

Anna Michońska-Stadnik

Uniwersytet Wrocławski

michsta@uni.wroc.pl

PROFIL STUDENTA – PRZYSZŁEGO NAUCZYCIELA JĘZYKA ANGIELSKIEGO NABYWAJĄCEGO PEŁNE KWALIFIKACJE ZAWODOWE NA STUDIACH MAGISTERSKICH

The profile of M.A. university students – future teachers of English in the process of obtaining full professional qualifications

In professional research literature learner identity, motivation and autonomy are frequently the focus of attention. Identity is believed to be responsible for beliefs and opinions about the process of language attainment. Although much more has been written on learner identity, teacher identity is usually marginalized. The study summarized in this paper focuses on students – future teachers of English (N=32)- who attend M.A. EFL seminars to obtain full teaching qualifications. The students were asked to give answers to seven questionnaire statements referring to their present teaching careers and their former studies. It appeared that students coming from educational backgrounds other than university frequently show gaps in knowledge of second language acquisition theory and practice. What is more, as the ELT seminars cater mostly for students from institutions outside the university, considerable remedial work is needed in order to make it possible to prepare the students to write their M.A. theses independently.

Keywords: teacher identity, M.A. student profile, teacher training, professional qualifications, diversified educational background

Słowa kluczowe: tożsamość nauczyciela, profil studenta, kształcenie nauczycieli, kwalifikacje zawodowe, różnorodne środowisko edukacyjne

1. Wstęp. Tożsamość ucznia i nauczyciela w procesie nabywania języka obcego

W literaturze naukowej z zakresu glottodydaktyki i nabywania języka obcego w ostatnich czasach często byliśmy świadkami dyskusji na temat tożsamości i autonomii w procesie dydaktycznym (Norton, 2000; Zimmermann i Schunk, 2001; Dörnyei i Ushioda, 2009; Murray, Gao i Lamb, 2011; Michońska-Stadnik, 2013; Ciepela, 2013). W dyskusji tej wspomina się nierzadko potrzebę analizowania tożsamości ucznia w celu umożliwienia mu podjęcia autonomicznych działań w procesie nabywania języka obcego. Bonny Norton definiuje tożsamość człowieka jako „sposób rozumienia swoich relacji ze światem, jak te relacje są kształtowane w czasie i przestrzeni oraz jak człowiek rozumie swoje przyszłe możliwości” (2000: 5, tłumaczenie własne). Zgodnie z ideą Lienharda Legenhausena (1999), uczeń w klasie szkolnej powinien wypowiadać się i działać jako indywidualna jednostka, mająca własną osobowość, która to osobowość jest jeszcze wzmacniana w kontakcie z instruktorem/nauczycielem. Uczeń nie powinien być traktowany wyłącznie jako uczący się języka, ale przede wszystkim jako osoba, człowiek. Keith Richards (2006) opisuje trzy istniejące rodzaje tożsamości:

- sytuacyjną – oznaczającą zależność tożsamości jednostki od przyjętej roli społecznej, np. uczeń-nauczyciel, klient-sprzedawca;
- dyskursywną – oznaczającą przyjmowane przez jednostki role podczas interakcji, np. inicjator interakcji, bierny słuchacz;
- przenośną – oznaczającą fakt przyjmowania różnych ról przez jednostkę, zależnie od kontekstu, np. nauczyciel może poinformować uczniów, że jest jednocześnie trenerem drużyny sportowej.

Ten ostatni rodzaj tożsamości jest szczególnie ważny w relacjach międzyludzkich, ponieważ ukazuje jednostkę jako istotę złożoną, co może ułatwiać późniejsze próby interakcji.

Z drugiej jednak strony, chociaż w cytowanej literaturze wiele mówi się o tożsamości ucznia, to niezbyt dużo miejsca poświęca się tożsamości nauczyciela, a zwłaszcza przyszłego nauczyciela, czyli studenta przygotowującego się do zawodu. Hayo Reinders i Noemi Lazaro (2011) wspominają o czynnikach kształtujących tożsamość nauczyciela i jego motywację, wymieniając np. opinie, poglądy i przekonania, które jednocześnie tworzą jego teorie subiektywne, mające wpływ na postępowanie w klasie. Autorzy ci są zdania, że w kształceniu nauczycieli języka obcego najistotniejsze jest „dostrzeganie [ich] jako osób rozwijających swoją edukacyjną tożsamość w trakcie prób kształtowania tożsamości uczniów jako autonomicznych jednostek” (Reinders i Lazaro, 2011: 128, tłumaczenie własne).

2. Opis badania

Inspiracją do prezentowanego w tym artykule badania stał się raport tematyczny pt. „Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011” (2013), który jest poświęcony nauczaniu dwóch języków w polskich szkołach – angielskiego i niemieckiego. Jeden z rozdziałów zawiera charakterystykę nauczycieli tych języków, pracujących w gimnazjum.

Celem opisanego poniżej badania jest próba przedstawienia profilu studenta studiów magisterskich filologii angielskiej, który poprzez zadeklarowanie uczestnictwa w seminariach glottodydaktycznych wykazał głębsze zainteresowanie procesem nabywania języka i tym samym przygotowuje się do nabycia pełnych uprawnień nauczycielskich. Profil tego rodzaju – jak należałoby się spodziewać – pozwoli przynajmniej w pewnym stopniu określić pewne elementy tożsamości przyszłych nauczycieli języka angielskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. W tym niewielkim badaniu ankietowym (jakościowy charakter gromadzenia danych) wzięło udział 32 uczestników trzech seminariów magisterskich prowadzonych przez różnych specjalistów z Zakładu Glottodydaktyki Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Byli to studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Trzeba zaznaczyć, że w IFA UW, aby dostać się na studia magisterskie stacjonarne, kandydat ma obowiązek odbyć rozmowę kwalifikacyjną, podczas której odpowiada na pytania z zakresu glottodydaktyki w ramach tematyki zaproponowanej w projekcie przyszłej pracy magisterskiej. Projekt jest oceniany przez pracowników IFA przeprowadzających rozmowy kwalifikacyjne. Na studia stacjonarne, w miarę wolnych miejsc, przyjmowani są bez ograniczeń i na równych prawach (po uzyskaniu odpowiednio wysokiej oceny – najczęściej 4,0) kandydaci z licencjatem uniwersyteckim oraz z licencjatami z wyższych szkół zawodowych. Na studia niestacjonarne wystarczy deklaracja, nie ma rozmowy kwalifikacyjnej i także przyjmowani są wszyscy chętni z tytułem licencjata. Stąd często pojawiają się osoby nieco „przypadkowe”, jak to zostało pokazane w analizie kwestionariusza.

Przedstawiony poniżej kwestionariusz, składający się z siedmiu pytań, oczywiście nie wyczerpuje wszystkich charakterystycznych elementów tożsamości. Ogranicza się do głównych aspektów zainteresowań badacza, niemniej jednak daje pewien – choć ograniczony – obraz określonej grupy społecznej. Badanie ukazuje także problemy, które pojawiają się w grupie w trakcie prowadzenia zajęć seminaryjnych i na które osoby kształcące nauczycieli na tym poziomie studiów powinny zwrócić uwagę, aby zwiększyć efektywność nabywania wiedzy i umiejętności.

3. Kwestionariusz

Pytanie 1:

Przygotowanie nauczycielskie (zaznacz właściwe):

- a/ masz przygotowanie nauczycielskie uzyskane na studiach I stopnia i pracujesz w zawodzie
- b/ masz przygotowanie nauczycielskie uzyskane na studiach I stopnia, ale nie pracujesz w zawodzie
- c/ nie masz przygotowania nauczycielskiego, ale pracujesz jako nauczyciel
- d/ nie masz przygotowania nauczycielskiego i nie pracujesz jako nauczyciel
- e/ Jaki zawód wykonujesz?

Pytanie 2:

Jeśli pracujesz w zawodzie nauczyciela, to ile lat wykonujesz tę pracę i jaki jest Twój stopień awansu zawodowego?

Pytanie 3:

Nauczysz języka angielskiego w (można zaznaczyć więcej niż jedną opcję):

- a/ szkole podstawowej (I etap edukacyjny)
- b/ szkole podstawowej (II etap edukacyjny)
- c/ gimnazjum
- d/ szkole ponadgimnazjalnej
- e/ szkole językowej
- d/ innej szkole (jakiej?)

Pytanie 4:

Wykształcenie (gdzie uzyskany licencjat) (zaznacz właściwe):

- a/ NKJO +Uniwersytet (fil. angielska)
- b/ PWSZ (państwowa) (fil. angielska)
- c/ WSZ (prywatna lub społeczna) (fil. angielska)
- d/ Uniwersytet lub inna szkoła akademicka, studia I stopnia w zakresie filologii angielskiej
- e/ studia I stopnia w zakresie innym niż filologia angielska
- f/ inne (jakie)

Pytanie 5:

Czy w trakcie studiów I stopnia nabyła Pani/nabył Pan wiedzę w zakresie następujących obszarów (proszę zaznaczyć wszystkie właściwe opcje)?

- a/ praktyczna znajomość języka angielskiego
- b/ wiedza o języku (np. gramatyka opisowa, wstęp do językoznawstwa)
- c/ wiedza o literaturze krajów angielskiego obszaru językowego
- d/ wiedza o kulturze krajów angielskiego obszaru językowego
- e/ teorie przyswajania i uczenia się języków

- f/ dydaktyka języka angielskiego
- g/ nauka kolejnego języka obcego

Pytanie 6:

Czy w ramach przygotowania do zawodu nauczyciela (jeśli takie miało miejsce) na studiach I stopnia prowadzone były zajęcia w ramach modułów (proszę zaznaczyć wszystkie właściwe opcje):

- a/ nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne
- b/ emisja głosu
- c/ uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
- d/ zarządzanie klasą
- e/ przygotowanie psychologiczne
- f/ przygotowanie pedagogiczne
- g/ Content and Language Integrated Learning
- h/ nauczanie wczesnoszkolne
- i/ edukacja interkulturowa
- j/ przygotowanie do mobilności edukacyjnej
- k/ dokumenty Rady Europy (ESOKJ, EPJ)
- l/ refleksyjna praktyka i badanie w działaniu
- m/ praktyka pedagogiczna (podać przybliżony wymiar godzin)

Pytanie 7:

Studia magisterskie traktujesz jako (można zaznaczyć nie więcej niż dwie opcje):

- a/ możliwość nabycia pełnych uprawnień nauczycielskich
- b/ możliwość odsunięcia decyzji o planowaniu swojej przyszłości
- c/ okazję do zdobycia pogłębionej wiedzy i umiejętności w zakresie uwarunkowań procesu uczenia się języka
- d/ okazję do dłuższego pobytu w dużym ośrodku akademickim

4. Analiza odpowiedzi studentów na pytania kwestionariusza

Pytanie 1

Zdecydowana większość uczestników badania (19 osób) ma przygotowanie nauczycielskie i pracuje w zawodzie. Stanowi to 59,4% ogółu ankietowanych. Osiem osób posiada przygotowanie nauczycielskie, ale nie pracuje w zawodzie (25%), co też stanowi spory procent studentów studiów magisterskich na seminariach glottodydaktycznych. Osoby te nie zadeklarowały, gdzie konkretnie pracują; można wnioskować, że nie pracują nigdzie. Pięć osób w badanej grupie (15,6%) nie ma przygotowania nauczycielskiego, jedna z nich pracuje w prywatnej szkole językowej, pozostali pracują w innych miejscach. Zawody, które wykonują to:

- asystent ds. informatyki (ta osoba ma przygotowanie nauczycielskie),

- pracownik restauracji MacDonal'd's,
- specjalista ds. obsługi klienta,
- konsultant call center (rezerwacja hoteli – ta osoba także ma przygotowanie nauczycielskie).

Spośród dwunastu osób, które nie pracują w zawodzie nauczyciela, wykonywany zawód podały tylko cztery.

Pytanie 2

12 osób (37,5%) podało, że pracuje rok, dwa lub trzy lata w zawodzie nauczyciela, a więc są to przeważnie osoby po studiach licencjackich, na stanowisku nauczyciela stażysty lub w najlepszym przypadku – kontraktowego. Trzy osoby pracują w zawodzie cztery, pięć i siedem lat i zdobyły tytuł nauczyciela kontraktowego. Są też studenci pracujący znacznie dłużej, a więc już doświadczeni nauczyciele: 10, 14 i 15 lat. Pracują oni jako nauczyciele mianowani. Dyplomowanych nauczycieli brak. Najciekawszym przypadkiem jest osoba, która pracuje już 14 lat, udzielając wyłącznie korepetycji; nigdy nie pracowała w szkole.

Pytanie 3

Większość nauczycieli pracujących w zawodzie zaznaczyła po dwie opcje: szkoła publiczna i prywatna szkoła językowa. Jeśli chodzi o rodzaje szkół, w których pracują przyszli magiŝtry, to:

- 8 osób jest zatrudnionych (25%) w szkole podstawowej na I etapie edukacyjnym,
- 9 osób jest zatrudnionych (28%) na drugim etapie edukacyjnym,
- 5 osób jest zatrudnionych (15,6%) w gimnazjum,
- 2 osoby są zatrudnione (6,2%) w szkole ponadgimnazjalnej,
- 13 osób jest zatrudnionych (40,6%) w prywatnych szkołach językowych,
- 2 osoby pracują także w przedszkolu,
- 3 osoby udzielają również korepetycji.

Interesujące jest także to, że pięć osób mających przygotowanie nauczycielskie pracuje wyłącznie w szkołach prywatnych lub udziela korepetycji.

Pytanie 4

Najwięcej osób na angielskich seminariach glottodydaktycznych uzyskało licencjat na uniwersytetach, po studiach w NKJO (14 osób = 44%). Podobna liczba zdobyła ten stopień w wyższych szkołach zawodowych, publicznych i prywatnych. Tylko trzy osoby (ok. 9%) studiowały na Uniwersytecie Wrocławskim na studiach I stopnia. Jedna osoba odbyła studia I stopnia na innym kierunku niż anglistyka.

Z powyższych danych wynika, że absolwenci I stopnia IFA UW w zasadzie nie podejmują studiów magisterskich w zakresie glottodydaktyki, ale raczej w zakresie literaturoznawstwa bądź językoznawstwa.

Pytanie 5

Znaczna większość seminarzystów (19 osób = 59,4%) nabyła wiedzę ze wszystkich obszarów wymienionych w kwestionariuszu. Są to przede wszystkim absolwenci NKJO oraz uniwersytetu. Absolwenci PWSZ i WSZ niestety zgłaszali braki głównie w zakresie przedmiotu „teoria przyswajania języków” – aż 9 osób z 13, co stanowi 25% całej badanej grupy. Jest to sytuacja niepokojąca, ponieważ przedmiot ten ujęty jest w grupie przedmiotów obowiązujących wszystkich studentów filologii angielskiej, niezależnie od specjalizacji. Jednocześnie stwarza to problemy podczas prowadzenia zajęć seminaryjnych, gdyż spora część grupy słabo orientuje się w omawianych zagadnieniach teoretycznych.

Cztery osoby z wymienionych dziewięciu, oprócz braku zajęć z teorii przyswajania języków, nie miały także zajęć z dydaktyki języka angielskiego. Są to ci studenci, którzy nie mają przygotowania nauczycielskiego, ponieważ nie było ono oferowane w szkołach, w których studiowali. Tym większy jest to problem dla prowadzącego zajęcia seminaryjne z glottodydaktyki, gdzie zakłada się z góry, że pewne zagadnienia są studentom znane, a tymczasem nie jest to wcale takie oczywiste w przypadku sporej grupy uczestników seminarium.

Pytanie 6

Podczas analizy odpowiedzi na pytanie 6 ankiety wynikło sporo różnych osłabiwości. Prawie zawsze na studiach I stopnia z przygotowaniem pedagogicznym pojawia się kurs emisji głosu, przygotowanie z zakresu psychologii, przygotowanie pedagogiczne oraz praktyka. Natomiast jeśli chodzi o zauważone braki w modułach przedmiotowych, to szczególnie uderza brak nauczania wczesnoszkolnego (17 osób = 53%) na I stopniu studiów, który powinien – zgodnie z ustawą i odpowiednimi rozporządzeniami MNiSW (np. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela) – przygotowywać studentów do nauczania w szkołach podstawowych. Ośmioro z nich zresztą pracuje z uczniami na I etapie edukacyjnym. 27 osób stwierdziło brak edukacji interkulturowej (84%), przygotowania do mobilności edukacyjnej (28 osób = 87,5%), znajomości dokumentów Rady Europy związanych z edukacją językową (24 osoby = 75%). Moduł dotyczący uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie był zrealizowany przez 24 studentów. Po 19 osób nie zapoznało się z zarządzaniem klasą oraz z refleksyjną praktyką (59,4%). 13 osób nie miało zajęć z nowoczesnych technologii

informacyjno-komunikacyjnych i ich wykorzystania w dydaktyce językowej (41%). Z kolei 17 osób nie wie, co oznacza CLIL (53%).

Z 22 osób, które podały wymiar praktyki pedagogicznej na studiach I stopnia, 14 (64%) miało jej więcej niż 100 godzin; reszta – mniej. Pięć osób z przygotowaniem pedagogicznym nie podało wymiaru praktyki.

Zaobserwowano także pewne ciekawostki:

- osoba bez przygotowania pedagogicznego miała na studiach TIK (technologię informacyjno-komunikacyjną), psychologię oraz dokumenty UE,
- osoba z przygotowaniem pedagogicznym i 15-letnim stażem nie zaznaczyła obecności żadnych z wymienionych modułów na studiach, oprócz praktyki,
- pojawiła się osoba z przygotowaniem nauczycielskim, która nie miała na studiach psychologii,
- była także osoba z przygotowaniem nauczycielskim, która nie zaznaczyła, że w ogóle miała praktykę (sic!).

Pytanie 7

Studenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź i przeważnie zaznaczali dwie opcje. Zdecydowana większość podała, że studia magisterskie podjęła dla uzyskania pełnych uprawnień nauczycielskich (20 osób = 62,5%) oraz że są one okazją do zdobycia pogłębionej wiedzy (26 osób = 81%). Dwie osoby jednoznacznie zaznaczyły, że studia magisterskie są dla nich okazją do odsunięcia decyzji o planowaniu swojej przyszłości. Dla czterech osób (12,5%) studia są okazją do dłuższego pobytu w dużym ośrodku akademickim. Pięć osób (15,6%) wymieniło inne przyczyny studiowania na studiach magisterskich. Są to:

- własna ambicja,
- po prostu chęć uzyskania stopnia magistra,
- spełnienie oczekiwań rodziny,
- możliwość lepszej pracy w przyszłości (pracownik MacDonalids'a),
- możliwość uzyskania stopnia magistra, aby w przyszłości zdobyć kolejne stopnie naukowe.

5. Profil studentów badanej grupy seminaryjnej

1. Student ma przeważnie przygotowanie pedagogiczne do nauczania w szkole podstawowej.
2. W większości przypadków pracuje w zawodzie nauczyciela – w szkole publicznej, ale dodatkowo prowadzi zajęcia w szkole językowej.
3. Jest przeważnie nauczycielem początkującym, stażystą lub kontraktowym.

4. Pojawiają się w grupie osoby bez żadnego przygotowania pedagogicznego i bez znajomości podstawowych zagadnień z zakresu glottodydaktyki.
5. Raczej jest absolwentem NKJO lub wyższej szkoły zawodowej, nie uniwersytetu.
6. Ma sporo braków w zakresie modułów przedmiotowych związanych z przygotowaniem pedagogicznym uwzględniającym współczesne wymagania edukacyjne.
7. Studia magisterskie są dla niego okazją do uzyskania pełnych uprawnień pedagogicznych oraz do zdobycia pogłębionej wiedzy z zakresu glottodydaktyki.

6. Wnioski dla prowadzących zajęcia seminaryjne z glottodydaktyki w IFA UW

1. Prowadzący zajęcia seminaryjne z glottodydaktyki powinien sobie zdać sprawę, że będzie najczęściej pracował ze studentami z wyższych szkół zawodowych oraz ośrodków pozaakademickich, reprezentującymi bardzo różnorodne, często niewystarczające przygotowanie w zakresie podstawowej wiedzy teoretycznej, a czasem nawet praktycznej.
2. Konieczne jest zapoznanie się prowadzącego seminarium z typem szkoły, którą ukończył kandydat na magistra, a także z przedmiotami, które realizował w trakcie studiów. Pozwoli to na uzupełnienie braków w wiedzy podstawowej i szybszy rozwój wiedzy pogłębionej.
3. Zaleca się odwoływanie do doświadczenia zawodowego magistrantów – pokazuje to, jak można wykorzystać wiedzę i umiejętności nabyte w trakcie praktyki dydaktycznej.
4. Należy kształtować postawy autonomiczne, zwłaszcza wśród studentów studiów niestacjonarnych, w celu samodzielnego uzupełnienia braków w zakresie wiedzy podstawowej. Na zajęciach można wykorzystać techniki prezentacji multimedialnej lub projektu dla całej grupy, przygotowanego pod nadzorem prowadzącego seminarium.
5. Wydaje się zasadne prowadzenie przez właściwe gremia ściślejszej kontroli zestawu przedmiotów obowiązkowych w programach studiów licencjackich w szkołach zawodowych, które deklarują zapewnianie przygotowania nauczycielskiego do I etapu edukacyjnego. Wykazane przez studentów braki mówią same za siebie.

BIBLIOGRAFIA

- Ciepiela, K. 2013. *EFL Teacher Identity: From Mental Representation to Situated Performance*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (red.), 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011. 2013. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Legenhausen, L. 1999. „Autonomous and traditional learners compared: The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour” (w) *Autonomes Fremdsprachenlernen* (red. C. Edelhoff, R. Weskamp). Ismaning: Huebner: 166-182.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Murray, G., Gao, X., Lamb, T. (red.), 2011. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Norton, B. (red.), 2000. *Identity in Language Learning*. London: Pearson.
- Reinders, H., Lazaro, N. 2011. „Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy: The teacher’s perspective” (w) *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (red. G. Murray, X. Gao i T. Lamb). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters: 125-142.
- Richards, K. 2006. „‘Being the teacher’: Identity and classroom conversation”. *Applied Linguistics* 27(1): 51-77.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela <http://www.mnisw.gov.pl/images/stories/pdf/20120117 DW 22.11.2012>.
- Zimmermann, B. J., Schunk, D. (red.), 2001. *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.