

**Sylwia Rapacka-Wojtala**

Uniwersytet Łódzki

**PRAKTYCZNY ASPEKT KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI GWARANTEM  
JAKOŚCI PROCESU DYDAKTYCZNEGO**

**SUMMARY**

**The practical aspect of teacher education as a guarantee of the quality of the educational process**

Development of a high-quality educational process has long been the main aim of the whole educational system. When talking about the educational system, we mostly refer to the 1st, 2nd, 3rd and 4th stages of education, the organisers, moderators and evaluators of which are teachers using their knowledge and experience, and the subjects of which – regardless of the educational stage – are students. Consequently, the whole educational system should focus on students, their needs and abilities, while teachers should be well-prepared to their roles, as the success of the process of knowledge acquisition by students depends on them.

This is why teachers' subject-matter knowledge and their ability to deliver it gained during their professional education guarantee good organisation of the educational process and, as a consequence, its quality. Similarly to the process of foreign language teaching, where the most important skills are related to the practical application of lexical and grammatical knowledge in communication, the education of foreign language teachers should focus on the development of the skill to apply in practice their knowledge of psycho-pedagogy, didactics and foreign language teaching methodology within individual educational activities. Future teachers, when completing subsequent stage of their professional education, should demonstrate not only a high level of theoretical knowledge but also – or perhaps mostly – well-developed skills of future teachers-educators.

**Key words:** knowledge, professional education, well-developed skills of future teachers-educators, practice, teaching competence

## ZUSAMMENFASSUNG

### **Der praktische Aspekt der Ausbildung der Lehrer als Grund der Hochqualität des didaktischen Prozesses**

Die Ausarbeitung des hochfeinen didaktischen Prozesses ist seit Jahren das Hauptziel des polnischen Ausbildungssystems, das in vier Stufen (Primarstufe, Sekundarstufe, Gymnasium und Lyzeum) aufgeteilt ist und das von einem Lehrer entworfen, organisiert, durchgeführt und evaluiert wird. Dieses System ist auf die lernende Person fokussiert, die sich im Mittelpunkt des Lehrprozesses befindet und dessen Möglichkeiten und Bedürfnisse jeder Lehrer bei der Organisation des Lehr- und Lernprozesses in Betracht ziehen sollte.

Der Lehrer, von dessen Arbeit der Erfolg des Ausbildungsprozesses der Lernenden abhängt, sollte über ein großes Fachwissen, Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die er in seinem Vorbereitungsprozess zu einem hochqualifizierten Lehrer erwerben sollte. Sie garantieren hohe Qualität des didaktischen Prozesses und Zufriedenheit der Lernenden. Es geht sowohl um Fremdsprachenkenntnisse, als auch um die pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen, die in der Schulpraxis während der Berufspraktika überprüft werden sollten. Eben dieser Teil der Lehrerbildung, in dem die erworbenen theoretischen Kenntnisse im Rahmen einer entsprechenden praktischen Tätigkeit vertieft und ergänzt werden können, ist eine Basis und eine Voraussetzung für gute zukünftige berufliche Arbeit eines Lehrers und Erziehers.

Wypracowanie wysokiej jakości procesu dydaktycznego jest od dawna głównym celem całego systemu kształcenia. Mówiąc o systemie kształcenia mamy na uwadze przede wszystkim kształcenie obejmujące I, II, III i IV etap edukacyjny, których organizatorem, moderatorem i ewaluatorem jest nauczyciel ze swoją wiedzą i umiejętnościami, i którego podmiotem, niezależnie od etapu edukacyjnego, jest uczeń. To właśnie na nim, na uczniu powinna skupić się uwaga całego systemu kształcenia, na jego potrzebach i możliwościach. Nauczyciel musi być zatem dobrze przygotowany do roli, jaką mu przyjdzie pełnić, gdyż od niego zależy sukces procesu przyswajania wiedzy przez uczniów. Dlatego też jego wiedza merytoryczna oraz umiejętności jej przekazywania zdobyte w trakcie przygotowywania się do zawodu są gwarantem dobrej organizacji procesu dydaktycznego, a co za tym idzie i jego jakości. Podobnie jak w procesie nauczania języka obcego, gdzie najważniejsza jest umiejętność praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy leksykalno-gramatycznej w komunikacji językowej, tak i w kształceniu nauczycieli języka obcego najważniejsze miejsce powinno zająć kształcenie umiejętności praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy z zakresu psychopedagogiki, dydaktyki i metodyki nauczania języków obcych w konkretnych działaniach edukacyjnych.

Przyszli adepci zawodu nauczyciela kończąc kolejne etapy kształcenia zawodowego, powinni wykazywać się nie tylko wysokim poziomem wiedzy teoretycznej, ale również, a może przede wszystkim, dysponować dobrze opanowanym warsztatem przyszłego nauczyciela – wychowawcy.

*W procesie zdobywania wiedzy pierwszym krokiem jest milczenie,  
drugim – słuchanie, trzecim – zapamiętywanie,  
czwartym – stosowanie w praktyce, a piątym – nauczanie innych.*

Solomon ibn Gabirol<sup>1</sup>

Historia rozwoju cywilizacji nierozzerwalnie związana jest ze wzajemnie połączonymi ze sobą procesami nauczania i uczenia się. 'Nauczanie' rozumiane jest jako „planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami mająca na celu wywołanie pożądanych trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem uczenia się...”<sup>2</sup>, jako „organizowanie i kierowanie uczenia się uczniów”<sup>3</sup> oraz „wszelkie, zasadniczo intencjonalne działanie, które rzeczywiście kształtuje – pośrednio lub bezpośrednio – kompetencję (...) uczącego się”<sup>4</sup>. 'Uczenie się, które „kładzie nacisk na osobę, w której ta zmiana pojawia się”<sup>5</sup> definiowane jest natomiast jako „proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”<sup>6</sup> lub jak twierdzi Boyd, jako akt „poprzez który zachodzą zmiany w zachowaniach, wiedzy, umiejętnościach i postawach”<sup>7</sup>. Proces ten, zdaniem wielu pedagogów i dydaktyków „jest jedną podstawowych form działalności ludzi”<sup>8</sup> i może być, jak twierdzi Szulc, sterowanym lub przypadkowym procesem poznawczym, dającym w efekcie lepsze przygotowanie uczącego się do otoczenia, procesem, który może również polegać na zdobywaniu doświadczeń lub poznawaniu na drodze przekazu przez

<sup>1</sup> Salomon ben Jehuda ben Gabirol, na Zachodzie znany jako Avicbron lub Avengebrol – średnio-wieczny rabin, filozof i poeta andaluzyjsko-żydowski, platonik. Jego życie jest słabo znane. Zob. również: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/280748/Ibn-Gabirol>, [dostęp: 15.09.2014].

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 264.

<sup>3</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978, s. 21.

<sup>4</sup> W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010, s. 32.

<sup>5</sup> M. S. Knowles, E. F. Holton III, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 22.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit. s. 433.

<sup>7</sup> R. D. Boyd, J. W. Apps i in., *Redefining the discipline of adult education*, San Francisco 1980, s. 100-101.

<sup>8</sup> Ibidem.

uczącego doświadczeń nagromadzonych przez dane środowisko. W kształceniu szkolnym proces uczenia się jest rozumiany natomiast, jako „proces nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków”<sup>9</sup>, polegający na zdobywaniu oraz doskonaleniu wiedzy i umiejętności oraz na tworzeniu właściwych (...) przyzwyczajzeń<sup>10</sup>. Zawiera w sobie zatem jak twierdzi Crow & Crow, „zmianę, która związana jest z procesem przyswajania sobie nawyków, wiedzy i postaw”<sup>11</sup> oraz sprawia, że „uczący się jest w stanie postępować z otoczeniem w sposób bardziej adekwatny”<sup>12</sup>. Uczenie się obejmuje, zdaniem Blooma swym zasięgiem sferę poznawczą, związaną z odwoływaniem się do wiedzy lub jej rozpoznawaniem oraz rozwojem możliwości i umiejętności intelektualnych; sferę psychomotoryczną, odnoszącą się do zmysłów człowieka i ich wymiarów oraz sferę emocjonalną, opisującą zmiany w zainteresowaniach, postawach, wartościach, a także rozwój ocen i adekwatnego dostosowania się. Opisane przez Blooma sfery odnoszą się do trzech dziedzin celów edukacyjnych: do celu poznawczego, który definiuje opanowanie podstaw wiedzy, celu kształcącego, który określa działalność nauczyciela polegającą na przygotowaniu do działalności praktycznej oraz celu wychowawczego, który opisuje działania skupione na wyrobieniu przekonań i opartego na nich poglądu na świat<sup>13</sup>. Cele te znajdują swoje odzwierciedlenie w organizacji całego procesu kształcenia, niezależnie od poziomu, na którym ten proces przebiega. Na poziomie szkolnictwa podstawowego odnoszą się one do celów ogólnych, szczegółowych i operacyjnych, zaś na poziomie szkolnictwa wyższego – do efektów kształcenia opisanych w programach studiów i definiują podstawowe zadania procesu kształcenia: przekazywanie wiedzy, nabywanie wiedzy i umiejętności stosowania jej w praktyce oraz wychowanie, rozumiane jako prowokowanie zmian w osobowości. Ogólnym celem i podstawowym zadaniem procesu kształcenia jest zatem „kształtowanie u uczniów podstaw naukowego światopoglądu, wdrożenie do systematycznego i samodzielnego zdobywania wiedzy, do indywidualnej oraz zespołowej działalności poznawczej, wpojenie wartościowych zasad postępowania, słowem – wszechstronny, intelektualny rozwój dzieci, młodzieży i dorosłych”<sup>14</sup>. „Proces ten polegać ma również na kształtowaniu umiejętności posługiwania się (wiedzą) w praktyce”<sup>15</sup>.

9 Cz. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki...*, op. cit. s. 20.

10 A. Szulc, *Słownik dydaktyki...*, op. cit.

11 L. D. Crow, A. Crow, *Readings in human learning*, New York 1963, s. 1.

12 W. H. Burton, *Basic principles in a good teaching – learning situation*, [w:] *Readings in human learning*, L. D. Crow, A. Crow (red.), New York 1963, s. 7.

13 Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 72.

14 Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 22.

15 W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja Programowana*, Warszawa 1970, s. 9.

W Polsce proces kształcenia uregulowany jest poprzez system, który stanowi zespolenie odpowiednio powiązanych ze sobą i podporządkowanych celom kształcenia następujących składników: nauczycieli z ich kompetencjami, metodami pracy i stosunkiem do pracy, uczniów z ich motywacjami i metodami uczenia się, treści oraz środowiska kształcenia<sup>16</sup>, naczelną zaś jego ideą jest uczenie się, które jest obowiązkowe od 6 do 18 roku życia. System kształcenia szkolnego podlega Ministerstwu Edukacji Narodowej (MEN) i został uregulowany ustawą z dnia 7 września 1991 roku (o systemie oświaty). Obecnie obowiązująca forma wprowadzona została w 1999 roku i obejmuje cztery etapy edukacyjne: nauczanie przedszkolne, szkolne, gimnazjalne i ponadgimnazjalne, przy czym tylko szkoły podstawowe oraz gimnazja posiadają status instytucji obowiązkowych. Kształcenie na poziomie szkoły wyższej podlega Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego i choć według art. 4 ust. 3 z dnia 30 sierpnia 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, kształcenie akademickie „stanowi integralną część narodowego systemu edukacji i nauki”<sup>17</sup>, to według ustawy z 1999 o systemie oświaty nie zalicza się do polskiego systemu oświaty. Zaliczają się do niego natomiast „zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli”<sup>18</sup>, zatem wyższe uczelnie zajmujące się kształceniem nauczycieli wpisują się w tak rozumiany system oświaty, którego efektywność zależy od współpracy obu środowisk odpowiedzialnych za działalność nauczycieli i uczniów – szkolnego i akademickiego. Efekty tej współpracy najlepiej można zaobserwować w systemie kształcenia nauczycieli proponowanym przez wyznaczone do tego zadania ministerstwo. Obecnie ministerstwem tym jest Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, wcześniej były nimi: Ministerstwo Oświaty 1944–1966, Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego 1966–1977, Edukacji Narodowej i Sportu, Ministerstwo Oświaty i Wychowania 1972–1987, Ministerstwo Edukacji Narodowej 1988–2001, Ministerstwo Nauki i Sportu 2001–2005 i Ministerstwo Edukacji i Nauki 2005–2006. Od 2006 rozdzielono szkolnictwo podstawowe od szkolnictwa akademickiego poprzez powołanie Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, dlatego nauczyciele na swojej drodze edukacyjnej przechodzą spod kurateli MEN pod opiekę MNiSW, a następnie znowu podlegają MEN, stąd tak ważna jest współpraca pomiędzy tymi resortami w obszarze tworzenia jakości procesu kształcenia.

Obecnie do zadań Ministerstwa Edukacji Narodowej zajmującego się wychowaniem przedszkolnym, kształceniem ogólnokształcącym, specjalnym i zawodo-

<sup>16</sup> Ibidem, s. 63.

<sup>17</sup> [http://www.uj.edu.pl/documents/10172/11741/27.07.2005\\_Ustawa\\_Prawo\\_o\\_szkolnictwie\\_wyzszym.pdf](http://www.uj.edu.pl/documents/10172/11741/27.07.2005_Ustawa_Prawo_o_szkolnictwie_wyzszym.pdf), [dostęp: 15.09.2014].

<sup>18</sup> <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>, [dostęp: 14.09.2014].

wym należą: opieka merytoryczna nad programami, podręcznikami i środkami dydaktycznymi nauczania, egzaminami zewnętrznymi, pomocą stypendialną dla uczniów, zatrudnianiem nauczycieli, ich awansem i wynagrodzeniami oraz polityką państwa wobec młodzieży. MNiSW, według Rozporządzenia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku odpowiedzialne jest natomiast, m.in. za przygotowanie przyszłych nauczycieli do wykonywania tego zawodu. Do czasu ogłoszenia ww. rozporządzenia kształcenie nauczycieli regulowane było Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września w sprawie standardów kształcenia na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych. Proces kształcenia i przygotowania nauczycieli opisany w ww. rozporządzeniu był określony bardzo ogólnie, co z jednej strony stwarzało wiele problemów związanych z koordynacją kształcenia w ramach poszczególnych przedmiotów objętych programem kształcenia nauczycieli, z drugiej – umożliwiało uczelniom stworzenie autonomicznego programu specjalizacji nauczycielskiej, jak to miało miejsce na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. W 2009 roku powołano na nim Zespół ds. kształcenia nauczycieli, w skład którego wchodził nauczyciele akademicy specjalizujący się w takich dziedzinach jak dydaktyka i metodyka nauczania języków obcych (języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego), psychologia oraz pedagogika. Zadaniem zespołu było stworzenie spójnego programu kształcenia nauczycieli, który łączyłby wiedzę teoretyczną z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyki, metodyki i komunikacji z praktycznym przygotowaniem do pełnienia roli nauczyciela-wychowawcy.

Wychodząc od definicji kształcenia Okonia, która zakłada, że jest to proces łączący „poznawanie świata, (...) przygotowanie do zmieniania świata przez rozwinięcie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb i umiejętności samokształceniowych (oraz) ukształtowanie indywidualnej osobowości przez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości moralnych, społecznych, poznawczych, artystycznych i religijnych”<sup>19</sup>, czyli ‘nauczanie’ rozumiane jako przekazywanie wiedzy, ‘uczenie się’, kształcenie umiejętności wykorzystywania nabytej wiedzy w praktyce oraz kształcenie osobowości, tj. ‘wychowanie’, zespół stworzył program specjalizacji nauczycielskiej obejmujący przygotowanie przyszłych nauczycieli do przekazywania wiedzy, kształcenia umiejętności uczenia się oraz wykorzystywania nabytej wiedzy w sytuacjach życia codziennego oraz kierowania rozwojem uczniów. Celem ogólnym tak przygotowanego programu specjalizacji było wy-

<sup>19</sup> W. Okoń: *Nowy słownik...*, op. cit., s. 200.

kształcenie nauczyciela, który „kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów”<sup>20</sup>, a przy tym „nie uważając się za nauczyciela doskonałego stale pracuje nad sobą jako człowiekiem, jako specjalistą i jako pedagogiem”<sup>21</sup>, nauczyciela, który „włada zasobem wiedzy, na którym wspiera się sztuka nauczania, (...) dysponuje repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego (oraz) wykazuje postawy i umiejętności niezbędne dla systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów”<sup>22</sup>, co przyczyniłoby się do poprawy efektywności i jakości procesu dydaktycznego. Aby to osiągnąć, należało w programie specjalizacji nauczycielskiej stworzyć przyszłym nauczycielom języków obcych możliwość nie tylko merytorycznego przygotowania się do nauczania danego przedmiotu, ale również kształcenia kompetencji ogólnych, językowych kompetencji komunikacyjnych, kompetencji interakcyjnych, pedagogicznych, dydaktycznych oraz metodycznych. Wśród głównych celów specjalizacji glottodydaktycznej, jakie zostały określone dla całego cyklu zajęć, znalazły się zatem:

1. rozwijanie kompetencji językowych i kompetencji interkulturowej w zakresie przygotowania merytorycznego;
2. doskonalenie ogólnych umiejętności językowych w stopniu umożliwiającym wprowadzanie elementów języka obcego i treści realio- i kulturoznawczych na różnych etapach edukacyjnych oraz prowadzenia lekcji języka obcego;
3. zapoznanie z podstawowymi pojęciami oraz teoriami nauczania i uczenia się języka obcego na różnych etapach edukacyjnych i poziomach kształcenia językowego;
4. zaznajamianie z dostępnymi środkami dydaktycznymi dla różnych etapów edukacyjnych oraz literaturą fachową;
5. kształcenie umiejętności przygotowania własnych pomocy dydaktycznych, w postaci np. rozkładów materiału, konspektów lekcji, materiałów dydaktycznych;
6. przygotowanie do wspierania wszechstronnego rozwoju uczących się poprzez: stosowanie aktywizujących metod nauczania oraz strategii i technik uczenia się odpowiednich dla danego etapu edukacyjnego;
7. przygotowanie do planowania własnego rozwoju zawodowego;
8. zapoznanie z terminologią umożliwiającą podejmowanie dyskusji na tematy zawodowe.

Cele te następnie uszczegółowiono w zakresie poszczególnych kompetencji potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela: a) kompetencji językowych,

<sup>20</sup> Ibidem, s. 266.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 267.

<sup>22</sup> R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995, s. 36.

b) dydaktycznych, c) metodycznych oraz d) osobowościowych, które zakładały kolejno, że studenci kończąc kształcenie w ramach specjalizacji nauczycielskiej będą m.in. potrafili:

- 1.a) poprawnie komunikować się w języku obcym (w zakresie tematów związanych ze światem uczących się, na różnych etapach edukacyjnych i poziomach opanowania języka obcego, tj. dom, szkoła, zwierzęta, święta);
- 2.a) przekazywać podstawową wiedzę o kulturze i realiach życia w krajach języków docelowych;
- 3.a) poprawnie formułować polecenia dla zadań dydaktycznych na lekcji języka obcego;
- 4.a) czytać i omawiać literaturę obcojęzyczną dostosowaną do poziomu uczących się;
- 5.a) poprawnie fonetycznie prezentować materiał językowy dotyczący tematów związanych ze światem uczących się na różnych etapach i poziomach poznawania języka obcego;
- 6.a) czytać ze zrozumieniem literaturę fachową z zakresu nauczania języka obcego;
- 7.b) zaplanować i poprawnie przeprowadzić lekcję języka obcego na różnych poziomach nauczania, dostosowaną do określonej grupy docelowej;
- 8.b) dobierać i opracowywać materiał językowy adekwatnie do treści innych przedmiotów, aby współgrał z treściami nauczania ogólnego;
- 9.b) wybrać odpowiednie środki dydaktyczne dla wybranej grupy docelowej;
- 10.b) samodzielnie przygotowywać pomoce dydaktyczne potrzebne na lekcji języka obcego na różnych poziomach nauczania;
- 11.b) właściwie ocenić style uczenia się uczniów oraz stosowane przez nich strategie uczenia się;
- 12.c) stosować adekwatne do poziomu uczących się metody, strategie i techniki nauczania języka obcego, w tym metody aktywizujące oraz techniki wspomagające autonomię uczenia się;
- 13.c) przygotować i przeprowadzić na lekcji języka obcego gry i zabawy dydaktyczne;
- 14.c) różnicować wymagania wobec uczących się i indywidualizować nauczanie języka obcego;
- 15.c) wykorzystywać techniki i metody identyfikacji i poprawy błędów;
- 16.b/c) umiejętnie korzystać z literatury fachowej;



- 17.b/c) opracować własny styl nauczania;
- 18.d) samodzielnie i świadomie planować pracę nad samokształceniem, doskonaleniem własnego warsztatu i umiejętności językowych;
- 19.d) podejmować współpracę z nauczycielami innych przedmiotów w celu planowania zintegrowanych tematycznie lekcji;
- 20.d) motywować uczniów do nauki języków obcych oraz kształcić ich kompetencje interkulturową;
- 21.d) wykazywać postawę akceptacji ucznia i uznania wobec jego dokonań;
- 22.d) przejawiać postawę empatyczną, wczuć się i zrozumieć świat osób uczących się języka obcego na różnych poziomach nauczania.

Założeniem programu specjalizacji nauczycielskiej było nie tylko przekazywanie wiedzy teoretycznej z poszczególnych dziedzin nauki, ale łączenie jej z praktycznym przygotowaniem do pracy w zawodzie nauczyciela. Zaplanowano stosowanie różnych form zajęć i metod nauczania w celu mobilizowania aktywności i samodzielności uczestników specjalizacji, integrowania grup w trakcie wspólnej pracy oraz łatwiejszego zapamiętywania przekazywanych treści. W ramach zajęć dydaktycznych prowadzonych na uczelni, przewidzianych w większości w formie konwersatoriów i ćwiczeń, przewidziano stosowanie najefektywniejszych metod nauczania, opisanych w literaturze fachowej m.in. przez Cz. Kupisiewicza<sup>23</sup>, W. Okonia<sup>24</sup>, czy też W. Pfeiffera<sup>25</sup>. Wśród nich znalazły się metody asymilacji wiedzy, tj. wykład konwersatoryjny, dyskusja panelowa, okrągły stół i dyskusja konferencyjna, opis lub pokaz czy praca z książką; metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, tj. metoda przypadku, problemowa, *case study*, *micro teaching*, giełda pomysłów, gry dydaktyczne i projekty; metody waloryzujące, tj. metoda ekspresyjna oraz metody praktyczne, tj. ćwiczenia i praktyczne zadania, również praktyki zawodowe. Wymienione metody ujęte zostały w ramie obecnie obowiązującego w glottodydaktyce, zdaniem Pfeiffera, eklektyzmu metodycznego, którego celem jest stworzenie takiej „metody” nauczania, która odpowiadałaby konkretnej grupie docelowej<sup>26</sup>. Wśród przytoczonych tu metod nauczania i uczenia się zwrócić uwagę należy przede wszystkim na zastosowanie w kształceniu nauczycieli metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, tj. na metodę

<sup>23</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, op. cit., s. 153- 178.

<sup>24</sup> W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 242-243.

<sup>25</sup> W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 69-97.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 83.

projektową<sup>27</sup> czy *micro teaching*<sup>28</sup>, które dają uczącym się (tu: studentom) możliwość samodzielnego (nie jest to równoznaczne z indywidualnym działaniem i brakiem pracy zespołowej) zaplanowania, przeprowadzenia i ewaluacji postępów w procesie uczenia się i samokształcenia poprzez stosowanie Deweyowskiego modelu nauczania i uczenia się *learning by doing*<sup>29</sup>, Gudjonsowskiego podejścia *handlungsorientiert*<sup>30</sup> oraz uczenia się we współpracy<sup>31</sup> Sharana. Metody te wprowadzono z uwagi na fakt, iż, jak twierdzi m.in. Sharan, zadaniem nauczyciela (tu akademickiego) jest „wzmóc uczniowskie poczucie sprawstwa, ucząc sprawowania kontroli nad większością okazji uczenia się czegoś. (...) Aktywne uczenie się, w którym doświadczenie jest organizowane i przyswajane w trakcie integracji ze środowiskiem, wspomaga rozwój myślenia logicznego i wyżej zorganizowanych umiejętności werbalnych<sup>32</sup>. Podobnego zdania jest m.in. Atlet, który zauważa, że „głównym celem nauczania (nauczyciela) jest uczenie się (uczeń), zatem każdy nauczyciel powinien dążyć do sukcesu swojego ucznia”<sup>33</sup>.

Nauczyciele akademicki pozwalając studentom – przyszłym nauczycielom – wypróbować w toku ich kształcenia taki model dydaktyczny, dają im możliwość obserwacji praktycznego zastosowania teorii przekazywanej na zajęciach. Poprzez zaoferowanie studentom możliwości stosowania wcześniej poznanych strategii poznawczych i metapoznawczych w ich własnym procesie uczenia się, co, jak twierdzi Jastrzębska, jest narzędziem stymulujących go do stosowania strategii

<sup>27</sup> Metoda ta została szeroko opisana w literaturze fachowej m.in. przez Karola Frey'a oraz w dysertacji autorki artykułu pt. *Metoda projektowa w nauczaniu języków obcych* oraz w jej artykułach odnoszących się do procesu dydaktycznego na poszczególnych etapach edukacyjnych, zob. np.: S. Rapacka, *Wir machen Theaterauführung. – Projektarbeit als Wiederholung*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s. 3-6; S. Rapacka, *Uczymy się poprzez współpracę*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s.7-8; S. Rapacka, *Przedstawienie teatralne jako forma pracy oparta na metodzie projektu*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s. 8-10; S. Rapacka, *Nie tylko o metodzie projektowej*, [w:] *Przewodnik dla studentów Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź 2013.

<sup>28</sup> Metodą tą prowadzono od 2000 roku zajęcia wchodzące w skład specjalizacji nauczycielskiej w KJO Uniwersytetu Łódzkiego, a następnie na kierunkach filologia angielska i germańska na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Doświadczenia płynące z zastosowania tej metody w kształceniu przyszłych nauczycieli opisane zostały w artykule: H. Kołodziejczyk, S. Rapacka, Ł. Salski, *projekt Micro-teaching: alternatywna możliwość przygotowywania studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych do odbywania praktyk pedagogicznych*, „Rocznik Edukacji Alternatywnej” 2003, nr 1 (02), s. 187-198.

<sup>29</sup> J. Dewey, *Experience and education*, New York 1938.

<sup>30</sup> H. Gudjons, *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*, Bad Heilbrunn 2001; zob. też J. Bastian, H. Gudjons, J. Schnack, M. Speth, *Theorie des Projektunterrichts*, Hamburg 2004.

<sup>31</sup> S. Sharan, Y. Sharan, *Small group teaching*, Englewood Cliffs N. J. 1976.

<sup>32</sup> R. I. Arends, *Uczymy się...*, s. 328; zob. też: S. Sharan, Y. Sharan, *Small group teaching*, Englewood Cliffs N. J. 1976, s. 10.

<sup>33</sup> M. Atlet: *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris 1997, s. 5.

uczenia się w różnych kontekstach<sup>34</sup>, realizowany jest również główny cel działania nauczyciela – praktyka: wykształcenie u uczących się kompetencji uczenia się. „Celem nauczyciela jest (bowiem) nabycie przez jego uczniów kompetencji ‘uczeniowych’, czyli nauczenie ich, jak się mają uczyć”<sup>35</sup>.

Ten model kształcenia: „uczenie (się) poprzez uczenie się” stał się sztandarem modelem programu specjalizacji nauczycielskiej, aby przyszli nauczyciele zdobyli umiejętność takiej organizacji działań dydaktycznych, które pozwoliłyby następnie ich uczniom odkrycie własnych strategii i technik uczenia się, co stanowi główny cel całego procesu kształcenia. Przyszli nauczyciele muszą bowiem nauczyć się w procesie przygotowania do zawodu, że nauczanie w dydaktyce języków obcych, jak twierdzi Altet, jest procesem interakcyjnym i celowym, który posługuje się sytuacją pedagogiczną organizowaną przez nauczyciela w celu osiągnięcia przez ucznia pozytywnego rezultatu uczenia się wiedzy i kształcenia umiejętności. A zdaniem Jastrzębskiej, nauczanie nie jest już i nie może być jedynie przekazywaniem wiedzy, ale organizowaniem sytuacji uczenia się i jego wspomaganiami.

W programie specjalizacji nauczycielskiej znalazły się zatem treści przygotowujące studentów do pełnia roli ‘nauczyciela’, ale również ‘wychowawcy’ na wybranym etapie edukacyjnym. Wśród przedmiotów objętych programem specjalizacji nauczycielskiej pojawiła się nowa jakość w nauczanej wcześniej psychologii i pedagogiki ogólnej, na których poświęcono więcej uwagi problemom współczesnej szkoły i sposobom ich rozwiązywania. Wśród omawianych tematów pojawiły się takie jak: międzynarodowy wymiar edukacji, polityczne uwarunkowania edukacji szkolnej, koncepcje szkoły rozumianej jako instytucja społeczna i wychowawcza, jakość programów nauczania, uczący się – jego potrzeby, możliwości i zainteresowania czy projektowanie działań edukacyjnych. Ponadto wprowadzono zagadnienia z psychologii rozwojowej, np. ogólną charakterystykę pracy z uczniami, charakterystyką uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych czy charakterystykę i fazy procesu uczenia się. Wzbogacono również treści z zakresu dydaktyki ogólnej oraz dydaktyki szczegółowej. W programie specjalizacji nauczycielskiej znalazły się m.in. tematy takie jak: rola i znaczenie nauczania języka obcego oraz jego miejsce wśród innych przedmiotów w szkole, tradycja i historia nauczania języka obcego, charakterystyka głównych operacji umysłowych związanych z procesem uczenia się, sposoby uczenia się i typy uczących się, sposoby planowania procesu uczenia się, źródła i struktura wiedzy przedmiotowej, plano-

<sup>34</sup> E. Jastrzębska, *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*, Kraków 2011.

<sup>35</sup> K. Karpińska-Szaj, *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*, Poznań 2005, s. 119.

wanie procesu dydaktycznego (budowa rozkładu materiału), formułowanie celów nauczania na różnych etapach edukacyjnych, dobór metod, strategii i technik nauczania i uczenia się, formy prowadzenia zajęć, środki i pomoce dydaktyczne wykorzystywane w procesie dydaktycznym na poszczególnych etapach edukacyjnych, typy lekcji, sposoby planowania lekcji i jej dokumentowania, sposoby kształcenia poszczególnych sprawności językowych, kształcenie kompetencji komunikacyjnej, możliwości pracy w oparciu o materiały tekstowe, wizualne, audiowizualne i audytywne, sposoby rozwijania umiejętności operowania zdobytą wiedzą, aktywizujące metody nauczania, formy i sposoby oceniania osiągnięć uczniów. Wiele innych zagadnień zostało ujętych na zajęciach: psychologii, pedagogiki, dydaktyki ogólnej, dydaktyki przedmiotowej, kontroli osiągnięć, etyki, komunikacji językowej, psycholingwistyki, prawa oświatowego w warsztacie nauczyciela i wielu innych.

Nazwy zajęć objętych programem specjalizacji były na przestrzeni lat zmieniane, a od 2012 roku, po wejściu w życie standardów kształcenia nauczycieli opracowanych przez MNiSW, dostosowane do nowego rozporządzenia, jednak podstawowe założenia wcześniej opracowanego programu zachowano do dzisiaj.

Praktyczny aspekt programu kształcenia przyszłych nauczycieli widoczny był i nadal jest nie tylko w sylabusach przedmiotów proponowanych w programie studiów, w tematyce zajęć i metodach pracy, ale również w zastosowaniu kolejnego modelu dydaktycznego: „uczenia się poprzez nauczanie”. Model ten widoczny jest szczególnie w regulaminie i programie praktyk pedagogicznych, które podzielone zostały na dwa typy: praktyki opiekuńczo-wychowawcze oraz praktyki dydaktyczne. Studenci, kończąc zajęcia z bloku psychopedagogicznego, mają obowiązek poznać środowisko nauczycielskie poprzez obserwację placówki oświatowej. Celem tych praktyk jest weryfikacja wiedzy nabytej na zajęciach z psychologii i pedagogiki w realiach szkolnych. Studenci mają za zadanie obserwować życie szkoły jako placówki edukacyjno-wychowawczej i zapoznać się z problemami środowiska nauczycielskiego, uczniowskiego, a także ze sposobami ich rozwiązywania.

Drugi typ praktyk – praktyki dydaktyczne, realizowane w toku studiów po zakończeniu kolejnych semestrów nauki dydaktyki, metodyki i innych przedmiotów objętych programem specjalizacji, mają na celu zaznajomienie studentów z realiami pracy nauczyciela języków obcych. Zadaniem studentów jest samodzielne (choć pod okiem nauczyciela – opiekuna praktyk z ramienia szkoły) zaplanowanie, przygotowanie i przeprowadzenie serii jednostek lekcyjnych w autentycznym systemie klasowo-lekcyjnym przy wykorzystaniu wiedzy zdobytej na zajęciach z zakresu dydaktyki przedmiotowej, ale również w oparciu o doświadczenia zdobyte w czasie praktyk opiekuńczo-wychowawczych.

Wszystkie praktyki wieńczy przygotowanie przez studentów *Portfolio nauczyciela-wychowawcy*, gdzie zebrana jest cała wiedza teoretyczna ujęta w praktycznych zadaniach wykonanych przez studentów w czasie praktyk. I tak, po zakończeniu praktyk opiekuńczo-wychowawczych w portfolio powinny znaleźć się, opracowane przez studentów, według wytycznych podanych przez opiekuna praktyk z ramienia uczelni, następujące materiały: raport dotyczący funkcjonowania szkoły, konspekt obserwowanej lekcji wychowawczej, własna propozycja takiej lekcji, arkusze obserwacji lekcji przedmiotowych oraz autorefleksja zawierająca ocenę przydatności praktyk pod kątem możliwości zastosowania wiedzy teoretycznej zdobytej na zajęciach w pracy nauczyciela-wychowawcy.

Kończąc kolejne etapy praktyk dydaktycznych studenci dodają do portfolio wypełnione dzienniczki praktyk, arkusze obserwacyjne lekcji prowadzonych przez nauczyciela – opiekuna praktyk z ramienia szkoły, kolegów i koleżanek, konspekty prowadzonych lekcji, oraz autorefleksję zawierającą ocenę przydatności zdobytej wiedzy teoretycznej w praktyce nauczycielskiej oraz zasadności praktyk dydaktycznych w procesie kształcenia nauczycieli.

Kolejne lata prowadzenia tak zorganizowanej specjalizacji nauczycielskiej, której celem jest praktyczny wymiar kształcenia zawodowego, przyniosły pożądaną efekt – studenci postrzegają uczenie się nauczania jako konkretną i wymierną wartość, która gwarantuje stworzenie dobrego i efektywnego warsztatu przyszłego nauczyciela i zapewnia dobry start w życiu zawodowe. Są świadomi faktu, że nauczanie, jak mawiał Albert Einstein, powinno polegać na tym, żeby to, co się ma do zaoferowania uczniom, postrzegali oni jako drogocenny dar, a nie jako przykry obowiązek. A oto kilka wypowiedzi studentów biorących udział w tak zorganizowanej specjalizacji nauczycielskiej w ramach filologii germańskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego:

Dzięki wiedzy zdobytej na zajęciach wchodzących w skład bloku pedagogicznego mogłam, będąc na praktykach porównać teorię z tym, co rzeczywiście dzieje się w szkole na lekcji...

Praktyki (...) pozwoliły mi spojrzeć bardziej obiektywnie na własne umiejętności nie tylko w sferze metodycznej, ale również interpersonalnej, w interakcji z uczniami...

Nieocenionym źródłem doświadczenia i wiedzy praktycznej okazały się właśnie praktyki pedagogiczne...

Podsumowując, sądzę, że zajęcia dydaktyki przedmiotowej, jak i komunikacji językowej bardzo dobrze przygotowały mnie do zawodu nauczyciela.

Cały program bloku pedagogicznego oceniam jako dobrze zaplanowany i zorganizowany, przez co zapewniający dobre przygotowanie do pracy w zawodzie nauczyciela. (...) Sądzę, iż wszystkie odbyte przez nas praktyki obfitowały w wiele cennych doświadczeń...

Program (specjalizacji nauczycielskiej), w którym brałem udział (...), mający na celu przygotowanie mnie do pracy w szkole, oceniam na bardzo dobry. (...) zrozumiałem wyjątkowość tego zawodu: to specyficzne połączenie ogromnej odpowiedzialności i mnogości obowiązków ze swego rodzaju spełnieniem<sup>36</sup>.

## Bibliografia

- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995.
- Atlet M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris 1997.
- Bastian J., Gudjons H., Schnack J., Speth M., *Theorie des Projektunterrichts*, Hamburg 2004.
- Bastian J., Gudjons H., *Das Projektbuch (Bd.1). Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen*, Hamburg 1994.
- Boyd R. D., Apps J. W. i in., *Redefining the discipline of adult education*, San Francisco 1980.
- Burton W. H., *Basic principles in a good teaching – learning situation*, [w:] *Readings in human learning*, L. D. Alice Crow (red.), New York 1963.
- Crow L. D., Crow A., *Readings in human learning*, New York 1963.
- Dewey J., Kilpatrick W. H., *Der Projektplan – Grundlegung und Praxis*, Weimar 1935.
- Dewey J., *Experience and education*, New York 1938.
- Frey K., *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*, Weinheim 2002.
- Gudjons H., *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*, Bad Heilbrunn 2001.
- Gudjons H., *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit*, Bad Heilbrunn 2001.
- Gudjons H., *Pädagogisches Grundwissen*, Bad Heilbrunn 1999.
- Hänsel D., *Das Projektbuch Grundschule*, Weinheim 1995.
- Hänsel D., *Das Projektbuch Sekundarstufe*, Weinheim 1988.
- Hänsel D., *Handbuch Projektunterricht*, Weinheim 1997.
- Jastrzębska E., *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*, Kraków 2011.
- Karpińska-Szaj K., *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*, Poznań 2005.
- Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A., *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009.
- Kołodziejczyk H., Rapacka S., Salski Ł., *Projekt Micro – teaching: alternatywna możliwość przygotowywania studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych do odbywania praktyk pedagogicznych*, „Rocznik Edukacji Alternatywnej” 2003, nr 1 (02).
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978.
- Meyer H., *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2004.

<sup>36</sup> Ewaluacje studentów kończących specjalizację glottodydaktyczną z archiwum autorki artykułu.

- Okoń W., *Nowy słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja Programowana*, Warszawa 1970.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- Rapacka S., *Przedstawienie teatralne jako forma pracy oparta na metodzie projektu*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s. 8-10.
- Rapacka S., *Uczymy się poprzez współpracę*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s. 7-8.
- Rapacka S., *Wir machen Theaterauführung – Projektarbeit als Wiederholung*, „Post scriptum” 2003, nr 3, s. 3-6.
- Rapacka S., *Metoda Projektowa w nauczaniu języków obcych* (rozprawa doktorska), Łódź 2006.
- Rapacka S., *Nie tylko o metodzie projektowej*, [w:] *Przewodnik dla studentów Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź 2013, s. 39-48.
- Sharan S., Sharan Y., *Small group teaching*, “Education Technology”, Englewood Cliffs N.J 1976.
- Silberman M., *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005.
- Szulc A., *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa 1997.
- Wilczyńska W., *O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Uczyć się, czy być nauczonym?*, Warszawa 1999.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010.
- <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>, [dostęp: 14.09.2014].
- <http://www.profesor.pl/publikacja,28200,Plany-rozwoju-zawodowego,Awans-zawodowy-sprawozdanie-nauczyciela-mianowanego-na-stopien-dyplomowanego>, [dostęp: 15.09.2014].
- [http://www.uj.edu.pl/documents/10172/11741/27.07.2005\\_Ustawa\\_Prawo\\_o\\_szkolnictwie\\_wyzszym.pdf](http://www.uj.edu.pl/documents/10172/11741/27.07.2005_Ustawa_Prawo_o_szkolnictwie_wyzszym.pdf) dostęp, [dostęp: 15.09.2014].