokierunkowy feedback,
- podsumowanie z jasnymi wskazówkami odnośnie przyszłych lekcji.

(Hennissen i in., 2008: 176)

Podsumowując metaanalizę, autorzy wyróżnili dwie osie, na których rozpinają się główne wymiary udziału mentora w dialogu z podopiecznym, a mianowicie kontinuum dyrektywność – niedyrektywność oraz kontinuum aktywność – reaktywność.

Powyższe ustalenia zostały przeze mnie częściowo wykorzystane jako kryteria analizy w badaniu własnym, które przedstawiam w kolejnej sekcji artykułu.

5. Badanie własne – rola OP w dialogu z P

Omawiane badanie ma charakter eksploracyjny, jakościowy, a jego celem było rozpoznanie stylów kierowania, aktywności w dialogu oraz ról realizowanych przez OP w rozmowach pohospitacyjnych ze studentami w Instytucie Romanistyki UW, przyszłymi nauczycielami języka francuskiego. Na tej podstawie chciałam ustalić, jakie korzyści mogą wynieść P z rozmów mentorskich prowadzonych przez OP podczas praktyk pedagogicznych.

Jako materiał badawczy wykorzystałam 22 transkrypcje rozmów pohospitacyjnych wraz z komentarzem, zamieszczone przez studentów w *dziennikach praktyk* z lat 2015/16 i 2016/17. Praktyki miały miejsce w szkole podstawowej lub w przedszkolu. Należy tu nadmienić, że rozmowy OP i P były nagrywane, a obie strony miały świadomość, że ich treść zostanie poddana ocenie. Mogło to wpływać na ich charakter, niemniej jednak ze względu na cel rozmowy, jakim była ocena przeprowadzonej lekcji i ewentualna ocena całokształtu działań P w okresie stażu, zebrany materiał można uznać za próbki dialogu mentorskiego między OP a P.

Teksty zapisanych rozmów poddano następnie analizie jakościowej, w której poszukiwano odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze:

- *Jakie aspekty pracy nauczyciela / kompetencji zawodowych stanowią przedmiot rozmów OP i P?*
- *Jaka jest struktura rozmowy i aktywność przejawiana w niej przez OP i P?*
- *Jaki styl kierowania, odnosząc się do kontinuum dyrektywny – niedyrektywny stosuje OP i co z tego wynika dla jakości mentoringu?*
- *W jaki sposób P formułuje w komentarzu podsumowującym rozmowę ocenę swojej współpracy z OP?*

5.1. Aspekty pracy nauczyciela / kompetencji zawodowych stanowiące przedmiot rozmów OP i P

Pod względem merytorycznym, poddane analizie rozmowy są zorientowane na techniki nauczania, co stanowi ważny element mentoringu na początkowym etapie kształcenia nauczycieli i jest zgodne z wynikami innych, przywoływanych wcześniej badań (Hennissen i in., 2008). Do aspektów omawianych z inicjatywy OP należą: realizacja lekcji zgodnie z konspektem, utrzymanie dyscypliny, zapewnienie odpowiedniego tempa lekcji, aktywizowanie uczniów, budowanie dobrej relacji z uczniami, zwrócenie uwagi na cechy dobrego nauczyciela pracującego z dziećmi (np. cierpliwość), organizacja pracy/ćwiczeń, wyjaśnienie pracy domowej, podsumowanie lekcji, użycie języka polskiego czy gospodarowanie tablicą. Z kolei P interesują się przede wszystkim użyciem polszczyzny na lekcji, realizacją jej celów, doбором ćwiczeń, sposobami wprowadzania słownictwa.

5.2. Struktura rozmowy i aktywność przejawiana w niej przez OP i P

W badanym materiale występują w równym stopniu dwa typy struktury konwersacji (po 11 na 22 transkrypcje).

W rozmowach pierwszego typu osobą inicjującą jest P i to on/ona zadaje pytania, prosząc OP o ocenę lekcji i/lub wybranych jej aspektów, zaś OP odpowiada w sposób mniej lub bardziej rozbudowany, zawsze jednak mówiąc przez większość czasu trwania rozmowy. Oto przykłady pytań zadawanych przez P:

Przykład 1 (R9)

Jak ocenia Pan przeprowadzoną przez mnie lekcję? (...) Czy sposób w jaki odnosiłam się do uczniów, ton mojego głosu był odpowiedni? (...) Czy dostosowałam tempo prowadzenia lekcji do grupy?

Fakt, iż połowa badanej grupy studentów wykazuje się aktywnością a nie tylko reaktywnością w rozmowie z OP może wynikać z charakteru wzajemnej relacji OP-P, ale także z tego, że polecenie, jakie sformułowano w *dzienniku praktyk*, czyniło P odpowiedzialnymi za uzyskanie od OP oceny lekcji dzięki rozmowie pohospitacyjnej.

Drugi typ rozmowy jest zdominowany przez aktywność i inicjatywę OP. Mentor rozpoczyna i prowadzi rozmowę, zaś P pojedynczymi zdaniami reaguje na feedback, odpowiada na pytania i /lub zadaje pytania szczegółowe, jak w poniższym przykładzie:

Przykład 2 (R13)

OP: Dobrze, to zacznijmy od rzeczy, które mi się podobały. Myślę, że miałaś dobry kontakt z grupą, było widać, że dzieci są zadowolone, lubią cię... Prawda, że też była to dla nich nowa sytuacja. Nie znali cię, nie wiedzieli, na ile sobie mogą pozwolić, no i jeszcze ja siedziałam z tyłu klasy przy Librusie...

P: Starłam się ich zainteresować, nie wiem, czy mi wyszło...

OP: Tak, myślę, że dałaś sobie radę. Szczególnie mi się podobały te wycinanki. Nie wiem, czy zauważyłaś, ale dzieciaki były zachwycone, jak zadając pracę domową, wyciągnęłaś te zdjęcia do wyboru, to był dobry pomysł.

P: Dziękuję!

OP: Z tego, co mi się nie podobało, to właściwie niewiele. (...)

Struktura przeanalizowanych rozmów uwidacznia, w jaki model mentoringu wpisuje się relacja między OP i P. Jeśli P przejmuje inicjatywę w rozmowie, aktywnie próbując uzyskać feedback czy też odpowiedzi na nurtujące go/ją pytania, a OP dostarcza informację zwrotną, to mamy do czynienia z mentoringiem o charakterze kompetencyjnym. Zdominowanie rozmowy przez OP, zwłaszcza jeśli łączy się to z udzielaniem mini-wykładów na temat tego, jak należy nauczać, co zobaczymy w kolejnych przykładach, świadczy o tendencji do stosowania modelu naśladowczego.

5.3. Styl kierowania stosowany przez OP

W większości analizowanych transkrypcji OP dokonują oceny działań i kompetencji P w sposób raczej dyrektywny, nie pytając P o uzasadnienie swoich wyborów czy ocenę własną. Sekwencja udzielania przez OP feedbacku zazwyczaj – w 20 na 22 rozmowy – kończy się podaniem wskazówek czy rad dotyczących nauczania. Rady mają związek z aspektami omawianej lekcji

praktykanta i są mniej lub bardziej rozwinięte. W przykładzie 3 można zauważyć moment wspólnej refleksji nad działaniem, a rady doświadczonego nauczyciela pojawiają się w kontekście, dzięki czemu łatwiej mogą wzbogacić wiedzę praktykanta.

Przykład 3 (R12)

- OP: Teraz czas na krytykę – konstruktywną krytykę. Zaczniemy od tego, że jest to trudna klasa, właściwie połączenie grup z dwóch klas, co nigdy nie jest proste. Trudno utrzymać w niej dyscyplinę, sama Pani widziała, jak się zachowywali – z pewnością podczas następnej lekcji przeprowadzę z nimi pogadankę na ten temat.
- P: Myślę, że to dlatego, że przysłałam „na chwilę”, raptem parę lekcji, stąd to zachowanie, przeszkadzanie ... Jak można poradzić sobie z takimi przeszkadzającymi uczniami podczas organizowania pracy w grupach?
- OP: To jest sprawa, którą zamierzałam poruszyć. O ile Pani metody pracy (organizowanie pracy w parach u grupach, gry i zabawy) świadczą o prawdziwym zaangażowaniu i entuzjazmie, o tyle pozostaje jeszcze kwestia utrzymywania dyscypliny i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w klasie, np. przeszkadzającymi czy okazującymi brak szacunku uczniami. Posadziła Pani dzieci, kierując się ich indywidualnymi preferencjami i sympatiami – w efekcie spokojne dziewczynki usiadły ze spokojnymi dziewczynkami, a łobuziaki z łobuziakami, co nie skończyło się dobrze, gdyż wszyscy wzajemnie się nakręcali. Najlepiej jest poprzesażać uczniów, wymieszać ich trochę, wtedy praca idzie najlepiej.

W 7 rozmowach można zaobserwować dodatkowo dzielenie się przez OP własnym doświadczeniem, swoją filozofią nauczania czy też wiedzą o uczniach w danej klasie. Działanie tego typu niesie ze sobą pewne ryzyko, gdyż OP może nadmiernie zaangażować się w „przekazywanie” wiedzy zawodowej, nie pozostawiając miejsca na stymulowanie refleksji nad zawodem nauczyciela (Chaliès, 2016: 221). Taką tendencję zaobserwowałam u jednej z OP, opiekującej się kolejno kilkoma praktykantkami (R14, R22). Nauczycielka ta bardzo dużo mówi o swoim doświadczeniu i przedstawia gotowe, sprawdzone recepty w sposób bezdyskusyjny. Praktykantki wydają się przyjmować tę wiedzę z wdzięcznością, gdyż daje im to poczucie pewności, jak postępować w podobnych sytuacjach. Jest to przypadek realizacji modelu naśladowczego i praktykowania stylu wysoce dyrektywnego. Byłoby to całkiem akceptowalne na początkowym etapie kształcenia zawodowego, gdyby nie fakt, iż własna koncepcja dydaktyczna OP – tutaj dotycząca używania języka polskiego

na lekcjach języka francuskiego z dziećmi w szkole podstawowej, odbiega od teorii glottodydaktycznej, z jaką zapoznają się studenci podczas zajęć metodycznych na uczelni:

Przykład 4 (R14)

OP: Nie używam języka francuskiego na lekcji w 4 klasie na przykład, ponieważ z mojego doświadczenia wynika, że dzieciaki o wiele gorzej przyswajają materiał. (...) Ja dużo zadaję tekstów na pamięć, różnych opowiadań, piszemy różne teksty, oni się tego uczą, po czym wszyscy to przedstawiają. Jeśli nie mają wiedzy, co mówią, to niestety o wiele gorzej to przyswajają, ponieważ mówienie tekstu, którego się nie rozumie, to jest ćwiczenie stracone. Oczywiście im wyżej, im więcej jest tych godzin, tym mniej tego polskiego się już używa. (...)

W badanym korpusie część OP praktykuje styl mniej dyrektywny, z elementami stylu wspierającego, takimi jak wsparcie psychiczne (5 rozmów). Wsparcie psychiczne realizowane jest poprzez wyrażenie zrozumienia dla trudności i wątpliwości doświadczanych przez P i dodawanie otuchy (przykład 5), łagodne traktowanie potknięć i błędów oraz wyrażanie empatii (przykład 6, 7).

Przykład 5 (R22)

OP: Rozumiem Pani obawy, ale proszę się nie martwić, podstawą jest dobry kontakt z dziećmi pozytywne podejście do zajęć, co u Pani widać.

Przykład 6 (R3)

OP: No oczywiście, były tam jakieś drobne błędy, ale zwykle poprawiała się Pani, więc nie utrudniło to prowadzenia lekcji. Nie trzeba się tym przejmować, zwłaszcza, jak się jest w napięciu. Trzeba jakoś nad tym panować, ale to, wiadomo, przyjdzie z czasem. (R3)

Przykład 7 (R20)

OP: I jak, denerwowała się Pani?

P: Tak, ale nie jakoś bardzo.

OP: Naprawdę? Nie było po Pani tego widać, to dobrze.

Dominację stylu niedyrektywnego odnaleźć można w badanym materiale tylko w jednym dialogu:

Przykład 8 (R21)

- OP: Na początek powiedz mi, czy jesteś zadowolona z przebiegu praktyk? Czego Cię one nauczyły i jak zmieniły one Twoje wyobrażenie o nauce języka w przedszkolu?
- P: Tak, jestem bardzo zadowolona z praktyk. Praca z małymi dziećmi bardzo różni się od pracy z dorosłymi czy nawet z dziećmi w wieku gimnazjalnym. Dla mnie osobiście, praca z małymi dziećmi jest trudniejsza i bardziej wymagająca.
- OP: Czemu tak uważasz?
- P: Praca z dziećmi wiąże się nie tylko z przygotowaniem i przekazaniem porcji materiału. Tutaj chodzi głównie o to, żeby zachęcić dzieci do nauki danego języka, co nie jest wcale takie proste, jak się może wydawać. Ciężko mi było wejść w rolę nauczyciela będącego jednocześnie aktorem, tancerzem, piosenkarzem, koordynatorem i osobą, która czuwa nad bezpieczeństwem dzieci. Ciężko jest robić wszystkie te rzeczy jednocześnie.
- OP: Rzeczywiście, nauczyciel z jednej strony musi uczestniczyć w zabawie z dziećmi, a z drugiej musi cały czas kontrolować sytuację w klasie. Niektórych może to stresować. Jak sprawić, żeby ta praca była łatwiejsza i mniej stresująca?
- P: Ja uważam, że przede wszystkim nauczyciel powinien mieć przygotowany konkretny plan działania, tzn. konkretny plan lekcji. (...)

Powyższy przypadek zalicza się do stylu wspierającego, refleksyjnego dzięki przejawom aktywnego słuchania ze strony OP i zachęcaniu P do podania swoich argumentów („Dlaczego tak uważasz?”) czy poszukiwania rozwiązań dla trudnych sytuacji („Jak sprawić, żeby ta praca była łatwiejsza i mniej stresująca?”).

Na koniec przytoczę fragment dialogu, którego styl trudno określić. OP prowadzi tu rozmowę, ograniczając się do odpytywania praktykantki z przeprowadzonej lekcji, bez żadnego feedbacku:

Przykład 9 (R7)

- OP: Jakie były cele lekcji, jakie przeprowadziła Pani w klasie 6C?
- P: Obrałam pięć celów: komunikacyjny – umiejętność ustnego oraz pisemnego stworzenia wspólnego opisu pogody wybranego miejsca; leksykalny – utrwalenie słownictwa dotyczącego pogody; fonetyczny (...); kulturowy (...) oraz pedagogiczny (...).
- OP: Czy udało się Pani osiągnąć wszystkie zamierzone cele?

- P: Tak, przed przygotowaniem scenariusza lekcji, odpowiednio oceniłam czas, który musiałam poświęcić na realizację zaplanowanych zadań. Ułatwiło mi to sprecyzowanie celów lekcji oraz ich późniejszą realizację.
- OP: Czy napotkała Pani trudności w realizacji celów lekcji. Jeśli tak, trudności jakiego rodzaju?
- P: Klasa jest grzeczna, nie sprawia problemów wychowawczych, to też nie napotkałam trudności w realizacji celów lekcji. Nawet jeśli od czasu do czasu byłam zmuszona zwrócić pewnym uczniom uwagę na ich zachowanie.

Zauważmy, iż nie można tu odnaleźć ani cech dyrektywności (np. jednokierunkowego feedbacku, rad) ani niedyrektywności, gdyż oprócz zadawania pytań, OP nie stosuje innych zabiegów wspierających P w jego refleksji nad działaniem, jak np. podsumowywanie myśli ze swojego punktu widzenia czy przejawianie empatii. Ponadto pytania mają charakter pytań sprawdzających a nie pobudzających np. do formułowania alternatywnych rozwiązań czy argumentowania swoich decyzji.

Podsumowując, na podstawie przeanalizowanych rozmów OP z P, można zauważyć dominację w nich stylu dyrektywnego, czasem z domieszką działań niedyrektywnych. OP wcielają się głównie w rolę przewodnika (model naśladowczy) i ewentualnie doradcy (model kompetencyjny), z rzadka zaś osoby wspierającej (model refleksyjny). W zasadzie tylko w przypadku jednego dialogu można mówić o czystym stylu niedyrektywnym.

5.4. Ocena współpracy z OP w komentarzu podsumowującym rozmowę pohospitacyjną

Komentarze P po rozmowie z OP pozwalają stwierdzić, jakie elementy mentoringu są ważne i potrzebne z punktu widzenia P. Studenci doceniają nie tylko możliwość obserwacji doświadczonego nauczyciela, ale również sposobność porozmawiania z nim w celu uzyskania odpowiedzi na nurtujące pytania oraz praktycznych wskazówek. Rozmowa z OP często oceniana jest jako ciekawa, motywująca, zawierająca cenne uwagi, przydatna. P wyrażają zadowolenie z otrzymania feedbacku; podkreślają rolę konstruktywnej krytyki, bo pozwala im ona wyciągać wnioski na przyszłość i rozwijać warsztat dydaktyczny, ale i rolę pochwał, które wzmacniają poczucie własnej skuteczności:

Przykład 10 (R5)

Bardzo mnie cieszy, że ogólna ocena lekcji była pozytywna i bardzo chcę poprawić te niedociągnięcia, które wystąpiły – opanuję nowe metody panowania nad grupą i na przyszłość postaram się zaangażować dzieci w krótką rozmowę w trakcie czekania. Wierzę, że wraz z doświadczeniem polepszy się mój warsztat pedagogiczny. Już sama ta rozmowa wiele mi dała, szczególnie zwrócenie uwagi na pozytywne strony mojej pracy (...).

Przykład 11(R2)

Cieszę się, że ogólnie moje zajęcia spodobały się nauczycielce, ponieważ samej trudno było mi się ocenić. Miło mi, że zwróciła uwagę na zagospodarowywanie miejsca na tablicy, ponieważ gospodarowałam nim instynktownie i cieszy mnie, że jest to czytelny sposób przedstawiania informacji. (...)

Osoba OP jest w kilku przypadkach postrzegana jako istotne źródło wiedzy:

Przykład 12 (R18)

Rozmowa była treściwa, dowiedziałam się, nad czym powinnam jeszcze popracować, a co robię dobrze. Mam zaufanie do oceny nauczycielki, ona sama jest doświadczona i wie, co i dlaczego robi z dziećmi. Jej pomysły są czasem niesamowite, dużo się mogłam nauczyć i zrozumieć, na czym polega praca z dziećmi. (...) Myślę też, że współpraca z dziećmi jest lepsza, gdy nauczyciel je lepiej zna. Przed lekcjami Pani K. zwracała mi uwagę, na które dziecko trzeba zwracać większą uwagę, któremu pomóc, a które może przeskadzać. Jej wiedza i dopasowywanie lekcji do każdego są imponujące.

Wydaje się więc, że rodzaj mentoringu prowadzony przez OP z reguły odpowiadał potrzebom i oczekiwaniom P, co świadczy o dopasowaniu mentorów do możliwości studentów na początkowym etapie kształcenia nauczycielskiego.

5.5. Dyskusja wyników i wnioski z badania

Zważywszy na eksploracyjny charakter badania, wnioski z niego należy uznać za wstępne i wymagające poddania dalszej weryfikacji i pogłębieniu poprzez przeprowadzenie kolejnego badania, w którym zastosowano by triangu-

lację, uwzględniając punkt widzenia OP (np. wywiady) oraz P (ankieta lub wywiad). Niemniej jednak, dokonana analiza transkrypcji rozmów pohospitacyjnych daje pewien bezpośredni wgląd w wymiar komunikacyjny mentoringu. Podobnie, jak w przypadku innych badań nad dialogami mentorskimi, tematyka rozmów dotyczy istotnych na tym etapie kwestii organizacyjno-technicznych. W badaniu dotyczącym formułowania porad przez mentorów Strong i Baron (2004, za: Hennissen i in., 2008: 174) odnotowali, że większość (88%) porad udzielanych przyszłym nauczycielom dotyczyła aspektów instruktażowych, zarządzania klasą, co potwierdziło się w przybliżeniu również w niniejszej analizie. Pokazała ona również zgodność z inną tendencją relacjonowaną w badaniach, zgodnie z którą OP w większości dominują w rozmowie i preferują dyrektywny styl kierowania akceptowany i doceniany przez P. W istocie, szereg analiz dialogów mentorskich (Edwards i Protheroe, 2004; Hawkey, 1998; Williams i in. 1998, za: Hennissen i in. 2008: 175) pozwoliło stwierdzić, iż dyrektywny styl kierowania dominuje w większości dialogów mentorskich, a styl niedyrektywny występuje znacznie rzadziej. W analizowanych przeze mnie rozmowach można jednak zauważyć, iż ze względu na formę polecenia, które sugerowało uzyskanie od OP informacji zwrotnej, prawie połowa P wykazała aktywność w zakresie zadawania pytań. Na uwagę zasługują też przejawy empatii i pozytywny feedback ze strony niektórych OP. Działania te odbierane są przez P jako szczególnie wspierające ich motywację i rozwój. Jest to niezmiernie istotne, gdyż, jak pokazują badania, na wczesnym etapie praktyki nauczycielom-studentom brakuje pewności siebie, aby poradzić sobie z codziennymi wyzwaniami związanymi z wykonywaniem zawodu, stąd też potrzebują ciągłej zachęty i wsparcia emocjonalnego (Izadnia, 2016, za: Koureios, 2019: 3).

Na podstawie powyższych ustaleń uprawnione wydaje się stwierdzenie, iż rozmowa między OP i P stanowi istotny obszar mentoringu, gdyż może:

- przyczynić się do budowania praktycznej wiedzy zawodowej przez P w oparciu o cenne informacje zwrotne oraz praktyczne wskazówki od OP;
- dać wsparcie psychologiczne, podnieść samoocenę, dodać pewności siebie, zwiększyć motywację P do rozwoju zawodowego, do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela;
- stanowić wprowadzenie do refleksji nad działaniem, zachęcić do jej podejmowania i do samooceny.

Trzeba jednak zauważyć, że wykorzystanie owego potencjału zależy od podejścia obu stron (choć zwłaszcza OP) do prowadzenia rozmów. Najkorzystniejszy wydaje się typ rozmowy, w której pojawia się wspierająca informacja zwrotna, z licznymi odniesieniami do kontekstu lekcji, ma miejsce dzielenie się przez OP swoim doświadczeniem i radami, ale jednocześnie jest

przestrzeń dla P do stawiania pytań, wyrażania swoich wątpliwości, wyjaśniania swojego toku rozumowania i podejmowanych podczas lekcji decyzji. Zalecane zatem byłoby plasowanie się przez OP w umiarkowanych rejestrach na osi dyrektywność – niedyrektywność oraz dopuszczenie aktywności P w rozmowie.

6. Podsumowanie

Rozważania przedstawione w niniejszym artykule ukazują mentoring podczas praktyk szkolnych jako istotny czynnik w procesie przygotowania studentów do zawodu nauczyciela języka obcego. Różnorodne koncepcje i modele mentoringu, które zostały tu przywołane, stwarzają punkt odniesienia w refleksji nad pożądaną rolą szkolnego opiekuna praktyk. Ogólny wniosek, jaki z nich wypływa, to znaczenie umiejętności dostosowania przez OP wyboru roli (przewodnika, doradcy, facylitatora, krytycznego przyjaciela...) do bieżącej sytuacji, czego warunkiem jest nawiązanie pozytywnej relacji z podopiecznymi, rozpoznanie ich potrzeb, ale również uznanie i docenienie wyjściowych zasobów kompetencji. Przedstawione w artykule badanie rozmów pohospitacyjnych między OP a P, przyszłymi nauczycielami języka francuskiego, pozwoliło na uściślenie zakresów oczekiwań wobec OP ze strony studentów odbywających praktyki szkolne. Z perspektywy P, oczekiwania odnośnie roli OP dotyczą przede wszystkim udzielania konstruktywnej krytyki, pozytywnych wzmocnień oraz konkretnych wskazówek, jak nauczać. Co ważne, P podkreślają również znaczenie rozmów pohospitacyjnych jako okazji do uczenia się. Zaryzykuję zatem stwierdzenie, iż mimo dominacji stylu dyrektywnego w badanym korpusie, dialog między OP i P stwarzał, choć w niewielkim zakresie, miejsce dla refleksji nad działaniem, np. w sytuacjach analizowania przez OP, na prośbę P, wydarzenia krytycznego z odbytej lekcji.

Na koniec pozwolę sobie zaproponować kilka implikacji wynikających z przedstawionych w tekście rozważań dla początkowego kształcenia nauczycieli języków obcych. Po pierwsze, wskazane wydaje się przygotowanie studentów do korzystania z mentoringu poprzez uświadomienie im, na czym powinien on polegać, ale także, w jaki sposób najpełniej brać udział w rozmowach z OP (np. poprzez przejmowanie inicjatywy, okazywanie aktywności, formułowanie swoich hipotez, przedstawianie argumentów). Po drugie, znaczenia nabiera monitorowanie jakości mentoringu (choćaby przy pomocy ankiety wypełnianej przez studentów po odbyciu praktyk), gdyż dzięki niemu możliwa staje się współpraca z najlepszymi nauczycielami-mentorami. Po trzecie, warto rozważyć przygotowanie spotkań szkoleniowych dla szkolnych opiekunów praktyk.

BIBLIOGRAFIA

- Altet M. i in. (red.) (2013), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Chaliès S. (2016), *Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants*, (w:) Lussi Borer V., Ria L. (red.), *Apprendre à enseigner*. Paris: Presses Universitaires de France, s. 221–232.
- Colognesi S., Deprit A., Van Nieuwenhoven C. (2021), *Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants*, (w:) Raucent B. i in. (red.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*. (2^e édition revue et augmentée). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, s. 70–86.
- Elsner D., Taraszkiewicz M. (2002), *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*. Chorzów: Wydawnictwo Gnome.
- Hennissen P. i in. (2008), *Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues*, „Educational Research Review”, nr 3 (2008), s. 168–186. Online: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001> [DW 10.09.2022].
- Hennissen P. i in. (2011), *Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills*, „Teaching and Teacher Education”, nr 27, s. 1049–1058. Online: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009> [DW 10.06.2022].
- Kourieos S. (2019), *Problematising School-Based Mentoring for Pre-Service Primary English language Teachers*, „Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning”, June 2019, s. 1–23. Online: <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1630992> [DW 09.05.2023]
- Lejonberg E. i in. (2018), *Mentors of preservice teachers: The relationships between mentoring approach, self-efficacy and effort*, „International Journal of Mentoring and Coaching in Education”, vol. 7, nr 3, s. 261–279. Online: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2017-0076> [DW 12.09.2022].
- Liu S.-H. (2014), *Excellent Mentor Teachers' Skills in Mentoring for Pre-Service Teachers*, „International Journal of Education”, vol. 6, nr 3, s. 29–42. Online: <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v6i3.5855> [DW 15.06.2022].
- Orland-Barak L., Wang J. (2021), *Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform*, „Journal of Teacher Education”, vol. 72(1), s. 86–99. Online: <https://10.1177/0022487119894230.journals.sagepub.com/home/jte> [DW 19.06.2022].
- Paquay L. i in. (red.) (2012/2015), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Raucent B. i in. (red.) (2021), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*. (2^e édition revue et augmentée). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Szymankiewicz K. (2017), *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*. Warszawa – Lublin: Instytut Romanistyki – Wersset.

- Vacher Y. (2015), *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Wati M. (2020), *The Impact of Individual Student Mentoring for Teacher Professionalism in English Pre-Service Teacher Education*. „Saga”, vol. 1, nr 2, s. 95–107. Online: <https://doi.org/10.21460/saga.2020.12.47> [DW 20.06.2022].

Received: 17.09.2022

Revised: 23.04.2023