

Augustyn Surdyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
<https://orcid.org/0000-0002-1572-1738>
surdykmg@amu.edu.pl

*Kompetencje profesjonalne nauczycieli języków obcych
z perspektywy podejścia ludego w glottodydaktyce
– projekt badania*

Foreign language teachers' professional competences
from the perspective of the ludic approach in glottodidactics
– a research project

In the pedagogical and glottodidactic literature numerous publications have been devoted to the competences of the teacher, their roles, functions, ways of working with the learner, teaching strategies, teaching styles, class management styles, and finally, models of teacher education. However, it seems that in the vast majority of these publications the authors concentrated on the so-called hard competences, valuing them more than soft skills, and neglecting, or even marginalising, the range and particular components which possibly play a crucial role in the initiation and development of didactic cooperation between the teacher and the learner. At the same time these soft skills are perhaps able to some extent compensate for what is lacking in the range of the teacher hard competences. This article presents the theoretical background and an outline of a research project concerning FL teacher competences. The glottodidactic process is treated as a kind of game where the most important for the teacher in this ludic approach is ludic competence. The article presents hypotheses and research questions which are to be verified in a research planned for the coming year.

Keywords: foreign language teacher competences, hard competences, soft competences, glottodidactics, ludic approach, pre-initial competence, ludic competence, ultimate competence

Słowa kluczowe: kompetencje nauczycieli języków obcych, twarde kompetencje, miękkie kompetencje, glottodydaktyka, podejście ludyczne, kompetencja przedwstępna, kompetencja ludyczna, kompetencja ostateczna

1. Wstęp

Każdy okres historyczny, każda zmiana warunków geopolitycznych, niósł ze sobą nowe wyzwania stawiane przed pokoleniami, w tym przed nauczycielami. Specyfika i status zawodu nauczyciela w Polsce podlegały nieustannym przemianom na przestrzeni dziejów naszego państwa (por. np. Śliwerski, 2009). Niezmiennie jednak od wieków jednym z najbardziej nurtujących glottodydaktyków pytań jest to, jakimi kompetencjami powinna się wyróżniać osoba nauczająca (ON), aby nawiązać udaną współpracę dydaktyczną z osobą uczącą się (OU)¹.

Punktem wyjścia do rozważań przedstawionych w niniejszym artykule są ustalenia zespołu badawczego pracującego w latach 2000-2002 w UAM w Poznaniu pod kierownictwem Weroniki Wilczyńskiej nad zagadnieniami podejścia autonomizującego w dydaktyce języków obcych (Wilczyńska, 2002a), który stworzył najbardziej kompleksowe, jak dotąd – przynajmniej na gruncie polskim – opracowanie siatki pojęć związanych z autonomizacją procesu glottodydaktycznego. Jednym ze zbadanych przez zespół zjawisk i zdefiniowanych przezeń terminów jest *współpraca dydaktyczna pomiędzy ON i OU* (Aleksandrak i in., 2002). Jej nawiązanie i dalszy rozwój, na podstawie badań przeprowadzonych przez zespół, uznane zostały za *conditio sine qua non* prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach półautonomii² oraz osiągnięcia ostatecznego celu kształcenia obcojęzycznego, tj. uzyskania przez OU jak najwyższego poziomu osobistej kompetencji komunikacyjnej (OKK)³ i osiągnięcia przez nią ewentualnej pełnej autonomii. Wśród kierunków dalszych badań, wskazanych przez zespół (w tym „tandem” Gajewska-Głodek, Surdyk) jako warte kontynuacji znalazły się m.in. warunki nawiązania współpracy dydaktycznej zależne od cech osobowościowych nauczyciela. Te, z kolei, w dużej

¹ Terminy i skróty zaproponowane przez Wilczyńską (1999) i przyjęte przez zespół (Wilczyńska, 2002a).

² W przypadku pełnej autonomii OU obecność ON w procesie glottodydaktycznym wydaje się zbędna, dlatego w pracach i publikacjach zespołu, zakładających obecność ON w zinstytucjonalizowanych warunkach, mowa jest o „półautonomii” lub o „autonomii częściowej” OU, w odróżnieniu od całkowitej autonomii OU, w przypadku której (w sytuacji autodydaktycznej) ON nie występuje, ponieważ jej rolę przejmuje w pełni OU.

³ Termin i skrót zaproponowany przez Wilczyńską (2002b, 2002c).

mierze, powiązane są z reprezentowanymi przez niego kompetencjami profesjonalnymi, które rozumiane są w niniejszym artykule jako kompetencje należące zarówno do tzw. miękkich jak i twardych, użytecznych, a niekiedy wręcz niezbędnych do wykonywania zawodu nauczyciela i pełnienia wszystkich przypisywanych mu funkcji i ról. Temu właśnie zagadnieniu pragniemy poświęcić niniejszy artykuł i zaprezentować w nim szereg hipotez i pytań badawczych, które zamierzamy zweryfikować na drodze badania. Jego przeprowadzenie planowane jest na najbliższy rok w ramach przygotowywanej przez autora rozprawy habilitacyjnej. Z uwagi na ograniczone rozmiary artykułu, podyktowane wymogami formalnymi czasopisma, szereg zagadnień zostanie nakreślonych w sposób skrótowy.

2. Nauczyciel języków obcych wobec wyzwań edukacji XXI wieku

Każde pokolenie osób uczących się charakteryzuje się cechami typowymi dla swoich czasów. Tak też jest w przypadku młodzieży pierwszych dekad XXI wieku. Już na początku obecnego stulecia media informowały, iż maturę zdał pierwszy rocznik młodzieży, która nie pamięta świata bez internetu. Zalicza się do niego osoby, które przyszły na świat po 1990 roku i często określa jako „pokolenie C” (ang. „*Generation C*”) – od angielskich wyrazów *connect, communicate, change*, lecz również *computerized, community-oriented, always clicking* (Żyła, 2019). Uczniowie często przerastają swoich nauczycieli znajomością nowych mediów (w tym społecznościowych) i technologii (Surdyk, 2012a; 2012b). Nie miejsce to na rozstrzygnięcie o ich przynależności do tzw. „kultury obrazkowej” (Litwic-Kaminska, 2011) i „cywilizacji zabawy”, a co za tym idzie być może nieraz ich nadmiernym „uludycznieniu” (Surdyk, 2008a). Nie czas na rozważanie ich problemów z koncentracją i rozróżnianiem świata rzeczywistego od wirtualnego (Żyła, 2019), czy ubolewanie nad wzrastającą w zaskakujący sposób liczbą tzw. „trudnych zachowań”⁴, spadkiem czytelnictwa i ogólnego poziomu przygotowania absolwentów szkół średnich (Świątek, 2011), czy szerzącą się roszczeniowością. Niezależnie od tego wszyscy uczniowie zasługują na należyte wykształcenie, a zadaniem nauczycieli jest sprostać temu zadaniu. Mogą to osiągnąć, dopasowując swój styl nauczania i zarządzania grupą oraz sposób budowania relacji z OU w ramach współpracy dydaktycznej, aktywizując i wykorzystując efektywnie zwłaszcza swoje kompetencje miękkie.

⁴ Problem, nazywany w tak delikatny sposób, musiał stać się w ostatnich latach na tyle istotny, iż na uczelniach zaczęto publikować broszury poradnikowe dla wykładowców zawierające instruktaż rozpoznania i postępowania w przypadku ich zaistnienia (np. Kuszak i in., 2018). Do trudnych zachowań międzynarodowa klasyfikacja chorób ICD-10 zalicza m.in.: zespół zaburzeń nerwicowych, zaburzenia osobowości, odżywiania, zaburzenia afektywne, psychotyczne oraz uzależnienia od substancji psychoaktywnych (Nowak-Adamczyk, 2014).

2.1. Podejście ludyczne w glottodydaktyce

Podejście ludyczne w nauczaniu języków obcych, które niniejszym proponujemy, nawiązuje do idei strategii ludycznej w glottodydaktyce zaproponowanej przez Siek-Piskozub (1997, 2001) i korzysta z dorobku ludologii⁵ w zakresie wspólnym z polem zainteresowań glottodydaktyki (np. Surdyk, 2009). Podejście to polega na potraktowaniu procesu (glotto)dydaktycznego *sub specie ludi*, tj. jako swoistej gry prowadzonej między ON i OU, gry kooperacyjnej – bez przegranych, opartej na współpracy, w której wspólnym celem jest osiągnięcie przez OU jak najwyższego poziomu OKK oraz autonomii w przyswajaniu języka obcego, kiedy to zarówno ON jak i OU czuliby się zwycięzcami. Wbrew pozorom podejście takie nie jest wcale zadaniem trudnym, gdyż sprzyja mu wiele ludycznych technik komunikacyjnych opartych na odgrywaniu ról i symulacjach⁶ (np. Surdyk, 2008b). Wymagałoby ono jednak od ON przyjęcia postawy gracza-partnera, postępującego zgodnie z zasadami *fair play*, nie tylko w trakcie stosowania poszczególnych technik ludycznych, lecz podczas całego procesu glottodydaktycznego.

2.2. Kompetencja ludyczna nauczycieli języków obcych

Pomocnym w podejściu ludycznym oraz nawiązaniu i rozwijaniu współpracy dydaktycznej z OU okazać się może zespół cech i postaw ON, należących do kompetencji miękkich i ukształtowanych w większości już w zakresie kompetencji przedwstępnej⁷, który określilibyśmy mianem kompetencji ludycznej.

⁵ Młoda, stale rozwijająca się dyscyplina naukowa zajmująca się badaniem gier i innych aktywności ludycznych. W świecie anglojęzycznym znana pod nazwami *ludology*, *game studies*, *games research*. W Polsce badaczy gier zrzesza Polskie Towarzystwo Badania Gier istniejące od 2004 r., zarejestrowane w Poznaniu. Od 2005 r. organizuje cykl międzynarodowych konferencji naukowych pod nazwą *Kulturotwórcza funkcja gier*, a od 2009 r. wydaje czasopismo „Homo Ludens”. Badacze określający się mianem ludologów wywodzą się z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych i prowadzą badania w ramach swoich macierzystych obszarów zainteresowań. Ludolodzy-glottodydaktycy koncentrują się na aktywnościach ludycznych towarzyszących procesowi opanowywania języka, strategii ludycznej (Siek-Piskozub, 1997, 2001) oraz technikach ludycznych takich jak gry, symulacje i zabawy, w tym muzyka i piosenki).

⁶ Badacze (np. Siek-Piskozub 1995, 2001; Jodłowiec i Niżegorodcew, 2007; Zawadzka, 2004; Wysocka, 2003; Stasiak, 2008) są zgodni co do tego, iż symulacje i inne techniki oparte na odgrywaniu ról uznane są za najskuteczniejsze zarówno w kształceniu językowym, jak i w kształceniu zawodowym nauczycieli. Mogą być również pomocne w zwalczaniu zjawiska wypalenia zawodowego, któremu poświęcono znaczną część obrad podczas konferencji naukowej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w 2004 r.

⁷ Szerzej nakreślonej w punkcie 4, w ramach pierwszej hipotezy badawczej HB1.

W jej skład wchodziłoby szereg cech i postaw najbardziej pożądaných przez uczniów u nauczyciela (zob. Stasiak, 2008, za Mysłakowski 1959⁸), jak również wiele innych komponentów natury komunikacyjnej, interpersonalnej (stosunek do innych ludzi), intrapersonalnej (stosunek do samego siebie), profesjonalnej, osobistej, ogólnoludzkiej (charakterologicznej).

Doprecyzowaniu i zweryfikowaniu hipotez nakreślonych w niniejszym tekście poświęcone będzie badanie. Do jego przeprowadzenia posłuży wywiad kwestionariuszowy skierowany do nauczycieli języków obcych i studentów neofilologicznych kierunków nauczycielskich, który zostanie udostępniony w internecie, na jednej ze stron oferujących narzędzia do przeprowadzania tego typu badań. Kwestionariusz ma zawierać pytania zamknięte, otwarte i półotwarte. Ukończenie badania planowane jest na koniec 2021 r.

Zanim przejdziemy do zaprezentowania wszystkich hipotez i pytań badawczych wskażemy podstawy teoretyczne dalszego wywodu.

3. Kompetencje profesjonalne nauczycieli – podstawy teoretyczne badania

3.1. Próba uporządkowania terminologii

Studiując literaturę pedagogiczną i glottodydaktyczną dotyczącą zawodu nauczyciela a w szczególności nauczyciela języka obcego, można natrafić na swego rodzaju chaos informacyjno-terminologiczny (por. np. Aleksandrak, 2019). W z literaturze fachowej dotyczącej nauczyciela funkcjonuje bowiem szereg różnych terminów opisujących często zbliżone lub nawet tożsame zagadnienia. Dlatego na wstępie postaramy się je uporządkować i przedstawić relacje między nimi w zakresie przyjętym na potrzeby niniejszego artykułu i dalszych dociekań naukowych tak, by uniknąć nieporozumień terminologicznych.

Kompetencje nauczycieli języków obcych⁹ (i innych przedmiotów) budowane są na bazie zgromadzonej przez nich wiedzy formalnej pozyskanej w trakcie przygotowania zawodowego, np. studiów neofilologicznych, oraz praktyki i doświadczeń będących wynikiem funkcjonowania w zawodzie w mniej lub bardziej formalny sposób, jak i wrodzonych zdolności. Stanowią zarazem ich wypadkową. W oparciu o kompetencje, jakimi dysponuje nauczyciel kształtuje on styl, jaki obiera w swojej praktyce dydaktycznej, aby odgrywać role (Komorowska, 2001: 80–81; Zawadzka, 2004) i pełnić funkcje (Pfeiffer,

⁸ Mysłakowski, Z. (1959). *Talent pedagogiczny* (w:) Okoń, W. (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, s. 57-68.

⁹ Obszernie scharakteryzowane m.in. w: Komorowska, 2001; Pfeiffer, 2001; Wysocka, 2003; Szatek, 2004; Werbińska, 2011.

2001; Zawadzka, 2004) przypisane zawodowi z wykorzystaniem cech, tudzież zdolności wrodzonych lub wyuczonych (Żukowska, 1993), a także talentów, które posiada (Wenzel, 2001; Muszkieta, 2004).

Według literatury przedmiotu (np. Wysocka, 2003, za: Wallace, 1995: 58), nauczyciel na początku swojej kariery zawodowej, czyli jak można rozumieć – w momencie uzyskania uprawnień do wykonywania zawodu, osiąga tzw. kompetencję wstępną (ang. *initial competence*). Jej zdobycie umożliwia mu rozpoczęcie żmudnej i długotrwałej, gdyż trwającej do momentu zakończenia przezeń aktywności zawodowej, pracy nad budowaniem, a dalej doskonaleniem swojego osobistego stylu dydaktycznego. Kompetencja wstępna stanowić ma bowiem jedynie początek długiej drogi rozwijania sztuki zawodowego nauczyciela prowadzącej do kompetencji profesjonalnej *sensu stricto* (ang. *professional competence*). Jest ona ruchomym celem lub horyzontem, ku któremu nauczyciele zmierzają przez całe swoje zawodowe życie, lecz często nie są w stanie osiągnąć go w pełni.

Jedną z najtrafniejszych, a jednocześnie krótkich i zwięzłych definicji kompetencji jako takiej proponuje Zawadzka (2004: 110), określając ją jako „umiejętność efektywnego wykorzystywania wiedzy, uwzględniającą krytyczną jej interpretację i uzasadnienie wyboru”. Użycie słowa *umiejętność* jest tu nieuniknione, stąd niektórzy autorzy stosują je wymiennie z terminem *kompetencja*. Co więcej, część z nich (np. Werbińska, 2006) zdaje się używać terminu *wiedza* jako synonimu *kompetencji* lub, w przeciwieństwie do Zawadzkiej, traktuje pojęcie *wiedza* jako szersze niż *kompetencja*. Według Zawadzkiej natomiast, aby można było mówić o kompetencji, należy posiadać wiedzę w jakiejś dziedzinie i trzeba umieć wykorzystać ją w praktyce. Jej zdaniem ponadto, (2004: 109), w kompetencji zawiera się również doświadczenie osobiste człowieka. Można więc wnioskować, iż wiedza z jakiegoś zakresu jest tylko punktem wyjścia do rozwoju kompetencji, nie bez udziału własnego doświadczenia. Wiedza teoretyczna powinna więc być „traktowana jako droga humanistycznego poznania, jako sposób nabywania sprawności w interpretowaniu złożonej rzeczywistości edukacyjnej” (Zawadzka, 2004: 102). Z kolei Wysocka przez kompetencję profesjonalną rozumie „zespół poglądów i umiejętności danego nauczyciela, jakie reprezentuje on w trakcie wykonywanej działalności [zawodowej, przyp. A.S.], rozpoczętej po zdobyciu wymaganych kwalifikacji, czyli osiągnięciu poziomu kompetencji wstępnej”, jej analiza musi zatem uwzględnić „wszystkie zmiany i przekształcenia dokonujące się w okresie aktywności zawodowej jednostki” (Wysocka, 2003: 12).

Nie wydaje się jednak rozsądnym twierdzenie, iż studenci kierunków, specjalności czy specjalizacji nauczycielskich osiągają „jedynie” wstępną kompetencję profesjonalną w momencie ukończenia studiów nauczycielskich i że

wyznacza ona niejako ich (zaledwie) wyjściowy poziom kompetencji profesjonalnych. Byłoby to niewątpliwie krzywdzące dla wielu z nich i negowałoby ich wszelkie wcześniejsze doświadczenia pedagogiczne zdobyte również w pozazawodowym życiu. Już bowiem w trakcie studiów przyszli nauczyciele niejednokrotnie podejmują pracę w zawodzie i nie da się im odmówić zdobytego doświadczenia. Co więcej, coraz częściej młodzi ludzie stawiają swoje pierwsze kroki w pracy pedagogicznej, przekazując wiedzę innym w mniej lub bardziej umiętny / rzetelny / profesjonalny, lecz najczęściej nieformalny sposób, już w nastoletnim wieku, czyli na wiele lat przed ewentualnym uzyskaniem uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela¹⁰.

Każdy przyszły nauczyciel, ale też każdy człowiek, niekoniecznie wiążący swoją przyszłość z pracą dydaktyczną, wynosi z poprzednich etapów edukacji bagaż doświadczeń, wspomnień zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Mniej lub bardziej świadomie naśladuje też wzorce postaw i zachowań nauczycieli (i te „dobre”, i – niestety również – te „złe”), z którymi miał styczność w swoim życiu. Wysoce bezkrytycznym zatem – naszym zdaniem – byłoby uznać, iż młody nauczyciel u progu swojej kariery zawodowej osiąga wstępne przygotowanie zawodowe dopiero w momencie uzyskania dyplomu uprawniającego go do wykonywania zawodu, a przed rozpoczęciem kształcenia jego poziom kompetencji można określić jako *tabula rasa*. Według danych Ekorki.pl, jednego z największych i najpopularniejszych ogólnopolskich portali pośredniczących w znalezieniu korepetytorów wszelakich przedmiotów, 47,49% zarejestrowanych na nim korepetytorów należy do przedziału wiekowego 20-25 lat, 3,42% jest w wieku 15-20 lat, a 0,15% ma poniżej 15 lat. W 2015 r. na portalu zarejestrowanych było 40 tys. osób oferujących zajęcia z zakresu 142 przedmiotów¹¹. Ze względu na liczebność grupę tę można uznać za reprezentatywną, a zatem odzwierciedlającą sytuację ogólną. Było to, jak dotąd, ostatnie takie badanie przeprowadzone przez portal, dlatego nie dysponujemy nowszymi danymi.

3.2. Kompetencje twarde i miękkie w zawodzie nauczyciela

W literaturze glottodydaktycznej dość trudno znaleźć publikacje mówiące wprost o miękkich i twardych kompetencjach nauczycieli języków obcych. Najczęściej autorzy proponują klasyfikacje ogólne i szczegółowe, lecz nie stosują podziału na wspomniane kategorie. Wynika to najprawdopodobniej z tego,

¹⁰ Informacje oparte na danych portalu Ekorki.pl.

¹¹ Autorzy raportu niestety nie podają, czy przy obliczaniu wyników wzięto pod uwagę wszystkie konta zarejestrowanych użytkowników portalu, czy też konta wyłącznie czynne – należące do osób korzystających z jego usług.

iz pierwotnie oba terminy wywodzą się z dziedziny nauk o zarządzaniu (w tym konkretnie ZZL¹²). I choć glottodydaktyka, czy szerzej mówiąc lingwistyka stosowana, lub też szeroko pojęte językoznawstwo mieszczą się zasadniczo w zakresie zarówno nauk ścisłych, jak i humanistycznych, najwidoczniej stronią od korzystania z tej terminologii, uważając ją za zarezerwowaną dla nauk o zarządzaniu. Zdarzają się jednak publikacje dotyczące kompetencji nauczycieli w ogóle (bez wskazania specjalizacji), których autorzy ją wykorzystują. W publikacji Koniecznej-Kucharskiej (2015) można odnaleźć poniższe zestawienie obu rodzajów kompetencji istotnych w zawodzie nauczyciela.

KOMPETENCJE MIĘKKIE	KOMPETENCJE TWARDE
zdolności interpersonalne	wykształcenie kierunkowe dla zawodu
komunikatywność	praktyczna wiedza niezbędna do wykonywania zawodu
pewność siebie	specjalistyczne uprawnienia zawodowe
budowanie autorytetu	umiejętność obsługi komputera
umiejętność pracy w zespole	praktyczna znajomość programów komputerowych
dobra organizacja pracy własnej	umiejętność dostosowywania zadań edukacyjnych i tempa ich realizacji do poziomu rozwoju oraz stylu uczenia się ucznia
wysoka motywacja do pracy	jasne komunikowanie i egzekwowanie wymagań szkolnych oraz merytoryczne i emocjonalne wspieranie dziecka [oraz starszych OU, przyp. A.S.] w ich realizacji
odporność na stres	prezentowanie nauczanych treści w formie problemów do rozwiązania
wysoka kultura osobista	znajomość języków obcych
systematyczność, dokładność, rzetelność	doświadczenie w pracy
gotowość do ciągłego rozwoju	znajomość rynku, branży
zaangażowanie w wykonywaną pracę	kompetencje wychowawcze
aktywne słuchanie	teoretyczna wiedza pedagogiczna
umiejętność rozwiązywania konfliktów	
konsekwencja w działaniu	

Tabela 1: Kompetencje miękkie i twarde pożądane w pracy nauczyciela, oprac. własne na podstawie Konieczna-Kucharska (2015: 233).

Powyższa lista zapewne nie uwzględnia wszystkich składowych obu typów kompetencji, choć niewątpliwie zwraca uwagę na najważniejsze z nich. Zauważyć należy, że zdecydowana większość wymienionych kompetencji miękkich kształtowana jest, naszym zdaniem, w ramach kompetencji przedwstępnej (zob. punkt 4.).

Mysłakowski (1956) przytoczony przez Stasiak (2008: 222) twierdzi, iż od nauczyciela, który nie tylko pragnie wykonywać swój zawód, lecz odnosić w nim sukcesy i cieszyć się autorytetem wśród uczniów oczekuje się by:

¹² Zarządzanie zasobami ludzkimi.

- umiał nawiązać ze swoimi uczniami kontakt;
- darzył ich czynną sympatią, tzn. był ich doradcą i przyjacielem;
- miał poszanowanie dla ludzkiej godności ucznia i jego uczuć osobistych;
- obdarowywał uczniów (kontrolowanym) kredytem zaufania;
- był sprawiedliwy;
- utrzymywał zgodność pomiędzy słowem a postępowaniem;
- był konsekwentny w postępowaniu;
- był wymagający i surowy, gdy zachodzi taka konieczność;
- był znawcą i pasjonatem swojego przedmiotu.

Stasiak (2008: 218–220) przytacza wyniki badania nad postawami nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych i akademickich wobec stojących przed nimi zadań. Przeprowadzono je w roku 2003/2004 w Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego. W jego ramach zapytano 270 uczniów trójmiejskich szkół ponadgimnazjalnych oraz 200 studentów drugiego i trzeciego roku studiów Kolegium o cechy, które najbardziej cenią u nauczyciela. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie pięciu cech w kolejności uznanej przez nich za istotną. Wymienili oni: cierpliwość, opanowanie, takt (72%); wysoką kulturę osobistą (71%); umiejętność pozostawienia za drzwiami klasy swoich emocji (65%); gotowość do poznawania i tolerowania odrębności w zespole uczniowskim (62%); sprawiedliwość (62%); poczucie humoru (61%); uczniolubność – „żeby nas lubili” (60%); umiejętność przekazania wiedzy i komunikatywność (59%). Wśród cech negatywnych badani wskazali: ironię, złośliwość (82%); niezyczliwość (79%); nietolerancyjność (77%); brak szacunku dla uczniów (77%); niesprawiedliwość (77%); brak umiejętności organizowania własnej pracy i pracy uczniów (62%); brak systematyczności (61%); brak umiejętności stawiania jasnych wymagań (61%); brak umiejętności przekazania wiedzy i brak komunikatywności (48%).

Zestawiając cechy nauczyciela wymienione przez Mysłakowskiego (1956) z pozytywnymi atrybutami wskazanymi przez ankietowanych w badaniu przywołanym przez Stasiak (2008) oraz z kompetencjami wymienionymi przez Konieczną-Kucharską (2015) można stwierdzić, iż zdecydowana większość z nich wchodzi w zakres kompetencji miękkich.

W badaniu przytoczonym przez Stasiak zapytano również ankietowanych uczniów i studentów *A jacy są Twoi nauczyciele – podaj pięć cech, które Twoim zdaniem są dominujące*. Spośród czternastu cech ankietowani najczęściej stwierdzali: kompetentni (78%), autorytarni (61%), zdecydowani (52%), złośliwi (49%), niesprawiedliwi (42%), rzeczowi (39%). Natomiast studenci opisywali swoich wykładowców jako: kompetentnych (84%), wyrozumiałych

(64%), nieobiektywnych (57%), dokuczliwych (52%), złośliwych (51%), kreatywnych (49%), nietolerancyjnych (48%). Szczególnie źle prezentują się odsetki odpowiedzi przy wymienionych cechach negatywnych i ich przewaga nad pozytywnymi, zwłaszcza w przypadku nauczycieli języków obcych (cztery cechy negatywne przy trzech pozytywnych).

Wyniki przytoczonych powyżej i innych badań, własne doświadczenia, obserwacje płynące z nich wnioski oraz praca w ramach wspomnianego we wstępie Zespołu zajmującego się zagadnieniami autonomizacji glottodydaktyki – w tym kluczowego zjawiska współpracy dydaktycznej – skłoniły nas do podjęcia tematyki badania kompetencji nauczycielskich, którego hipotezy i pytania badawcze przedstawiamy w dalszej części artykułu.

4. Hipotezy i pytania badawcze

W planowanych badaniach pierwsza hipoteza badawcza (HB1) brzmi: każdy nauczyciel przed osiągnięciem tzw. wstępnej kompetencji (ang. *initial competence*), potwierdzonej uzyskaniem dyplomem, dysponuje zespołem kompetencji, którą nazwalibyśmy kompetencją przedwstępną (ang. *pre-initial competence*). Od momentu uzyskania przez niego kompetencji wstępnej ulega ona przemianom, transformacjom – już jako kompetencja profesjonalna (ang. *professional competence*). Jeśli kompetencję wstępną mielibyśmy uznać za „poziom wyjściowy” kompetencji ON, należałoby przyjąć, że każde jej wzbogacenie o nową wiedzę i doświadczenia jest wejściem w fazę kompetencji profesjonalnej. Pierwszym pytaniem badawczym (PB1), które tu się nasuwa jest: *W jakim momencie można mówić o przejściu kompetencji wstępnej ON do fazy kompetencji profesjonalnej?*, drugim (PB2): *Czy ewolucja kompetencji profesjonalnej jest procesem wielofazowym?*, trzecim (PB3)¹³: *Ile można wyróżnić faz rozwoju kompetencji profesjonalnej?*

Niewątpliwie już od początku, po uzyskaniu dyplomu, wraz z rozpoczęciem formalnej pracy zawodowej, kompetencja ON ewoluuje. Z biegiem czasu może jednak zarówno podlegać dalszemu rozwojowi (np. przy postawie refleksyjnej nauczyciela, m.in. Witkowska, 2014), jak i ulegać degradacji, na przykład w wyniku przerw w aktywności zawodowej lub wypalenia zawodowego. Natomiast, niezależnie od liczby ewentualnych faz ewolucji kompetencji profesjonalnej, naturalnym, naszym zdaniem, byłoby również uznanie istnienia kompetencji ostatecznej (ang. *ultimate competence*), którą nauczyciel dysponuje w szczycie swojej sprawności i możliwości dydaktycznych, co stanowi drugą hipotezę badawczą (HB2). Każdy uczący (dowolnego przedmiotu, w tym języka

¹³ W przypadku uzyskania pozytywnej odpowiedzi na PB2.

obcego) w pewnym okresie swojej aktywności zawodowej osiąga poziom kompetencji, która z pewnej perspektywy czasu może zostać uznana (subiektywnie – przez samą ON, lub również np. przez osoby uczące się) za szczytową w jego karierze (biorąc pod uwagę szereg czynników składających się na jej ocenę¹⁴).

Hipotezę (HB1) mówiącą o ewolucji kompetencji nauczyciela ilustruje schemat nr 1. Kształt wykresu, a co za tym idzie – proporcje objętości poszczególnych jego części nie są przypadkowe. Stawiamy bowiem jednocześnie w tym miejscu trzecią hipotezę badawczą (HB3), mówiącą, iż kompetencja przedwstępna nie tylko stanowi podstawę i punkt wyjściowy dla kształtowania kompetencji wstępnej (uzupełniając ją i wzbogacając w momencie jej osiągnięcia przez ON), lecz wręcz, potencjalnie, ze względu na cechy, postawy, predyspozycje, zdolności, strategie, zachowania i talenty, jakimi dysponuje (świadomie bądź nie) przyszła ON jeszcze przed osiągnięciem przez nią kompetencji wstępnej, może stanowić jej zasadniczą część. W rezultacie można by więc domniemywać, że poziom kompetencji wstępnej, który – co oczywiste – nie jest taki sam dla wszystkich absolwentów studiów nauczycielskich, w znacznej mierze uzależniony jest od poziomu kompetencji przedwstępnej. Ta bowiem niejako przyczynia się do budowania jej wyjściowej wartości i – w rezultacie – także do budowania kompetencji ostatecznej. O ile sam poziom kompetencji wstępnej, a także przedwstępnej oraz ostatecznej poszczególnych ON – przynajmniej przy obecnym stanie wiedzy i technologii – jest najprawdopodobniej niemierzalny¹⁵ i nie da się go zalgorytmizować, o tyle możliwe jest ustalenie, na podstawie bezpośrednich ilościowo-jakościowych badań ankietowych (w formie kwestionariuszowej i/lub wywiadów ustnych) przeprowadzonych wśród nauczycieli¹⁶ (czynnych zawodowo i już nie pracujących), a także kandydatów na przyszłych uczących (studentów kierunków, specjalności i specjalizacji nauczycielskich) przynajmniej przesłanek do istnienia wspomnianych kompetencji oraz ich ewentualnych składowych, a także powiązań i zależności między nimi.

¹⁴ Mamy tu na myśli oczywiście nie tylko „wymierne” wyniki pracy nauczyciela w postaci np. osiągnięć jego uczniów, lecz również ocenę łatwości i naturalności nawiązywania i rozwijania współpracy dydaktycznej, autorytet jakim się cieszy wśród OU itp.

¹⁵ Jak zresztą wiele afektywnych i kognitywnych cech człowieka, istniejące narzędzia pomiaru dają co najwyżej przybliżony ich ogląd.

¹⁶ Osób legitymizujących się odpowiednim wykształceniem i uprawnieniami do wykonywania tego zawodu.



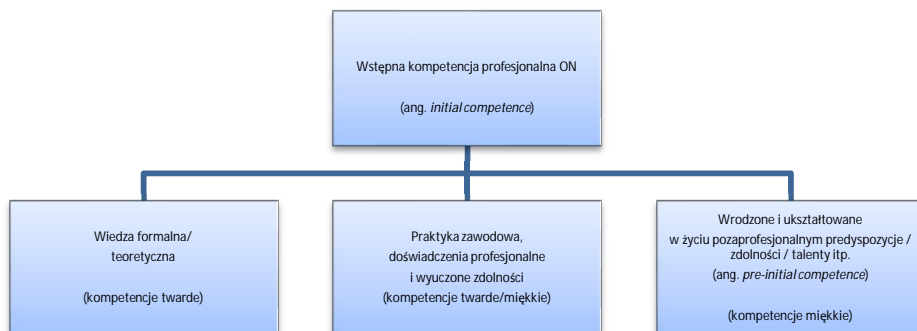
Schemat 1: Piramida ewolucji kompetencji nauczycielskich (źródło: opracowanie własne)

Można by zatem zadać również inne pytania:

- Czy sam fakt ukończenia studiów nauczycielskich z pozytywnym wynikiem na dyplomie oznacza, że ON osiągnęła tym samym poziom kompetencji wstępnej, skoro wiedza teoretyczna stanowi jedynie znikomą część tematyki ogółu przedmiotów z zakresu metodyki oferowanych w ramach programów studiów nauczycielskich?
- Czy dyplom nauczyciela – w związku z powyższym – jest jedynie wartością względną, a tym samym, czy poziom tzw. kompetencji wstępnej (stanowiącej punkt wyjścia do rozpoczęcia praktyki nauczycielskiej) naprawdę uzyskuje się wyłącznie, jak twierdzi Wallace (1995: 58), w wyniku uzyskania dyplomu potwierdzającego uprawnienia do pełnienia zawodu nauczyciela, czy może wcześniej (na etapie kompetencji przedwstępnej), a może wręcz przeciwnie – znacznie później?
- Czy uzyskanie dyplomu nauczyciela jest jedynym warunkiem osiągnięcia przez ON poziomu kompetencji wstępnej?

Celem naszych dociekań i planowanego badania jest uzyskanie odpowiedzi na te pytania.

Trzecią hipotezę badawczą i składowe kompetencji wstępnej (wraz z kompetencją przedwstępna), z uwzględnieniem ich przynależności do kompetencji tzw. twardych i miękkich, przedstawiono na poniższym schemacie nr 2.



Schemat 2: Źródła kompetencji profesjonalnej osoby nauczającej na początku kariery zawodowej (źródło: opracowanie własne).

Lewe skrzydło podstawy powyższego schematu odpowiada wiedzy formalnej, uzyskanej przede wszystkim podczas studiów nauczycielskich i stanowiącej trzon tzw. kompetencji wstępnej (zob. Wysocka, 2003, za: Wallace, 1995: 58), a więc w znacznej (jeśli nie wyłącznej) mierze przyczyniającej się do budowania tzw. kompetencji twardych. Środkowa część podstawy schematu łączy w sobie kompetencje miękkie i twarde, gdyż odpowiada doświadczeniom wyniesionym z praktyki dydaktycznej (odwołujemy się tu zarówno do doświadczeń przyszłego nauczyciela w nauczaniu szkolnym, jak i do mniej formalnych praktyk, takich jak korepetycje). Mogą się na nie składać zarówno właściwe, jak i błędne wnioski natury teoretycznej i praktycznej wyciągnięte z nauczania. Natomiast prawe skrzydło podstawy schematu stanowią wrodzone, lecz również ukształtowane w życiu „pozaprofesjonalnym”, predyspozycje, zdolności, cechy osobowościowe, talenty itp. należące wyłącznie do kompetencji miękkich. Mogą się wśród nich znaleźć dobre wzorce, np. nauczyciela autorytatywnego, lecz również złe wzorce, np. nauczyciela autorytarnego. Wiąże się z nimi czwarta hipoteza badawcza (HB4) mówiąca: *Każdy nauczyciel (w tym języków obcych) nabywa w ramach kompetencji przedwstępnej, lecz również na dalszych etapach rozwoju kompetencji profesjonalnej pewien zakres kompetencji, należących do kompetencji miękkich, który określibyśmy mianem kompetencji ludycznej i który stanowi zarazem istotny element w nawiązaniu współpracy dydaktycznej z osobami uczącymi się.*

5. Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu jest nakreślenie podstaw teoretycznych i zasygnalizowanie intencji przeprowadzenia badania dotyczącego kompetencji profesjonalnych nauczycieli języków obcych, zaplanowanego na najbliższy rok, oraz zaprezentowanie jego głównych założeń na poziomie postawionych hipotez i pytań badawczych.

Badanie ma zostać zrealizowane z wykorzystaniem kwestionariusza udostępnionego drogą elektroniczną, skierowanego do nauczycieli języków obcych (zarówno czynnych, jak i z różnych przyczyn niepraktykujących) oraz studentów neofilologicznych kierunków/specjalności/specjalizacji nauczycielskich. Autor nie wyklucza także przeprowadzenia dodatkowych wywiadów ustnych z wybranymi informantami¹⁷, m.in. w formie narracyjnych wywiadów eksperckich¹⁸.

Podsumowując, hipotezy badawcze, w oparciu o które zaplanowano badanie są następujące:

- HB1: Każdy nauczyciel (w tym języków obcych) przed osiągnięciem tzw. wstępnej kompetencji (ang. *initial competence*), potwierdzonej uzyskanym dyplomem, dysponuje zespołem kompetencji, którą nazwalibyśmy kompetencją przedwstępną (ang. *pre-initial competence*).
- HB2: Każdy nauczyciel (w tym języków obcych) osiąga w szczycie swojej sprawności zawodowej i możliwości dydaktycznych (do momentu zakończenia aktywności zawodowej lub wcześniej), poziom kompetencji profesjonalnych, który nazwalibyśmy kompetencją ostateczną (ang. *ultimate competence*).
- HB3: Kompetencja przedwstępna nauczycieli (w tym języków obcych) nie tylko stanowi podstawę i punkt wyjściowy dla kształtowania kompetencji wstępnej, lecz może konstytuować jej zasadniczą część.
- HB4: Każdy nauczyciel (w tym języków obcych) osiąga (w ramach kompetencji przedwstępnej, lecz również na dalszych etapach rozwoju kompetencji profesjonalnej) kompetencje ludyczną, należącą do kompetencji miękkich, która znacznie ułatwia nawiązanie współpracy dydaktycznej z osobami uczącymi się.

Wśród pytań badawczych powiązanych z powyższymi hipotezami znalazły się:

- PB1: W jakim momencie rozwoju zawodowego ON można mówić o przejściu z fazy kompetencji wstępnej do fazy kompetencji profesjonalnej?
- PB2: Czy ewolucja kompetencji profesjonalnej jest procesem wielofazowym?
- PB3: Ile faz rozwoju kompetencji profesjonalnej daje się wyróżnić?
- PB4: Czy uzyskanie dyplomu nauczyciela jest jedynym warunkiem osiągnięcia przez ON poziomu kompetencji wstępnej? Jeśli nie, to jakie doświadczenia związane z nauczaniem pozwalają ON na osiągnięcie kompetencji wstępnej?
- PB5: Jakie komponenty kompetencji miękkich wchodzi w skład kompetencji ludycznej?

¹⁷ Z uwagi na ograniczenia spowodowane panującą pandemią.

¹⁸ Część z nich została już przeprowadzona w ramach badania pilotażowego.

Wyniki planowanego badania, po ich opracowaniu i poddaniu dogłębnej analizie, zostaną opublikowane w postaci monografii mającej stanowić podstawę do ubiegania się przez autora o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego.

Bibliografia

- Aleksandrzak M. (2019), *Problemy terminologiczne w glottodydaktyce – źródła, przykłady, konsekwencje*, referat wygłoszony podczas konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Poznaniu, wrzesień 2019.
- Aleksandrzak M., Gajewska-Głodek I., Nowicka A., Surdyk A. (2002), *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, (w:) Wilczyńska, W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 85–107.
- Jodłowiec M., Niżegorodcew A. (red.) (2007), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konieczna-Kucharska M. (2015), *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie”, nr 19, s. 229–241.
- Kuszek K., Sobczak, E., Hejmanowski S. (2018), *Trudne zachowania studenta – zasady postępowania*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Litwic-Kamiska K. (2011), *Kultura obrazkowa w dydaktyce – szanse i zagrożenia*. „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”, nr 7-8, s. 177–188.
- Muszkiet R. (2004), *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego*. Poznań: Fundacja na Rzecz Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu.
- Nowak-Adamaczyk D. (2014), *Studenci z zaburzeniami psychicznymi w przestrzeni akademickiej – system wsparcia edukacyjnego w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie*. „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 4 (13), s. 73–94.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Siek-Piskozub T. (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek-Piskozub T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stasiak H. (2008), *Osobowość nauczyciela a jego autorytet*, (w:) Myczko K., Skowronek B., Zabrocki W. (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*.

- Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 213–223.
- Surdyk A. (2008a), *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy. „Homo Communicativus”, nr 3 (5), s. 27–45.*
- Surdyk A. (2008b), *Klasyfikacja interakcji w grach typu role-playing games oraz relacje komunikacyjne i dydaktyczne w technice gier fabularnych. „Homo Communicativus”, nr 2 (4), s. 115–125.*
- Surdyk A. (2009), *Status naukowy ludologii. Przyczynek do dyskusji*, „Homo Ludens”, nr 1, s. 223–243.
- Surdyk A. (2012a), *Podstawy inżynierii bezpieczeństwa w kształceniu zawodowym nauczycieli języków obcych*, (w:) Wąsikiewicz-Firlej E., Szczepaniak-Kozak A., Lankiewicz H. (red.), *Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków obcych*. Piła: PWSZ im. S. Staszica, s. 175–192.
- Surdyk A. (2012b), *Towards Electronic Media Awareness: The Basics of Security Engineering in FL Teacher Education*, (w:) Lorenzo-Modia M. J., Szczepaniak-Kozak A. (red.), *From life to Text: Building linguistic and cultural identity*. The Higher State Vocational School in Piła, Poland, Spain: Coruña University, s. 253–283.
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wągros.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Świątek A. (2011), *Licea niekształzące. „Polityka”, nr 2827, s. 2–30.*
- Wenzel R. (2001), *The Education of a Language Teacher*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Werbińska D. (2011), *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska W. (2001), *Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych. „Neofilolog”, nr 20, s. 6–12.*
- Wilczyńska W. (red.), (2002a), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (2002b), *Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem*. (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 69–83.
- Wilczyńska W. (2002c), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja*

w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 51–67.

Wilczyńska W. (red.), (2002d), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Witkowska M. (2014), *Refleksyjność u nauczycieli i kandydatów na nauczycieli języków obcych*. Niepublikowana praca doktorska, Wydział Neofilologii UAM w Poznaniu.

Wysocka M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Żukowska Z. (1993), *Nauczyciel: człowiek – pedagog – specjalista*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 4, s. 110–114.

Żyła M. (2019), *Alfabet pokoleń, czyli co zmieniły technologie*. „Tygodnik Powszechny”, nr 19. Online: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/alfabet-pokolen-czyli-co-zmieniły-technologie-158728> [DW 19.12.2019].