Konińskie Studia Językowe
Katedra Filologii, Wydział Społeczno-Humanistyczny, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
KSJ 2 (4). 2014. 349-364
http://ksj.pwsz.konin.edu.pl

Rozwijanie zachowań autonomicznych u przyszłych nauczycieli języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem procesu refleksji

Marek Derenowski
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu
dereno@inea.pl

Fostering autonomous behaviors among prospective foreign language teachers with special emphasis on the process of reflection

Teacher professional development should be closely connected with the development of reflectivity, which provides opportunities for shaping one's 'personal awareness' (cf. Underhill 1997) and for becoming more autonomous. Teacher autonomy may be understood in different ways. At the bare minimum, it may hinge on „ideas of professional freedom and self-directed professional development" (Benson 2001: 174); alternatively, it may highlight 'critical reflection' (Smyth 1989) and 'transformation through dialogue' (Shor and Freire 1987). Little (1995: 179) explains teacher autonomy when he points out that „(…) successful teachers have always been autonomous in the sense of having a strong sense of personal responsibility for their teaching, exercising via continuous reflection and analysis the highest possible degree of affective and cognitive control of the teaching process, and exploiting the freedom that this confers". Being an autonomous educator seems to be especially important in the case of pre-service teachers who should be familiarized with techniques for developing autonomy and becoming more reflective during their teacher training. Teaching practice seems to be one of these occasions when pre-service teachers may increase their autonomy and become more aware of the educational processes occurring around them. If they miss that opportunity, it may be more difficult for them to become autonomous and reflective teachers in their future professional careers. Therefore, the study described in the article focuses on an attempt to develop pre-service teachers' autonomous behaviors through the process of reflection during teacher-organized sessions.

1. Wstęp

Zmiany zachodzące w polityce edukacyjnej państw europejskich, jak i wielu krajów na świecie koncentrowały się i nadal koncentrują przede wszystkim na podniesieniu jakości kształcenia. Objawami zachodzących zmian były, między innymi, zwiększanie potencjału innowacyjnego nauczania oraz intensyfikacja działań mających na celu jeszcze większą profesjonalizację zawodu nauczyciela. To natomiast spowodowało postawienie przed nauczycielami nowych standardów wymagań, a także ściśle z tym związane zwiększenie zakresu odpowiedzialności nauczycielskiej, a co za tym idzie zmiany warunków pracy i statusu zawodowego. Nauczyciele, oprócz pogłębiania swojej wiedzy zawodowej, zostali zobowiązani do większej wrażliwości na lokalne potrzeby edukacyjne oraz dostosowania swoich działań do tych właśnie potrzeb. W komunikacie Komisji dla Rady i Parlamentu Europejskiego z sierpnia 2007 roku, można przeczytać, że, wraz z coraz większą autonomicznością i otwartością środowiska edukacyjnego, zwiększa się także odpowiedzialność nauczycieli za treści, organizację i systematyczne monitorowanie procesu uczenia się, a także za własny rozwój zawodowy przez cały okres pracy zawodowej (Figiel 2009: 3).

Naturalną konsekwencją tych zmian stało się rozszerzanie zakresu autonomii nauczycielskiej, dzięki czemu nauczyciele stali się bardziej niezależni podczas wykonywania swoich obowiązków służbowych. Co bardzo ważne, rozwijanie tego typu autonomii nie polega wyłącznie na przestrzeganiu przez nauczyciela procedur działania danej szkoły, ale także na ocenie wyników swojej pracy, bardziej efektywnym udziale w tworzeniu programów nauczania, konieczności wypełniania codziennych obowiązków (np. zastępstw za nieobecnych kolegów, nadzorowania pracy nowo zatrudnionych nauczycieli), jak również na bardziej aktywnym udziale w przygotowaniach planu rozwoju szkoły, pracy nad szkolnym programem nauczania, promocji szkoły czy podejmowaniu decyzji o stosowanych przez siebie metodach nauczania i wszelkich materiałach dydaktycznych (m.in. decyzje o podręcznikach szkolnych) (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice).

W takiej sytuacji ważnym zagadnieniem wydaje się właściwe i odpowiednio wczesne przygotowanie nauczycieli do przejmowania większej odpowiedzialności za swoje decyzje. Można to osiągnąć przez zwiększanie poziomu refleksji, która pozwoli na bardziej świadome zarządzanie swoją pracą i rozwojem zawodowym. Dlatego tematem niniejszego artykułu jest omówienie procesu rozwijania zachowań autonomicznych u przyszłych nauczycieli języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem refleksji podczas cyklicznych spotkań z opiekunem praktyk nauczycielskich.

2. Autonomia nauczycielska a rzeczywistość edukacyjna

Jak pisze Ramos (2006: 188), pojęcie autonomii nauczycielskiej stało się ostatnio przedmiotem coraz większego zainteresowania. Podobną opinię wyraża Lamb (2008: 269), według którego badania nad autonomią nauczycielską w edukacji językowej mają dość krótką historię. Rozwój autonomii miał w swoim założeniu skłonić nauczycieli do większej kreatywności i rozwijania innowacyjności, a co za tym idzie, przyczynić się do wzrostu ich motywacji. Dodatkową korzyścią miało być lepsze dopasowanie procesu nauczania do potrzeb niejednorodnej populacji szkolnej. Jednakże autorzy tego zamysłu nie wzięli pod uwagę, że większość czynnych zawodowo nauczycieli ma już wyrobione nawyki nauczycielskie i że dla większości tychże nauczycieli autonomia kojarzona będzie tylko, albo przede wszystkim, z dodatkowym obciążeniem czasowym, a nie sposobnością do bardziej kreatywnego nauczania.

Nauczyciele w polskim kontekście edukacyjnym mogą nie być są skłonni do refleksji i każda zmiana ich dotychczasowych praktyk może spotkać się z oporem. Prawdopodobnie z tych samych powodów w polskich szkołach nie przyjęło się *Europejskie portfolio językowe*. Oprócz tego, mimo powstawania szkolnych ośrodków rozwoju edukacji i tworzenia „sieci" w ramach rozwoju zawodowego, wśród nauczycieli panuje tendencja do podejmowania bądź też kontynuowania tego typu rozwoju jedynie wtedy, kiedy związane jest to z ich awansem zawodowym. Brak refleksji i krytycznego podejścia do samych siebie sprawia, że nauczyciele często po osiągnięciu wymarzonego stopnia awansu nie przejawiają jakichkolwiek chęci do dalszego samorozwoju. W takich warunkach ciężko mówić o autonomii nauczycielskiej, która powinna być oparta na refleksji i ciągłym dążeniu do samorozwoju, zarówno osobowego, jak i zawodowego. Biorąc to pod uwagę, być może należałoby rozważyć zintensyfikowanie działań mających na celu rozwijanie podejścia refleksyjnego i zachowań autonomicznych u studentów, którzy w przyszłości chcieliby wykonywać zawód nauczyciela, a którzy nie mają jeszcze wykształconych pewnych rutynowych zachowań wynikających z wcześniejszych doświadczeń. Pozwoliłoby to na przygotowanie takiej kadry, która, rozpoczynając swoją pracę zawodową, byłaby gotowa do refleksji nad swoim nauczaniem i chętniej podejmowała samodzielne decyzje będące wynikiem własnych przemyśleń i brania odpowiedzialności za swoje nauczanie.

Dodatkowym problemem jest samo postrzeganie pojęcia autonomii przez nauczycieli, którzy wydają się ją rozumieć wyłącznie jako możliwość decydowania o sobie samym i wolność od wpływu innych osób na podejmowane decyzje. Tak rozumiana autonomia jest według części grona pedagogicznego ustawicznie ograniczana. Zapomina się niestety, że autonomia nauczycielska to także świadomość wykonywanych czynności, silne poczucie odpowiedzialności za swoje

nauczanie, a także świadomy rozwój zawodowy. Według Little (1995: 178), „efektywni nauczyciele zawsze byli autonomiczni dzięki silnemu poczuciu osobistej odpowiedzialności za swoje nauczanie, ustawicznej refleksji, ciągłej analizie najwyższego stopnia afektywnej i kognitywnej kontroli nad procesem nauczania, a także dzięki wykorzystywaniu swobody, która jest efektem powyższych zachowań". Jak pyta Aoki (2000), jaki jest sens posiadania autonomii nauczycielskiej, która może być wykorzystywana do autorytarnych lub nawet opresyjnych celów. Jeżeli będziemy rozumieć autonomię nauczycielską tylko jako wolność decyzyjną, potrzebne nam będą ograniczenia w celu uniknięcia nadużyć i niewłaściwego wykorzystywania swobody nauczycielskiej. Należy pamiętać, że autonomia nauczycielska zawiera współzależność, a nie nieskrępowany regułami i odpowiedzialnością indywidualizm.

3. Różne wymiary autonomii nauczycielskiej

Hoyle Megary i Atkin (1980: 43) przedstawiają cechy zawodu nauczyciela, na które, oprócz przygotowania teoretycznego będącego podstawą praktycznych umiejętności, długotrwałego treningu, kodu etycznego regulującego zachowanie składa się wysoki poziom autonomii nauczycielskiej. Jak już zostało wspomniane wcześniej, wydaje się, że dominują dwa sposoby postrzegania tego typu autonomii. Jeden z nich przedstawia autonomię jako brak kontroli innych nad procesem nauczania i rozwojem zawodowym (Anderson 1987: 357). Drugi sposób skupia się na zaprezentowanej wcześniej definicji, która prezentuje autonomię nauczycielską jako świadomy i oparty na refleksji proces nauczania, za który nauczyciel bierze odpowiedzialność (Little 1995: 178). McGarth (2000), proponuje dwa wymiary autonomii nauczycielskiej, która może być rozumiana jako samodzielne działanie lub rozwój, bądź też jako brak kontroli sprawowanej rzez inne osoby lub instytucje.

Postrzeganie autonomii jako braku wpływu innych osób lub instytucji na nasze nauczanie jest bardzo trudny do osiągnięcia ponieważ skupia się na możliwości dokonywania wyboru. Prawdopodobnie wielu nauczycieli chciałoby widzieć siebie jako autonomicznych profesjonalistów wolnych od kontroli sprawowanej przez kolegów w pracy, dyrekcji szkoły, władz oświatowych i systemu edukacji. Jednakże rzeczywistość kreuje inny obraz, w którym nauczyciele ograniczani są umowami, przepisami edukacyjnymi i szkolnymi, podstawą programową, rozkładem materiału, a także, do pewnego stopnia, oczekiwaniami i możliwościami uczniów, z którymi przyszło im pracować. Wyobrażenie siebie jako nauczyciela działającego ponad polityką szkoły i władz oświatowych może prowadzić do zjawiska, które McLean (2010: 1) nazywa *zaburzoną autonomią*, która może stać się źródłem arogancji nauczyciela, a także skutkować oderwaniem się

od rzeczywistości szkolnej i postawą zaprzeczającą. Oprócz tego, wpływ innych osób na nasze nauczanie nie powinien być odbierany jako niechciana ingerencja w nauczanie, ale jako możliwość współpracy, wymiany doświadczeń i opinii, a także możliwości nauki od innych, bardziej doświadczonych osób. Szkoła jako instytucja nie może działać bez ściśle określonego zestawu zasad i przepisów. Powinniśmy jednocześnie pamiętać, że mimo istniejących przepisów, nauczyciele i tak mają dużą swobodę w kreowaniu procesu nauczania, przejawiającą się na przykład w doborze podręczników, dodatkowych narzędzi czy technik.

Bardziej łagodną definicję autonomii nauczycielskiej przedstawia Tort-Moloney (1997: 36), który definiuje ją jako umiejętność samodzielnego rozwoju zawodowego. Nauczyciel jest autonomiczny wtedy, gdy potrafi określić powód, czas, miejsce i sposób zdobycia nowych sprawności nauczycielskich. Ciekawy i zgoła odmienny pogląd na autonomię nauczycielską prezentuje Hargreaves (1980), według którego potrzeba autonomii wynika z obawy przed osądem innych nauczycieli. Podobnego zdania wydaje się być Cohen (1981), który uważa, że zbyt duży poziom samodzielności nauczycielskiej prowadzi wręcz do fizycznej izolacji i braku kontaktu ze współpracownikami, co w efekcie może prowadzić do „fosylizacji" nauczania, kiedy to jedynym punktem odniesienia staje się uczący nas w przeszłości nauczyciel.

Dość często pojęcie autonomii nauczycielskiej omawiane jest w połączeniu z pojęciem autonomii uczniowskiej. Thavenius (1999: 163) definiuje autonomię nauczycielską jako zdolność i chęć pomocy uczniom w przejęciu odpowiedzialności za swoje uczenie się. Według niego, nauczyciele dokonują refleksji na temat swojej roli i znajdują sposoby, żeby ją modyfikować i dopasowywać do oczekiwań i możliwości uczniów. Ramos (2006: 189) pisze, że istnieje wyraźny związek pomiędzy tymi dwoma rodzajami autonomii, jednakże większa uwaga poświęcona jest autonomii uczniowskiej, ponieważ autonomia nauczycielska osiągana jest w trakcie rozwijania autonomii uczniowskiej. Little (2000, w Smith 2001: 7) opisuje związek między autonomią nauczycielską i autonomią uczniowską, twierdząc, że „bezzasadne jest oczekiwać od nauczycieli rozwijania w uczniach postaw autonomicznych, jeżeli sami nauczyciele nie wiedzą, jak to jest być samodzielnym".

4. Promowanie autonomii nauczycielskiej

Rozwijanie autonomii nauczycielskiej wydaje się być zasadne z kilku powodów. W procesie kształcenia przyszłych nauczycieli promowanie zachowań autonomicznych może znacząco zwiększyć poziom refleksji i efektywnie zapobiegać negatywnie rozumianej rutynie nauczycielskiej. Młodzi, początkujący nauczyciele są często pozostawieni samym sobie, pomimo wyznaczonego przez dyrekcję opiekuna stażu. Zwiększona samodzielność pozwoli początkującym pedagogom

na zyskanie większej pewności siebie i efektywne radzenie sobie z nowymi wyzwaniami w pracy nauczyciela. Można mieć nadzieję, że bardziej samodzielny początkujący nauczyciel będzie potrafił pełniej wykonywać swoje obowiązki pomimo wielu wymagań i oczekiwań wynikających ze specyfiki pracy pedagoga. Autonomia nauczycielska rozumiana jako zwiększona świadomość i odpowiedzialność za własne zachowania sprawi, że przyszli nauczyciele poważnie potraktują przyszłą pracę i będą się do niej odnosić z należytą estymą. Co równie ważne, ich podejście do praktyk nauczycielskich może też ulec zmianie na bardziej odpowiedzialne.

Smith (2003: 8) wspomina, że szczególnie w kontekstach bardziej zhierarchizowanych, aniżeli kontekst krajów zachodnich, autonomia nauczycielska, pojmowana jako brak kontroli innych osób i instytucji, może być wręcz niepożądana. Jednakże inny wymiar autonomii nauczycielskiej, rozumianej jako zwiększona refleksyjność i samodzielny rozwój zawodowy, wydaje się odpowiedni niezależnie od kontekstu. Promowanie takich zdolności jest wielce istotne, a nawet może być uważane za warunek *sine qua non* w rozwoju zawodowym nauczycieli, ponieważ są one całkowicie zgodne z definicją „właściwego nauczania", niezależnie od tego, w jakim kontekście edukacyjnym umieszczony jest nauczyciel. Jeżeli nauczyciele nie wiedzą, bądź też nie chcą zaangażować się w samodzielnie kierowane nauczanie dla ich własnego dobra i dla dobra ich uczniów, stają się, jak pisze Smith (2003: 7), „ofiarami pomysłów dostarczanych z zewnątrz". A przecież efektywne nauczanie powinno być oparte na refleksji i otwartej, poszukiwawczej postawie nauczyciela badacza, które naturalnie korespondują z ogólnymi założeniami edukacji nauczycielskiej.

Przydatnymi „narzędziami" w procesie stawania się bardziej refleksyjnym i samodzielnym nauczycielem mogą być właściwie zaprojektowane i przeprowadzone seminaria metodyczne, warsztaty nauczycielskie, konferencje metodyczne, ale także spotkania zespołów samokształceniowych, dzienniki nauczycielskie, lekcje otwarte czy wreszcie codzienne rozmowy z innymi nauczycielami. Doświadczenie pokazuje niestety, że większość warsztatów i seminariów organizowanych jest przez wydawnictwa, co oznacza, że merytoryczna zawartość takich spotkań może pozostawiać wiele do życzenia. W większości przypadków takie spotkania skupiają się na nowych podręcznikach, a nie na wymianie doświadczeń zawodowych. Konferencje metodyczne często dotyczą ważnych zagadnień metodycznych, jednakże z jednej strony nauczyciele nie wykazują większych chęci do uczestniczenia w organizowanych konferencjach, z drugiej strony wydaje się, że treści prezentowane podczas takich konferencji są często zbyt teoretyczne, a przez to nie mają wiele wspólnego z codzienną praktyką nauczycielską. Zespoły samokształceniowe są niewątpliwie doskonałą okazją do wymiany doświadczeń. Należy jednak pamiętać, że biorą w nich udział ciągle ci sami nauczyciele, co w pewnym

stopniu zawęża możliwość wymiany opinii. Oprócz tego, jak piszą Rosenholtz i Kyle (1984: 12), podczas kształcenia przyszłych nauczycieli uczy się ich, że niewłaściwym zachowaniem jest ingerencja w pracę innych nauczycieli, gdyż może ona zostać odebrana jako podważanie kompetencji. Konwersacja ograniczona tylko do narzekania na zachowania uczniowskie może wywołać współczucie, ale nie rozwiązuje istniejących problemów.

W mojej opinii, dzienniki pisane przez nauczycieli dają doskonałą możliwość rozwijania refleksji i samodzielności. Dzięki nim nauczyciele mają niepowtarzalną możliwość rozwijania własnej refleksyjności, dzięki której będą mogli zmieniać i modyfikować swoje zachowania, co pozwoli na pełniejsze i bardziej efektywne wykonywanie swojej pracy. Dziennik to miejsce na dokonywanie odkryć, świętowanie sukcesów, wyrażanie frustracji i zadawanie ważnych pytań. Gebhard i Oprandy (1999: 79) piszą, że prowadzenie dziennika stwarza możliwość analizy afektywnych aspektów bycia nauczycielem, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Palmer i Palmer (1994: 30) twierdzą, że „Dziennik stał się podstawowym narzędziem umożliwiającym nauczycielom dokonywanie refleksji nad tym, co się dzieje w klasie. Tak jak ktoś zapisuje wydarzenia dnia codziennego, tak nauczyciel może dokonywać zapisów dotyczących wydarzeń klasowych w celu lepszego ich zrozumienia". Jednakże, częste rozmowy z nauczycielami i uczestnictwo w cyklicznych spotkaniach zespołów samokształceniowych wydają się wskazywać na duża niechęć wśród nauczycieli do prowadzenia dzienników, które postrzegane są jako dodatkowa praca, na którą nie ma czasu w natłoku codziennych obowiązków. Oprócz tego nauczyciele mają problem ze szczerością, kiedy przychodzi do wpisywania swoich doświadczeń do dziennika (Derenowski 2008, 2010).

Jeżeli natomiast myślimy o przyszłych nauczycielach, to wydaje się, że dobrym narzędziem służącym rozwijaniu zachowań autonomicznych są cyklicznie odbywane praktyki nauczycielskie, a także badania w działaniu, które często stanowią empiryczną część pracy dyplomowej. W większości przypadków, praktyki pedagogiczne odbywane podczas studiów są dla studentów pierwszą prawdziwą możliwością sprawdzenia się w roli nauczyciela. Wielu z nich, wybierając rodzaj studiów, nie wierzy w swoje zdolności pedagogiczne i nie widzi siebie w roli nauczyciela. Co za tym idzie, podchodzi do praktyk nauczycielskich sceptycznie. Dlatego też kluczowym zagadnieniem wydaje się odpowiedni dobór opiekuna/mentora praktyk nauczycielskich.

Mentor praktyk studenckich pełni niezwykle ważną rolę. To od niego w dużej mierze zależy, jaki obraz szkoły student wyniesie z praktyk, a co ważniejsze, jakie będzie w przyszłości jego podejście do zawodu nauczyciela. Już na początkowym etapie projektowania praktyk akademickich mentor powinien aktywnie nadzorować wykonanie przez studentów zaplanowanego przebiegu

praktyk, a także przygotować studentów teoretycznie do obserwacji zajęć. Podczas odbywania praktyk mentorzy powinni udzielać informacji zwrotnej studentom, pamiętając o tym, żeby informacja ta zawierała jak najwięcej treści, które mogą pozytywnie wpłynąć na zachowanie studentów. Podczas spotkań ze studentami, mentorzy powinni nie tylko omawiać efektywne sposoby prowadzenia zajęć, ale także wskazywać na mocne i słabe strony przeprowadzonych działań. Mentorzy, którzy potrafią nawiązać więź ze swoimi studentami, mogą też zachęcać ich do samooceny i samoobserwacji. Procesy te pozwolą studentom na lepsze poznanie samych siebie i swoich zachowań w sytuacjach kryzysowych. Rozwijanie refleksyjności pomoże w wyeliminowaniu niepożądanych zachowań, a także wprowadzaniu zmian we własnym nauczaniu, co w przyszłości może sprawić, że nauczyciel będzie bardziej samodzielnie podejmował decyzje dotyczące tego procesu. W wyniku stałej obserwacji i analizy własnych zachowań, refleksyjny nauczyciel może na bieżąco dokonywać modyfikacji w swoim nauczaniu. Przyjęcie przez nauczyciela roli badacza i poszukiwacza wymaga od niego ciągłego zbierania danych przez samodzielną analizę swoich zachowań, jak i obserwacji zachowań innych. Dodatkowo mentorzy mogą w ramach nadzorowania praktyk studenckich organizować cykliczne spotkania ze studentami, podczas których omawiane będą zaobserwowane problemy opiekuńczo-wychowawcze, a także osiągnięcia studentów w prowadzeniu zajęć. Dzięki temu przyszli nauczyciele staną się bardziej autonomiczni i nabiorą pewności siebie, co pozwoli im z większym przekonaniem podchodzić do obowiązków nauczycielskich.

5. Badanie

5.1. Cel badania

Projekt badawczy miał na celu uzyskanie informacji na temat wpływu refleksji na rozwijanie postaw autonomicznych u studentów filologii angielskiej podczas odbywania cyklicznych spotkań w trakcie praktyk studenckich.

5.2. Uczestnicy

W badaniu udział wzięło 25 studentów trzeciego roku filologii angielskiej studiujących w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Grupa składała się z 18 kobiet i 7 mężczyzn. Każdy z uczestników miał za sobą kilkanaście lat nauki języka angielskiego (średnio 15 lat), a semestr, w którym odbywało się badanie, był ich ostatnim semestrem studiów licencjackich, podczas którego zobowiązani byli napisać swoją pracę licencjacką. Wszyscy uczestnicy na pierwszym roku studiów wybrali moduł pedagogiczny, który wymagał od nich odbycia praktyk pedagogicznych

na każdym roku. Będąc na trzecim roku studiów, studenci mieli za sobą kilkadziesiąt godzin obserwacji klasowych i około 30 godzin przeprowadzonych zajęć. Praktyka w ostatnim semestrze studiów składała się z 15 godzin obserwacji i aż 45 godzin prowadzenia zajęć lekcyjnych. Studenci odbywali praktyki w różnych typach szkół. Najwięcej, bo aż 12 osób, nauczało w szkołach ponadgimnazjalnych, 8 uczestników odbywało praktyki nauczycielskie w gimnazjach, a pozostałych 5 studentów w szkołach podstawowych.

5.3. Narzędzia i procedury

Ze względu na liczbę uczestników (N = 25), studenci zostali podzieleni na dwie mniejsze grupy, z którymi wykładowca spotykał się w trakcie trwania praktyk nauczycielskich. Udział w spotkaniach, które odbywały się raz w tygodniu, był całkowicie dobrowolny. W trakcie całego badania udało się zorganizować sześć spotkań z każdą z grup studentów. Wszystkie spotkania miały trwać godzinę, jednakże bardzo często, na prośbę uczestników, trwały dłużej, nawet do trzech godzin. Spotkania nie miały charakteru formalnego, a przyjęta formuła zakładała luźną wymianę opinii i poglądów na temat doświadczeń zdobytych podczas praktyk. Wszystkie spotkania zaczynały się od omówienia przeprowadzonych zajęć, a w szczególności napotkanych kłopotów i wszystkich wydarzeń, które w opinii studentów można było potraktować jako sukces edukacyjny. Wykładowca starał się jak najmniej ingerować w wymianę opinii, chociaż studenci mogli zadawać pytania, na które odpowiadał wyczerpująco, prezentując swoje zdanie, a także przedstawiał możliwe rozwiązania napotkanych problemów. Za zgodą studentów wszystkie spotkania były nagrywane w celu dalszej analizy. Na początku badania pojawił się pomysł dzienników wypełnianych przez studentów, jednakże ze względu na intensywność zajęć i innych obowiązków (pisanie pracy dyplomowej) został porzucony. Na ostatnim – wszyscy studenci zostali poproszeni o wypełnienie krótkiej ankiety (załącznik 1) dotyczącej wpływu odbytych spotkań na poziom ich refleksji oraz na wzrost samodzielności nauczycielskiej.

5.4. Prezentacja wyników badania

Mimo to, że spotkania nie były obowiązkowe, większość studentów pojawiła się na wszystkich przeznaczonych dla swojej grupy. Całkowita frekwencja dla dwóch grup wyniosła 87%. Co więcej, według 10% uczestników, ze względu na kłopoty z zapamiętywaniem konkretnych wydarzeń z przeprowadzonych zajęć, spotkania mogłyby się odbywać częściej. W trakcie rozmów studenci najczęściej poruszali tematy związane z codziennymi wyzwaniami szkolnymi, takimi jak występowanie przed grupą uczniów, efektywne sposoby radzenia sobie z brakiem dyscypliny

w klasie, kłopoty z kontrolowaniem ram czasowych, testowaniem uczniów i wystawianiem ocen, a także zachowaniem dystansu między nauczycielem i uczniem. Oprócz wspomnianych zagadnień, studenci rozmawiali na temat atrakcyjności zajęć lekcyjnych oraz przygotowywania własnych materiałów edukacyjnych.

Podczas spotkań, tylko na początku studenci mieli opory przed mówieniem o swoich problemach w pracy nauczyciela. Jednakże na kolejnych spotkaniach coraz chętniej wypowiadali się na temat swoich zmartwień, wymieniając się doświadczeniami oraz radami na przyszłość. Można było zauważyć, że studenci bardziej niż na sukcesach pedagogicznych, skupiali się na swoich niepowodzeniach i kłopotach. Dopiero z czasem chętniej prezentowali swoje osiągnięcia nauczycielskie i rozmawiali o udanych lekcjach.

Wypełniając ankietę 93% uczestników stwierdziło, że spotkania pozwoliły im nabrać większej pewności siebie, a według 78% uczestników możliwość rozmowy sprawiła, że mniej stresują się prowadzeniem kolejnych zajęć. Dla 68% uczestników spotkania stanowiły impuls do częstszego podejmowania samodzielnych decyzji, bez konsultacji z nauczycielem prowadzącym. Aż 86% uczestników przyznało, że bardziej świadomie dobiera i różnicuje materiały wykorzystywane na zajęciach, a 74% ankietowanych stwierdziło, że bardziej „przykłada się" do planowania i przeprowadzania swoich zajęć. Ponad połowa uczestników (62%) uważa, że dzięki spotkaniom poważniej zaczęło traktować obowiązki nauczyciela-praktykanta, a dla 70% ankietowanych praktyki nabrały większego znaczenia. Co bardzo cieszy, prawie wszyscy uczestnicy (90%) chętnie wzięliby udział w kolejnych spotkaniach tego typu. 22% respondentów napisało w komentarzach do ankiety, że spotkania utwierdziły ich w decyzji zostania nauczycielami (wcześniej nie byli tego pewni), a 12% umocniło się jeszcze bardziej w zamiarze wykonywania w przyszłości pracy nauczyciela.

5.5. Omówienie wyników badania

Takie duże zainteresowanie spotkaniami nie powinno dziwić, jeżeli weźmie się pod uwagę, że dla wielu studentów praktyki nauczycielskie stanowią ogromne wyzwanie, zarówno od strony osobowościowej, jak i praktycznej. Mimo wielu godzin zajęć metodycznych zawartych w programie studiów, studenci otrzymują przede wszystkim wiedzę teoretyczną, często w żaden sposób nie przystającą do szkolnej rzeczywistości. Znają na przykład na pamięć cechy dobrego testu, ale nigdy żadnego nie konstruują i nie wiedzą, jak testowanie działa w praktyce. Potrafią wymienić zasady nauczania sprawności językowych, chociaż nie mieli okazji przetestować ich w kontekście klasowym. Nic więc dziwnego, że, idąc do szkół na praktyki, cześć z nich ma uzasadnione obawy.

Jedną z nich jest występ przed grupą oceniających osób, który może nie mieścić się w granicach akceptowalnych przez osobowość studentów. Do tego dochodzi stres związany ze znajomością języka obcego i efektywnego radzenia sobie z dyscypliną. Używanie języka obcego na zajęciach to jedno, ale nauczanie tego samego języka jest już zgoła innym zadaniem, tym bardziej, że doskonale wiadomo, że uczniowie testują swoich nauczycieli, pytając na przykład o nowe słownictwo. Jeżeli chodzi o dyscyplinę, to istnieje odwieczny dylemat praktykantów, jak być wymagającym i lubianym jednocześnie. Dlatego też, naturalną reakcją wydaje się poszukiwanie wsparcia innych osób, najlepiej bardziej doświadczonych. Potrzeba dialogu może wynikać także z tego, że często nauczyciele-mentorzy, do których kierowani są studenci, niechętnie dzielą się swoją wiedzą bądź też przejawiają wrogie nastawienie do praktykantów. Program praktyk studenckich nie zakłada także zbyt wielu konsultacji z uczelnianym opiekunem praktyk. Dodatkowym powodem chęci częstszego dialogu, w myśl powiedzenia, że kłopoty chodzą parami, może być zwykła ludzka potrzeba zwierzenia się komuś i opowiedzeniu o swoich kłopotach. Dobrze jest wiedzieć, że inni mogą mieć takie same problemy jak my, a wspólne poszukiwanie rozwiązań wydaje się łatwiejsze. Podczas takich spotkań studenci, dzięki wymianie doświadczeń, zwiększają świadomość swoich zachowań i zyskują większą pewność siebie, co może pozytywnie wpływać na ich samodzielność.

Jak zostało wspomniane wcześniej, studentów interesują głównie tak zwane techniki przetrwania. Nic więc dziwnego, że większość poruszanych tematów dotyczyła radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami nauczycielskimi. Z czasem doświadczenie i regularne dokonywanie refleksji z pewnością pozwoli im się skupić na zagadnieniach bardziej złożonych, ale w chwili obecnej studenci chcą po prostu przetrwać. Jeżeli spotkania odbywałyby się cyklicznie, wykładowca mógłby proponować włączenie tematów nie zawsze wynikających z problemów studenckich. Jednakże w trakcie badania nie było na to czasu.

Niewątpliwą zaletą tego typu spotkań jest rozmowa z osobami, których obecność jest akceptowana. Pozwala to na większe otwarcie i bardziej szczere opinie. Niestety, badanie trwało zbyt krótko i można mieć nadzieję, że, gdyby trwało dłużej, wyrażanie opinii byłoby jeszcze bardziej naturalne, spontaniczne i szczere. Warto się tutaj odnieść do zebrań szkolnych zespołów samokształceniowych, w których uczestniczą nauczyciele tych samych przedmiotów. Być może należałoby się zastanowić nad zmianą formuły i zamiast ciągle analizować wyniki testów gimnazjalnych i maturalnych porozmawiać szczerze o nauczaniu. Wzrost refleksyjności może odbywać się na każdym poziomie zaawansowania zawodowego, niezależnie od liczby przepracowanych lat.

Mając na uwadze, że było to tylko krótkoterminowe badanie, można stwierdzić, że dla tej konkretnej grupy uczestników wspólne rozmowy odniosły

zamierzony skutek. Większa pewność siebie, podejmowanie samodzielnych decyzji, a także bardziej świadome planowanie zajęć lekcyjnych doskonale koresponduje z definicją autonomii nauczycielskiej, jako świadomego i opartego na refleksji procesu nauczania, za który nauczyciel bierze odpowiedzialność (Little 1995). Oczywiście podejmowanie samodzielnych decyzji nie może oznaczać anarchii i samowoli. Konsultacje z bardziej doświadczonym nauczycielem są także wyrazem większej odpowiedzialności za swoje działanie. Większa pewność siebie i mniejszy stres wynikający z prowadzenia zajęć mogą mieć bezpośrednie przełożenie na motywację i zapobieganie wypaleniu zawodowemu, które często dotyka młodych i niedoświadczonych nauczycieli. Co za tym idzie, lekcje staną się bardziej urozmaicone i ciekawe dla uczniów, którzy dzięki temu będą mogli brać w nich bardziej aktywny udział i też rozwijać swoją autonomię.

Zdarza się, że praktyki nauczycielskie traktowane są jak „zło konieczne", zarówno przez studentów, jak i samych opiekunów praktyk z ramienia szkoły. Niestety, taka postawa nie tylko tworzy negatywny i nieprawdziwy obraz nauczania i nauczyciela, ale też zniechęca studentów do podejmowania pracy w placówkach oświatowych. Należałoby się zastanowić nad wypracowaniem takiego mechanizmu, który pozwoliłby na przemyślany dobór opiekunów praktyk na poziomie uczelni i szkół, do których trafiają studenci, a także tak zaplanować praktyki, aby studenci mogli poczuć, że robią coś ważnego i odpowiedzialnego. Jak wynika z zebranych w badaniu danych, cykl spotkań opiekuna praktyk ze studentami mógłby być efektywnym sposobem na zwiększenie efektywności odbywanych praktyk i pozytywnie wpłynąć na zmianę postrzegania praktyk nauczycielskich przez studentów. Studenci, którzy poważnie potraktują nałożone na nich obowiązki wynikające z konieczności odbycia praktyk nauczycielskich, staną się odpowiedzialnymi nauczycielami, którzy nawet na wstępnym etapie swojej kariery zawodowej mogą wykazać się pewną dozą profesjonalizmu. Będzie to miało pozytywny wpływ na motywację zarówno studenta-nauczyciela, jak i jego uczniów, którzy coraz częściej nie chcą współpracować z nauczycielem traktującym swoje obowiązki w sposób lekceważący. Niewątpliwie, na tym etapie kształcenia kandydat na nauczyciela może popełniać błędy, które jednakże nie będą wynikiem nieprofesjonalnego podejścia do obowiązków zawodowych.

Nawet traktując te komentarze z pewną dozą sceptycyzmu, nie można nie zauważyć, jak duży wpływ na postrzeganie samych siebie i podejmowanie samodzielnych decyzji mają tego typu dyskusje i okazja do wymiany doświadczeń. W odróżnieniu od wypełniania kolejnych ankiet ewaluacyjnych, taki nieformalny dialog pozwolił studentom na bardziej spontaniczną wymianę opinii i doświadczeń. Jednocześnie obecność wykładowcy, będącego opiekunem praktyk, sprawiła, że dyskusje miały charakter merytoryczny. Poczucie przynależności do grupy pozytywnie wpłynęło na wzrost motywacji, większą pewność siebie, samodzielność

w działaniu, odpowiedzialność za swoje zachowanie, a także zmniejszenie stresu i poczucia niepewności. Wymiana doświadczeń miała natomiast pozytywny wpływ na wzrost stopnia refleksyjności. Oczywiście należałoby poczekać i sprawdzić, czy deklaracje zamieniły się w czyny, ale i bez tego wyraźnie widać, że spotkania studentów z opiekunem-wykładowcą mają bezpośrednie przełożenie na wzrost refleksyjności i autonomii studentów.

6. Wnioski i kierunki dalszych badań

Chociaż opisane badanie było krótkoterminowe i zostało przeprowadzone na zaledwie 25 osobach, można zauważyć, że świadome zaangażowanie studentów w proces refleksji nad własnymi działaniami, przez możliwość wymiany opinii i doświadczeń, zwiększyła ich samodzielność, a także pozwala na zmniejszenie stresu wywołanego przez konieczność nauczania i nabranie większej wiary w swoje umiejętności pedagogiczne. Mając na uwadze potencjalne wyzwania wynikające z braku czasu i zbyt dużego natężenia zajęć w ostatnim semestrze studiów licencjackich, należałoby rozważyć przygotowanie tego typu spotkań już od pierwszego roku studiów, kiedy to studenci rozpoczynają praktyki obserwacyjne. Bez wątpienia na tym etapie studiów wiedza i doświadczenie studentów będzie znikoma, jednakże tak wczesne rozpoczęcie cyklu spotkań może mieć bardzo pozytywny wpływ na rozwój refleksyjności i postrzeganie praktyk nauczycielskich w kolejnych latach studiów. Warunkiem niezbędnym w takiej sytuacji jest pozytywne nastawienie wykładowców-opiekunów praktyk, a także ich przekonanie o korzyściach wynikających z takich spotkań, zarówno dla studentów jak i dla nich samych. Możliwość wymiany opinii ze studentami może mieć korzystny wpływ na rozwój nauczycielskiej refleksyjności i „odświeżenie" własnych poglądów. Ważne jest to, aby praktyki nauczycielskie były postrzegane jako istotny element edukacji nauczycielskiej, który pozwala na zdobycie cennej wiedzy i praktycznych umiejętności. Opiekunowie praktyk powinni poświęcać więcej czasu na ich ewaluację, nie tylko przez wypełnianie kolejnych formularzy i ankiet, ale przez możliwość wsłuchania się w głosy studentów.

Opisane badanie było zaledwie krótkim wycinkiem nauczycielskiej rzeczywistości. Należałoby się zastanowić nad badaniem długofalowym, podczas którego już od pierwszego roku studenci braliby udział w cyklicznych spotkaniach z wykładowcą-opiekunem praktyk. Dałoby to możliwość pełniejszego prześledzenia zmian zachodzących w poglądach i zachowaniach studentów. Dodatkowo długi okres trwania samego badania stwarzałby możliwość użycia różnych narzędzi zbierania danych, takich jak dziennik pisany przez studentów, wywiady, bądź też, wykorzystane w omawianym badaniu, nagrywanie spotkań ze studentami. Kolejnym rozwiązaniem mogłoby być przeanalizowanie zmian zachodzących w zachowaniach i poglądach wykładowców biorących udział w cyklicznych spotkaniach ze studentami.

Bibliografia

Anderson, L. W. 1987. „The decline of teacher autonomy: tears or cheers?". *International Review of Education* 33. 357-73.

Aoki, N. 2000. „Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility". Referat wygłoszony podczas konferencji *2000 Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference*.

Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

Cohen, E. G. 1981. „Sociology looks at team teaching". *Research in Sociology of Education and Socialization* 2. 163-93.

Cotterall, S. i Crabbe, D. (red.). 1999. *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change.* Frankfurt: Peter Lang.

Derenowski, M. 2008. „Dziennik jako narzędzie do rozwijania refleksyjności nauczycielskiej". *Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii PWSZ w Koninie* 1. 105-114.

Derenowski, M. 2010. „Próba ewaluacji 'dziennika' jako narzędzia badawczego" *Neofilolog* 33. 21-28.

Gebhard, J. G. i Oprandy, R. 1999. *Language teaching awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Figiel, J. 2009. *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie.* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Hargreaves, D. 1980. „The occupational culture of teaching". w: Woods, P. (red.). 1980. 125-140.

Head, K. i Taylor, P. (red.). 1997. *Readings in teacher development*. Oxford: Heinemman.

Hoyle, E., Megary, J. i Atkin, M. 1980. *World yearbook of education 1980. Professional development of teachers*. London: Kogan Page.

Lamb, T. i Reinders, H. 2008. *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses.* Amsterdam: John Benjamins.

Little, D. 1995. „Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy". *System* 23. 175-182.

Little, D. 2000. „We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy", w: Karlsson, L., Kjisik, F. i Nordlund, J. (red.). 2000. 45-56.

McLean, A. 2010. „The importance of being autonomous". *TES Scotland.* (http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2105448) (data wejścia: 22.07.2014).

Karlsson, L., Kjisik, F. i Nordlund, J. (red.). 2000. *All together now: Papers from the 7th Nordic conference and workshop on autonomous language learning, Helsinki, September 2000*. Helsinki: University of Helsinki Language Center.

Munioz, D. 2007. „Exploring five Mexican English language teachers' perceptions of their professional development and its relation to autonomy". *ELTED* 10. 19-30.

Palmer, Ch. i Palmer, G. 1994. „Diary keeping and reflecting on practice", w: Peck, A. i Westgate, D. (red.). 1994. 27-35.

Peck A. i Westgate, D. (red.). 1994. *Language teaching in the mirror: Reflections on practice*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Ramos, R. C. 2006. „Considerations on the role of teacher autonomy". *Colombian Applied Linguistics Journal* 8. 183-202.

Rosenholtz, S. J. i Kyle, S. J. 1984. „Teacher isolation: Barrier to professionalism". *American Educator*. 10-15.

Shor, I. i Freire, P. 1987. *A pedagogy for liberation*. New York: Bergin & Garvey.

Smyth, J. 1989. „Developing and sustaining critical reflection in teacher education". *Journal of Teacher Education* 40. 2-9.

Thavenius, C. 1999. „Teacher autonomy for learner autonomy", w: Cotterall, S. i Crabbe, D. (red.). 1999. 163-166.

Tort-Moloney, D. 1997. „Teacher autonomy: A Vygotskian theoretical framework". *CLCS Occasional Paper 48*.

Underhill, A. 1997. „The teacher development series", w: Head, K. i Taylor, P. (red.). 1997. vii.

Woods, P. 1980. *Teaching strategies*. London: Croom Helm.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094PL.pdf. (data wejścia 04.08.2014).

Załącznik 1

Ankieta wykorzystana w badaniu:

Ankieta jest anonimowa i ma na celu uzyskanie dodatkowych informacji na temat przydatności spotkań organizowanych w trakcie badania. Dziękuję za udzielone odpowiedzi.

Spotkania pozwoliły mi nabrać większej pewności siebie.
TAK NIE
Spotkania sprawiły, że mniej stresuje się prowadzeniem zajęć.
TAK NIE
Spotkania stanowiły impuls do częstszego podejmowania samodzielnych decyzji.
TAK NIE
Spotkania sprawiły że bardziej świadomie dobieram i różnicuje materiały na zajęcia.
TAK NIE
Spotkania sprawiły, że bardziej 'przykładam się' do planowania i przeprowadzania zajęć.
TAK NIE
Spotkania sprawiły, że poważniej zacząłem/am traktować swoje obowiązki nauczyciela/praktykanta.
TAK NIE
Spotkania sprawiły, że praktyki nabrały dla mnie większego znaczenia.
TAK NIE
Bardzo chętnie wziął/wzięła bym udział w kolejnych spotkaniach tego typu.
TAK NIE

Dodatkowe komentarze i uwagi:
.....
.....