

Uniwersytet Łódzki
Wydział Filologiczny

mgr Danuta Pietrzak

**Rozwój kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka
angielskiego w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
Prof. UŁ dra hab. Przemysława Krakowiana

Łódź 2020

WPROWADZENIE	3
---------------------------	----------

ROZDZIAŁ PIERWSZY

Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

1. Proces boloński	6
2. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego	9
3. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego	10
4. Europejskie Ramy Kwalifikacji	11
5. Krajowe Ramy Kwalifikacji	15
5.1. Efekty kształcenia	18
5.1.1. Wiedza	20
5.1.2. Umiejętności	21
5.1.3. Kompetencje społeczne	22
5.2. Program kształcenia	24
5.3. Weryfikacja efektów kształcenia	25

ROZDZIAŁ DRUGI

Kompetencje zawodowe kandydatów na nauczycieli języka angielskiego

1. Znaczenie języka angielskiego we współczesnym świecie	27
2. Kompetencje zawodowe nauczycieli języka angielskiego	28
2.1. Kompetencje lingwistyczne	30
2.2. Kompetencje pedagogiczne	33
2.3. Kompetencje psychologiczne	34
2.4. Kompetencje metodyczne	35
2.4.1. W zakresie teorii nauczania	35
2.4.2. W zakresie „kompetencji medialnej”	36
3. Role zawodowe nauczyciela języka angielskiego	37
4. Osobowość nauczyciela a jego tożsamość zawodowa	38
5. Motywacja	41
6. Autonomia	42

ROZDZIAŁ TRZECI

Kształcenie do zawodu nauczyciela języka angielskiego

1. Kształcenie nauczycieli języków obcych w krajach wspólnoty europejskiej	44
2. Kształcenie nauczycieli języka angielskiego w Polsce	45
3. Ewolucja koncepcji kształcenia od dwudziestego wieku	53
4. Rozwój koncepcji kształcenia kandydatów na nauczycieli języka angielskiego ..	56
5. Modele kształcenia kandydatów na nauczycieli języka angielskiego	59
5.1. Modele dyskursu behawioralnego	59
5.2. Modele dyskursu kognitywnego	60
5.3. Modele dyskursu konstruktywistycznego	61
5.4. Modele dyskursu konektywistycznego.....	64

ROZDZIAŁ CZWARTY

Badanie rozwoju kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji

Wstęp	67
1. Zarys badań	68
2. Cel badań	74
3. Zakres i organizacja badań	74
4. Problemy i hipotezy badawcze	76
5. Metody, techniki i narzędzia badawcze	77
6. Przebieg badań	78
6.1. Badania ilościowe rozwoju kompetencji przedmiotowych	78
6.2. Badania jakościowo-ilościowe rozwoju kompetencji podmiotowych	90
6.2.1. Refleksyjność – badanie w działaniu	90
6.2.2. Tożsamość zawodowa – badanie czynników osobowościowych	117
6.2.3. Motywacja – badanie narracyjne	119
7. Wyniki badań	123
Wnioski	126
Bibliografia	131
Spisy tabel, rysunków, wykresów	137

Wprowadzenie

Koncepcja badań aspektów związanych z kształceniem kandydatów na nauczycieli języka angielskiego, opisanych w niniejszej rozprawie, pojawiła się wraz ze zmianami dokonanymi w 2012 roku w szkolnictwie wyższym, wynikającymi z wprowadzenia wspólnych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Rozwiązania formalne wynikające z ram kwalifikacji zbiegły się z koniecznością reorientacji podejścia środowisk akademickich do procesu kształcenia na miarę aktualnych potrzeb. „Współczesny uniwersytet stał się areną ścierania się tradycyjnych i nowoczesnych poglądów” [Ciechanowska 2014, s. 8]. W ujęciu tradycyjnym style pracy nauczycieli akademickich i studentów były podobne, jednak wraz z dynamicznym postępem technologicznym i nowymi oczekiwaniami środowisk zawodowych tradycyjne formy pracy i programy nauczania stały się nieadekwatne do potrzeb zmieniającego się świata. Jakość kształcenia akademickiego rozpatrywać dziś należy w perspektywie oczekiwań studentów. A oczekują oni dobrego, merytorycznego i praktycznego przygotowania do zawodu, „wiedzy szybkiej i studiowania bardziej skoncentrowanego na odpowiedziach niż pytaniach. (...) Inaczej traktują studiowanie na uczelni, uczą się inaczej niż niegdyś ich nauczyciele akademicy” [tamże].

W opisywanym okresie autorka rozprawy miała bezpośredni wpływ na formułowanie programu, celów i zakładanych efektów kształcenia, pełniąc funkcję kierowniczą na kierunku filologicznym. Pogłębiając wiedzę i umiejętności z zakresu konstruowania programów kształcenia, pisząca dokonała szczegółowej analizy najnowszych publikacji z zakresu pedeutologii i dydaktyki nauczania języka angielskiego, co skłoniło ją do wniosku, że dotychczasowe kształcenie nauczycieli języków obcych skupiało się w znacznej mierze na wyposażaniu kandydata na nauczyciela w kompetencje przedmiotowe (umiejętności lingwistyczne oraz wiedzę z zakresu teorii nauczania języka angielskiego), przy niewielkim zaangażowaniu w rozwój kompetencji podmiotowych przyszłego nauczyciela, w szczególności w obszarach refleksyjności i autonomii.

„W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera samodzielne studiowanie. Jak wynika z dotychczasowej obserwacji samodzielnego studiowania, zdecydowanie przeważa pamięciowe przyswajanie wiedzy niejednokrotnie bez zrozumienia. Najczęściej wykładowcy przekazują studentom treści programowe, a nie

pomagają ich rozumieć. Przekazywanie wiedzy utożsamia się z procesem kształcenia, gdy tymczasem istotę tego procesu w szkole wyższej stanowić powinno kierowanie przez pracownika naukowo-dydaktycznego samodzielnym procesem poznawczym studentów, wdrażanie ich do samodzielnego poznawania rzeczywistości poprzez rozwiązywanie problemów oraz przygotowanie studentów do przekształcania poznawanej rzeczywistości” [Bereźnicki 2014, s. 11].

Powyższe uwagi dotyczące organizacji procesu dydaktycznego w szkole wyższej są zasadne, choć niełatwe w realizacji. Krajowe Ramy Kwalifikacji wyznaczają jedynie ogólny kierunek działań, definiują podstawowe zadania uczelni, ale szczegóły organizacji i przebiegu kształcenia pozostawiają konkretnym kierunkom. Dla kierunku filologicznego nie ma wypracowanych wzorców opisujących efekty kształcenia, jak ma to miejsce w przypadku innych specjalności, takich jak na przykład pedagogika. Istnieje więc obawa co do słuszności działań podejmowanych na poziomie uczelni prowadzących kształcenie na kierunkach filologicznych. Ma ona źródło w powszechnym lęku przed wprowadzaniem nowych rozwiązań. Często oddalibyśmy możliwość decydowania „za komfort zdjęcia z nas odpowiedzialności przez zapisane uregulowania” [Marciniak 2017, s. 36], zwłaszcza gdy zauważymy, że większej swobodzie w projektowaniu procesu dydaktycznego towarzyszy pogłębiona ocena „na wyjściu”.

Szybko zmieniająca się rzeczywistość wymusza jednak konieczność poszukiwania nowego modelu pracy dydaktycznej i odpowiednich sposobów kierowania procesem studiowania. Dydaktyka akademicka powinna być nastawiona na wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju studenta, na ukształtowanie w nim postawy badawczej oraz umiejętności samodzielnego uczenia się, niezbędnej nie tylko w toku studiów, lecz również w przyszłej pracy zawodowej, a zwłaszcza w edukacji ustawicznej [Bereźnicki 2014, s. 12].

Niniejsza praca została podzielona na cztery rozdziały, z których pierwsze trzy są przeglądem literatury przedmiotu i prezentacją teorii związanych z kształceniem kandydatów na nauczycieli języka angielskiego w świetle krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Pierwszy rozdział przedstawia genezę i historię procesu bolońskiego oraz jego rezultaty, definiuje program i efekty kształcenia wraz z formami ich weryfikacji. Opis kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego zaprezentowany w drugim rozdziale otwiera część poświęconą językowi angielskiemu i jego znaczeniu we współczesnej edukacji. Następnie ma miejsce

przegląd literatury dotyczącej kompetencji zawodowych nauczyciela i próba ich usystematyzowania z podziałem na kompetencje przedmiotowe i podmiotowe. Opisany tu został także model profesjonalizacji kandydatów na nauczycieli języka angielskiego, w którym istotną rolę odgrywają teorie osobowościowe, motywacja i autonomia. Trzeci rozdział opisuje proces szeroko pojętego kształcenia nauczycieli języka angielskiego. Rozpoczyna się od zarysu systemów kształcenia kandydatów na nauczycieli w wybranych krajach wspólnoty europejskiej i w Polsce. Dalej przedstawione są współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli w ramach nurtów mających swoje korzenie w behawioryzmie, kognitywizmie, konstruktywizmie i kolektywizmie.

Część badawczą pracy stanowi rozdział czwarty, w którym przedstawiono efekty badań dotyczących rozwoju kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. Zakres badań jest szeroki z uwagi na złożoność aspektów związanych z obszarem zainteresowań. Konstrukcję rozdziału rozpoczyna opis schematu mentalnego, stanowiącego podstawę do sformułowania tez i pytań badawczych, dzięki którym stała się możliwa weryfikacja stanowiska zakładającego, że próba wzmocnienia refleksyjności i autonomii kandydatów na nauczycieli języka angielskiego, jako podstawowych rozwiązań wynikających z wprowadzenia standardów krajowych ram kwalifikacji, przekłada się na rozwój kompetencji zawodowych studentów.

W końcowej części pracy autorka dokonuje podsumowania analizy wyników badań i ocenia ich przydatność dla organizacji procesu kształcenia kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. Formułuje też propozycje rozwiązań, które pozwolą udoskonalić proces przygotowania studentów do pracy dydaktycznej, a tym samym mogą wpłynąć na lepszy rozwój kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego.

ROZDZIAŁ PIERWSZY
Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

1. Proces boloński

Wraz z przełomem wieków szkolnictwo wyższe wkroczyło w okres intensywnej modyfikacji, stanowiącej konsekwencję procesu internacjonalizacji w wielu dziedzinach życia społeczno-gospodarczego. Zmiany te zaowocowały wspólną polityką unijną w postaci dwóch podstawowych procedur: procesu bolońskiego oraz strategii lizbońskiej. Obydwie inicjatywy przełożyły się na praktyczne działania w całości struktury unijnej szkolnictwa wyższego i zostały wdrożone metodą oddolną w krajach, które zadeklarowały chęć podjęcia wspólnych przedsięwzięć. Przed wprowadzonymi zmianami systemy kształcenia na uczelniach europejskich znacznie się od siebie różniły, głównie w kwestii metod porównywania i uznawania nabywanych kompetencji. Pracodawcy nierzadko zgłaszali wątpliwości dotyczące kwalifikacji kandydatów do pracy, nabywanych w ośrodkach zagranicznych, a zmiana uczelni w trakcie studiów na szkołę wyższą w innym kraju, nawet w obrębie tego samego kierunku, była praktycznie niemożliwa. Początek zmian wyznaczyła konferencja w Sorbonie (1998), podczas której doszło do podpisania deklaracji podkreślającej centralną rolę uniwersytetów w rozwoju europejskiego obszaru kulturowego. Po raz pierwszy wspomniano o potrzebie stworzenia wspólnej przestrzeni dla szkolnictwa wyższego jako „klucza” do promowania mobilności obywateli Europy, możliwości ich zatrudniania na terytorium całej Unii i wspierania ogólnego rozwoju kontynentu. Rok później doszło do podpisania tzw. Deklaracji Bolońskiej, której podstawowym celem stało się opracowanie sposobów uzyskania spójności kształcenia w krajach europejskich. Chciano tego dokonać poprzez dostrzeżenie racjonalnych powiązań wśród różnorodności ofert edukacyjnych funkcjonujących w krajach członkowskich Unii Europejskiej. Realizacja tego założenia miała nastąpić poprzez stworzenie do roku 2010 Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (ang. *European Higher Education Area*). W dużej mierze założenie to zostało zrealizowane w wyznaczonym terminie, a proces rozwija się dynamicznie i jest już realizowany w prawie 50 krajach, również spoza Europy.

Powstanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego upowszechniło możliwość podejmowania nauki na uczelniach zagranicznych, gdzie student może zrealizować część studiów, w tym również praktykę zawodową. Oprócz mobilności w trakcie studiów EOSW zwiększa uznawalność nabywanych kwalifikacji akademickich, co przekłada się na większą i bardziej adekwatną możliwość

znalezienia zatrudnienia w firmach i instytucjach zagranicznych. Bardzo ważne jest również to, że wszystkie kraje uczestniczące w procesie bolońskim zaakceptowały etapowy model kształcenia wyższego, z podziałem na studia licencjackie, uzupełniające studia magisterskie oraz doktoranckie. Główne założenia procesu bolońskiego w pierwotnej formie obejmowały:

- a) przyjęcie jednolitego systemu porównywalnych stopni naukowych, z jednoczesną przejrzystością opisu w postaci suplementu do dyplomu;
- b) przyjęcie dwustopniowości kształcenia wyższego;
- c) wprowadzenie systemu punktów kredytowych ECTS pozwalających na ich transfer i akumulację;
- d) promowanie mobilności poprzez wypracowanie prawnych i administracyjnych narzędzi;
- e) promowanie europejskiej współpracy na rzecz zapewnienia jakości kształcenia;
- f) promowanie wartości europejskich w szkolnictwie wyższym.

Od momentu podpisania Deklaracji Bolońskiej grupa robocza, składająca się z ministrów do spraw szkolnictwa wyższego państw-uczestników procesu bolońskiego, spotyka się co dwa, trzy lata, żeby podsumować kolejne etapy realizacji wspólnych założeń i wyznaczyć dalsze cele. Efektem spotkań są komunikaty z konferencji w Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005), Londynie (2007), Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), Budapeszcie i Wiedniu (2010), Bukareszcie (2012), Erywaniu (2015) oraz w Paryżu (2018).

Wyjściowy pakiet boloński poszerzono w Pradze o trzy istotne założenia:

- 1) *life long learning* – wypracowanie strategii uczenia ustawicznego;
- 2) wzmocnienie współpracy kadry akademickiej ze studentami;
- 3) promowanie wiedzy o Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

W Berlinie zauważono potrzebę przyspieszenia realizacji założeń procesu i wyznaczono rok 2005 jako termin, do którego należało zrealizować postulat zapewnienia jakości kształcenia wyższego, wprowadzić dwustopniowość i uzyskać uznawalność stopni naukowych im odpowiadających. Dodano dodatkowy postulat dotyczący studiów doktoranckich: wspieranie w rozwoju młodych naukowców. W Bergen ministrowie zobowiązali się do usunięcia wszelkich przeszkód blokujących nieuzasadnione ograniczenia mobilności akademickiej oraz zadeklarowali podjęcie prac nad wprowadzeniem krajowych ram kwalifikacji i w konsekwencji wykształcenie przejrzystych ścieżek transferu w szkolnictwie wyższym. W Londynie

dokonano częściowego podsumowania, a w wydanym tam komunikacie dostrzeżono dynamiczny rozwój procesu tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i stojące przed nim wyzwania na przyszłość.

W 2009 roku odbyło się Pierwsze Forum Bolońskie w Leuven. O wadze spotkania świadczy udział w obradach przedstawicieli 46 krajów oraz delegacji z 15 państw Azji, Afryki, Ameryki i Australii. Efektem obrad był komunikat, w którym zauważono potrzebę kontynuowania procesu bolońskiego po roku 2010, na który wyznaczono w Deklaracji Bolońskiej zakończenie procesu implementacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W komunikacie zadeklarowano dalszy rozwój współpracy na rzecz uznawalności kształcenia wyższego na poszczególnych etapach oraz potrzebę włączenia interesariuszy zewnętrznych w działania na rzecz rozwoju praktycznych umiejętności studentów. Ponownie podkreślono znaczenie założeń uczenia ustawicznego (*life long learning*) oraz mobilności akademickiej studentów i kadry szkół wyższych. W marcu 2010 roku w Budapeszcie i Wiedniu odbyło się Drugie Forum Bolońskie, zakończone deklaracją potwierdzającą ukonstytuowanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Trzecie Forum odbyło się w 2012 roku w Bukareszcie, towarzyszyło konferencji ministrów do spraw szkolnictwa wyższego i zakończyło się wyznaczeniem priorytetów na kolejne trzy lata, takich jak: zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wzmocnienie zatrudnialności absolwentów oraz poprawa jakości mobilności. W Erywaniu (2015) ministrowie podnieśli temat zapewnienia jakości i przydatności kształcenia, podkreślili potrzebę wsparcia absolwentów w poszukiwaniu pracy, omówili wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym wobec zmian demograficznych, migracji i konfliktów zbrojnych oraz położyli nacisk na spójne wdrażanie dotychczasowych ustaleń dotyczących Europejskiego Obszaru Kształcenia Wyższego. Dodatkowo uznano za konieczne wprowadzenie innowacyjnych metod dydaktycznych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, które mają wspierać kształcenie zorientowane na studenta oraz pomagać nauczycielom akademickim w doskonaleniu kompetencji dydaktycznych. W komunikacie z konferencji paryskiej z 2018 roku znalazł się opis fundamentalnych wartości akademickich. Dużo uwagi poświęcono wdrażaniu podstawowych założeń procesu bolońskiego, a także innowacjom edukacyjnym oraz pozycji kadry akademickiej. Wyznaczono kierunek działań na kolejne dwa lata, skupiony wokół wdrażania kluczowych założeń Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, takich jak: trójstopniowy system

kształcenia, ramy kwalifikacji, uznawalność wykształcenia oraz zapewnienie jakości w szkolnictwie wyższym [MNiSW, b.r.].

2. Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego

Jak widać z powyższego opisu, głównym założeniem procesu bolońskiego, od momentu jego wdrożenia w 1999 roku, jest stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). EOSW gwarantuje bardziej porównywalne i spójne systemy szkolnictwa wyższego w Europie i w tych krajach pozostałych kontynentów, które zadeklarowały członkostwo w EOSW. W 2015 roku Komisja Europejska wydała obszerny raport (*The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report*), przedstawiający badania prowadzone w krajach obszaru EOSW, który posłużył jako punkt wyjścia do dyskusji podjętych w Erywaniu w maju 2015 roku podczas Czwartego Forum Bolońskiego, na którym ministrowie wyznaczyli cztery priorytety w rozwijaniu współpracy w ramach EOSW. Po pierwsze, zauważono potrzebę wzmocnienia jakości i praktyczności kształcenia wyższego; po drugie, położono nacisk na prognozowanie sektorów zawodów przydatnych w przyszłości w celu wsparcia zatrudnialności absolwentów; po trzecie, w systemie szkolnictwa wyższego dostrzeżono potrzebę „działań włączających” w kontekście wyzwań demograficznych i migracyjnych; po czwarte, założono przyśpieszenie procesu wdrażania przyjętych reform strukturalnych [Eurydice 2015]. Kolejny raport na temat przebiegu procesu implementacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego został opublikowany w 2018 roku. Zauważono w nim wyraźny postęp w realizacji wypracowanych wcześniej założeń [Eurydice 2018].

Aby inicjatywy podejmowane w obrębie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego były możliwe do spełnienia, niezbędne jest narzędzie umożliwiające realizację wspólnych przedsięwzięć – uniwersalny język komunikowania się. Skuteczność realizacji założeń procesu bolońskiego w wielu obszarach jest warunkowana poziomem umiejętności posługiwania się językiem obcym, podobnie jak w przypadku zasady mobilności uczących się.

„Jedynie dobra znajomość nowożytnych języków europejskich wśród obywateli Europy może ułatwić komunikację i kontakty między ludźmi mówiącymi różnymi językami, a tym samym pozwoli zwiększyć mobilność Europejczyków, poszerzyć zakres ich wzajemnego zrozumienia i współpracy, jak również przezwyciężyć przejawy uprzedzeń i dyskryminacji” [Komorowska 2003, s. 15].

3. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego

Potrzebę wprowadzenia jednolitego opisu kształcenia językowego, który w sposób uniwersalny i kompletny określa poziom kompetencji językowej użytkowników języka, zauważono już w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Prace zakończyły się w roku 2001 publikacją Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, który wyjaśnia i definiuje podstawowe pojęcia, formułuje cele i zadania europejskiej polityki językowej oraz wskazuje genezę powstania systemu. W części praktycznej dokument szczegółowo określa założenia, z uwzględnieniem podejścia zadaniowego, określenia poziomów biegłości językowej, procesu uczenia się i nauczania języka oraz oceniania umiejętności językowych. Dokument definiuje kryteria wyznaczania poziomów biegłości językowej, opisuje ich elastyczność i spójność, podaje przykładowe wskaźniki, skale wskaźników i wyjaśnia, jak z nich korzystać. Następnie opisuje komunikacyjne procesy językowe, wskazuje zadania i cele porozumiewania się oraz strategie stosowane przez użytkowników języka. Prezentuje listę kompetencji ogólnych i komunikacyjnych osób uczących się i opisuje proces uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem ułatwień wynikających z zastosowania Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Znajdziemy tu przykłady metod współczesnego uczenia się i nauczania języka oraz opis błędów językowych. Autorzy wyjaśniają rolę „zadaniowości” w kształceniu językowym, stawiając na praktyczne umiejscowienie nauczania języka w życiu osoby uczącej się. W kolejnej części dokumentu znajduje się opis tworzenia programów nauczania języków, ich konstrukcji i sposobów oceniania.

Tabela 1. Opis poziomów biegłości językowej według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)

Poziom		Opis poziomów biegłości językowej według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)
Użytkownik początkujący	A1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować wyuczone, potoczne wyrażenia i budować bardzo proste wypowiedzi, służące zaspokajaniu konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi zadawać pytania dotyczące życia prywatnego, miejsca zamieszkania, znajomych i posiadanych rzeczy oraz odpowiadać na podobne pytania. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno i wyraźnie oraz jest gotowy służyć pomocą.
	A2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia związane z najistotniejszymi sprawami (np. podstawowe informacje dotyczące rozmówcy, jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w typowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i powtarzające się. Potrafi w prosty sposób opisywać środowisko, z którego się wywodzi,

		i jego bezpośrednie otoczenie, a także wypowiadać się w sposób bardzo prosty na tematy związane z najważniejszymi potrzebami.
Użytkownik samodzielny	B1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego etc. Potrafi radzić sobie w typowych sytuacjach związanych z podróżą do kraju, w którym używa się danego języka. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne i pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać wydarzenia i doświadczenia osobiste oraz plany, projekty i marzenia dotyczące przyszłości.
	B2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne oraz potrafi zrozumieć dyskusję z użyciem języka specjalistycznego, jeśli dotyczy tematyki zawodowej. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, bez szczególnego wysiłku dla którejkolwiek ze stron. Potrafi formułować jasne i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne dotyczące wielu tematów oraz wyrazić swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, przedstawiając wady i zalety różnych rozwiązań.
Użytkownik zaawansowany	C1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie potrafi zrozumieć wymagające, obszernie teksty dotyczące bardzo różnorodnych tematów. Czytając i słuchając, potrafi zrozumieć nie tylko podstawowy komunikat, ale także podteksty, znaczenia ukryte i nastawienie autora tekstu. Potrafi wypowiadać się płynnie, szybko i swobodnie, dobierając właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować przejrzyste, dobrze skonstruowane, szczegółowe wypowiedzi pisemne dotyczące szerokiego zakresu tematów, posługując się regułami gramatycznymi oraz narzędziami językowymi służącymi organizacji wypowiedzi ustnej oraz pisemnej w sposób wskazujący na bardzo dobre opanowanie języka.
	C2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co słyszy lub czyta. Potrafi odtwarzać i relacjonować informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny i płynny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, uwydatniając odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach oraz bardziej efektywnej realizacji idei kształcenia ukierunkowanego na studenta.

Źródło: Europejski Opis Kształcenia Językowego.

4. Europejskie Ramy Kwalifikacji

Pomysł wprowadzenia wspólnych ram kwalifikacji dla Europy pojawił się wraz z podjęciem inicjatywy stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Podczas wspomnianej wcześniej konferencji ministrów do spraw szkolnictwa wyższego w Bergen (2005) zadeklarowano gotowość krajów uczestniczących w procesie bolońskim do podjęcia prac nad wprowadzeniem wspólnych ram kwalifikacji. Pomysł zainicjowano w październiku 2006 roku podczas prac Komisji

Europejskiej, a dwa lata później, 23 kwietnia 2008 roku, Parlament Europejski ratyfikował dokument pod nazwą „Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”. 18 czerwca 2009 roku przyjęto uzupełnienie w postaci „Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym”.

Europejskie Ramy Kwalifikacji to „pierwszy międzynarodowy układ odniesienia obejmujący wszystkie kwalifikacje i całkowicie oparty na efektach uczenia się” [IBE 2013, s. 1]. Taki sposób interpretowania umożliwia porównanie „kwalifikacji zdobywanych w różnym czasie, miejscach i formach (...) dzięki powiązaniu ram kwalifikacji poszczególnych państw członkowskich opracowanych zgodnie z ich własnym ustawodawstwem i praktyką oraz opracowanych już Europejskich Ram Kwalifikacji” [tamże].

Jako narzędzie promowania uczenia się przez całe życie Ramy Kwalifikacji opisują kształcenie ogólne, zawodowe oraz wyższe. Całościowy zakres kwalifikacji obejmuje osiem poziomów – od obowiązkowego poziomu podstawowego do wysoce wyspecjalizowanego kształcenia akademickiego lub praktycznego. „Z zasady każdy poziom powinien być możliwy do osiągnięcia poprzez kroczenie wieloma różnymi ścieżkami w zakresie edukacji i kariery” [Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich 2009].

Tabela 2. Opis wiedzy, umiejętności i kompetencji dla ośmiu poziomów Europejskiej Ramy Kwalifikacji

POZIOM	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
pierwszy	podstawowa wiedza ogólna	podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań	praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście
drugi	podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki	podstawowe kognitywne i praktyczne umiejętności potrzebne do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi	praca lub nauka pod nadzorem o pewnym stopniu autonomii

trzeci	znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w danej dziedzinie pracy lub nauki	zestaw umiejętności kognitywnych i praktycznych, potrzebnych do realizacji zadań i rozwiązywania problemów poprzez wybieranie i stosowanie podstawowych metod, narzędzi, materiałów i informacji	ponoszenie odpowiedzialności za realizację zadań w pracy lub nauce; dostosowywanie własnego zachowania do okoliczności w rozwiązywaniu problemów
czwarty	faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście danej dziedziny pracy lub nauki	zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki	samodzielna organizacja w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom; nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i doskonalenie działań związanych z pracą i nauką
piąty	obszerna, specjalistyczna, faktograficzna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy	rozszerzony zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do kreatywnego rozwiązywania abstrakcyjnych problemów	zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki podlegających nieprzewidywalnym zmianom; analizowanie i rozwijanie osiągnięć pracy własnej oraz innych
szósty	zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad	zaawansowane umiejętności, wykazywanie się biegłością i innowacyjnością potrzebną do rozwiązywania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki	zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje w nieprzewidywalnych kontekstach; ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup

siódmy	wysoko wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowszą wiedzę w danej dziedzinie pracy lub nauki, będącą podstawą oryginalnego myślenia lub badań oraz krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin	specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań lub działalności innowacyjnej w celu tworzenia nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin	zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych strategii działania; ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za przeprowadzanie przeglądów strategicznych wyników zespołu
ósmym	wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki oraz na styku różnych dziedzin	najbardziej zaawansowane i wyspecjalizowane umiejętności i techniki, w tym synteza i ocena, potrzebna do rozwiązywania krytycznych problemów w badaniach lub działalności innowacyjnej oraz do poszerzania i ponownego określania istniejącej wiedzy lub praktyki zawodowej	wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań

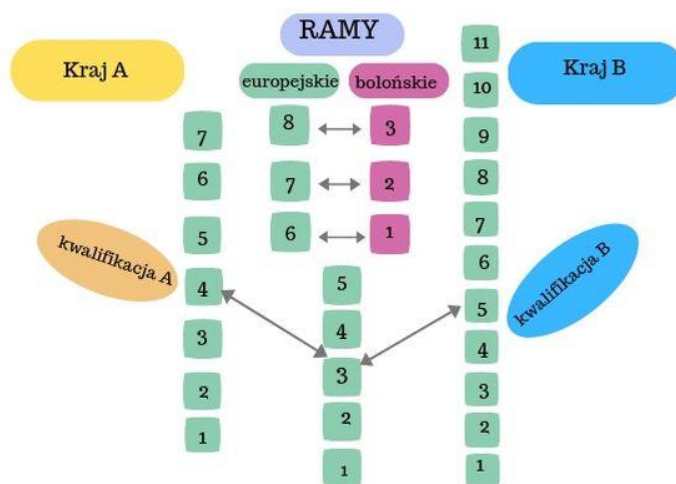
Tabela: opracowanie własne na podstawie ERK.

Europejskie Ramy Kwalifikacji stosują osiem poziomów odniesienia, opisanych w postaci deskryptorów, zwanych deskryptorami dublińskimi, określających efekty uczenia się, zdefiniowane w trzech aspektach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Deskryptory opierają się na stwierdzeniu, że kończąc dany etap nauki, absolwent realizuje niezbędne elementy, obejmujące w pierwszej kolejności wiedzę teoretyczną z danej dziedziny, jej zrozumienie oraz umiejętne wykorzystanie w działaniu praktycznym, w dalszej zaś umiejętność formułowania sądów i ocen oraz zdolność komunikacji. Ukończenie danego etapu kształcenia potwierdza również, że absolwent nabył umiejętność skutecznego uczenia się.

Zwrot w kierunku efektów uczenia się oznacza zwiększenie możliwości dopasowania kształcenia i szkolenia do potrzeb rynku pracy pod względem wiedzy, umiejętności i kompetencji. Co więcej, umożliwia wprowadzenie systemu walidacji

kształcenia pozaformalnego, jest również działaniem w kierunku zwiększenia mobilności, możliwej dzięki transparentnym metodom przenoszenia i stosowania kwalifikacji w różnych krajach i systemach edukacyjnych [tamże].

Do osiągnięcia założonych efektów kształcenia niezbędna jest przejrzystość systemów szkolnictwa wyższego w krajach członkowskich i, co za tym idzie, ujednolicenie wydawanych dyplomów oraz uznawalności kwalifikacji absolwentów. Stanie się to możliwe dzięki zastosowaniu skali porównawczej odpowiednich poziomów kwalifikacji nabywanych w jednym kraju z kwalifikacjami nabywanymi w innych krajach. Rzetelność porównań ma gwarantować dywersyfikacja poziomów proponowana w ramach kwalifikacji określonych w Europejskich Ramach Kwalifikacji. Jednocześnie opracowano wspólną metodę weryfikacji uzyskiwanych efektów kształcenia w postaci zharmonizowanego systemu agencji akredytacji, zgodnie z założeniami Europejskiego Rejestru Agencji Akredytacji. Kraje Unii Europejskiej zadeklarowały gotowość wprowadzenia krajowych agencji akredytacyjnych do systemu europejskiego rejestru. Podstawową funkcją ram kwalifikacji pozostaje umożliwienie porównywania kwalifikacji nabywanych w kraju A z kwalifikacjami nabywanymi w kraju B [tamże]. Przykładowy schemat łączenia w parę odpowiadających sobie kwalifikacji nabywanych w dwóch różnych krajach przedstawia rysunek 1.



Rys. 1. Przykładowe odniesienie kwalifikacji pomiędzy krajami A i B przy użyciu Ram Kwalifikacji [por. Chmielecka 2010 , s. 8]

5. Krajowe Ramy Kwalifikacji

W 2013 roku oddano do zaakceptowania polski raport referencyjny opisujący sposób odnoszenia się polskiej ramy kwalifikacji do europejskiej. Prace nad Krajową

Ramą Kwalifikacji w Polsce rozpoczęły się w 2005 roku po komunikacie z Bergen, który zobowiązał wszystkich uczestników procesu bolońskiego do podjęcia działań mających na celu wprowadzenie KRK do krajowych systemów szkolnictwa wyższego. Służyły temu między innymi cykle seminariów bolońskich organizowanych na terenie całego kraju. Rok później w Budapeszcie odbyła się sesja szkoleniowa poświęcona ramom kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Uczestniczący w niej przedstawiciele polskiego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego opracowali procedury wdrażania Ram Kwalifikacji w Polsce. Powołano grupę roboczą, która nakreśliła ramy (w tamtym czasie nazywane „strukturą”) kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Prace grupy trwały do 2010 roku, w tym czasie przygotowano i udoskonalono metodologię wdrażania KRK, prowadzono liczne szkolenia w środowisku akademickim, wyznaczono sieć korespondentów krajowych KRK dla szkolnictwa wyższego. W 2009 roku na zlecenie MNiSW rozpoczęto prace nad opisem deskryptorów dla 8 obszarów nauk: humanistycznych, społecznych, ścisłych, przyrodniczych, medycznych, technicznych, rolniczych i artystycznych. Powołano ekspertów do prac w komisjach każdego z wymienionych obszarów kształcenia. Wyniki ich ustaleń zostały przedstawione rok później w postaci raportu zawierającego projekt deskryptorów, które następnie poddano pod dyskusję w Radzie Głównej KRASP oraz wśród innych interesariuszy.

W 2011 roku powołano zespół ekspertów, których zadaniem stało się przygotowanie „wzorcowych” programów kształcenia w obrębie każdego z obszarów oraz kilku tzw. programów międzyobszarowych. W ten sposób powstały takie programy jak „pedagogika” w obszarze nauk społecznych czy „matematyka” w obszarze nauk ścisłych. W pracach wzięło udział około 120 uczonych z wielu polskich uczelni, specjalistów w różnych dziedzinach nauki. Efektem ich prac jest prawie 1000-stronicowy raport, zawierający zbiór przykładowych opisów efektów kształcenia dla 42 wybranych kierunków studiów. W marcu 2011 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uchwalił nowelizację ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, wprowadzającą Ramy Kwalifikacji, a Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przygotowało szereg rozporządzeń.

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego zaczęły obowiązywać od 1 października 2012 roku na wszystkich uczelniach w Polsce. Warto również zauważyć, choć wykracza to poza zakres tej rozprawy, że w 2008 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczęło prace nad KRK dla całej edukacji w Polsce.

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji zbiegło się z potrzebą dostosowania szkolnictwa wyższego do zmian wynikających z ogólnej sytuacji socjoekonomicznej [Chmielecka 2010, Marciniak 2017]. Rozporządzenie o standardach kształcenia, które w tamtym czasie obowiązywało i definiowało listę ponad stu kierunków studiów, uległo dezaktualizacji. Dostrzeżono ograniczenia wynikające z opisu procesu kształcenia na podstawie treści nauczania i ilości godzin przewidzianych na ich realizację.

„Ten sposób opisu studiów dobrze sprawdza się tylko wtedy, gdy jednocześnie spełnione są dwa warunki. Po pierwsze, grupa osób podejmujących studia powinna być w miarę jednorodna pod względem uzdolnień – tylko wtedy jednakowy dla wszystkich proces kształcenia daje satysfakcjonujące rezultaty. Po drugie, ustalona lista kierunków studiów powinna być dostatecznie bogata, by ich absolwenci byli w stanie sprostać potrzebom rynku pracy. Dziś żaden z tych warunków nie jest spełniony” [Chmielecka 2010, s.16].

Pierwszy z warunków stał się niemożliwy do spełnienia w momencie gwałtownego wzrostu liczby osób podejmujących naukę na poziomie wyższym ze względu na zbyt duże zróżnicowanie intelektualne studiującej młodzieży. Po drugie, dokonały się zasadnicze zmiany w podstawach funkcjonowania rynku pracy, dlatego standardy kształcenia przestały spełniać oczekiwania pracodawców. Ramy kwalifikacji, w odróżnieniu od standaryzacji, nie wyznaczają sztywnych, nieprzekraczalnych norm, udostępniają natomiast mechanizmy niezbędne do pracy nad stopniowym doskonaleniem procesu kształcenia.

„Refleksja nad zamierzonymi efektami kształcenia oraz mechanizmami ich weryfikacji może stać się podstawowym narzędziem lepszego dopasowania oferty dydaktycznej zarówno do możliwości poszczególnych grup studiujących, jak również do potrzeb rynku pracy. Krajowe Ramy Kwalifikacji są na dziś najbardziej skuteczną drogą do poprawy efektywności kształcenia w polskich szkołach wyższych” [tamże].

Projekt nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, przyjęty przez Radę Ministrów 14 września 2010 roku, po raz pierwszy stworzył możliwość podejmowania autonomicznych decyzji przez uczelnie wyższe w kwestii tworzenia kierunków i kształtowania programów studiów zgodnie z metodologią Krajowych Ram Kwalifikacji. W ten sposób umożliwiono dostosowanie procesu kształcenia do potrzeb studenta, zgodnie z wiedzą i doświadczeniem środowisk akademickich oraz interesariuszy zewnętrznych. Co więcej, „uwolniono” listę kierunków, pozwalając na tworzenie specjalizacji autorskich, adekwatnych do potrzeb rynków pracy oraz

potrzeb młodzieży studiującej. Z kolei istniejące kierunki studiów zalecono zweryfikować pod kątem opisu zamierzonych efektów kształcenia, dostosowanych do potrzeb studenta. Zgodnie z przyjętymi Krajowymi Ramami Kwalifikacji, postawiono wymóg stworzenia systemu zapewnienia jakości, który w obrębie każdej uczelni monitoruje sposoby uzyskiwania optymalnych efektów i dokonuje korekty procesu kształcenia w taki sposób, żeby zmaksymalizować korzyści edukacyjne dla studenta. Uczelniane systemy zapewnienia jakości nauczania są podstawowym źródłem wiedzy o jakości kształcenia gromadzonym przez zewnętrzny rejestr systemu akredytacji.

Polska Rama Kwalifikacji na wzór ramy europejskiej wyróżnia osiem poziomów, z których każdy jest opisany za pomocą ogólnych stwierdzeń definiujących oczekiwania względem planowanych efektów kształcenia.



Rys. 2. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji [MEN, bdw/b.r.]

5.1. Efekty kształcenia

Efekty kształcenia to, innymi słowy, rezultat nauki pobieranej na danym poziomie edukacji. Przekazywanie wiedzy i ćwiczenie umiejętności nie jest niczym nowym w dydaktyce szkolnej. Ugruntowaną pozycję mają również funkcje wychowawcze szkoły, które język opisujący ramy kwalifikacji nazywa kompetencjami społecznymi. Jednak w projektowaniu celów kształcenia w okresie poprzedzającym wdrożenie opisywanych rozwiązań nie przywiązywano zbytnej wagi do tych ostatnich. „Spośród wszystkich funkcji wewnętrznych szkoły wyższej, funkcje wychowawcze są najmniej rozpoznawalne i najslabiej osadzone w świadomości zawodowej nauczycieli akademickich” [Jaskot 2002] – czytamy w publikacjach z

okresu przed wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji. Stąd zainicjowanie zmian w podejściu do dydaktyki uniwersyteckiej z uwzględnieniem świadomości efektów kształcenia wydaje się w pełni uzasadnione. Trudno się zgodzić z przekonaniem, że wymóg definiowania owych efektów jest „niezbyt udaną [...] procedurą, która chce funkcjonować zgodnie z kantowską zasadą: *uczynić niemierzalne mierzalnym, a niepoliczalne policzalnym*” [Buchner-Jeziorska 2011, s. 117]. Istotnie, pewne obszary opisu efektów mogą się wydawać trudno mierzalne, dlatego model definiowania zakładanych osiągnięć edukacyjnych powinien być sformułowany w taki sposób, aby w ramach określonej procedury skutecznie weryfikować stopień ich realizacji przez osoby uczące się.

Efekty kształcenia dzielą się na: ogólne (generyczne dla poziomu studiów), dziedzinowe (obszarowe dla poziomu kształcenia) oraz szczegółowe (kierunkowe dla danego programu studiów i jego realizacji w jednostce kształcenia). Zakładane efekty kształcenia powinny być spójne, wyrażone w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz mają uwzględniać osiągnięcia właściwe dla danego kierunku kształcenia spośród efektów przewidzianych dla obszaru lub obszarów kształcenia.

„Efekty kierunkowe powinny stanowić pewnego rodzaju „tłumaczenie” zapisów dotyczących efektów kształcenia w pewnym obszarze (sformułowanych w sposób uniwersalny, tak aby odnosiły się do dowolnego kierunku w tym obszarze) na język konkretnego projektowanego kierunku studiów” [Kraśniewski 2011, s. 35].

W procesie formułowania efektów kształcenia zalecana jest rozważa, ponieważ uzyskanie wszystkich zakładanych osiągnięć jest warunkiem koniecznym. Efekty kształcenia definiowane dla danego kierunku „nie powinny odzwierciedlać oczekiwań i ambicji kadry, lecz realne możliwości osiągnięcia tych efektów przez najsłabszego studenta” i stanowić „egzekwowalne zobowiązanie” [tamże, s. 46].

Zasady prawidłowego formułowania efektów kształcenia można podsumować za pomocą koncepcji SMART:

S – *specific* (szczegółowość i precyzja): opis efektów powinien być wyrażony szczegółowo i dotyczyć konkretnych oczekiwań wobec studenta;

M – *measurable* (mierzalność): istnieją jasne kryteria oceny stopnia osiągnięcia efektu kształcenia wraz z efektywną strategią oceny;

A – *acceptable/accurate* (akceptowalność/trafność): pojedyncze przedmioty/moduły są przyjęte w wyniku akceptacji środowisk interesariuszy jako część programu

i realizują efekty w sposób odnoszący się do założeń generycznych kształcenia kierunkowego;

R – *realistic* (realistyczny): efekty kształcenia są możliwe do zrealizowania na danym poziomie i w danym czasie;

T – *time-scaled* (w ramach czasowych): nakład pracy niezbędnej do realizacji efektów kształcenia dla danego poziomu kwalifikacji jest wyrażony w postaci punktów kredytowych ECTS, gdzie 1 punkt ECTS odpowiada 25-30 godzinom pracy studenta.

5.1.1. Wiedza

Wiedza pochodzi z dwóch źródeł: z doświadczenia życiowego (wiedza empiryczna) oraz z kształcenia (wiedza akademicka). Wiedza odnosząca się do wspólnego doświadczenia użytkowników języka jest niezbędna do nawiązania skutecznej komunikacji. W kształceniu językowym warto podkreślić znaczenie wiedzy ogólnej, dotyczącej powszednich obszarów ludzkiego życia, które mają charakter uniwersalny, jak również aspektów uwarunkowanych kulturowo wpływających na jakość komunikacji interkulturowej [Komorowska, 2003]. „Nowa wiedza nie jest kumulowana przez uczącego się w prosty sumaryczny sposób; jej każdorazowe przyswajanie jest uzależnione od dotychczasowego jej zasobu, poziomu i stanu” [tamże, s. 22]. Uwzględnienie tego faktu jest istotne w procesie projektowania efektów i programu kształcenia, ponieważ kompetencja komunikacyjna wzrasta równolegle z przyrostem wiedzy studenta.

Efekty kształcenia w kategorii „wiedza” opisują treści kształcenia i ich zastosowanie. W odniesieniu do poszczególnych poziomów ram kwalifikacji istnieją cechy wspólne, które różnią się zakresem i głębią rozumienia faktów, obiektów, zjawisk, pojęć i teorii, składające się na wiedzę ogólną oraz na wiedzę specjalistyczną, charakterystyczną dla danej dziedziny nauki lub działalności zawodowej [IBE 2018]. Wiedza jest punktem wyjścia do rozwoju kompetencji [Targońska 2009, s. 12].

W obszarze studiów humanistycznych kwalifikację pierwszego stopnia uzyskuje student, który „ma podstawową wiedzę o miejscu i znaczeniu nauk humanistycznych w systemie nauk oraz ich specyfice przedmiotowej i metodologicznej” oraz „zna elementarną terminologię nauk humanistycznych” [Chmielecka 2010, s. 30]. Ponadto „ma uporządkowaną wiedzę ogólną z zakresu studiowanej dyscypliny humanistycznej”, „uporządkowaną wiedzę szczegółową w niektórych obszarach studiowanej dyscypliny” oraz „elementarną wiedzę o powiązaniach studiowanej

dyscypliny z innymi dyscyplinami humanistycznymi” [tamże]. Absolwent „ma podstawową wiedzę o głównych kierunkach rozwoju i najważniejszych nowych osiągnięciach w obszarze studiowanej dyscypliny humanistycznej” oraz „zna i rozumie podstawowe metody analizy i interpretacji różnych wytworów kultury, właściwe dla wybranych tradycji, teorii lub szkół badawczych w obrębie studiowanej dyscypliny humanistycznej” [tamże]. Co więcej, „ma świadomość kompleksowej natury języka oraz złożoności i historycznej zmienności znaczeń”, ma również „podstawową wiedzę o współczesnym życiu kulturalnym i instytucjach kultury” [tamże].

5.1.2. Umiejętności

Umiejętności praktyczne rozumiane są jako „wiedza proceduralna, czyli umiejętność stosowania posiadanej wiedzy deklaratywnej” [Komorowska 2003, s. 23]. Grupa efektów w zakresie umiejętności prowadzi do pogłębienia sprawności receptywnych i produktywnych, posługiwania się językiem obcym, wyrażania przynależności do wspólnoty oraz zarządzania własnym procesem uczenia się. W ramach edukacji na poziomie wyższym podkreśla się potrzebę wzmocnienia umiejętnego wykorzystywania wiedzy do rozwiązywania złożonych problemów, przedstawiania różnych stanowisk i opinii oraz planowania uczenia się przez całe życie.

W obszarze studiów humanistycznych kwalifikację pierwszego stopnia uzyskuje student, który w zakresie umiejętności ogólnych „potrafi porozumiewać się przy użyciu różnych kanałów i technik komunikacyjnych ze specjalistami w zakresie studiowanej dyscypliny humanistycznej w języku rodzimym lub obcym” [Chmielecka 2010, s. 30]. Równie istotną umiejętnością jest zdolność wyszukiwania, analizowania, oceniania, selekcjonowania i użytkowania informacji przy użyciu różnych źródeł i sposobów. Absolwent posiada „elementarne umiejętności badawcze pozwalające na rozwiązywanie typowych zadań w obrębie studiowanej dyscypliny humanistycznej”, potrafi „samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje umiejętności badawcze, kierując się wskazówkami opiekuna naukowego” [tamże]. Ważną umiejętnością jest również efektywna praca w zespole, uwzględniająca cele i wskazówki formułowane przez kierownika zespołu. W zakresie podstawowych umiejętności humanistycznych absolwent studiów pierwszego stopnia „potrafi posługiwać się podstawowymi ujęciami teoretycznymi, paradygmatami badawczymi i pojęciami właściwymi dla

studiowanej dyscypliny humanistycznej w typowych sytuacjach profesjonalnych” [tamże]. Potrafi również „zapoznać różne rodzaje tekstów i wytworów kultury materialnej z zakresu studiowanej dyscypliny humanistycznej oraz przeprowadzić ich krytyczną analizę i interpretację z zastosowaniem typowych metod, w celu określenia ich znaczenia, oddziaływania społecznego i miejsca w procesie historyczno-kulturowym” [tamże]. Formułuje i wyraża własne poglądy i idee w odniesieniu do kwestii społecznych i światopoglądowych. Tworzy prace pisemne oraz potrafi przygotować wystąpienia ustne dotyczące zagadnień szczegółowych w zakresie studiowanej dyscypliny humanistycznej z wykorzystaniem podstawowych ujęć teoretycznych i różnych źródeł nie tylko w języku polskim. Ponadto posiada umiejętność „argumentowania z wykorzystaniem poglądów innych autorów oraz formułowania wniosków” [tamże, s. 32].

5.1.3. Kompetencje społeczne

Słownik języka polskiego tłumaczy kompetencję jako „zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności” [PWN, 2015]. Przegląd literatury pedeutologicznej pozwala ponadto zauważyć, że:

„[Jest to] jedno z ważnych pojęć pedagogicznych, którym trudno jest przyznać jednoznaczny zakres znaczeniowy z powodu silnie osadzonych w myśleniu pedagogicznym potocznych konotacji tegoż pojęcia oraz, co jest z tym związane, jego podatności na interferencję z sądami wartościującymi. Ponadto w obszarze pedagogiki nadaje się pojęciu kompetencji odmienne znaczenia w zależności od teoretycznego, a także ideologicznego kontekstu, w jakim ono funkcjonuje” [Męczkowska 2003, s. 693].

Kompetencje społeczne są opisywane jako „psychiczne dyspozycje oraz umiejętności plastycznego, zgodnego z normatywnymi wzorcami sytuacji reagowania podczas porozumiewania się z ludźmi (...) z równoczesnym zachowaniem obranego kierunku dążeń osobistych” [Jakubowska 1996, s. 37]. Nauczyciel społecznie kompetentny dysponuje takimi umiejętnościami, dzięki którym potrafi zachować się stosownie do sytuacji wymagającej odpowiedniej interakcji interpersonalnej, nie rezygnując jednocześnie z dążenia do realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych. Podstawowymi komponentami kompetencji społecznej są zatem: inteligencja społeczna, empatia, umiejętne rozwiązywanie problemów, asertywność oraz prawidłowa komunikacja werbalna i pozawerbalna [tamże].

„Kompetencje [...] mogą podlegać procesowi kształtowania i rozwoju oraz ujawniają się w działaniach podmiotu (indywidualnego lub/i zbiorowego). Kompetencje są związane z zadaniami: ich posiadanie sprzyja dobrej realizacji różnego rodzaju zadań życiowych czy zawodowych, przy czym niektóre zadania wymagają jednego rodzaju kompetencji, inne - kilku rodzajów” [Madalińska-Michalak 2016, s. 11].

Jak wynika z powyższego wyводу, opis kompetencji jest na tyle ogólny, że pozwala poszczególnym uczelniom stosować takie zapisy, które pozwolą zrealizować zakładane efekty kształcenia.

Kompetencje społeczne obejmują zachowania rozpatrywane w kategoriach etycznych, aktywność w procesie komunikowania, udział w życiu społecznym, przyjmowanie na siebie obowiązków wynikających z pełnionych ról społecznych oraz dbałość o zdrowie, bezpieczeństwo i środowisko naturalne. Na poziomie szkoły wyższej kompetencje społeczne oznaczają również gotowość do pogłębionej analizy i krytycznej oceny wiedzy i umiejętności.

Wyróżniamy trzy grupy kompetencji społecznych: efektywne i skuteczne działanie, zrozumienie rzeczywistości społecznej oraz dostrzeganie potrzeby samodzielnego działania [Kraśniewski 2011, s. 49]. Rozwój tych kompetencji staje się możliwy dzięki współczesnej edukacji pełniącej funkcje adaptacyjne, emancypacyjne i krytyczne (Rorty 1998; Kwieciński 2000; Szkudlarek 2005) [Nowak-Dziemianowicz 2012, s. 9]. Taka edukacja umożliwia rozwój kompetencji adaptacyjnych, pozwalających efektywnie i skutecznie działać w sposób, który pozwala studentom rozwijać się w wielu zakresach. Pierwszym z nich jest świadomość własnej wiedzy i umiejętność jej doskonalenia. Drugi zakres dotyczy aktywności i samodzielności w podejmowaniu działań zawodowych. Trzeci polega na zrozumieniu dylematów etycznych i zachowań właściwych związanych z własną pracą. Kolejny dotyczy zrozumienia znaczenia tradycji i dziedzictwa kulturowego. Ostatnim zakresem adaptacyjnym jest uczestnictwo w różnych formach życia kulturalnego.

Z pomocą kompetencji emancypacyjnych student doskonali umiejętność dokonywania wyborów, opierając się na potrzebach własnych i zrozumieniu dla otaczającej go rzeczywistości. Dzięki nim potrafi wziąć odpowiedzialność zarówno za siebie, jak i za innych oraz za dziedzictwo kulturowe. Co więcej, świadomie tworzy kulturę i dba o własne upodobania kulturalne oraz dostrzega znaczenie humanistyki dla nawiązywania i podtrzymywania więzi społecznych.

Z kolei kompetencje krytyczne to te, dzięki którym osoba ucząca się potrafi uzasadnić swoje postępowanie na podstawie interpretacji rzeczywistości w drodze krytycznego namysłu nad sobą i swoim miejscem w świecie [tamże, s. 9-10]. Prowadzi to do rozwoju odpowiedzialności i samodzielności w działaniu.

Europejskie Ramy Kwalifikacji podkreślają znaczenie kompetencji adaptacyjnych, emancypacyjnych i krytycznych, w konsekwencji czego zalecają uczelniom „zwrócić uwagę na to, jak kształtuje [się w ramach oferowanego kierunku] u studentów autonomia i odpowiedzialność w myśleniu i działaniu” [tamże, s. 49-50].

Powyższe rozważania dały podstawę do określenia niezbędnych elementów dla uzyskania kwalifikacji pierwszego stopnia w obszarze studiów humanistycznych w Polskiej Ramie Kwalifikacji w zakresie kompetencji personalnych i społecznych. Pierwszym jest świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności oraz zrozumienie dla potrzeb ciągłego doksztalcania się i rozwoju kulturalnego. Po drugie, absolwent aktywnie i samodzielnie podejmuje działania o charakterze profesjonalnym. Kieruje się postawą etyczną, jest odpowiedzialny przed współpracownikami i innymi członkami społeczeństwa. Nie tylko docenia tradycję i dziedzictwo kulturowe ludzkości i ma świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego, ale również uczestniczy w życiu kulturalnym i świadomie kształtuje i pielęgnuje własne upodobania. Wreszcie ma świadomość „znaczenia nauk humanistycznych dla utrzymania i rozwoju więzi społecznej na różnych poziomach” [Chmielecka 2010, s. 33].

5.2. Program kształcenia

Programem studiów nazywamy zestaw połączonych ze sobą treści modułów (przedmiotów) oraz zakładanych efektów kształcenia, które stanowią spójną całość. W sposób ustrukturyzowany i zgodny z wymaganiami prawnymi mają one na celu doprowadzić studenta do uzyskania pełnej kwalifikacji, potwierdzonej dyplomem ukończenia studiów wyższych. Program studiów składa się z modułów (przedmiotów), w których opisie uwzględnia się cele i efekty kształcenia, formy zajęć wraz z metodami nauczania i uczenia się oraz sposoby oceniania i weryfikacji efektów kształcenia.

„Oś nowoczesnych programów tworzą efekty kształcenia, w przeciwieństwie do programów tworzonych metodami tradycyjnymi, opartych na treściach kształcenia” [Próchnicka i in. 2010, s. 91].

Efekty kształcenia są punktem wyjścia do określenia zakresu treści nauczania, podziału na przedmioty i moduły kształcenia wraz z efektami przypisanymi do poszczególnych zajęć oraz związanymi z nimi metodami dydaktycznymi i ocenami postępów kształcenia. Istnieje wiele korzyści wynikających z opracowania programu na podstawie zakładanych efektów kształcenia. Dzięki nim rozpoznanie i kompensacja braków i redundancji w programie stały się możliwe już na etapie projektowania oferty kształcenia. Znacznie zwiększyły się możliwości działań innowacyjnych i wdrażania nowatorskich rozwiązań edukacyjnych. Efekty kształcenia wymogły na edukatorach stosowanie bardziej kompletnych i szczegółowych metod oceny osiągnięć studenta oraz wprowadzenia do programu zajęć mających na celu rozwój umiejętności praktycznych. Takie rozwiązania znacznie ograniczają możliwość tworzenia „programu zdominowanego interesami kadry nauczającej” [tamże, s. 99].

Konstrukcja programu uwzględniająca prognozowane efekty kształcenia jest zgodna ze współczesnym postrzeganiem procesów dydaktycznych, w ramach których nastąpiła reorientacja działań z uczącego na uczącego się, czyli z nauczania na uczenie się. Celami dydaktycznymi, „równoważnymi dostarczaniu wiedzy, są także nabywanie umiejętności przez uczącego się oraz kształtowanie postaw – kompetencji osobowych i społecznych” [tamże].

Metodyka tworzenia programów studiów podaje dwie możliwości działania: *top-down* oraz *bottom-up*. Pierwszy sposób dotyczy tworzenia całkowicie nowego programu studiów, celem drugiego jest dostosowanie programu już istniejącego do zaleceń Krajowych Ram Kwalifikacji.

5.3. Weryfikacja efektów kształcenia

Istotnym elementem wieńczącym proces kształcenia jest jego testowanie i ocena, których zadaniem jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie, „czy realizacja programu zapewnia osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia i czy odpowiada rozpoznanym w stadium koncepcyjnym oczekiwaniom społecznym i wymaganiom rynku pracy” [tamże, s. 100]. Tu również istotny jest udział grup interesariuszy zarówno na etapie projektowania programu, jak i w trakcie jego realizacji.

Efekty kształcenia muszą być sprawdzalne, a przynajmniej muszą stwarzać możliwość sprawdzenia, „czy zostały osiągnięte i na jakim poziomie doskonałości” [tamże, s. 97], a sposób i procedury weryfikacji danego efektu powinny być dostosowane do technik nauczania. Potwierdzanie efektów kształcenia należy do

uczelni, której zadaniem jest „zaprojektowanie i właściwe stosowanie odpowiednich mechanizmów sprawdzania, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu studiów [...] są osiąmane w wyniku realizacji procesu dydaktycznego” [Chmielecka 2010, s. 101]. Nadzór nad weryfikacją efektów kształcenia wewnątrz uczelni reguluje wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia.

ROZDZIAŁ DRUGI

Kompetencje zawodowe kandydatów na nauczycieli języka angielskiego

1. Znaczenie języka angielskiego we współczesnym świecie

Język angielski w zawrotnym tempie zaledwie w ciągu kilku ostatnich dekad awansował do rangi najważniejszego środka społecznej komunikacji o zasięgu międzynarodowym. Stał się *lingua franca* współczesnego świata, nie tylko w zachodnim kręgu kulturowym, do którego w naturalny sposób przynależy. W odróżnieniu od języka francuskiego, który w wiekach XVIII-XIX spełniał podobną rolę, ale głównie w kręgach elit społecznych i umysłowych, angielski stał się językiem mas. Jego ekspansja we współczesnym świecie ma, po pierwsze, uzasadnienie historyczne. Decydujący wpływ na ten proces miała trwająca co najmniej dwa stulecia dominacja Imperium Brytyjskiego nad prawie jedną czwartą świata. Po drugie, na upowszechnienie języka angielskiego w skali niemal globalnej w dużym stopniu wpłynęła popkultura amerykańska, która na przełomie XX i XXI stulecia osiągnęła pozycję nieporównywalną z żadnym innym zjawiskiem natury socjolingwistycznej. Wiele słów powszechnie używanych w życiu codziennym zostało *inkorporowanych* z języka angielskiego także do języka polskiego, nierzadko mimo oporu purystów językowych [Pietrzak 2015, s. 429-439].

Globalizacja doprowadziła do daleko idących przemian na rynku pracy na wszystkich jego szczeblach, zmniejszyła dystans pomiędzy jednostką a światem (w sensie geograficznym i kulturowym), przez co życie codzienne, w tym zawodowe, osiągnęło w naszych czasach międzynarodowy wymiar. Oczywistą konsekwencją tego zjawiska jest zorientowanie na konieczność porozumiewania się w językach o jak najszerszym zasięgu. Do takich języków należy angielski, którym posługiwanie się jest coraz częściej uważane za umiejętność na tyle podstawową, że w coraz większej ilości europejskich przedsiębiorstwach przestał być traktowany jak język obcy, zyskując status tzw. języka korporacyjnego i potwierdzając tym samym swoją pozycję *lingua franca*. W związku z tym osiągnięcie wysokich kompetencji w zakresie posługiwania się tym językiem przyczynia się nie tylko do zwiększania konkurencyjności pracowników na rynku pracy, ale również wzmacnia możliwości ekonomiczne państw i regionów [IBE 2013, s. 27].

Raport *Global English Corporation* [2007] na temat stosowania języka angielskiego w komunikacji biznesowej podaje, że 49% pracujących wykorzystuje angielski do codziennej komunikacji w pracy, a aż 77% używa go co najmniej raz w tygodniu. Na podstawie badań przeprowadzonych w krajach nadbałtyckich Toomet

[2011] sugeruje wręcz, że dla imigrantów i przedstawicieli mniejszości ważniejsze jest osiągnięcie biegłości w języku angielskim niż w rodzimym języku danego kraju. Ponadto z większości badań wynika, że angielski jest tym językiem, którego znajomość przekłada się na wyższe wynagrodzenie [Williams 2005, Ginsburgh, Prieto-Rodriguez 2007, za: IBE 2013].

Umiejętność posługiwania się obcymi językami uznano za na tyle istotną, że została umieszczona na liście kompetencji kluczowych przyjętych przez kraje należące do Unii Europejskiej w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r.

„Kluczowe kompetencje w postaci wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do każdej sytuacji mają fundamentalne znaczenie dla każdego obywatela społeczeństwa opartego na wiedzy. Zapewniają wartość dodaną dla rynku pracy, spójność społeczną i aktywne obywatelstwo, oferując elastyczność i zdolność adaptacji, satysfakcję i motywację. Ponieważ powinny one zostać nabyte przez wszystkich, zalecenie to proponuje narzędzie odniesienia dla państw członkowskich Unii Europejskiej (UE) w celu zapewnienia pełnego włączenia tych kluczowych kompetencji do ich strategii i infrastruktury, zwłaszcza w kontekście uczenia się przez całe życie”

[Dz.U. L 394 z 30.12.2006 r.]

2. Kompetencje zawodowe nauczycieli języka angielskiego

Kompetencja to świadomy, wyuczony, satysfakcjonujący poziom sprawności, który warunkuje efektywne działanie w danej dziedzinie [Czerepaniak-Walczak 1999, s. 61]. W literaturze przedmiotu często spotykany jest podział kompetencji nauczyciela według kryterium „dwóch racjonalności”: wiedzy praktyczno-moralnej oraz wiedzy technicznej. Do kompetencji praktyczno-moralnych zalicza się zdolności interpretacyjne, kompetencje moralne i komunikacyjne. Pierwsze pomagają zrozumieć otaczającą nas rzeczywistość, umożliwiają stawianie pytań, dzięki którym możliwa jest interpretacja zachodzących w niej zjawisk. Kompetencje moralne umożliwiają prowadzenie „refleksji moralnej” na tle norm postępowania zgodnie z etyką zawodu nauczyciela. Dzięki kompetencjom komunikacyjnym możliwe jest prowadzenie „dialogowego” sposobu życia, będącego próbą zrozumienia siebie i innych. W drugiej grupie „racjonalności” – obejmującej wiedzę techniczną – znalazły się kompetencje normatywne, metodyczne oraz realizacyjne. Pierwsze rozumiane są jako postulatywne umiejętności identyfikowania się z określonymi celami grupowymi lub indywidualnymi; drugie dotyczą umiejętności działania według reguł postępowania zgodnie z obowiązującym wzorem; ostatnie są rozumiane jako umiejętność doboru

środków i organizacji warunków sprzyjających realizacji zakładanych celów kształcenia [Kwaśnica 2004, s. 291-319]. Jednak kompetencje obejmują szerszy zbiór umiejętności, wskazują na „harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia” [Kolera 2009, s. 40].

W trakcie kształcenia kandydaci na nauczycieli języków obcych nabywają wstępnych kompetencji zawodowych w zakresie predyspozycji intelektualnych, metodycznych, społecznych, psychofizycznych i moralnych. W tradycyjnym ujęciu nauczyciel posiadał wiedzę, umiejętności specjalistyczne oraz kompetencje dydaktyczne dotyczące nauczanego przedmiotu. Współcześnie kompetencje zawodowe obejmują szerszy zakres dyspozycji, postaw i wartości osobowościowych. Kompetencja to podmiotowe doświadczenie człowieka i wiedza nabywana w pewnym układzie sytuacyjnym.

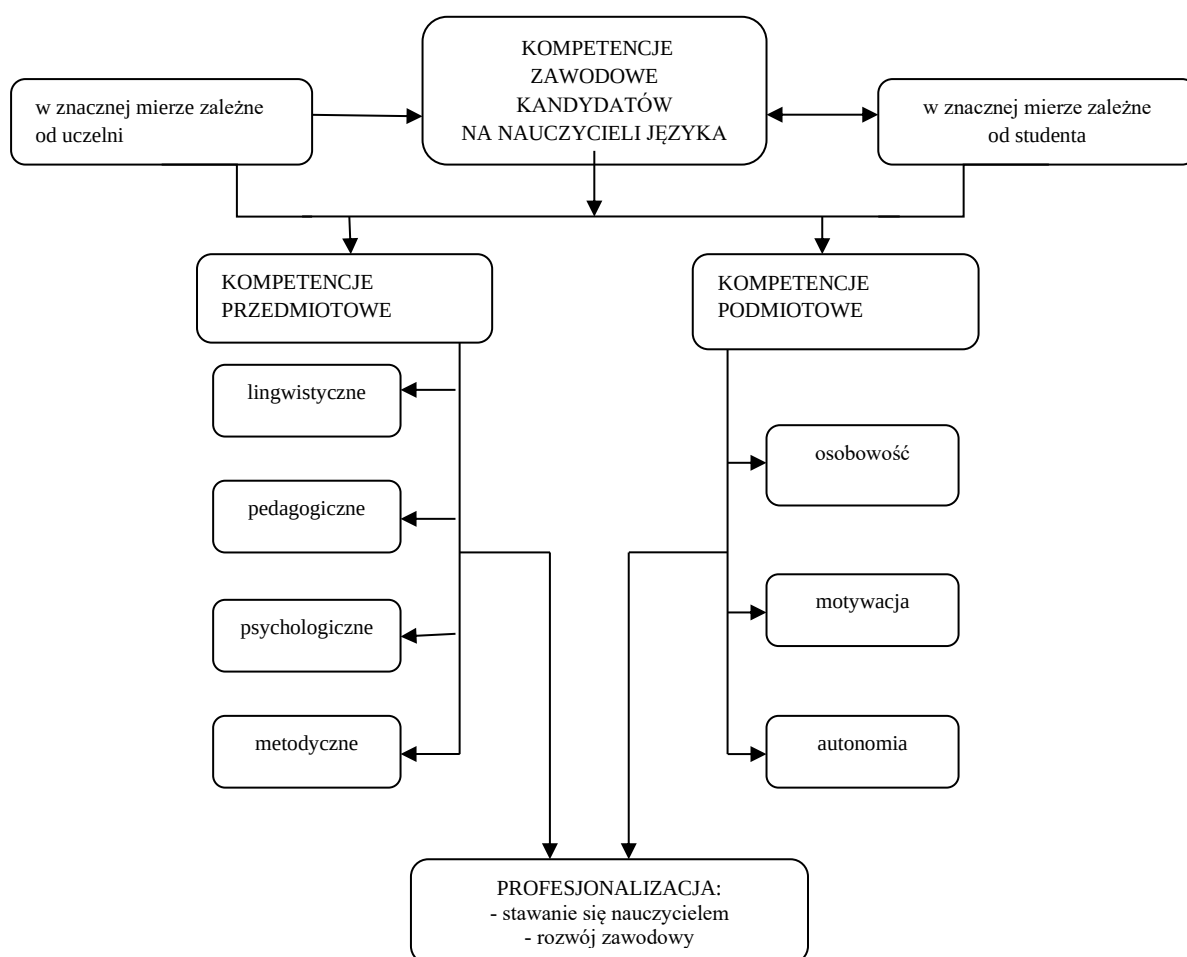
„Kompetencje nauczyciela nie są czymś statycznym, ich rozwój polega na rekonstrukcji, a nie na zastępowaniu starych form przez nowe [...] jest bytem samoregulującym się i wewnętrznie motywowanym” [Zawadzka 2004, s. 109].

Oznacza to, że kompetentny nauczyciel potrafi wykorzystać nabyte umiejętności do działania w nowych sytuacjach. Potrafi też przewidywać, dokonywać słusznych wyborów, wartościować i oceniać swoje dokonania. Kompetencje zawodowe nauczyciela języka obcego są zwyczajowo dzielone na obszary obejmujące: kompetencje bazowe (podstawowe), związane z rozwojem intelektualno-moralnym, kompetencje pożądane, które wzbogacają warsztat pracy nauczyciela, takie jak umiejętność śpiewu, gry na instrumencie czy zdolności plastyczne, oraz kompetencje dydaktyczne.

Wśród kompetencji koniecznych wymieniane są: kompetencje interpretacyjne pozwalające na krytyczną analizę wiedzy na temat świata, czy podejmowanie działań dostosowanych do sytuacji i potrzeb; kompetencje autokreacyjne, w ramach których nauczyciel staje się twórcą warsztatu i technik pracy; kompetencje realizacyjne umożliwiające wykonywanie czynności edukacyjnych, podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów [Dylak 1995, s. 36].

W tym świetle kompetencja to umiejętność skutecznego, analitycznego zastosowania wiedzy i umiejętności w kontekście edukacyjnym. Liczne typologie kompetencji nauczyciela języka obcego [Zawadzka 2004, Denek 2000, Werbińska 2004] pozwalają na wyróżnienie czterech kategorii, obejmujących zespoły kompetencji o charakterze przedmiotowym (kompetencje lingwistyczne,

pedagogiczne, psychologiczne i metodyczne) oraz kompetencji o charakterze podmiotowym, obejmujących teorie osobowościowe, autonomię oraz motywację kandydatów na nauczycieli języka. Na rozwój kompetencji zawodowych w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli języka angielskiego decydujący wpływ mają dwa czynniki: kształcenie akademickie oraz samokształcenie studenta [patrz: rys. 2]. W niniejszej rozprawie przyjmujemy, że kompetencje bezpośrednio nabywane w szkole wyższej stanowią grupę kompetencji przedmiotowych, natomiast samokształcenie prowadzi do rozwoju kompetencji podmiotowych, zorientowanych na studenta – kandydata na nauczyciela – ujętych w trzech aspektach: osobowości, motywacji i autonomii.



Rys. 3. Schemat kształcenia kompetencji zawodowych kandydata na nauczyciela języka angielskiego; opracowanie własne

2.1. Kompetencje lingwistyczne

„Wiedza językowa i jej mentalna reprezentacja w umyśle stanowią jeden z bardziej kontrowersyjnych problemów lingwistyki kognitywnej” [Zawadzka 2004, s. 111].

Według Chomsky’ego [1965] kompetencja językowa to system abstrakcyjnych reguł obowiązujących idealnego mówcę (słuchacza), w którym odróżnia się wiedzę językową od użycia językowego. Z kolei Hymes [1971] kompetencję językową zastępuje pojęciem kompetencji komunikacyjnej, a tę definiuje jako połączenie wiedzy językowej z umiejętnościami pozwalającymi na interakcje akceptowane w danej kulturze i w różnych sytuacjach. Inni badacze [Canale, Swain 1980] tak rozumianą kompetencję komunikacyjną uzupełniają o sprawności: socjolingwistyczną, dyskursu i strategiczną [Zawadzka 2004]. Kompetencja językowa jest przez niektórych uczonych odróżniana od kompetencji komunikacyjnej, dla innych stanowi jej część. Taki brak zgodności na temat samej natury wiedzy językowej powoduje widoczny dysonans w próbach tworzenia modelu kształcenia kandydatów na nauczycieli języków obcych.

Warto podkreślić także, że w podejściu do kompetencji językowej pojawiają się dwa ujęcia: modułowe i interakcyjne [Zawadzka 2004, s. 112]. Pierwsze jest konstruktem teoretycznym, traktuje wiedzę językową w sposób intuicyjny, drugie odnosi się do ogólnych zasad kognitywnych z uwzględnieniem metajęzykowej refleksji i wiedzy o uczeniu się [Wolff 1995, za: Zawadzka 2004].

Nie ma wątpliwości co do tego, że podstawowym elementem warsztatu każdego nauczyciela jest jego wiedza i umiejętności związane z nauczaniem przedmiotem.] [W przypadku nauczycieli języka angielskiego wiedza specjalistyczna, o której mowa, to kompetencja lingwistyczna składająca się nie tylko z biegłości językowej, ale również z kompetencji przedmiotowej. Biegłość językowa jest niezbędna do realizacji czynności zawodowych nauczyciela języka angielskiego i dzieli się na:

- a) biegłość w zakresie dyskursu klasowego, która pozwala na komunikowanie się z uczniami poprzez funkcje: prośby, nakazu, podawania reguł, zadawania pytań, powtarzania, wyjaśniania, wydawania poleceń, udzielania odpowiedzi, odmawiania pozwolenia, ostrzegania, udzielania rad, podawania przyczyn, wyjaśniania itp. [Heaton 1981];
- b) biegłość w sprawnościach i podsystemach językowych odnosząca się nie tylko do sprawności recepcyjnych (słuchania i czytania) i produktywnych (mówienia i pisanie), ale również do sprawności interakcyjnych (np. łączenia sprawności

słuchania z mówieniem) i mediacyjnych (np. przygotowania notatki ze spotkania);

- c) biegłość w zachowaniach językowych, czyli w doborze odpowiednich funkcji językowych i zachowań klasowych nakierowanych na potrzeby uczących się;
- d) biegłość kulturową, która umożliwia efektywną komunikację interkulturową [Pfeiffer 2001, s. 197].

Biegłość językowa jest ponadto czynnikiem warunkującym sukces dydaktyczny nauczyciela języka obcego, co więcej, może „zaważyć na umiejętnościach przekazywania wiedzy, a więc [na efektach] samego nauczania” [Werbińska 2004, s. 17].

Kompetencja przedmiotowa rozumiana jako wiedza o języku, w odróżnieniu od biegłości językowej, nie jest znana osobom nienauczającym języka i obejmuje wiedzę i umiejętności, które tworzą bazę specjalistyczną do nauczania języka angielskiego w odniesieniu do fonetyki i fonologii, składni, zagadnień akwizycyjnych, konstruowania programu nauczania, analizy dyskursu, socjolingwistyki, analizy metod nauczania, ewaluacji [Richards, Farrell 2005]. Tak postrzeganą kompetencję przedmiotową kandydaci na nauczycieli języka obcego nabywają w toku studiów lub innej formy kształcenia formalnego, z naciskiem na kształcenie ustawiczne, samorozwój i krytyczne myślenie.

Jak podaje Zawadzka [2004, s. 113], „zmiany organizacyjne w nauczaniu języków obcych spowodowały znaczne zwiększenie wymagań w zakresie opanowania języka obcego, a więc kompetencji językowej nauczyciela”, dlatego też nauczyciel musi wykazywać się coraz większymi umiejętnościami komunikacyjnymi.

„Kompetentny użytkownik języka umie skutecznie zdobyć i przekazać informacje w mowie i piśmie w sposób poprawny i odpowiedni w danej sytuacji. Charakteryzuje go zatem kompetencja komunikacyjna. Rozumie nieskończoną ilość zdań, także takich, których nigdy jeszcze nie słyszał i umie budować nieskończenie wiele poprawnych zdań, których jeszcze nigdy w takiej formie nie wypowiedział. Charakteryzuje go zatem kompetencja lingwistyczna” [Komorowska 2005, s. 10].

Na kształcenie kompetencji lingwistycznej składa się poznawanie tzw. podsystemów językowych, związanych z dźwiękową i graficzną warstwą języka, słownictwem, składnią i gramatyką, a każdy z tych elementów nabywany jest zarówno w sposób receptywny, jak i produktywny. Pełny zakres kompetencji językowej obejmuje zatem [tamże, s. 10-12]:

- 1) opanowanie podsystemu fonologicznego (rozróżnianie i wytwarzanie dźwięków danego języka, poprawne używanie akcentu wyrazowego i zdaniowego, wzorców rytmicznych i intonacyjnych, rozumienie komunikatów i nadawanie odpowiedniego znaczenia wypowiedziom za pomocą rytmu, akcentu i intonacji);
- 2) opanowanie podsystemu graficznego (rozpoznawanie znaków graficznych, rozróżnianie wyrazów zapisanych poprawnie i błędnie; samodzielne poprawne zapisywanie wyrazów oraz posługiwanie się znakami interpunkcyjnymi);
- 3) opanowanie podsystemu leksykalnego (rozumienie wyrazów składających się na zasób leksykalny danego języka oraz prawidłowe posługiwanie się wyrazami w komunikacji);
- 4) opanowanie podsystemu gramatycznego (rozumienie różnic wynikających z doboru struktur gramatycznych, samodzielne budowanie zdań, nawet bez znajomości reguł gramatycznych i operowania terminologią językoznawczą).

Znajomość podsystemów językowych jest niezbędna do realizowania funkcji komunikacyjnych, takich jak: zapraszanie, ostrzeganie, informowanie, przepraszanie czy obiecywanie. Konieczne są zatem umiejętności interpretowania intencji mówiącego oraz samodzielnego stosowania funkcji językowych w sposób swobodny i poprawny. Ukształtowane w procesie edukacyjnym kompetencje lingwistyczne używane są w obrębie sprawności receptywnych (słuchanie i czytanie ze zrozumieniem), produktywnych (mówienie i pisanie), interakcyjnych (łączyjących słuchanie z mówieniem w rozmowie lub pisanie z czytaniem w korespondencji) oraz mediacyjnych (obejmujących umiejętności operowania tekstem ustnym i pisemnym poprzez relacjonowanie, streszczanie czy zmianę stylu przekazu).

Do prawidłowego posługiwania się językiem niezbędne są również kompetencje o charakterze społecznym, niezwiązane bezpośrednio ze środkami językowymi, konieczne do interakcji z innymi użytkownikami języka. Nieodzowne są też „kompetencje w zakresie dyskursu językowego”, potrzebne do nawiązania, podtrzymania i zakończenia komunikacji, oraz kompetencje socjolingwistyczne, dzięki którym różnicujemy swoje wypowiedzi zgodnie z kontekstem społecznym. Znajomość norm i zwyczajów danego kraju, pozwalająca na właściwą interpretację zachowań i wypowiedzi, świadczy o kompetencji socjokulturowej użytkownika języka. W przypadku trudności komunikacyjnych przydatne są kompetencje

strategiczne, dzięki którym można skompensować braki wynikające z niedostatecznego opanowania pozostałych kompetencji.

2.2. Kompetencje dydaktyczne

W pracy nauczyciela umiejętności dydaktyczne są niezwykle istotne. W literaturze przedmiotu znajdujemy pojęcia, jak kompetencja dydaktyczna [Hamer 1994] i umiejętności nauczania [Richards, Farrell 2005], które odnoszą się do takich czynności w pracy nauczyciela, jak: planowanie lekcji, budowanie jednostek lekcyjnych, formułowanie celów, dobieranie ćwiczeń, zadawanie pytań, sprawdzanie rozumienia, monitorowanie procesu uczenia się, czy udzielanie informacji zwrotnej na temat procesu uczenia się [Werbińska 2004]. Pfeiffer [2001] uzupełnia tę listę o tzw. „kompetencję kolektywną”, która obejmuje umiejętność pracy w zespole nauczycieli oraz funkcjonowanie w zespole uczniowskim, w tym formy nadzoru. Hamer zauważa dodatkowo, że kompetencją dydaktyczną jest jedynie ta wiedza, z której nauczyciel korzysta w codziennej praktyce zawodowej. Zawadzka dodaje, że nauczyciel „powinien potrafić przetransportować wiedzę naukową na język zastosowań praktycznych”, w przeciwnym razie może przejawiać „obniżoną samoocenę i [wykazywać] tendencje do krytycznego spostrzegania uczniów i innych nauczycieli” [Zawadzka 2004, s. 117].

2.3. Kompetencje psychologiczne

„Psychologia dostarcza nauczycielowi wiedzy o uczniu jako organizmie i osobowości o określonych celach społecznych” [tamże]. Dzięki wykorzystaniu wiedzy z zakresu psychologii nauczyciel potrafi dobrać metody i techniki nauczania dostosowane do potrzeb ucznia. W literaturze przedmiotu znajdziemy pojęcie „kompetencji emocjonalnej nauczyciela” na określenie jego umiejętności efektywnego komunikowania się z uczniami. „Osią psychologicznej wiedzy nauczyciela jest pozytywna postawa wobec ucznia” [Werbińska 2004, s. 20], która stwarza warunki do rozwijania kluczowych umiejętności niezbędnych w pracy dydaktycznej, na przykład umiejętności unikania sytuacji prowadzących do zakłóceń w komunikacji, zdolności prawidłowego komunikowania się z innymi, umiejętności motywowania do nauki, budowania zgranych zespołów uczniowskich, dopasowania stylu nauczania do dojrzałości uczniów, a także kontrolowania stresu [Hamer 1994].

W budowaniu kompetencji psychologicznej kandydatów na nauczycieli niezbędne jest kształcenie w zakresie wielu dyscyplin psychologicznych, w tym

psychologii wychowawczej, która rozwija zdolność dostrzegania prawidłowości zachowań i kształtowania zasad postępowania; psychologii rozwojowej, która uczy dostosowywania środków dydaktycznych do właściwości rozwojowych uczniów; psychologii różnic indywidualnych, która uwzględnia problemy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz psychologii uczenia się i nauczania, która wyznacza podstawy działań dydaktycznych w klasie [Zawadzka 2004, s. 117-118].

Skuteczna komunikacja pomiędzy nauczycielem i klasą, zbudowana na fundamencie kompetencji psychologicznych, dokonuje się poprzez prawidłowo rozwinięte umiejętności, takie jak: stosowanie pochwał, reagowanie na wypowiedzi ucznia w sposób werbalny i pozawerbalny, wyznaczanie i przestrzeganie jasnych reguł postępowania oraz sprawiedliwe traktowanie wszystkich uczniów [Komorowska 2005]. Wydaje się więc, że odpowiednio ukształtowana kompetencja psychologiczna nauczyciela w dużym stopniu może determinować sukces edukacyjny uczniów.

W przypadku nauczyciela języka angielskiego kompetencję psychologiczną można rozpatrywać w kontekście trzech ról przypisywanych nauczycielowi języka obcego przez Underhilla [1999]: *lektora*, *nauczyciela* i *facylitatora*. Pierwsza rola opiera się na wiedzy przedmiotowej, bez umiejętności nauczania; druga obejmuje zakres pierwszej z dodatkową znajomością technik nauczania; trzecia opisuje najwyższe kwalifikacje – obejmuje dwie pierwsze oraz element zrozumienia, co przyczynia się do stworzenia odpowiednich warunków psychologicznych sprzyjających uzyskaniu dobrych efektów w nauce. „Facylitator jest w stanie poradzić sobie w trzech obszarach: w przedmiocie, w metodach i w tworzeniu atmosfery sprzyjającej nauce” [Werbińska 2004, s. 20].

2.4. Kompetencje metodyczne

Na kompetencje metodyczne nauczyciela języka angielskiego składają się przede wszystkim umiejętności nauczania przedmiotu z uwzględnieniem właściwych teorii uczenia dostosowanych do zmieniających się sytuacji edukacyjnych. Obok wiedzy teoretycznej kompetencje metodyczne obejmują sprawności zawodowe, takie jak: pisanie konspektów lekcji, prezentowanie treści, przeprowadzanie ćwiczeń, sprawdzanie postępów w nauce, praca z dialogiem, praca z tekstem, organizowanie komunikacji [tamże]. Co więcej, wobec zmian w sposobach komunikowania się współczesnego społeczeństwa informacyjnego kwalifikacje metodyczne nauczyciela muszą uwzględniać wiedzę o mediach.

2.4.1. w zakresie teorii nauczania

Wiedza z zakresu teorii nauczania / uczenia się języków obcych i umiejętność właściwego jej stosowania w sytuacjach zawodowych jest niezbędnym składnikiem warsztatu profesjonalnego nauczyciela. Studenci nierzadko podchodzą do tego obszaru kompetencji metodycznej z pewną obawą natury intelektualnej. Ich niepokój budzi fakt, czy zdołają powiązać ewolucję metod nauczania / uczenia się języków obcych z rozwojem idei podmiotowości ucznia i przełożyć to na praktyczne rozwiązania w nauczaniu. Są też tacy, którzy twierdzą, że w szkolnej rzeczywistości nie ma ani miejsca, ani czasu, ani, co gorsza, potrzeby na zgłębianie teorii kształcenia. A przecież dzięki tej wiedzy nauczyciel staje się bardziej świadomym wykonawcą zawodu, unika błędów i przejmuje odpowiedzialność za proces nauczania.

„Nauczanie języków obcych bardzo różnie wyglądało na przestrzeni tylko ostatniego stulecia, gdyż opierało się na teoriach dotyczących nauczania, które inaczej pojmowały proces samego uczenia się” [Targońska 2009, s. 11].

W ostatnich latach na gruncie teorii nauczania nastąpiła zasadnicza reorientacja w postrzeganiu statusu nauczyciela i ucznia, w konsekwencji czego uczeń został upodmiotowiony, uwzględniono jego potrzebę poczucia bezpieczeństwa, zwrócono większą uwagę na style uczenia oraz znaczenie jego zainteresowań [Komorowska 2005]. Podstawowe kierunki zmian w teoriach nauczania przedstawia poniższa tabela.

Tabela 3. Porównanie teorii nauczania pod kątem podejścia do ucznia

Uczeń/przedmiot		► Uczeń/podmiot
Właściwości	Teorie zorientowane na nauczyciela	Teorie zorientowane na ucznia
Status nauczyciela i ucznia	nauczyciel w centrum procesu dydaktycznego	uczeń w centrum procesu dydaktycznego
Typy nauczania/uczenia się	nauczanie transmisyjne; uczenie się przez bezpośrednią asymilację; uczenie się przez warunkowanie i imitację	uczenie się przez odkrywanie, działanie i konceptualizację; strategie uczenia się
Metody nauczania języków obcych	metoda bezpośrednia; metoda gramatyczno-tłumaczeniowa; metoda audiolingwalna	metoda reagowania całym ciałem; metoda <i>The Silent Way</i> ; metoda <i>Community Language Learning</i> ; metoda naturalna; sugestopedia; podejście komunikacyjne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Komorowska 2005.

2.4.2. w zakresie „kompetencji medialnej”

„W zalewie wiedzy i informacji, kiedy czas i przestrzeń „kurczą się”, a media i najnowsze technologie są wszechobecne, także w edukacji, znaczenie kwalifikacji nauczycieli w zakresie technologii i mediów wzrasta” [Leśniak 2017, s. 439].

Technologia teleinformacyjna zagościła na stałe w naszym życiu i mimo że wciąż mamy do czynienia z liczną grupą osób „wykluczonych cyfrowo” (12 mln. Polaków w 2014 roku, jak wynika z Ramowego Katalogu Kompetencji Cyfrowych, 2015), są to głównie osoby starsze niepodjęjące pracy zawodowej. Dzieci i młodzież szkolna traktują technologię w sposób całkowicie naturalny, dlatego też kompetencja medialna jest niezwykle istotna w pracy współczesnego nauczyciela.

Kompetencja medialna obejmuje „kompetencję techniczną”, „kompetencję semantyczną” w zakresie doboru materiałów i „kompetencję pragmatyczną”, czyli dostosowanie możliwości technologii informacyjnej do zakładanych celów kształcenia. W literaturze przedmiotu podkreśla się potrzebę wzmocnienia kompetencji medialnej w kształceniu nauczycieli, ponieważ jest niezbędna w pracy dydaktycznej i wspomaga autonomizację uczenia się [Wolski 1995]. Kompetencja medialna obejmuje nie tylko wiedzę z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale również praktyczne umiejętności korzystania z technik wyszukiwania, gromadzenia, analizy informacji i sposobów ich przekazywania. Ważne są również umiejętności dokonywania selekcji, interpretacji i wartościowania informacji oraz dbałość o rozbudzanie kreatywności ucznia. Nauczyciel, który jest kompetentny w zakresie mediów, ma ponadto świadomość specyfiki pracy z nowymi technologiami, szczególnie jeśli chodzi o zagrożenia wynikające z nieprawidłowego ich wykorzystania [Zawadzka 2004].

W dobie konwergencji mediów coraz częściej wspomina się o kompetencjach cyfrowych wywodzących się z kompetencji medialnych. Określa się nimi:

„zespół kompetencji informacyjnych obejmujących umiejętności wyszukiwania informacji, rozumienia jej, a także oceny jej wiarygodności i przydatności, oraz kompetencji informatycznych, na które składają się umiejętności wykorzystywania komputera i innych urządzeń elektronicznych, posługiwania się Internetem oraz korzystania z różnego rodzaju aplikacji i oprogramowania, a także tworzenia treści cyfrowych” [Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji 2014].

Kompetencja metodyczna warunkuje skuteczność pracy nauczyciela. Według Komorowskiej [2005] skuteczny nauczyciel języka angielskiego potrafi rzetelnie przygotować się do lekcji, odpowiednio dostosować i wykorzystać materiały

dydaktyczne, stymulować udział ucznia w lekcji poprzez dobór odpowiednich form pracy oraz różnicować metody i techniki nauczania w zależności od potrzeb sytuacyjnych.

„Wiedza metodyczna nie może się jednak ograniczać do zbioru stałych i skutecznych sposobów działania. Ważna jest umiejętność jej krytycznej analizy, praktycznych weryfikacji i przetwarzania” [Zawadzka 2004, s. 124].

3. Role zawodowe nauczyciela języka angielskiego

W pracy zawodowej nauczyciel podejmuje się pełnienia wielu ról, które mają na celu realizację określonych zadań natury ogólnej i szczegółowej. Podstawowe zadanie, które stoi przed nauczycielem, polega na organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej, którą realizuje poprzez określenie celów, dobór metod, wybór środków i materiałów nauczania. Dobra organizacja pracy podczas lekcji ma bezpośredni wpływ na poziom zainteresowania uczniów, stopień ich zaangażowania w proces uczenia się, czyli łączy się z kolejną rolą pełnioną przez nauczyciela, polegającą na motywowaniu uczących się. Poza kontrolą pracy uczniów i postępów w nauce nauczyciel oferuje pomoc uczniom nie tylko w sytuacjach problemowych, w których udziela bezpośredniego wsparcia, ale również pomaga w doborze odpowiednich strategii uczenia się i wspiera uczniowską autonomię. Funkcjonuje w roli eksperta, ma niezbędną wiedzę i umiejętności z zakresu wszystkich treści koniecznych w procesie nauczania, szczególnie z języka angielskiego, i w związku z tym funkcjonuje w roli wzoru językowego. Jest również sędzią, egzaminatorem i osobą oceniającą w sposób profesjonalny i etyczny. Wie, że ocena osiągnięć ucznia jest jednocześnie oceną pracy nauczyciela oraz informacją na temat postępów procesu kształcenia. Nauczyciel pełni także rolę uważnego słuchacza i obserwatora, w przeciwnym razie „zagrożone byłoby pełnienie wszystkich wymienionych poprzednio ról i prawidłowe wykonywanie wiążących się z nimi zadań” [Komorowska 2005, s. 104-105].

Te i inne zadania stawiane przed nauczycielem sprawiają, że często dochodzi do konfliktu ról, które wzajemnie się wykluczają, jak może mieć to miejsce w przypadku łączenia ról egzaminatora i osoby udzielającej pomocy. Zdarza się również, że pewne oczekiwane od nauczyciela role są sprzeczne z jego indywidualnymi predyspozycjami i, pomimo dobrych chęci, nie jest on w stanie ich pełnić w należyty sposób. Są również nauczyciele, którzy świadomie odmawiają pełnienia pewnych ról, szczególnie tych

wymagających większego emocjonalnego zaangażowania w potrzeby ucznia wykraczające poza obszar dydaktyki nauczania języka. Jak zauważa Komorowska, z całego zestawu ról, nauczyciele dokonują wyboru tych, które z różnych względów będą pełnić w pracy zawodowej, a nawet jeśli starają się uwzględnić wszystkie, to i tak realizują je z różnym nasileniem. Z reguły te, na które kładziony jest najsilniejszy nacisk, determinują obraz nauczyciela o określonej cesze: „miłego”, „wymagającego” lub takiego, który „potrafi dobrze nauczyć”. „Istotą zawodu nauczycielskiego jest jednak umiejętność wchodzenia w różne role, a co więcej umiejętność trafnego wyboru roli w danej fazie lekcji” [tamże, s. 106].

4. Osobowość nauczyciela a jego tożsamość zawodowa

Skuteczność pełnienia określonej roli zawodowej zależy nie tylko od kompetencji dydaktycznych nauczyciela, czyli wiedzy i umiejętności, ale również od kompetencji osobistych.

„Aktualna perspektywa badawcza w edukacji stara się [...] uciec od myślenia postulatywnego do myślenia rzeczywistego, uwzględniającego perspektywę „samyh nauczycieli”, ich punktów widzenia, wyborów, postrzegania siebie i swojego zawodu” [Werbińska 2011, s. 467].

Z tej przyczyny warto pochylić się nad zagadnieniem osobowości nauczyciela, która wpływa na jego gotowość do pracy edukacyjnej i określa zawodową tożsamość pedagoga.

Według Wincenta Okonia osobowość to:

„zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości. Powstanie tych stałych mechanizmów zachowania się jednostki jest efektem rozwoju osobowości, w którym szczególnie ważną rolę grają pierwsze lata życia” [1987, s. 215].

Powyższa definicja podkreśla element stałości w zachowaniu charakterystycznym dla danego typu osobowości, co oznacza, że pewne reakcje i zachowania będą się powtarzały w określonych kontekstach sytuacyjnych. Osobowość wpływa na system wartości i wybór celów życiowych, w tym na rodzaj aktywności zawodowej.

Równolegle z pojęciem osobowości nauczyciela pojawia się w literaturze przedmiotu termin *talent pedagogiczny* [Mysłakowski 1962], rozumiany w

kategoriach cech osobowości obejmujących otwartość, opiekuńczość i empatię [Lasota, Pisarzowska 2016]. Otwartość i zrozumienie potrzeb innych oraz własnych to cechy charakterystyczne nauczyciela, który z troską pochyla się nad każdym uczniem, dogłębnie analizuje jego rozwój intelektualno-emocjonalny, jest otwarty na poszukiwanie środków mających na celu sukces szkolny ucznia.

„Najbardziej pożądanym typem osobowości nauczyciela z całą pewnością jest osobowość rozwojowa. To pedagog, który potrafi z pełną świadomością kierować rozwojem własnym i uczniów. Jest zdolny do nieograniczonego rozwijania swoich kompetencji, a każde [jego] działanie wiąże się z odkrywaniem czegoś nowego, wzbogacaniem i poszerzaniem własnych umiejętności i możliwości” [Wilski 2011, s. 341].

Uwarunkowania osobowościowe „nie są wartością stałą, wynikającą z utrwalonego raz na zawsze charakteru danego człowieka, [...] wynikają z procesów unifikacji wzorów kulturowych i mogą ulegać zmianom” [Komorowska 2003, s. 23]. Osobowość rozwojowa cechuje osoby pogodne, ciekawe świata, ludzi ceniących wspólnotowość, oddanych sprawie, a przez to szczęśliwych oraz spełnionych życiowo i zawodowo. Nauczyciele rozwojowi pracują z wyboru, a nie z konieczności, mają silną motywację wewnętrzną i potrafią „zarażać” swoim entuzjazmem. Charakteryzuje ich wysoce rozwinięta tożsamość zawodowa.

James E. Marcia definiuje tożsamość jako „wewnętrzną, skonstruowaną przez samego siebie, dynamiczną organizację popędów, zdolności, przekonań i historii życia jednostki” [Brzezińska, Appelt 2004, s. 17, za: Werbińska 2009, s. 467]. Badacz wskazuje także dwa pojęcia – *eksplorację* i *zobowiązanie* – które pełniej ilustrują istotę tożsamości. Pierwsze dotyczy poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące otaczającej nas rzeczywistości, doświadczania metodą prób i błędów problemów życia szkolnego, drugie jest związane z osobistym zaangażowaniem w sprawy społeczne, próbą przejęcia odpowiedzialności za realizację zadań wynikających z wykonywania zawodu nauczyciela i wreszcie konsekwentną realizacją zakładanych ustaleń. Z ich pomocą Marcia wyróżnia cztery statusy tożsamości zawodowej: tożsamość osiągniętą (*achieved identity*), nadaną (*foreclosed identity*), moratoryjną (*moratorium identity*) oraz rozproszoną (*diffused identity*) [tamże].

Tożsamość osiągnięta charakteryzuje osoby dojrzałe, świadome, nieulegające naciskom środowisk, podejmujące wyzwania. Etap eksploracji u takich osób zakończył się sukcesem, pozwolił im wyraźnie określić swoją pozycję w zawodzie. Nauczyciele przynależący do tej grupy to osoby, które często opisuje się mówiąc, że

są „nauczycielami z powołania”, a oni sami spełniają się w tym, co robią. Inaczej wygląda *tożsamość nadana*, w której pominięty został etap eksploracji. W związku z tym nauczyciel jest mało samodzielny, charakteryzuje go brak refleksji na temat zobowiązań, które przyjął i podatność na uleganie wpływom. Kolejny rodzaj tożsamości – *moratoryjny* – uwzględnia etap eksploracji, który jednak nie prowadzi do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela. Eksploracja, często przedłużana nie osiąga zamierzonego celu, student rozważa inne alternatywy zawodowe, niejednokrotnie decyduje się na zmianę kierunku kształcenia. *Tożsamość rozproszona* powstaje w wyniku niskiej lub niewystępującej eksploracji i braku należytego zaangażowania. Osoby charakteryzujące się taką tożsamością żyją dniem bieżącym, nie przywiązują dużego znaczenia do zawodu nauczyciela, który wykonują jedynie do czasu, kiedy pojawi się bardziej opłacalna oferta zawodowa.

Wraz z pojawieniem się pojęcia tożsamości zawodowej i powiązaniem go z profesją nauczyciela nastąpiło „przesunięcie ciężkości z [...] transmisji wiedzy naukowej” [Nizińska 2008, s. 69] w kierunku nurtu konstruktywistycznego, w którym istotną rolę pełni praktyczny wymiar kształcenia w oparciu o doświadczanie świata, refleksyjność i gotowość do doskonalenia.

5. Motywacja

Pojęcie motywacji pojawiło się na początku dwudziestego stulecia wraz z rozwojem nauk psychologicznych. Jest to proces, który wywołuje, ukierunkowuje i podtrzymuje specyficzne zachowania ludzi w celu osiągnięcia określonych celów. Proces ten zachodzi, gdy spełnione są dwa warunki. Po pierwsze, osiągnięcie celu musi być postrzegane przez człowieka jako użyteczne, po drugie, prawdopodobieństwo realizacji celu przez jednostkę musi być wyższe od zera [Pawłowska 2009].

Encyklopedia PWN definiuje motywację jako „proces regulacji psychicznych, nadający energię zachowaniu człowieka i ukierunkowujący je, który może mieć charakter świadomy lub nieświadomy” [PWN 2015].

Jakość motywacji nauczyciela przekłada się na sposób wykonywania przez niego pracy, a tym samym na sukces edukacyjny jego uczniów [Dörnyei 2001]. Istnieje potwierdzony badaniami związek pomiędzy postawą nauczyciela a zaangażowaniem wychowanków – poziom entuzjazmu nauczyciela wpływa na

poziom motywacji uczniów. Na samą zaś motywację nauczyciela wpływają następujące czynniki: kontekst zewnętrzny, kondycja wewnętrzna oraz wytrwałość i świadomość. Pierwszy jest niezależny od osoby nauczyciela i jest warunkowany instytucjonalnie i środowiskowo. Pozostałe czynniki są związane ze sposobem realizacji etapu eksploracji w procesie tworzenia tożsamości zawodowej kandydata na nauczyciela. Im bardziej refleksyjny jest student, tym lepsza jest jego samoświadomość i, co za tym idzie, tym większa jest jego motywacja wewnętrzna.

Skoro uczenie się jest „konstruowaniem własnych struktur wiedzy przez myślący podmiot, a nie przyswajaniem gotowych treści czy szablonów” [LDC, b.r., s. 3], istotne w tym procesie jest dostrzeżenie przez osobę uczącą się celu takiego działania. Wiodącą rolę odgrywa zatem motywacja wewnętrzna, dzięki której odczuwamy zadowolenie i chętnie angażujemy się w pogłębianie wiedzy o sobie samym. „Działania w obrębie motywacji wewnętrznej najczęściej nie są racjonalizowane” [tamże, s. 4], a poczucie satysfakcji wynika z aktywności jako celu samego w sobie. „Ze względu na złożoność osobowości człowieka proces motywowania nie zawsze jest skuteczny” [Michalik 2009, s. 375].

6. Autonomia

W kształceniu językowym pojęcie autonomii funkcjonuje od kilkuset lat (począwszy od Jana A. Komeńskiego, 1592-1670), jednak jego pierwotna forma różniła się znacznie od współczesnych sposobów rozumienia tematu. Wzrost zainteresowania zagadnieniem zaobserwowano na przełomie wieków dziewiętnastego i dwudziestego w pracach Marii Montessori czy Johna Deweya. Jednak dopiero nurt kognitywny właściwie docenił znaczenie autonomii, a konstruktywizm wcielił je w życie.

Autonomia oznacza zdolność do samodzielnego wykonywania zadań w nowych kontekstach bez nadzoru. Wymaga umiejętności podejmowania działań o nieszablonowym charakterze, odejścia od wyuczonych zachowań oraz przystosowania opanowanych umiejętności do typowych i nietypowych okoliczności, które pojawiają się w trakcie nauki. Werbińska dodaje, że autonomia jest „przede wszystkim światem wolnych wyborów, a nie światem losu, świadomości siebie i własnych możliwości, a nie świadomością ich braku” [2009, s. 468]. Jest zatem „postawą sprawstwa”, zgodnie z którą „*mój los jest w moich rękach*, a nie fatalistyczne *będzie, jak ma być*” [tamże].

Zawadzka definiuje autonomię ucznia jako „odpowiedzialność za proces uczenia się w szkole i poza nią w zakresie określania celów, treści, metod i technik, proces kontroli przebiegu uczenia się i oceny jego wyników” [2004, s. 222]. Taka odpowiedzialność nie jest łatwa, dlatego też w literaturze anglojęzycznej pojawia się termin *półautonomia* [Dickinson 1992], rozumiany jako „droga przygotowująca do pełnej autonomii, do odpowiedzialności, do współdecydowania i współuczestnictwa w kierowaniu własnym uczeniem się w ramach nauki szkolnej” [Zawadzka 2004, s. 223].

W drodze ku pełnej autonomii należy podjąć szereg działań. Po pierwsze, należy wzmocnić funkcję autoregulacyjną poprzez samokontrolę i samoocenę oraz zachęcać do podejmowania działań prowadzących kandydata na nauczyciela w kierunku wzmocniania takich cech jak: poczucie tożsamości zawodowej, odwaga, refleksyjność i umiejętność krytycznego myślenia [Zawadzka 2004, Sobkowiak 2009]. Po drugie, należy pobudzać do refleksji na temat uczenia się [Pawlak 2004], zapoznawać uczniów z różnymi sposobami uczenia się, jak również prowadzić trening strategii, bez którego nie jest możliwe wykorzystanie pełni możliwości leżących w samokształceniu [Drożdżał-Szelest 2004]. Po trzecie, podobnie jak w kształceniu ogólnym trzeba stosować metody aktywizujące oraz motywować uczniów do angażowania się w proces uczenia się [Wilczyńska 2004], również z zastosowaniem najnowszych technologii [Komorowska 2011], dzięki którym mogą stworzyć środowisko pracy własnej. Po czwarte, należy przedefiniować role pełnione przez nauczyciela w taki sposób, żeby współodczuwał potrzeby osoby uczącej się [por. Pawlak 2004], a w pełnionych rolach zawodowych – eksperta, wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcy, ewaluatora, innowatora, badacza i refleksyjnego praktyka – potrafił tak kierować działaniami uczniów, żeby ci potrafili przejmować współodpowiedzialność za proces kształcenia [Michońska-Stadnik 1996, Myczko 2008]. Autonomizacji nauczania towarzyszy stała troska o to, żeby uczeń chciał kształcić się z własnej potrzeby, a nie z przymusu, czyli chodzi o nieustanne pobudzanie w wychowankach motywacji wewnętrznej [Janowska, 2001]. Należy również rozwijać refleksyjną postawę w procesie kształcenia i w życiu zawodowym nauczycieli [Michońska-Stadnik 2009, Wilczyńska 2009] oraz dbać o ich kreatywność [Pado 2002]. W procesie autonomizacji niezwykle istotne jest dokonywanie ciągłej aktualizacji wiedzy i rozwoju kompetencji zawodowych [Wysocka 2003, Sobkowiak 2009].

ROZDZIAŁ TRZECI

Kształcenie do zawodu nauczyciela języka angielskiego

1. Kształcenie nauczycieli w krajach wspólnoty europejskiej

System kształcenia kandydatów na nauczycieli w krajach Unii Europejskiej, pomimo przyjęcia w 2008 roku Europejskich Ram Kwalifikacji, jest bardzo zróżnicowany. Poniżej zostaną przedstawione różnorodne systemy nabywania kwalifikacji nauczycielskich w wybranych krajach unijnych.

W Austrii kandydaci na nauczycieli w zależności od rodzaju szkół, w których planują znaleźć zatrudnienie, kształcą się w akademiach pedagogicznych (do pracy w szkołach zawodowych) lub na uniwersytetach (do pracy w pozostałych szkołach). Belgia oferuje cztery specjalności przygotowujące do pracy w przedszkolu, szkole początkowej, zawodowej (instytuty pedagogiczne) lub średniej (uniwersytety). W Danii kształcenie odbywa się na poziomie szkolnictwa wyższego i trwa cztery lata dla przyszłych nauczycieli szkół podstawowych (w programie 1/3 treści przeznaczona jest na teorię i praktykę pedagogiczną). Zdobywanie kwalifikacji do pracy w szkołach średnich wymaga oddzielnego kształcenia. W Finlandii wymagane jest uzyskanie świadectwa przygotowania pedagogicznego, które zdobywa się niezależnie od toku realizowanych zajęć specjalistycznych na szczeblu wyższym. We Francji funkcjonują dwie oferty kształcenia: pierwsza obejmuje czteroletnie studia w uniwersyteckim instytucie kształcenia nauczycieli, druga proponuje dwuletnie studia w szkołach pedagogicznych przygotowujących do pracy w szkolnictwie elementarnym lub dwuletnie studia uniwersyteckie i trzyletnie pedagogiczne przygotowujące do pracy w szkołach średnich. W Grecji kwalifikacje nauczycielskie można zdobyć w ramach czteroletnich studiów na poziomie uniwersyteckim. Do pracy w szkole średniej wymaga się ukończenia dodatkowego kursu pedagogicznego. W Hiszpanii i Portugalii po trzech latach studiów wyższych można pracować w szkole podstawowej, po kolejnych dwóch latach i roku studiów pedagogicznych – w szkole średniej. W Holandii z czterech lat obowiązkowego kształcenia na poziomie wyższym przyszły nauczyciel szkoły podstawowej jeden rok nauki realizuje w postaci praktyki szkolnej. Do podjęcia pracy w szkole średniej niezbędne są pięcioletnie studia uniwersyteckie oraz roczne studia pedagogiczne. W Irlandii przyszli nauczyciele szkół podstawowych zobowiązani są ukończyć trzyletnie studia wyższe, natomiast nauczyciele szkół średnich studia czteroletnie z rocznym stażem pedagogicznym. Podobnie jest w Luksemburgu, z tym że kandydatów na nauczycieli w szkołach średnich obowiązują czteroletnie studia uniwersyteckie odbywane poza krajem macierzystym (dotyczy to

szczególnie nauczycieli języków obcych). W Niemczech dla nauczycieli nauczania początkowego istnieją trzy- lub czteroletnie wyższe szkoły pedagogiczne, natomiast nauczyciele szkół średnich zdobywają kwalifikacje do nauczania dwóch przedmiotów na studiach uniwersyteckich z rocznym lub dwuletnim studium pedagogicznym, zakończonych egzaminem państwowym. W Szwecji nauczyciel zdobywa kwalifikacje do nauczania co najmniej dwóch przedmiotów na podstawie studiów wyższych w minimum dwóch dziedzinach kształcenia, uzupełnionych rocznym teoretycznym i praktycznym kształceniem pedagogicznym. Czteroletni system kształcenia oferowany przez szkoły pedagogiczne obowiązuje w Wielkiej Brytanii dla kandydatów do pracy w szkołach niższego szczebla, ukończenie studiów wyższych i rocznych studiów pedagogicznych jest warunkiem przygotowania do pracy w szkołach średnich. We Włoszech pracę w przedszkolach i szkołach elementarnych można wykonywać po ukończeniu szkoły średniej drugiego stopnia, natomiast do pracy w szkole podstawowej przygotowują trzy- lub pięcioletnie średnie szkoły pedagogiczne. Praca w szkole średniej wymaga od nauczyciela kwalifikacji uzyskanych podczas studiów wyższych z dowolnej dziedziny wiedzy i rocznych studiów pedagogicznych.

Jak widać, nie istnieje jednolity system kształcenia nauczycieli w krajach Unii Europejskiej.

2. Kształcenie nauczycieli języka angielskiego w Polsce

Do połowy lat osiemdziesiątych XX wieku nauka zachodnich języków obcych w polskiej szkole odbywała się głównie w liceach i obejmowała około 15% uczącej się młodzieży, jednak nawet w tych przypadkach nie zapewniała uznawanego na świecie minimum kształcenia językowego wynoszącego sześćset godzin dydaktycznych [tamże]. Jedynie jeden maturzysta na stu kończył kurs języka angielskiego, niemieckiego lub francuskiego na poziomie światowego minimum [Komorowska 1999]. Większość dzieci do lat piętnastu w systemie zajęć obowiązkowych nie miała możliwości nauki języków zachodnioeuropejskich, mogła się uczyć jedynie języka rosyjskiego. Sytuacja kadrowa w edukacji w tamtym okresie nie była sprzyjająca, kierunki filologiczne rocznie kształciły nie więcej niż sześciuset absolwentów, z których niewielu szukało zatrudnienia w oświacie. Jeszcze w roku 1992 najpopularniejszym językiem obcym w szkole był język rosyjski (34% uczących się), którego nauczało osiemnaście tysięcy nauczycieli. Naukę języka angielskiego

pobierało nieco ponad 18% uczniów przy udziale około 1300 nauczycieli, natomiast języka niemieckiego – 16% młodzieży kształconej przez około 1700 germanistów. Nauczanie języków zachodnioeuropejskich na wsi było znikome. Kwalifikacje nauczycieli języków obcych w tamtym okresie wypadały w porównaniu z kształceniem nauczycieli innych przedmiotów stosunkowo korzystnie – prawie 90% uczących posiadało wykształcenie wyższe, jednak 37% z nich nie miało wykształcenia kierunkowego, czyli nie ukończyło studiów filologicznych [Zawadzka 2004].

Przemiany edukacyjne w polskiej oświacie po roku 1990, związane z budową w kraju nowego systemu politycznego, zmianami w gospodarce, integracją zachodnioeuropejską i rozwojem społeczeństwa globalnego, całkowicie odmieniły obraz edukacji językowej. W świadomości pracowników oświaty pojawiło się przekonanie, że

„rozumienie świata jest możliwe wtedy, gdy można postrzegać jego sens, rozumieć jego funkcjonowanie i odnaleźć w tym swoją drogę. [...] Demokratyczne uczestnictwo jest możliwe przy posiadaniu środków umożliwiających odczytywanie i interpretację informacji i punktów odniesień” [Delors 1998, s. 65].

Dostrzeżono ogromne społeczno-ekonomiczne i kulturowe znaczenie komunikacji językowej i podjęto kroki zmierzające do wdrożenia filarów edukacji według wskazań Delorsa. W ten sposób system szkolny włączył się w nurt zmian opisywanych w siedmiu kategoriach Lewowickiego. Pierwsza z nich zakłada odejście od instrumentalnego traktowania oświaty, druga zmienia status uczestników procesu edukacyjnego z pasywnych odbiorców treści na aktywnych uczestników. Kolejna jest pochodną pierwszej – kształceniu przypisano w niej funkcje emancypacyjne, humanistyczne, rozwijające krytyczne myślenie. Nie adaptacja, a kreowanie nowej rzeczywistości ma służyć oczekiwanym zmianom na lepsze. Zmieniły się również cele nauczania oraz ich hierarchizacja – w nowym modelu edukacji na pierwszym miejscu przed celami kształcąco-poznawczymi postawiono dążenie do rozwoju osobowościowego jednostki twórczej. Zmiany, wymuszone postępem technologicznym i wszechobecnym rozwojem interdyscyplinarności nauk, nastąpiły również w treściach nauczania i wychowania. Metody, środki i formy pracy przestały decydować o kształcie procesu dydaktycznego a priori, odtąd miały być dostosowane do założeń kształcenia. Wszystko to miało służyć wymuszeniu zmian w relacji nauczyciel – uczeń na taką, w której atmosfera pracy sprzyjałaby bardziej aktywnemu

i otwartemu dialogowi. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie wprowadzono nowych sposobów zarządzania oświatą [Lewowicki 1995].

Wyraźny imperatyw ekonomiczny spowodował wzrost zapotrzebowania społecznego na znajomość języków obcych, dzięki której możliwa staje się mobilność zawodowa. Umiejętność komunikowania się w językach obcych poszerza spektrum możliwości działań w każdej sferze życia społecznego, umożliwia nawiązywanie współpracy międzynarodowej w zakresie gospodarki i kultury oraz jest „środkiem regulacji napięć politycznych” [Zawadzka 2004, s. 22].

Wzrost zainteresowania językami w szkole przełożył się bezpośrednio na zmiany w koncepcji kształcenia nauczycieli języków obcych, ponieważ „dotychczasowy system nie był w stanie wykształcić w krótkim czasie tak dużej ilości nauczycieli języków zachodnioeuropejskich” [tamże, s. 26]. Dlatego Ministerstwo Edukacji Narodowej powołało w 1990 roku, obecnie już nieistniejące, nauczycielskie kolegia języków obcych, które powstały głównie w mniejszych miejscowościach, aby zapłacić istniejącą lukę kadrową. Program nauczania kolegiów różnił się od kształcenia filologicznego oferowanego na uniwersytetach i służył głównie kształceniu zawodowemu przyszłych nauczycieli, wyposażając ich w podstawowe kompetencje niezbędne do nauczania danego języka. W programie zajęć główny nacisk położono, obok rozwijania sprawności językowych i innych kompetencji przedmiotowych, na praktyczne umiejętności nauczania języka w szkołach, nabywane w toku ćwiczeń i praktyk dydaktycznych. Pierwsze obejmowały przedmioty ogólnofilologiczne oraz treści z zakresu psychopedagogiki i metodyki nauczania języków obcych, drugie realizowane były w lokalnych szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Reforma zakładała potrzebę wykształcenia takich postaw i umiejętności u kandydatów na nauczycieli, które spełniałyby założenia poddawanego zmianom systemu edukacji, z naciskiem na realizację funkcji wychowawczej przed funkcją poznawczą i z dążeniem do zwiększenia samodzielności ucznia. „Kolegialny” model przygotowania do zawodu nauczycieli języków obcych zdaje się powracać do łask w obecnym kształceniu na profilu praktycznym. Tu ponownie dostrzeżono potrzebę doskonalenia zawodowego z naciskiem na zajęcia o charakterze praktycznym przy jednoczesnym odejściu od pogłębiania wiedzy akademickiej niezwiązanej bezpośrednio z warsztatem pracy nauczyciela.

W krótkim czasie umiejętność posługiwania się środkami komunikacji obcojęzycznej stała się podstawową potrzebą współczesnego globalnego

społeczeństwa. Naturalną konsekwencją takiej sytuacji stała się intensyfikacja kształcenia językowego zainicjowana przez reformę edukacji z 1999 roku, wprowadzającą obowiązkowe zajęcia językowe od klasy czwartej szkoły podstawowej i kontynuację nauki w gimnazjum, a następnie w szkołach ponadgimnazjalnych. Jednak coraz większe zapotrzebowanie na umiejętność skutecznego posługiwania się językiem obcym w mowie i piśmie doprowadziło do kolejnych zmian. Od 2008 roku pierwszy język obcy nowożytny jest nauczany już od początku szkoły podstawowej, na kolejnych etapach uczeń kontynuuje naukę pierwszego oraz rozpoczyna naukę drugiego języka (zgodnie z zaleceniami jednym z nich powinien być język angielski). W szkole średniej uczeń pobiera naukę z dwóch lub trzech języków obcych, jednak pierwszy język obcy musi być kontynuowany na podbudowie szkoły podstawowej [Dz.U. z 2012 r., poz. 977]. Punktem odniesienia jest dla nauczyciela „podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego” (wspólna dla wszystkich języków obcych nowożytnych) o funkcjonalnie sformułowanych celach i treściach programowych.

Państwowe wyższe szkoły zawodowe zostały powołane na mocy ustawy z dnia 26 czerwca 1997 roku na wniosek samorządów lokalnych, które rozumiały ich znaczenie jako środka przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu młodzieży pochodzącej z uboższych warstw społecznych małych miast i obszarów wiejskich. Z mocy prawa wyższe uczelnie zawodowe kształcą studentów w zakresie kierunków (specjalności) zawodowych oraz przygotowują kandydatów do wykonywania konkretnych profesji. Uczelnie zawodowe na mocy przepisów ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* [Dz.U. 2018, poz. 1668] nadają absolwentom tytuł licencjata lub inżyniera oraz magistra w ośrodkach, które uzyskały zgodę Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na prowadzenie studiów drugiego stopnia. Większość PWSZ-etów kształci kandydatów do zawodu nauczyciela, w tym do zawodu nauczyciela języka angielskiego, na licznie oferowanych kierunkach filologicznych, głównie na profilu praktycznym i zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli.

Obowiązujące obecnie zasady kształcenia nauczycieli języków obcych reguluje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela [Dz.U. 2019, poz. 1450], jednak niniejsza rozprawa dotyczy okresu kształcenia, w którym obowiązywały standardy wprowadzone rozporządzeniem

MNiSW w roku 2012 [Dz.U. 2012 Nr 25, poz. 131], dlatego tylko te ostatnie zostaną omówione.

Rozporządzenie charakteryzuje standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z uwzględnieniem treści, efektów, procedur egzaminacyjnych oraz modułów kształcenia, a także precyzuje sposób organizacji i przeprowadzania zawodowych praktyk pedagogicznych. W uzasadnieniu do wprowadzenia standaryzacji kształcenia nauczycieli minister nauki i szkolnictwa wyższego powołuje się na zapis artykułu 9c ustawy z 27 lipca 2005 roku *Prawo o szkolnictwie wyższym* [Dz.U. 2005 Nr 164, poz. 1365].

Standardy kształcenia nauczycieli uwzględniają wymagania rynku pracy, biorą pod uwagę oczekiwane efekty kształcenia w zakresie studiowanego przedmiotu, poziomu znajomości języka obcego, stosowania technologii informacyjnej, a także wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, metodycznej, również gwarantującej przygotowanie do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rozporządzenie zniosło obowiązek kształcenia do dwuprzedmiotowości na studiach licencjackich, obecny w regulacjach wprowadzonych Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli [Dz.U. 2004 Nr 207, poz. 2110]. Wymóg ten spotkał się z krytyką, był „źródłem wielu problemów prowadzących do obniżenia zarówno kompetencji językowych, jak i dydaktycznych absolwentów” [Jakubczyk 2006, bns]. Dodatkowym problemem stały się ograniczone ramy czasowe, bowiem okazało się, że obowiązkowe kształcenie do dwuprzedmiotowości pochłaniało trzy czwarte łącznej ilości godzin zajęć dydaktycznych przeznaczonych na studia pierwszego stopnia. Stało to w sprzeczności z założeniami procesu bolońskiego, który nakazuje uczelniom zabezpieczyć znaczną część oferty programowej w formie fakultatywnej.

Dodatkową zmianą w *Rozporządzeniu* z roku 2012 jest ograniczenie uprawnień absolwentów studiów licencjackich do nauczania wyłącznie w przedszkolu i szkole podstawowej oraz przywrócenie możliwości nabywania kwalifikacji pedagogicznych przez absolwentów kierunków nienauczycielskich. Praca we wszystkich typach szkół jest możliwa po ukończeniu studiów pedagogicznych drugiego stopnia. Kształcenie przygotowujące do zawodu nauczyciela języka obcego, zgodnie z obowiązującymi przepisami, jest prowadzone w ramach trzech modułów obowiązkowych, obejmujących przygotowanie merytoryczne, pedagogiczno-psychologiczne i dydaktyczne. Blok merytoryczny obejmuje taką ilość godzin nauki, która pozwala na

odpowiednie przygotowanie do nauczania języka obcego. Na moduł psychologiczno-pedagogiczny składa się 180 godzin, w tym 30 godzin praktyki zawodowej; moduł dydaktyczny zabezpiecza 30 godzin dydaktyki ogólnej i 90 godzin dydaktyki przedmiotowej oraz 120 godzin praktyki przedmiotowej.

Tabela 4. Minimalna liczba godzin zajęć zorganizowanych, praktyk oraz punktów ETS przypisanych poszczególnym modułom kształcenia zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli z 2012 roku [Dz.U. 2012 Nr 25, poz. 131]

MODUŁ	KOMPONENTY	GODZINY	ECTS
Moduł 1: Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć).	Przygotowanie merytoryczne – zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów.	*	**
Moduł 2: Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym.	1. Ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne. 2. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. 3. Praktyka.	90 60 30	10
Moduł 3: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym.	1. Podstawy dydaktyki. 2. Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. 3. Praktyka.	30 90 120	15
Moduł 4: Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć).	1. Przygotowanie w zakresie merytorycznym. 2. Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. 3. Praktyka.	* 60 60	** 10-15
Moduł 5: Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej.	1. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne specjalne. 2. Dydaktyka specjalna. 3. Praktyka.	140 90 120	25

* w wymiarze zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć), ** w liczbie przypisanej do realizowanego kierunku studiów

Moduł pierwszy opisuje przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów. Obejmuje działy dyscypliny naukowej, do której należy przedmiot. W przypadku języka angielskiego (jak i każdego języka obcego) chodzi o obszary wiedzy, na które składają się poszczególne składniki gramatyki tego języka, a więc fonologia, morfologia, leksykologia i składnia w zakresie umożliwiającym przygotowanie merytoryczne do realizacji szczegółowych wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia języka angielskiego dla danego

etapu nauczania. Treści kształcenia określa program kształcenia realizowany na danym kierunku studiów.

Drugi moduł obejmuje przygotowanie kandydatów na nauczycieli w zakresie treści psychologiczno-pedagogicznych (z elementami pedagogiki specjalnej), uwzględniających, według *Rozporządzenia* [Dz.U. 2012 Nr 25, poz. 131], takie zagadnienia jak: podstawowe pojęcia psychologii, rozwój fizyczny i psychiczny, teorie i struktura osobowości, poznanie i spostrzeganie społeczne, psychologiczne koncepcje człowieka a interpretacja zachowań ucznia i sytuacji w szkole, wychowanie a rozwój, szkoła jako instytucja, zawód nauczyciela, komunikacja i kultura języka, poznawanie uczniów, pojęcie normy i patologii oraz profilaktyka w szkole.

Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela dostosowane jest do wymogów edukacyjnych obowiązujących na poszczególnych etapach kształcenia. W odniesieniu do edukacji przedszkolnej i pierwszego etapu edukacyjnego, zgodnie z *Rozporządzeniem* [Dz.U. 2012 Nr 25, poz. 131], treściami kształcenia są następujące zagadnienia: sylwetka rozwojowa dziecka, zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecka, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, adaptacja dziecka w przedszkolu i w szkole, praca opiekuńczo-wychowawcza z dziećmi w przedszkolu i w szkole, dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u dzieci, dojrzałość szkolna, bezpieczeństwo dzieci w przedszkolu, szkole i poza ich terenem, współpraca przedszkola i szkoły ze środowiskiem i nauczyciela z rodzicami dzieci. Z kolei nauczyciel drugiego etapu edukacyjnego w toku przygotowania do zawodu ma osiągnąć efekty kształcenia z zakresu następujących treści [Dz.U. 2012 Nr 25, poz. 131]: sylwetka rozwojowa dziecka we wczesnym i późnym wieku szkolnym, formy aktywności dziecka (nauka i zabawa), progi edukacyjne, praca opiekuńczo-wychowawcza nauczyciela na II etapie edukacyjnym, dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u dzieci, bezpieczeństwo dzieci w szkole i poza szkołą oraz współpraca szkoły ze środowiskiem i nauczyciela z rodzicami dzieci.

Trzeci komponent drugiego modułu – praktyka zawodowa – ma za zadanie w sposób praktyczny ukształtować umiejętności opiekuńczo-wychowawcze kandydata na nauczyciela przez poznanie specyfiki placówki, w której praktyka jest realizowana, a także poprzez obserwowanie aktywności nauczycieli, uczniów i innych uczestników procesu kształcenia oraz zachodzących między nimi interakcji. Drugim istotnym elementem praktyki jest podjęcie wspólnie z opiekunem praktyk działań opiekuńczo-wychowawczych, dydaktycznych, pomocowych i terapeutycznych. Działaniom

praktycznym towarzyszy analiza i interpretacja zarówno obserwowanych, jak i doświadczanych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych oraz realna samoocena własnego funkcjonowania w toku realizowania zadań opiekuńczych i wychowawczych.

Trzeci moduł kształcenia kandydatów na nauczycieli reguluje przygotowanie pod względem dydaktycznym i obejmuje opanowanie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki ogólnej (z elementami dydaktyki specjalnej) oraz przygotowanie w zakresie dydaktyki (metodyki nauczania) języka obcego na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych. Uzupełniając ten moduł praktyka zawodowa ma na celu gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania języka angielskiego) z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym.

Decyzją uczelni kształcenie może zostać poszerzone o moduły fakultatywne, obejmujące przygotowanie do nauczania drugiego przedmiotu oraz szkolenie z zakresu pedagogiki specjalnej. Realizowane jest wtedy kształcenie w obszarze modułu 4 dla drugiego przedmiotu i modułu 5 dla studentów lub absolwentów studiów, którzy zamierzają uzyskać przygotowanie do nauczania w placówkach specjalnych lub integracyjnych. W przypadku uprawnień do nauczania języka obcego obniżony został wymagany poziom biegłości z C2, obowiązujący w standardach z 2004 roku na C1, dodano jednak konieczność znajomości drugiego języka obcego na poziomie B2. *Rozporządzenie* z roku 2012 wprowadza wymóg realizacji treści kształcenia z zakresu prawnych aspektów wykonywania zawodu nauczyciela, emisji głosu, przepisów z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy, zasad udzielania pierwszej pomocy oraz regulacji dotyczących ochrony własności intelektualnej.

Przepisy określają również ogólne i szczegółowe efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych absolwenta, jego umiejętności językowych oraz przygotowania w dziedzinie technologii informacyjnej. Kandydat do wykonywania zawodu nauczyciela powinien w efekcie pobieranego kształcenia wykazać się wiedzą psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania (uczenia się) oraz wiedzą z zakresu metodyki nauczania wybranego przedmiotu, popartą praktycznym doświadczeniem. Ponadto musi posiadać niezbędne umiejętności i kompetencje potrzebne do realizacji dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do

możliwości i potrzeb uczniów. Zgodnie z opisem absolwent musi wykazać się umiejętnością uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem najnowszych technologii i metod ich stosowania. Dodatkowo kandydat na nauczyciela powinien umieć komunikować się przy użyciu różnych technik ze wszystkimi uczestnikami procesu kształcenia oraz specjalistami wspierającymi ten proces. Nie bez znaczenia jest też fakt, że przyszły nauczyciel powinien kierować się wartościami etycznymi, być osobą empatyczną, otwartą i refleksyjną oraz wykazywać postawy prospołeczne oraz kierować się poczuciem odpowiedzialności za podejmowane działania. Absolwent ukształtowany w ten sposób powinien być gotowy do podjęcia zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela [Dz.U. 2012 Nr 25, poz. 131].

3. Rozwój współczesnych koncepcji kształcenia

Dyskusję na temat kształcenia nauczycieli języka angielskiego rozpoczniemy – z dwóch powodów – od przeglądu współczesnych poglądów na temat nauczania. Po pierwsze, współcześnie nauka na studiach wyższych odbywa się na podstawie najnowszych teorii kształcenia; po drugie, osiągnięcia pedeutologii, stosunkowo nowej gałęzi wiedzy pedagogicznej, wyodrębnionej na początku XX wieku, stały się podstawą w edukacji kandydatów na nauczycieli.

„Granice tradycyjnej nauki zostały przekroczone, co wymusiło tym samym zmiany w dydaktyce” [Donderowicz 2014, s. 154]. Stało się to w wyniku odkryć poczynionych w zakresie procesów poznania i neurolingwistyki, z którymi zbiegł się w czasie dynamiczny rozwój nauczania elektronicznego.

Pierwszą powszechnie uznaną koncepcją kształcenia w XX wieku stał się behawioryzm, który kształtował się w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego stulecia w Stanach Zjednoczonych w nawiązaniu do psychologicznej teorii Johna Watsona. Zakładał on, że człowiek, na podobieństwo zwierząt, działa według prostych zasad opartych na przewidywalnych reakcjach na bodźce (tzw. odruch Pawłowa). „Zachowanie jest wynikiem bodźców zewnętrznych, a jednostka jest całkowicie pasywna” [tamże, s. 156].

Podstawowe założenia behawioryzmu w edukacji oscylują wokół wyznaczenia wyraźnego celu kształcenia oraz opracowania programu i planu działania, do których

należy ściśle się stosować. Zakłada się, że środki nauczania i przekazywania informacji służą do osiągnięcia wspomnianego celu, a sukces jego realizacji zależy od ilości powtórzeń oraz modelowania pozytywnych zachowań osoby nauczanej, która reaguje na bodźce dostarczane przez nauczyciela. Ten ostatni pełni kluczową rolę w całym procesie, jest mianowicie źródłem informacji oraz zajmuje się kontrolą procesów uczenia się, czasu i miejsca nauki. Weryfikacji celów kształcenia dokonuje się indywidualnie, a jeśli cele nie zostają osiągnięte, cały proces nauczania należy rozpocząć od początku w niezmienionej formie [tamże].

Z behawioralną koncepcją kształcenia, która podlegała systematycznej ewolucji – od wersji umiarkowanej reprezentowanej przez E. L. Thorndika i E. Tolmana, poprzez radykalną B. F. Skinnera, aż do tak zwanego neobehawioryzmu C. L. Hulla – toczyła się na gruncie teorii nauczania ostra polemika. W jej wyniku w latach siedemdziesiątych pojawiła się kognitywistyka, interdyscyplinarna dziedzina nauki badająca procesy myślowo-poznawcze i wykorzystująca w tym celu osiągnięcia językoznawstwa (Noam Chomsky), psychologii (George Miller), socjologii czy neurologii. Na jej gruncie pojawiła się opozycyjna wobec behawioryzmu teoria zwana kognitywizmem, w myśl której człowiek aktywnie pochłania wiedzę przekazywaną przez nauczyciela za pomocą wielu kanałów i w zróżnicowany sposób, a jego zdolności językowe wykorzystują podobne mechanizmy do tych, które rządzą procesami poznawczymi, a te mają charakter cykliczny i obejmują cztery etapy. Pierwszy nazywany jest etapem *doświadczenia*, w którym uczeń pobiera naukę w dużym stopniu samodzielnie; drugi to etap *obserwacji i refleksji*, podczas którego uczący wyciąga wnioski z doświadczeń, weryfikuje decyzje i eksperymentuje; podczas trzeciego etapu dochodzi do tworzenia *własnych teorii* i porównania z istniejącymi poglądami; czwarty jest etapem *praktyki*, w trakcie której następuje ostateczna konfrontacja tego, co uczeń wie, z tym, co potrafi [Jarvis 2006, za: Matlakiewicz 2012].

Kolejną koncepcją opisującą proces nauczania / uczenia się jest konstruktywizm, dostrzegający znaczenie poszukiwania twórczych rozwiązań w edukacji (Knorr-Cetina, Latour, Woolgar, Czarniawski, Weick) [Donderowicz 2014]. W nurcie konstruktywistycznym zakłada się, że sposób przyswajania wiedzy jest wysoce zindywidualizowany i niepowtarzalny. Z tego względu uczenie się jest procesem osobistym i wysoce refleksyjnym, a warunkiem koniecznym kształcenia jest aktywizacja uczącego się, aby sam „tworzył swoją rzeczywistość” [tamże, s. 159].

Podejście konstruktywistyczne zakłada również, że zadaniem edukacji jest przygotowanie ucznia do znalezienia praktycznych zastosowań wiedzy w pozaszkolnym kontekście. W tym celu nauczyciel prowadzi kształcenie w sposób umożliwiający uczniom umiejscowienie wiedzy nabywanej w szkole w otaczającej ich rzeczywistości oraz wskazuje dodatkowe źródła i sposoby pozyskiwania informacji.

Konstruktywizm jako teoria opisująca poznanie i nauczanie za sprawą badań J. Piageta, L. Wygotskiego i J. S. Brunera przekonuje, że „rozwój umysłowy to proces społeczno-kulturowy” [Schaffer 2006, s. 218], a uczenie się nie jest funkcją pasywną, lecz aktywnym uczestnictwem w formach życia społecznego i kulturalnego [Bruner 1987]. Zgodnie z tą teorią w podejściu do kształcenia nastąpiło odejście od respektowania odgórnie narzucanych reguł w procesie uczenia się i przejście do świadomej i dojrzałej autonomii. Bazując na wcześniej zdobytej wiedzy i doświadczeniu osoba ucząca się jest w stanie uniezależnić proces dydaktyczny od pasywnej odtwórczości działań i jest gotowa podejmować starania w kierunku samodzielnych działań twórczych. Rozwój podejścia konstruktywistycznego „diametralnie zmienił koncepcje uczenia się i rolę uczącego się, który ze świadomego lub nieświadomego odbiorcy stał się świadomym konstruktorem wiedzy” [Jastrzębska 2011, s. 23].

Konstruktywizm zapoczątkował komunikacyjne podejście w nauczaniu języków obcych, co z kolei doprowadziło do wyłonienia nowych zadań i kompetencji nauczyciela. „Jeśli przyswajanie i/lub uczenie się języka polega zasadniczo na uruchamianiu określonych, wrodzonych mechanizmów stanowiących integralne wyposażenie człowieka, to zadaniem nauczyciela będzie nie tyle *przekazywanie* informacji, ile raczej tworzenie optymalnych warunków umożliwiających uruchomienie tych mechanizmów, zapewniających właściwy przebieg procesu” [Zawadzka 2004, s. 221]. W rozumieniu konstruktywizmu rolą nauczyciela jest organizowanie i moderowanie procesu uczenia się, wskazywanie odpowiednich strategii i technik pozyskiwania informacji, czyli podejmowanie działań zmierzających do autonomizacji ucznia z uwzględnieniem jego kognitywnych preferencji. W konstruktywistycznym uczeniu autonomicznym uczeń nie jest jedynie odbiorcą, staje się natomiast osobą aktywnie „poszukującą powiązań między nowymi informacjami i własnymi doświadczeniami, angażując do tego swój intelekt, emocje i uczucia” [tamże, s. 223]. Dlatego też nauczyciel języków obcych ma za zadanie stworzyć odpowiedni kontekst sytuacyjny, stwarzający możliwość podejmowania

przez uczniów samodzielnych i kreatywnych działań, zarówno indywidualnych, jak i grupowych.

Początek współczesnych zmian w podejściu do nauczania znajdujemy w naukach matematycznych. Według amerykańskiego matematyka Claude E. Shannona, sukces procesu komunikacji zależy od stworzenia wolnego od zakłóceń przekazu informacji za pomocą kanału transmisyjnego i przy użyciu właściwego kodu. „Zasadę kodowania informacji przez nadawcę i dekodowania jej przez odbiorcę zawiera każdy model komunikacyjny” [tamże, s. 155], również te stosowane w psychologii mającej wpływ na rozwój nauk pedagogicznych. Te i inne rozważania doprowadziły do wyłonienia kolejnej teorii zwanej „teorią uczenia w epoce cyfrowej” [Siemens, Downes 2005].

Teoria konektywizmu, o której tu mowa została opisana w 2005 roku przez Georga Simensa i Stephena Downsa [tamże]. Zakłada ona, że uczenie się jest procesem ciągłym, do którego realizacji wykorzystuje się współczesne instrumenty pozyskiwania wiedzy. „Powszechność dostępu do wiedzy nie przesądza o niczym, a sukces zależy od jej wykorzystania” [Donderowicz 2014, s. 160]. „Wiedzieć jak” (know-how) i „wiedzieć co” (know-what) zastąpiono zwrotem „wiedzieć gdzie” (know-where).

Podejście konektywistyczne do procesu kształcenia zakłada, że uczenie się następuje w wyniku „połączenia” z odpowiednimi zasobami informacji, również tymi, które są osiągalne za sprawą powszechnie dostępnych technologii. W konsekwencji takiego założenia nauczyciel przestaje być jedynym źródłem wiedzy, a ta może być gromadzona w podręcznych urządzeniach, takich jak komputer, czy telefon komórkowy, a także w zewnętrznych zasobach, jak sieć internetowa. Istotnym założeniem teorii konektywizmu jest twierdzenie, że umiejętność wyszukiwania informacji jest ważniejsza od posiadanej wiedzy, a samo podejmowanie czynności uczenia się zależy od bieżącego zapotrzebowania na wiedzę. Proces uczenia się ma charakter ustawiczny i wymaga stworzenia właściwych połączeń między obszarami, ideami i konceptami [tamże].

Nauczyciel w nurcie konektywizmu podejmuje się pełnienia roli przewodnika i trenera. Przewodnik pilnuje właściwego kierunku (ścieżki) poszukiwania i zdobywania wiedzy, trener motywuje do działania i pomaga w momentach, w których uczeń może czuć się przytłoczony na przykład nadmiarem informacji. „Nadmiar wiedzy jest zbyt dużym balastem dla naszego umysłu i należy nauczać umiejętności

logicznego rozwiązywania problemów i krytycznego podejścia do problematyki” [tamże, s. 161]. W dobie Internetu dostęp do wiedzy jest ułatwiony, a proces kształcenia stał się bardziej atrakcyjny i skuteczny dla współczesnego ucznia, dla którego dostęp do telefonu komórkowego i połączenia sieciowego jest czymś zupełnie naturalnym. Problemem pozostaje jednak umiejętność selekcjonowania treści oferowanych w przestrzeni, do której uczeń ma dostęp w sieci.

4. Rozwój koncepcji kształcenia kandydatów na nauczycieli języka obcego

W tradycyjnym ujęciu kształcenie kandydatów na nauczycieli języka obcego czerpało głównie z teorii behawioralnej i zgodnie z nią traktowało studenta jako pasywnego odbiorcę przekazywanej wiedzy na temat warsztatu pracy nauczyciela oraz przygotowywało go do pracy w sposób odtwórczy poprzez imitację zachowań własnych nauczycieli. Podejście to, znane również pod nazwą nauczania transmisyjnego, polegało na przekazywaniu z góry uzgodnionej, wyselekcjonowanej wiedzy eksperta/wykładowcy studentowi, kandydatowi na nauczyciela w sposób linearny, jednokierunkowy i bezrefleksyjny [Kumaravadivelu 1999]. Zupełnie inaczej wygląda kształcenie w podejściu konstruktywistycznym, gdzie stawia się na indywidualizację, krytyczne myślenie i wyjątkowość. Dlatego też obecne koncepcje kształcenia nauczycieli uwzględniają założenia teorii konstruktywistycznej, zgodnie z którą proces pozyskiwania wiedzy i umiejętności dokonuje się na podstawie kognitywnej analizy aspektów pracy nauczyciela języka angielskiego [Crandall 2000, Richards, Lockhart 1994]. Co więcej, istotną cechą konstruktywistycznego podejścia do kształcenia staje się umiejętność podejmowania refleksji na temat gotowości do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela [Bartlett 1990]. Znaczenia nabiera również dociekliwość badawcza studenta w trakcie kształcenia nauczycielskiego oraz gotowość do podejmowania badań przez nauczyciela w trakcie wykonywania pracy zawodowej [Freeman 1998, Wright 1987, Crandall 2000].

Odejście od tradycyjnego modelu kształcenia nauczycieli zostało podyktowane rosnącym poczuciem niemożności dotrzymania tempa zmianom wynikającym z przemian socjoekonomicznych i postępującej globalizacji. Powstała potrzeba wzmocnienia powiązania teorii z praktyką [Holliday 1994, Freeman 1998] oraz uwzględnienia wielowymiarowości i nieprzewidywalności kontekstów edukacyjnych

[Nunan 1999]. Dynamiczny rozwój technologii informacyjnych jest istotnym czynnikiem w kształtowaniu się nowego podejścia do kształcenia nauczycieli, a umiejętne posługiwanie się nimi jest jedną z kluczowych umiejętności zapisanych w standardach edukacji pedagogów. Dlatego też współczesne kształcenie kandydatów na nauczycieli korzysta z założeń konektywizmu.

Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym w kształceniu kandydatów na nauczycieli języka angielskiego należy uwzględnić ich opinie, odczucia, doświadczenia i oczekiwania, zwane przez niektórych teoriami personalnymi [Kumaravadivelu 1999, s. 29]. Są one „antytezą do skonstruowanych przez ekspertów teorii oficjalnych” [tamże]. To, co łączy teorie personalne, to między innymi osobisty charakter doświadczeń, indywidualizm opinii i ich zmienność pod wpływem różnych czynników zależnych od kontekstu oraz przydatność w przystosowaniu się do warunków pomimo trudności w ich klasyfikowaniu i pomiarze [tamże].

Teorie personalne najczęściej mają źródła w osobistych doświadczeniach nauczycieli jako uczących się języka angielskiego, zależą również od osobowości i przekonań. Według badań, nauczyciele języków obcych ulegają dużym wpływom wcześniejszych doświadczeń uczniowskich, często kopiując sposób działania własnych nauczycieli [tamże]. Dlatego też istotne jest wzmacnianie potrzeby refleksji, która umożliwi pełniejsze poznanie i bardziej świadomą ocenę procesu nauczania / uczenia się [Freeman 1998].

Inną teorią personalną jest zasada nauczania, w ramach którego nauczyciele korzystają z wyników badań naukowych z zakresu akwizycji językowej, pedagogiki czy psychologii i próbują stosować wybrane rozwiązania w swoich klasach. Istnieją również teorie intuicyjne (nauczyciel bez poparcia naukowego wierzy w skuteczność pewnych rozwiązań edukacyjnych i dlatego je stosuje). Treść teorii personalnych nauczycieli języka angielskiego dotyczy samego języka, programu nauczania, uczenia się i roli nauczyciela.

Konstruktywistyczny model kształcenia kandydatów na nauczycieli języka angielskiego jest zgodny z założeniami zmian wynikających z wprowadzenia rozwiązań towarzyszących Krajowym Ramom Kwalifikacji. Zgodnie z wytycznymi, uczelnie uzyskały większą autonomię programową, co w rezultacie przełożyło się na możliwość przeprowadzenia pogłębionej analizy przebiegu nauczania, mającej na celu usprawnienie kształcenia w kierunku aktywizacji studentów.

Aby osiągnąć zamierzone efekty – wykształcenie postaw konstruktywistycznych u studentów / przyszłych nauczycieli – nowy model nauczania musi zostać w pierwszej kolejności zaadaptowany przez kadrę akademicką. Oznacza to potrzebę odejścia od nauczania autorytarnego, w którym student jest podporządkowany treściom nauczania przekazywanego przez kadrę akademicką na zasadzie powielania wzorów. „Asymetria w relacjach nauczyciel-uczeń [tu: wykładowca-student] zostaje zminimalizowana, [...] co wiąże się z odpowiedzialną postawą dydaktyka, który funkcjonuje w relacjach partnerstwa poznawczego” [LDC 2019, s. 5] Priorytetem jest tu jakość przekształcania struktur poznawczych, a nie przyrost wiedzy, „nacisk w nauczaniu przeniesiony zostaje z płaszczyzny *co?* na *jak?* przy jednoczesnym uwzględnieniu różnic poznawczych” [tamże].

5. Modele kształcenia kandydatów na nauczycieli języka angielskiego

W kształceniu nauczycieli można wskazać orientacje różniące się pod względem struktury, treści oraz koncepcji nauczania [Zawadzka 2004]. W tym punkcie zostaną porównane dwie kategoryzacje modeli kształcenia nauczycieli wyróżnione przez Henrykę Kwiatkowską oraz Michaela J. Wallace'a. Badacze ci wskazali po trzy modele, które w wyraźny sposób wpisują się w omówione wyżej teorie nauczania – behawioryzm, kognitywizm i konstruktywizm. Kwiatkowska [1998] opisuje model technologiczny, funkcjonalny i humanistyczny, Wallace [1991] wyróżnia model rzemieślniczy (*the craft model*), model nauk stosowanych (*the applied science model*) oraz model refleksyjny (*the reflective model*).

5.1. Modele dyskursu behawioralnego

Koncepcja technologiczna, według Kwiatkowskiej, powstała na fundamencie założeń pedagogiki wzoru i adaptacji, mającej swoje źródło w koncepcji behawioralnej. W tym ujęciu kształcenie cechuje wysoki stopień sterowności i automatyzacji działań nauczyciela, który przy użyciu wykształconych mechanizmów w sposób wyuczony reaguje na bodźce oraz jest wykonawcą „efektywnych zasad nauczania i odtwórcą, rekonstruktorem cudzych pomysłów” [Zawadzka 2004, s. 46]. Model ten stoi w sprzeczności ze współczesnymi teoriami nauczania, ponieważ nie jest zorientowany na ucznia i na jego potrzeby, a jedynie na realizację programu kształcenia. Zaletą modelu jest jego „duża fachowość” oraz skuteczność działań praktycznych, jednak nie bierze on pod uwagę wpływu uwarunkowań społecznych na

proces kształcenia, aspektów humanistycznych czy konieczności uwzględnienia zróżnicowanych możliwości i potrzeb uczniów [tamże].

Z kolei model „rzemieślniczy” Wallece’a jest wzorowany na tradycyjnym, wielopokoleniowym sposobie przekazywania praktycznych umiejętności oraz wiedzy, często „tajemnej”, na temat wykonywania prac rzemieślniczych. Model rzemieślniczy w kształceniu nauczycieli funkcjonuje na zasadach spójnych z koncepcją behawioralną. Student jest, po pierwsze, praktykantem, który postępuje zgodnie z instrukcją, naśladuje nauczyciela, zwraca się do niego o pomoc i poradę, a kiedy jest odpowiednio przygotowany do pracy samodzielnej, kończy studia i uzyskuje kwalifikacje do nauczania języka. Po drugie, nauczyciel akademicki jest mistrzem, który demonstruje prawidłowe sposoby nauczania języka oraz instruuje studenta w każdej kwestii związanej z nabywaniem kwalifikacji [Wallace 1991].

Z uwagi na statyczną naturę model rzemieślniczy nie zachował się we współczesnej edukacji nauczycielskiej. Nie był również otwarty na zmiany podyktowane powstaniem nowych dyscyplin naukowych, takich jak psycholingwistyka czy socjolingwistyka. Doprowadziło to do wyłonienia modelu nauk stosowanych, który wpisuje się w kognitywną koncepcję kształcenia.

5.2. Modele dyskursu kognitywnego

Model nauk stosowanych, według Wallace’a, zakłada, że jeśli nauczanie jest nauką, to należy prowadzić racjonalne i pogłębione badania w tym obszarze. Podstawowym sposobem na uzyskanie kompetencji jest dogłębne poznanie teorii, które nie tylko powstały w wyniku badań naukowych, ale zostały również przedstawione studentom przez ekspertów, najlepiej samych badaczy tematu. Przyjmuje się, że kandydaci na nauczycieli języka są gotowi do podjęcia pracy wtedy, gdy rozumieją poznane teorie i potrafią je zastosować w praktyce.

„Uczenie się głębokie” polega na wykorzystywaniu przez ucznia zaawansowanych umiejętności poznawczych, takich jak analiza, synteza, umiejętność rozwiązywania problemów oraz zdolności metapoznawcze, dzięki którym kształtuje się „rozumienie długoterminowe”. „Proces uczenia się głębokiego przebiega przez integrację wiedzy nowej z już istniejącą w umyśle uczącego się” [Ciechanowska 2012, s. 125].

Jednak i ten model nie jest pozbawiony wad. Wątpliwości budzi bezkrytyczne przywiązanie do teorii uznanych na podstawie wyników badań naukowych za wiążące.

Podobnie jak w modelu rzemieślniczym student nie ma swobody wyboru i mimo że musi być wysoce aktywny umysłowo, żeby móc odpowiednio zinterpretować przedstawiane mu teorie, pozostaje odtwórczy w procesie kształcenia.

Wykorzystanie wiedzy w działaniu jest, według Kwiatkowskiej, podstawą założeń modelu funkcjonalnego. Kształcenie zgodnie z tą koncepcją polega na pobudzaniu kandydatów na nauczycieli do aktywności, która miałaby charakter twórczy i zachęcający do innowacyjności, do czego niezbędna jest wręcz „nadmiarowość kwalifikacji nauczyciela, zwiększająca użyteczność wiedzy” [tamże] nabywanej w sposób progresywny po to, żeby „człowiek jako samodzielny podmiot [mógł przystosować się] do świata i [kształtować] go zgodnie z posiadaną wiedzą” [tamże].

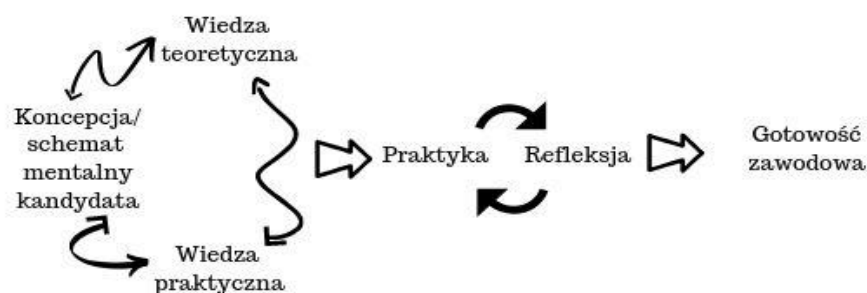
5.3. Modele dyskursu konstruktywistycznego

„Istnieje zapotrzebowanie na nauczycieli, którzy będą świadomi swoich przekonań co do sposobów postrzegania świata, szczególnie w odniesieniu do edukacji” [Williams, Burden 1997, s. 53]. Kształcenie umiejętności refleksyjnego myślenia jest opisane w standardach kształcenia do zawodu nauczyciela oraz w literaturze przedmiotu jako „proces intelektualny, polegający na strukturyzacji bądź restrukturyzacji doświadczenia, posiadanej wiedzy czy nawet intuicji” [Kwiatkowska 1997, s. 142], a także jako „ważny, analityczny namysł nauczyciela nad tym, co robi i jak jego zachowanie wpływa na nauczanie i uczenie się uczniów, przez co prowadzi do lepszego rozumienia własnej praktyki nauczania i rutyny” [Richards, Farrell 2005, za: Witkowska 2009, s. 130]. W próbach zdefiniowania refleksji „zwraca się uwagę na wysiłek intelektualny, na skupienie uwagi, uważną obserwację i zastanowienie się oraz analizę tego, co robię, co zrobiłem i jakie to ma konsekwencje w pracy dydaktycznej” [tamże]. Natomiast w przypadku kształcenia nauczycieli „nauka nauczania” opiera się w głównej mierze na pogłębianiu umiejętności „krytycznego wysłuchiwanie” i „przenikliwej obserwacji”, co staje się możliwe dzięki refleksyjnemu myśleniu i analizie” [Arends 1994, s. 492].

Schön [1993], uważany za prekursora postrzegania nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, odrzuca możliwość czerpania wiedzy o skutecznym nauczaniu ze źródeł zewnętrznych. Według niego skuteczny nauczyciel jest „badaczem własnej praktyki, ustawicznie rewidującym własny profesjonalizm, aby znaleźć najlepsze pedagogiczne rozwiązania w danej sytuacji” [Schön 1993, s. 49]. Takie stanowisko

jest spójne z podejściem konstruktywistycznym, w którym dąży się do kształcenia refleksyjnych praktyków.

Sposób kształcenia refleksyjnego zostanie omówiony na podstawie modelu opracowanego przez M. Wallace'a [1991]. Przyjmuje on, że rozwój kompetencji następuje w wyniku pogłębionej refleksji, która dotyczy zarówno teorii przekazanej podczas zajęć z dydaktyki nauczania języka, jak i wiedzy uzyskanej podczas praktyk pedagogicznych.



Rys. 4. Schemat refleksyjnego kształcenia według Wallace'a

Początkowi kształcenia towarzyszy rodzaj projekcji oczekiwań studenta, który rozpoczyna naukę z pewną koncepcją, następnie ma miejsce otwarcie na wiedzę teoretyczną z jednoczesnym przekazem praktycznym w postaci zajęć ćwiczeniowych, warsztatów i innych form umożliwiających przygotowanie do praktyk pedagogicznych. Działania praktyczne w placówce edukacyjnej stwarzają możliwość podjęcia refleksji zarówno na temat procesu nauczania, jak i procesu uczenia się. Student dokonuje weryfikacji zdobytej wiedzy i pozyskanych umiejętności w zakresie nabywanych kompetencji, nabiera przekonania o słuszności i prawidłowości działań lub zauważa braki i wady, które należy skompensować.

Skuteczność procesu kształcenia, w myśl modelu konstruktywistycznego, przedstawia „wzór” skonstruowany przez Witkowską: „doświadczenie + refleksja + wiedza = skuteczne uczenie się nauczania = skuteczne nauczanie” [2009, s. 131]. Proces ten czytelnie ilustruje rysunek nr 5, na którym słowo refleksja stanowi tło dla nazw działań prowadzących do skutecznego nauczania.

refleksja refleksja refleksja
wiedza + doświadczenie = skuteczne
uczenie się nauczania = skuteczne
nauczanie
 refleksja refleksja refleksja

Rys. 5. Wzór na skuteczne nauczanie/uczenie się według Witkowskiej

„Krytyczna refleksja” powinna nieustannie towarzyszyć zarówno procesowi kształcenia, jak i pracy zawodowej, ponieważ pozwala na „głębsze zrozumienie nauczania” [Richards, Lockhart 1996, za: Witkowska 2009, s. 131] i inspiruje do podejmowania autonomicznych działań. Gwarantem sukcesu dydaktycznego jest samokontrola – żeby „uczyć się szybko i na najwyższym poziomie, niezbędna jest zdyscyplinowana refleksja” [Arends 1994, s. 497].

Zaletą nauczania w sposób refleksyjny jest więc umożliwienie studentowi podejmowania decyzji w trakcie kształcenia, które przygotowuje do projektowania właściwych rozstrzygnięć w przyszłej pracy zawodowej, a także ćwiczenie samodzielnego myślenia i odwagi w podejmowaniu działań przez studenta, które przekłada się na umiejętność krytycznego myślenia. Refleksyjny student to w przyszłości refleksyjny nauczyciel refleksyjnych uczniów.

Warto zauważyć, że w odróżnieniu od modelu rzemieślniczego i modelu nauk stosowanych model refleksyjny traktuje studenta w sposób podmiotowy, daje mu prawo zabierania głosu, formułowania wątpliwości i proponowania rozwiązań. Takie podejście sprzyja rozwojowi kompetencji kandydatów na nauczycieli języka obcego. Co więcej, refleksyjny model kształcenia nauczycieli skłania nauczyciela akademickiego do przeprowadzenia „analizy realizowanego przez siebie procesu dydaktycznego” oraz „podjęcia krytycznej refleksji na jego temat” [Wysocka 2003, s. 27].

Z kolei zwrócenie się w kierunku kształtowania osobowości zintegrowanej jest charakterystyczne dla humanistycznego modelu kształcenia opisanego przez Kwiatkowską. Model ten koncentruje się na rozwijaniu autonomii, empatii i tożsamości. Ważne jest zrozumienie człowieka jako „autonomicznej, niepowtarzalnej całości, realizującej się w kontakcie z drugim [...] odkrywaniu własnej indywidualności i kształceniu kreatywności” [Zawadzka 2004, s. 47]. Według modelu humanistycznego, najważniejsze w edukacji przyszłych nauczycieli jest samopoznanie i rozwój osobowy, a sam proces kształcenia do zawodu musi być realizowany przez komunikację. Wiedza w tej koncepcji jest jedynie „inspiracją do wzbogacenia własnej osobowości” [tamże] i przekłada się na praktyczne działanie.

Orientacja humanistyczna łączy nurty pedagogiczno-psychologiczne i odwołuje się do badań z tego zakresu (Banach, Kotusiewicz, Kwiatkowska, Dudzik, Rutkowiak, Żechowska) [Pituła 1999]. Na jej podstawie opracowano modułową koncepcję

kształcenia nauczycieli (Kotusiewicz i Kwiatkowska) polegającą na określeniu trzech podstawowych i dwunastu szczegółowych modułów treści kształcenia, uwzględniającą funkcje pełnione przez nauczyciela.

Pierwszy moduł – aksjologiczny – określa podstawy działań dydaktycznych oraz formułuje postulat ukształtowania humanistycznej postawy nauczyciela wobec siebie i wobec ucznia. Drugi moduł – poznawczy – kładzie nacisk na wiedzę o wychowaniu, o uczestnikach procesu nauczania oraz o uwarunkowaniach wewnętrznych i zewnętrznych wpływających na ten proces. Natomiast trzeci moduł – prakseologiczny – postuluje rozwijanie praktycznych sprawności nauczyciela, w tym jego umiejętności twórczych i metodycznych [Kwiatkowska 1997].

Istotne w modelu humanistycznym jest samodzielne uczenie się, możliwe do osiągnięcia, jeśli student posiada trzy umiejętności. Pierwszą z nich jest umiejętność organizowania i zarządzania własną pracą, druga polega na sprawnym korzystaniu z dostępnych form przekazywania wiedzy, ostatnia wynika z sukcesu poprzednich i polega na wykorzystaniu zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce [Półturzycki 1996]. Należy stworzyć takie warunki kształcenia, w ramach których student może wypracować własny styl studiowania, obejmujący takie czynności jak: uświadomienie sobie celów nauki, poznanie, zrozumienie i opracowanie nowego materiału, utrwalenie wiadomości, wykształcenie umiejętności i nawyków, powiązanie wiedzy teoretycznej z praktyką, ocena uzyskanych wyników [tamże].

5.4. Modele dyskursu konektywistycznego

„Konektywizm postrzega wiedzę jako zbiór połączeń sieciowych pomiędzy obiektami, natomiast uczenie się jest w tej perspektywie tworzeniem i rozwijaniem takich połączeń” [Centrum Nauki Kopernik 2017, s. 14]. Nawiązanie połączeń staje się możliwe w wyniku „zanurzenia się w pewne środowisko”, w którym uczymy się, nabywając osobistych doświadczeń. Konektywizm powstał w odpowiedzi na potrzeby edukacji w czasach rozwoju technologii o globalnym zasięgu. Jest punktem wyjścia do opracowywania internetowych środowisk uczenia, w szczególności kursów *online* według amerykańskiej koncepcji *Massive Open Online Course* (MOOC), na których przykładzie widać różnicę pomiędzy edukacją tradycyjną a konektywistyczną.

Tradycyjny program kursu organizowany jest według reguł naśladujących konstrukcję podręcznika, „ma początek i koniec”, natomiast kurs konektywistyczny jest „zaprojektowany jak sieć”, w której uczestnicy kursu pracują wspólnie,

wykonując określone działania. „Nie skupiają się na treściach nauczania, ale na pracy z nimi, przetwarzaniu i publikowaniu w środowisku, które stymuluje podejście badawcze” [tamże].

W 2015 roku na zlecenie Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji przygotowano *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*, w którym przyjęto „relacyjne podejście, które łączy korzystanie z technologii cyfrowych z różnymi aktywnościami i potrzebami tak indywidualnych osób, jak i grup społecznych” [Jasiewicz i in. 2017, s. 3], opisane dla dziewięciu obszarów, takich jak: praca i rozwój zawodowy, relacje z bliskimi, realizacja zainteresowań / odpoczynek i hobby, finanse, religia i potrzeby duchowe, sprawy codzienne, zaangażowanie obywatelskie. Człowiek wyposażony w kompetencje cyfrowe może przy pomocy Internetu wykonywać wiele czynności: uczyć się, korzystając z dostępnych zasobów, samodzielnie tworzyć materiały do nauki i dzielić się nimi, zarządzać swoim wizerunkiem, znaleźć pracę, wykonywać pracę, podnosić kwalifikacje zawodowe, organizować sprawy codzienne, rozwijać swoje zainteresowania i zdobywać wiedzę szczegółową, uczestniczyć w życiu obywatelskim, zaspokajać potrzeby religijne czy duchowe [Leśniak 2017, s. 436].

Kształcenie nauczycieli języków obcych znacznie zyskuje na jakości i atrakcyjności, jeśli wprowadza się do niego elementy konektywistyczne, jak na przykład zdywersyfikowane źródła wiedzy, dzięki którym student może rozwijać swoją autonomię. Nauka jako proces zachodzący w sieci wspomagany technologiami przyjmuje inny wymiar społeczny, w którym można budować „węzły” społeczne obejmujące na przykład osoby pochodzące z różnych kultur, które dzięki internetowym platformom edukacyjnym mogą ze sobą współpracować i w ten sposób rozwijać sprawność komunikacji interkulturowej [Krakowian 2016]. Należy jednak rozważyć konieczność przebudowy systemu edukacji w taki sposób, żeby pozostał spójny z potrzebami współczesnych odbiorców z zachowaniem „zasad kultury informacyjnej”, czyli uwzględnienia celów technologicznych i kulturowych [Batorowska 2012, s. 21].

Jednym z pierwszych modeli kształcenia z zastosowaniem technologii informacyjnych była opracowana w latach osiemdziesiątych metoda „nauki języków wspomaganej komputerami” – *Computer Assisted Language Learning* (CALL). Początkowe możliwości pracy na zajęciach ograniczały się do używania technologii wideodysku, a w latach dziewięćdziesiątych pojawiły się CD-ROM-y ze słownikami i kursami językowymi opracowanymi przez wydawnictwa językowe. Wraz z

upowszechnieniem dostępu do Internetu nauka języków wspomagana komputerami uzyskała dostęp do zwielokrotnionej liczby stron, oferujących usługi edukacyjne w zakresie organizacji i przebiegu nauki *online*. Internet stał się wirtualną szkołą językową, w której może pełnić różne funkcje – ucznia, nauczyciela, obserwatora. Obecnie jesteśmy świadkami zmiany instrumentu wspomagania – nauka języków coraz częściej korzysta z urządzeń przenośnych, na których uczniowie posługują się aplikacjami, obsługują strony internetowe i komunikują się przez media społecznościowe. Nazwa modelu kształcenia również ewoluowała i obecnie, w odniesieniu do nauki z komputerem i przy pomocy telefonu, coraz częściej stosuje się nazwę „mobilnie wspomagana nauka języka” – *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) [Kukulska-Humle 2016].

Tabela 5. Porównanie teorii behawioralnych, kognitywnych, konstruktywistycznych i konektywistycznych w odniesieniu do procesu uczenia się

Własność	Behawioryzm	Kognitywizm	Konstruktywizm	Konektywizm
Sposób uczenia.	W centrum uwagi znajdują się zachowania, które można zaobserwować.	Proces uporządkowany, który można ująć matematycznie.	Proces społeczny (personalny).	Proces zachodzący w obrębie sieci, społeczny, wspomagany technologiami, polega na rozpoznawaniu i interpretowaniu schematów.
Czynniki wpływu.	System nagród, kar i bodźców.	Istniejący schemat, wcześniejsze doświadczenie.	Zaangażowanie, uczestnictwo społeczne, kulturalne.	Różnorodność sieci, siła powiązań, kontekst występowania.
Rola pamięci.	Pamięć jako nośnik zakodowanych powtarzających się doświadczeń, przy czym największe znaczenie ma nagroda i kara.	Kodowanie, przechowywanie, wydobywanie.	Wcześniejsza wiedza powiązana z bieżącym kontekstem.	Elastyczne schematy, reprezentacja aktualnego stanu, istnieje w sieci.
Transfer wiedzy.	Bodziec, odpowiedź.	Powielanie konstruktów wiedzy „mędrców”.	Uspołecznienie, socjalizacja.	Podłączanie, dodawanie węzłów i rozbudowywanie sieci społecznej, konceptualnej, biologicznej.
Typy uczenia się.	Kształcenie oparte na zadaniach.	Rozumowanie, jasno określone cele,	Społeczne, niejednoznaczne	Kształcenie kompleksowe, dynamicznie

		rozwiązywanie problemów.	„nieprecyzyjnie zdefiniowane”.	zmieniające się podstawy, zdywersyfikowane źródła wiedzy.
--	--	--------------------------	--------------------------------	---

Źródło: Simens G., 2009.

ROZDZIAŁ CZWARTY

Badanie rozwoju kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji

Wstęp do badań

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji w 2012 roku stanowiło dla szkolnictwa wyższego nową jakość i jednocześnie duże wyzwanie logistyczne. Nowe regulacje stały się źródłem licznych problemów, wynikających z treści i interpretacji przepisów ustawy; nie wzbudziły też entuzjazmu kadry akademickiej, wiązały się bowiem z koniecznością tworzenia dodatkowej dokumentacji. Nowa koncepcja kształcenia w dużym stopniu burzyła ustabilizowaną sytuację uczelni, na których od lat odbywało się kształcenie kandydatów do zawodu nauczyciela języka angielskiego zgodnie z obowiązującymi przepisami i standardami nauczania. Problem stanowiła również presja czasowa i brak możliwości przeprowadzenia szerszych konsultacji z innymi uczelniami. Rozporządzenie regulujące standardy kształcenia nauczycieli ukazało się 17 stycznia 2012 roku, a rozporządzenie dotyczące obszarowych efektów kształcenia dopiero 2 listopada tego samego roku. Z powodu ograniczeń czasowych pracy nad wdrażaniem ram kwalifikacji towarzyszył, wbrew zamierzeniom inicjatorów KRK, brak należytego docenienia korzyści wynikających z udzielonej uczelniom swobody decyzyjnej i możliwości dokonania głębokich zmian programowych.

W opisywanym okresie autorka badań pełniła funkcję kierowniczą na kierunku filologicznym i z tej przyczyny uczestniczyła w szkoleniach przygotowujących do wdrożenia na uczelniach zmian zaprojektowanych w prawie o szkolnictwie wyższym, miała więc szersze spojrzenie na znaczenie ram kwalifikacji. Z jej perspektywy, KRK jawiły się jako zapowiedź właściwego kierunku przebudowy szkół wyższych, z drugiej strony rodziły też pewien niepokój. Obawy budził przede wszystkim szeroki zakres zadań związanych z projektowaniem całkowicie nowej oferty nauczania, polegającej na przejściu od programu wynikającego ze standardów kształcenia do programu opartego na efektach kształcenia. Niemniej jednak prace przeprowadzono w terminie, a przyjęte rozwiązania krajowych ram kwalifikacji na kierunku filologicznym zostały pozytywnie ocenione przez Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej uchwałą nr 561/2016 z dnia 6 października 2016 roku. Wszystkie przyjęte kryteria jakościowe oceny programowej uzyskały wartość „w pełni”.

1. Zarys badań

Badania przeprowadzone w ramach pracy nad niniejszą rozprawą miały za zadanie prześledzić, w jaki sposób wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego wpłynęło na rozwój kompetencji zawodowych studentów (kandydatów na nauczycieli języka angielskiego). Punktem wyjścia do badań uczyniono przegląd wybranych rozwiązań programowych przyjętych na kierunku filologia w związku z zainicjowaniem procedur wynikających z KRK. W celu uczynienia rozważań bardziej czytelnymi okres przed wprowadzeniem ram kwalifikacji na kierunku będzie nazywany kształceniem *KRK minus*, a okres po ich wprowadzeniu – kształceniem *KRK plus*.

W procesie przejścia od programu opartego na standardach kształcenia do programu zgodnego z ramami kwalifikacji, bazującego na efektach kształcenia, zastosowano metodologię działań *top-down*. Ustalono obszary nauczania dla kierunku, przeprowadzono analizę obszarowych efektów kształcenia i na ich podstawie sformułowano efekty kierunkowe dla wszystkich specjalizacji oferowanych na studiach filologicznych. Następnie dla poszczególnych specjalizacji dołączono opis prognozowanych efektów szczegółowych. W przypadku specjalizacji nauczycielskiej treści te oparto na znowelizowanych standardach kształcenia nauczycieli. Przyjęcie kierunkowych efektów nauczania [zał. 11] stało się podstawą do podjęcia prac nad organizacją programu studiów, w tym nad planowaniem realizacji treści kształcenia w postaci stosownych modułów przedmiotowych. Dla każdego z przedmiotów określono efekty kształcenia oraz sposoby weryfikacji osiągnięć studenta.

Efekty kształcenia są rozwiązaniem wynikającym z wprowadzenia ram kwalifikacji, z tej przyczyny nie możemy ich porównać z kształceniem *KRK minus*. Możemy natomiast dokonać porównania programów kształcenia z tych okresów [zał. 1, zał. 2]. Programy *KRK minus* i *KRK plus* realizują taką samą ilość punktów ECTS (180), jednak sposoby przypisania punktów do poszczególnych modułów kształcenia znacznie się od siebie różnią. W kształceniu *KRK minus* nie uwzględniono wzoru na przeliczenie punktów ECTS na godziny dydaktyczne (obecnie 1 ECTS = 25/30 godzin pracy), ponieważ nie obowiązywały wtedy takie wskazania. Nie zmieniła się również ilość godzin kształcenia, wynosząca w obydwu przypadkach 2235. Jednak w kształceniu *KRK plus* zauważamy wyodrębnienie bloku praktyk zawodowych w liczbie 230 godzin z ogólnej sumy godzin planowanych zajęć dydaktycznych. Oznacza

to, że kształcenie *KRK plus de facto* obejmuje liczbę 2465 godzin, co z kolei przekłada się na zwiększenie czasu przeznaczonego na praktyczną naukę języka angielskiego. Dodatkowo warto odnotować, że w modelu *KRK minus* mniej godzin było przeznaczonych na kształcenie zawodowe, co wynikało z obowiązującego w tamtym okresie „minimum ustawowego” kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela. W kształceniu *KRK plus* zwiększono ilość godzin przeznaczonych na praktyki zawodowe o 21,8% w stosunku do rozwiązań wcześniejszych. Obrazuje to ogólną tendencję do zwiększania ilości godzin zajęć praktycznych z zakresu wybranej specjalizacji przy projektowaniu zmian wynikających z wprowadzenia ram kwalifikacji. W nowym modelu standardy kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela potraktowano jako podstawę do podjęcia dalszych działań w kierunku wzmocnienia rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli języka angielskiego.

Modyfikacji dokonano również w modułach kształcenia, w których zmieniono liczbę godzin dydaktycznych przeznaczonych na poszczególne przedmioty, z niektórych przedmiotów zrezygnowano zupełnie lub zastąpiono je innymi.

Tabela 6. Zestawienie przedmiotów i liczby godzin modułów kształcenia nauczycielskiego realizowanego na kierunku filologia przed i po wprowadzeniu KRK w PWSZ w Płocku

Moduł kształcenia	Przedmioty kształcenia KRK minus	Przedmioty kształcenia KRK plus
	liczba godzin	liczba godzin
Przedmioty ogólne	historia filozofii nauka drugiego języka emisja głosu język łaciński technologia informatyczna ochrona własności intelektualnej wychowanie fizyczne	nauka drugiego języka filozofia ochrona własności intelektualnej technologia informacyjna wychowanie fizyczne
	345	300
Przedmioty podstawowe praktycznej nauki języka angielskiego	konwersacja sprawności zintegrowane pisanie rozumienie tekstu mówionego rozumienie tekstu pisanego gramatyka praktyczna fonetyka/intonacja analiza tekstów literackich	konwersacje ze słuchaniem konwersacje sprawności zintegrowane czytanie z leksyką, czytanie tekstów literackich pisanie gramatyka praktyczna fonetyka i intonacja
	780	960

Przedmioty kierunkowe	wstęp do językoznawstwa gramatyka opisowa historia języka gramatyka kontrastywna wstęp do literaturoznawstwa literatura angielska literatura amerykańska historia Anglii historia USA kultura krajów angielskiego obszaru językowego język angielski w biznesie	wstęp do językoznawstwa gramatyka opisowa historia języka gramatyka kontrastywna wstęp do literaturoznawstwa literatura angielska literatura amerykańska historia Anglii historia USA kultura krajów angielskiego obszaru językowego, język angielski w biznesie
	660	345
Kształcenie dyplomowe	proseminarium i seminarium dyplomowe;	proseminarium i seminarium dyplomowe;
	90	75
Kształcenie specjalizacyjne nauczycielskie	psychologia pedagogika metodyka nauczania języka angielskiego	metodyka nauczania języka angielskiego pedagogika ogólna psychologia ogólna podstawy glottodydaktyki pedagogika wczesnoszkolna psychologia rozwoju dziecka dydaktyka specjalna nauczania języka angielskiego emisja głosu system oświaty
	330	435
Przedmiot do wyboru	jeden przedmiot do wyboru	cztery przedmioty do wyboru
	30	120
Praktyka zawodowa	praktyka pedagogiczna w szkole podstawowej i w gimnazjach	praktyka pedagogiczna w przedszkolu i szkole podstawowej
	220	230

Źródło: opracowanie własne na podstawie planów studiów pierwszego stopnia kierunku filologia, archiwum PWSZ w Płocku.

Znaczne różnice pomiędzy obydwojoma systemami obserwujemy w alokacji godzin kształcenia specjalizacyjnego, których liczbę w formule *KRK plus* zwiększono o ponad 100, co daje przyrost wymiaru zajęć o 24,3%, przy jednoczesnym

wprowadzeniu nowych przedmiotów specjalizacyjnych oraz rozszerzeniu treści kształcenia. Także metodologia opisu kart przedmiotów uległa zasadniczej zmianie [zał. 3]. Zwiększono również o 180 godzin blok zajęć podstawowych praktycznej nauki języka angielskiego, planując ich realizację głównie na roku pierwszym w celu wyrównania ewentualnych braków kompetencyjnych, aby umożliwić wszystkim studentom optymalny start w rozwijaniu umiejętności specjalizacyjnych od roku drugiego. Zawężono wymiar zajęć kierunkowych, decyzją autorów programu zachowano kluczowe przedmioty filologiczne, bardziej szczegółowe zagadnienia przesunięto do bloku zajęć fakultatywnych.

Wraz z pojawieniem się nowych rozwiązań w realizacji kształcenia na kierunku filologia zaszły istotne zmiany w organizacji i przebiegu praktyk zawodowych. Zmiana legislacyjna w standardach kształcenia nauczycieli z dnia 17 stycznia 2012 roku ukierunkowała kształcenie na studiach pierwszego stopnia na przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich – do pracy we wszystkich typach szkół i placówek. Oznaczało to, że w programie praktyk pedagogicznych na kierunku filologia, obowiązującym do tej pory, należało zmienić miejsca ich odbywania, dlatego zrezygnowano z prowadzenia praktyki w gimnazjum na rzecz przedszkola.

Praktyka pedagogiczna w kształceniu *KRK plus* przebiega zgodnie ze wskazaniem obowiązującego rozporządzenia w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Czytamy w nim, że organizacja kształcenia powinna uwzględniać program, w którym „wiedza teoretyczna stanowi podstawę do nabywania praktycznych umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela” [Dz.U. z 2012 r. Nr 25, poz. 131, s. 7]. *KRK plus* wprowadza wybór specjalizacji zawodowej od semestru trzeciego, dlatego student rozpoczyna praktykę pedagogiczną w semestrze czwartym, po wstępnym nabyciu podstawowej wiedzy teoretycznej w semestrze trzecim. Program praktyki jest spójny z kształceniem teoretycznym realizowanym jednocześnie na uczelni. Co więcej, do dyspozycji studentów praktykantów pozostaje nauczyciel akademicki – metodyk – który służy radą w trakcie konsultacji oraz uczestniczy w praktykach śródrocznych studentów jako obserwator, doradca i osoba oceniająca. W trakcie praktyki odbywa on regularne spotkania zarówno ze studentami, jaki i z nauczycielami opiekunami praktyk w szkołach, co wyraźnie zwiększa stopień refleksyjności wszystkich zainteresowanych stron. Zmodyfikowano również

dokumentację praktyk: pozostawiono dziennik praktyk służący ewidencji czynności wykonywanych przez praktykantów, dodano do niego części poświęcone na obserwację i samoocenę studenta, wprowadzono ankietę skierowaną do nauczycieli, służącą ocenie praktyk pedagogicznych. Ostatni element wynika z wytycznych dotyczących wprowadzenia ram kwalifikacji i jest realizacją postulatu włączenia interesariuszy zewnętrznych w proces projektowania, prowadzenia i ewaluacji kształcenia specjalizacyjnego.

W semestrach czwartym i piątym studenci odbywają praktykę w szkołach podstawowych w wymiarze 120 godzin lekcyjnych (4 godziny w wybranym dniu tygodnia; w każdym semestrze po 60 godzin w innej placówce). Praktyka obejmuje obserwację lekcji realizowanych przez nauczyciela, prowadzenie wybranych ćwiczeń podczas zajęć, a finalnie całych jednostek lekcyjnych.

Przyjęte procedury poszerzają spektrum doświadczeń praktykantów. Zróżnicowane środowiska praktyki zawodowej zwiększają ekspozycję na rozwój kompetencji społecznych kandydatów na nauczycieli w zmiennych warunkach zawodowych. W semestrze szóstym studenci odbywają praktykę ciągłą w wybranej przez siebie placówce w wymiarze 50 godzin, następnie w przedszkolu realizują 60-godzinną praktykę śródroczną obserwacyjną z elementami samodzielnie prowadzonych zajęć języka angielskiego. Praktyka w przedszkolu odbywa się pod koniec kształcenia zawodowego, ponieważ według interesariuszy biorących udział w projektowaniu kształcenia nauczanie języka angielskiego skierowane do dzieci w wieku przedszkolnym wymaga szczególnie wysokich umiejętności. Niejednokrotnie właśnie na tym etapie kandydaci do zawodu nauczyciela języka angielskiego decydują o podjęciu lub zaniechaniu pracy w zawodzie, o czym świadczą wyniki badań opisanych w dalszej części rozprawy.

Tabela 7. Porównanie organizacji praktyki pedagogicznej studentów filologii angielskiej PWSZ w Płocku (studia pierwszego stopnia) pomiędzy kształceniem *KRK minus* i *KRK plus*

Praktyka pedagogiczna studentów filologii angielskiej, studia pierwszego stopnia <i>KRK minus</i>	Praktyka pedagogiczna studentów filologii angielskiej, studia pierwszego stopnia <i>KRK plus</i>
220 godzin	230 godzin
od semestru 3	od semestru 4
w szkołach podstawowych i gimnazjach	w szkołach podstawowych i przedszkolach
projektowanie programu na podstawie decyzji wewnętrznych	konsultacje z interesariuszami zewnętrznymi w projektowaniu programu
brak określenia zakładanych efektów kształcenia	sformułowane założenia w odniesieniu do docelowych efektów kształcenia

ocena dokonywana przez opiekuna praktyki	ocena dokonywana przez opiekuna praktyki plus samoocena studenta
--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentacji praktyk pedagogicznych, BSPZK PWSZ w Płocku.

W pracach na każdym etapie projektowania, organizacji i weryfikacji programu kształcenia uczestniczyli interesariusze wewnętrzni i zewnętrzni.

Opisane powyżej zmiany miały istotny wpływ na organizację kształcenia kandydatów na nauczycieli języka angielskiego na badanym kierunku. Jednak szczególne znaczenie dla rozwoju ich umiejętności miało wzmocnienie działań aktywizujących kompetencje społeczne studenta, w tym jego funkcje adaptacyjne, emancypacyjne i krytyczne. Umiejętności w tym zakresie zostały zaprojektowane jako element kierunkowych efektów kształcenia. Następnie w ramach każdego modułu kształcenia autorzy sylabusów dokonali uszczegółowienia oczekiwanych kwalifikacji, niezbędnych do realizacji założeń programowych. Proces koncepcyjny, który uruchomiono w trakcie projektowania programu kształcenia, uświadomił wszystkim uczestnikom postępowania, jak ważne jest aktywowanie krytycznego myślenia, które towarzyszyło procesowi rewidowania dotychczasowych form pracy akademickiej. W tworzeniu nowych kart przedmiotów obok efektów przedmiotowych umieszczono sposoby ich weryfikacji. Prowadzący zajęcia muszą *a priori* zobowiązać się do sprawdzenia w wybrany przez siebie sposób stopnia realizacji zakładanych efektów kształcenia, w tym kompetencji społecznych, które ze swojej natury są trudno mierzalne. Dlatego też pojawiły się innowacyjne rozwiązania natury konstruktywistycznej, dzięki którym zmierzenie refleksyjności studentów stało się bardziej efektywne. Są to, między innymi, działania projektowe o charakterze warsztatowym, zmiany w formie prowadzenia zajęć z podających na interaktywne oraz narzędzia stymulujące krytyczne myślenie. Niektóre z nich zostaną zaprezentowane w dalszej części pracy.

2. Cel badań

Głównym celem badawczym rozprawy jest określenie zakresu kompetencji zawodowych (przedmiotowych i podmiotowych) stanowiących o gotowości kandydatów na nauczycieli języka angielskiego do podjęcia pracy w szkole oraz próba zbadania, w jaki sposób wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji wpłynęło na ich rozwój.

Cel badawczy zostanie osiągnięty, jeśli uda się w wyniku badań odpowiedzieć na następujące pytania:

- 1) Jak kształtuje się rozwój kompetencji przedmiotowych studentów w kształceniu *KRK minus*?
- 2) Jak kształtuje się rozwój kompetencji przedmiotowych studentów w kształceniu *KRK plus*?
- 3) Czy i, jeśli tak, w jaki sposób rozwój kompetencji przedmiotowych zyskał po wprowadzeniu KRK?
- 4) Jak kształtuje się rozwój kompetencji podmiotowych studentów w kształceniu *KRK minus*?
- 5) Jak kształtuje się rozwój kompetencji podmiotowych studentów w kształceniu *KRK plus*?
- 6) Czy i, jeśli tak, w jaki sposób rozwój kompetencji podmiotowych zyskał po wprowadzeniu KRK?

3. Zakres i organizacja badań

Badania obejmują okres od października 2010 roku do października 2016 roku, na który składają się cztery cykle kształcenia studentów kierunku Filologia (specjalność filologia angielska, specjalizacja nauczycielska) realizowane w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku. Rok akademicki 2012/2013, w którym wprowadzono rozwiązania wynikające z przepisów Krajowych Ram Kwalifikacji, przyjmujemy jako cezurę dwóch badanych okresów kształcenia. Dla ułatwienia cykl nauczania rozpoczynający się w roku akademickim 2010/2011 i kończący się w roku 2012/2013 oraz rozpoczynający się w roku akademickim 2011/2012 i kończący się w roku 2013/2014 będziemy nazywali w dalszej części pracy kształceniem *KRK minus*, natomiast cykle rozpoczynające się w roku akademickim 2012/2013 oraz 2013/2014, a kończące się odpowiednio w latach 2014/2015 oraz 2015/2016 będziemy nazywali kształceniem *KRK plus*.

Grupę kontrolną w badaniu stanowią studenci (kandydaci na nauczycieli języka angielskiego) kończący studia w latach 2012/2013 oraz 2013/2014, zwani w dalszej części grupą/studentami *KRK minus*, natomiast grupę eksperymentalną stanowią studenci (kandydaci do zawodu nauczyciela języka angielskiego) kończący naukę w latach 2014/2015 oraz 2015/2016, zwani odtąd grupą/studentami *KRK plus*.

Kandydaci na nauczycieli języka angielskiego w kształceniu *KRK minus* decyzję o wyborze specjalizacji zawodowej podejmowali już na pierwszym roku studiów licencjackich. Naukę na specjalizacji nauczycielskiej w roku akademickim 2010/2011 rozpoczęły 52 osoby, w terminie studia ukończyło 29 studentów w trybie stacjonarnym oraz 10 studentów w trybie niestacjonarnym. Z kolei z 49 studentów, którzy rozpoczęli studia w roku akademickim 2011/2012, 30 ukończyło je w trybie stacjonarnym, a 9 w trybie niestacjonarnym w roku 2014. Dla celów badawczych w grupie studentów określonych mianem *KRK minus* zostaną uwzględnieni wszyscy, którzy ukończyli studia niezależnie od trybu kształcenia – łącznie 78 osób.

Rozwój kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego w kształceniu *KRK plus* rozpoczyna się od drugiego roku studiów. Wtedy dokonuje się podziału na specjalizacje zawodowe zgodnie z wyborem własnym studentów spośród czterech możliwości: nauczycielskiej, tłumaczeniowej, biznesowej i turystycznej. W historii kierunku nie było rocznika, w którym studenci nie wybraliby specjalizacji nauczycielskiej; co więcej, do roku 2007 była ona jedyną specjalizacją na kierunku filologia. Tworzone wtedy programy oraz projekty efektów kształcenia powstawały na podstawie aktów prawnych obowiązujących w danym momencie w szkolnictwie wyższym oraz uwzględniały standardy kształcenia nauczycieli.

Od roku akademickiego 2012/2013 daje się zauważyć wyraźny spadek zainteresowania specjalizacją nauczycielską, skutkujący utworzeniem tylko jednej grupy ćwiczeniowej w danym roku akademickim. Warto jednak zauważyć, że obecni kandydaci na nauczycieli języka angielskiego wykazują większy stopień zaangażowania w proces przygotowań do zawodu (100-procentowe członkostwo w kole naukowym, podejmowanie inicjatyw edukacyjnych) i deklarują chęć podjęcia pracy jako nauczyciele po ukończeniu studiów (90% pozytywnych deklaracji w stosunku do 65% w analogicznej grupie sprzed *KRK*).

Pierwszy rocznik kandydatów na nauczycieli języka angielskiego *KRK plus* rozpoczął naukę w październiku 2012 roku na nowych zasadach, zgodnych z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W pierwszym roku kształcenie miało charakter ogólnofilologiczny, kładziono nacisk na rozwój kompetencji językowych oraz zdobywanie wiedzy z zakresu językoznawstwa, kultury i literatury anglojęzycznej. Na drugim roku kształcenie na specjalności nauczycielskiej (w tamtym okresie nazywanej glottodydaktyczną) podjęło 21 studentów, z których w roku akademickim 2014/2015 naukę ukończyło 17 osób. W kolejnym roczniku

studentów *KRK plus* w roku 2015/2016 studia ukończyło 25 z 29 osób wybierających specjalizację nauczycielską. Zatem dla celów badawczych w grupie eksperymentalnej uwzględnimy 42 absolwentów z grona studentów *KRK plus*, którzy ukończyli studia w trybie stacjonarnym (w opisywanym okresie nie prowadzono kształcenia w trybie niestacjonarnym). Na koniec należy zauważyć, że spośród 8 osób z wymienionych dwóch roczników, które nie ukończyły kształcenia w terminie, 3 osoby nie uczyniły tego z powodów zdrowotnych, jedna zmieniła specjalizację na tłumaczeniową, a 5 otrzymało oceny niedostateczne, co świadczy o wysokich wymaganiach stawianych kandydatom na nauczycieli języka angielskiego (10% studentów nie osiągnęło założonych przez uczelnię efektów kształcenia).

4. Problemy i hipotezy badawcze hipoteza

Problemy badawcze sformułowane w rozprawie oraz przywołana literatura przedmiotu na temat kształcenia kandydatów na nauczycieli języka angielskiego skłaniają do sprecyzowania następującej hipotezy badawczej:

Rozwiązania wynikające z Krajowych Ram Kwalifikacji korzystnie wpływają na kształtowanie kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego.

Należy przy tym pamiętać, że efekty kształcenia zależą zarówno od czynników wewnątrz-, jak i zewnątrzuczelnianych, są zależne i niezależne od uczelni. Nie należy także zapominać, że od zdolności studentów do krytycznej analizy i samooceny własnych kompetencji są w dużym stopniu uzależnione decyzje dotyczące kariery zawodowej i naukowej kandydatów na nauczycieli języka angielskiego.

5. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Do zbadania rozwoju kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego zastosowano dwa rodzaje badań: ilościowe dla zmierzenia rozwoju kompetencji przedmiotowych oraz jakościowe dla uchwycenia rozwoju kompetencji podmiotowych. Przyjęto, że kompetencje przedmiotowe są mierzalne, a ich rozwój można obserwować, dokonując analizy dokumentów odnoszących się do kształcenia *KRK minus* i *KRK plus* w postaci ocen na dyplomie ukończenia studiów oraz ankiet skierowanych do studentów na początku i na końcu kształcenia.

Analiza dokumentów ma duże znaczenie w badaniach oświatowych, a informacje uzyskane w ten sposób pozwalają na ilościową weryfikację danych pozyskiwanych przy pomocy pozostałych procedur badawczych. Technika ta ma charakter:

„sekundarny, zawierający się w określonych wytworach działania niezależnie od pragnień i dążeń, jakie przyświecały osobom przy ich wykonywaniu, i niezależnie od celów badawczych, jakim podporządkowane zostały później przez badaczy” [Łobocki 1982, s. 227].

Określenie poziomu kompetencji podmiotowych jest trudne do zmierzenia i wymaga podejścia jakościowego w odniesieniu do osobowości, motywów postępowania czy refleksyjności studentów – kandydatów na nauczycieli.

„Podmiotowość jest taką kategorią, która w analizie może nam ukazywać różne oblicza i różne możliwości zastosowania” [Błachowicz 2009, s. 9]. W rozpatrywanym tu kontekście będziemy ją traktować jako kategorię metodologiczną, która pełni funkcję porządkującą i systematyzującą naszą wiedzę o studencie – kandydacie na nauczyciela. Podmiotowość „należy do tych specyficznych kategorii, które nie tylko kumulują wiedzę o człowieku, ale też służą do konstrukcji nowej rzeczywistości, [...] jest kluczem do zrozumienia zachodzących przemian, [...] ma wymiar opisowy” [tamże].

Do zbadania kompetencji podmiotowych posłużą następujące metody badań jakościowych i ilościowych zastosowane dla kształcenia *KRK plus*:

- 1) badanie w działaniu polegające na obserwacji skutków zastosowania innowacji w kształceniu studentów, których celem było zwiększenie refleksyjności rozumianej jako umiejętność prowadzenia wewnętrznego dialogu,
- 2) test osobowości,
- 3) swobodna wypowiedź narracyjna dla poznania motywów podjęcia nauki na kierunku filologia angielska nauczycielska.

6. Przebieg badań

6.1. Badania ilościowe rozwoju kompetencji przedmiotowych

Zadaniem badań ilościowych jest sprawdzenie, w jaki sposób wprowadzenie rozwiązań wynikających z Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego wpływa na rozwój kompetencji przedmiotowych studentów – kandydatów

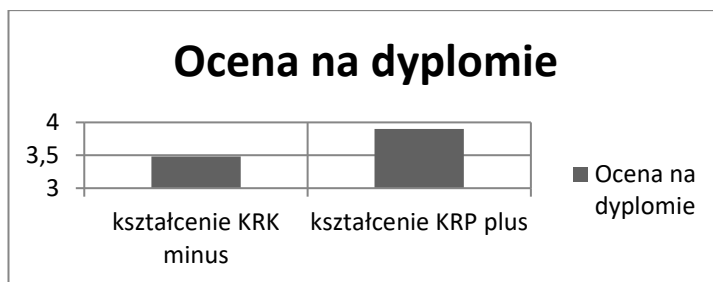
na nauczycieli języka angielskiego. W tym celu postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jak studenci *KRK minus* oceniają swoje kompetencje lingwistyczne, metodyczne, pedagogiczne, psychologiczne, społeczne oraz całkowitą gotowość do podjęcia pracy w szkole?
2. Jak studenci *KRK plus* oceniają swoje kompetencje lingwistyczne, metodyczne, pedagogiczne, psychologiczne, społeczne oraz całkowitą gotowość do podjęcia pracy w szkole?
3. Czy i jak zmieniła się samoocena studentów po wprowadzeniu KRK?
4. W jaki sposób przedstawia się hierarchia kompetencji przedmiotowych zdaniem studentów *KRK minus*?
5. W jaki sposób przedstawia się hierarchia kompetencji przedmiotowych zdaniem studentów *KRK plus*?
6. Czy i jak zmieniło się postrzeganie znaczenia kompetencji przedmiotowych wśród studentów po wprowadzeniu KRK?
7. Jaka jest różnica pomiędzy samooceną gotowości studenta do podjęcia pracy a oceną na dyplomie ukończenia studiów *KRK minus*?
8. Jaka jest różnica pomiędzy samooceną gotowości studenta do podjęcia pracy a oceną na dyplomie ukończenia studiów *KRK plus*?
9. Czy i jak zmieniła się różnica pomiędzy samooceną gotowości studenta do podjęcia pracy a oceną na dyplomie po wprowadzeniu KRK?
10. Czy studenci *KRK minus* na początku kształcenia planują podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela?
11. Czy studenci *KRK minus* na końcu kształcenia planują podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela? W jakim stopniu plan ten zmienia się w stosunku do planu z początku kształcenia?
12. Czy studenci *KRK plus* na początku kształcenia planują podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela?
13. Czy studenci *KRK plus* na końcu kształcenia planują podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela? W jakim stopniu plan ten zmienia się w stosunku do planu z początku kształcenia?
14. Czy i jaka jest różnica pomiędzy opinią końcową na temat planów podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela w obu badanych okresach kształcenia?

Odpowiedzi na powyższe pytania dostarczyły badania, w ramach których dokonano pomiaru danych pozwalających na dostrzeżenie:

- A. różnic w samoocenie kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych i społecznych oraz w gotowości do podjęcia pracy w szkole pomiędzy grupą kontrolną (*KRK minus*) a eksperymentalną (*KRK plus*);
- B. różnic w poziomie ważności kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych oraz społecznych pomiędzy grupą kontrolną a eksperymentalną;
- C. związku pomiędzy samooceną gotowości zawodowej studentów a oceną na dyplomie ukończenia studiów w grupie kontrolnej oraz eksperymentalnej;
- D. różnic w chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku oraz na końcu kształcenia w grupie kontrolnej;
- E. różnic w chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku oraz na końcu kształcenia w grupie eksperymentalnej;
- F. związku pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów w grupie kontrolnej;
- G. związku pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów w grupie eksperymentalnej.

Pierwszym badaniem wykonanym na użytek pracy było porównanie wyników efektów kształcenia w postaci ocen uzyskanych przez studentów na dyplomach ukończenia studiów pomiędzy grupą kontrolną a grupą eksperymentalną. Zestawienie uzyskanych w ten sposób średnich ocen dla obu grup przedstawia wykres nr 1.



Wykres 1. Zestawieni średnich ocen uzyskanych na dyplomie ukończenia studiów licencjackich w okresach *KRK minus* i *KRK plus*

Porównanie wypadu na korzyść kształcenia w okresie *KRK plus*, w ramach którego całkowita sprawność studentów uzyskała średni wynik 3,9, z kolei kształcenie *KRK minus* badani studenci ukończyli z wynikiem średnim 3,48. Oznacza to, że w grupie eksperymentalnej nastąpił dwunastoprocentowy wzrost oceny gotowości do zawodu w stosunku do grupy kontrolnej. Mając to na uwadze, przeprowadzono kolejne działania w celu uchwycenia dalszych powiązań pomiędzy rozwojem kompetencji kandydatów na nauczycieli języka angielskiego a wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji.

Przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics24 [Górniak, Wachnicki 2010]. W badaniach przyjęto, że rozwiązania wynikające z wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego są zmienną niezależną, zmiennymi zależnymi są natomiast: kompetencje lingwistyczne, kompetencje metodyczne, kompetencje pedagogiczne, kompetencje psychologiczne, kompetencje społeczne, ocena na dyplomie, gotowość do wykonywania zawodu oraz chęć podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego.

W pierwszym kroku przeprowadzono analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa (*K-S*), który jest nieparametrycznym testem oceny zgodności rozkładu analizowanych zmiennych ilościowych z rozkładem normalnym Gaussa-Laplace'a. Rozkład normalny pełni istotną funkcję w opisie statystycznym, wskazuje częstość występowania danej wartości zmiennej i zakłada, że najwięcej obserwacji uzyskuje wynik bardzo bliski średniej. Test Kołmogorowa-Smirnowa bada hipotezę zerową, która wskazuje na rozkład zbliżony do rozkładu normalnego, w którym za poziom istotności przyjmuje się klasyczne $p \leq 0,05$. W teście zastosowano poprawkę Lilleforsa, która uwzględnia fakt, że wartości rozkładów zmiennej w badanej populacji są nieznane.

Okazało się, że dla wszystkich rozkładów wynik testu *K-S* jest istotny statystycznie, co oznacza, iż rozkłady te wysoce odbiegają od rozkładu normalnego. Na tej podstawie zdecydowano o wykonaniu testów nieparametrycznych dla wszystkich zmiennych ilościowych [zał. 10]. Zbiorczo wyniki wszystkich wyliczonych statystyk opisowych wraz z rezultatami testów normalności rozkładu przedstawiono w tabeli 8.

Tabela 8. Podstawowe statystyki opisowe mierzonych zmiennych ilościowych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Mini.</i>	<i>Maks.</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Samoocena kompetencji lingwistycznych	3,59	4,00	0,65	-0,16	-0,10	2,00	5,00	0,31	<0,001
Samoocena kompetencji metodycznych	3,45	3,00	0,74	0,59	-0,09	2,00	5,00	0,33	<0,001
Samoocena kompetencji pedagogicznych	3,44	3,00	0,76	0,58	-0,13	2,00	5,00	0,33	<0,001
Samoocena kompetencji psychologicznych	2,70	3,00	1,02	0,01	-0,84	1,00	5,00	0,20	<0,001
Samoocena kompetencji społecznych	3,28	3,00	0,96	-0,14	-0,40	1,00	5,00	0,20	<0,001
Samoocena gotowości do wykonywania zawodu	3,54	4,00	0,89	-0,28	-0,30	1,00	5,00	0,25	<0,001
Ważność kompetencji lingwistycznych	1,42	1,00	0,64	1,24	0,41	1,00	3,00	0,40	<0,001
Ważność kompetencji metodycznych	2,70	3,00	0,80	-0,05	-0,53	1,00	4,00	0,24	<0,001
Ważność kompetencji pedagogicznych	4,98	5,00	0,13	-7,35	52,93	4,00	5,00	0,54	<0,001
Ważność kompetencji psychologicznych	2,19	2,00	0,92	0,11	-1,02	1,00	4,00	0,22	<0,001
Ważność kompetencji społecznych	3,70	4,00	0,67	-1,80	3,20	1,00	5,00	0,45	<0,001
Ocena na dyplomie ukończenia studiów	3,59	3,50	0,61	0,92	-0,04	3,00	5,00	0,24	<0,001
Samoocena gotowości zawodowej studenta	3,54	4,00	0,89	-0,28	-0,30	1,00	5,00	0,25	<0,001
Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku kształcenia	4,19	4,00	0,83	-0,56	-0,76	2,00	5,00	0,27	<0,001
Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na końcu kształcenia	3,75	4,00	1,07	-0,62	-0,30	1,00	5,00	0,24	<0,001

M – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *K-S* – wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa; *p* – istotność testu *K-S*

Następnie w celu przetestowania różnic w samoocenie kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych oraz gotowości do podjęcia pracy w szkole pomiędzy grupą kontrolną a eksperymentalną wykonano sześć testów U Manna-Whitneya. Wyniki przedstawiono w tabeli 9.

Test U Manna-Whitneya pozwala na dokonanie porównań pomiędzy grupami o różnej liczebności, a taki charakter mają prowadzone tu badania. Polega na *rangowaniu* wyników, czyli na nadaniu wartości poszczególnym obserwacjom i uszeregowaniu ich od najniższej do najwyższej, niezależnie od wielkości różnicy pomiędzy nimi.

Tabela 9. Rezultaty testów U Manna-Whitneya dla porównania samooceny kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych oraz gotowości do podjęcia pracy w szkole pomiędzy grupą kontrolną a eksperymentalną

	KRK		Z	p	r	η^2
	Plus (n = 42)	Minus (n = 69)				
	średnia ranga	średnia ranga				
Samoocena kompetencji lingwistycznych	63,36	51,52	-2,10	0,036	0,20	0,04
Samoocena kompetencji metodycznych	80,19	41,28	-6,91	<0,001	0,66	0,43
Samoocena kompetencji pedagogicznych	80,77	40,92	-7,06	<0,001	0,67	0,45
Samoocena kompetencji psychologicznych	83,15	39,47	-7,21	<0,001	0,68	0,47
Samoocena kompetencji społecznych	84,32	38,76	-7,60	<0,001	0,72	0,52
Samoocena gotowości do wykonywania zawodu	73,32	45,46	-4,70	<0,001	0,45	0,20

Z – wynik testu U Manna-Whitneya; p – istotność testu U Manna-Whitneya; r - rangowy współczynnik korelacji dwuseryjnej Glassa (siła efektu); η^2 - eta kwadrat (siła efektu)

Rezultaty testów sugerują, że samoocena kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych oraz gotowości do podjęcia pracy w szkole była wyższa w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej. Średnia ranga dla wszystkich zmiennych w kształceniu *KRK plus* okazuje się być istotnie wyższa w porównaniu z kształceniem *KRK minus*. Przemawia to na korzyść stwierdzenia, że wprowadzenie rozwiązań wynikających z Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego pozytywnie wpływa na rozwój kompetencji przedmiotowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. Siła efektu jest najslabsza w przypadku pomiaru porównania samooceny kompetencji lingwistycznych ($r=0,20$), natomiast w przypadku porównania kompetencji społecznych ($r=0,72$) jest bardzo duża. W odniesieniu do pozostałych kompetencji siła efektu mieści się w skali od umiarkowanej ($r=0,45$) w odniesieniu do porównania samooceny gotowości do wykonywania zawodu do dużej w przypadku porównania samooceny kompetencji metodycznych ($r=0,66$), pedagogicznych ($r=0,67$) i psychologicznych ($r=0,68$). Oznacza to, że studenci w badanych okresach inaczej

oceniają kompetencje przedmiotowe, które nabywają w toku studiów. Samoocena studentów grupy eksperymentalnej, w której zastosowano rozwiązania wynikające z wprowadzenia KRK, jest istotnie wyższa we wszystkich obszarach przedmiotowych oprócz kompetencji lingwistycznych, w odniesieniu do których siła efektu jest słaba. Wynik ten powinien stanowić przesłankę do modyfikacji kształcenia w tym zakresie.

Następnie podjęto próbę porównania poziomu ważności kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych oraz społecznych pomiędzy grupą kontrolną a eksperymentalną. W tym celu przeprowadzono pięć testów U Manna-Whitneya, których wyniki prezentuje tabela 10.

Tabela 10. Rezultaty testów U Manna-Whitneya dla porównania poziomu ważności kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych oraz społecznych pomiędzy grupą kontrolną a eksperymentalną

	KRK		Z	p	r	η^2
	Plus (n = 42)	Minus (n = 69)				
	średnia ranga	średnia ranga				
Ważność kompetencji lingwistycznych	54,90	56,67	-0,33	0,738	0,03	0,00
Ważność kompetencji metodycznych	70,93	46,91	-4,08	<0,001	0,39	0,15
Ważność kompetencji pedagogicznych	54,36	57,00	-1,82	0,069	0,17	0,03
Ważność kompetencji psychologicznych	53,71	57,39	-0,61	0,540	0,06	0,00
Ważność kompetencji społecznych	43,74	63,46	-4,17	<0,001	0,40	0,16

Z – wynik testu Manna-Whitneya; p – istotność testu Manna-Whitneya; r - rangowy współczynnik korelacji dwuseryjnej Glassa (siła efektu); η^2 - eta kwadrat (siła efektu)

Jak wynika z przeprowadzonych badań, w hierarchii kompetencji przedmiotowych dla studentów grupy *KRK minus* na pierwszym miejscu istotności znalazły się kompetencje społeczne, następnie kompetencje psychologiczne, pedagogiczne, potem lingwistyczne i na końcu metodyczne. Dla grupy *KRK plus* najważniejsze są kompetencje metodyczne, następnie lingwistyczne, pedagogiczne, potem psychologiczne i społeczne. Warto zauważyć, że poziom ważności kompetencji metodycznych jest wyższy w grupie eksperymentalnej niż w grupie kontrolnej, z kolei poziom ważności kompetencji społecznych jest wyższy w grupie kontrolnej, niż w eksperymentalnej. Poza tym nie stwierdzono istotnych różnic dotyczących poziomu ważności kompetencji lingwistycznych, pedagogicznych oraz psychologicznych pomiędzy badanymi grupami.

Samoocena studentów jest istotna, jednak nie może być jedynym źródłem informacji na temat poziomu nabywanych kompetencji przedmiotowych. Dlatego też w celu zmierzenia gotowości do wykonywania zawodu nauczyciela języka angielskiego dokonano porównania samooceny studenta z jego oceną na dyplomie ukończenia studiów. Zarówno w grupie kontrolnej, jak i w eksperymentalnej wykonano testy korelacji ρ Spearmana. Wyniki przedstawiono w tabeli 11. Korelacja rangowa Spearmana jest nieparametryczną miarą monotonicznej zależności statystycznej między zmiennymi losowymi.

Tabela 11. Korelacja pomiędzy samooceną gotowości zawodowej studentów a oceną na dyplomie ukończenia studiów w grupie kontrolnej oraz eksperymentalnej

			Ocena na dyplomie ukończenia studiów
<i>KRK plus</i>	Samoocena gotowości zawodowej studenta	ρ Spearmana	0,67
		p	<0,001
<i>KRK minus</i>	Samoocena gotowości zawodowej studenta	ρ Spearmana	0,63
		p	<0,001

p – istotność testu ρ Spearmana

Odnotowano istotny, dodatni oraz silny związek pomiędzy samooceną gotowości zawodowej studentów a oceną na dyplomie ukończenia studiów w obydwu grupach. Oznacza to, że zarówno w grupie kontrolnej, jak i w eksperymentalnej im wyższa ocena na dyplomie ukończenia studiów, tym wyższa samoocena gotowości zawodowej studentów. Związek ten jest nieznacznie wyższy w przypadku kształcenia *KRK plus*.

W celu porównania poziomów chęci studentów do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku oraz na końcu kształcenia wykonano test nieparametryczny Wilcoxon'a w odniesieniu do grupy kontrolnej i eksperymentalnej. Wyniki testu dla grupy kontrolnej przedstawiono w tabeli 12, a dla grupy eksperymentalnej w tabeli 13.

Tabela 12. Rezultat testu Wilcoxon'a dla porównania poziomów chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku oraz na końcu kształcenia w grupie kontrolnej

<i>KRK minus</i> (n = 69)				
Początek kształcenia	Koniec kształcenia			
średnia ranga	średnia ranga	Z	p	r

Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego	25,39	23,00	-4,73	<0,001	0,57
---	-------	-------	-------	------------------	------

Z – wynik testu Wilcoxon; *p* – istotność testu Wilcoxon; *r* - rangowy współczynnik korelacji dwuseryjnej dla par dopasowanych (siła efektu)

Tabela 13.

Rezultat testu Wilcoxon dla porównania poziomów chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku oraz na końcu kształcenia w grupie eksperymentalnej

	<i>KRK plus</i> (n = 42)		<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	Początek kształcenia	Koniec kształcenia			
	średnia ranga	średnia ranga			
Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego	11,60	9,50	-2,20	0,028	0,34

Z – wynik testu Wilcoxon; *p* – istotność testu Wilcoxon; *r* - rangowy współczynnik korelacji dwuseryjnej dla par dopasowanych (siła efektu)

Rezultaty testów sugerują, że porównywane średnie rzeczywiście istotnie różnią się. Okazało się, że poziom chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego zarówno w grupie kontrolnej, jak i w grupie eksperymentalnej był wyższy na początku kształcenia. Jednak w przypadku kształcenia *KRK plus* siła efektu była na poziomie słabym ($r=34$), co oznacza, że średnia ranga wyniku nie przedstawia znaczącej różnicy. Mimo to należy zauważyć brak przyrostu chęci podejmowania pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego w toku studiów.

Na kolejnym etapie badań zmierzono w grupie kontrolnej związek pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów. W tym celu wykonano korelację *rho* Spearmana. Wyniki dla grupy kontrolnej przedstawiono w tabeli 13.

Tabela 13. Korelacja pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów w grupie kontrolnej

<i>KRK minus</i>		Samoocena gotowości do wykonywania zawodu
Samoocena kompetencji lingwistycznych	<i>rho</i> Spearmana	0,58
	<i>p</i>	<0,001
Samoocena kompetencji metodycznych	<i>rho</i> Spearmana	0,55

	<i>p</i>	<0,001
	<i>rho</i> Spearmana	0,48
Samooocena kompetencji pedagogicznych	<i>p</i>	<0,001
	<i>rho</i> Spearmana	0,52
Samooocena kompetencji psychologicznych	<i>p</i>	<0,001
	<i>rho</i> Spearmana	0,59
Samooocena kompetencji społecznych	<i>p</i>	<0,001
	<i>rho</i> Spearmana	0,63
Ocena na dyplomie ukończenia studiów	<i>p</i>	<0,001
	<i>rho</i> Spearmana	0,70
Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku kształcenia	<i>p</i>	<0,001
	<i>rho</i> Spearmana	0,83
Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na końcu kształcenia	<i>p</i>	<0,001

p – istotność testu *rho* Spearmana

W grupie kontrolnej odnotowano istotny, dodatni oraz silny związek pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów. Oznacza to, że im wyższa samoocena gotowości do wykonywania zawodu, tym wyższa samoocena kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, ocena na dyplomie ukończenia studiów oraz chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów.

Dodatkowo w celu pogłębienia analizy relacji pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów wykonano w grupie kontrolnej wielozmienną analizę regresji. Jako predyktory wprowadzono samoocenę kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, ocenę na dyplomie ukończenia studiów oraz chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów. Jako zmienną zależną wprowadzono samoocenę gotowości do wykonywania zawodu. Model okazał się dobrze dopasowany do danych, o czym świadczy istotny wynik analizy wariancji $F(3, 58) = 33,27$; $p < 0,001$. Wartość współczynnika

skorygowanego $R^2 = 0,79$ wskazuje, że predyktory łącznie wyjaśniają 79% zmienności wyników zmiennej zależnej. Statystyki dotyczące współczynników modelu podsumowano w tabeli 14.

Tabela 14. Rezultaty regresji wielozmiennowej dla relacji pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów w grupie kontrolnej

<i>KRK minus</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
(Stała)	-0,23	0,44		-0,52	0,607
Samoocena kompetencji lingwistycznych	-0,02	0,10	-0,01	-0,17	0,867
Samoocena kompetencji metodycznych	0,27	0,31	0,17	0,87	0,389
Samoocena kompetencji pedagogicznych	-0,27	0,28	-0,17	-0,96	0,339
Samoocena kompetencji psychologicznych	0,21	0,08	0,22	2,79	0,007
Samoocena kompetencji społecznych	0,13	0,10	0,12	1,36	0,178
Ocena na dyplomie ukończenia studiów	0,20	0,14	0,12	1,50	0,140
Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku kształcenia	0,16	0,08	0,16	1,96	0,055
Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na końcu kształcenia	0,38	0,08	0,50	5,09	<0,001

B – niestandardyzowany współczynnik regresji; *SE* – błąd standardowy oszacowania współczynnika regresji; *Beta* – standaryzowany współczynnik regresji; *t* – test; *p* – istotność

Odnotowano, że współczynnik regresji dla oceny kompetencji psychologicznych okazał się istotnym predyktorem samooceny gotowości do wykonywania zawodu w grupie kontrolnej. Wartość *Bety* dla oceny kompetencji psychologicznych w grupie kontrolnej sugeruje dodatni i bardzo słaby związek między tym predyktorem a zmienną zależną.

Dodatkowo stwierdzono, że współczynnik regresji dla chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na końcu kształcenia okazał się istotnym predyktorem samooceny gotowości do wykonywania zawodu w grupie kontrolnej. Wartość *Bety* dla chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na końcu kształcenia w grupie kontrolnej sugeruje dodatni i umiarkowanie silny związek między tym predyktorem a zmienną zależną.

Podobnie jak w grupie kontrolnej również w grupie eksperymentalnej zmierzono związek pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w

charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów. Wyniki badań w grupie eksperymentalnej przedstawia tabela 15.

Tabela 15. Korelacja pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów w grupie eksperymentalnej

<i>KRK plus</i>		Samoocena gotowości do wykonywania zawodu
Samoocena kompetencji lingwistycznych	<i>rho</i> Spearmana	0,56
	<i>p</i>	<0,001
Samoocena kompetencji metodycznych	<i>rho</i> Spearmana	0,72
	<i>p</i>	<0,001
Samoocena kompetencji pedagogicznych	<i>rho</i> Spearmana	0,69
	<i>p</i>	<0,001
Samoocena kompetencji psychologicznych	<i>rho</i> Spearmana	0,60
	<i>p</i>	<0,001
Samoocena kompetencji społecznych	<i>rho</i> Spearmana	0,56
	<i>p</i>	<0,001
Ocena na dyplomie ukończenia studiów	<i>rho</i> Spearmana	0,67
	<i>p</i>	<0,001
Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku kształcenia	<i>rho</i> Spearmana	0,59
	<i>p</i>	<0,001
Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na końcu kształcenia	<i>rho</i> Spearmana	0,84
	<i>p</i>	<0,001

p – istotność testu *rho* Spearmana

Również w grupie eksperymentalnej odnotowano istotny, dodatni oraz silny związek pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów. Oznacza to, że im wyższa samoocena gotowości do wykonywania zawodu, tym wyższa samoocena kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, ocena na dyplomie ukończenia studiów oraz chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów.

Dodatkowo w celu pogłębienia analizy relacji pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów wykonano w grupie eksperymentalnej wielozmiennową analizę regresji. Jako predyktory wprowadzono samoocenę kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, ocenę na dyplomie ukończenia studiów oraz chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów. Jako zmienną zależną wprowadzono samoocenę gotowości do wykonywania zawodu. Model okazał się dobrze dopasowany do danych, o czym świadczy istotny wynik analizy wariancji $F(3, 58) = 21,95; p < 0,001$. Wartość współczynnika skorygowanego $R^2 = 0,80$ wskazuje, że predyktory łącznie wyjaśniają 80% zmienności wyników zmiennej zależnej. Statystyki dotyczące współczynników modelu podsumowano w tabeli 16.

Tabela 16. Rezultaty regresji wielozmiennowej dla relacji pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów w grupie eksperymentalnej

<i>KRK plus</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
(Stała)	0,50	0,52		0,95	0,348
Samoocena kompetencji lingwistycznych	0,08	0,13	0,07	0,62	0,540
Samoocena kompetencji metodycznych	0,20	0,45	0,17	0,45	0,657
Samoocena kompetencji pedagogicznych	0,13	0,40	0,11	0,32	0,754
Samoocena kompetencji psychologicznych	0,03	0,15	0,02	0,21	0,833
Samoocena kompetencji społecznych	-0,19	0,17	-0,13	-1,11	0,277
Ocena na dyplomie ukończenia studiów	0,00	0,17	0,00	-0,01	0,994
Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku kształcenia	0,04	0,10	0,04	0,37	0,717
Chęć podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na końcu kształcenia	0,58	0,10	0,72	5,84	<0,001

B – niestandardyzowany współczynnik regresji; *SE* – błąd standardowy oszacowania współczynnika regresji; *Beta* – standaryzowany współczynnik regresji; *t* – test; *p* – istotność

Jedynie współczynnik regresji dla chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na końcu kształcenia okazał się istotnym predyktorem samooceny gotowości do wykonywania zawodu w grupie eksperymentalnej. Wartość *Bety* dla chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na końcu

kształcenia sugeruje dodatni i silny związek między tym predyktorem a zmienną zależną.

6.2. Badania jakościowo-ilościowe rozwoju kompetencji podmiotowych

Zadaniem badań jakościowo-ilościowych jest zobrazowanie sposobu, w jaki wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego wpływa na rozwój kompetencji podmiotowych studentów – kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. W tym celu postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jak przedstawia się refleksyjność studentów *KRK minus*?
2. Jak przedstawia się refleksyjność studentów *KRK plus*?
3. Czy i w jaki sposób rozwiązania wynikające z wprowadzenia KRK wpłynęły na refleksyjność studentów?
4. Jak przedstawia się motywacja studentów *KRK minus*?
5. Jak przedstawia się motywacja studentów *KRK plus*?
6. Czy i w jaki sposób rozwiązania wynikające z wprowadzenia KRK wpłynęły na motywację studentów?
7. Jak przedstawia się tożsamość osobowa studentów *KRK minus*?
8. Jak przedstawia się tożsamość osobowa studentów *KRK plus*?
9. Czy i w jaki sposób rozwiązania wynikające z wprowadzenia KRK wpłynęły na tożsamość osobową studentów?

Dane pozyskano od studentów i wykładowców bezpośrednio związanych z realizacją kształcenia w badanym okresie.

6.2.1. Refleksyjność – badanie w działaniu

Rozwijanie refleksyjności studentów – kandydatów na nauczycieli języka angielskiego – jest kluczowe w kształceniu zawodowym, ponieważ

„bez niezbędnej refleksji i interpretacji własnego działania niemożliwe jest przyswajanie nowej wiedzy i burzenie starych i często nieefektywnych przyzwyczajeń (...). Autorefleksja i samokontrola stanowią zatem warunek efektywnej pracy nauczyciela” [Zawadzka 2004, s. 300].

Refleksyjność jest poza tym czymś naturalnym dla osób młodych, pozwala realizować cele życiowe. W połączeniu z doświadczaniem jest „najbogatszym źródłem uczenia się” [Richards, Farrell 2005].

„Można wnioskować zatem, iż student/słuchacz, któremu dana jest możliwość zdobycia doświadczenia, jest w stanie dokonać refleksji nad swoim działaniem,

przeanalizować je, jak i wyciągnąć wnioski, by doskonalić swe umiejętności i wiedzę” [Witkowska 2009, s. 132].

Refleksyjny model kształcenia prowadzi do rozwoju kompetencji podmiotowych kandydatów na nauczycieli, stoi w zgodzie z teoriami osobowościowymi, konstruktywizmem, podnosi motywację i skłania do samorealizacji.

Badanie w działaniu (ang. *action research*) polega na zbieraniu informacji o zjawiskach wywołujących jakieś zmiany, przy czym badacz inicjuje i aktywnie uczestniczy w wydarzeniach.

„Badania w działaniu prowadzi się wówczas, gdy się dostrzega możliwość zmiany na lepsze jakieś sytuacji, przygotowuje się wówczas projekt jej udoskonalenia, wprowadza się go w życie i obserwuje, co z tego wszystkiego wynikło” [Bauman, Pilch 2001, s. 307].

Takie przesłanki zaistniały w opisywanym badaniu; są spójne z ideą refleksyjnego myślenia i działania w kierunku

„zaszczepienia wszystkim podmiotom edukacji trwałego nawyku krytycznej refleksji we wszystkich sytuacjach życia, po to, aby samodzielnie potrafiли rozstrzygać, co rzeczywiście stanowi najważniejsze wartości etyki oraz kultury, poczynając od prawdy, dobra i piękna, a co ich nie stanowi” [Woronowicz 2007, s. 75].

Do zbadania rozwoju refleksyjności kandydatów na nauczycieli języka angielskiego zostanie zastosowane narzędzie zwane przez jego autorów „narzędziem pogłębionej refleksji” [Newby, Komorowska, Allan 2001] – *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (EPOSTL).

Redaktorzy polskiego wydania dokumentu podkreślają:

„ważna jest pasja bycia nauczycielem. Nie każdy ma ją od razu. Niektórzy od urodzenia marzą, by być nauczycielem, inni powoli przekonują się, że to ciekawy zawód, jeszcze inni traktują go jako zło konieczne. [...] Dobrze jest dostrzec odpowiedzialność zawodu nauczyciela” [Newby, Komorowska, Allan 2001].

Decyzję o pracy z *Portfolio* podjęto z przekonaniem, że wpisze się ono w profil zmian wynikających z wprowadzenia rozwiązań KRK, wzmocni motywację poznawczą studentów, jak również sprawi, że staną się bardziej refleksyjni i w konsekwencji bardziej świadomi swoich mocnych i słabych stron warunkujących gotowość do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego.

Portfolio nie jest obowiązkowym rozwiązaniem narzucanym przez instytucje nadzorujące szkolnictwo wyższe, jest jednak pomocne na kierunkach filologicznych, w których kształcą się nauczycieli w sposób konstruktywistyczny. Ma za zadanie pobudzać do refleksji na temat zmian zachodzących w rozwoju kompetencji przedmiotowych studenta oraz pomóc monitorować postępy i zbierać doświadczenia, jak również zachęca do refleksji na temat kompetencji, które stara się wykształcić w sobie przyszły nauczyciel oraz na temat wiedzy stanowiącej podstawę tych kompetencji i umożliwiającej ich rozwój. *Portfolio* przygotowuje do wykonywania zawodu nauczyciela w różnych kontekstach edukacyjnych, przyczynia się również do dyskusji między studentami oraz między studentami i wykładowcami i nauczycielami opiekunami praktyk. *Portfolio* stwarza też możliwość dokonywania/wykonywania dzięki niemu autoewaluacji osiągania efektów kształcenia, dzięki czemu można je traktować jako narzędzie rejestrowania postępów w nauce [tamże].

Portfolio składa się z sześciu części: *Autorefleksji* służącej wstępnym rozważaniom ogólnych problemów związanych z nauczaniem, istotnych w początkach kształcenia zawodowego; *Samooceny* składającej się z deskryptorów ułatwiających refleksję i samoocenę; *Dossier* przedstawiającego wyniki samooceny, przykłady prac i innych materiałów świadczących o postępach; *Glosariusza terminów* związanych z nauczaniem języka, który student może wykorzystać w pracy własnej z *Portfolio*; *Indeksu terminów* stosowanych w deskryptorach oraz *Przewodnika użytkownika*, czyli instrukcji postępowania z *Portfolio* do wykorzystania przez studentów w pracy własnej.

Zanim *Portfolio* zostało przekazane do użytku studentów, poddano je gruntownej analizie merytorycznej (zarówno jego założenia teoretyczne, jak i praktyczne wskazówki udzielane przez autorów dokumentu). Dokonano przeglądu literatury przedmiotu, szczególnie pod kątem badań przeprowadzonych w zakresie stosowania EPOSTL w kształceniu do zawodu nauczyciela [Newby, Fenner, Jones 2011]. W kolejnym kroku autorka rozprawy wykorzystwała *Portfolio* jako narzędzie służące do przeprowadzenia własnej pogłębionej refleksji z dwóch perspektyw: nauczyciela języka angielskiego oraz badacza sprawdzającego narzędzie testowe w praktyce. Pozwoliło to na ocenę przydatności poszczególnych sekcji, prognozowanie potencjalnych problemów w użytkowaniu materiału przez studentów, przemyślenie sposobów wsparcia i określenie ram czasowych użytkowania.

Dla potrzeb prowadzonych badań opracowano następującą procedurę:

1. Omówienie pochodzenia i założeń *Europejskiego Portfolio Językowego* ze studentami biorącymi udział w badaniu prowadzonym w ramach tej rozprawy.
2. Wprowadzenie do technik wspierających prawidłowy proces autorefleksji.
3. Zaprezentowanie na podstawie przykładowych deskryptorów sposobów działania w celu udzielenia przemyślanej odpowiedzi.
4. Motywowanie do zadawania pytań, wyrażania wątpliwości, składania propozycji.
5. Opracowanie przez studentów sekcji „Samooceana” w *Portfolio*. Zebranie wyników w celu analizy danych.
6. Zwrócenie badanym sekcji „Samooceana” w celu zmotywowania ich do korzystania z materiałów w planowaniu dalszego rozwoju kompetencji po ukończeniu studiów.

Analizie poddano 42 dokumenty składające się ze 193 deskryptorów, które zostały opracowane przez studentów przy użyciu takich sposobów pracy refleksyjnej jak technika STRIDE. Technika STRIDE [Thomas 2005] wywodzi się z nowoczesnego brytyjskiego coachingu, czyli zajęć mających na celu uświadamianie osobom lub instytucjom ich mocnych stron oraz sposobów kompensowania ewentualnych braków kompetencyjnych.

Angielski akronim STRIDE opisuje sześć etapów rozwiązywania sytuacji problemowej, przez które trener przeprowadza uczestnika w taki sposób, żeby ten wykorzystywał swoje mocne strony do rozwikłania danego problemu. Na każdym etapie pracy z techniką STRIDE stosuje się otwarte pytania prowadzące, które mają skłaniać do refleksji [Thomas 2005, s. 22-29]:

Strength: Jakie są Twoje mocne strony? Jak osiągałeś/aś sukcesy w przeszłości? Jaką cechę inni uważają za Twoją mocną stronę?

Target: Jakich rezultatów oczekujesz? Przenieś się w czasie do momentu, kiedy osiągnąłeś/ęłaś swój cel – jak to jest osiągnąć swój cel? Jakie uczucia Ci towarzyszą? Jak przedstawia się ta sytuacja? Jakie wiążą się z nią obrazy, dźwięki, uczucia? Skąd będziesz wiedział/a, że osiągnąłeś/ęłaś swój cel?

Reality: Jaka jest [Twoja] obecna sytuacja? Jakie uczucia Ci towarzyszą? Czy i, jeśli tak, jakie braki zauważasz? Jakich rozwiązań próbowałeś/łaś do tej pory? Co powstrzymuje Cię przed podjęciem działań? Jeśli zajdzie potrzeba, zaleca się powrót do STRENGTHS – podtrzymanie wysokiej samooceny przez nawiązanie do wcześniejszych sukcesów – wyjście poza cykl negatywnego myślenia.

Ideas: Jakie są potencjalne sposoby osiągnięcia celu? Jeśli nie byłoby żadnych ograniczeń w osiągnięciu tego celu, co byś zrobił/a? Przemyśl wybrane rozwiązania i odnieś je do celu działania. Które z nich najlepiej przybliżają realizację założeń? Jakie korzyści wynikają z rozwiązań, które wybrałeś/łaś? Co zyskasz, jeśli pójdziesz tą ścieżką?

Decision: Jaką decyzję podejmiesz? Kiedy rozpoczniesz realizację zadań? W jaki sposób przybliży Cię to do celu? Jakie emocje towarzyszą podjęciu działań? Na ile jest to w stanie powstrzymać Cię przed ich realizacją? Co można zrobić, żeby znaleźć inne rozwiązanie?

Evaluation: Ewaluacja rozpoczyna się od oceny podjętej decyzji (na ile osoba jest przygotowana, aby podjąć działanie?) w skali od 1 do 10 – gdzie 10 oznacza pełną gotowość do podjęcia działania, a 1 zupełny brak gotowości. Kolejnej ewaluacji dokonuje się po wcześniej ustalonym czasie, np. za miesiąc, i skupia się na tym, na ile cel został osiągnięty po podjęciu tego działania. Czego nie udało się zrealizować z planowanych zamierzeń? Jaka nauka z tego wynika?

Przykład zastosowania techniki został zaprezentowany na zajęciach towarzyszących praktyce zawodowej studentów trzeciego roku. Na tym etapie studenci odbyli już 60 godzin praktyki pedagogicznej w szkole podstawowej, głównie w formie obserwacji zajęć prowadzonych przez nauczyciela języka angielskiego, następnie w formie samodzielnie prowadzonych fragmentów lekcji. Jednocześnie osiągnęli wstępne efekty przygotowania przedmiotowego na roku drugim podczas zajęć językowych oraz w ramach bloku zajęć z dydaktyki przedmiotu, pedagogiki i psychologii. Pojawiły się pierwsze wątpliwości, formułowane w luźnych rozmowach, dotyczące gotowości podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego, zwłaszcza w zakresie skuteczności podejmowanych działań. Problemy zgłaszane przez studentów to między innymi: trudności w utrzymaniu dyscypliny na zajęciach, brak zaangażowania całej grupy uczniowskiej w przebieg lekcji, złe planowanie czasu poświęcanego na poszczególne ćwiczenia, brak umiejętności realizacji zakładanych treści kształcenia i w końcu brak realizacji zakładanych celów dydaktyczno-wychowawczych.

Początkowo studenci spodziewali się uzyskać pomoc od prowadzącej w postaci gotowych odpowiedzi na nurtujące ich pytania, ta jednak przybliżyła im znaczenie samodzielnego poszukiwania rozwiązań i zaproponowała technikę STRIDE.

Następnie, wykorzystując dyskusję metodą „burzy mózgów”, przeprowadzono analizę problemów z zastosowaniem poszczególnych kroków. Jednym z omawianych problemów był brak zaangażowania całej grupy uczniowskiej w przebieg lekcji. Analiza STRIDE w tym przypadku wyglądała następująco:

1. Etap pierwszy (strengths): uświadomienie własnej przewagi.

Studenci, odpowiadając na pytania dotyczące swoich mocnych stron, odnoszonych sukcesów i posiadanych zalet, zyskują przewagę nad problemem. Okazuje się, że mają ugruntowaną wiedzę z zakresu teorii kształcenia oraz podstaw psychologii ogólnej i psychologii rozwoju dziecka. Posiadają wiedzę na temat zasad planowania lekcji językowej, doboru technik nauczania dostosowanych do potrzeb danej grupy wiekowej. Są świadomi znaczenia indywidualnych cech uczniów, w tym motywacji, stylów poznawczych i rodzaju inteligencji. Wiedzą, że wybór treści kształcenia i materiałów dydaktycznych powinien dokonywać się w sposób przemyślany, zgodnie z określonymi kryteriami. Rozpoznają formy pracy sprzyjające nauce komunikacji, potrafią planować pracę w parach i w grupach językowych. Wiedzą, jakie są oczekiwania wobec nauczycieli języka angielskiego, jakie role należy przyjąć w różnych sytuacjach szkolnych, jakie strategie nauczania stosować. Mocną stroną studentów praktykantów mogą być również takie cechy osobowościowe, jak: pracowitość, systematyczność w przygotowywaniu się do zajęć, otwartość na ludzi i na nowe wyzwania, samodzielność, gotowość do pracy w zespole oraz do współpracy z nauczycielem opiekunem i kadrą akademicką.

Uzmysłowienie sobie tych i innych mocnych stron poprzez pogłębioną refleksję jest ogromnym bodźcem do podjęcia kolejnych kroków w analizie STRIDE.

2. Etap drugi (target): Określenie celu do osiągnięcia.

W tym kroku analizy STRIDE studenci zastanawiają się nad sytuacją, w której nauczycielowi nie udaje się zmotywować do pracy całej grupy uczniowskiej. Poszukując rozwiązań problemu, dochodzą do przekonania, że uczący musi przemyśleć swoje postępowanie i wprowadzić takie zmiany, które ten problem wyeliminują. Aby uzyskać pozytywny efekt, powinien wyznaczyć cel, który chce osiągnąć.

W omawianym przypadku celem będzie zaangażowanie wszystkich uczniów w przebieg lekcji. Należy się zastanowić, w jaki sposób taki efekt osiągnąć i jak sprawdzić, czy cała grupa uczniowska rzeczywiście jest aktywna. Studenci zdają sobie

sprawę z tego, że to, jak bardzo i w jakiej formie uczniowie angażują się w lekcje, zależy od wielu okoliczności, które należy uwzględnić w planowaniu zajęć. Wspólnie opracowują listę takich czynników i zastanawiają się nad sposobami konstruowania lekcji językowej, aby je uwzględniała.

3. Etap trzeci (reality): obecna sytuacja.

Analiza obecnej sytuacji pozwala zauważyć czynniki wpływające na powstanie problemu. Dlaczego, pomimo posiadania przez studentów mocnych stron, doszło do sytuacji, w której problem się pojawił? Czy i, jeśli tak, w jaki sposób usiłowali rozwiązać problem samodzielnie i dlaczego ponieśli porażkę? W rozważaniach studentów pojawiają się odpowiedzi dotyczące ich samych. Niektórzy uważają, że brakuje im pewności co do wartości własnego warsztatu pracy. Często wiedzą, jak powinni uczyć, ale tego nie robią, ponieważ boją się, że nie będą potrafili poprawnie przeprowadzić sekwencji ćwiczeń. Inni twierdzą, że stosują się do zaleceń nauczycieli opiekunów, którzy nie zwracają uwagi na to, czy wszyscy uczniowie pracują, „chcą mieć jedynie spokój na zajęciach”. Refleksja nad stanem faktycznym nie może prowadzić do zniechęcenia, dlatego należy stale wracać do mocnych stron oraz do celu, który obraliśmy. Studentom może brakować odwagi do podejmowania pewnych działań, jest to zrozumiałe, jednak nie zwalnia ich to z obowiązku świadomego, pełnego realizowania powierzonych zadań. Uświadomienie sobie tego faktu sprawia, że przejmujemy kontrolę nad swoim życiem zawodowym.

4. Etap czwarty (ideas): pomysły.

Zadaniem studentów w tej części analizy STRIDE jest namysł nad tym, co można zrobić w zaistniałej sytuacji, dysponując tak wieloma mocnymi stronami, które uświadomili sobie w „kroku pierwszym”, oraz gotowością do podjęcia działań. Jednym z czynników utrudniających studentom znalezienie trafnych rozwiązań było błędne przekonanie o swoich niskich umiejętnościach.

Studenci zgłaszali, że wiedzą, jak postępować, żeby lekcje były ciekawe i angażujące wszystkich uczniów, ale boją się wprowadzania szerszego spektrum ćwiczeń dostosowanych do różnych preferencji uczniów. Pomysłem na zmianę tej sytuacji może być rozmowa z nauczycielem metodykiem, podczas której student zaprezentuje projekt zajęć i upewni się, że będzie mógł zrealizować cele lekcji, angażując wszystkich uczniów. Innymi rozwiązaniami proponowanymi przez studentów są: większa współpraca z pozostałymi studentami, podjęcie rozmów z

uczniami na temat ich zainteresowań i motywacji do nauki, pogłębianie wiedzy i umiejętności metodycznych przez studentów, udział w szkoleniach i warsztatach oferowanych przez ośrodki kształcenia nauczycieli.

5. Etap piąty (decision): podjęcie decyzji.

W piątym etapie strategii STRIDE studenci – kandydaci do zawodu nauczyciela – podejmują, każdy w sposób indywidualny, decyzje dotyczące wyboru najlepszego rozwiązania problemu, wykorzystując zebrane w poprzednim etapie pomysły. Następnie planują sposób realizacji zaproponowanego rozwiązania oraz wskazują termin jego wykonania. Mogą również wskazać osobę, która spełni rolę świadka podjętych działań. Osoba ta w ostatnim etapie analizy STRIDE wystąpi jako bezstronny obserwator oceniający skuteczność zaproponowanych rozwiązań.

6. Etap szósty: Evaluation.

Ewaluacja w tym przypadku polega na realnej ocenie sytuacji, czyli określeniu stopnia gotowości do podjęcia praktycznych działań. Studenci starają się rozpoznać, czy czują się w pełni przygotowani do realizacji zadania, czy też potrzebują podjąć dalsze kroki kompensujące braki w przygotowaniu.

Sposób, w jaki dokonano samooceny elementów opisanych w postaci deskryptorów w Europejskim Portfolio Językowym dla studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych – został przedstawiony poniżej.

Każdy student został poproszony o dwukrotne wykonanie tego samego zadania: po raz pierwszy w momencie uzyskania wstępnej wiedzy teoretycznej z zakresu modułu przedmiotów nauczycielskich po trzecim semestrze nauki (dane początkowe), a następnie po raz drugi po zakończeniu semestru szóstego, czyli po uzyskaniu zaliczenia z modułu przedmiotów nauczycielskich, w tym z praktyki zawodowej (dane końcowe). Zadanie polegało na dokonaniu samooceny przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela w skali od 2 do 5, gdzie 2 oznacza stopień niedostateczny, 3 – dostateczny, 4 – dobry oraz 5 – bardzo dobry. Ocena wyrażona w postaci numerycznej umożliwiła przeprowadzenie analizy rozwoju refleksyjności studentów z wykorzystaniem pięciu kategorii deskryptorów:

- 1) kontekst,
- 2) metody i techniki nauczania,
- 3) planowanie i przebieg lekcji,

- 4) samodzielne uczenie się,
- 5) ocena wyników nauki.

Do przeprowadzenia samooceny studenci otrzymali następujące pytania pomocnicze:

- a) Jakie teorie uczenia się języka odnoszą się do ogólnych kategorii i do poszczególnych deskryptorów?
- b) Jakie zasady uczenia się i nauczania stanowią podstawę kompetencji i umiejętności?
- c) Jaka wiedza jest niezbędna dla opanowania danej umiejętności?
- d) Jakie przekonania i wartości znajdują odzwierciedlenie w poszczególnych deskryptorach?
- e) Skąd wiemy, że jesteśmy w stanie opanować daną umiejętność?

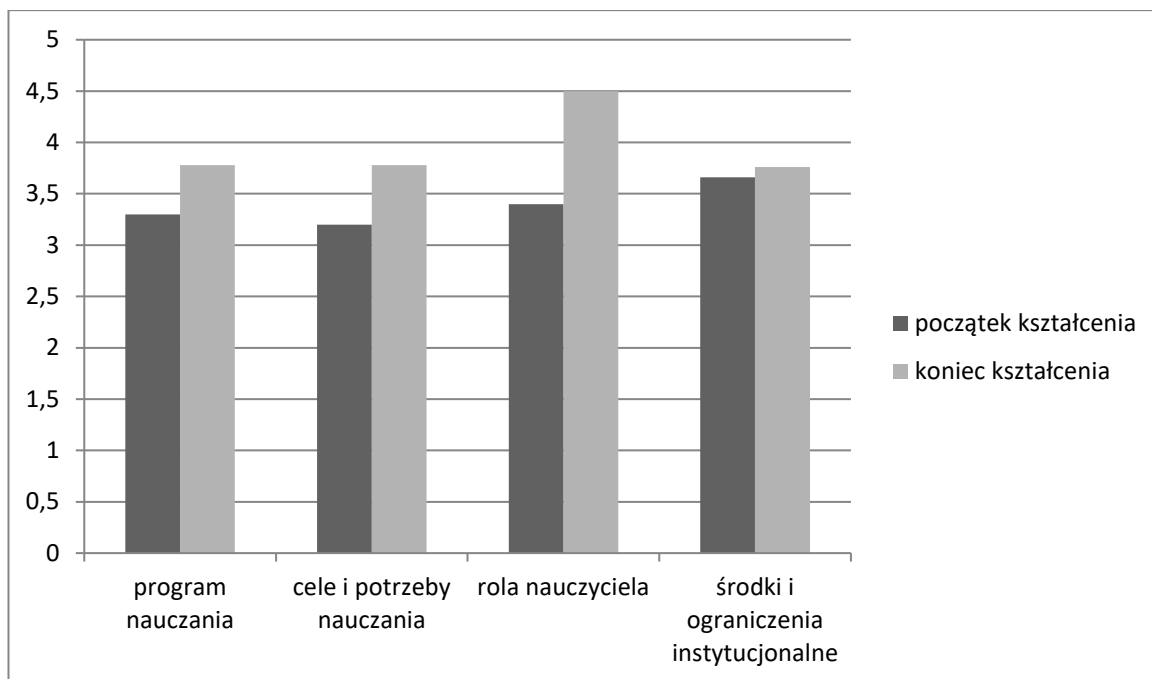
W ramach pierwszej kategorii samooceny – *kontekstu* – wyróżniono cztery grupy deskryptorów odnoszących się do takich pojęć, jak: program nauczania, cele i potrzeby kształcenia, rola nauczyciela oraz środki i ograniczenia instytucjonalne. Pierwsza z wymienionych grup stanowi wyraz poszukiwania odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu student potrafi samodzielnie tworzyć kursy językowe zgodne z wymaganiami przepisów krajowych i europejskich. Deskryptory skłoniły również do refleksji na temat słuszności sformułowanych w dokumentach zasad oraz sposobów ich realizacji na zajęciach języka angielskiego. W drugiej grupie deskryptorów zastosowano opis celów i potrzeb kształcenia, dzięki czemu student mógł ocenić swoją gotowość do zrozumienia osobistej, intelektualnej i kulturowej wartości nauki języków obcych. Deskryptory pozwoliły dostrzec cele kształcenia językowego, zgodne z potrzebami i oczekiwaniami osób uczących, uwzględnić różne typy motywacji do nauki języka obcego, wziąć pod uwagę potrzeby poznawcze i afektywne, przeanalizować i ocenić oczekiwania oraz wpływ osób zainteresowanych procesem kształcenia oraz rozważyć docelowe poziomy osiągnięć określone w programach.

Deskryptory z trzeciej grupy w kategorii *kontekst*, opisujące role pełnione przez nauczyciela, pozwoliły zbadać, czy student potrafi promować korzyści czerpane z nauki języka oraz docenić i wykorzystać w procesie nauczania znaczenie obecności w klasie uczniów wywodzących się z różnych środowisk kulturowych. Dokonano tu również analizy sposobów wykorzystania wiedzy z zakresu teorii języka, koncepcji

uczenia się i rozumienia kultury. Poddano również pod dyskusję problem, czy student potrafi krytycznie ocenić swoją praktykę zawodową na podstawie osobistych doświadczeń, informacji zwrotnej pochodzącej od uczniów i osiągniętych wyników, a także w kontekście posiadanej wiedzy na temat nauczania. Ważne jest również to, czy potrafi zaakceptować informację zwrotną pochodzącą od kolegów/koleżanek i wykładowców oraz uwzględnić ją w swojej pracy i czy sam potrafi rozpoznać różne problemy metodyczne w pracy innych osób i zaoferować im konstruktywną informację zwrotną. Dodatkowo dzięki analizie deskryptorów opisujących rolę nauczyciela student ocenia, czy i w jakim stopniu potrafi określić i zbadać konkretne kwestie pedagogiczne/dydaktyczne związane z postawą swoich uczniów bądź też z wykonywaną pracą, przeprowadzając badanie w działaniu, oraz wyszukać odpowiednie publikacje naukowe związane z różnymi aspektami procesu nauczania i uczenia się.

Ostatnia z grup deskryptorów w kategorii *kontekst* pozwala dokonać samooceny przygotowania w zakresie środków i ograniczeń instytucjonalnych. Studenci analizują sposoby wykorzystania pomocy dydaktycznych oraz podejmują próbę rozpoznania ograniczeń instytucjonalnych po to, aby móc odpowiednio dostosować swoje czynności dydaktyczne do istniejących warunków.

Wyniki samooceny gotowości do realizacji zadań stanowiących warsztat pracy nauczyciela języka obcego opisanych w kategorii *kontekst*, dokonanej z uwzględnieniem kategorii *kontekst*, przedstawia wykres 2. Wykres pokazuje, w jaki sposób kształtowały się opinie studentów na początku i na końcu kształcenia w zakresie czterech grup deskryptorów wyłonionych w badanej kategorii.



Wykres 2. Zmiany w postrzeganiu gotowości do realizacji zadań opisanych w EPOSTL w zakresie kategorii *kontekst*

Z uzyskanych danych wynika, że nastąpił przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w zakresie wszystkich składowych w kategorii *kontekst* pomiędzy okresem początkowym i końcowym kształcenia. Najwyraźniej można zaobserwować zmianę w postrzeganiu roli nauczyciela przez studentów, których kompetencje w tym obszarze wzrosły o 24,4%. Umiarkowany wzrost kompetencji nastąpił w przypadku celów i potrzeb nauczania (15,34%), programu nauczania (12,7%), a w zakresie środków i ograniczeń instytucjonalnych zmiana była słaba i wyniosła zaledwie 2,6%. Szczegółowe wyniki badań znajdują się w załącznikach.

Kolejny etap badań z wykorzystaniem EPOSTL miał na celu dostrzeżenie zmian w realizacji efektów kształcenia w odniesieniu do obszaru *metod i technik nauczania języka angielskiego*. W tej kategorii wyróżniono siedem obszarów deskryptorów opisanych w następujących zakresach: mówienie, pisanie, słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem, gramatyka, słownictwo i kultura. Deskryptory pierwszej grupy wyodrębniono na podstawie poszukiwań odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu, zdaniem studenta, potrafi on stworzyć życzliwą atmosferę, która zachęci uczniów do wzięcia aktywnego udziału w ćwiczeniach służących rozwijaniu sprawności mówienia. Kolejnym problemem badawczym uczyniono pytanie, czy student potrafi dokonać ewaluacji określonych czynności dydaktycznych,

rozwijających sprawność mówienia i umiejętności interakcyjne, oraz wybrać taką tematykę ćwiczeń, która zachęci uczniów do wyrażania siebie, swoich opinii i poglądów. Deskryptory pozwalają zastanowić się nad gotowością do stosowania odpowiednich technik pracy, dzięki którym uczniowie rozwijają zarówno poprawność, jak i płynność wypowiedzi ustnych, potrafią prawidłowo artykułować dźwięki poznawanego języka, w sposób receptywny i produktywny realizują akcent, rytm i intonację wypowiedzi. Student dokonuje ponadto ewaluacji gotowości do przygotowania uczniów do aktywnego uczestnictwa w toczącej się ustnej wymianie informacji, do inicjowania wypowiedzi i reagowania na nie oraz do stosowania w rozmowie strategii komunikacyjnych (prośba o wyjaśnienie, upewnienie się, czy komunikat został zrozumiany itp.) oraz strategii kompensacyjnych (parafrazowanie, upraszczanie itp.).

Druga grupa deskryptorów w kategorii *metod i technik nauczania języka angielskiego* uwzględnia elementy opisujące wiedzę i umiejętności dotyczące doskonalenia sprawności pisania. Tu student zastanawia się nad wyborem trafnych i inspirujących ćwiczeń, stymulujących kreatywność uczniów do tworzenia własnych wypowiedzi pisemnych. Deskryptory pomagają studentom uświadomić sobie stopień gotowości do zastosowania takich technik edukacyjnych, które pozwolą uczniom rozwinąć świadomość dotyczącą struktury, logiki i spójności tekstu, a także wzmocnią ich świadomość ortograficzną, wyrażającą się nie tylko znajomością zasad, ale i wyjątków od nich oraz umiejętnością ich poprawnego stosowania. Wśród deskryptorów w tej kategorii znajdziemy również takie, które uwzględniają wspomaganie uczniów w zbieraniu i wymianie informacji umożliwiających wykonywanie zadań pisemnych, udzielanie pomocy w planowaniu i redagowaniu wypowiedzi pisemnych, a także wspieranie procesu monitorowania postępów w tej dziedzinie.

W trzeciej grupie deskryptorów kategorii *metody i techniki nauczania języka angielskiego* (słuchanie ze zrozumieniem) student dokonuje samooceny w zakresie przygotowania do wyboru tekstów, które są odpowiednie do potrzeb, zainteresowań i poziomu językowego uczniów oraz przeprowadzenia ćwiczeń poprzedzających słuchanie ze zrozumieniem, które pomogą uczniom przygotować się do odbioru tekstu. Następnie podejmuje refleksję na temat umiejętności motywowania uczniów do korzystania z posiadanej wiedzy na dany temat oraz do formułowania oczekiwań w odniesieniu do danego tekstu podczas słuchania ze zrozumieniem. Przy pomocy

deskryptorów student ma możliwość dokonania oceny tego, czy potrafi zaplanować odpowiednią strategię edukacyjną i dokonać wyboru zadań, które umożliwią uczniom ćwiczenie umiejętności efektywnego słuchania oraz rozpoznawania typowych cech języka mówionego, a przez to przygotowanie ich do radzenia sobie z różnymi aspektami tego języka, w tym z trudnym lub nieznanym słownictwem występującym w tekście. W końcu samoocenie student poddaje również umiejętność doboru zadań wykonywanych po zakończeniu słuchania ze zrozumieniem, dzięki której nauce słuchania towarzyszy rozwój innych sprawności.

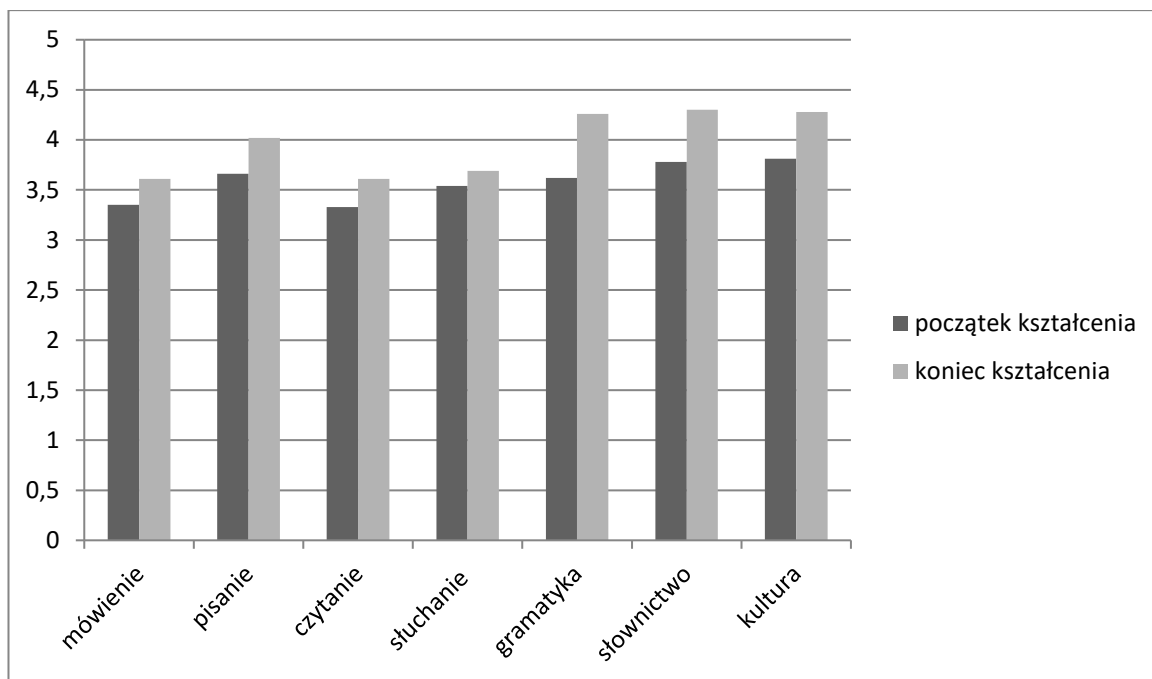
W czwartej grupie deskryptorów opisywanej kategorii, dotyczącej czytania ze zrozumieniem, student dokonuje ewaluacji umiejętności doboru tekstów zgodnie z potrzebami, zainteresowaniami i poziomem językowym uczniów oraz takich ćwiczeń poprzedzających czytanie ze zrozumieniem, które pomogą uczniom przygotować się do odbioru tekstu. Student obejmuje również refleksją gotowość niesienia pomocy uczącym się w opanowaniu różnych strategii, które umożliwią radzenie sobie z trudnym lub nieznanym słownictwem występującym w tekście oraz rozwiną umiejętność krytycznego czytania, korzystania z posiadanej wiedzy na dany temat i formułowania oczekiwań w odniesieniu do tekstu. Analiza treści zawartych w deskryptorach umożliwia studentowi także samoocenę umiejętności doboru zadań wykonywanych po zakończeniu czytania ze zrozumieniem, dzięki której nauce czytania ze zrozumieniem towarzyszy rozwój innych sprawności.

Kolejną grupę deskryptorów stosowanych w samoocenie przygotowania do zawodu nauczyciela języka angielskiego w kategorii *metody i techniki nauczania* stanowi zespół umiejętności dotyczących uczenia gramatyki. Student dokonuje ewaluacji umiejętności prowadzenia zajęć, których celem jest wprowadzanie i utrwalanie struktur gramatycznych w zrozumiałych dla ucznia kontekstach za pomocą odpowiednio dobranych tekstów, ze szczególnym naciskiem na struktury nowe i nieznane. Analiza deskryptorów pozwala studentowi ocenić, czy potrafi odpowiadać na zadawane przez uczniów pytania dotyczące struktur gramatycznych i, jeśli to konieczne, zarekomendować im odpowiednie publikacje do nauki gramatyki. Wyróżnione deskryptory zwracają też uwagę na to, czy student potrafi używać terminologii gramatycznej w sposób zrozumiały dla ucznia oraz czy umie tak konstruować ćwiczenia i zadania gramatyczne, aby wspierały naukę oraz stymulowały komunikację w mowie i piśmie.

W kolejnej grupie deskryptorów opisywanej kategorii, dotyczącej słownictwa, student podejmuje refleksję stanowiącą punkt wyjścia do oceny umiejętności wyboru różnych zadań, które mogą wspomóc naukę i użycie nowego słownictwa w mowie i piśmie oraz podnieść świadomość uczniów w zakresie różnic między rejestrami języka.

Ostatnia grupa deskryptorów samooceny w zakresie *metod i technik nauczania języka angielskiego*, dotycząca zagadnienia kultury, pozwala na dostrzeżenie mocnych i słabych stron przygotowania studenta do rozwijania kompetencji uczniów w zakresie poznawania kultury danego obszaru językowego. Student dokonuje samooceny trafności wyboru materiałów edukacyjnych oraz ćwiczeń, które pobudzą zainteresowanie uczniów własną kulturą i kulturą innego języka (artefakty, wydarzenia, postawy, wartości itp.), a także rozwiną w nim gotowość poznawania kultury społeczności posługujących się językiem stanowiącym przedmiot nauki. Student poddaje również analizie umiejętność doboru materiałów źródłowych i ćwiczeń, które uświadomią uczniom istnienie podobieństw i różnic w obszarze utrwalonych w kulturze norm zachowania i umożliwią wykształcenie kompetencji socjokulturowej, a także zachęcą uczniów do refleksji nad pojęciem *inności* i pomogą im zrozumieć różne systemy wartości, uświadomią istnienie stereotypów i umożliwią przeciwstawianie się im, a przez to przyczynią się do podniesienia świadomości interkulturowej uczniów oraz wskażą istnienie zależności między kulturą i językiem.

Wyniki samooceny procedur służących przygotowaniu do wykonywania zawodu nauczyciela języka angielskiego w kategorii *metody i techniki nauczania* przedstawiono poniżej na wykresie 3. obrazującym zmiany, jakie zachodzą w postrzeganiu gotowości do realizacji wymienionych powyżej zadań, stanowiących warsztat pracy nauczyciela języka obcego.



Wykres 3. Zmiany w postrzeganiu gotowości do realizacji zadań opisanych w EPOSTL w zakresie *metod i technik nauczania języka angielskiego*

Uzyskane wyniki badań pokazują, że nastąpił przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych studentów w zakresie wszystkich składowych w kategorii *metody i techniki nauczania języka angielskiego* pomiędzy okresem początkowym i końcowym kształcenia. Można wskazać umiarkowaną zmianę w gotowości do uczenia gramatyki (w ocenie studentów ich kompetencje w tym obszarze wzrosły o 15%) oraz w gotowości do uczenia słownictwa (12,1%). Nieznaczny wzrost kompetencji nastąpił w przypadku pisania (8,9%), kultury (8,6%) i mówienia (7,2%), a w zakresie czytania wyniósł jedynie 3,6%. Szczegółowe wyniki badań znajdują się w załącznikach.

Następna część EPOSTL wykorzystana w badaniu, dotycząca *planowania i przebiegu lekcji*, została podzielona na osiem grup deskryptorów: cel lekcji, przebieg jednostki lekcyjnej, pomoce dydaktyczne, organizacja zajęć, korzystanie z konspektu, treści kształcenia, interakcja z uczniem oraz kierowanie klasą. Pierwsza z grup deskryptorów powstała w wyniku poszukiwania odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu, zdaniem studenta, potrafi on rozpoznać i zrozumieć wymagania zawarte w programie nauczania i określić cele ogólne i operacyjne, dostosowane do potrzeb i zainteresowań uczniów, a następnie zaplanować cele szczegółowe, dotyczące konkretnych lekcji lub pewnego etapu nauki, oraz zdefiniować je w taki sposób, żeby uczniowie mogli rozwijać wszystkie swoje możliwości z uwzględnieniem różnych

poziomów umiejętności i specjalnych potrzeb edukacyjnych. Z pomocą deskryptorów student dokonuje również oceny przygotowania do wyznaczenia takich celów operacyjnych, które zachęcą uczących się do refleksji na temat swoich osiągnięć w nauce.

Druga grupa deskryptorów dotyczy takich umiejętności jak planowanie lekcji lub cyklu lekcji w sposób, który zapewnia możliwość przeprowadzenia spójnych, a zarazem zróżnicowanych ćwiczeń, doboru zadań wymagających użycia różnych sprawności i kompetencji z zachowaniem zasady współzależności słuchania, czytania, mówienia i pisanie. Dodatkowym elementem ocenianym przez studenta jest umiejętność planowania zadań wskazujących na zależność między językiem i kulturą, łączących gramatykę i słownictwo z komunikacją oraz realizujących treści innych przedmiotów z wykorzystaniem języka angielskiego (ścieżki międzyprzedmiotowe, CLIL – nauczanie łączące przyswajanie języka z nauką innych przedmiotów itp.). Treści deskryptorów biorą pod uwagę również szczegółowe obszary umiejętności nauczyciela, takie jak planowanie działań, czas potrzebny na ich realizację, dobór odpowiednich typów zadań, uwzględniający indywidualne style uczenia się i służący zwiększeniu i podtrzymaniu motywacji oraz zainteresowań uczniów, jak również włączeniu uczących się w proces planowania lekcji.

Kolejna grupa deskryptorów w tej kategorii umiejętności nauczyciela języka angielskiego dotyczy organizacji lekcji. Student dokonuje samooceny gotowości w tej dziedzinie w zakresie planowania różnych form organizacji zajęć, prezentacji uczniowskich oraz interakcji między uczniami, przewidywania tego, kiedy i jak używać języka docelowego, w tym metajęzyka, a także projektowania lekcji we współpracy z innymi nauczycielami i/lub praktykantami.

Z pomocą deskryptorów opisujących wykorzystanie materiałów dydaktycznych student dokonuje samooceny umiejętności wyboru podręczników oraz innych pomocy dydaktycznych, odpowiednich do wieku, zainteresowań i poziomu językowego uczniów, następnie ocenia dobór tekstów, ćwiczeń i zadań językowych służących rozwijaniu sprawności słuchania i czytania, wykorzystując w tym celu różne źródła, takie jak literatura, środki masowego przekazu czy Internet. Podejmuje również refleksję na temat tego, czy potrafi korzystać z pomysłów i materiałów zamieszczonych w podręcznikach dla nauczycieli i publikacjach metodycznych oraz samodzielnie tworzyć materiały i zadania dostosowane do możliwości uczniów, również z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Kolejna kategoria deskryptorów – tworzenie i wykorzystanie konspektu lekcji – pozwala odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu, zdaniem studenta, potrafi on rozpocząć lekcję w zajmujący sposób, być elastycznym, korzystając z konspektu zajęć i reagować podczas lekcji na ujawniające się zainteresowanie uczniów. Student uświadamia sobie ponadto, czy potrafi zapewnić płynne przejścia między ćwiczeniami i zadaniami przeznaczonymi dla poszczególnych uczniów, grup i całej klasy, odpowiednio dostosować czas przeznaczony na poszczególne etapy lekcji, nawet gdy pojawią się nieprzewidziane sytuacje, oraz tak zakończyć lekcję, aby zogniskować uwagę uczniów na jej najbardziej istotnych elementach.

W grupie deskryptorów odnoszących się do treści kształcenia student analizuje swoje przygotowanie do prezentowania zagadnień językowych (nowych lub uprzednio wprowadzonych) w sposób uwzględniający indywidualne możliwości uczniów i grup uczniowskich. Poddaje też ewaluacji swoją umiejętność dbania o powiązanie treści nauczania z wiedzą, którą uczniowie już posiadają, oraz z ich wcześniej nabytymi doświadczeniami w nauce języka.

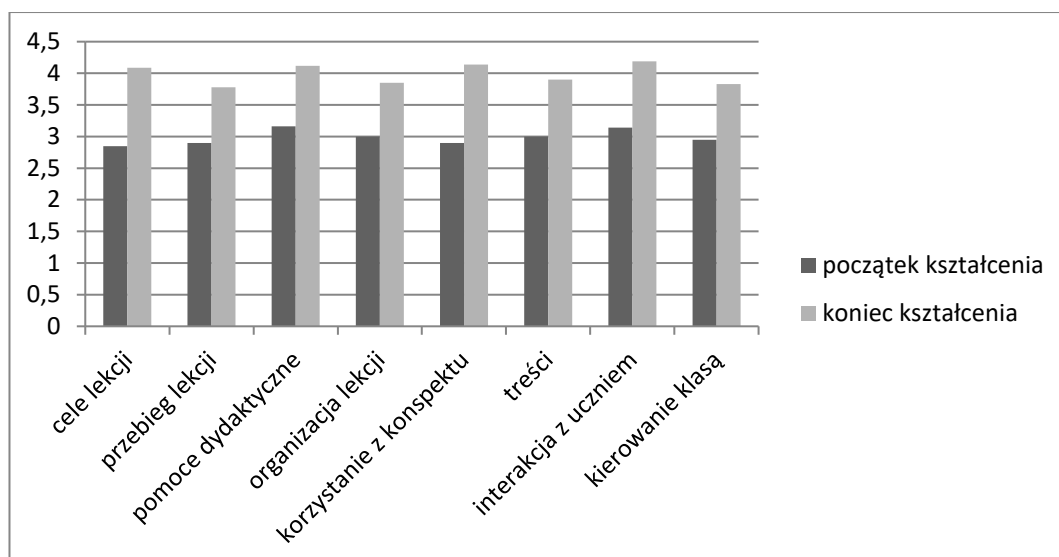
W zakresie deskryptorów opisujących umiejętności interakcji nauczyciela z uczniami student dokonuje ewaluacji swojego przygotowania do panowania nad klasą, skłonienia grupy uczniów do zajęcia miejsc i skupienia na sobie ich uwagi już na początku lekcji, utrzymania tego skupienia podczas zajęć, życzliwego reagowania na inicjatywy uczniów oraz na ich czynny udział w zajęciach. Szczególnej refleksji są poddawane umiejętności uwzględniania różnorodności stylów i strategii uczenia się oraz wspomagania uczniów w rozwijaniu odpowiednich działań i zachowań w tym zakresie.

Kolejna grupa deskryptorów w tej kategorii uwzględnia umiejętności kierowania klasą, w tym przyjmowania różnych ról w zależności od potrzeb uczniów i wymogów danego zadania, organizowania pracy indywidualnej uczniów, w parach, w grupach i całej klasy, przygotowania i efektywnego korzystania z materiałów dydaktycznych oraz okazywania pomocy uczniom w posługiwaniu się różnymi formami technologii informacyjno-komunikacyjnych – zarówno w klasie, jak i poza nią.

W grupie deskryptorów odnoszących się do języka używanego podczas lekcji student dokonuje oceny przygotowania do prowadzenia zajęć w języku angielskim i podejmowania decyzji, czy i kiedy używać języka rodzimego, a kiedy języka obcego jako metajęzyka. Ocenia również umiejętność doboru różnych strategii w sytuacji,

kiedy uczniowie nie rozumieją języka docelowego lub nie chcą się tym językiem posługiwać.

Wyniki samooceny studentów w tej dziedzinie przedstawia wykres 4. obrazujący zmiany, jakie zachodzą w postrzeganiu gotowości do realizacji wymienionych powyżej zadań stanowiących warsztat pracy nauczyciela języka obcego w zakresie planowania i przeprowadzania lekcji.



Wykres 4. Zmiany w postrzeganiu gotowości do realizacji zadań opisanych w EPOSTL w zakresie planowania i przeprowadzania lekcji

Z przeprowadzonych badań można wywnioskować, że nastąpił znaczny przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych studentów w zakresie wszystkich badanych elementów w kategorii *planowanie i przeprowadzanie lekcji* pomiędzy okresem początkowym i końcowym kształcenia. Największą zmianę zaobserwowano w gotowości studentów do angażowania się w formułowanie szczegółowych celów lekcji (tu w ocenie badanych ich kompetencje wzrosły o 30,3%). Znacznie wzrosło też zrozumienie potrzeby korzystania z konspektów (29,9%) oraz rozwijania umiejętności interakcji z uczniami (25%). Duży wzrost kompetencji nastąpił w dziedzinie korzystania z pomocy dydaktycznych (23,3%), realizacji treści kształcenia (23%), kierowania grupą uczniowską (22,9%), sprawnej organizacji lekcji (22%) oraz jej przebiegu (20,9%). Szczegółowe wyniki badań znajdują się w załącznikach.

W ramach kolejnej kategorii samooceny – *samodzielnego uczenia się* – zostało wydzielonych sześć grup deskryptorów, obejmujących autonomię ucznia, pracę domową, prace projektowe, portfolio, wirtualne środowisko nauki oraz zajęcia

pozalekcyjne. W pierwszej grupie deskryptorów znalazły się narzędzia, za pomocą których student dokonuje oceny swojego przygotowania do wyboru zadań, które mają zachęcić uczniów do refleksji na temat posiadanej wiedzy i umiejętności, umożliwiają identyfikację braków w przygotowaniu i skłaniają do namysłu nad indywidualnymi procesami i stylami uczenia się oraz zachęcają ucznia do wyznaczania własnych celów ogólnych i operacyjnych oraz planowania własnej nauki.

Student zastanawia się nad tym, czy potrafi dokonać oceny wyboru zadań, które pomogą uczniom przemyśleć stosowane strategie uczenia się oraz wykształcić nowe sposoby i metody nauki, oraz czy potrafi wspomagać uczniów w dokonywaniu wyboru ćwiczeń i działań zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami, a także zachęcić ich do refleksji na temat procesów uczenia się oraz ewaluacji tych procesów i ich wyników.

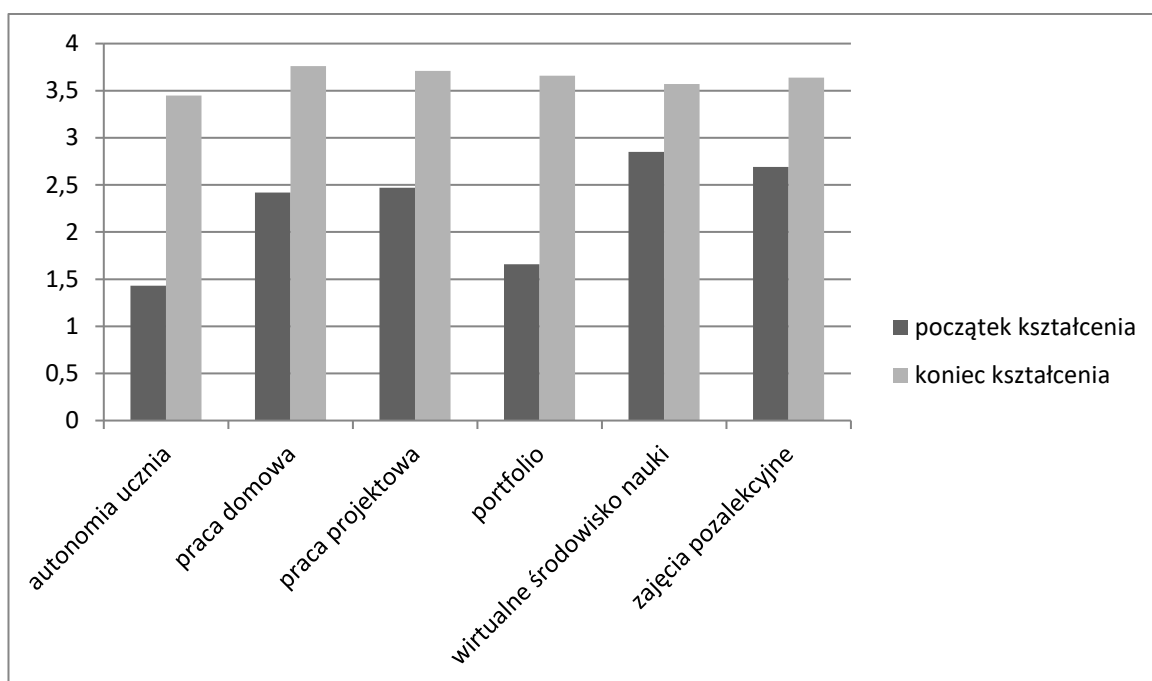
W grupie deskryptorów odnoszących się do obszaru „praca domowa” student ocenia swoje umiejętności doboru zadań odpowiednich do samodzielnego wykonania przez uczniów w domu lub we współpracy z rówieśnikami w czasie zajęć szkolnych. Student weryfikuje także swoje umiejętności w dziedzinie oceny prac domowych według trafnych i przejrzystych kryteriów. Deskryptory z kategorii „prace projektowe” służą do oceny planowania i realizowania projektów edukacyjnych zgodnie z określonymi celami ogólnymi i operacyjnymi. Student ocenia swoje umiejętności wspomagania uczniów w dokonywaniu odpowiednich wyborów na różnych etapach wykonywania prac projektowych. Zwraca też uwagę na swoje możliwości w dziedzinie motywowania uczniów do refleksji na temat wykonywanej przez nich pracy, a także udzielania im pomocy w korzystaniu z różnych narzędzi prezentacji wyników oraz oceniania procesu realizacji i ostatecznego rezultatu pracy projektowej we współpracy z uczniami.

Następna grupa deskryptorów – opisująca korzystanie z uczniowskiego portfolio – pozwala studentowi na dokonanie ewaluacji zastosowania tego narzędzia poprzez wyznaczenie konkretnych celów i zadań, odpowiednie zaplanowanie i organizację pracy z portfolio, nadzór nad nią oraz dostarczenie uczniom konstruktywnej informacji zwrotnej na jej temat. Student dokonuje również analizy swoich umiejętności oceny efektów pracy uczniów według przejrzystych kryteriów, a także działań mających na celu motywowanie uczniów do indywidualnej i wzajemnej oceny pracy z portfolio. W odniesieniu do wirtualnego środowiska nauki deskryptory służą do przeprowadzenia refleksji na temat umiejętności korzystania z różnych zasobów technologii

informacyjno-komunikacyjnych, inicjowania i wspomagania funkcjonowania różnych środowisk nauki (platform uczenia się, forum dyskusyjnych, stron internetowych itp.).

Deskryptory opisujące zajęcia pozalekcyjne pozwalają studentowi ocenić, czy potrafi zauważyć, kiedy powstaje potrzeba zainicjowania zajęć pozaszkolnych w celu zwiększenia efektywności nauki; czy umie opracowywać projekty wycieczek szkolnych oraz programy wymiany i współpracy międzynarodowej; czy wie, jak organizować wymiany we współpracy z osobami i instytucjami, w dyspozycji których pozostają odpowiednie środki, oraz czy potrafi ocenić wyniki nauki podczas wycieczek szkolnych, wymiany i współpracy międzynarodowej.

Wyniki samooceny w zakresie *samodzielnego uczenia się* przedstawiono na wykresie 5. obrazującym zmiany, jakie zachodzą w postrzeganiu gotowości do realizacji wymienionych powyżej zadań stanowiących warsztat pracy nauczyciela języka obcego.



Wykres 5. Zmiany w postrzeganiu gotowości do realizacji zadań opisanych w EPOSTL w zakresie *samodzielnego uczenia się*

Na podstawie uzyskanych wyników można sformułować wniosek, że nastąpił znaczny przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych studenta w zakresie wszystkich składowych w kategorii *samodzielnego uczenia się* pomiędzy okresem początkowym i końcowym kształcenia. Najbardziej znaczącą zmianę zaobserwowano w postrzeganiu autonomii uczniowskiej (w ocenie studentów ich kompetencje wzrosły o 58,5%). Warto jednak podkreślić, że ocena umiejętności w tym zakresie była i jest

dosyć niska (w momencie startowym średnio na poziomie 1,43, a pod koniec kształcenia 3,45). Pomimo wyraźnego wzmocnienia kompetencji studenci nadal oceniają ją dosyć nisko. Pozostałe zakresy również sytuują się poniżej oceny dobrej, choć i tu obserwujemy wzmocnienie przekonania o gotowości do realizacji zadań zawodowych określonych w postaci deskryptorów. Nastąpił wzrost świadomości wagi pracy z uczniowskim portfolio (54,6%), wzrosły również kompetencje związane z pracą domową (35,6%), pracą z projektem (33,4%), zajęciami pozalekcyjnymi (26%) oraz wirtualnym środowiskiem nauki (20,1%). Szczegółowe wyniki badań znajdują się w załącznikach.

Ostatnim obszarem przygotowania do zawodu nauczyciela, badanym przy użyciu EPOSTL, jest kategoria *ocena*, w której wyodrębniono sześć grup deskryptorów: konstruowanie narzędzi oceny, ewaluację, samoocenę i ocenę wzajemną, posługiwanie się językiem, kulturę oraz analizę błędów. Deskryptory z grupy pierwszej pozwalają odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu, zdaniem studenta, potrafi on dokonać ewaluacji procedur oceniania odpowiednich dla ogólnych i operacyjnych celów kształcenia, czy wie, jak negocjować z uczniami sposób, w jaki najlepiej oceniać ich pracę i postępy oraz jak planować i wprowadzać w klasie zadania, które pozwolą ocenić aktywność uczniów i uzyskiwane przez nich wyniki.

W zakresie ewaluacji deskryptory służą do oceny przez studenta mocnych i słabych stron ucznia w zakresie posługiwania się językiem obcym, a także oceny zdolności ucznia do pracy samodzielnej i zespołowej. Student ocenia również stopień wykorzystywania procesu i produktu oceniania we własnym nauczaniu i w planowaniu nauki pojedynczych uczniów i grup uczniowskich (stosowanie oceny kształtującej) oraz swoją umiejętność sporządzania oceny opisowej językowych osiągnięć ucznia i czynionych przez niego postępów w taki sposób, by była ona przejrzysta i zrozumiała dla ucznia, jego rodziców i innych osób. Deskryptory pozwalają również zweryfikować, czy i w jakim stopniu student potrafi stosować odpowiednie procedury oceniania, by monitorować postępy ucznia, czy wie, jak posługiwać się skalą oceny ujętą w europejskim systemie opisu kształcenia językowego oraz w jaki sposób przyznawać stopnie za testy i egzaminy, używając rzetelnych i przejrzystych procedur oceniania.

W grupie deskryptorów opisujących samoocenę i ocenę wzajemną student może rozpoznać, czy potrafi pomóc uczniom w wyznaczaniu indywidualnych celów uczenia

się i w ocenianiu przez nich postępów w nauce – własnych i rówieśników – oraz w korzystaniu z europejskiego portfolio językowego. W dziedzinie posługiwania się językiem student podejmuje refleksję na temat swojej gotowości do oceniania zdolności ucznia w zakresie formułowania wypowiedzi ustnej, zgodnie z takimi kryteriami, jak treść, zakres, poprawność, płynność, stosowność rejestru itp. Kandydat na nauczyciela dokonuje również namysłu nad gotowością do oceniania możliwości ucznia w dziedzinie formułowania wypowiedzi pisemnej, zgodnie z takimi kryteriami, jak treść, zakres, poprawność, spójność i logika wypowiedzi.

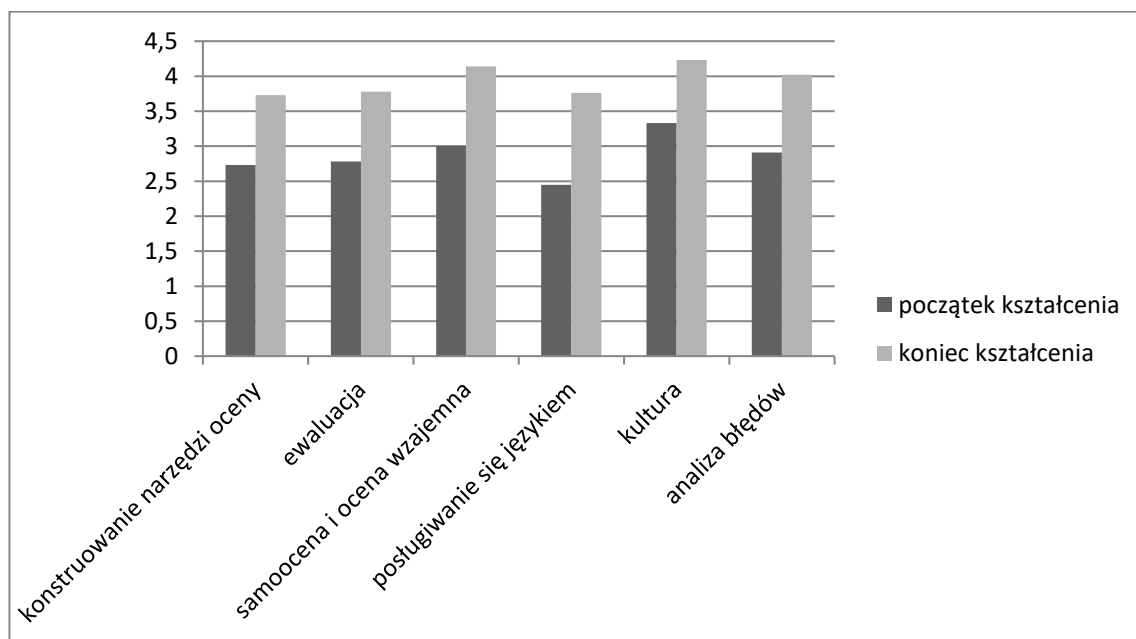
Deskryptory należące do tej grupy pozwalają studentowi na określenie stopnia przygotowania do oceniania umiejętności ucznia w zakresie rozumienia i interpretowania wypowiedzi ustnej i pisemnej z uwzględnieniem ogólnego sensu wypowiedzi oraz znaczeń dosłownych i ukrytych. Dodatkowo student ma możliwość zastanowienia się nad tym, czy potrafi ocenić umiejętności ucznia w zakresie komunikowania się za pomocą mowy z innymi osobami, zgodnie z takimi kryteriami, jak treść, zakres, poprawność, płynność i strategie konwersacyjne, oraz za pomocą pisma, zgodnie z takimi kryteriami, jak treść, zakres, poprawność i stosowność odpowiedzi itp.

Kolejna grupa deskryptorów – odnoszących się do kategorii *ocena* – pozwala na przeprowadzenie analizy umiejętności studenta w zakresie przekazywania wiedzy z dziedziny kultury. Analiza ta polega na określeniu stopnia gotowości do przeprowadzenia oceny wiedzy uczniów na temat faktów kulturowych w krajach anglojęzycznych, a także służy ocenie zdolności uczniów do porównywania własnej kultury z kulturą społeczności anglojęzycznych oraz do odpowiedniego zachowywania się w kontaktach z przejawami tej kultury.

Ostatnia grupa deskryptorów opisuje umiejętność przeprowadzania analizy błędów popełnianych przez uczniów i rozpoznawania ich źródła w celu zapewnienia konstruktywnej informacji zwrotnej, dzięki której będzie możliwe wypracowanie większej poprawności wypowiedzi. Dużą wagę przykładają się do uzmysłowienia studentom potrzeby reagowania na błędy pojawiające się w wypowiedziach ustnych i pisemnych w taki sposób, by wspierać proces uczenia się, nie osłabiając przy tym wiary uczniów we własne siły.

Wyniki analizy samooceny przygotowania studentów w tej kategorii przedstawiono poniżej na wykresie 6. obrazującym zmiany, jakie zachodzą w

postrzeganiu gotowości do realizacji opisanych powyżej zadań stanowiących warsztat pracy nauczyciela języka obcego w zakresie oceniania.



Wykres 6. Zmiany w postrzeganiu gotowości do realizacji zadań opisanych w EPOSTL w zakresie ocena

Z uzyskanych danych wynika, że nastąpił przyrost wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w zakresie wszystkich składników w kategorii *ocena* pomiędzy okresem początkowym i końcowym kształcenia. Największą zmianę zaobserwowano w posługiwaniu się językiem (w ocenie studentów ich kompetencje w tym obszarze wzrosły o 34,8%). Znaczny wzrost kompetencji nastąpił również w zakresie analizy błędów (27,6%), samooceny i oceny wzajemnej (27,5%), konstruowania narzędzi oceny (26,8%), ewaluacji (26,4%) oraz kultury (21,3%). Szczegółowe wyniki badań znajdują się w załącznikach.

6.2.2. Tożsamość nauczyciela – badanie czynników osobowościowych

Osobowość nauczyciela ma istotny wpływ na jego pracę zawodową, dlatego też w niniejszych badaniach podjęto próbę rozpoznania podstawowych cech osobowościowych opisywanej grupy badawczej. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, że celem badań nie jest prowadzenie pogłębionej analizy psychologicznej, a jedynie nakreślenie ogólnego obrazu predyspozycji osobowościowych badanej grupy studentów do wykonywania określonego zawodu. Dlatego też wykorzystano narzędzie przygotowane na podstawie założeń powszechnie stosowanego w psychologii modelu

Wielkiej Piątki używanego w testach przydatności do zawodów, w których wymagany jest kontakt z drugim człowiekiem [Szarota, Ashton, Lee 2007].

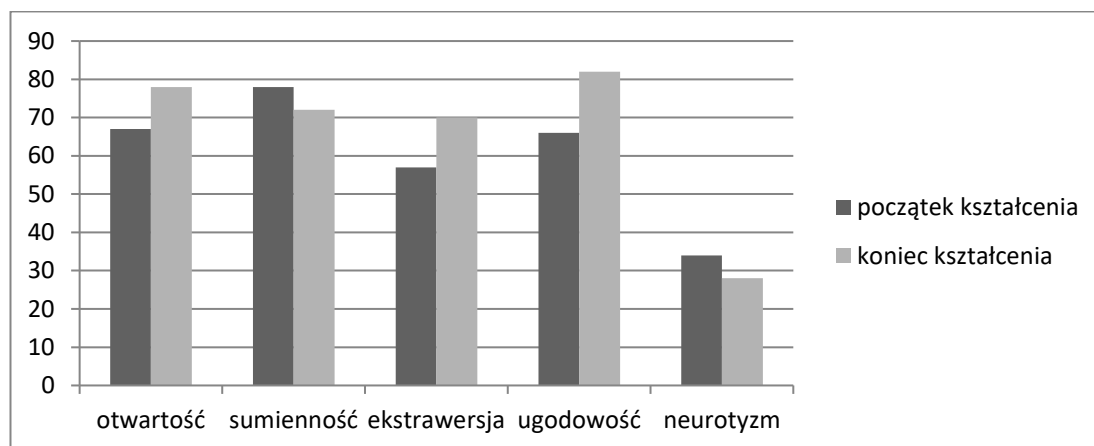
Wielka Piątka BFT (*ang. The Model of Big-Five Personality*) jest modelem struktury osobowości, do opisu którego stosuje się pięć podstawowych czynników: „ekstrawersję”, „neurotyczność”, „otwartość na doświadczenia”, „sumienność” i „ugodowość”. Cechy wymienionych czynników osobowości umożliwiają wyłonienie określonych typów ludzkich zachowań, dlatego też cechy Wielkiej Piątki są uznanymi uniwersalnymi prognostykami postępowania w pracy, również dydaktycznej. Liczne badania [Klinkosz, Sękowski 2008] potwierdzają, że „model Wielkiej Piątki posiada dużą uniwersalność [...] oraz szerokie zastosowanie nie tylko w obszarze badań naukowych, ale również w poradnictwie zawodowym” [s. 149].

Pierwszy z wymienionych czynników – ekstrawersja – charakteryzuje się wysoką „jakością i dużą ilością interakcji społecznych oraz wzmożonym poziomem aktywności, energii i zdolnością do odczuwania pozytywnych emocji” [Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska 2010, za: Kraczkla 2017, s. 200]. Ekstrawertycy są otwarci na świat i ludzi, chętni do rozmowy, towarzyscy, radośni, wykazują się wysokim stopniem zadowolenia z życia i kierują się zdrowym rozsądkiem.

Z kolei neurotyczność to „podatność na doświadczanie różnych negatywnych emocji, takich jak strach, niezadowolenie, zmieszanie, poczucie winy, gniew, oraz wrażliwość na stres psychologiczny” [tamże]. Osoby cechujące się wysokim poziomem neurotyczności nie zawsze kontrolują swoje emocje, odczuwają wewnętrzne napięcie i często bywają rozdrażnione. Natomiast otwartość na doświadczenie charakteryzuje osoby skłonne do poszukiwania i podejmowania wyzwań i postrzegania ich przez pryzmat wartości. Osoby o wysokiej otwartości są ciekawe świata, wykazują się zdolnością akceptacji nowych zjawisk, nie działają szablonowo. Następny czynnik – ugodowość – to „rodzaj orientacji personalnej przejawiającej się w altruizmie, który wpływa na doświadczane uczucia, myśli i działania” [tamże]. Osoby ugodowe charakteryzują się zaufaniem do innych i wrażliwością, nie odczuwają potrzeby rywalizacji, posiadają pogodne usposobienie, chętnie służą pomocą. Ostatni z czynników – sumienność – jest często określany jako „wola dążenia do osiągnięć”. Osoby sumienne charakteryzują się skrupulatnością i rzetelnością działania, wykazują się wysokim stopniem motywacji.

W celu rozpoznania typów osobowości kandydatów na nauczycieli języka angielskiego dwa razy – na początku i na końcu kształcenia – przeprowadzono test

online „The big five personality test”¹ w grupie eksperymentalnej. Zamknięta formuła testu polega na określeniu stopnia natężenia opisywanych w nim cech, które charakteryzują respondentów. Natężenie oceniono w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „całkowicie się nie zgadzam”, 2 – „raczej się nie zgadzam”, 3 – „jestem neutralny”, 4 – „raczej się zgadzam” oraz 5 – „zgadzam się całkowicie”. Wyniki przedstawia zbiorczo wykres 1., który obrazuje zmiany w wynikach testu w badanych okresach.



Wykres 7. Czynniki osobowości kandydatów na nauczycieli *KRK plus* określone na podstawie testu Wielkiej Piątki przeprowadzonego na początku i na końcu kształcenia

Wyniki testu pozwalają zauważyć, że zmiany nastąpiły we wszystkich badanych obszarach. Na początku kształcenia najsilniejszą cechą, jaką w ocenie testu wykazali się studenci, była sumienność (78%), następnie na podobnym poziomie znalazły się ugodowość (67%) i otwartość (66%), dalej na poziomie umiarkowanym ekstrawersja (57%) i na poziomie najniższym neurotyzm (34%). Pod koniec kształcenia trzy spośród wymienionych czynników osobowościowych uległy wzmocnieniu (ugodowość o 19,5%, ekstrawersja o 18,5%, otwartość o 14%), a dwa osłabieniu (neurotyzm o 17,6%, sumienność o 7,6%).

„W wieku studiów kształtują się bowiem ostatecznie najważniejsze dyspozycje osobowościowe człowieka decydujące o jego ideałach, uznawanych wartościach, preferowanych celach życiowych” [Jaskot 2002, bsw]. W tym czasie pojawiają się „największe szanse i najlepsze możliwości kreowania siebie i swoich relacji” dzięki rozwojowi „samoświadomości refleksyjnej” [tamże].

5.2.3. Motywacja – badanie narracyjne

„[Motywy] określane są jako takie przyczyny, które znajdują się w związku przyczynowym z interesującym nas działaniem dzięki istnieniu

¹ www.truity.com (dostęp 1.09.2019).

ich w świadomości, intencjonalnie (celowo) działającej lub reagującej na otoczenie jednostki. Przyjmować można, że motywy te mogą być uświadamiane przed podjęciem działania, retrospektywnie lub nawet jedynie potencjalnie, jako wirtualna świadomość jednostki – wirtualna, bo możliwa przez nią do osiągnięcia skoro inne, podobne do niej jednostki ją mają” [Paluchowski 2001].

W procesie kształcenia do wykonywania zawodu nauczyciela istotną rolę odgrywają „doświadczenia przedzawodowe kandydatów na nauczycieli, z dzieciństwa, domu rodzinnego, nauki szkolnej, a następnie z okresu kształcenia wstępnego” [Dróżka, Madalińska-Michalak 2016, s. 162]. To one stanowią o rodzaju motywacji do wyboru drogi życiowej człowieka, w tym jego drogi zawodowej.

Podstawowym źródłem danych na temat przyczyn wyboru specjalizacji nauczycielskiej oraz ich uwarunkowań są wyniki badań jakościowych. Przegląd literatury przedmiotu skłania do wyboru metody swobodnej wypowiedzi autobiograficznej [por. Dróżka, Madalińska-Michalak 2016] na temat: „Ja – nauczyciel? Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”. Pozwoliło to na odkrycie „tego, co ukryte, pomijane, niezauważane [...] bez zbędnej standaryzacji” [Urbaniak-Zajac 2008, s. 195]. Metoda swobodnej wypowiedzi (autonarracja) należy do badań narracyjnych wywodzących się z nurtu konstruktywizmu poznawczego, przez co stanowi doskonale narzędzie pomiaru jakościowego [Soroko 2014]. Autonarrację można zdefiniować jako proces pozyskiwania heterogenicznej wiedzy o sobie w toku wypowiedzi narracyjnej w celu określenia własnej tożsamości.

Badania objęły grupę 41 studentów trzeciego roku filologii angielskiej studiów pierwszego stopnia podczas ostatniego tygodnia nauki. W badaniach wzięli udział ci sami kandydaci na nauczycieli, którzy stanowili próbę badawczą na początkowym etapie kształcenia. Badania pozwoliły na uzyskanie 41 tekstów o objętości około 2000 słów każdy [zał. nr 9]. Celem badań było zgromadzenie wiedzy na temat motywów wyboru zawodu nauczyciela języka angielskiego oraz ukazanie procesu ich kształtowania się i rozwoju.

Analiza motywów wyboru zawodu pozwoliła wskazać trzy podstawowe, powtarzające się, czynniki związane z biografią badanych oraz z uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi:

- 1) przekonania na temat etosu zawodu nauczyciela wyniesione z domu,
- 2) zamiłowanie do pracy z dziećmi lub młodzieżą szkolną,

3) zafascynowanie kulturą i językiem angielskim.

O wyniesionych z domu przekonaniach na temat etosu zawodu nauczyciela świadczą powtarzające się w relacjach studentów odniesienia do doświadczeń z dzieciństwa. W większości narracji znajdujemy pozytywne opinie o nauczycielach (ponad 80%). Niezależnie od tego, czy członkami rodzin badanych są nauczyciele (a tak jest w 65% przypadków), czy nie, z wypowiedzi wynika, że zawód ten cieszy się w ich kręgu wysokim poważaniem²:

„Do dziś pamiętam pierwszy dzień pierwszej klasy. Radość, lęk, podziw. I Panią Jaskólską, naszą panią. Wszyscy ją szanowaliśmy BARDZO, była dobra, ciepła, mądra i chciałam być jak ona (właściwie dalej chcę).”

„Moja mama zawsze chciała być nauczycielką, ale nie wyszło... Pojawiły się dzieci, ja i siostra, potem brat. [...] Już jak byłam małą dziewczynką, chciałam być nauczycielką, nieważne jakiego przedmiotu. Miałam taką tablicę zabawkową i bawiłyśmy się w szkołę. Siostra też studiuje, chce pracować w przedszkolu.”

Dużą zaletą pracy w szkole według badanych jest możliwość kontaktu z dziećmi i młodzieżą. Z większości narracji wynika, że badani lubią dzieci, choć nie wszyscy chcieliby pracować z najmłodszymi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Znaczna część odżegnuje się od pracy z młodzieżą gimnazjalną, którą uważa za generującą najwięcej problemów wychowawczych. Z przeważającej liczby wypowiedzi wynika, że to właśnie chęć pracy z dziećmi stała się jednym z decydujących motywów podjęcia studiów nauczycielskich.

„Jestem jedynaczką i prawdopodobnie dlatego od kiedy pamiętam rodzice zapisywali mnie na wszystkie zajęcia w okolicy, w których brały udział inne dzieci. To były różne zajęcia: plastyczne, taneczne, muzyczne, nawet teatralne w domu kultury. Ja uwielbiałam bawić się z innymi dziećmi.”

„Rodzice często chodzili na imieniny, a tam było zawsze dużo dzieci, a ja byłam najstarszą i zawsze wszystkimi się zajmowałam. Dużo razy się denerwowałam, że dlaczego ja muszę być jak opiekunka. Teraz myślę, że tak naprawdę to świetnie się z nimi bawiłam.”³

Wypowiedzi studentów świadczą również o zafascynowaniu językiem i kulturą angielską. Ta fascynacja pojawiła się dość wcześnie i rozwija się do chwili obecnej. Większość osób uczy się języka angielskiego od wczesnego dzieciństwa i ma

² Fragmenty dwóch wypowiedzi narracyjnych przedstawiających wyobrażenia o etosie nauczyciela wyniesione z czasów dzieciństwa.

³ Fragmenty dwóch wypowiedzi narracyjnych wskazujących na zamiłowanie badanych do pracy z dziećmi.

świadomość jego globalnego znaczenia. Część badanych doskonali sprawności językowe, korzystając z programów anglojęzycznych stacji telewizyjnych i internetowych mediów społecznościowych, przejawiając zainteresowanie sferą obyczajową i kulturą popularną, a nie elitarną krajów angielskiego obszaru językowego. Niektórzy planują wyjazd do Wielkiej Brytanii, głównie w celach turystycznych.

„Angielski jest ważny, trzeba go znać. Cały świat mówi po angielsku. Ja bardzo bym chciała podróżować, pojechać do Londynu i może trochę tam pomieszkać, popracować. Nie na stałe, ale na kilka lat. Mogłabym lepiej poznać ich/[obcą] kulturę, zobaczyć jak ludzie żyją.”

„Lubię język angielski, piosenki angielskie i filmy. Mieszkiałem półtora roku w Anglii i bardzo mi się tam podobało, chociaż ciężko było mi zrozumieć co do mnie mówili, bo to nie był taki angielski, jakiego uczyli w szkole.”⁴

Motywy wyboru specjalności nauczycielskiej zaprezentowane w powyższych przykładach skłaniają do stwierdzenia, że kandydaci na nauczycieli języka angielskiego wykazują się wysokim stopniem motywacji, głównie natury wewnętrznej. Powody te nie uległy znaczącej zmianie na przestrzeni ostatnich 25 lat [por. Dróżka, Madalińska-Michalak 2016]. Obok motywów wskazanych wyżej należą do nich motywy o charakterze intrapersonalnym, takie jak możliwość samorealizacji czy stała aktywność intelektualna. W związku z tym w wypowiedziach studentów wskazywane są jako czynniki decydujące o pozytywnej ocenie zawodu takie elementy, jak potrzeba przystosowania się do zmieniających się warunków pracy, a także możliwość nieustannego rozwoju zawodowego, „aktualizacji oprogramowania”⁵.

„Praca nauczyciela nie jest łatwa, ale z pewnością jest interesująca. Dostarcza wielu powodów do działania. Nauczyciel języka angielskiego cały czas musi się uczyć – *it's a never ending story!* Taki intelektualny *challenge* [wyzwanie]!”

„Na praktyce zawodowej miałam okazję pomagać przy wdrażaniu projektu, który polegał na nawiązaniu współpracy pomiędzy uczniami szkoły, w której miałam praktykę, z uczniami ze szkoły zagranicznej. To projekt europejski, w ramach którego przewidziany jest nawet wyjazd studyjny. Świetna sprawa, dobrze wiedzieć, że nauczyciele mogą realizować takie projekty dla uczniów i dla siebie. Można tyle się nauczyć o innych kulturach.”⁶

⁴ Fragmenty dwóch wypowiedzi narracyjnych wskazujących na zainteresowanie badanych kulturą i językiem angielskim.

⁵ Wyrażenie użyte przez studenta odnoszące się do potrzeby kształcenia ustawicznego nauczycieli języka angielskiego.

⁶ Fragmenty dwóch wypowiedzi narracyjnych wskazujących na motywację wewnętrzną studentów.

Jak wynika z wypowiedzi badanych, motywy wyboru przez nich zawodu nauczyciela języka angielskiego nie wynikały z przesłanek zewnętrznych. Wybór studiów i specjalizacji nauczycielskiej był wynikiem autonomicznej decyzji studentów.

„Wśród nauczycieli nie występują motywy „przymusu” – presji rodziców lub ekonomiczno-społecznej sytuacji, nie ma też kontekstu awansowania społecznego przez zawód i wyższe wykształcenie, co miało miejsce w poprzednich generacjach” [Dróżka, Madalińska-Michalak 2016, s. 176].

Przeprowadzone badania posiadają istotny aspekt poznawczy. Motywacja wyboru zawodu stanowi istotny składnik tożsamości oraz identyfikacji zawodowej nauczycieli [tamże]. Należy jednak pamiętać o tym, że badani studenci znajdują się u progu drogi zawodowej, a przecież:

„[...] proces stawania się nauczycielem, od pojawienia się motywacji do wyboru zawodu oraz jej dojrzewania aż do pełniejszej identyfikacji z zawodem, dokonuje się przez cały okres aktywności zawodowej” [tamże].

6. Wyniki badań

Głównym celem niniejszej rozprawy było zbadanie wpływu wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji na rozwój kompetencji zawodowych (przedmiotowych i podmiotowych) kandydatów na nauczycieli języka angielskiego oraz na ich gotowość do podjęcia pracy w szkole. Wyniki badań jednoznacznie potwierdzają, że wraz z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji do szkolnictwa wyższego nastąpił wzrost kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego.

Do zbadania rozwoju kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego zastosowano dwa rodzaje badań: ilościowe dla zmierzenia rozwoju kompetencji przedmiotowych (analiza dokumentów, badanie ankietowe) oraz jakościowe dla uchwycenia rozwoju kompetencji podmiotowych (badanie w działaniu, test osobowości, swobodna wypowiedź narracyjna).

W zakresie kompetencji przedmiotowych, których rozwój zmierzono z zastosowaniem metod pomiaru ilościowego, dostrzeżono, że różnica pomiędzy efektywnością kształcenia w okresie przed wprowadzeniem ram kwalifikacji (*KRK minus*) i po ich wprowadzeniu (*KRK plus*) jest nieznaczna, z przewagą na rzecz

kształcenia *KRK plus*. Studenci *KRK plus* uzyskali lepsze wyniki sprawności całkowitej wyrażonej stopniem na dyplomie ukończenia studiów licencjackich w stosunku do absolwentów kierunku z okresu *KRK minus*.

Również rezultaty wielostronnych badań statystycznych, szczegółowo opisanych w pracy, sugerują, że dokonana przez studentów samoocena kompetencji przedmiotowych, w tym lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, a także ocena gotowości oraz chęci podjęcia pracy w szkole pozostawała na tym samym poziomie w obu grupach badanych albo była nieznacznie wyższa w grupie *KRK plus*.

Badania rozwoju kompetencji podmiotowych odbyły się z zastosowaniem metod jakościowo-ilościowych, a ich zadaniem była próba uchwycenia wpływu zmian wynikających z wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji na kształcenie kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. Wykazano, że rozwój kompetencji podmiotowych zależy od gotowości studentów do samodzielnych działań, które są możliwe dzięki pogłębionej refleksji. Pogłębiona refleksja jest umiejętnością, która w pewnym stopniu jest zależna od cech osobowości, jednak w znacznej mierze może być nabyta i doskonalona w procesie stawania się nauczycielem. Dowodem na to jest badanie w działaniu, które stanowiło jeden z elementów poddawanych analizie w niniejszej pracy. Wdrożenie EPOSTL jako jednego z innowacyjnych narzędzi nauki w proces kształcenia kandydatów *KRK plus* wraz z towarzyszącą mu techniką autoanalizy STRIDE pozwoliło zwiększyć samoświadomość studentów, a przez to pogłębiło ich refleksyjność, krytyczne myślenie i wpłynęło na kształtowanie tożsamości zawodowej oraz wzmocniło motywację do podjęcia pracy. W ten sposób zrealizowano cel badawczy, którym było poznanie związków przyczynowo-skutkowych warunkujących gotowość kandydatów na nauczycieli do podjęcia pracy w szkole.

Wyniki badań dotyczących rozwoju kompetencji przedmiotowych i podmiotowych potwierdziły ustalenia Wallace'a, że gotowość zawodowa powstaje w wyniku przejścia od motywów działania, przez pozyskanie wiedzy, podjęcie działań praktycznych i pogłębioną refleksję, do uzyskania pełni kompetencji zawodowej. Informacji na temat motywów działania dostarczyło badanie narracyjne, w którym studenci w toku swobodnej wypowiedzi opisali przyczyny wyboru specjalizacji nauczycielskiej. Ilościowy pomiar przyrostu wiedzy został przedstawiony w badaniach kompetencji przedmiotowych, które uwzględniły samoocenę studentów

oraz sprawność całkowitą w postaci wyniku ukończenia studiów. Działania praktyczne zostały przeanalizowane na podstawie porównań organizacji i przebiegu pedagogicznych praktyk zawodowych w okresach *KRK minus* i *KRK plus*. Wzrost poziomu refleksyjności zaobserwowano w sposobie realizacji EPOSTL, w którym studenci dokonali samooceny obszarów wiedzy i umiejętności stanowiących warsztat pracy nauczyciela języka angielskiego.

Wyniki badań w różnym stopniu odpowiadają na wcześniej postawione pytania badawcze. Przede wszystkim pokazują, że zmiany wprowadzone w okresie *KRK plus* w konstruowaniu programu kształcenia na specjalizacji filologicznej – z uwzględnieniem efektów kształcenia jako punktu odniesienia do konstrukcji programu – wymusiły na prowadzących zajęcia modyfikację strategii nauczania, a ta realizowana w bardziej świadomy sposób przyczynia się w większym stopniu do rozwoju kompetencji przedmiotowych.

Najwyraźniej jest to widoczne w badaniu zmian w organizacji i przebiegu praktyk zawodowych. W opiniach opiekunów praktyk⁷ studenci *KRK plus* wykazują się większą wiedzą i umiejętnościami w stosunku do studentów *KRK minus*, są również bardziej otwarci na krytykę i wykazują się większą kreatywnością.

Również w zakresie kompetencji podmiotowych wyniki badań jednoznacznie potwierdzają, że rozwiązania zastosowane wraz z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji stymulują rozwój tożsamości zawodowej studentów, wzmacniają ich motywację oraz uczą refleksyjnego myślenia.

Badania wykazały również, że ustanowienie efektów kształcenia jako punktu odniesienia w konstruowaniu programu nauczania wymusiło wprowadzenie modelu refleksyjnego kształcenia studentów, co wzmocniło rozwój następujących umiejętności kandydatów na nauczycieli, wskazujących na potrzebę promowania refleksyjności:

1. umiejętność wyboru najbardziej efektywnych dla siebie strategii/technik przyswajania wiedzy i zdobywania umiejętności⁸;
2. umiejętność samokontroli, monitorowania i ewaluacji własnego procesu uczenia się⁹;

⁷ Dane pochodzą z ankiet pracodawców (tu: nauczycieli opiekunów w placówkach edukacyjnych, w których prowadzona jest praktyka w obydwu okresach badawczych).

⁸ F1A_U10 z listy efektów kształcenia na kierunku filologia od roku 2012 [zał. 11].

⁹ F1A_U11 tamże.

3. dociekliwość poznawcza, krytyczne myślenie oraz szacunek wobec odmienności kulturowych¹⁰.

Badania wykazały także wzrost w toku studiów takich kompetencji społecznych studentów, jak:

1. świadomość potrzeby uczenia się przez całe życie oraz wpływu edukacji na własną karierę i powodzenie¹¹;
2. zdolność współpracy i działania w grupie mniejszej i większej z możliwością podejmowania różnych ról i ponoszenia odpowiedzialności za efekty pracy zespołowej¹²;
3. umiejętność efektywnej organizacji pracy własnej oraz cudzej ze zdolnością krytycznej oceny jej przebiegu oraz stopnia zaawansowania¹³;
4. zdolność prawidłowej identyfikacji własnych mocnych i słabych stron w opanowywaniu wiedzy i umiejętności, sprawność rozpoznawania własnych możliwości i ograniczeń wynikających ze zdobytych na kierunku filologia kompetencji językowych¹⁴.

Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić, że wymienione efekty kształcenia uczelnia stara się zrealizować, stosując metody pracy zachęcające do pogłębionej refleksji, które w konsekwencji prowadzą do większej autonomii studenta. W przypadku kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela, jak wykazało badanie, doskonałym narzędziem okazało się być *Europejskie Portfolio dla studentów przyszłych nauczycieli języka*. Zgodnie z oczekiwaniami autorów dokumentu i przebiegiem badania w działaniu, *Portfolio* stało się podstawą do głębszej analizy i samooceny kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. Dostarczyło również danych, z których można wywnioskować, że:

- 1) nastąpił przyrost praktycznych umiejętności we wszystkich obszarach wiedzy z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego¹⁵;

¹⁰ F1A_U16 tamże.

¹¹ F1A_K01 tamże.

¹² F1A_K02 tamże.

¹³ F1A_K03 tamże.

¹⁴ F1A_K10 tamże.

¹⁵ Należy zauważyć, że w pewnym stopniu kompetencje podmiotowe i przedmiotowe przenikają się wzajemnie. Wspomniany „przyrost praktycznych umiejętności z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego” przekłada się na omówioną wcześniej kompetencję metodyczną kandydata na nauczyciela. Wzajemne przenikanie się kompetencji może być ciekawym obszarem późniejszych badań.

- 2) wzrost poziom świadomości znaczenia teorii kształcenia językowego oraz ich praktycznego zastosowania w nauczaniu języka;
- 3) wzrosła świadomość potrzeby uczenia się przez całe życie;
- 4) podniósł się poziom motywacji do podejmowania działań dydaktycznych;
- 5) wzrosła gotowość do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego;
- 6) wzmocniły się pozytywne cechy charakterystyczne dla tożsamości zawodowej kandydatów na nauczycieli.

Przedstawione wyniki jednoznacznie wskazują na przyrost kompetencji podmiotowych kandydatów do zawodu nauczyciela języka angielskiego w toku kształcenia *KRK plus*.

7. Wnioski

Resumując wyniki badań ilościowych i jakościowych, należy potwierdzić słuszność hipotez szczegółowych zakładających, że rozwiązania wynikające z Krajowych Ram Kwalifikacji korzystnie wpływają na kształtowanie kompetencji przedmiotowych i podmiotowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. Dane zebrane przy użyciu stosownych narzędzi badawczych w znacznym stopniu udzieliły odpowiedzi na postawione pytania.

W zakresie kompetencji przedmiotowych wyniki badań wskazują na istnienie różnic w samoocenie kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych i społecznych oraz w gotowości do podjęcia pracy w szkole pomiędzy studentami grupy kontrolnej *KRK minus* i eksperymentalnej *KRK plus* na korzyść kształcenia *KRK plus* – rozwój kompetencji przedmiotowych zyskał na jakości po wprowadzeniu rozwiązań wynikających z ram kwalifikacji. Potwierdzają to również wyniki kolejnego pomiaru, w którym kierowano się strategią triangulacji. Odnotowano zależność pomiędzy opisaną powyżej samooceną gotowości zawodowej studentów a formalną oceną na dyplomie ukończenia studiów w grupie kontrolnej oraz eksperymentalnej (im wyższa ocena widnieje na dyplomie, tym wyższa została odnotowana samoocena gotowości zawodowej). Oznacza to, że zarówno studenci, jak i uczelnia wyżej oceniają realizację efektów kształcenia w zakresie kompetencji

przedmiotowych w kształceniu *KRK plus*. Wniosek ten potwierdza hipotezę badawczą.

Również badanie mające na celu porównanie chęci studentów do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku oraz na końcu kształcenia zarówno w grupie kontrolnej (*KRK minus*), jak i eksperymentalnej (*KRK plus*) przyniosło niespodziewany rezultat. W obu przypadkach zauważono spadek chęci podejmowania pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego w toku studiów (mniejszy w kształceniu *KRK plus*, ale i tu siła efektu ukształtowała się na poziomie słabym). Brak przyrostu chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela w grupie eksperymentalnej z jednej strony stoi w opozycji do założenia, że kształcenie *KRK plus* pozytywnie oddziałuje na rozwój kompetencji studentów, jednak z drugiej strony nie podważa wcześniejszych ustaleń, że korzystniej wpływa na kształtowanie kompetencji przedmiotowych i podmiotowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. Należy zauważyć, że decyzje o podjęciu pracy w szkole mogą być także uzależnione od szeregu innych czynników, zarówno gospodarczych, jak i społecznych czy osobistych, które nie znajdują się w obszarze zainteresowań niniejszych badań. Uzyskane wyniki wskazują dodatkowo na występowanie korelacji pomiędzy samooceną gotowości a chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego w grupie *KRK plus* (im wyżej student ocenia swoje kompetencje zawodowe, tym chętniej deklaruje chęć podjęcia pracy w szkole).

Ostatnim badaniem w części poświęconej kompetencjom przedmiotowym było podjęcie próby uchwycenia różnicy w postrzeganiu przez studentów znaczenia tych kompetencji w procesie kształcenia nauczycieli języka angielskiego w porównywanych okresach. Wszystkie kategorie/rodzaje kompetencji są istotne w rozwoju zawodowym przyszłych nauczycieli, jednakże badanie różnic w poziomie postrzegania ich ważności przez respondentów miało na celu dostrzeżenie ewentualnych rozbieżności pomiędzy kształceniem *KRK plus* i *KRK minus*. Okazało się, że dla grupy *KRK plus* najważniejszą rolę odgrywa kompetencja metodyczna, która dla grupy *KRK minus* była najmniej znacząca. Świadczy to o tym, że wraz z wprowadzeniem ram kwalifikacji dokonało się wzmocnienie modułu obejmującego metodykę nauczania języka angielskiego. Zajęcia wchodzące w skład modułu glottodydaktycznego zaprojektowano uwzględnieniem „efektów kształcenia”, w których dużą wagę przywiązuje się do promowania krytycznego myślenia i rozwoju

wewnętrznego studenta, a także zmieniono formę zajęć z konwersatoryjnej na ćwiczeniową w celu zwiększenia efektywności nauczania.

W prowadzonych badaniach zauważono także znaczące różnice w wartościowaniu kompetencji lingwistycznych pomiędzy kształceniem *KRK plus* i *KRK minus*. W ocenie grupy *KRK plus* zajmują one drugie miejsce po kompetencjach metodycznych, natomiast w ocenie grupy *KRK minus* znalazły się na miejscu przedostatnim. Zestawienie pokazuje, że wprowadzenie rozwiązań wynikających z Krajowych Ram Kwalifikacji korzystnie wpłynęło na wzrost wśród studentów świadomości potrzeby rozwijania kompetencji lingwistycznych. Przyczyniło się także do podniesienia poziomu kształcenia językowego z zakresu praktycznej nauki języka angielskiego, między innymi poprzez zastosowanie takich rozwiązań, jak: zwiększenie liczby zajęć, modyfikacja sposobów realizacji treści kształcenia i zmiany w systemie oceniania studenta.

Na sposób postrzegania kompetencji przedmiotowych oddziałują kompetencje podmiotowe, które w toku kształcenia rozwijają się równolegle do tych pierwszych. Należy zauważyć, że w pewnych zakresach kompetencje podmiotowe i przedmiotowe przenikają się wzajemnie. Dla potwierdzenia tej zależności przeprowadzono w grupie *KRK plus* badania hybrydowe, w ramach których podjęto próbę udowodnienia, że rozwiązania wynikające z Krajowych Ram Kwalifikacji korzystnie wpływają na kształtowanie kompetencji podmiotowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego. W tym celu zastosowano trzy metody badawcze, które pozwoliły zgromadzić dane umożliwiające zweryfikowanie postawionej hipotezy.

Pierwszą z nich było *badanie w działaniu* polegające na celowym wprowadzeniu do kształcenia kandydatów na nauczycieli narzędzia w postaci *Europejskiego Portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* jako środka prowadzącego do zwiększenia refleksyjności. W ten sposób możliwa stała się realizacja i weryfikacja efektów kształcenia z zakresu kompetencji społecznych przypisanych do kierunku i wynikających ze standardów kształcenia nauczycieli. Badanie *Portfolio* jako rozwiązanie wynikające z wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji wniosło nową jakość do kształcenia nauczycieli i stało się narzędziem służącym do gromadzenia danych o charakterze ilościowym, posłużyło także do jakościowych obserwacji zmian w refleksyjności studentów. Zmienił się sposób korzystania z *Portfolio* na bardziej świadomy i zdecydowanie bardziej autonomiczny. *Badanie w działaniu* przy użyciu *Portfolio* przyczyniło się do potwierdzenia hipotezy zakładającej, że rozwiązania

wynikające z Krajowych Ram Kwalifikacji korzystnie wpływają na kształtowanie kompetencji podmiotowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego.

Następnie z wykorzystaniem narzędzi psychologicznych starano się rozpoznać predyspozycje osobowościowe grupy studentów *KRK plus* do wykonywania zawodu nauczyciela języka angielskiego oraz zaobserwować ewolucję tych predyspozycji w toku kształcenia pod wpływem doświadczeń uczelnianych oraz zmian wynikających z wprowadzenia ram kwalifikacji. Niektóre cechy osobowościowe, jak ugodowość, ekstrawersja i otwartość – szczególnie pożądane w pracy nauczyciela – uległy wzmocnieniu, inne, jak neurotyczność i sumienność, osłabieniu. Z dwu ostatnich predyspozycji niepokoić może osłabienie tak ważnej w pracy nauczycielskiej cechy jak sumienność. Przeprowadzone badania jednoznacznie wykazały, że osobowość jako obszar kompetencji podmiotowej rozwija się w toku kształcenia.

Dane pozyskane od studentów pozwoliły zauważyć, że również w obszarze osobowości nastąpiły zmiany między początkiem a końcem studiów, szczególnie w zakresie cech pożądanych w pracy nauczyciela – wzmocniła się ugodowość, ekstrawersja i otwartość, a zmniejszyła neurotyczność. Jedyna cecha, która uległa osłabieniu w badanej grupie studentów *KRK plus* to sumienność, niemniej jednak wyniki badań pozwalają zauważyć, że osobowość jako obszar kompetencji podmiotowej zyskuje w zakresie cech pożądanych w pracy nauczyciela.

Ostatnim elementem poddanym analizie w zakresie kompetencji podmiotowych była motywacja studentów do podjęcia kształcenia w zawodzie nauczyciela języka angielskiego. W badaniach wykorzystano swobodną wypowiedź narracyjną, dzięki której poznano motywy, jakimi kierowali się studenci, dokonując wyboru specjalizacji. Wyniki wskazały na trzy podstawowe, powtarzające się, czynniki związane z biografią badanych oraz z uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi. Są nimi: przekonania na temat etosu zawodu nauczyciela wyniesione z domu, zamiłowanie do pracy z dziećmi oraz zafascynowanie kulturą i językiem angielskim.

Podsumowując wyniki badań, należy podkreślić, że na każdym etapie postępowania dołożono należytej staranności, działając zgodnie z zasadą rzetelności naukowej. Niektóre procedury badawcze były rozciągnięte w czasie i uwzględniały dane gromadzone na początku i na końcu kształcenia nauczycieli języka angielskiego. Ewentualne zakłócenia w pomiarze zmian, tak trudno uchwytnych jak na przykład ewolucja predyspozycji osobowościowych do wykonywania zawodu, możliwe wobec znacznej liczby elementów branych pod uwagę w toku badań, mogły być pochodną

wpływu czynników zewnętrznych (pozauczelnianych). Z kolei czynnikiem, który mógł zakłócić trafność badań w pomiarze motywacji studentów do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela jest tzw. efekt Hawthorne'a. Być może również relacja, jaka nawiązała się pomiędzy badaczem, który był jednocześnie nauczycielem jednej z grup studentów biorących udział w badaniu, wpłynęła na większą staranność udzielanych wypowiedzi [Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010]. Jednak, zdaniem autorki rozprawy, nie zaburza to oceny wiarygodności przedstawionych wyników badań.

Rekapitulując, należy stwierdzić, że przedstawione wnioski badawcze potwierdzają prawidłowość hipotez szczegółowych, a tym samym również hipotezę główną zakładającą, że **rozwiązania wynikające z Krajowych Ram Kwalifikacji korzystnie wpływają na kształtowanie kompetencji zawodowych kandydatów na nauczycieli języka angielskiego.**

Bibliografia przedmiotowa

1. Adams-Tukiendorf M., *Technika STRIDE jako narzędzie wspierające refleksyjność nauczyciela*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań 2009, s. 117-129.
2. Arends R., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
3. Bartlett L., *Teacher development through reflective teaching*, [in:] J. C. Richards and D. Nunan (eds.), *Second language teacher education*, New York 1990, s. 202-214.
4. Batorowska H., *Konektywizm w kontekście kształcenia kompetencji informacyjnych*, [w:] „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia”, Kraków 2012, vol. 10, s. 20-39.
5. Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
6. Błachowicz J., *Kategoria podmiotowości jako wyznacznik przemian stylu pracy współczesnego nauczyciela*, [w:] I. Adamek, E. Żmijewska (red.) *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. teraźniejszość i przyszłość*, Kraków 2009.
7. Bruner J. S., *Making sense. The child's construction of the world*, New York-Methuen 1987.
8. Buchner-Jeziorska A., *Krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego: rewolucja czy face-lifting programów studiów?*, „Przegląd Socjologiczny” 2011, nr 4, s. 117-127.
9. Canale M., Swain M., *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics” 1980, nr 1.
10. Chmielecka E. (red.), *Autonomia programowa uczelni: ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, E. Wydawnictwo Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2010.
11. Child D., *Psychology and the teacher*, London 1991.
12. Chomsky N., *Aspects of theory of syntax*, Cambridge 1965.
13. Crandall Jo Ann, *Language teacher education*, „Annual Review of Applied Linguistics” 2000, vol. 20, s. 34-55.
14. Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata” 1999, nr 24, s. 53-66.
15. Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, UNESCO 1998.
16. Denek K., *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedagogologii na przełomie XX i XXI wieku*, Opole 2000.
17. Drożdżal-Szelest K., *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz 2004, s. 31-43.
18. Donderowicz M., *Najnowsze teorie uczenia w epoce cyfrowej*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9.
19. Dróżka W., Madalińska-Michalak J. M., *Droga do zawodu nauczyciela i motyw jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*, „Forum Oświatowe” 2016, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/416> [dostęp 10.05.2017].
20. Dornyei Z., *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge 2001.
21. Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
22. Freeman D., *Doing teacher-research: From inquiry to understanding*, Boston 1998.
23. Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.
24. Heaton J. B., *Writing English Language Tests*, Longman 1981.

25. Holliday A., *Appropriate methodology and social context*, Cambridge 1994.
26. Hymes D., *On communicative competence*, Philadelphia 1971.
27. Jakubczyk J., *Coraz bardziej obcy język*, „Forum Akademickie” 2006, nr 6, https://forumakademickie.pl/faarchiwum/archiwum/2006/06/50_coraz_bardziej_obcy_jezyk.html. [dostęp 10.06.2016].
28. Jakubowska U., *Wokół pojęcia kompetencja społeczna – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny”, R. 39: 1996, z. 3/4.
29. Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2001.
30. Jaskot K., *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, [b.m.] 2006, www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/funkcje.htm. [dostęp 10.09.2018].
31. Jarvis P., *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, London-New York 2006, za: A. Matlakiewicz, *Uczenie się dorosłych w kontekście społecznym. Kluczowe założenia teorii Petera Jarvisa*, „Edukacja Dorosłych” 2011, nr 1.
32. Kukulska-Humle A., *Mobile Assisted Language Learning*, 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=EXLVhfNcpCk> [dostęp: 10.12.2019].
33. Klinkosz W., Sękowski A., *Pięcioczynnikowy model osobowości a narzędzia pomiaru Wielkiej Piątki*, „Roczniki Psychologiczne” 2008, z. 1, s. 142-152.
34. Kolera M., *Kompetencja społeczna w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak (red.), Poznań-Kalisz 2009.
35. Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
36. Komorowska H. (red.), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
37. Komorowska H., *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce – osiągnięcia i trudności*, Białystok 1999.
38. Komorowska H., *Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, H. Komorowska (red.), Warszawa 2011, s. 58-77.
39. Kraczla M., *Osobowość jako czynnik zachowań menedżerskich w świetle teorii Wielkiej Piątki*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Seria: Organizacja i Zarządzanie 2017, z. 105.
40. Krakowian P., *Promoting Self-Reflection in Assessment of Intercultural Communicative Competence in Professional Contexts via the Web*, [w:] M. Marczak, J. Krajka, *CALL for openness*, Peter Lang 2016.
41. Kraśniewski A., *Jak przygotować program kształcenia zgodnie z wymaganiami krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego?*, Warszawa 2011.
42. Kumaravadivelu B., *Theorising practice, practicing theory: The role of critical classroom observation*, [in:] H. Trappes-Lomax (red.), *Theory in language teacher education*, Harlow 1999.
43. Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988.
44. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.
45. Leśniak A., *Kompetencje cyfrowe nauczycieli*, [w:] J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Warszawa 2017.
46. Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995.
47. Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982.
48. Madalińska-Michalak J., *Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły – wyzwania wobec teorii i praktyki edukacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 4.
49. Marchbanks P., *Personality traits: elementary school teachers. Elementary school teachers: are they out there?*, Chapel Hill 2000.

50. Michalik K., *Typologia czynników motywacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2009, nr 2 (13), cz.2, s. 373-387.
51. Marcia J. E., *Identity in adolescence*, [in:] J. Andelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*, New York 1980.
52. Marcia J. E., *Ego identity status: relationship to change in self-esteem*, „general maladjustment” and authoritarianism, „Journal of Personality” 1967, nr 35, s. 118-133.
53. Marciniak I., *Zakres autonomii nauczyciela w warunkach szkolnych*, „Konińskie Studia Językowe” 2014, nr 2, s. 333-347, www.ksj.pwsz.konin.edu.pl [dostęp 10.08.2019].
54. Męczkowska A., *Kompetencja*, [w:] T. Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003.
55. Michalak J., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli: studium przypadków*, Łódź 2007.
56. Michońska-Stadnik A., *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław 1996.
57. Michońska-Stadnik A., *Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań 2009.
58. Myczko K., *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Poznań-Kalisz-Konin 2008, s. 21-32.
59. Newby D., Komorowska H., Allan R., *European portfolio for student teachers of languages*, Council of Europe 2001.
60. Newby D., Fenner A., Jones B., *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Council of Europe Publishing 2011.
61. Nizińska A., *Między nauczaniem a uczeniem się*, Wrocław 2008.
62. Nunan D., *Second language teaching and learning*, Boston 1999.
63. Pado A., *Kreatywny nauczyciel – kreatywny uczeń*, [w:] W. Wilczyńska (red.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Poznań 2002, s. 95-103.
64. Paluchowski W., *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001; za: E. Soroko, *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania* [praca doktorska 2007].
65. Pawlak M., *Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz 2004, s. 173-191.
66. Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz 2009.
67. Pawłowska B., *Teorie motywacji*, Łódź 2009, www.soc-org.edu.pl/PL/emp_Pawlowska/res/proces_motywacji.pdf. [dostęp 25.08.2019].
68. Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
69. Pietrzak D., *Globalizm językowy w gospodarce światowej*, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku Nauki Ekonomiczne”, t. XXII, Płock 2015, s. 429-439.
70. Piśula B., *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*, Katowice 1999.
71. Próchnicka M., Saryusz-Wolski T., Kraśniewski A., *Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia w Autonomia programowa*, [w:] E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni: ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Wydawnictwo MNIŚW 2010.
72. Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.

73. Richards C. J., Farrell T. S. C., *Professional development for language teachers. Strategies for teacher learning*, Cambridge 2005.
74. Richards C. J., Lockhart C., *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge 1994.
75. Sobkowiak P., *Systematyczna samoocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz 2009.
76. Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2006.
77. Siemens G., Downes S., *Connectivism: A learning theory for the digital age*, 2005, www.learning-theories.com/connectivism-siemens-downes.html [dostęp 10.09.2018].
78. Studenska A., *Bariery na drodze do samodzielności*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa 2011, s. 381-399.
79. Szarota P., Ashton M., Lee K., *Taxonomy and structure of the Polish personality lexicon*, „European Journal of Personality”, R: 21, 2007, s. 823-852.
80. Targońska J., *Wiedza czy umiejętność? Czego potrzebuje dobry nauczyciel języka obcego?*, [w:] M. Pawlak i in. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz 2009.
81. Underhill A., *Facilitation in language teaching*, [in:] J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge 1999.
82. Urbaniak-Zajac D., *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków 2008.
83. Wajda E., *Samoocena nauczyciela języków obcych*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa 2011, s. 71-80.
84. Wallace M., *Training foreign language teachers. A reflective approach*, Cambridge 1991.
85. Wawrzyniak-Śliwska M., *Czy autonomiczny nauczyciel jest gwarantem autonomii uczniowskiej? Między ograniczeniami a wolnością wyboru*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Poznań-Kalisz 2011, s. 391-406.
86. Werbińska D., *Tożsamość zawodowa nauczyciela języka angielskiego na starcie kariery zawodowej: badanie narracyjne*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Poznań-Kalisz: 2011, s. 467-478.
87. Werbińska D., *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Warszawa 2004.
88. Wilczyńska W., *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA)*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz 2004, s. 44-56.
89. Wilczyńska W., *Nauczyciel języka obcego jako badacz*, [w:] M. Pawlak i in. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań 2009.
90. Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków 2010.
91. Williams H., Burden R., *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*, Cambridge 1997.
92. Wilski M., *Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli*, [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011, s. 334-371.
93. Wolff D., *Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb*, [in:] C. Gnutzmann (red.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen 1995.

94. Wolski P., Autonomia a konstruktywizm, [w:] M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań-Kalisz 2008, s. 65-73.
95. Wolski P., *Autonomiczne uczenie się języka a komputery*, „Języki obce w szkole” 1995, nr 3.
96. Woronowicz W., *Dydaktyka refleksyjna a poprawa jakości kształcenia*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, Kalisz 2007.
97. Wright T., *Roles of teachers and learners*, Oxford 1987.
98. Wysocka M., *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice 2003.
99. Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.
100. Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., *Inwentarz Osobowości Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2010, s. 12-17, za: M. Kraczla, *Osobowość jako czynnik zachowań menedżerskich w świetle teorii Wielkiej Piątki*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Seria: Organizacja i Zarządzanie 2017, z. 105, s. 200.

Akty prawne i dokumenty

1. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. Nr 164, poz. 1365 z późn. zm.
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2004 r. Nr 207, poz. 2110.
3. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2012 r., Nr 25, poz. 131.
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012 r., poz. 977.
5. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.
6. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. L 394 z 30.12.2006 r.
7. Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK), Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2009.
8. Stanowisko rektorów państwowych wyższych szkół zawodowych PWSZ przyjęte podczas XVII Zgromadzenia Plenarnego Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych KRePSZ w Kaliszu 3 luty 2012 r., http://krepsz.pl/images/dokumenty/stanowiska/stanowisko_7.pdf. [dostęp 10.06.2017].

Raporty, poradniki, informacje prasowe

1. Polska Rama Kwalifikacji. Poradnik użytkownika, IBE, Warszawa 2018, http://www.kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/PRK_PU-2018_B_www.pdf [dostęp 15.09.2019].
2. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report*, Publication Office of the European Union, Luxemburg 2015, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/>

- europa-higher-education-area-2015-bologna-process-implementation-report_en [dostęp 10.09.2018].
3. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna process implementation report*, Luxemburg 2018, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en> [dostęp 10.09.2019].
 4. Informacja prasowa IBE, *Historia prac nad ramami kwalifikacji w Polsce*, IBE 2013, <http://www.krk-www.ibe.edu.pl/images/download/Publikacje/Polska-rama-kwalifikacji-2017.pdf> [dostęp 11.08.2017].
 5. Jasiewicz J. i in., *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych* 2015, s. 3, https://cppc.gov.pl/images/uploads/zal.Ramowy_katalog_kompetencji_cyfrowych.pdf [dostęp 10.08.2019].
 6. *Polityka językowa w Europie – Raport analityczny*, IBE 2013, www.ibe-raport-polityka-jezykowa-w-europie.pdf, s. 27 [dostęp 15.09.2018].
 7. *Podejście konstruktywistyczne*, Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej, www.fabryka.przyszlosci.pl/podejsciekonstruktywistyczne, bdw, s. 3 [dostęp 20.08.2019].
 8. Ranking Szkół Wyższych Perspektywy 2019, perspektywy.pl/RSW2019/ranking-pwsz [dostęp 1.09.2019].

SPIS TABEL

Tabela 1. Opis poziomów biegłości językowej według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)	13
Tabela 2. Opis wiedzy, umiejętności i kompetencji dla ośmiu poziomów Europejskiej Ramy Kwalifikacji (opracowanie własne)	15
Tabela 3. Porównanie teorii nauczania pod kątem podejścia do ucznia (opracowanie własne na podstawie: H. Komorowska 2005)	40
Tabela 4. Minimalna liczba godzin zajęć zorganizowanych, praktyk oraz punktów ETS przypisanych poszczególnym modułom kształcenia zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli z 2012 roku (Dz.U. 2012 Nr 25, poz. 131)	56
Tabela 5. Porównanie teorii behawioralnych, kognitywnych, konstruktywistycznych i konektywistycznych w odniesieniu do procesu uczenia się (Simens G. 2009) ...	72
Tabela 6. Zestawienie przedmiotów i liczby godzin modułów kształcenia nauczycielskiego realizowanego na kierunku filologia przed i po wprowadzeniu KRK w PWSZ w Płocku (opracowanie własne)	77
Tabela 7. Porównanie organizacji praktyki pedagogicznej studentów filologii angielskiej PWSZ w Płocku (studia pierwszego stopnia) pomiędzy kształceniem KRK minus i KRK plus (opracowanie własne)	81
Tabela 8. Podstawowe statystyki opisowe mierzonych zmiennych ilościowych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa	89
Tabela 9. Rezultaty testów U Manna-Whitneya dla porównania samooceny kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych,	

społecznych oraz gotowości do podjęcia pracy w szkole pomiędzy grupą kontrolną a eksperymentalną	90
Tabela 10. Rezultaty testów U Manna-Whitneya dla porównania poziomu ważności kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych oraz społecznych pomiędzy grupą kontrolną a eksperymentalną	91
Tabela 11. Korelacja pomiędzy samooceną gotowości zawodowej studentów a oceną na dyplomie ukończenia studiów w grupie kontrolnej oraz eksperymentalnej ..	92
Tabela 12. Rezultat testu Wilcoxona dla porównania poziomów chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku oraz na końcu kształcenia w grupie kontrolnej	93
Tabela 13. Rezultat testu Wilcoxona dla porównania poziomów chęci podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka angielskiego na początku oraz na końcu kształcenia w grupie eksperymentalnej	93
Tabela 14. Korelacja pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów w grupie kontrolnej	94
Tabela 15. Rezultaty regresji wielozmiennowej dla relacji pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów w grupie kontrolnej	95
Tabela 16. Korelacja pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów w grupie eksperymentalnej	96
Tabela 17. Rezultaty regresji wielozmiennowej dla relacji pomiędzy samooceną gotowości do wykonywania zawodu a samooceną kompetencji lingwistycznych, metodycznych, pedagogicznych, psychologicznych, społecznych, oceną na dyplomie ukończenia studiów oraz chęcią podjęcia pracy w charakterze nauczyciela na początku i na końcu studiów w grupie eksperymentalnej	97

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1. Przykładowe odniesienie kwalifikacji pomiędzy krajami A i B przy użyciu Ram Kwalifikacji (Chmielecka 2010, s. 8)	18
Rysunek 2. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji do Europejskiej Ramy Kwalifikacji (MEN, b.r.)	21

Rysunek 3. Schemat kształcenia kompetencji zawodowych kandydata na nauczyciela języka angielskiego; opracowanie własne	34
Rysunek 4. Schemat refleksyjnego kształcenia według Wallace'a	68
Rysunek 5. Wzór na skuteczne nauczanie/uczenie się według Witkowskiej	69

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Zestawienie średnich ocen uzyskanych na dyplomie ukończenia studiów licencjackich w okresach <i>KRK minus</i> i <i>KRK plus</i>	88
Wykres 2. Zmiany w postrzeganiu gotowości do realizacji zadań opisanych w EPOSTL w zakresie kategorii <i>kontekst</i>	109
Wykres 3. Zmiany w postrzeganiu gotowości do realizacji zadań opisanych w EPOSTL w zakresie <i>metod i technik nauczania języka angielskiego</i>	113
Wykres 4. Zmiany w postrzeganiu gotowości do realizacji zadań opisanych w EPOSTL w zakresie <i>planowania i przeprowadzania lekcji</i>	116
Wykres 5. Zmiany w postrzeganiu gotowości do realizacji zadań opisanych w EPOSTL w zakresie <i>samodzielnego uczenia się</i>	118
Wykres 6. Zmiany w postrzeganiu gotowości do realizacji zadań opisanych w EPOSTL w zakresie <i>ocena</i>	121
Wykres 7. Czynniki osobowości kandydatów na nauczycieli <i>KRK plus</i> określone na podstawie testu Wielkiej Piątki przeprowadzonego na początku i na końcu kształcenia	123

ZAŁĄCZNIKI:

Załącznik 1: Efekty kształcenia dla kierunku filologia przyjęte na rok akademicki 2012/2013 w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku.
Załącznik 2: Program kształcenia „KRK minus” na kierunku filologia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku.
Załącznik 3: Program kształcenia „KRK plus” na kierunku filologia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku.
Załącznik 4: Przykłady opisu kart przedmiotów dla programów specjalizacji nauczycielskiej kształcenia „KRK minus” i „KRK plus” na kierunku filologia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku.
Załącznik 5: Statystyki mierzonych zmiennych ilościowych.
Załącznik 6: Przykłady wypowiedzi autobiograficznych.

Załącznik 1: Efekty kształcenia dla kierunku filologia przyjęte na rok akademicki
2012/2013 w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku.

Symbol efektów kierunkowych:	Po ukończeniu studiów pierwszego stopnia kierunku filologia absolwent osiąga następujące efekty kształcenia:	Odniesienie do efektów kształcenia w naukach humanistycznych:
WIEDZA		
F1A_W01	ma podstawową wiedzę o miejscu i znaczeniu filologii angielskiej/hiszpańskiej w relacji do innych nauk humanistycznych oraz o specyfice przedmiotowej i metodologicznej filologii angielskiej/hiszpańskiej	H1A_W01;
F1A_W02	zna podstawową terminologię nauk filologicznych w języku ojczystym i obcym	H1A_W02;
F1A_W03	ma uporządkowaną wiedzę ogólną obejmującą terminologię, teorie i metodologię z zakresu nauk filologicznych wybranej specjalizacji	H1A_W03; H1A_W05;
F1A_W04	ma uporządkowaną, szczegółową wiedzę formalną w odniesieniu do praktycznej nauki języka obcego (formy i znaczenie słów, wiedza gramatyczna, fonetyczna, pragmatyczna)	H1A_W04;
F1A_W05	ma uporządkowaną wiedzę ogólną, a w przypadku pewnych wybranych zakresów wiedzę szczegółową dotyczącą historii i kultury krajów określonego obszaru językowego; ma przy tym rozwiniętą świadomość interkulturową	H1A_W04;
F1A_W06	ma uporządkowaną wiedzę ogólną, a w przypadku pewnych wybranych zakresów wiedzę szczegółową dotyczącą literatury krajów określonego obszaru językowego	H1A_W04
F1A_W07	ma uporządkowaną wiedzę ogólną, a w przypadku pewnych wybranych zakresów wiedzę szczegółową z zakresu językoznawstwa i/lub glottodydaktyki	H1A_W04
F1A_W08	ma podstawową wiedzę o powiązaniach dziedzin i dyscyplin naukowych właściwych dla studiowanej filologii z innymi dziedzinami i dyscyplinami nauk humanistycznych, społecznych	H1A_W05;

F1A_W09	ma podstawową wiedzę o najważniejszych kierunkach rozwoju i nowych osiągnięciach z zakresu wybranej tematyki dyplomowej	H1A_W06;
F1A_W10	ma świadomość kompleksowej natury języka oraz posiada elementarną wiedzę na temat jego złożoności i historycznej zmienności znaczeń	H1A_W09
F1A_W11	posiada podstawową wiedzę na temat interpretacji tekstów oraz rozumie podstawowe metody ich krytycznej analizy	H1A_W07
F1A_W12	ma uporządkowaną wiedzę ogólną z zakresu podstaw tłumaczenia	H1P_W02;
F1A_W13	posiada ogólną wiedzę na temat psycholingwistycznych podstaw działań językowych	H1P_W02
F1A_W14	ma podstawową wiedzę na temat współczesnych mediów, struktury społecznej i politycznej krajów wybranego obszaru językowego	H1A_W10;
F1A_W5	zna i rozumie zasady prawa autorskiego	H1A_W08
F1A_W16	ma podstawową wiedzę o bezpieczeństwie i higienie pracy w instytucjach związanych z wybraną sferą działalności zawodowej	H1P_W09
UMIEJĘTNOŚCI		
F1A_U01	posiada umiejętności językowe w zakresie języka obcego wybranej filologii na poziomie C1 oraz drugiego języka obcego na poziomie B2 wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego	H1A_U10; H1P_U14
F1A_U02	potrafi posługiwać się podstawowymi ujęciami teoretycznymi, paradygmatami badawczymi i pojęciami właściwymi dla językoznawstwa, psycholingwistyki, literaturoznawstwa, a także historii i kultury krajów określonego obszaru językowego	H1A_U04;
F1A_U03	potrafi przeprowadzić krytyczną analizę różnych rodzajów tekstów z zastosowaniem typowych metod, uwzględniając przy tym kontekst społeczny, kulturowy i historyczny	H1A_U05

F1A_U04	posiada umiejętność tworzenia w języku obcym zróżnicowanych stylistycznie i funkcjonalnie prac pisemnych, a w przypadku pewnych wybranych zakresów również użytkowych tekstów specjalistycznych	H1A_U08; H1P_U12; H1P_U14;
F1A_U05	potrafi przygotować w języku obcym wystąpienie ustne na tematy życia codziennego, popularnonaukowe, a w przypadku pewnych wybranych zakresów, również na tematy dotyczące zagadnień szczegółowych z wykorzystaniem różnych źródeł	H1A_U09; H1A_U10; H1P_U12; H1P_U13; H1P_U14;
F1A_U06	posiada umiejętność przygotowania wyczerpujących wystąpień ustnych w języku obcym dotyczących zagadnień z wybranej tematyki dyplomowej z wykorzystaniem podstawowych ujęć teoretycznych, a także innych źródeł, takich jak literatura przedmiotu	H1A_U09; H1P_U13; H1P_U14;
F1A_U07	potrafi wyszukiwać, selekcjonować, analizować, interpretować, oceniać i użytkować informacje ze źródeł pisanych i elektronicznych	H1A_U01; H1P_U01; H1A_U02;
F1A_U08	posiada elementarną umiejętność posługiwania się językiem naukowym i tworzenia typowych prac pisemnych w zakresie dyscyplin filologicznych korzystając z literatury przedmiotu, argumentując i formułując samodzielne wnioski z wykorzystaniem poglądów innych autorów	H1A_U02; H1A_U06;
F1A_U9	posiada podstawowe umiejętności badawcze, takie jak formułowanie tez i analizę problemów badawczych, dobór metod i narzędzi badawczych, opracowanie i prezentację wyników w obrębie wybranej tematyki dyplomowej	H1A_U06;
F1A_U10	potrafi wyselekcjonować najbardziej efektywne dla siebie strategie/ techniki przyswajania wiedzy i zdobywania umiejętności	H1A_U02; H1A_U03;
F1A_U11	posiada umiejętność samokontroli, monitorowania i ewaluacji własnego procesu uczenia się	H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04;
F1A_U12	umie samodzielnie zdobywać wiedzę, korzystać z literatury fachowej, ze słowników specjalistycznych i mediów elektronicznych i rozwijać swoje umiejętności badawcze oraz językowe korzystając ze wskazówek opiekuna naukowego	H1A_U02; H1A_U03; H1A_U06;

		H1A_U07; H1P_U11;
F1A_U13	posiada umiejętność komunikowania się w języku obcym w różnych sytuacjach społecznych, w tym również ze specjalistami w zakresie dziedzin ogólnofilologicznych i w obrębie wybranej tematyki dyplomowej	H1A_U07;
F1A_U14	posiada umiejętność rozumienia różnych typów tekstów słuchanych w języku obcym	H1A_U07;
F1A_U15	posiada podstawową, a w przypadku pewnych wybranych zakresów rozwinętą umiejętność tłumaczenia wybranych typów tekstów z języka obcego na język polski i z języka polskiego na język obcy	H1A_U10 H1P_U14
F1A_U16	posiada takie właściwości jak dociekliwość poznawcza, krytyczne myślenie, wrażliwość na inność i wieloznaczność	H1A_U02; H1A_U03;
KOMPETENCJE SPOŁECZNE		
F1A_K01	ma świadomość potrzeby uczenia się przez całe życie i wpływu edukacji na własną karierę i powodzenie	H1A_K01;
F1A_K02	potrafi współpracować i działać w grupie mniejszej i większej, przyjmując w niej różne role i odpowiedzialność za efekty pracy zespołowej	H1A_K02; H1A_K03;
F1A_K03	efektywnie organizuje pracę swoją oraz innych i potrafi krytycznie ocenić jej priorytety oraz stopień zaawansowania	H1A_K03;
F1A_K04	potrafi zarządzać swoim czasem, podejmuje zobowiązania i dotrzymuje terminów	H1A_K03; H1A_K04;
F1A_K05	potrafi wykazać się skutecznością w realizacji określonych zadań o charakterze społecznym lub naukowo-badawczym	H1A_K03; H1P_K03;
F1A_K06	rozumie potrzebę wysłuchania i rozumienia innych w rozwiązywaniu problemów naukowych i zawodowych	H1A_K04;
F1A_K07	potrafi krytycznie zweryfikować cechy własnej osobowości względem wybranej specjalizacji filologicznej i planowanej profesji	H1A_K04;
F1A_K08	ma świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego własnego rejonu, Polski oraz krajów wybranego obszaru językowego i Europy	H1A_K05;

F1A_K09	śledzi bieżące trendy kulturowe w obszarze językowym specjalizacji, wykorzystując do tego celu różne media	H1A_K06;
F1A_K10	prawidłowo identyfikuje własne silne i słabe strony w opanowywaniu wiedzy i umiejętności, właściwie rozpoznaje możliwości i ograniczenia wynikające z uzyskanej na kierunku filologia kompetencji językowej	H1A_K01; H1A_K02; H1A_K03

Załącznik 2: Program kształcenia „KRK minus” na kierunku filologia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku.

Przedmioty	Kod ECTS	Semestr I		Semestr II	
		Liczba i forma zajęć, forma zaliczenia	Punkty ECTS	Liczba i forma zajęć, forma zaliczenia	Punkty ECTS
A. Przedmioty ogólne					
Nauka drugiego języka obcego		30/Ć/Z	1	30/Ć/Z	1
Język łaciński				30/K/Z	2
Technologia informacyjna		30/Ć/Z	2		
Ochrona własności intelektualnej		15/W/Z	1		
Wychowanie fizyczne		30/Ć/Z	1	30/Ć/Z	1
B. Przedmioty podstawowe i kierunkowe					
B1. Przedmioty podstawowe					
PNJA - Konwersacja		30/Ć/Z	2	30/Ć/E	2
PNJA - Sprawności zintegrowane		30/Ć/Z	2	30/Ć/Z	1
PNJA - Pisanie		15/Ć/Z	2	15/Ć/E	2
PNJA - Rozumienie tekstu mówionego		15/Ć/Z	2	15/Ć/Z	2
PNJA - Rozumienie tekstu pisanego		30/Ć/Z	2	30/Ć/Z	2
PNJA - Gramatyka praktyczna		30/Ć/Z	2	30/Ć/E	2
PNJA - Fonetyka/intonacja		15/Ć/Z	1	15/Ć/Z	1
B2. Przedmioty kierunkowe					

Wstęp do językoznawstwa		30/K/Z	2	30/K/Z	2
Gramatyka opisowa		15/W/Z	3	15/W/E	3
Gramatyka opisowa		30/K/Z	3	30/K/Z	3
Wstęp do literaturoznawstwa				30/W/Z	2
Kultura krajów angielskiego obszaru językowego		30/K/Z	2	30/K/Z	2
E. Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym i dydaktycznym					
Psychologia		30/W/Z	2	30/W/E	2
			30		30

Przedmioty	Kod ECTS	Semestr III		Semestr IV	
		Liczba i forma zajęć, forma zaliczenia	Punkty ECTS	Liczba i forma zajęć, forma zaliczenia	Punkty ECTS
A. Przedmioty ogólne					
Historia filozofii		30/W/Z	1	30/W/E	2
Emisja głosu		30/K/Z	1		
Nauka drugiego języka obcego		30/Ć/Z	1	30/Ć/E	2
B. Przedmioty podstawowe i kierunkowe					
B1. Przedmioty podstawowe					
PNJA - Konwersacja		30/Ć/Z	2	30/Ć/E	2
PNJA - Sprawności zintegrowane		30/Ć/Z	1	30/Ć/Z	1
PNJA - Pisanie		15/Ć/Z	2	15/Ć/E	1
PNJA - Gramatyka praktyczna		30/Ć/Z	2	30/Ć/E	2
PNJA - Fonetyka/intonacja		15/Ć/Z	1	15/Ć/Z	1
PNJA - Analiza tekstów literackich		30/Ć/Z	1	30/Ć/Z	1
B2. Przedmioty kierunkowe					
Gramatyka opisowa		15/W/Z	2	15/W/E	2
Gramatyka opisowa		30/K/Z	2	30/K/Z	1
Literatura angielska		15/W/Z	2	15/W/E	2

Literatura angielska		30/K/Z	3	30/K/Z	2
Literatura amerykańska				15/W/Z	1
Literatura amerykańska				30/K/Z	1
Historia Anglii		15/W/E	2		
Historia USA				15/W/E	2
C. Kształcenie dyplomowe					
Proseminarium				30/K/Z	1
D. Przedmiot do wyboru		30/K/Z	1		
E. Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym i dydaktycznym					
Pedagogika		30/W/Z	2	30/W/Z	2
Metodyka nauczania języka angielskiego		15/W/Z	1	15/W/Z	1
Metodyka nauczania języka angielskiego		30/K/Z	2	30/W/Z	2
F. Praktyka 120 godzin		Z	1	Z	1
			30		30

Przedmioty	Kod ECTS	Semestr V		Semestr VI	
		Liczba i forma zajęć, forma zaliczenia	Punkty ECTS	Liczba i forma zajęć, forma zaliczenia	Punkty ECTS
B. Przedmioty podstawowe i kierunkowe					
B1. Przedmioty podstawowe					
PNJA - Konwersacja		30/Ć/Z	2	30/Ć/E	3
PNJA - Pisanie		15/Ć/Z	2	15/Ć/E	3
PNJA - Gramatyka praktyczna		30/Ć/Z	2	30/Ć/E	3
B2. Przedmioty kierunkowe					
Historia języka		30/K/E	3		
Gramatyka kontrastywna				30/K/Z	2
Literatura amerykańska		15/W/E	3		

Literatura amerykańska		30/K/Z	3		
Język angielski w biznesie		30/K/Z	2	30/K/Z	2
D. Kształcenie dyplomowe					
Seminarium dyplomowe		30/Ć/Z	6	30/Ć/E-dypl.	12
E. Kształcenie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym i dydaktycznym					
Pedagogika		30/W/E	2		
Metodyka nauczania języka angielskiego		15/W/Z	2	15/W/E	3
Metodyka nauczania języka angielskiego		30/K/Z	2	30/W/Z	2
F. Praktyka 100 godzin		Z	1		
			30		30

Załącznik 3: Program kształcenia „KRR plus” na kierunku filologia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku.

Instytut prowadzący kierunek studiów:	Instytut Neofilologii
Kierunek studiów:	Filologia
Poziom kształcenia	studia pierwszego stopnia
Profil kształcenia:	ogólno akademicki
Formy studiów:	studia stacjonarne
Specjalność:	filologia angielska
Liczba semestrów:	6
Liczba punktów ECTS:	180
Łączna liczba godzin dydaktycznych dla programu translatoryka z elementami kultury anglojęzycznej:	2235
Łączna liczba godzin dydaktycznych dla programu glottodydaktycznego:	2235

I semestr

Kod przedmiotu W systemie USOS	Nazwa modułu/przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin	Liczba punktów	Forma zaliczenia
-----------------------------------	-------------------------	-------------	---------------	----------------	------------------

				ECTS	
F/O/NDJ	nauka drugiego języka	ćwiczenia	30	1	zaliczenie na ocenę
F/O/TI	technologia informacyjna	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/O/F	filozofia	wykład	15	1	zaliczenie na ocenę
F/O/OWI	ochrona własności intelektualnej	wykład	15	1	zaliczenie na ocenę
F/O/WF	wychowanie fizyczne	ćwiczenia	30	1	zaliczenie na ocenę
F/O/SB	szkolenie biblioteczne	-	-	1	-
F/O/BHP	szkolenie BHP	-	-	1	-
F/P/KS	PNJA – konwersacje ze słuchaniem	ćwiczenia	60	4	zaliczenie na ocenę
F/P/S1	PNJA – sprawności zintegrowane 1	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/P/P1	PNJA – pisanie 1	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/P/CL	PNJA – czytanie z leksyką	ćwiczenia	30	3	zaliczenie na ocenę
F/P/G1	PNJA – gramatyka praktyczna 1	ćwiczenia	60	3	zaliczenie na ocenę
F/P/FI	PNJA – fonetyka/intonacja	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/K/P	psycholingwistyka	wykład	15	1	zaliczenie na ocenę
F/K/WJ	wstęp do językoznawstwa	wykład	30	2	zaliczenie na ocenę
F/K/K	kultura krajów anglojęzycznych	konwersatorium	30	3	zaliczenie na ocenę
Razem			435	30	

II semestr

Kod przedmiotu	Nazwa modułu/przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin	Liczba punktów	Forma zaliczenia
----------------	-------------------------	-------------	---------------	----------------	------------------

W systemie USOS				ECTS	
F/O/NDJ	nauka drugiego języka	ćwiczenia	30	1	zaliczenie na ocenę
F/O/WF	wychowanie fizyczne	ćwiczenia	30	1	zaliczenie na ocenę
F/P/KS	PNJA – konwersacje ze słuchaniem	ćwiczenia	60	4	zaliczenie na ocenę/egzamin
F/P/S1	PNJA – sprawności zintegrowane 1	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/P/P1	PNJA – pisanie 1	ćwiczenia	30	4	zaliczenie na ocenę/egzamin
F/P/CL	PNJA – czytanie z leksyką	ćwiczenia	30	3	zaliczenie na ocenę
F/P/G1	PNJA – gramatyka praktyczna 1	ćwiczenia	60	4	zaliczenie na ocenę/egzamin
F/P/FI	PNJA – fonetyka/intonacja	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/K/GO1	gramatyka opisowa 1	wykład	15	1	zaliczenie na ocenę
F/K/WL	wstęp do literaturoznawstwa	wykład	30	2	zaliczenie na ocenę
F/K/K	kultura krajów anglojęzycznych	konwersatorium	30	3	zaliczenie na ocenę
F/ZIW/P1	ogólno instytutowy przedmiot do wyboru: wykład monograficzny	wykład	30	2	zaliczenie na ocenę
F/ZIW/P2	ogólno instytutowy przedmiot do wyboru: wykład monograficzny	wykład	30	2	zaliczenie na ocenę
Razem			435	30	

III semestr

Kod przedmiotu W systemie USOS	Nazwa modułu/przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin	Liczba punktów ECTS	Forma zaliczenia
-----------------------------------	----------------------------	-------------	------------------	---------------------------	---------------------

F/O/NDJ	nauka drugiego języka	ćwiczenia	30	1	zaliczenie na ocenę
F/P/K1	PNJA – konwersacje 1	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/P/S2	PNJA – sprawności zintegrowane 2	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/P/P2	PNJA – pisanie 2	ćwiczenia	30	3	zaliczenie na ocenę
F/P/CTL	PNJA – czytanie tekstów literackich	ćwiczenia	30	3	zaliczenie na ocenę
F/P/G2	PNJA – gramatyka praktyczna 2	ćwiczenia	30	3	zaliczenie na ocenę
F/K/H	historia Anglii i Stanów Zjednoczonych	wykład	30	3	egzamin
F/K/GO2	gramatyka opisowa 2	wykład	30	5	egzamin
F/K/GO2	gramatyka opisowa 2	ćwiczenia	30		zaliczenie na ocenę
F/S/EG	emisja głosu	konwersatorium	15	1	zaliczenie na ocenę
F/S/PSO	psychologia ogólna	wykład	30	1	zaliczenie na ocenę
F/S/PO	pedagogika ogólna	wykład	30	1	zaliczenie na ocenę
F/S/M1	metodyka nauczania języka angielskiego 1	wykład	15	2	egzamin
F/S/M1	metodyka nauczania języka angielskiego 1	ćwiczenia	30		zaliczenie na ocenę
F/S/PG	podstawy glottodydaktyki	wykład	30	2	zaliczenie na ocenę
Razem			420	30	

IV semestr

Kod przedmiotu	Nazwa modułu/przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin	Liczba punktów	Forma zaliczenia
----------------	-------------------------	-------------	---------------	----------------	------------------

W systemie USOS				ECTS	
F/O/NDJ	nauka drugiego języka	ćwiczenia	30	1	zaliczenie na ocenę
F/P/K1	PNJA – konwersacje 1	ćwiczenia	30	4	zaliczenie na ocenę/egzamin
F/P/S2	PNJA – sprawności zintegrowane 2	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/P/P2	PNJA – pisanie 2	ćwiczenia	30	4	zaliczenie na ocenę/egzamin
F/P/CTL	PNJA – czytanie tekstów literackich	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/P/G2	PNJA – gramatyka praktyczna 2	ćwiczenia	30	4	zaliczenie na ocenę/egzamin
F/K/BL	literatura angielska	ćwiczenia	30	4	zaliczenie na ocenę
F/K/BL	literatura angielska	wykład	30		egzamin
F/D/P	proseminarium	konwersatorium	15	2	zaliczenie na ocenę
F/S/PO	pedagogika ogólna	wykład	30	1	zaliczenie na ocenę
F/S/PRD	psychologia rozwoju dziecka	wykład	15	1	zaliczenie na ocenę
F/S/M2	metodyka nauczania języka angielskiego 2	wykład	15	2	egzamin
F/S/M2	metodyka nauczania języka angielskiego 2	ćwiczenia	30		zaliczenie na ocenę
F/PR/P1	praktyka zawodowa	ćwiczenia	60	2	zaliczenie na ocenę
Razem			345	30	

V semestr

Kod przedmiotu W systemie USOS	Nazwa modułu/przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin	Liczba punktów ECTS	Forma zaliczenia
-----------------------------------	----------------------------	-------------	------------------	---------------------------	---------------------

F/O/NDJ	nauka drugiego języka	ćwiczenia	60	4	zaliczenie na ocenę/egzamin
F/P/K2	PNJA – konwersacje 2	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/P/P3	PNJA – pisanie 3	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/P/G3	PNJA – gramatyka praktyczna 3	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/K/AL	literatura amerykańska	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/K/AL	literatura amerykańska	wykład	15		egzamin
F/S/M3	metodyka nauczania języka angielskiego 3	wykład	15	3	egzamin
F/S/M3	metodyka nauczania języka angielskiego 3	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/S/PW	pedagogika wczesnoszkolna	wykład	30	3 2	egzamin
F/S/PW	pedagogika wczesnoszkolna	ćwiczenia	30		zaliczenie na ocenę
F/D/SD	seminarium dyplomowe	ćwiczenia	30	3	zaliczenie na ocenę
F/ZIW/P1	ogólnouczelniany przedmiot do wyboru	wykład	30	2	zaliczenie na ocenę
F/ZIW/P2	ogólnouczelniany przedmiot do wyboru	wykład	30	2	zaliczenie na ocenę
F/PZ/P2	praktyka zawodowa	ćwiczenia	60	2	zaliczenie na ocenę
Razem			390	33	

VI semestr

Kod przedmiotu W systemie USOS	Nazwa modułu/przedmiotu	Forma zajęć	Liczba godzin	Liczba punktów ECTS	Forma zaliczenia
--------------------------------------	----------------------------	-------------	------------------	---------------------------	---------------------

F/P/K2	PNJA – konwersacje 2	ćwiczenia	30	3	zaliczenie na ocenę/egzamin
F/P/P3	PNJA – pisanie 3	ćwiczenia	30	3	zaliczenie na ocenę/egzamin
F/P/G3	PNJA – gramatyka praktyczna 3	ćwiczenia	30	3	zaliczenie na ocenę/egzamin
F/S/M4	metodyka nauczania języka angielskiego 4	wykład	15	3	egzamin
F/S/M4	metodyka nauczania języka angielskiego 4	ćwiczenia	30	2	zaliczenie na ocenę
F/S/SO	system oświaty	konwersatorium	15	1	zaliczenie na ocenę
F/S/M4	dydaktyka specjalna języka angielskiego	konwersatorium	30	1	zaliczenie na ocenę
F/D/SD	seminarium dyplomowe	ćwiczenia	30	7	zaliczenie na ocenę/egzamin
F/PZ/P3	praktyka zawodowa	ćwiczenia	110	3	zaliczenie na ocenę
Razem			210	27	

Załącznik 4: Przykłady opisu kart przedmiotów dla programów specjalizacji nauczycielskiej kształcenia „KRK minus” i „KRK plus” na kierunku filologia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku.

Przykłady opisu kart przedmiotów KRK minus dla modułu specjalizacji nauczycielskiej

KIERUNEK: FILOLOGIA

SPECJALNOŚĆ: FILOLOGIA ANGIELSKA

SPECJALIZACJA - NAUCZYCIELSKA

STUDIA STACJONARNE

C. Kształcenie nauczycielskie

Nazwa przedmiotu: METODYKA NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Wykładowcy: pracownicy naukowo – dydaktyczni Instytutu Neofilologii

Semestr: 3, 4, 5, 6

Status przedmiotu: obowiązkowy

Rodzaj zajęć: wykład/ konwersatorium

Liczba godzin w tygodniu: 1w/2k, 1w/2k, 1w/2k, 1w/2k

Kredyty (punkty) ECTS: 1/1, 1/1, 1/1, 2/1

Forma zaliczenia: zaliczenie/egzamin

Rok II

Cel zajęć: Celem kursu jest zaznajomienie studentów z podstawową terminologią używaną w dziedzinie metodyki, podstawami teoretycznymi tej dziedziny, oraz historycznym rozwojem metod nauczania języków na przestrzeni lat (ze szczególnym uwzględnieniem XX wieku), w powiązaniu z rozwojem teorii językoznawczych i psychologicznych. Szczególny nacisk położony jest na rozwinięcie u studentów świadomości kontynuacji myśli i koncepcji pedagogicznych, oraz wykształcenie u nich umiejętności porównywania i krytycznej oceny metod i technik nauczania.

Treści programowe: Kryteria oceny i porównywania metod i technik nauczania. Historyczne podłoże współczesnych koncepcji w glottodydaktyce. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metody bezpośrednie w XIX i XX wieku. Strukturalizm i behawioryzm. Psychologia kognitywna, teorie językoznawcze Chomsky’ego wpływ na zmiany w teoriach uczenia się i nauczania: podejście kognitywne. Podejście komunikatywne lat 80-tych, metody humanistyczne. Podejście leksykalne i eklektyczne, świadomość metalingwistyczna.

Rok III

Cel zajęć: Podstawy wiedzy z dziedziny teorii akwizycji języków obcych; przedstawienie studentom rezultatów najnowszych badań z tej dziedziny w tym elementów psycholingwistyki i socjolingwistyki. Dzięki znajomości różnych teorii dotyczących uczenia się języka studenci – przyszli nauczyciele – powinni być w stanie obiektywnie ocenić metody i techniki nauczania, podręczniki, materiały audio-

wizualne oraz znaczenie czynników indywidualnych (jak np. osobowość, poziom motywacji, zdolności językowe) w procesie uczenia się języka.

Treści programowe: Definicje podstawowych pojęć z dziedziny językoznawstwa stosowanego, psycholingwistyki i socjolingwistyki. Akwizycja języka ojczystego: teoria behawiorystyczna. Teoria mentalistyczna Chomsky’ego, hipoteza „okresu krytycznego”. Czynnik wieku i jego znaczenie w akwizycji języka. Omówienie teorii behawiorystycznej, mentalistycznej i interakcyjnej. Analiza kontrastywna, wpływ na metody nauczania. Język ucznia i jego aspekty lingwistyczne i psycholingwistyczne. Teoria monitorowa Krashena. Rola czynników indywidualnych w procesach uczenia się i akwizycji języka. Strategie uczenia się.

Nazwa przedmiotu: **PSYCHOLOGIA**

Wykładowca: XXXXXXXXXX

Semestr: 1 i 2

Status przedmiotu: obowiązkowy

Rodzaj zajęć: wykład

Liczba godzin w tygodniu: 2

Kredyty (punkty) ECTS: 1/2

Forma zaliczenia: egzamin

Cele zajęć: zapoznanie studentów z podstawowymi pojęciami, metodami i teoriami psychologii jako nauki i dyscypliny akademickiej. Ukazanie całej psychologii „z lotu ptaka”, a więc problematyki poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, teorii osobowości, psychologii różnic indywidualnych, psychologii ogólnorozwojowej i wychowawczej. Uświadomienie studentom, przyszłym nauczycielom, potrzeby korzystania z wiedzy z zakresu psychologii.

Program zajęć: wprowadzenie do psychologii (definicja psychologii, psychologia jako nauka, kierunki w psychologii); podstawy psychologii – wyjaśnianie tajemnic zachowania ludzkiego, zachowanie przystosowawcze: warunkowanie i uczenie się; przetwarzanie informacji przez człowieka – język, komunikowanie się, pamięć; myślenie, rozumowanie i twórczość; bodźce zewnętrzne i wewnętrzne - spostrzeganie; inteligencja (definicja inteligencji, tradycje badań nad inteligencją, doskonalenie inteligencji, współczesne teorie inteligencji – A.R. Gardner, E. Nęcka); emocje i motywacja, seks w życiu człowieka; psychologia głębi – Z. Freud i postfreudowskie teorie aktywności – A. Adler, K. Horney, K.G. Jung i E. Fromm; osobowość (teorie i koncepcje osobowości, mechanizmy obronne,

patologia zachowania); pożądane cechy osobowości nauczyciela, psychologiczne uwarunkowania autorytetu nauczyciela; przedmiot i zadania psychologii ogólnorozwojowej i wychowawczej; rozwój moralny (podstawowe kierunki poszukiwań w dziedzinie rozwoju moralnego, strukturalno-rozwojowa teoria sądów moralnych Kohlberga); rozwój poznawczy i fizyczny (Piagetowska teoria rozwoju poznawczego, teoria Wygotskiego, teoria Brunera, teorie przetwarzania informacji); rozwój społeczno-moralny (natura rozwoju społecznego, rozwój emocjonalny, rozwój osobowości, rozwój interpersonalny, rozwój moralny); warunki skutecznego nauczania i wychowania według teorii C. Rogersa; trudności w nauczaniu i wychowaniu; agresja i przemoc w szkole (zapobieganie, sposoby radzenia sobie z przemocą, zapobieganie patologii i uzależnieniom); komunikowanie się w relacji nauczyciel-uczeń (czynniki zakłócające proces komunikowania się, znaczenie sygnałów pozawerbalnych, bariery komunikacyjne, aktywne słuchanie, mediacje, negocjacje, zachęcenie do współpracy); społeczna interakcja, relacje nauczyciel – uczeń; osobowość nauczyciela, cechy nauczyciela i stres nauczyciela.

Literatura (wybór):

Birch, A., Malim, T. (2002). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa: PWN (tłum. J. Łuczyński, J. Olejnik).

Hall, C.S., Lindzey, G. (2002). *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN.

Przetacznikowa-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2000). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.

Przetacznikowa-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.

Rathus, S.A. (2004). *Psychologia współczesna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Zimbardo, P.G., Ruch, F. L. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

Nazwa przedmiotu: PEDAGOGIKA

Wykładowca: [REDACTED]

Semestr: 3, 4, 5

Status przedmiotu: obowiązkowy

Rodzaj zajęć: wykład

Liczba godzin w tygodniu: 2

Kredyty (punkty) ECTS: 1/1/2

Forma zaliczenia: egzamin

Cel zajęć: zapoznanie studentów z podstawową wiedzą o wychowaniu i nauczaniu jako procesach społecznych w kontekście teoretycznym. Kształcenie umiejętności

poznawania, poszukiwania i rozumienia celów oraz zasad wychowania i nauczania, rozumienia istoty pracy wychowawczo-dydaktycznej i jej związków z procesem kształcenia i środowiskiem społecznym. Wyrabianie możliwości samodzielnej interpretacji zjawisk i procesów wychowawczych, ich złożoności, ciągłości, zmiany roli podmiotów wychowania, środowiska i społeczeństwa w tym zakresie.

Program zajęć: Przedmiot, zadania, funkcje i subdyscypliny pedagogiki: pojęcia: nauczanie, wychowanie, kształcenie, edukacja, edukacja alternatywna. Obszary zadań zawodowych nauczyciela. Kompetencje nauczyciela (prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne). Struktura procesu nauczania; wielostronne nauczanie i uczenie się. Przedmiot i funkcje dydaktyki /dydaktyka a metodyka/. Formy organizacyjne nauczania; formy pracy na lekcji; praca domowa i wycieczka – jako zajęcia pozaszkolne. Zasady nauczania i ich zastosowanie w pracy nauczyciela. Podstawowa struktura lekcji, oraz jej typy i rodzaje; kierowanie pracą ucznia na lekcji, przygotowanie lekcji przez nauczyciela; kryteria oceny lekcji. Planowanie pracy nauczyciela; konspekt i rozkład materiału nauczania. Cele i treści kształcenia. Ewaluacja w pracy nauczyciela; metody ewaluacji. Kontrola i ocena pracy ucznia; funkcje kontroli i oceny oraz zasady jej realizacji przez nauczyciela. Środki dydaktyczne – ich funkcje, rodzaje i możliwości wykorzystania przez nauczyciela. Niepowodzenia w nauce; trudności w nauce języka uwarunkowane zaburzeniami rozwoju, środowiskowo i dydaktycznie (błędy w konstrukcji i realizacji programu, w doborze podręcznika, organizacji procesu nauczania na lekcji itp.).

Wychowanie i jego właściwości, wychowanie – socjalizacja – edukacja, różne definicje wychowania; podmiotowość w wychowaniu; istota i zakres podmiotowości, podmioty wychowania: nauczyciel, uczniowie, rodzice; cele wychowania, pseudowychowanie w szkole; zasady i metody wychowania; błędy wychowawcze nauczycieli. Szkolny program wychowawczy; etapy tworzenia, misja i wizja szkoły; monitoring i ewaluacja programu. Systemy wychowania /wybrane koncepcje/; nauczyciel-wychowawca jako osoba wspierająca rozwój ucznia; lekcje wychowawcze; organizacja i metody realizacji, scenariusz zajęć; programy profilaktyczno-wychowawcze w pracy nauczyciela. Reforma edukacji 1997-2001. Awans zawodowy nauczyciela.

Bibliografia (wybór):

1. Adamski F. (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura*, Kraków 1993,
2. Debesse M., *Etapy wychowania*, Warszawa 1983,
3. Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1981,
4. Górniewicz J., Petrykowski P., *Wybrane zagadnienia z teorii wychowania*, Toruń 1991,
5. Górniewicz J. (red.), *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, Toruń 1993,
6. Gurycka A. (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Warszawa 1989,
7. Janowski A., *Poznawanie uczniów*, Warszawa 1985,

8. Kawula S., *Rozdroża i szanse wychowania*, Olsztyn 1986,
9. Kobylański W., *ABC organizacji pracy nauczyciela*, Warszawa 1988,
10. Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1992,
11. Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1992,
12. Książek W., *Rzecz o redormie edukacji 1997-2001*, Warszawa 2001,
13. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005,
14. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa 2004,
15. Łobocki M., *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Warszawa 1990,
16. Łobocki M., *ABC wychowania*, Warszawa 1992,
17. Mroczek K. (red.), *Wychowawca na czas próby, Jakiego człowieka chcemy wychować?* Warszawa 1996,
18. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003,
19. Półrzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997,
20. Schulz R., *Antropologiczne podstawy wychowania*, Warszawa 1996,
21. Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990,
22. Sylwestrowicz J., *Lekcja języka obcego*, Warszawa 1985,
23. Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001,
24. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003,
25. Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991
26. Tyrała P., *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Toruń 2001,
27. Zaborowski Z., *Metodyka wychowania. Bliżej nauczycielskiej prakseologii*, Toruń 2001.

Nazwa przedmiotu: EMISJA GŁOSU

Wykładowca: [REDACTED]

Semestr: 3

Status przedmiotu: obowiązkowy

Rodzaj zajęć: konwersatorium

Liczba godzin w tygodniu: 2

Kredyty (punkty) ECTS: 1

Forma zaliczenia: zaliczenie

Cel zajęć: wykształcenie prawidłowych nawyków i umiejętności posługiwania się narządem mowy, uświadomienie potrzeby higieny głosu, kształcenie aparatu głosowego.

Program zajęć: wybrane zagadnienia z zakresu higieny głosu, podstawy anatomii i fizjologii narządów mowy ze szczególnym uwzględnieniem aparatu oddechowego i fonacyjnego, budowa i fizjologia aparatu artykulacyjno-rezonacyjnego oraz aparatu oddechowego, rola oddechu w procesie mówienia – ćwiczenia oddechowe, aparat artykulacyjny – ćwiczenia rozwijające sprawność dykcyjną, ćwiczenia usprawniające język i wargi, impostacja głosu – ćwiczenia, rezonatory i rejestry głosowe – ich klasyfikacja, ćwiczenia fizyczne usprawniające pracę przepony, emisja głosu jako umiejętność wydobywanie dźwięków przez aparat mowy, rodzaje i gatunki głosu – klasyfikacja, patologia głosu, choroby zawodowe narządu głosu.

Bibliografia:

Klajman S., Zarys higieny głosu. Wydaw. PWSM w Gdańsku i PWSM w Warszawie, Gdańsk 1975.

Kotlarczyk M., Podstawy sztuki żywego słowa. Wydaw. CRZZ Warszawa 1965.

Kubiak Sz., Wiskirska-Woźnica B., Demenko G., Zarys higieny narządu głosu. Wydaw. WSHE Włocławek 2006.

Mitrowicz-Modrzejewska A., Fizjologia i patologia głosu. Kraków 1958.

Mikuta M., Kultura żywego słowa. Wydaw. PZWS Warszawa 1961.

Śliwińska-Kowalska M., Głos narzędziem pracy. Łódź 1999.

Toczyska B., Elementarne ćwiczenia dykcji. Wydaw. CET. Gdańsk 1994.

Toczyska B., Łamańce z dedykacją. Gdańsk 2003.

Wieczorkiewicz B., Sztuka mówienia. Wydaw. Radia i Telewizji. Warszawa 1980.

Wojtyński Cz., Emisja głosu. Wydaw. PZWS. Warszawa 1970.

Wołkowski S., Słowo wyraziste. Poznań 1996

Nazwa przedmiotu: KULTURA JĘZYKA

Wykładowca: [REDACTED]

Semestr: 1

Status przedmiotu: obowiązkowy

Rodzaj zajęć: wykład

Liczba godzin w tygodniu: 2

Kredyty (punkty) ECTS: 1

Forma zaliczenia: zaliczenie

Cel zajęć: wyposażenie studentów w wiedzę teoretyczną i operacyjną, pozwalającą na rozumienie oraz tworzenie poprawnych, zróżnicowanych funkcjonalnie i gatunkowo tekstów

Program zajęć: onomastyka: nazwy osobowe, nazwy geograficzne, inne nazwy własne; zapożyczenia językowe; style funkcjonalne współczesnej polszczyzny; dialekty i gwary; polszczyzna regionalna, gwary miejskie i gwary środowiskowe; stosowność stylistyczna; aktualne zagadnienia kultury językowej w Polsce; sposoby precyzowania tematów i problemów do dyskusji; kultura negocjowania; sytuacje komunikacyjne; przegląd wybranych gatunków dziennikarskich: reportaż, felieton, sprawozdanie

Bibliografia:

Gruszczyński W., Bralczyk J. i inni, *Polszczyzna w komunikowaniu publicznym*, Aspra, Warszawa 1999

Bauer Z., Chudziński E., *Dziennikarstwo i świat mediów*, Universitas, Kraków 2004

Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, PWN, 2005

Kurkowska H. (red), *Współczesna polszczyzna*, Warszawa 1981

Miodek J. (red), *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, Wrocław 1996

Przybylska R., *Wstęp do nauki o języku polskim*, Kraków 2003

Wiszniewski A., *Sztuka mówienia*, Katowice 2003

Aktualne czasopisma: *Poradnik językowy*

Nazwa przedmiotu: HISTORIA WYCHOWANIA

Wykładowca: [REDACTED]

Semestr: 1

Status przedmiotu: obowiązkowy

Rodzaj zajęć: wykład

Liczba godzin w tygodniu: 2

Kredyty (punkty) ECTS: 1

Forma zaliczenia: zaliczenie

Cel zajęć: Zapoznanie studentów z najważniejszymi faktami i zjawiskami pedagogicznymi w zakresie umożliwiającym przez aktualny stan badań. Wyrobienie zmysłu i perspektywy historycznej, pozwalających na głębszą ocenę, w konfrontacji z przeszłością, dążeń pedagogicznych i oświatowych teraźniejszości i umożliwienie lepszych działań w przyszłości.

Program zajęć: Historia wychowania jako nauka, jej przedmiot, cele i metody badawcze. Starożytność: podstawy europejskich tradycji edukacyjnych, wychowanie w Grecji, Rzym starożytny, wczesne chrześcijaństwo. Wychowanie i szkolnictwo w średniowieczu. Ożywienie teorii i praktyki pedagogicznej w okresie renesansu i reformacji w Europie, humanistyczna myśl o edukacji, reformacja i kontreformacja i ich wpływ na szkolnictwo i wychowanie, edukacja i szkoła w Polsce w okresie humanizmu, wybitne osiągnięcia polskiej myśli o wychowaniu w XVI w., edukacja w Polsce okresu reformacji i kontreformacji. Myśl pedagogiczna w czasach nowożytnych XVII i XVIII w. Reforma edukacji w Polsce w XVIII w., Komisja Edukacji Narodowej. Wychowanie w czasach najnowszych (XIX-XX w.), rodzina i dziecko, rozwój wychowania przedszkolnego, szkoła i czynniki jej rozwoju, nowe prądy w wychowaniu. Szkoła i wychowanie na ziemiach polskich pod zaborami. Oświata i ideały wychowawcze w II Rzeczypospolitej. Druga wojna światowa i jej skutki dla edukacji. Pedagogika i szkolnictwo w Polsce w toku przemian po drugiej wojnie światowej. Szkolnictwo w okresie przemian ustrojowych w Polsce po 1989 roku.

Bibliografia (wybór):

Chmaj L.: Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku, Warszawa 1963.

Davies N.: Boże Igrzysko. Historia Polski, Kraków 1992.

Kot S.: Historia wychowania, t. 1 i 2, wyd. III według wydania II z 1934 r., Warszawa 1996.

Kurdybacha Ł.: Historia wychowania, t. 1 i 2, Warszawa 1966.

Krasuski J.: Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939 – 1945

Marrou H-I.: Historia wychowania w starożytności, Warszawa 1990.

Miąso J.: Historia wychowania, wiek XX, Warszawa 1984.

Ruta Z.: Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej, Lublin 1999.

Wołoszyn S.: Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym, Kielce 1998.

Wroczyński R.: Dzieje oświaty polskiej do 1795 roku, Warszawa 1987.

Przykłady opisu kart przedmiotów KRK minus dla modułu specjalizacji nauczycielskiej

MODUŁ KSZTAŁCENIA VI:

KSZTAŁCENIE SPECJALISTYCZNE B

SPECJALNOŚĆ: GLOTTODYDAKTYCZNA-NAUCZYCIELSKA

KARTA PRZEDMIOTU MK VI/11

Kod przedmiotu		
Nazwa przedmiotu	w języku polskim	Pedagogika ogólna
	w języku angielskim	pedagogy

1. USYTUOWANIE PRZEDMIOTU W SYSTEMIE STUDIÓW

1.1. Kierunek studiów	Filologia
1.2. Forma studiów	Studia stacjonarne
1.3. Poziom studiów	I
1.4. Profil studiów	Ogólnoakademicki
1.5. Specjalność	Filologia angielska

1.6. Jednostka prowadząca przedmiot	Instytut Neofilologii
1.7. Osoba przygotowująca kartę przedmiotu	
1.8. Osoba odpowiedzialna za przedmiot	pracownicy naukowo-dydaktyczni Instytutu Neofilologii
1.9. Kontakt	neofilologia@pwszplock.pl

2. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIOTU

2.1. Przynależność do modułu	M6 – kształcenie specjalistyczne
2.2. Język wykładowy	język polski
2.3. Rok studiów	II
2.4. Semestry, na których realizowany jest przedmiot	III, IV
2.5. Wymagania wstępne	brak

3. FORMY, SPOSOBY I METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ

3.1. Formy zajęć	wykład
3.2. Sposób realizacji zajęć	zajęcia w pomieszczeniu dydaktycznym Instytutu Neofilologii
3.3. Sposób zaliczenia zajęć	zaliczenie z oceną + egzamin
3.4. Metody dydaktyczne	- słowne (wykład, dyskusja) - oglądowe (analiza tekstów źródłowych) - praktyczne (własna działalność: praca w grupach, ćwiczenia i zadania do wykonania w trakcie zajęć)
3.5.LITERATURA	

PODSTAWOWA
Adamski F. /red./ <i>Człowiek, wychowanie, kultura</i>, Kraków 1993 Kaweki I., <i>Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu</i>, Impuls, Kraków, 2003 Kupisiewicz Cz. <i>Podstawy dydaktyki</i>, Warszawa 2005 Kwieciński Z., Śliwierski B. <i>Pedagogika: podręcznik akademicki 1</i>, PWN, Warszawa, 2004 Kwieciński Z., Śliwierski B. <i>Pedagogika: podręcznik akademicki 2</i>, PWN, Warszawa, 2004 Okoń W. <i>Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej</i>, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, 2003 Śliwierski B. <i>Podstawy nauk o wychowaniu</i>, Gdańskie Wyd. Pedagogiczne, 2006
UZUPEŁNIAJĄCA
Domań R. <i>Metody pedagogiki zabawy w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym</i> Lublin, Wyd. Przedszkolak, 2003 Kawula S., Brągiel J. <i>Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki</i>, Toruń, Wyd. A. Marszałek, 2005 Kwiatkowska H. <i>Pedeutologia</i> Warszawa WAiP, 2008 Muchacka B. /red./ <i>Nauczyciel w świecie współczesnym</i>, Impuls, Kraków, 2008 Okoń W. <i>Rzecz o edukacji nauczycieli</i>, Warszawa WSiP, 1991 Okoń W. <i>Dziesięć szkół alternatywnych</i>, Warszawa WSiP 1997 Okoń W. <i>Wizerunki sławnych pedagogów polskich</i>, Warszawa Wyd. Akademickie Żak 2000 Pearson A. <i>Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli</i>, Warszawa 1994, WSiP Półturzycki J. <i>Dydaktyka dla nauczycieli</i>, Toruń 1997 artykuły zawarte w periodykach <i>Auxilium Sociale</i>, <i>Szkoła Specjalna</i>, <i>Roczniki Pedagogiki Specjalnej</i>, <i>Integracja</i>, <i>Rewalidacja</i>, <i>Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze</i>

4. CELE, TREŚCI I EFEKTY KSZTAŁCENIA

4.1.Cele przedmiotu

C1- zapoznanie studentów z podstawami teoretycznymi i prawnymi działalnościami pedagogicznej nauczyciela języka obcego; wyposażenie studentów w wiedzę pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania/uczenia się C2 - szczegółowe przygotowanie studentów w zakresie pedagogiki (z elementami pedagogiki specjalnej) do pracy z uczniami na etapach edukacyjnych odpowiednich dla stopnia pierwszego kształcenia wyższego C3 – przedstawienie zasad działań wychowawczo-opiekuńczych; wyposażenie studentów w narzędzia (techniki, sposoby działań), którymi będą wspierać rozwój każdego ucznia C5 – wykształcenie świadomości potrzeby ustawicznego kształcenia studenta/absolwenta oraz odpowied- nich postaw opiekuńczo- wychowawczych do realizacji zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela języka obcego		
4.1.2. Treści programowe		
1	Wprowadzenie do pedagogiki. Przedmiot, zadania, funkcje i subdyscypliny pedagogiki. Pojęcia: nauczanie/uczenie się, wychowanie, edukacja, edukacja alternatywna.	4
2	Zarys psychologiczny pedagogicznych działań nauczyciela. Podstawowe pojęcia psychologii. Rozwój fizyczny i psychiczny. Teorie i struktura osobowości. Poznanie i spostrzeganie społeczne.	4
3	Psychologiczne koncepcje człowieka a interpretacja zachowań ucznia i sytuacji w szkole. Kontekst psychologiczny projektowania procesów edukacyjnych.	4
4	Wychowanie a rozwój. Funkcje wychowania. Proces wychowania, jego struktura, właściwości, dynamika. Przymus i swoboda w wychowaniu. Wychowanie jako urabianie i jako wspomaganie rozwoju. Wychowanie adaptacyjne i emancypacyjne. Wychowanie a manipulacja. Podmiotowość w wychowaniu. Podstawowe środowiska wychowawcze: rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła. Style i postawy wychowawcze. Konteksty wychowania. Źródła i przejawy kryzysu współczesnego wychowania.	5
5	Szkoła jako instytucja wychowawcza. Środowisko społeczne klasy i szkoły. Autokratyzm i demokracja w szkole. Proces i wzorce komunikowania się na terenie szkoły. Postawy nauczycieli i uczniów. Ukryty program szkoły. Kształtowanie i zmiana postaw. Praca z grupą rówieśniczą. Tworzenie klimatu wychowawczego w klasie i szkole. Plan	5

	pracy wychowawczej. Metody wychowawcze i ich skuteczność. Umiejętności wychowawcze. Trudności wychowawcze. Konflikty w klasie i w rodzinie. Błędy wychowawcze. Granice i mierniki oddziaływań wychowawczych. Kryzys szkoły. Pozaszkolne instytucje wychowawcze i resocjalizacyjne. Współpraca rodziny i szkoły. Współpraca szkoły ze środowiskiem.	
6	Zawód nauczyciela. Role zawodowe nauczyciela. Wzór osobowy, postawa i kunszt nauczycielski. Powinności nauczyciela i rozwój zawodowy. Program wewnętrzny nauczyciela. Przygotowanie zawodowe nauczyciela. Wiedza prywatna, potoczna a wiedza naukowa nauczyciela. Etyka nauczycielska. Odpowiedzialność prawna opiekuna, nauczyciela, wychowawcy. Uczenie się w miejscu pracy. Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe jako warunki awansu zawodowego. Uczenie się przez całe życie nauczycieli. Wypalenie zawodowe nauczycieli – przyczyny, symptomy, strategie zaradcze. Choroby związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela – profilaktyka.	4
7	Komunikacja i kultura języka. Procesy komunikowania się. Bariery komunikacji. Media i ich wpływ wychowawczy. Nauczyciel w procesie komunikacji – autoprezentacja., aktywne słuchanie, efektywne nadawanie. Komunikacja niewerbalna. Porozumiewanie się emocjonalne w klasie. Style komunikowania się uczniów i nauczyciela. Bariery komunikacyjne w klasie. Porozumiewanie się w sytuacjach konfliktowych. Fizyczne aspekty komunikacji werbalnej i emisja głosu.	4
8	Poznanie uczniów. Techniki i ich ograniczenia, kwestie etyczne. Sposoby funkcjonowania uczniów w klasie. Pozycja społeczna ucznia w klasie. Typy uczniów. Uczeń szczególnie uzdolniony. Inny i obcy. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Trudności i niepowodzenia szkolne. Międzynarodowe i krajowe regulacje dotyczące praw człowieka, dziecka, ucznia oraz osób z niepełnosprawnością.	5
9	Pojęcia normy i patologii. Zaburzenia: rozwojowe, zachowania, emocjonalne, lękowe, osobowości; agresja i przemoc; uzależnienia; zaburzenia odżywiania. Problemy zdrowotne ucznia i ich wpływ na jego sytuację szkolną. Niepełnosprawność fizyczna i intelektualna oraz jej konsekwencje psychologiczne. Zaburzenia w procesie rozwoju językowego. Całościowe zaburzenia w rozwoju.	4
10	Profilaktyka w szkole. Konstruowanie klasowych i szkolnych programów profilaktycznych. Promocja i ochrona zdrowia uczniów. Diagnostyka nauczycielska. Podstawowe techniki diagnostyczne w pedagogice. Uwarunkowania procesu diagnostycznego. Rozpoznawanie i ocena poziomu rozwoju ucznia. Pomoc pedagogiczna – regulacje prawne, formy i	5

	zasady udzielania wsparcia. Postępowanie pedagogiczne z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc uczniowi z problemami zdrowotnymi – choremu przewlekłe, niepełnosprawnemu. Współpraca z rodzicami ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i specjalistami pracującymi z uczniem.	
11	Ewaluacja pracy nauczyciela. Reforma edukacji. Awans zawodowy nauczyciela.	2
12	Wielcy pedagodzy. Zarys pedeutologii. Ścieżki pogłębiania wiedzy i umiejętności pedagogicznych po ukończeniu studiów. Kształcenie ustawiczne pedagogów (formy kształcenia i rozwoju profesjonalnego).	6
Razem		60

4.2.Efekty kształcenia			
kod	Student, który zaliczył przedmiot	Odniesienie do efektów kształcenia	
		dla kierunku	dla obszaru
w zakresie WIEDZY:			
W01	określa miejsce i znaczenie pedagogiki w przygotowaniu do zawodu nauczyciela oraz ma podstawową wiedzę o miejscu i znaczeniu nauk humanistycznych w systemie nauk	F1A_W01	H1A_W01
W03	opisuje znaczenie terminologii, teorii i metodologii pedagogicznej	F1A_W03	H1A_W03 H1A_W05
W04	posiada wiedzę pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się	F1A_W08	H1A_W05
W05	posiada wiedzę z zakresu procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego, w tym działalności pedagogicznej oraz ich prawidłowości i zakłóceń	F1A_W01 F1A_W13	H1A_W01 H1P_W01

W06	posiada wiedzę na temat współczesnych teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania oraz różnych uwarunkowań tych procesów zależnych od środowisk wychowawczych, ich specyfiki i procesów w nich zachodzących	F1A_W08	H1A_W05
W07	posiada wiedzę dotyczącą struktury i funkcji systemów edukacji oraz podmiotów działalności pedagogicznej i partnerów szkolnej edukacji	F1A_W08	H1A_W05
W08	posiada wiedzę dotyczącą metodyki wykonywania zadań w wybranym obszarze działalności pedagogicznej z zachowaniem zasad bezpieczeństwa i higieny pracy w instytucjach edukacyjnych, do pracy w których uzyskuje przygotowanie	F1A_W15 F1A_W17	H1A_W03; H1P_W09
w zakresie UMIEJĘTNOŚCI:			
U01	potrafi dokonywać obserwacji, interpretacji oraz oceny sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, a następnie dobierać adekwatne strategie realizowania działań pedagogicznych na poszczególnych etapach edukacyjnych wykorzystując wiedzę teoretyczną	F1A_U03 F1A_U10 F1A_U16 F1A_U17	H1A_U05; H1A_U02; H1A_U03; H1A_U01; H1A_U08; H1A_U09
U02	potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijając swoje profesjonalne umiejętności związane z działalnością pedagogiczną, korzystając z różnych źródeł (w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii	F1A_U01 F1A_U07 F1A_U12	H1A_U01; H1A_U02; H1A_U03 H1A_U06; H1A_U07; H1A_U10; H1A_U11; H1A_U14 H1P_U01

U03	posiada rozwinięte kompetencje komunikacyjne: potrafi porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, dialogowo rozwiązywać konflikty i konstruować dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie szkolnej oraz poza nią	F1A_U13 F1A_U17	H1A_U02; H1A_U03; H1A_U07
U04	potrafi dobierać metody i procedury działań pedagogicznych stosując odpowiednie środki w celu projektowania i efektywnego realizowania zakładanych celów	F1A_U02 F1A_U03 F1A_U07 F1A_U17	H1A_U01; H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04; H1A_U05; H1P_U01
U05	potrafi kierować procesami kształcenia i wychowania, umiejętnie pracując z grupą animuje prace nad indywidualnym rozwojem uczestników procesów wychowawczych, dostosowując metody i treści pracy do potrzeb i możliwości uczniów oraz zmian zachodzących w świecie i nauce, inspirując ich do działań na rzecz uczenia się przez całe życie	F1A_U10 F1A_U11 F1A_U16 F1A_U17	H1A_U01; H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04; H1A_U08; H1A_U09
U06	potrafi dokonywać samooceny, usprawniać własne działania pedagogiczne i planować rozwój zawodowy, korzystając z możliwości własnych oraz współpracując ze środowiskiem, w którym pełni różne funkcje	F1A_U11 F1A_U12 F1A_U13 F1A_U16	H1A_U01; H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04; H1A_U06; H1A_U07; H1A_U08; H1A_U09; H1A_U11

w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH:			
K01	ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego; dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizacji działań pedagogicznych	F1A_K01	H1A_K01
K02	jest przekonany o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań wychowawczo-opiekuńczych w środowisku społecznym; jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizowaniu indywidualnych i zespołowych zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela	F1A_K02 F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K02; H1A_K03; H1A_K04 H1P_K03
K03	ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	F1A_K02 F1A_K04 F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K02; H1A_K03; H1P_K03; H1A_K04
K04	ma świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne; wykazuje cechy refleksyjnego praktyka	F1A_K02 F1A_K04 F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K02; H1A_K03; H1P_K03; H1A_K04
K05	odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania pedagogiczne; jest gotowy do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły	F1A_K02 F1A_K04 F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K02; H1A_K03; H1P_K03; H1A_K04

K06	charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności	F1A_K07 F1A_K10	H1A_K01; H1A_K02; H1A_K03; H1A_K04
-----	---	--------------------	---

4.3. Kryteria oceny osiągniętych efektów kształcenia – w trakcie realizacji przedmiotu pedagogika student ma wypracować łączną liczbę 100 punktów możliwych do uzyskania:				
• aktywność i frekwencja 10 % - 10 pkt • projekt 30 % - 30 pkt • kolokwium 60 % - 60 pkt				
na ocenę 3	na ocenę 3,5	na ocenę 4	na ocenę 4,5	na ocenę 5
Uzyskanie od 51% - 65% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 66% - 75% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 76% - 85% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 86% - 95% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 96% - 100% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania

4.4. Metody oceny							
Egzamin ustny	Egzamin pisemny	Projekt na zajęciach	Kolokwium	Analiza problemów omawianych podczas wykładów	Praca w grupach	Dyskusje	Inne
		+	+	+	+	+	

5. BILANS PUNKTÓW ECTS – NAKŁAD PRACY STUDENTA

Kategoria	Obciążenie studenta
	Studia stacjonarne
Udział w zajęciach dydaktycznych określonych w planie studiów	60
Sumaryczne obciążenie pracą studenta	60
PUNKTY ECTS za przedmiot	2

KARTA PRZEDMIOTU MK VI/12

Kod przedmiotu		
Nazwa przedmiotu	w języku polskim	PSYCHOLOGIA OGÓLNA
	w języku angielskim	GENERAL PSYCHOLOGY

6. USYTUOWANIE PRZEDMIOTU W SYSTEMIE STUDIÓW

1.1. Kierunek studiów	Filologia
1.2. Forma studiów	Studia stacjonarne
1.3. Poziom studiów	I
1.4. Profil studiów	Ogólnoakademicki
1.5. Specjalność	<u>Filologia angielska</u>
1.6. Jednostka prowadząca przedmiot	Instytut Nauk Humanistycznych i Społecznych

1.7. Osoba przygotowująca kartę przedmiotu	
1.8. Osoba odpowiedzialna za przedmiot	KADRA NAUKOWO-DYDAKTYCZA INHiS PWSZ w Płocku
1.9. Kontakt	

7. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIOTU

2.1. Przynależność do modułu	Moduł 6
2.2. Język wykładowy	język polski
2.3. Rok studiów	II
2.4. Semestry, na których realizowany jest przedmiot	III
2.5. Wymagania wstępne	Motywacja do zdobywania wiedzy i umiejętności w zakresie organizowania procesu nauczania i uczenia się oraz wychowania z uwzględnieniem przemian w naukach pedagogicznych, a także determinantów psychospołecznych.

8. FORMY, SPOSOBY I METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ

8.1. Formy zajęć	wykład
8.2. Sposób realizacji zajęć	zajęcia w pomieszczeniu dydaktycznym INHiS PWSZ w Płocku
8.3. Sposób zaliczenia zajęć	zaliczenie na ocenę
8.4. Metody dydaktyczne	Podające: wykład informacyjny, objaśnienie, praca z tekstem drukowanym; Problemowe: wykład problemowy, dyskusja dydaktyczna.

8.5.LITERATURA

PODSTAWOWA

- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Birch, A., Malim, T. (2002). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: PWN (tłum. J. Łuczyński, J. Olejnik).
- Hall, C.S., Lindzey, G.,(2002). *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN
- Przetacznikowa-Gierowska, M. ,Włodarski, Z. (2000). *Psychologia wychowawcza*. . Warszawa: PWN.
- Przetacznikowa-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Rathus, S.A., (2004). *Psychologia współczesna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zimbardo, P. G., Ruch, F. L. (2002). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

UZUPEŁNIAJĄCA

- Aronson, E., (1998). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: PWN.
- Cialdini, R. (1994). *Wywieranie wpływu na ludzi*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mitzel, G. (1998). *Wprowadzenie do psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Reykowski, J. (1997). *Czy agresja i przemoc to immanentne składniki ludzkiej natury*, [w:] Reykowski, J., Bielecki, T. (red.), *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Sternberg, R. J. (1999). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne (tłum. A. Matczak).
- Vasta, R.,Haith, M.M., Miller, S.A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne (tłum. A. Matczak).

9. CELE, TREŚCI I EFEKTY KSZTAŁCENIA

9.1.Cele przedmiotu

- C1 - uświadomienie studentom potrzeby korzystania z wiedzy psychologii ogólnej,
- C2 - zapoznanie studentów z przedmiotem, metodami i terminologią współczesnej psychologii,
- C3 - poinformowanie studentów o głównych prawach psychologii, specyfice procesów psychicznych, różnicach indywidualnych i teoriach osobowości,
- C4 - ukształtowanie osobowościowych predyspozycji i rozwój samoświadomości.

4.1.2. Treści programowe

1	Przedmiot i zadania psychologii – wprowadzenie do psychologii (definicja psychologii, psychologia jako nauka, działy i współczesne kierunki psychologii, cele badań psychologicznych, regulacja wzajemnego stosunku z otoczeniem a człowiekiem jako podstawowy problem psychologii).	2
2	Podstawy psychologii – wyjaśnianie tajemnic zachowania ludzkiego, zachowanie przystosowawcze: warunkowanie i uczenie się (warunkowanie reaktywne- klasyczne Pawłowa, warunkowanie oparte na konsekwencjach – warunkowanie instrumentalne, warunkowanie sprawcze).	2
3	Fizjologiczne podstawy zachowania się. Rola układu nerwowego (specyfika przewodzenia, odbiór sygnałów, rola półkul mózgowych).	2
4	Przetwarzanie informacji przez człowieka – cz.I - język, komunikowanie się (uczenie się języka, posługiwanie się nim, formy komunikowania się).	2
5	Przetwarzanie informacji przez człowieka – cz. II. - pamięć (natura pamięci, niezwykle zjawiska pamięciowe, typy pamięci i zapominanie, magazyn sensoryczny, magazyn pamięci krótkotrwałej i długotrwałej, nowe sposoby widzenia pamięci).	2
6	Myślenie, rozumowanie i twórczość (psychologia procesów poznawczych, natura myślenia, rozwiązywanie problemów, rozumowanie, twórczość).	2
7	Wyobrażenia i ich rola w regulacji ludzkiego zachowania. Wyobrażenia a wyobrażenia, fantazja – ich rola w twórczym działaniu ludzi.	2
8	Bodźce zewnętrzne i wewnętrzne - spostrzeganie (problem i paradoks percepcji; jak odbieramy informację; widzenie: spostrzeganie głębi, kształtu, ruchu i stałość spostrzegania; słyszenie: percepcja mowy; uwaga; spostrzeganie pozazmysłowe).	4
9	Inteligencja (definicja inteligencji, tradycje badań nad inteligencją, doskonalenie inteligencji, współczesne teorie inteligencji – A.R. Gardner, E. Nęcka).	2
10	Emocje i motywacje w procesach regulacji zachowania. • Motywacja (natura i właściwości motywacji, wczesne teorie motywacji, fizjologiczne podejście do motywacji, poznawcze podejście do motywacji). • Motywacja i seks w życiu człowieka (popęd seksualny, płeć, seksualność człowieka). • Emocje (pojęcie emocji, pomiar emocji, jak spostrzegamy emocje u innych, jak spostrzegamy emocje u siebie, współczesne teorie emocji). Stres (następstwa stresu, jak radzić sobie ze stresem).	4

11	Wstępne rozważania na temat osobowości - psychologia głębi (Z. Freud i postfreudowskie teorie aktywności – A. Adler, K. Horney, K.G. Jung i E. Fromm).	4
12	Osobowość – perspektywa teorii cech (od Hipokratesa do współczesności, Hans Eysenck, Model „Wielkiej Piątki”), perspektywa teorii uczenia się, perspektywa humanistyczno-egzystencjonalna (Abraham Maslow, Carl Rogers), perspektywa społeczno-kulturowa.	2
Razem		30

9.2.Efekty kształcenia			
kod	Student, który zaliczył przedmiot	Odniesienie do efektów kształcenia	
w zakresie WIEDZY:		dla kierunku	dla obszaru
W01	ma podstawową wiedzę o miejscu i znaczeniu psychologii w systemie nauk oraz jej przedmiotowych i metodologicznych powiązaniach z innymi dyscyplinami naukowymi,	F1A_W01	H1A_W01
W02	zna elementarną terminologię używaną w psychologii (w języku ojczystym i języku angielskim), rozumie jej źródła oraz zastosowania w obrębie pokrewnych dyscyplin naukowych,	F1A_W02	H1A_W02
W03	ma świadomość własnej tożsamości narodowej oraz rozumie zasady komunikacji międzykulturowej i poszanowania odrębności,	F1A_W05	H1A_W04
W04	posiada ogólną wiedzę na temat psycholingwistycznych podstaw działań językowych,	F1A_W13	H1P_W02
W05	ma podstawową wiedzę na temat kierunków rozwoju współczesnej psychologii w Polsce i na świecie.	F1A_W14	H1A_W10
w zakresie UMIEJĘTNOŚCI:			

U01	potrafi posługiwać się prawidłową terminologią psychologii współczesnej,	F1A_U02	H1A_U04
U02	potrafi wyszukiwać, selekcjonować i użytkować informacje z wykorzystaniem literatury przedmiotu z wykorzystaniem różnych nośników,	F1A_U03 F1A_U07	H1A_U05 H1A_U01 H1A_U02
U03	potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje profesjonalne umiejętności z zakresu psychologii, korzystając z różnych źródeł, przede wszystkim w języku rodzimym i nowoczesnych technologii,	F1A_U03 F1A_U07	H1A_U05 H1A_U01 H1A_U02
U04	potrafi w sposób precyzyjny i spójny wypowiadać się na tematy dotyczące wybranych zagadnień psychologicznych, z wykorzystaniem różnych ujęć teoretycznych, korzystając z dorobku psychologii współczesnej,	F1A_U12 F1A_U17	H1A_U02 H1A_U03 H1A_U06 H1A_U07
U05	potrafi samodzielnie przygotować i przedstawić wystąpienie ustne na wybrany temat i przy użyciu pomocy wizualnych opracowanych w technologiach komputerowych.	F1A_U05 F1A_U06	H1A_U09 H1A_U10;
w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH:			
K01	ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego, dokonuje samooceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności, wyznacza kierunki własnego rozwoju i kształcenia,	F1A_K01 F1A_K08	H1A_K01 H1A_K05
K02	docenia znaczenie nauki psychologii dla utrzymania i rozwoju prawidłowych więzi w środowiskach społecznych i odnosi zdobytą wiedzę do projektowania działań zawodowych,	F1A_K01 F1A_K03	H1A_K01 H1A_K02 H1P_K02
K03	ma przekonanie o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań psychologicznych w środowisku społecznym; jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych; podejmuje trud działań indywidualnych i zespołowych w zakresie psychologii,	F1A_K02	H1A_K02 H1A_K03

K04	uczestniczy w dodatkowych formach zajęć, korzysta ze stron internetowych poświęconych zagadnieniom psychologii współczesnej.	F1A_K09	H1A_06
-----	--	---------	--------

9.3. Kryteria oceny osiągniętych efektów kształcenia – w trakcie realizacji przedmiotu PSYCHOLOGIA OGÓLNA student ma wypracować łączną liczbę 100 punktów możliwych do uzyskania: • aktywność podczas zajęć (przygotowanie do zajęć) - 25% - 25pkt • frekwencja - 25% - 25 pkt • kolokwium zaliczeniowe – 50% - 50 pkt				
na ocenę 3	na ocenę 3,5	na ocenę 4	na ocenę 4,5	na ocenę 5
Uzyskanie od 51% - 65% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 66% - 75% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 76% - 85% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 86% - 95% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 96% - 100% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania

9.4. Metody oceny							
Egzamin ustny	Egzamin pisemny	Projekt multimedialny	Kolokwium	Zadania domowe	Referat Sprawozdania	Dyskusje	Inne
			+			+	+

10. BILANS PUNKTÓW ECTS – NAKŁAD PRACY STUDENTA

Kategoria	Obciążenie studenta
	Studia stacjonarne
Udział w zajęciach dydaktycznych określonych w planie studiów	30
Udział w konsultacjach	1
Przygotowanie do kolokwium zaliczeniowego	10

Sumaryczne obciążenie pracą studenta	41
PUNKTY ECTS za przedmiot	1

KARTA PRZEDMIOTU MK VI/13

Kod Przedmiotu		
Nazwa przedmiotu w języku	Polskim	Metodyka 1
	Angielskim	Methodology 1

11. USYTUOWANIE PRZEDMIOTU W SYSTEMIE STUDIÓW

1.1. Kierunek studiów	Filologia angielska
1.2. Forma studiów	Studia stacjonarne
1.3. Poziom studiów	I
1.4. Profil studiów	Ogólnoakademicki
1.5. Specjalność	Glottodydaktyczna
1.6. Jednostka prowadząca przedmiot	Instytut Neofilologii
1.7. Osoba przygotowująca kartę przedmiotu	
1.8. Osoba odpowiedzialna za przedmiot	Kadra dydaktyczna Instytutu
1.9. Kontakt	

12. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIOTU

2.1. Przynależność do modułu	VI B
-------------------------------------	------

2.2. Język wykładowy	Język angielski
2.3. Rok studiów	II
2.4. Semestry, na których realizowany jest przedmiot	III
2.5. Wymagania wstępne	Znajomość języka angielskiego na poziomie Upper-intermediate (B1 +)

13. FORMY, SPOSOBY I METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ

13.1. Formy zajęć	Metodyka - 15 godzin wykładu 30 godzin konwersatorium	
13.2. Sposób realizacji zajęć	Zajęcia w pomieszczeniu dydaktycznym Instytutu Neofilologii	
13.3. Sposób zaliczenia zajęć	III Semestr	Zaliczenie na ocenę/egzamin
13.4. Metody dydaktyczne	Metody dydaktyczne: - słowne - oglądowe - praktyczne	
13.5.LITERATURA		
PODSTAWOWA		
1. Brown, H. D. 1994. “Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy”, Prentice Hall Regents: The United States of America. 2. Harmer, J. 2012. “Essential Teacher Knowledge”, Pearson Education Limited. 3. Harmer, J. 2007. “How to teach English”, Pearson Education Limited. 4. Johnson K., 2008. „An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching”, Pearson Education Limited. 5. Komorowska, H., 2005. “Metodyka Nauczania języków obcych”, Fraszka Edukacyjna 6. Williams, M. and R.L. Burden 1999. “Psychology for language teachers”, Cambridge University Press: Cambridge.		

UZUPEŁNIAJĄCA

1. Benson, P. and P. Voller (eds.). 1997. "Autonomy and Independence in Language Learning". Longman: Harlow.
2. Cohen, A. D. 1998. Strategies in learning and using a second language. *Applied Linguistics and Language Study*. 3-23.

14. CELE, TREŚCI I EFEKTY KSZTAŁCENIA

4.1 Cele przedmiotu

C1- nabycie przez studentów wiedzy z zakresu teorii i metod nauczania języka angielskiego, połączonych z praktyką w toku towarzyszących zajęć konwersatoryjnych, przez co student nabywa kompetencje metodyczne do nauczania języka angielskiego. Przekazanie wiedzy dotyczącej alternatywnych metod uczenia języka angielskiego pozwala studentowi uwspółcześnić kontekst nauczania.

C2 - weryfikacja teorii względem doświadczenia, przez co student potrafi wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce zawodowej, jest kreatywny i otwarty na indywidualizację pracy z uczniem, oraz potrafi samodzielnie dążyć do osiągnięcia sukcesu pedagogicznego.

C3 - rozwinięcie umiejętności samodzielnego myślenia, krytycznej analizy w różnorodnych kontekstach, autonomii wewnętrznej, w pełni świadomego uczenia się przez doświadczenie, oraz poznanie szczegółowych zasad i technik nauczania elementów językowych. W tym celu zastosowane zostaną metody aktywizujące skierowane do studenta, który ma być refleksyjny współpracować z innymi studentami i świadomie dążyć do dalszego rozwoju.

C4 – zdobycie ugruntowanej wiedzy w zakresie aspektów metodycznych oraz kognitywnych, wybranych psychologicznych i społecznych, poprzez stopniowe i cykliczne nauczanie, w oparciu o wprowadzenie zagadnień umożliwiających zdobycie obszernej wiedzy niezbędnej do własnego uczenia się oraz odbycia praktyk w stopniu podstawowym

4.2 Treści programowe wykładu

1	Teorie dotyczące inteligencji, mity, inteligencje wielorakie (Gardner, Vernon, Sternberg) Techniki pamięciowe, modele pamięci, techniki mnemoniczne, supermoc umysłu (Stein)	2
2	Kreatywność – sposoby odkrywania, stymulowania i uaktywnienia twórczego; usprawnianie umiejętności rozwiązywania problemów i uczenie myślenia jako prymarny cel kognitywny w edukacji	2
3	Proces uczenia się: strategie uczenia się, w porównaniu ze strategiami komunikacyjnymi, definicje, klasyfikacje, przykłady Strategie zdobywania umiejętności językowych: mówienia, słuchania, czytania, pisanie, wymowy/ intonacji i gramatyki; taksonomie umiejętności i kompetencji	2

4	Zadanie i materiał – teorie, modele, stopniowanie względem materiału i stopnia trudności ćwiczenia, podejście psychologiczne, kognitywne i społeczno-konstruktywistyczne	2
5	Korzystanie ze słowników: pol-ang, ang-ang, kolokacji, gramatycznych, tezaury - korzyści i błędy. Nauczanie i uczenie się słownictwa, podstawowe zasady prezentacji słownictwa na zajęciach z uwzględnieniem aspektów fonetycznych i kontekstualnych	2
6	Metody i teorie nauczania - metody konwencjonalne (kognitywna, audiolingwalna, etc.); metody niekonwencjonalne (the Silent Way, CLL, Helen Doron etc.); podejście komunikacyjne a eklektyzm; w poszukiwaniu metody: problemy i kryteria właściwego wyboru	2
7	Nauczanie w różnych grupach wiekowych - praca z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (rozwój intelektualny małego ucznia, problemy z koncentracją, wyobrażenia i specyficzne postrzeganie rzeczywistości, akwizycja a uczenie, dostosowanie tempa i sposobu pracy do naturalnego rozwoju ucznia, etc); praca z nastolatkiem (problemy wieku dojrzewania, zmiany neurologiczne a ich wpływ na jakość uczenia, problemy pozajęzykowe charakterystyczne dla wieku a ich wpływ na obniżanie motywacji, dynamiczny rozwój intelektualny i jego wpływ na analityczne postrzeganie języka, etc); praca z uczniem dorosłym (wpływ motywacji instrumentalnej, potrzeba szczególnego taktu w pedagogizacji, inhibitory wiekowe a wyraźne przewagi ucznia dorosłego w uczeniu się języka, etc.)	2
8	Kierowanie dużą grupą - praca z grupami zróżnicowanymi poziomem umiejętności językowych - podstawowe trudności; techniki pracy sekwencyjnej; techniki kompensacyjne; „czasoumilacze” czyli znaczenie materiałów dodatkowych Praca z dużymi grupami uczniowskimi - podstawowe trudności; techniki dyscyplinowania i pracy na zajęciach; dzielenie na mniejsze zespoły; praca w parach i indywidualna Współzawodnictwo, współpraca i indywidualne podejście do ucznia	1

4.2 Treści programowe konwersatorium

1	Język, kompetencje językowe, komunikacja.	2
2	Opracowanie programu nauczania, kwalifikacje kluczowe, cele językowe, selekcja.	2
3	Prawo oświatowe a decyzje nauczyciela w kwestii wyboru programu nauczania.	2
4	Metoda, podejście, technika. Teorie i zagadnienia opisujące akwizycję języka ojczystego i obcego (natywne, behawioralne, funkcjonalne)	2
5	Wybór metody nauczania, kryteria.	2

6	Czynniki warunkujące sukces w uczeniu się języka – indywidualne cechy uczniów: typ inteligencji, modalność, lateralizacja, pamięć, osobowość, etc.	2
7	Nauczanie w różnych grupach wiekowych, różnice w planowaniu kursów, doborze metod nauczania, technik pracy.	2
8	Nauczanie dzieci przedszkolnych.	4
9	Nauczanie dzieci wczesnoszkolnych.	4
10	Nauczanie starszych dzieci.	4
11	Nauczanie młodzieży i dorosłych.	2
12	Tematyka progresywna.	2

4.3 Efekty kształcenia			
Kod	Student, który zaliczył przedmiot	Odniesienie do efektów kształcenia	
w zakresie WIEDZY:		dla kierunku	dla obszaru
W01	ma podstawową wiedzę o miejscu i znaczeniu metodyki w systemie nauk pedagogicznych oraz o specyfice metodologicznej nauk filologicznych	F1A_W01	H1A_W01;
W02	zna podstawową terminologię w zakresie metodyki nauczania języków obcych w języku ojczystym i obcym	F1A_W02	H1A_W02;
W03	ma uporządkowaną wiedzę ogólną obejmującą terminologię, teorie i metodologię z zakresu metodyki	F1A_W03	H1A_W03; H1A_W05;
W04	ma podstawową wiedzę o powiązaniach metodyki z glottodydaktyką, psycholingwistyką, psychologią i socjologią	F1A_W08	H1A_W05;

W05	posiada podstawową wiedzę na temat interpretacji tekstów metodycznych oraz rozumie podstawowe metody krytycznej analizy	F1A_W11	H1A_W07
W07	zna i rozumie zasady prawa autorskiego	F1A_W16	H1A_W08
w zakresie UMIEJĘTNOŚCI:			
U01	posiada umiejętności językowe w zakresie języka obcego na poziomie C1 wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego	F1A_U01	H1A_U10; H1P_U14
U02	potrafi posługiwać się podstawowymi ujęciami teoretycznymi, paradygmatami badawczymi i pojęciami właściwymi dla metodyki	F1A_U02	H1A_U04;
U03	potrafi przeprowadzić krytyczną analizę tekstów metodycznych z zastosowaniem typowych metod, uwzględniając przy tym kontekst społeczny, kulturowy i historyczny	F1A_U03	H1A_U05
U04	posiada umiejętność tworzenia w języku obcym użytkowych tekstów metodycznych	F1A_U04	H1A_U08; H1P_U12; H1P_U14;
U05	potrafi przygotować w języku obcym wystąpienie ustne na tematy dotyczące zagadnień metodycznych z wykorzystaniem różnych źródeł	F1A_U05	H1A_U09; H1A_U10; H1P_U12; H1P_U13; H1P_U14;
U06	potrafi wyszukiwać, selekcjonować, analizować, interpretować, oceniać i użytkować informacje dotyczące prezentacji ze źródeł pisanych i elektronicznych	F1A_U07	H1A_U01; H1P_U01; H1A_U02;
U07	posiada elementarną umiejętność posługiwania się językiem naukowym i tworzenia typowych prac pisemnych w zakresie metodyki, argumentując i formułując samodzielne wnioski z wykorzystaniem poglądów innych autorów	F1A_U08	H1A_U02; H1A_U06;
U08	potrafi wyselekcjonować najbardziej efektywne dla siebie strategie/ techniki przyswajania wiedzy i zdobywania umiejętności	F1A_U10	H1A_U02; H1A_U03;

U09	posiada umiejętność samokontroli, monitorowania i ewaluacji własnego procesu uczenia się	F1A_U11	H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04;
U10	posiada umiejętność kreatywnego myślenia	F1A_U16	H1A_U01; H1A_U08; H1A_U09;
U11	posiada takie właściwości jak dociekliwość poznawczą, krytyczne myślenie, wrażliwość na inność i wieloznaczność	F1A_U17	H1A_U02; H1A_U03;
w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH:			
K01	ma świadomość potrzeby uczenia się przez całe życie i wpływu edukacji w zakresie metod nauczania języków obcych na własną karierę pedagogiczną	F1A_K01	H1A_K01;
K02	potrafi współpracować i działać w grupie mniejszej i większej, przyjmując w niej różne role i odpowiedzialność za efekty pracy zespołowej, oraz uczestniczyć we wspólnym referacie	F1A_K02	H1A_K02; H1A_K03;
K03	postrzega doświadczenia i podejścia do uczenia się swoich rówieśników jako źródło obserwacji i działań wpływających na własne wyniki edukacyjne oraz przyszłościowo wyniki przyszłych potencjalnych uczniów	F1A_K03	H1A_K02; H1P_K02;
K04	potrafi zarządzać swoim czasem, podejmuje zobowiązania i dotrzymuje terminów, zwłaszcza w kwestii testów i przygotowania projektu	F1A_K04	H1A_K03; H1A_K04;
K05	prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy dotyczące wykonywania zawodu związanego ze specjalnością nauczycielską	F1A_K06	H1A_K04;
K06	potrafi krytycznie zweryfikować cechy własnej osobowości względem wybranej specjalizacji nauczycielskiej i planowanej w tym kierunku profesji	F1A_K07	H1A_K04;
K07	korzysta z oferowanych warsztatów i sympozjum	F1A_K09	H1A_K06;

K08	dostrzega czynniki społeczne i indywidualne determinujące proces uczenia się języka, prawidłowo identyfikuje własne silne i słabe strony w opanowywaniu wiedzy i umiejętności związanych zarówno z uczeniem się, jak i nauczaniem języka obcego	F1A_K10	H1A_K01; H1A_K02; H1A_K03
-----	---	---------	---------------------------------

4.3.1 Kryteria oceny osiągniętych efektów kształcenia – w trakcie realizacji przedmiotu Metodyka, zarówno z wykładu jak i z ćwiczeń, student ma wypracować łączną liczbę 100 punktów możliwych do uzyskania:				
na ocenę 3	na ocenę 3,5	na ocenę 4	na ocenę 4,5	na ocenę 5
Uzyskanie od 60% - 67% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 68% - 75% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 76% - 83% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 84% - 91% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 92% - 100% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania

4.4 Metody oceny					
Egzamin	Kolokwia zaliczeniowe	Testy bieżące	Projekt	Prezentacja	Aktywność /Frekwencja
+	+	+	+	+	+

5 BILANS PUNKTÓW ECTS – NAKŁAD PRACY STUDENTA

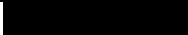
Kategoria (zaliczenie na ocenę/ egzamin)	Obciążenie studenta
	Studia stacjonarne
Udział w zajęciach dydaktycznych określonych w planie studiów	45 godz
Udział w konsultacjach	1 godz
Samodzielne przygotowanie do zajęć	30 godz
Praca z literaturą w kierunku projektu	14 godz
Samodzielne przygotowanie prezentacji	15 godz

Przygotowanie do testów/ kolokwium	15godz
Przygotowanie do egzaminu	30 godz
Sumaryczne obciążenie pracą studenta	150 godz
PUNKTY ECTS za przedmiot	5

KARTA PRZEDMIOTU MK VI/14

Kod Przedmiotu		
Nazwa przedmiotu w języku	Polskim	Metodyka 2
	Angielskim	Methodology 2

15. USYTUOWANIE PRZEDMIOTU W SYSTEMIE STUDIÓW

1.1. Kierunek studiów	Filologia angielska
1.2. Forma studiów	Studia stacjonarne
1.3. Poziom studiów	I
1.4. Profil studiów	Ogólnoakademicki
1.5. Specjalność	Glottodydaktyczna
1.6. Jednostka prowadząca przedmiot	Instytut Neofilologii
1.7. Osoba przygotowująca kartę przedmiotu	
1.8. Osoba odpowiedzialna za przedmiot	Kadra dydaktyczna Instytutu
1.9. Kontakt	

16. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIOTU

2.1. Przynależność do modułu	VI B
2.2. Język wykładowy	Język angielski
2.3. Rok studiów	II
2.4. Semestry, na których realizowany jest przedmiot	IV
2.5. Wymagania wstępne	Znajomość języka angielskiego na poziomie Upper-intermediate (B1 +)

17. FORMY, SPOSOBY I METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ

17.1. Formy zajęć	Metodyka - 15 godzin wykładu 30 godzin konwersatorium	
17.2. Sposób realizacji zajęć	Zajęcia w pomieszczeniu dydaktycznym Instytutu Neofilologii	
17.3. Sposób zaliczenia zajęć	III Semestr	Zaliczenie na ocenę/egzamin
17.4. Metody dydaktyczne	Metody dydaktyczne: - słowne - oglądowe - praktyczne	
17.5.LITERATURA		
PODSTAWOWA		

7. Brown, H. D. 1994. "Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy", Prentice Hall Regents: The United States of America.
8. Harmer, J. 2012. "Essential Teacher Knowledge", Pearson Education Limited.
9. Harmer, J. 2007. "How to teach English", Pearson Education Limited.
10. Johnson K., 2008. „An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching”, Pearson Education Limited.
11. Komorowska, H., 2005. "Metodyka Nauczania języków obcych", Fraszka Edukacyjna
12. Williams, M. and R.L. Burden 1999. "Psychology for language teachers", Cambridge University Press: Cambridge.

UZUPEŁNIAJĄCA

3. Benson, P. and P. Voller (eds.). 1997. "Autonomy and Independence in Language Learning". Longman: Harlow.
4. Cohen, A. D. 1998. Strategies in learning and using a second language. *Applied Linguistics and Language Study*. 3-23.

18. CELE, TREŚCI I EFEKTY KSZTAŁCENIA

4.2 Cele przedmiotu

C1- nabycie przez studentów wiedzy z zakresu teorii i metod nauczania języka angielskiego, połączonych z praktyką w toku towarzyszących zajęć konwersatoryjnych, przez co student nabywa kompetencje metodyczne do nauczania języka angielskiego. Przekazanie wiedzy dotyczącej alternatywnych metod uczenia języka angielskiego pozwala studentowi uwspółcześnić kontekst nauczania.

C2 - weryfikacja teorii względem doświadczenia, przez co student potrafi wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce zawodowej, jest kreatywny i otwarty na indywidualizację pracy z uczniem, oraz potrafi samodzielnie dążyć do osiągnięcia sukcesu pedagogicznego.

C3 - rozwinięcie umiejętności samodzielnego myślenia, krytycznej analizy w różnorodnych kontekstach, autonomii wewnętrznej, w pełni świadomego uczenia się przez doświadczenie, oraz poznanie szczegółowych zasad i technik nauczania elementów językowych. W tym celu zastosowane zostaną metody aktywizujące skierowane do studenta, który ma być refleksyjny współpracować z innymi studentami i świadomie dążyć do dalszego rozwoju.

C4 – zdobycie ugruntowanej wiedzy w zakresie aspektów metodycznych oraz kognitywnych, wybranych psychologicznych i społecznych, poprzez stopniowe i cykliczne nauczanie, w oparciu o wprowadzenie zagadnień umożliwiających zdobycie obszernej wiedzy niezbędnej do własnego uczenia się oraz odbycia praktyk w stopniu podstawowym

4.2 Treści programowe wykładu

1	Dyscyplina - podstawowe przyczyny braku dyscypliny uczniowskiej; prewencja dyscypliny, skuteczne techniki prewencyjne; mity związane z dyscypliną, odpowiedzialność zbiorowa, kary wszelkiego typu; nadzorni jako wyzwanie; typowe problemy i sposoby ich rozwiązywania; tworzenie atmosfery pracy i jej poszanowania (rapport); werbalne i niewerbalne formy dyscyplinowania uczniów	2
2	Uczenie się a efektywność – dobór treści, produktywnie wykorzystanie materiału, realne i komunikatywne użycie języka Aktywność komunikacyjna – ćwiczenia i zadania interpersonalne, debaty, dyskusje, rozwiązywanie dylematów; zróżnicowane formy aktywności. Komunikacja językowa i rzeczywiste użycie języka jako główny cel uczenia się języka obcego Techniki aktywizujące	2
3	Poznanie własnych kompetencji, stylów kognitywnych i cech osobowościowych: umiejętność kodowania fonetycznego, wrażliwość gramatyczna; zdolności induktywne przeciw pamięciowym, zdolność językowa; teoria atrybutów; tzw. uzależnienie od pola i tolerancja dwuznaczności jako wyznaczniki sukcesu w uczeniu się (siedem hipotez Rubin, oraz Naiman) Skuteczny uczeń - cechy dobrego ucznia a przyczyny braku sukcesu ucznia słabszego; bezpośredni wpływ nauczania na sukces uczniowski; sposoby wdrażania ucznia do samokształcenia; indywidualizacja nauczania z uwzględnieniem stylów poznawczych ucznia	2
4	Sposoby wprowadzania nowego materiału: nauczanie tematyczne, luka informacyjna, techniki odkrywcze, procesy myślowe. Zasady warunkujące integrowanie umiejętności oraz CLIL Materiały dydaktyczne: praca z książką - zalety stosowania podręczników (spójność treści, źródło referencji, itp.); techniki prawidłowej pracy z podręcznikiem (pomijanie, wymiana, dodawanie, zmiana, itp.); wybór odpowiedniego podręcznika (kryteria, analiza, badanie)	2
5	Motywacja – typy i charakterystyka, różnorodne uwarunkowania ze strony ucznia oraz nauczyciela – modele, wierzenia, udział otoczenia, rola i wartość zadania oraz treści nauczania; wpływ pozytywnego lub negatywnego nastawienia do uczenia się, poprzedzające aktualne	2
6	Świadomość własnego uczenia się – rola transferu, świadomości i formalnego nauczania, oraz uzyskiwanie niezależności od nauczyciela Autonomia - autonomia ucznia (style poznawcze i ich wpływ na uczenie się, style poznawcze a strategie uczenia; itp.); tworzenie SAC czyli klasowego centrum samokształcenia; specyfika roli nauczyciela w autonomicznym uczeniu (od mentora do asystenta); indywidualizacja pracy z uczniem poprzez dobór preferowanych sposobów samokształcenia; wielkie znaczenie konsekwentnej kontroli pracy ucznia autonomicznego	3
7	Skuteczny nauczyciel - kompetencje, role, style i strategie nauczania; osobowość a nakierowanie na ucznia; cechy i zachowania dobrego nauczyciela; samoocena i postawa badawcza nauczyciela; ścieżka rozwoju zawodowego; kształcenie ustawiczne Rozwój zawodowy nauczyciela języka angielskiego - ścieżka rozwoju awansu zawodowego; autorefleksja i autoewaluacja; znaczenie obserwacji, współpracy i wymiany doświadczeń z gronem rady pedagogicznej; „badanie w działaniu”- nauczyciel badaczem w celu doskonalenia warsztatu pracy; literatura fachowa – o znaczeniu uaktualniania wiedzy teoretycznej; konferencje i szkolenia	2

4.2 Treści programowe konwersatorium

1	Materiały nauczania i pomoce dydaktyczne – kryteria wyboru, ewaluacja i adaptacja.	3
2	Planowanie lekcji w obrębie kursu językowego – spojrzenie globalne i szczegółowe, przygotowanie, realizacja i dokumentacja.	3
3	Umiejętność tworzenia kontekstu autentycznej komunikacji w klasie językowej, płynność, poprawność, stosunek do błędu językowego.	3
4	Techniczne zagadnienia optymalizacji pracy na zajęciach językowych – ustawienie ławek, sposób pracy z tablicą, gestykulacja i język ciała, sposób poruszania po pracowni, ton głosu, etc.	3
5	Dyscyplina na zajęciach – zachowania uczniowskie, sposoby podtrzymania uwagi, techniki werbalne i niewerbalne, zasady postępowania, etc.	4
6	Zachowania lekcyjne nauczycieli a sukces pracy pedagogiczno-dydaktycznej.	2
7	Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach językowych – prawo oświatowe, współpraca z rodzicami i terapeutami, dostosowanie nauczania do indywidualnych potrzeb, potrzeba integracji.	2
8	Różnice środowiskowe i indywidualne uczniów. Style poznawcze i strategie uczenia się.	4
9	Motywacja i postawy, samoocena.	2
10	Tematyka progresywna.	4

5.3 Efekty kształcenia		
Kod	Student, który zaliczył przedmiot	Odniesienie do efektów kształcenia

w zakresie WIEDZY:		dla kierunku	dla obszaru
W01	ma podstawową wiedzę o miejscu i znaczeniu metodyki w systemie nauk pedagogicznych oraz o specyfice metodologicznej nauk filologicznych	F1A_W01	H1A_W01;
W02	zna podstawową terminologię w zakresie metodyki nauczania języków obcych w języku ojczystym i obcym	F1A_W02	H1A_W02;
W03	ma uporządkowaną wiedzę ogólną obejmującą terminologię, teorie i metodologię z zakresu metodyki	F1A_W03	H1A_W03; H1A_W05;
W04	ma podstawową wiedzę o powiązaniach metodyki z glottodydaktyką, psycholingwistyką, psychologią i socjologią	F1A_W08	H1A_W05;
W05	posiada podstawową wiedzę na temat interpretacji tekstów metodycznych oraz rozumie podstawowe metody krytycznej analizy	F1A_W11	H1A_W07
W07	zna i rozumie zasady prawa autorskiego	F1A_W16	H1A_W08
w zakresie UMIEJĘTNOŚCI:			
U01	posiada umiejętności językowe w zakresie języka obcego na poziomie C1 wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego	F1A_U01	H1A_U10; H1P_U14
U02	potrafi posługiwać się podstawowymi ujęciami teoretycznymi, paradygmatami badawczymi i pojęciami właściwymi dla metodyki	F1A_U02	H1A_U04;
U03	potrafi przeprowadzić krytyczną analizę tekstów metodycznych z zastosowaniem typowych metod, uwzględniając przy tym kontekst społeczny, kulturowy i historyczny	F1A_U03	H1A_U05
U04	posiada umiejętność tworzenia w języku obcym użytkowych tekstów metodycznych	F1A_U04	H1A_U08; H1P_U12; H1P_U14;

U05	potrafi przygotować w języku obcym wystąpienie ustne na tematy dotyczące zagadnień metodycznych z wykorzystaniem różnych źródeł	F1A_U05	H1A_U09; H1A_U10; H1P_U12; H1P_U13; H1P_U14;
U06	potrafi wyszukiwać, selekcjonować, analizować, interpretować, oceniać i użytkować informacje dotyczące prezentacji ze źródeł pisanych i elektronicznych	F1A_U07	H1A_U01; H1P_U01; H1A_U02;
U07	posiada elementarną umiejętność posługiwania się językiem naukowym i tworzenia typowych prac pisemnych w zakresie metodyki, argumentując i formułując samodzielne wnioski z wykorzystaniem poglądów innych autorów	F1A_U08	H1A_U02; H1A_U06;
U08	potrafi wyselekcjonować najbardziej efektywne dla siebie strategie/ techniki przyswajania wiedzy i zdobywania umiejętności	F1A_U10	H1A_U02; H1A_U03;
U09	posiada umiejętność samokontroli, monitorowania i ewaluacji własnego procesu uczenia się	F1A_U11	H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04;
U10	posiada umiejętność kreatywnego myślenia	F1A_U16	H1A_U01; H1A_U08; H1A_U09;
U11	posiada takie właściwości jak dociekliwość poznawczą, krytyczne myślenie, wrażliwość na inność i wieloznaczność	F1A_U17	H1A_U02; H1A_U03;
w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH:			
K01	ma świadomość potrzeby uczenia się przez całe życie i wpływu edukacji w zakresie metod nauczania języków obcych na własną karierę pedagogiczną	F1A_K01	H1A_K01;
K02	potrafi współpracować i działać w grupie mniejszej i większej, przyjmując w niej różne role i odpowiedzialność za efekty pracy zespołowej, oraz uczestniczyć we wspólnym referacie	F1A_K02	H1A_K02; H1A_K03;

K03	postrzega doświadczenia i podejścia do uczenia się swoich rówieśników jako źródło obserwacji i działań wpływających na własne wyniki edukacyjne oraz przyszłościowo wyniki przyszłych potencjalnych uczniów	F1A_K03	H1A_K02; H1P_K02;
K04	potrafi zarządzać swoim czasem, podejmuje zobowiązania i dotrzymuje terminów, zwłaszcza w kwestii testów i przygotowania projektu	F1A_K04	H1A_K03; H1A_K04;
K05	prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy dotyczące wykonywania zawodu związanego ze specjalnością nauczycielską	F1A_K06	H1A_K04;
K06	potrafi krytycznie zweryfikować cechy własnej osobowości względem wybranej specjalizacji nauczycielskiej i planowanej w tym kierunku profesji	F1A_K07	H1A_K04;
K07	korzysta z oferowanych warsztatów i sympozjum	F1A_K09	H1A_K06;
K08	dostrzega czynniki społeczne i indywidualne determinujące proces uczenia się języka, prawidłowo identyfikuje własne silne i słabe strony w opanowywaniu wiedzy i umiejętności związanych zarówno z uczeniem się, jak i nauczaniem języka obcego	F1A_K10	H1A_K01; H1A_K02; H1A_K03

5.3.1 Kryteria oceny osiągniętych efektów kształcenia – w trakcie realizacji przedmiotu Metodyka, zarówno z wykładu jak i z ćwiczeń, student ma wypracować łączną liczbę 100 punktów możliwych do uzyskania:				
na ocenę 3	na ocenę 3,5	na ocenę 4	na ocenę 4,5	na ocenę 5
Uzyskanie od 60% - 67% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 68% - 75% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 76% - 83% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 84% - 91% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 92% - 100% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania

6 BILANS PUNKTÓW ECTS – NAKŁAD PRACY STUDENTA

6.3 Metody oceny

Egzamin pisemny	Kolokwia zaliczeniowe	Testy bieżące	Projekt	Prezentacja/referat	Aktywność/ Frekwencja
+	+	+	+	+	+

Kategoria (zaliczenie na ocenę/ egzamin)	Obciążenie studenta
	Studia stacjonarne
Udział w zajęciach dydaktycznych określonych w planie studiów	45 godz
Udział w konsultacjach	1 godz
Samodzielne przygotowanie do zajęć	30 godz
Praca z literaturą w kierunku projektu	14 godz
Samodzielne przygotowanie referatu	15 godz
Przygotowanie do testów/ kolokwium	15godz
Przygotowanie do egzaminu	30 godz
Sumaryczne obciążenie pracą studenta	150 godz
PUNKTY ECTS za przedmiot	5

KARTA PRZEDMIOTU MK VI/15

Kod Przedmiotu	
---------------------------	--

Nazwa przedmiotu w języku	Polskim	Metodyka 3
	Angielskim	Methodology 3

19. USYTUOWANIE PRZEDMIOTU W SYSTEMIE STUDIÓW

1.1. Kierunek studiów	Filologia angielska
1.2. Forma studiów	Studia stacjonarne
1.3. Poziom studiów	I
1.4. Profil studiów	Ogólnoakademicki
1.5. Specjalność	Glottodydaktyczna
1.6. Jednostka prowadząca przedmiot	Instytut Neofilologii
1.7. Osoba przygotowująca kartę przedmiotu	██████████
1.8. Osoba odpowiedzialna za przedmiot	Kadra dydaktyczna Instytutu
1.9. Kontakt	██████████

20. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIOTU

2.1. Przynależność do modułu	VI B
2.2. Język wykładowy	Język angielski
2.3. Rok studiów	III
2.4. Semestry, na których realizowany jest przedmiot	V
2.5. Wymagania wstępne	Znajomość języka angielskiego na poziomie Upper-intermediate (B1 +)

21. FORMY, SPOSOBY I METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ

21.1. Formy zajęć	Metodyka - 15 godzin wykładu 30 godzin konwersatorium	
21.2. Sposób realizacji zajęć	Zajęcia w pomieszczeniu dydaktycznym Instytutu Neofilologii	
21.3. Sposób zaliczenia zajęć	III Semestr	Zaliczenie na ocenę/egzamin
21.4. Metody dydaktyczne	Metody dydaktyczne: - słowne - ogładowe - praktyczne	
21.5.LITERATURA		
PODSTAWOWA		
13. Brown, H. D. 1994. “Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy”, Prentice Hall Regents: The United States of America. 14. Harmer, J. 2012. “Essential Teacher Knowledge”, Pearson Education Limited. 15. Harmer, J. 2007. “How to teach English”, Pearson Education Limited. 16. Johnson K., 2008. „An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching”, Pearson Education Limited. 17. Komorowska, H., 2005. “Metodyka Nauczania języków obcych”, Fraszka Edukacyjna 18. Williams, M. and R.L. Burden 1999. “Psychology for language teachers”, Cambridge University Press: Cambridge.		
UZUPEŁNIAJĄCA		
5. Benson, P. and P. Voller (eds.). 1997. “Autonomy and Independence in Language Learning”. Longman: Harlow. 6. Cohen, A. D. 1998. Strategies in learning and using a second language. <i>Applied Linguistics and Language Study</i> . 3-23.		

22. CELE, TREŚCI I EFEKTY KSZTAŁCENIA

4.3 Cele przedmiotu

C1- nabycie przez studentów wiedzy z zakresu teorii i metod nauczania języka angielskiego, połączonych z praktyką w toku towarzyszących zajęć konwersatoryjnych, przez co student nabywa kompetencje metodyczne do nauczania języka angielskiego. Przekazanie wiedzy dotyczącej alternatywnych metod uczenia języka angielskiego pozwala studentowi uwspółcześnić kontekst nauczania.

C2 - weryfikacja teorii względem doświadczenia, przez co student potrafi wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce zawodowej, jest kreatywny i otwarty na indywidualizację pracy z uczniem, oraz potrafi samodzielnie dążyć do osiągnięcia sukcesu pedagogicznego.

C3 - rozwinięcie umiejętności samodzielnego myślenia, krytycznej analizy w różnorodnych kontekstach, autonomii wewnętrznej, w pełni świadomego uczenia się przez doświadczenie, oraz poznanie szczegółowych zasad i technik nauczania elementów językowych. W tym celu zastosowane zostaną metody aktywizujące skierowane do studenta, który ma być refleksyjny współpracować z innymi studentami i świadomie dążyć do dalszego rozwoju.

C4 – zdobycie ugruntowanej wiedzy w zakresie aspektów metodycznych oraz kognitywnych, wybranych psychologicznych i społecznych, poprzez stopniowe i cykliczne nauczanie, w oparciu o wprowadzenie zagadnień umożliwiających zdobycie obszernej wiedzy niezbędnej do własnego uczenia się oraz odbycia praktyk w stopniu podstawowym

4.2 Treści programowe wykładu

1	Podejście konstruktywistyczne do edukacji i nauczania - Piaget, Bruner, Kelly	3
2	Podejścia humanistyczne do nauczania dzieci i implikacje. Czynniki psychologiczne i tzw. affect; rola emocji, procesu w uczeniu się, zainteresowania materiałem (nawiązanie do podejścia humanistycznego w edukacji poprzez teorie Masłowa, Rogersa i Eriksona)	3
3	Teoria interakcjonizmu społecznego – Vygotsky i Feuerstein Rola tzw. ewaluacji dynamicznej i tzw. wzbogacenia instrumentalnego – podejście o nazwie konstruktywizm społeczny Koncept tzw. mediacji i tzw. strefy przybliżonego rozwoju – teorie Vygotskiego	3
4	Uczenie jako przeżycie i wyzwanie: holistyczne podejście do nauczania, teoria transferu, podejście kognitywistyczne Bruner’a	3
5	Rola czynników indywidualnych w procesach uczenia się i akwizycji języka: zdolności językowe, osobowość (np. introwertyzm, ekstrawertyzm), style poznawcze; rola interakcji. Indywidualność ucznia, indywidualizacja nauczania, wizja ucznia względem własnego rozwoju	3

4.2 Treści programowe konwersatorium

1	Nauczanie wymowy, rytmu i intonacji – techniki i zasady.	2
2	Nauczanie pisowni – wymowa a pisownia, techniki nauczania.	4
3	Nauczanie słownictwa – techniki, ćwiczenia leksykalne.	4
4	Nauczanie gramatyki – zasady i techniki nauczania gramatyki w komunikacji.	4
5	Zasady i techniki rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu.	4
6	Zasady i techniki rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem.	4
7	Zasady i techniki rozwijania sprawności mówienia.	4
8	Zasady i techniki rozwijania sprawności pisania.	2
9	Nauczanie zintegrowanych sprawności językowych.	2

6.4 Efekty kształcenia			
Kod	Student, który zaliczył przedmiot	Odniesienie do efektów kształcenia	
		dla kierunku	dla obszaru
	w zakresie WIEDZY:		

W01	ma podstawową wiedzę o miejscu i znaczeniu metodyki w systemie nauk pedagogicznych oraz o specyfice metodologicznej nauk filologicznych	F1A_W01	H1A_W01;
W02	zna podstawową terminologię w zakresie metodyki nauczania języków obcych w języku ojczystym i obcym	F1A_W02	H1A_W02;
W03	ma uporządkowaną wiedzę ogólną obejmującą terminologię, teorie i metodologię z zakresu metodyki	F1A_W03	H1A_W03; H1A_W05;
W04	ma podstawową wiedzę o powiązaniach metodyki z glottodydaktyką, psycholingwistyką, psychologią i socjologią	F1A_W08	H1A_W05;
W05	posiada podstawową wiedzę na temat interpretacji tekstów metodycznych oraz rozumie podstawowe metody krytycznej analizy	F1A_W11	H1A_W07
W07	zna i rozumie zasady prawa autorskiego	F1A_W16	H1A_W08
w zakresie UMIEJĘTNOŚCI:			
U01	posiada umiejętności językowe w zakresie języka obcego na poziomie C1 wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego	F1A_U01	H1A_U10; H1P_U14
U02	potrafi posługiwać się podstawowymi ujęciami teoretycznymi, paradygmatami badawczymi i pojęciami właściwymi dla metodyki	F1A_U02	H1A_U04;
U03	potrafi przeprowadzić krytyczną analizę tekstów metodycznych z zastosowaniem typowych metod, uwzględniając przy tym kontekst społeczny, kulturowy i historyczny	F1A_U03	H1A_U05
U04	posiada umiejętność tworzenia w języku obcym użytkowych tekstów metodycznych	F1A_U04	H1A_U08; H1P_U12; H1P_U14;
U05	potrafi przygotować w języku obcym wystąpienie ustne na tematy dotyczące zagadnień metodycznych z wykorzystaniem różnych źródeł	F1A_U05	H1A_U09; H1A_U10; H1P_U12; H1P_U13; H1P_U14;

U06	potrafi wyszukiwać, selekcjonować, analizować, interpretować, oceniać i użytkować informacje dotyczące prezentacji ze źródeł pisanych i elektronicznych	F1A_U07	H1A_U01; H1P_U01; H1A_U02;
U07	posiada elementarną umiejętność posługiwania się językiem naukowym i tworzenia typowych prac pisemnych w zakresie metodyki, argumentując i formułując samodzielne wnioski z wykorzystaniem poglądów innych autorów	F1A_U08	H1A_U02; H1A_U06;
U08	potrafi wyselekcjonować najbardziej efektywne dla siebie strategie/ techniki przyswajania wiedzy i zdobywania umiejętności	F1A_U10	H1A_U02; H1A_U03;
U09	posiada umiejętność samokontroli, monitorowania i ewaluacji własnego procesu uczenia się	F1A_U11	H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04;
U10	posiada umiejętność kreatywnego myślenia	F1A_U16	H1A_U01; H1A_U08; H1A_U09;
U11	posiada takie właściwości jak dociekliwość poznawczą, krytyczne myślenie, wrażliwość na inność i wieloznaczność	F1A_U17	H1A_U02; H1A_U03;
w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH:			
K01	ma świadomość potrzeby uczenia się przez całe życie i wpływu edukacji w zakresie metod nauczania języków obcych na własną karierę pedagogiczną	F1A_K01	H1A_K01;
K02	potrafi współpracować i działać w grupie mniejszej i większej, przyjmując w niej różne role i odpowiedzialność za efekty pracy zespołowej, oraz uczestniczyć we wspólnym referacie	F1A_K02	H1A_K02; H1A_K03;
K03	postrzega doświadczenia i podejścia do uczenia się swoich rówieśników jako źródło obserwacji i działań wpływających na własne wyniki edukacyjne oraz przyszłościowo wyniki przyszłych potencjalnych uczniów	F1A_K03	H1A_K02; H1P_K02;
K04	potrafi zarządzać swoim czasem, podejmuje zobowiązania i dotrzymuje terminów, zwłaszcza w kwestii testów i przygotowania projektu	F1A_K04	H1A_K03; H1A_K04;

K05	prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy dotyczące wykonywania zawodu związanego ze specjalnością nauczycielską	F1A_K06	H1A_K04;
K06	potrafi krytycznie zweryfikować cechy własnej osobowości względem wybranej specjalizacji nauczycielskiej i planowanej w tym kierunku profesji	F1A_K07	H1A_K04;
K07	korzysta z oferowanych warsztatów i sympozjum	F1A_K09	H1A_K06;
K08	dostrzega czynniki społeczne i indywidualne determinujące proces uczenia się języka, prawidłowo identyfikuje własne silne i słabe strony w opanowywaniu wiedzy i umiejętności związanych zarówno z uczeniem się, jak i nauczaniem języka obcego	F1A_K10	H1A_K01; H1A_K02; H1A_K03

6.4.1 Kryteria oceny osiągniętych efektów kształcenia – w trakcie realizacji przedmiotu Metodyka, zarówno z wykładu jak i z ćwiczeń, student ma wypracować łączną liczbę 100 punktów możliwych do uzyskania:				
na ocenę 3	na ocenę 3,5	na ocenę 4	na ocenę 4,5	na ocenę 5
Uzyskanie od 60% - 67% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 68% - 75% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 76% - 83% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 84% - 91% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 92% - 100% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania

6.5 Metody oceny					
Egzamin pisemny	Kolokwia zaliczeniowe	Testy bieżące	Projekt	Prezentacja/referat	Aktywność/ Frekwencja
+	+	+	+	+	+

Kategoria (zaliczenie na ocenę/ egzamin)	Obciążenie studenta
	Studia stacjonarne
Udział w zajęciach dydaktycznych określonych w planie studiów	45 godz
Udział w konsultacjach	1 godz
Samodzielne przygotowanie do zajęć	30 godz
Praca z literaturą w kierunku projektu	14 godz
Samodzielne przygotowanie referatu /prezentacji	15 godz
Przygotowanie do testów/ kolokwium	15godz
Przygotowanie do egzaminu	30 godz
Sumaryczne obciążenie pracą studenta	150 godz
PUNKTY ECTS za przedmiot	5

KARTA PRZEDMIOTU MK VI/16

Kod Przedmiotu		
Nazwa przedmiotu w języku	Polskim	Metodyka 4
	Angielskim	Methodology 4

23. USYTUOWANIE PRZEDMIOTU W SYSTEMIE STUDIÓW

1.1. Kierunek studiów	Filologia angielska
1.2. Forma studiów	Studia stacjonarne
1.3. Poziom studiów	I

1.4. Profil studiów	Ogólnoakademicki
1.5. Specjalność	Glottodydaktyczna
1.6. Jednostka prowadząca przedmiot	Instytut Neofilologii
1.7. Osoba przygotowująca kartę przedmiotu	██████████
1.8. Osoba odpowiedzialna za przedmiot	Kadra dydaktyczna Instytutu
1.9. Kontakt	██████████

24. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIOTU

2.1. Przynależność do modułu	VI B
2.2. Język wykładowy	Język angielski
2.3. Rok studiów	III
2.4. Semestry, na których realizowany jest przedmiot	VI
2.5. Wymagania wstępne	Znajomość języka angielskiego na poziomie Upper-intermediate (B1 +)

25. FORMY, SPOSOBY I METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ

25.1. Formy zajęć	Metodyka - 15 godzin wykładu 30 godzin konwersatorium	
25.2. Sposób realizacji zajęć	Zajęcia w pomieszczeniu dydaktycznym Instytutu Neofilologii	
25.3. Sposób zaliczenia zajęć	III Semestr	Zaliczenie na ocenę/egzamin
25.4. Metody dydaktyczne	Metody dydaktyczne: - słowne - oglądowe - praktyczne	

25.5.LITERATURA

PODSTAWOWA

19. Brown, H. D. 1994. "Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy", Prentice Hall Regents: The United States of America.
20. Harmer, J. 2012. "Essential Teacher Knowledge", Pearson Education Limited.
21. Harmer, J. 2007. "How to teach English", Pearson Education Limited.
22. Johnson K., 2008. „An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching”, Pearson Education Limited.
23. Komorowska, H., 2005. "Metodyka Nauczania języków obcych", Fraszka Edukacyjna
24. Williams, M. and R.L. Burden 1999. "Psychology for language teachers", Cambridge University Press: Cambridge.

UZUPEŁNIAJĄCA

7. Benson, P. and P. Voller (eds.). 1997. "Autonomy and Independence in Language Learning". Longman: Harlow.
8. Cohen, A. D. 1998. Strategies in learning and using a second language. *Applied Linguistics and Language Study*. 3-23.

26. CELE, TREŚCI I EFEKTY KSZTAŁCENIA

4.4 Cele przedmiotu

C1- nabycie przez studentów wiedzy z zakresu teorii i metod nauczania języka angielskiego, połączonych z praktyką w toku towarzyszących zajęć konwersatoryjnych, przez co student nabywa kompetencje metodyczne do nauczania języka angielskiego. Przekazanie wiedzy dotyczącej alternatywnych metod uczenia języka angielskiego pozwala studentowi uwspółcześnić kontekst nauczania.

C2 - weryfikacja teorii względem doświadczenia, przez co student potrafi wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce zawodowej, jest kreatywny i otwarty na indywidualizację pracy z uczniem, oraz potrafi samodzielnie dążyć do osiągnięcia sukcesu pedagogicznego.

C3 - rozwinięcie umiejętności samodzielnego myślenia, krytycznej analizy w różnorodnych kontekstach, autonomii wewnętrznej, w pełni świadomego uczenia się przez doświadczenie, oraz poznanie szczegółowych zasad i technik nauczania elementów językowych. W tym celu zastosowane zostaną metody aktywizujące skierowane do studenta, który ma być refleksyjny współpracować z innymi studentami i świadomie dążyć do dalszego rozwoju.

C4 – zdobycie ugruntowanej wiedzy w zakresie aspektów metodycznych oraz kognitywnych, wybranych psychologicznych i społecznych, poprzez stopniowe i cykliczne nauczanie, w oparciu o wprowadzenie zagadnień umożliwiających zdobycie obszernej wiedzy niezbędnej do własnego uczenia się oraz odbycia praktyk w stopniu podstawowym

4.2 Treści programowe wykładu

1	Materiały dydaktyczne: praca bez podręcznika - ograniczenia pracy bez podręcznika; dobór materiałów autentycznych zgodnych z programem nauczania; zalety i wady materiałów autentycznych; typy materiałów autentycznych; stosowanie materiałów autentycznych w sposób autentyczny; materiały autentyczne jako wstęp do autonomii ucznia	2
2	Stosowanie klasycznych narzędzi oraz multimediiów w nauczaniu języka angielskiego - piramida wg Jill i Charles Hadfield; nauczanie bez tablicy; tablice interaktywne; praca z odtwarzaczem audio; praca w laboratorium językowym; praca z odtwarzaczem wideo; praca z komputerem (programy do nauczania języka; zastosowanie Internetu); rola nauczyciela w edukacji językowej w obliczu rozwoju technologii	2

3	Teoria Monitora S. Krashen'a: analiza hipotez. Wyjaśnienie pojęć: acquisition, natural order, input, monitor, affective filter; teoria Swaina; wpływ teorii na metody i praktyczne techniki nauczania języków obcych	3
4	Analiza kontrastywna, różne wersje, wpływy na metody nauczania; Teoria analizy błędów (Error Analysis), jej podstawy psychologiczne, klasyfikacje błędów, krytyka, wpływ na praktyczne aspekty uczenia języka.	3
5	Pojęcie Interlanguage (tzw. język uczenia): definicje, czynniki i procesy wpływające na jego charakter, pojęcie tzw. fossilization	3
6	Nauczanie uczniów dyslektycznych - regulacje prawne; podstawowe trudności; techniki pracy z uczniem dyslektycznym (np. suwaki)	2

4.2 Treści programowe konwersatorium		
1	Techniki zapewniające naturalność komunikacyjną w nauczaniu.	2
2	Techniki przygotowania do autonomii i trening strategii uczenia się.	4
3	Błąd językowy – rodzaj i właściwe reagowanie.	2
4	Testy i ocenianie umiejętności językowych ucznia.	2
5	Kontrola wyników nauczania; wystawianie ocen.	2

6	Narzędzia i techniki kontroli efektów uczenia – refleksja, port folio.	2
7	Samooocena i ocena nauczyciela. Autoobserwacja i refleksja. Portfolio.	2
8	Techniki aktywizujące: uczenie przez zabawę, muzykę, literaturę i film.	2
9	Materiały autentyczne w nauczaniu sprawności językowych.	3
10	Uczeń w dobie globalizacji – wszechobecność bodźców językowych, potrzeba aktualizowania wiedzy nauczyciela.	2
11	Nauczanie interkulturowe.	3
12	Technologia w nauczaniu języków – komputery, tablice interaktywne, etc.	2
13	Uczenie poprzez działanie: praca w projekcie.	2

6.6 Efekty kształcenia			
Kod	Student, który zaliczył przedmiot	Odniesienie do efektów kształcenia	
		dla kierunku	dla obszaru
w zakresie WIEDZY:			
W01	ma podstawową wiedzę o miejscu i znaczeniu metodyki w systemie nauk pedagogicznych oraz o specyfice metodologicznej nauk filologicznych	F1A_W01	H1A_W01;
W02	zna podstawową terminologię w zakresie metodyki nauczania języków obcych w języku ojczystym i obcym	F1A_W02	H1A_W02;

W03	ma uporządkowaną wiedzę ogólną obejmującą terminologię, teorie i metodologię z zakresu metodyki	F1A_W03	H1A_W03; H1A_W05;
W04	ma podstawową wiedzę o powiązaniach metodyki z glottodydaktyką, psycholingwistyką, psychologią i socjologią	F1A_W08	H1A_W05;
W05	posiada podstawową wiedzę na temat interpretacji tekstów metodycznych oraz rozumie podstawowe metody krytycznej analizy	F1A_W11	H1A_W07
W07	zna i rozumie zasady prawa autorskiego	F1A_W16	H1A_W08
w zakresie UMIEJĘTNOŚCI:			
U01	posiada umiejętności językowe w zakresie języka obcego na poziomie C1 wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego	F1A_U01	H1A_U10; H1P_U14
U02	potrafi posługiwać się podstawowymi ujęciami teoretycznymi, paradygmatami badawczymi i pojęciami właściwymi dla metodyki	F1A_U02	H1A_U04;
U03	potrafi przeprowadzić krytyczną analizę tekstów metodycznych z zastosowaniem typowych metod, uwzględniając przy tym kontekst społeczny, kulturowy i historyczny	F1A_U03	H1A_U05
U04	posiada umiejętność tworzenia w języku obcym użytkowych tekstów metodycznych	F1A_U04	H1A_U08; H1P_U12; H1P_U14;
U05	potrafi przygotować w języku obcym wystąpienie ustne na tematy dotyczące zagadnień metodycznych z wykorzystaniem różnych źródeł	F1A_U05	H1A_U09; H1A_U10; H1P_U12; H1P_U13; H1P_U14;
U06	potrafi wyszukiwać, selekcjonować, analizować, interpretować, oceniać i użytkować informacje dotyczące prezentacji ze źródeł pisanych i elektronicznych	F1A_U07	H1A_U01; H1P_U01; H1A_U02;

U07	posiada elementarną umiejętność posługiwania się językiem naukowym i tworzenia typowych prac pisemnych w zakresie metodyki, argumentując i formułując samodzielne wnioski z wykorzystaniem poglądów innych autorów	F1A_U08	H1A_U02; H1A_U06;
U08	potrafi wyselekcjonować najbardziej efektywne dla siebie strategie/ techniki przyswajania wiedzy i zdobywania umiejętności	F1A_U10	H1A_U02; H1A_U03;
U09	posiada umiejętność samokontroli, monitorowania i ewaluacji własnego procesu uczenia się	F1A_U11	H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04;
U10	posiada umiejętność kreatywnego myślenia	F1A_U16	H1A_U01; H1A_U08; H1A_U09;
U11	posiada takie właściwości jak dociekliwość poznawczą, krytyczne myślenie, wrażliwość na inność i wieloznaczność	F1A_U17	H1A_U02; H1A_U03;
w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH:			
K01	ma świadomość potrzeby uczenia się przez całe życie i wpływu edukacji w zakresie metod nauczania języków obcych na własną karierę pedagogiczną	F1A_K01	H1A_K01;
K02	potrafi współpracować i działać w grupie mniejszej i większej, przyjmując w niej różne role i odpowiedzialność za efekty pracy zespołowej, oraz uczestniczyć we wspólnym referacie	F1A_K02	H1A_K02; H1A_K03;
K03	postrzega doświadczenia i podejścia do uczenia się swoich rówieśników jako źródło obserwacji i działań wpływających na własne wyniki edukacyjne oraz przyszłościowo wyniki przyszłych potencjalnych uczniów	F1A_K03	H1A_K02; H1P_K02;
K04	potrafi zarządzać swoim czasem, podejmuje zobowiązania i dotrzymuje terminów, zwłaszcza w kwestii testów i przygotowania projektu	F1A_K04	H1A_K03; H1A_K04;
K05	prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy dotyczące wykonywania zawodu związanego ze specjalnością nauczycielską	F1A_K06	H1A_K04;

K06	potrafi krytycznie zweryfikować cechy własnej osobowości względem wybranej specjalizacji nauczycielskiej i planowanej w tym kierunku profesji	F1A_K07	H1A_K04;
K07	korzysta z oferowanych warsztatów i sympozjum	F1A_K09	H1A_K06;
K08	dostrzega czynniki społeczne i indywidualne determinujące proces uczenia się języka, prawidłowo identyfikuje własne silne i słabe strony w opanowywaniu wiedzy i umiejętności związanych zarówno z uczeniem się, jak i nauczaniem języka obcego	F1A_K10	H1A_K01; H1A_K02; H1A_K03

6.6.1 Kryteria oceny osiągniętych efektów kształcenia – w trakcie realizacji przedmiotu Metodyka, zarówno z wykładu jak i z ćwiczeń, student ma wypracować łączną liczbę 100 punktów możliwych do uzyskania:				
na ocenę 3	na ocenę 3,5	na ocenę 4	na ocenę 4,5	na ocenę 5
Uzyskanie od 60% - 67% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 68% - 75% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 76% - 83% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 84% - 91% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 92% - 100% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania

6.7 Metody oceny					
Egzamin pisemny	Kolokwia zaliczeniowe	Testy bieżące	Projekt	Prezentacja/referat	Aktywność/ Frekwencja
+	+	+	+	+	+

Kategoria (zaliczenie na ocenę/ egzamin)	Obciążenie studenta
	Studia stacjonarne
Udział w zajęciach dydaktycznych określonych w planie studiów	45 godz
Udział w konsultacjach	1 godz

Samodzielne przygotowanie do zajęć	30 godz
Praca z literaturą w kierunku projektu	14 godz
Samodzielne przygotowanie referatu	25 godz
Przygotowanie do testów/ kolokwium	35godz
Przygotowanie do egzaminu	30 godz
Udział w dodatkowych formach kształcenia (warsztaty, sympozja, konferencje, etc.)	5 godz.
Sumaryczne obciążenie pracą studenta	180 godz
PUNKTY ECTS za przedmiot	6

KARTA PRZEDMIOTU MK VI/17

Kod przedmiotu		
Nazwa przedmiotu	w języku polskim	Podstawy glottodydaktyki
	w języku angielskim	Glottodidactics

27. USYTUOWANIE PRZEDMIOTU W SYSTEMIE STUDIÓW

1.1. Kierunek studiów	Filologia angielska
1.2. Forma studiów	Studia stacjonarne
1.3. Poziom studiów	I
1.4. Profil studiów	Ogólnoakademicki
1.5. Specjalność	Glottodydaktyczna
1.6. Jednostka prowadząca przedmiot	Instytut Neofilologii

1.7. Osoba przygotowująca kartę przedmiotu	
1.8. Osoba odpowiedzialna za przedmiot	kadra naukowo-dydaktyczna Instytutu Neofilologii
1.9. Kontakt	

28. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIOTU

2.1. Przynależność do modułu	kształcenie specjalistyczne
2.2. Język wykładowy	język angielski
2.3. Rok studiów	II
2.4. Semestry, na których realizowany jest przedmiot	III
2.5. Wymagania wstępne	brak

29. FORMY, SPOSOBY I METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ

29.1. Formy zajęć	wykład
29.2. Sposób realizacji zajęć	zajęcia w pomieszczeniu dydaktycznym Instytutu Neofilologii
29.3. Sposób zaliczenia zajęć	zaliczenie z oceną
29.4. Metody dydaktyczne	metody dydaktyczne: - podające (wykład informacyjny, problemowy, konwersatoryjny) - poszukujące (klasyczna problemowa, sytuacyjna, burza mózgów) - dyskusji (panelowa, Oxfordzka, seminaryjna)
29.5. LITERATURA	

PODSTAWOWA
Arabski Janusz, <i>Wybrane zagadnienia glottodydaktyki</i>, Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków obcych, 2003 Arabski Janusz, <i>Nowe tendencje w glottodydaktyce</i>, Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków obcych, 1998 Figlarski Władysław, <i>Proces glottodydaktyczny w szkole</i>, Warszawa 2003 Nijkowska Joanna, <i>Język- poznanie- zachowanie: Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego</i>, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2009 Pacholczyk Tadeusz, <i>Wybrane zagadnienia współczesnej glottodydaktyki</i>, Poznań, PKA, 2010
UZUPEŁNIAJĄCA
<i>Multidisciplinary Perspectives on Second Language Acquisition and Foreign Language Learning</i>, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009 <i>Przegląd glottodydaktyczny</i> Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego Szerszeń Paweł, <i>Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe, Języki- Kultury- Teksty- Wiedza</i>, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010 <i>Zeszyty glottodydaktyczne</i> Wydawnictwo Jagiellońskiego Centrum Językowego

30. CELE, TREŚCI I EFEKTY KSZTAŁCENIA

30.1. Cele przedmiotu
C1- zapoznanie studentów z podstawowymi teoriami glottodydaktyki C2- zapoznanie studentów z podstawowymi zależnościami sprawności receptywnych a percepcją anglojęzycznego tekstu graficznego C3- zapoznanie studentów z interdyscyplinarną naturą dziedziny glottodydaktyki (teoriami kulturologii, lingwokulturologii i komunikacji interkulturowej) C4- zapoznanie studentów z orientacją współczesnych teorii glottodydaktycznych
4.1.2. Treści programowe

1	Sprawności receptywne jako problem glottodydaktyczny.	2
2	Determinanty tekstowe w procesie percepcji anglojęzycznego komunikatu graficznego.	2
3	Psychologiczne i dydaktyczne aspekty percepcji tekstu anglojęzycznego.	2
4	Błędy językowe w obliczu percepcji tekstu anglojęzycznego.	2
5	Kulturologia: rola i miejsce kompetencji interkulturowej w glottodydaktyce.	2
6	Lingwokulturologia: paradygmat współczesnej glottodydaktyki.	2
7	Kompetencja komunikacyjna a lingwokulturologia.	2
8	Komunikacja interkulturowa w założeniach glottodydaktyki.	2
9	Glottodydaktyczne aspekty strategii interkulturowych i komunikacyjnych.	2
10	Podejście komunikacyjno- czynnościowe w nauczaniu języka angielskiego.	2
11	Glottodydaktyczne uwarunkowania bilingwizmu.	2
12	Podejście zorientowane osobowościowo w akwizycji językowej.	2
13	Determinanty nauczania języka angielskiego w obecnej sytuacji geopolitycznej.	2
14	Interdyscyplinarność glottodydaktyki w naukach filologicznych.	2
15	Współczesne podejście do elementów procesu glottodydaktycznego.	2
Razem		30

30.2. Efekty kształcenia			
kod	Student, który zaliczył przedmiot	Odniesienie do efektów kształcenia	
		dla kierunku	dla obszaru
w zakresie WIEDZY:			

W01	określa miejsce i znaczenie teorii glottodydaktycznych w naukach filologicznych oraz ma podstawową wiedzę o miejscu i znaczeniu nauk humanistycznych w systemie nauk	F1A_W01	H1A_W01
W02	definiuje podstawową terminologię teorii glottodydaktycznych w języku ojczystym i języku angielskim	F1A_W02	H1A_W02
W03	opisuje znaczenie terminologii i metodologii teorii glottodydaktycznych	F1A_W03	H1A_W03 H1A_W05
W04	posługuje się językiem angielskim wskazującym na uporządkowaną wiedzę formalną w odniesieniu do praktycznej nauki języka angielskiego	F1A_W04	H1A_W04
W05	opisuje zasady i determinanty percepcji tekstu graficznego według założeń teorii glottodydaktycznych względem podejścia do strategii receptywnych	F1A_W07	H1A_W04
W06	określa rolę kompetencji interkulturowej w kontekście teorii lingwokulturoznawczych i kulturologii	F1A_W05	H1A_W04
W07	definiuje elementy komunikacyjno- czynnościowe w nauczaniu języka, opisuje procesy zorientowane osobowościowo na osobę uczącą się języka angielskiego	F1A_W13 F1A_W15	H1P_W02 H1A_W03
W08	określa współczesne uwarunkowania glottodydaktyczne oraz ich interdyscyplinarność	F1A_W08	H1A_W05
w zakresie UMIEJĘTNOŚCI:			
U01	potrafi posługiwać się podstawowymi ujęciami teoretycznymi, paradygmatami badawczymi i pojęciami właściwymi dla glottodydaktyki	F1A_U02	H1A_U04

U02	posiada elementarną umiejętność posługiwania się językiem naukowym i tworzenia typowych prac pisemnych w zakresie glottodydaktyki korzystając z literatury przedmiotu, argumentując i formułując samodzielne wnioski z wykorzystaniem poglądów innych autorów	F1A_U04 F1A_U07	H1A_U08 H1P_U12 H1P_U14 H1A_U01 H1P_U01 H1A_U02
U03	potrafi wyselekcjonować najbardziej efektywne dla siebie strategie/ techniki przyswajania wiedzy	F1A_U10	H1A_U02 H1A_U03
U04	posiada umiejętność samokontroli, monitorowania i ewaluacji własnego procesu uczenia się	F1A_U11	H1A_U02 H1A_U03
U05	posiada umiejętność kreatywnego myślenia	F1A_U16	H1A_U01 H1A_U08 H1A_U09
U06	posiada takie właściwości jak dociekliwość poznawcza, krytyczne myślenie, wrażliwość na inność i wieloznaczność	F1A_U17	H1A_U02 H1A_U03
w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH:			
K01	ma świadomość potrzeby uczenia się przez całe życie i wpływu edukacji na własną karierę i powodzenie	F1A_K01	H1A_K01
K02	potrafi zarządzać swoim czasem, podejmuje zobowiązania i dotrzymuje terminów	F1A_K04	H1A_K03 H1A_K04
K03	prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy dotyczące wykonywania zawodu związanego z wybraną dyscypliną filologiczną	F1A_K06	H1A_K04
K04	potrafi krytycznie zweryfikować cechy własnej osobowości względem wybranej specjalizacji filologicznej i planowanej profesji	F1A_K07	H1A_K04
K05	ma świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego własnego rejonu, Polski oraz krajów wybranego obszaru językowego i Europy	F1A_K08	H1A_K05

30.3. Kryteria oceny osiągniętych efektów kształcenia – w trakcie realizacji przedmiotu teorie glottodydaktyczne student ma wypracować łączną liczbę 100 punktów możliwych do uzyskania:				
- aktywność i frekwencja 10% - 10 pkt - kolokwium - 90% - 90pkt				
na ocenę 3	na ocenę 3,5	na ocenę 4	na ocenę 4,5	na ocenę 5
Uzyskanie od 51% - 65% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 66% - 75% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 76% - 85% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 86% - 95% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 96% - 100% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania

30.4. Metody oceny							
Egzamin ustny	Egzamin pisemny	Projekt	Kolokwium	Zadania domowe	Referat Sprawozdania	Diskusje	Inne
			+			+	

31. BILANS PUNKTÓW ECTS – NAKŁAD PRACY STUDENTA

Kategoria	Obciążenie studenta
	Studia stacjonarne
Udział w zajęciach dydaktycznych określonych w planie studiów	15 godzin
Samodzielne przygotowanie do kolokwium	10 godzin
Praca z literaturą	5 godzin
Sumaryczne obciążenie pracą studenta	30 godzin
PUNKTY ECTS za przedmiot	1

KARTA PRZEDMIOTU MK VI/18

Kod przedmiotu		
Nazwa przedmiotu	w języku polskim	PSYCHOLOGIA ROZWOJU DZIECKA
	w języku angielskim	PSYCHOLOGY OF CHILD DEVELOPMENT

32. USYTUOWANIE PRZEDMIOTU W SYSTEMIE STUDIÓW

1.1. Kierunek studiów	Filologia
1.2. Forma studiów	Studia stacjonarne
1.3. Poziom studiów	I
1.4. Profil studiów	Ogólnoakademicki
1.5. Specjalność	Filologia angielska
1.6. Jednostka prowadząca przedmiot	Instytut Nauk Humanistycznych i Społecznych
1.7. Osoba przygotowująca kartę przedmiotu	
1.8. Osoba odpowiedzialna za przedmiot	KADRA NAUKOWO-DYDAKTYCZA INHiS PWSZ w Płocku
1.9. Kontakt	

33. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIOTU

2.1. Przynależność do modułu	VI b
2.2. Język wykładowy	język polski
2.3. Rok studiów	II

2.4. Semestry, na których realizowany jest przedmiot	IV
2.5. Wymagania wstępne	Podstawowa wiedza z psychologii ogólnej, biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania; motywacja do zdobywania wiedzy i umiejętności w zakresie organizowania procesu nauczania i uczenia się oraz wychowania z uwzględnieniem przemian w naukach psychologicznych.

34. FORMY, SPOSOBY I METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ

34.1. Formy zajęć	wykład
34.2. Sposób realizacji zajęć	zajęcia w pomieszczeniu dydaktycznym INHiS PWSZ w Płocku
34.3. Sposób zaliczenia zajęć	zaliczenie na ocenę
34.4. Metody dydaktyczne	Podające: wykład informacyjny, objaśnienie, praca z tekstem drukowanym; Problemowe: wykład problemowy, dyskusja dydaktyczna.
34.5. LITERATURA	
PODSTAWOWA	
Birch, A., Malim, T. (2002). <i>Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości</i>. Warszawa: PWN (tłum. J. Łuczyński, J. Olejnik). Brzezińska A. (red.) (2005). <i>Psychologia rozwoju dziecka</i>. Warszawa: PWN. Piaget J. (2006) <i>Studia z psychologii dziecka</i>. Warszawa PWN. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1995). <i>Psychologia dziecka</i>. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne (tłum. A. Matczak). Wygotski L.S. (2002) <i>Problem wieku rozwojowego</i>. W: L.S. Wygotski, <i>Wybrane prace psychologiczne</i> (61 – 90). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.	

UZUPEŁNIAJĄCA

- Aronson, E., (1998). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: PWN.
- Erikson E. (1997) *Dzieciństwo i społeczeństwo*. (Rozdział 7 : 257 – 287). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Korczak, J. (1992). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Agencja Wydawnicza J. Santorskiego.
- Przetacznikowa-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- Rathus, S.A., (2004). *Psychologia współczesna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Turner J.S., Helms D.B., (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- Zimbardo, P. G., Ruch, F. L. (2002). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

35. CELE, TREŚCI I EFEKTY KSZTAŁCENIA

35.1. Cele przedmiotu		
○ C1 - zapoznanie studentów z podstawowymi pojęciami z zakresu psychologii rozwoju dziecka i jego osobowości, ○ C2 - przekazanie studentom podstawowych informacji z zakresu psychologii rozwoju dziecka oraz znajomość kluczowych definicji i zagadnień z zakresu psychologii rozwojowej i biologii na poziomie podstawowym.		
4.1.2. Treści programowe		
1	Istota rozwoju: sposoby ujmowania rozwoju: filogenetyczny, antropogenetyczny, ontogenetyczny. Przejawy rozwoju. Parametry rozwoju. Mechanizmy rozwoju.	2
2	Teorie rozwoju dziecka: modele poznawczo-rozwojowe, teorie uczenia się, etologia, rozwój a środowisko – podejście ekologiczne.	2
3	Niemowlęstwo: rozwój prenatalny – geny a zachowanie, wrażliwość sensoryczna noworodków, rola percepcji w rozwoju ruchowym, poznawanie rzeczywistości fizycznej w okresie niemowlęstwa, poznawanie środowiska społecznego w okresie niemowlęstwa, początki rozwoju mowy.	3
4	Obszary rozwoju poznawczego.	2
5	Źródła różnic indywidualnych w rozwoju poznawczym.	2
6	Rozwój społeczny i rozwój osobowości: temperament, rodzina a przywiązanie, rozwój moralny, zachowania prospołeczne, przyczyny nasilonej agresji, znaczenie płci we wczesnych kontaktach rówieśniczych, świadomość, tożsamość, preferencje i uprzedzenia dzieci.	4

Razem	15
--------------	-----------

35.2. Efekty kształcenia			
kod	Student, który zaliczył przedmiot	Odniesienie do efektów kształcenia	
w zakresie WIEDZY:		dla kierunku	dla obszaru
W01	ma elementarną wiedzę o miejscu psychologii rozwoju dziecka w systemie nauk oraz jej przedmiotowych i metodologicznych powiązaniach z innymi dyscyplinami naukowymi,	F1A_W01	H1A_W01
W02	zna elementarną terminologię używaną w psychologii rozwoju dziecka (w języku ojczystym i języku angielskim), rozumie jej źródła oraz zastosowania w obrębie pokrewnych dyscyplin naukowych,	F1A_W02	H1A_W02
W03	zna podstawowe, psychologiczne teorie rozwoju dziecka,	F1A_W02	H1P_W02
W04	ma podstawową wiedzę na temat kierunków rozwoju współczesnej psychologii rozwojowej w Polsce i na świecie.	F1A_W14	H1A_W10
w zakresie UMIEJĘTNOŚCI:			
U01	potrafi posługiwać się prawidłową terminologią psychologii rozwojowej człowieka,	F1A_U02	H1A_U04
U02	potrafi wyszukiwać, selekcjonować i użytkować informacje z wykorzystaniem literatury przedmiotu z wykorzystaniem różnych nośników,	F1A_U03 F1A_U07	H1A_U05 H1A_U01 H1A_U02
U03	potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje profesjonalne umiejętności z zakresu psychologii rozwoju dziecka, korzystając z różnych źródeł, przede wszystkim w języku rodzimym i nowoczesnych technologii,	F1A_U03 F1A_U07	H1A_U05 H1A_U01 H1A_U02

U04	potrafi w sposób precyzyjny i spójny wypowiadać się na tematy dotyczące wybranych zagadnień psychologicznych, z wykorzystaniem różnych ujęć teoretycznych, korzystając z dorobku psychologii współczesnej,	F1A_U12 F1A_U17	H1A_U02 H1A_U03 H1A_U06 H1A_U07
U05	potrafi samodzielnie przygotować i przedstawić wystąpienie ustne na wybrany temat i przy użyciu pomocy wizualnych opracowanych w technologiach komputerowych.	F1A_U05 F1A_U06	H1A_U09 H1A_U10;
w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH:			
K01	ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii rozwoju dziecka, rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego, dokonuje samooceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności, wyznacza kierunki własnego rozwoju i kształcenia,	F1A_K01 F1A_K08	H1A_K01 H1A_K05
K02	docenia znaczenie nauki psychologii rozwojowej dla utrzymania i rozwoju prawidłowych więzi w środowiskach społecznych i odnosi zdobytą wiedzę do projektowania działań zawodowych,	F1A_K01 F1A_K03	H1A_K01 H1A_K02 H1P_K02
K03	ma przekonanie o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań psychologicznych w środowisku społecznym; jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych; podejmuje trud działań indywidualnych i zespołowych w zakresie psychologii.	F1A_K02	H1A_K02 H1A_K03

35.3. Kryteria oceny osiągniętych efektów kształcenia – w trakcie realizacji przedmiotu PSYCHOLOGIA OGÓLNA student ma wypracować łączną liczbę 100 punktów możliwych do uzyskania: • aktywność podczas zajęć (przygotowanie do zajęć) - 25% - 25pkt • frekwencja - 25% - 25 pkt • kolokwium zaliczeniowe – 50% - 50 pkt				
na ocenę 3	na ocenę 3,5	na ocenę 4	na ocenę 4,5	na ocenę 5

Uzyskanie od 51% - 65% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 66% - 75% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 76% - 85% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 86% - 95% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 96% - 100% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania
---	---	---	---	--

35.4. Metody oceny							
Egzamin ustny	Egzamin pisemny	Projekt multimedialny	Kolokwium	Zadania domowe	Referat Sprawozdania	Diskusje	Inne
			+			+	+

36. BILANS PUNKTÓW ECTS – NAKŁAD PRACY STUDENTA

Kategoria	Obciążenie studenta
	Studia stacjonarne
Udział w zajęciach dydaktycznych określonych w planie studiów	15
Udział w konsultacjach	1
Udział w dodatkowych formach zajęć (np. warsztaty, wykłady, wyjazdy organizowane w celu poznawania kultury krajów anglojęzycznych)	-
Przygotowanie prezentacji multimedialnej	-
Przygotowanie do kolokwium zaliczeniowego	10
Sumaryczne obciążenie pracą studenta	26
PUNKTY ECTS za przedmiot	1

Kod przedmiotu		
Nazwa przedmiotu	w języku polskim	Pedagogika wczesnoszkolna
	w języku angielskim	Young Learners Pedagogy

37. USYTUOWANIE PRZEDMIOTU W SYSTEMIE STUDIÓW

1.1. Kierunek studiów	Filologia
1.2. Forma studiów	Studia stacjonarne
1.3. Poziom studiów	I
1.4. Profil studiów	Ogólnoakademicki
1.5. Specjalność	Filologia angielska
1.6. Jednostka prowadząca przedmiot	Instytut Neofilologii
1.7. Osoba przygotowująca kartę przedmiotu	
1.8. Osoba odpowiedzialna za przedmiot	pracownicy naukowo-dydaktyczni Instytutu Neofilologii
1.9. Kontakt	neofilologia@pwszplock.pl

38. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIOTU

2.1. Przynależność do modułu	Moduł 6 – kształcenie specjalistyczne
2.2. Język wykładowy	język polski

2.3. Rok studiów	III
2.4. Semestry, na których realizowany jest przedmiot	V
2.5. Wymagania wstępne	brak

39. FORMY, SPOSOBY I METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ

39.1. Formy zajęć	wykład (30 godzin) ćwiczenia (30 godzin)
39.2. Sposób realizacji zajęć	zajęcia w pomieszczeniu dydaktycznym Instytutu Neofilologii
39.3. Sposób zaliczenia zajęć	zaliczenie z oceną + egzamin
39.4. Metody dydaktyczne	- słowne (wykład, dyskusja) - oglądowe (analiza tekstów źródłowych) - praktyczne (własna działalność: referat, ćwiczenia i zadania do wykonania)
39.5. LITERATURA	
PODSTAWOWA	
Adamski F. /red./ <i>Człowiek, wychowanie, kultura</i>, Kraków 1993 Kaweki I., <i>Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu</i>, Impuls, Kraków, 2003 Kupisiewicz Cz. <i>Podstawy dydaktyki</i>, Warszawa 2005 Kwieciński Z., Śliwierski B. <i>Pedagogika: podręcznik akademicki 1</i>, PWN, Warszawa, 2004 Kwieciński Z., Śliwierski B. <i>Pedagogika: podręcznik akademicki 2</i>, PWN, Warszawa, 2004 Okoń W. <i>Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej</i>, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, 2003 Śliwierski B. <i>Podstawy nauk o wychowaniu</i>, Gdańskie Wyd. Pedagogiczne, 2006	
UZUPEŁNIAJĄCA	

Domań R. *Metody pedagogiki zabawy w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym* Lublin, Wyd. Przedszkolak, 2003

Kawula S., Brągiel J. *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Toruń, Wyda. A. Marszałek, 2005

Kwiatkowska H. *Pedeutologia* Warszawa WAiP, 2008

Muchacka B. /red./ *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków, 2008

Okoń W. *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa WSiP, 1991

Okoń W. *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa WSiP 1997

Okoń W. *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa Wyd. Akademickie Żak 2000

Pearson A. *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994, WSiP

Półturzycki J. *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1997

artykuły zawarte w periodykach *Auxilium Sociale*, *Szkoła Specjalna*, *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, *Integracja*, *Rewalidacja*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*

40. CELE, TREŚCI I EFEKTY KSZTAŁCENIA

40.1. Cele przedmiotu
C1- zapoznanie studentów z podstawami teoretycznymi i prawnymi działalności pedagogicznej nauczyciela języka obcego w nauczaniu przedszkolnym i szkoły podstawowej; wyposażenie studentów w wiedzę pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania/uczenia się dzieci C2 - szczegółowe przygotowanie studentów w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej (z elementami pedagogiki specjalnej) do pracy z uczniami na etapach edukacyjnych odpowiednich dla stopnia pierwszego kształcenia wyższego C3 – przedstawienie zasad działań wychowawczo-opiekuńczych; wyposażenie studentów w narzędzia (techniki, sposoby działań), którymi będą wspierać rozwój każdego ucznia C5 – wykształcenie świadomości potrzeby ustawicznego kształcenia studenta/absolwenta oraz postaw opiekuńczo- wychowawczych do realizacji zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela języka obcego
4.1.2. Treści programowe

1	Sylwetka rozwojowa dziecka w wieku poniemowlęcym, przedszkolnym, wczesnym i późnym wieku szkolnym. Rozwój fizyczny i motoryczny, rozwój procesów poznawczych, społeczno- emocjonalny i moralny. Lateralizacja. Zmiany psychiczne i fizyczne w okresie dojrzewania.	6
2	Zabawa jako podstawa formy aktywności dziecka. Typy zabawy. Rola osób dorosłych w aktywności zabawowej dziecka. Formy aktywności dziecka starszego – nauka i zabawa. Rozwój zainteresowań. Poszerzanie autonomii i samodzielności.	8
3	Pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna oraz ta obejmująca II etap edukacyjny jako subdyscypliny nauki – ich cele, zadania i funkcje. Nowe doktryny i paradygmaty. Zasady, metody i formy pracy opiekuńczo wychowawczej z dzieckiem. Poszanowanie godności dziecka.	6
4	Adaptacja dziecka w przedszkolu i szkole. Przygotowanie dziecka do nauki w szkole. Obowiązek szkolny. Samodzielność i niesamodzielność dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Uspołecznienie dziecka, dziecko w grupie rówieśniczej. Pozycja społeczna dziecka w grupie. Koleżeństwo i przyjaźń. Konflikty między dziećmi. Znaczenie akceptacji grupy rówieśniczej u dziecka starszego. Zmiana autorytetów, kryzys autorytetu nauczyciela i rodzica. Konflikty z rodzicami i wychowawcami. Bunt okresu dorastania i jego funkcje. zagrożenia dzieci i młodzieży: agresja, przemoc, uzależnienia, grupy nieformalne.	8
5	Praca opiekuńczo-wychowawcza z dziećmi w przedszkolu i szkole podstawowej. Program wychowawczy. Edukacja zdrowotna i programy profilaktyczne. Wychowanie do zgodnego działania z rówieśnikami (w tym o odmiennych możliwościach fizycznych i intelektualnych) i dorosłymi. Rozwijanie u dzieci umiejętności społecznych niezbędnych do nawiązywania odpowiednich relacji. Współbycie z innym, integracja. Kształtowanie u dzieci umiejętności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Kształtowanie odporności emocjonalnej. Stymulowanie rozwoju społeczno- moralnego dzieci; rozwiązywanie konfliktów, mediacja.	8
6	Progi edukacyjne. Adaptacja w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej, pierwsze wybory edukacyjne. Wstępna orientacja zawodowa. Ambicje i aspiracje. Motywacja.	6
7	Dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u dzieci a ich funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Zaburzenia zachowania, dziecko nieśmiałe i nadpobudliwe.	6

8	Dojrzałość szkolna. Pojęcie, składniki, diagnozowanie. Kontrowersje.	4
9	Bezpieczeństwo dzieci w przedszkolu i szkole i poza ich terenem (zajęcia terenowe i wycieczki). Ochrona zdrowia dziecka. Edukacja dla bezpieczeństwa – dbałość o bezpieczeństwo własne i innych.	4
10	Współpraca przedszkola, szkoły ze środowiskiem i nauczyciela z dziećmi i ich rodzicami.	4
Razem		60

40.2. Efekty kształcenia			
kod	Student, który zaliczył przedmiot	Odniesienie do efektów kształcenia	
		dla kierunku	dla obszaru
w zakresie WIEDZY:			
W01	określa miejsce i znaczenie pedagogiki w przygotowaniu do zawodu nauczyciela oraz ma podstawową wiedzę o miejscu i znaczeniu nauk humanistycznych w systemie nauk	F1A_W01	H1A_W01
W03	opisuje znaczenie terminologii, teorii i metodologii pedagogicznej	F1A_W03	H1A_W03 H1A_W05
W04	posiada wiedzę pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się	F1A_W08	H1A_W05
W05	posiada wiedzę z zakresu procesów komunikowania interpersonalnego i społecznego, w tym działalności pedagogicznej oraz ich prawidłowości i zakłóceń	F1A_W01 F1A_W13	H1A_W01 H1P_W01
W06	posiada wiedzę na temat współczesnych teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania oraz różnych uwarunkowań tych procesów zależnych od środowisk wychowawczych, ich specyfiki i procesów w nich zachodzących	F1A_W08	H1A_W05

W07	posiada wiedzę dotyczącą struktury i funkcji systemów edukacji oraz podmiotów działalności pedagogicznej i partnerów szkolnej edukacji	F1A_W08	H1A_W05
W08	posiada wiedzę dotyczącą metodyki wykonywania zadań w wybranym obszarze działalności pedagogicznej z zachowaniem zasad bezpieczeństwa i higieny pracy w instytucjach edukacyjnych, do pracy w których uzyskuje przygotowanie	F1A_W15 F1A_W17	H1A_W03; H1P_W09
w zakresie UMIEJĘTNOŚCI:			
U01	potrafi dokonywać obserwacji, interpretacji oraz oceny sytuacji i zdarzeń pedagogicznych, a następnie dobierać adekwatne strategie realizowania działań pedagogicznych na poszczególnych etapach edukacyjnych wykorzystując wiedzę teoretyczną	F1A_U03 F1A_U10 F1A_U16 F1A_U17	H1A_U05; H1A_U02; H1A_U03; H1A_U01; H1A_U08; H1A_U09
U02	potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijając swoje profesjonalne umiejętności związane z działalnością pedagogiczną, korzystając z różnych źródeł (w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii	F1A_U01 F1A_U07 F1A_U12	H1A_U01; H1A_U02; H1A_U03 H1A_U06; H1A_U07; H1A_U10; H1A_U11; H1A_U14 H1P_U01
U03	posiada rozwinięte kompetencje komunikacyjne: potrafi porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, dialogowo rozwiązywać konflikty i konstruować dobrą atmosferę dla komunikacji w klasie szkolnej oraz poza nią	F1A_U13 F1A_U17	H1A_U02; H1A_U03; H1A_U07

U04	potrafi dobierać metody i procedury działań pedagogicznych stosując odpowiednie środki w celu projektowania i efektywnego realizowania zakładanych celów	F1A_U02 F1A_U03 F1A_U07 F1A_U17	H1A_U01; H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04; H1A_U05; H1P_U01
U05	potrafi kierować procesami kształcenia i wychowania, umiejętnie pracując z grupą animuje prace nad indywidualnym rozwojem uczestników procesów wychowawczych, dostosowując metody i treści pracy do potrzeb i możliwości uczniów oraz zmian zachodzących w świecie i nauce, inspirując ich do działań na rzecz uczenia się przez całe życie	F1A_U10 F1A_U11 F1A_U16 F1A_U17	H1A_U01; H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04; H1A_U08; H1A_U09
U06	potrafi dokonywać samooceny, usprawniać własne działania pedagogiczne i planować rozwój zawodowy, korzystając z możliwości własnych oraz współpracując ze środowiskiem, w którym pełni różne funkcje	F1A_U11 F1A_U12 F1A_U13 F1A_U16	H1A_U01; H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04; H1A_U06; H1A_U07; H1A_U08; H1A_U09; H1A_U11
w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH:			

K01	ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego; dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizacji działań pedagogicznych	F1A_K01	H1A_K01
K02	jest przekonany o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań wychowawczo-opiekuńczych w środowisku społecznym; jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizowaniu indywidualnych i zespołowych zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela	F1A_K02 F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K02; H1A_K03; H1A_K04 H1P_K03
K03	ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	F1A_K02 F1A_K04 F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K02; H1A_K03; H1P_K03; H1A_K04
K04	ma świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne; wykazuje cechy refleksyjnego praktyka	F1A_K02 F1A_K04 F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K02; H1A_K03; H1P_K03; H1A_K04
K05	odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania pedagogiczne; jest gotowy do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły	F1A_K02 F1A_K04 F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K02; H1A_K03; H1P_K03; H1A_K04

K06	charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności	F1A_K07 F1A_K10	H1A_K01; H1A_K02; H1A_K03; H1A_K04
-----	---	--------------------	---

40.3. Kryteria oceny osiągniętych efektów kształcenia – w trakcie realizacji przedmiotu pedagogika student ma wypracować łączną liczbę 100 punktów możliwych do uzyskania:				
• aktywność i frekwencja 10% - 10 pkt • sprawozdanie - 25% - 25pkt • projekt - 25% - 25pkt • kolokwium 40 % - 40 pkt				
na ocenę 3	na ocenę 3,5	na ocenę 4	na ocenę 4,5	na ocenę 5
Uzyskanie od 51% - 65% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 66% - 75% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 76% - 85% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 86% - 95% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 96% - 100% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania

STUDENT OTRZYMUJE DODATOWĄ OCENĘ I PUNKTY ECTS Z EGZAMINU KOŃCOWEGO.

40.4. Metody oceny							
Egzamin ustny	Egzamin pisemny	Projekt	Kolokwium	Zadania domowe	Referat Sprawozdania	Dyskusje	Inne
	+	+	+	+	+	+	

41. BILANS PUNKTÓW ECTS – NAKŁAD PRACY STUDENTA

Kategoria	Obciążenie studenta
------------------	----------------------------

	Studia stacjonarne
Udział w zajęciach dydaktycznych określonych w planie studiów	60
Udział w konsultacjach	2
Samodzielne przygotowanie do zajęć	30
Przygotowanie projektu	14
Przygotowanie sprawozdania	14
Przygotowanie do egzaminu	30
Sumaryczne obciążenie pracą studenta	150
PUNKTY ECTS za przedmiot	5

KARTA PRZEDMIOTU MK VI/20

Kod przedmiotu	
Nazwa przedmiotu	
w języku polskim	Dydaktyka specjalna nauczania języka angielskiego
w języku angielskim	Special Didactics of ELT

42. USYTUOWANIE PRZEDMIOTU W SYSTEMIE STUDIÓW

1.1. Kierunek studiów	Filologia
1.2. Forma studiów	Studia stacjonarne
1.3. Poziom studiów	I
1.4. Profil studiów	Ogólnoakademicki

1.5. Specjalność	Filologia angielska
1.6. Jednostka prowadząca przedmiot	Instytut Neofilologii
1.7. Osoba przygotowująca kartę przedmiotu	
1.8. Osoba odpowiedzialna za przedmiot	pracownicy naukowo-dydaktyczni Instytutu Neofilologii
1.9. Kontakt	

43. OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA PRZEDMIOTU

2.1. Przynależność do modułu	VI: kształcenie specjalistyczne
2.2. Język wykładowy	język angielski
2.3. Rok studiów	II, III
2.4. Semestry, na których realizowany jest przedmiot	VI
2.5. Wymagania wstępne	umiejętności językowe zgodne z wymaganiami określonymi dla poziomu C1 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego

44. FORMY, SPOSOBY I METODY PROWADZENIA ZAJĘĆ

44.1. Formy zajęć	konwersatorium (30 godzin)
44.2. Sposób realizacji zajęć	Zajęcia w pomieszczeniu dydaktycznym Instytutu Neofilologii
44.3. Sposób zaliczenia zajęć	zaliczenie z oceną
44.4. Metody dydaktyczne	- słowne (wykład, dyskusja)

	- oglądowe (analiza tekstów źródłowych i materiałów audiowizualnych) - praktyczne (własna działalność: projekt, ćwiczenia i zadania do wykonania)
44.5. LITERATURA	
PODSTAWOWA	
Chabańska A. <i>Motywacja osób niepełnosprawnych ruchowo do nauki języka angielskiego</i> w Języki Obce w Szkole 2004, nr 6 Domagała-Zyśk E. <i>Jak pomóc niesłyszącemu dziecku uczyć się języka angielskiego</i> w Szkoła Specjalna 2003/ 2 Domagała-Zyśk E. <i>Możliwości nauczania języków obcych uczniów z uszkodzonym słuchem</i> w Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym /red./ Palak Z. Lublin 2001 Dykcik W. /red./ <i>Pedagogika specjalna</i>, Wyd. Nauk UAM, Poznań, 2001 Krzeszkowski T. <i>Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce</i> w Języki Obce w szkole 2001/ 7 Kusztal B. <i>O celowym nauczaniu, formach i metodach pracy na lekcjach języka angielskiego z dzieckiem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim</i> w Języki Obce w Szkole 2001 nr 7 Marek B. <i>Razem czy osobno? Integracyjne pomoce dydaktyczne w nauczaniu języków obcych</i> w Języki Obce w Szkole 2001, nr 7 <i>Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym</i>. Biblioteczka Reformy nr 35, Warszawa 2001 Okoń W. <i>Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej</i>, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa ,2003 Sękowa Z. <i>Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej</i>, Warszawa 1991 WSiP Szczygieł B. <i>Jak pracować z dzieckiem niepełnosprawnym</i>, Impuls, Kraków 2001	
UZUPEŁNIAJĄCA	

Bogdanowicz M./red./ *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Harmonia, Gdańsk 2004

Dykcik W., Szychowiak B. /red./ *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2011

Krause A. *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010

Kazanowski Z. *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*, Lublin 2011

Obuchowska I. /red./ *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa WSiP, 1995

Tkaczyk G., Serafin T. /red./ *Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*, Warszawa MEN 2001

Werbińska D. *Nauczanie języka angielskiego dzieci z zespołem ADHD w Języki Obce w Szkole*, 2004, nr 6

Wyczasany J., Mikrut A. *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*, Kraków WSP 1998

artykuły zawarte w periodykach *Auxilium Sociale*, *Szkoła Specjalna*, *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, *Integracja*, *Rewalidacja*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*

45. CELE, TREŚCI I EFEKTY KSZTAŁCENIA

45.1. Cele przedmiotu

C1- zapoznanie studentów z podstawami teoretycznymi i prawnymi pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz rozwijanie ich praktycznych umiejętności w tym zakresie

C2 - uwrażliwienie studenta na specyfikę nauczania uczniów z różnymi zaburzeniami w rozwoju oraz na zasadność współpracy z innymi nauczycielami, terapeutami, rodzicami/opiekunami

C3 – zapoznanie studentów z zasadami wielospecjalistycznej diagnozy ucznia, sposobów zbierania informacji niezbędnych w procesie planowania, realizacji i ewaluacji osiągnięć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

C4 – przedstawienie zasad nauczania/uczenia się języka angielskiego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; wyposażenie studentów w narzędzia (techniki, sposoby działań dydaktycznych), którymi będą wspierać rozwój każdego ucznia oraz jego umiejętności językowe

C5 – wykształcenie świadomości potrzeby ustawicznego kształcenia studenta/absolwenta w związku z rozwojową naturą dydaktyki specjalnej i specyfiki nauczania języka angielskiego osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

4.1.2. Treści programowe

1	Podstawy dydaktyki specjalnej. Znaczenie, zakres pojęcia, przedmiot i funkcje dydaktyki specjalnej. Tendencje współczesne. Oligofrenodydaktyka (pojęcie upośledzenia umysłowego, stopnie, charakterystyka osób lekko upośledzonych umysłowo), surdodydaktyka (pojęcia: niesłyszący, słabo słyszający, uwarunkowania rozwoju osób z wadą słuchu, typologie wad słuchu), tyflodydaktyka (pojęcia: niewidzący, niewidomy, ociemniały, rozwój osób z wadą wzroku) , dydaktyka terapeutyczna (pojęcia: choroba przewlekła, niepełnosprawność ruchowa, uwarunkowania rozwoju dzieci dotkniętych niepełnosprawnością ruchową i przewlekłą chorobą, charakterystyka wybranych chorób), dydaktyka resocjalizacyjna, dydaktyka uczniów zdolnych i uzdolnionych. Dydaktyka specjalna w kontekście porównawczym i interdyscyplinarnym.	4
2	Wartości i cele kształcenia w dydaktyce specjalnej a nauczanie języka angielskiego.	2
3	Program i treści kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, programy edukacyjno-terapeutyczne. Prawne regulacje. Programy autorskie.	3
4	Proces kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi integrujący procesy nauczania, uczenia się i wychowania.	3
5	Zasady kształcenia w dydaktyce specjalnej; formy organizacyjne; proces samokształcenia.	2
6	Zadania wielospecjalistycznej diagnozy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; współpraca z rodzicami/opiekunami uczniów. Sytuacja rodziny dziecka z niepełnosprawnością: problemy adaptacji, utrudnienia życiowe, wsparcie społeczne.	2
7	Planowanie i organizacja pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych na lekcjach języka angielskiego. Dostosowanie form pracy do możliwości uczniów. Specyfika nauczania uczniów z różnymi zaburzeniami w rozwoju (niepełnosprawność ruchowa, intelektualna, dysfunkcje słuchu, wzroku, całościowe zaburzenia w rozwoju, zaburzenia sprzężone, zaburzenia dynamiki procesów nerwowych, niedostosowanie społeczne i inne).	4

8	Sprawdzanie i ocenianie wyników procesu kształcenia. Rola oceny opisowej.	4
9	Integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dobór metod pracy pozwalających na nawiązywanie relacji socjalizacyjnych.	4
10	Podstawa programowa nauczania języka angielskiego w kontekście potrzeb i możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Prawo oświatowe.	2
Razem		30

45.2. Efekty kształcenia			
kod	Student, który zaliczył przedmiot	Odniesienie do efektów kształcenia	
		dla kierunku	dla obszaru
w zakresie WIEDZY:			
W01	określa miejsce i znaczenie dydaktyki specjalnej w nauczaniu języka angielskiego w przygotowaniu do zawodu nauczyciela oraz ma podstawową wiedzę o miejscu i znaczeniu nauk humanistycznych w systemie nauk	F1A_W01	H1A_W01
W02	opisuje znaczenie terminologii, teorii i metodologii dydaktyki specjalnej	F1A_W03	H1A_W03 H1A_W05
W03	posiada wiedzę z zakresu dydaktyki specjalnej w nauczaniu języka angielskiego pozwalającą na rozumienie złożoności procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się	F1A_W08	H1A_W05
W04	posiada wiedzę z zakresu specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych	F1A_W07	H1A_W04

W05	posiada wiedzę na temat współczesnych teorii dotyczących uczenia się i nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz różnych uwarunkowań tych procesów zależnych od środowisk wychowawczych, ich specyfiki i procesów w nich zachodzących	F1A_W08	H1A_W05
W06	posiada wiedzę dotyczącą struktury i funkcji systemów edukacji w zakresie dydaktyki specjalnej oraz innych podmiotów działalności edukacyjno-terapeutycznych	F1A_W08	H1A_W05
W07	posiada wiedzę dotyczącą celów, zasad i form procesu kształcenia językowego osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z zachowaniem zasad bezpieczeństwa i higieny pracy w instytucjach edukacyjnych, do pracy w których uzyskuje przygotowanie	F1A_W17	H1P_W09
w zakresie UMIEJĘTNOŚCI:			
U01	potrafi dokonywać obserwacji, interpretacji oraz oceny sytuacji i zdarzeń pedagogicznych dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a następnie dobierać adekwatne strategie realizowania działań dydaktyczno-wychowawczych na poszczególnych etapach edukacyjnych wykorzystując wiedzę teoretyczną	F1A_U03 F1A_U10 F1A_U16 F1A_U17	H1A_U05; H1A_U02; H1A_U03; H1A_U01; H1A_U08; H1A_U09

U02	potrafi samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje profesjonalne umiejętności związane z działalnością dydaktyczną w zakresie dydaktyki specjalnej, korzystając z różnych źródeł (w języku polskim i obcym) i nowoczesnych technologii	F1A_U01 F1A_U07 F1A_U12	H1A_U10; H1A_U14; H1A_U01; H1A_U02; H1P_U01; H1A_U03; H1A_U06; H1A_U07; H1A_U11
U03	posiada rozwinięte kompetencje komunikacyjne: potrafi porozumiewać się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, będącymi w różnej kondycji emocjonalnej, dialogowo rozwiązywać konflikty i konstruować dobrą atmosferę dla integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie szkolnej	F1A_U13 F1A_U17	H1A_U07; H1A_U02; H1A_U03
U04	potrafi dobierać metody i procedury działań dydaktycznych stosując odpowiednie środki w celu projektowania i efektywnego realizowania programu nauczania języka angielskiego, zgodnego z podstawą programową oraz indywidualnymi uwarunkowaniami ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	F1A_U02 F1A_U03 F1A_U07 F1A_U17	H1A_U01; H1A_U02; H1A_U04; H1A_U05; H1P_U01; H1A_U03

U05	potrafi kierować procesami kształcenia i wychowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, umiejętnie pracując z grupą animuje prace nad indywidualnym rozwojem uczestników procesów dydaktycznych, dostosowując metody i treści pracy do potrzeb i możliwości uczniów oraz zmian zachodzących w świecie i nauce, inspirując ich do działań na rzecz uczenia się przez całe życie	F1A_U10 F1A_U11 F1A_U16 F1A_U17	H1A_U01; H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04; H1A_U08; H1A_U09
U06	potrafi dokonywać samooceny, usprawniać własne działania dydaktyczne i planować rozwój zawodowy, korzystając z możliwości własnych oraz współpracując ze środowiskiem, w którym pełni różne funkcje	F1A_U11 F1A_U12 F1A_U13 F1A_U16	H1A_U01; H1A_U02; H1A_U03; H1A_U04; H1A_U06; H1A_U07; H1A_U08; H1A_U09; H1P_U11
w zakresie KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH:			
K01	ma świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego; dokonuje oceny własnych kompetencji i doskonali umiejętności w trakcie realizacji działań dydaktycznych	F1A_K01	H1A_K01

K02	jest przekonany o sensie, wartości i potrzebie podejmowania działań dydaktyczno-wychowawczych w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych; jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizowaniu indywidualnych i zespołowych zadań zawodowych wynikających z roli nauczyciela języka angielskiego	F1A_K02 F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K02; H1A_K03; H1P_K03; H1A_K04
K03	ma świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań dydaktycznych w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; dobiera te treści edukacyjne, które pozwalają wykorzystać zainteresowania i mocne strony ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K03; H1P_K03; H1A_K04
K04	ma świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne; w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych kieruje się wiedzą dotyczącą uwarunkowań jego niepełnosprawności pochodzącą od specjalistów, stosuje się do ich wytycznych oraz współpracuje z rodzicami/opiekunami ucznia	F1A_K02 F1A_K04 F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K02; H1A_K03; H1P_K03; H1A_K04
K05	odpowiedzialnie przygotowuje się do swojej pracy, projektuje i wykonuje działania dydaktyczne; jest gotowy do podejmowania indywidualnych i zespołowych działań na rzecz wspierania rozwoju ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	F1A_K02 F1A_K04 F1A_K05 F1A_K06 F1A_K07	H1A_K02; H1A_K03; H1P_K03; H1A_K04
K06	jest świadomy zagrożeń instrumentalizmu dydaktycznego w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, instytucjonalnego ujednolicenia niepełnosprawności, stąd podejmuje działania zindywidualizowane na daną osobę ucznia	F1A_K05 F1A_K06	H1A_K03; H1P_K03; H1A_K04

K07	jest otwarty na nowe koncepcje pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wykazuje się kreatywnością w działaniach dydaktycznych	F1A_K07 F1A_K10	H1A_K01; H1A_K02; H1A_K03; H1A_K04;
-----	--	--------------------	--

45.3. Kryteria oceny osiągniętych efektów kształcenia – w trakcie realizacji przedmiotu dydaktyka specjalna nauczania języka angielskiego student ma wypracować łączną liczbę 100 punktów możliwych do uzyskania: • aktywność i frekwencja - 10% - 10 pkt • projekt - 45% - 45pkt • kolokwium ustne - 45% - 45pkt				
na ocenę 3	na ocenę 3,5	na ocenę 4	na ocenę 4,5	na ocenę 5
Uzyskanie od 51% - 65% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 66% - 75% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 76% - 85% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 86% - 95% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania	Uzyskanie od 96% - 100% łącznej liczby pkt. możliwych do uzyskania

45.4. Metody oceny							
Egzamin ustny	Egzamin pisemny	Projekt	Kolokwium ustne	Zadania domowe	Referat Sprawozdania	Dyskusje	Inne
		+	+			+	

46. BILANS PUNKTÓW ECTS – NAKŁAD PRACY STUDENTA

Kategoria	Obciążenie studenta
	Studia stacjonarne
Udział w zajęciach dydaktycznych określonych w planie studiów	30
Samodzielne przygotowanie do zajęć/kolokwium	15
Przygotowanie projektu	15
Sumaryczne obciążenie pracą studenta	60
PUNKTY ECTS za przedmiot	2

Załącznik 5: Statystyki mierzonych zmiennych ilościowych.

```

FREQUENCIES VARIABLE=>SamooceNaKompetencjilingwistycznychSamooceNaKompetencjimetodycznych
SamooceNaKompetencjipedagogicznychSamooceNaKompetencjipsychologicznych
SamooceNaKompetencjispoecznychSamooceNaGotowidokonywaniaZawodu
WanoKompetencjilingwistycznychWanoKompetencjimetodycznychWanoKompetencjipedagogicznych
WanoKompetencjipsychologicznychWanoKompetencjispoecznychOceNaAdyplomieuKoczeniaStudiow
SamooceNaGotowociZawodowejStudenta Ch podj CiapraczyCharakterZenauczyCielejaj ZykaAngielskiegoA
Ch podj CiapraczyCharakterZenauczyCielejaj ZykaAngielskiego_A
/FORMAT=NOTABLE
/STATISTICS=STDEV MINIMUM MAXIMUM MEAN MEDIAN SKEWNESS SESKEW KURTOSIS S
EKURT
/ORDER=ANALYSIS.

```

Czstoci (FREQUENCIES)

Statystyki					
	SamooceNaKompetencjilingwistycznych	SamooceNaKompetencjimetodycznych	SamooceNaKompetencjipedagogicznych	SamooceNaKompetencjipsychologicznych	
N	111	111	111	111	
Braki danych	0	0	0	0	
rednia	3.59	3.45	3.44	2.70	
Mediana	4.00	3.00	3.00	3.00	
Odchylenie standardowe	.652	.735	.759	1.023	
Skono	-.158	.593	.583	.006	
Bd standardowy skonoci	.229	.229	.229	.229	
Kurtoza	-.997	-.092	-.131	-.844	
Bd standardowy kurtozy	.455	.455	.455	.455	
Minimum	2	2	2	1	
Maksimum	5	5	5	5	

Strona 1

Statystyki					
	SamooceNaKompetencjispoecznych	SamooceNaGotowoci do wykonywania zawodu	WanoKompetencjilingwistycznych	WanoKompetencjimetodycznych	
N	111	111	111	111	
Braki danych	0	0	0	0	
rednia	3.28	3.54	1.42	2.70	
Mediana	3.00	4.00	1.00	3.00	
Odchylenie standardowe	.955	.892	.640	.804	
Skono	-.143	-.281	1.244	-.046	
Bd standardowy skonoci	.229	.229	.229	.229	
Kurtoza	-.402	-.303	.409	-.532	
Bd standardowy kurtozy	.455	.455	.455	.455	
Minimum	1	1	1	1	
Maksimum	5	5	3	4	

Statystyki					
	WanoKompetencjipedagogicznych	WanoKompetencjipsychologicznych	WanoKompetencjispoecznych	OceNaAdyplomieuKoczeniaStudiow	
N	111	111	111	111	
Braki danych	0	0	0	0	
rednia	4.98	2.19	3.70	3.590	
Mediana	5.00	2.00	4.00	3.500	
Odchylenie standardowe	.134	.920	.669	.6075	
Skono	-.7347	.112	-.1602	.916	
Bd standardowy skonoci	.229	.229	.229	.229	
Kurtoza	52.926	-1.020	3.197	-.043	
Bd standardowy kurtozy	.455	.455	.455	.455	
Minimum	4	1	1	3.0	
Maksimum	5	4	5	5.0	

Strona 2

Statystyki				
		Samooce gotowoci zawodowej studenta	Ch podjcia pracy w charakterze nauczyciela jzyka angielskiego na pocztku ksztaenia	Ch podjcia pracy w charakterze nauczyciela jzyka angielskiego na kocu ksztaenia
N	Wane	111	111	111
	Braki danych	0	0	0
rednia		3.54	4.19	3.75
Mediana		4.00	4.00	4.00
Odchylenie standardowe		.892	.826	1.066
Skono		-.281	-.564	-.825
Bd standardowy skonoci		.229	.229	.229
Kurtoza		-.303	-.757	-.304
Bd standardowy kurtozy		.455	.455	.455
Minimum		1	2	1
Maksimum		5	5	5

EXAMINE VARIABLES=>Samooce na kompetencjilingistycznych=>Samooce na kompetencjime
todycznych
Samooce na kompetencjipedagogicznych=>Samooce na kompetencjipsychologicznych
Samooce na kompetencjispoecznych=>Samooce na gotowoci do wykonywania zawodu
Wano kompetencjilingistycznychWano kompetencjimetodycznychWano
kompetencjipedagogicznych
Wano kompetencjipsychologicznychWano kompetencjispoecznychOcena n
adyplomieu kozenia studiów
Samooce na gotowoci do zawodowej pracy Ch podjciacych charakterze nauczyciela jzyka
angielskiego na pocztku ksztaenia Ch podjciacych charakterze nauczyciela jzyka angielskiego na
kocu ksztaenia
/PLOT BOXPLOT HISTOGRAM NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/INTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL

Eksploracja (EXAMINE)

Strona 3

Informacja o analizowanych danych

	Uwzględnione		Obserwacje Wykluczone		Ogółem	
	N	Procent	N	Procent	N	Procent
Samooce na kompetencjilingistycznych	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Samooce na kompetencjimetodycznych	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Samooce na kompetencjipedagogicznych	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Samooce na kompetencjipsychologicznych	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Samooce na gotowoci do wykonywania zawodu	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Wano kompetencjilingistycznych	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Wano kompetencjimetodycznych	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Wano kompetencjipedagogicznych	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Wano kompetencjipsychologicznych	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Wano kompetencjispoecznych	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Ocena na dyplomie ukozenia studiów	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Samooce na gotowoci do zawodowej pracy	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Ch podjcia pracy w charakterze nauczyciela jzyka angielskiego na pocztku ksztaenia	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%
Ch podjcia pracy w charakterze nauczyciela jzyka angielskiego na kocu ksztaenia	111	100.0%	0	0.0%	111	100.0%

Strona 4

Statystyki opisowe (DESCRIPTIVES)

		Statystyka	B d standardowy
Samooce na kompetencjilingistycznych	rednia	3.59	.062
	95% przedzia ufności dla redniej	Dolna granica 3.47 Góna granica 3.72	
	5% rednia obcicia	3.59	
	Mediana	4.00	
	Wariancja	.425	
	Bd standardowe	.652	
	Minimum	2	
	Maksimum	5	
	Rozstp	3	
	Rozstp wiartkowy	1	
	Skono	-.158	.229
	Kurtoza	-.097	.455
Samooce na kompetencjimetodycznych	rednia	3.45	.070
	95% przedzia ufności dla redniej	Dolna granica 3.31 Góna granica 3.59	
	5% rednia obcicia	3.44	
	Mediana	3.00	
	Wariancja	.541	
	Bd standardowe	.735	
	Minimum	2	
	Maksimum	5	
	Rozstp	3	
	Rozstp wiartkowy	1	
	Skono	.593	.229
	Kurtoza	-.092	.455
Samooce na kompetencjipedagogicznych	rednia	3.44	.072
	95% przedzia ufności dla redniej	Dolna granica 3.30 Góna granica 3.58	
	5% rednia obcicia	3.43	
	Mediana	3.00	
	Wariancja	.576	
	Bd standardowe	.759	
	Minimum	2	
	Maksimum	5	
	Rozstp	3	
	Rozstp wiartkowy	1	
	Skono	.583	.229
	Kurtoza	-.092	.455

Strona 5

Statystyki opisowe (DESCRIPTIVES)

		Statystyka	B d standardowy
Samooce na kompetencjipsychologicznych	Kurtoza	-.131	.455
	rednia	2.70	.097
	95% przedzia ufności dla redniej	Dolna granica 2.51 Góna granica 2.90	
	5% rednia obcicia	2.71	
	Mediana	3.00	
	Wariancja	1.047	
	Bd standardowe	1.023	
	Minimum	1	
	Maksimum	5	
	Rozstp	4	
	Rozstp wiartkowy	2	
	Skono	.006	.229
	Kurtoza	-.844	.455
Samooce na kompetencjispoecznych	rednia	3.28	.091
	95% przedzia ufności dla redniej	Dolna granica 3.10 Góna granica 3.46	
	5% rednia obcicia	3.28	
	Mediana	3.00	
	Wariancja	.912	
	Bd standardowe	.955	
	Minimum	1	
	Maksimum	5	
	Rozstp	4	
	Rozstp wiartkowy	1	
	Skono	-.143	.229
	Kurtoza	-.402	.455
Samooce na gotowoci do wykonywania zawodu	rednia	3.54	.085
	95% przedzia ufności dla redniej	Dolna granica 3.37 Góna granica 3.71	
	5% rednia obcicia	3.56	
	Mediana	4.00	
	Wariancja	.796	
	Bd standardowe	.892	
	Minimum	1	
	Maksimum	5	
	Rozstp	4	
	Rozstp wiartkowy	1	

Strona 6

Statystyki opisowe (DESCRIPTIVES)			
		Statystyka	B d standardowy
Wano kompetencji lingwistycznych	Skono	-281	229
	Kurtoza	-303	455
	rednia	1.42	061
	95% przedzia ufnoi dla redniej	Dolna granica 1.30	
		Gorna granica 1.54	
	5% rednia obcita	1.36	
	Mediana	1.00	
	Wariancja	.410	
	Bd standardowe	.640	
	Minimum	1	
	Maksimum	3	
	Rozstp	2	
	Rozstp wiartkowy	1	
	Skono	1.244	229
	Kurtoza	.409	455
	rednia	2.70	076
	95% przedzia ufnoi dla redniej	Dolna granica 2.55	
		Gorna granica 2.85	
Wanos kompetencji metodycznych	5% rednia obcita	2.73	
	Mediana	3.00	
	Wariancja	.647	
	Bd standardowe	.804	
	Minimum	1	
	Maksimum	4	
	Rozstp	3	
	Rozstp wiartkowy	1	
	Skono	-.046	229
	Kurtoza	-.532	455
	rednia	4.98	013
	95% przedzia ufnoi dla redniej	Dolna granica 4.96	
		Gorna granica 5.01	
	5% rednia obcita	5.00	
	Mediana	5.00	
	Wariancja	.018	
	Bd standardowe	.134	
Wano kompetencji pedagogicznych	Minimum	4	
	Maksimum	5	
	Rozstp	1	
	rednia	4.98	013
	95% przedzia ufnoi dla redniej	Dolna granica 4.96	
		Gorna granica 5.01	
	5% rednia obcita	5.00	
	Mediana	5.00	
	Wariancja	.018	
	Bd standardowe	.134	

Strona 7

Statystyki opisowe (DESCRIPTIVES)			
		Statystyka	B d standardowy
Wano kompetencji psychologicznych	Rozstp wiartkowy	0	
	Skono	-7.347	229
	Kurtoza	52.926	455
	rednia	2.19	.087
	95% przedzia ufnoi dla redniej	Dolna granica 2.02	
		Gorna granica 2.36	
	5% rednia obcita	2.15	
	Mediana	2.00	
	Wariancja	.846	
	Bd standardowe	.920	
	Minimum	1	
	Maksimum	4	
	Rozstp	3	
	Rozstp wiartkowy	2	
	Skono	.112	229
	Kurtoza	-1.020	455
	rednia	3.70	.063
	95% przedzia ufnoi dla redniej	Dolna granica 3.58	
Wano kompetencji spoeecznych		Gorna granica 3.83	
	5% rednia obcita	3.77	
	Mediana	4.00	
	Wariancja	.447	
	Bd standardowe	.669	
	Minimum	1	
	Maksimum	5	
	Rozstp	4	
	Rozstp wiartkowy	0	
	Skono	-1.802	229
	Kurtoza	3.197	455
	rednia	3.590	.0577
	95% przedzia ufnoi dla redniej	Dolna granica 3.476	
		Gorna granica 3.704	
	5% rednia obcita	3.545	
	Mediana	3.500	
	Wariancja	.369	
Ocena na dyplomie ukoczenia studiów	Bd standardowe	.6075	
	Minimum	3.0	
	Maksimum	5.0	
	rednia	3.197	455
	Kurtoza	3.590	.0577

Strona 8

Statystyki opisowe (DESCRIPTIVES)			
		Statystyka	B d standardowy
Samocena gotowoci zawodowej studenta	Rozstp	2.0	
	Rozstp wiartkowy	1.0	
	Skono	.916	229
	Kurtoza	-.043	455
	rednia	3.54	.085
	95% przedzia ufnoi dla redniej	Dolna granica 3.37	
		Gorna granica 3.71	
	5% rednia obcita	3.56	
	Mediana	4.00	
	Wariancja	.796	
	Bd standardowe	.892	
	Minimum	1	
	Maksimum	5	
	Rozstp	4	
	Rozstp wiartkowy	1	
	Skono	-.281	229
	Kurtoza	-.303	455
	rednia	4.19	.078
Ch podjcia pracy w charakterze nauczyciela jzyka angielskiego na pocztu kztacenia	95% przedzia ufnoi dla redniej	Dolna granica 4.03	
		Gorna granica 4.34	
	5% rednia obcita	4.23	
	Mediana	4.00	
	Wariancja	.682	
	Bd standardowe	.826	
	Minimum	2	
	Maksimum	5	
	Rozstp	3	
	Rozstp wiartkowy	1	
	Skono	-.564	229
	Kurtoza	-.757	455
	rednia	3.75	.101
	95% przedzia ufnoi dla redniej	Dolna granica 3.55	
		Gorna granica 3.95	
	5% rednia obcita	3.81	
	Mediana	4.00	
Ch podjcia pracy w charakterze nauczyciela jzyka angielskiego na kocu kztacenia	Wariancja	1.136	
	Bd standardowe	1.066	
	Minimum	1	
	rednia	3.75	.101
	Kurtoza	-.757	455

Strona 9

Statystyki opisowe (DESCRIPTIVES)			
		Statystyka	B d standardowy
Maksimum	5		
	Rozstp	4	
	Rozstp wiartkowy	2	
	Skono	-.625	229
	Kurtoza	-.304	455

Testy normalnoci rozkadu						
Komogorow-Sminow ^a			Shapiro-Wilk			
Statystyka	df	Istotno	Statystyka	df	Istotno	
Samocena kompetencji lingwistycznych	.310	111	.000	.801	111	.000
Samocena kompetencji metodycznych	.334	111	.000	.800	111	.000
Samocena kompetencji pedagogicznych	.332	111	.000	.806	111	.000
Samocena kompetencji psychologicznych	.195	111	.000	.899	111	.000
Samocena kompetencji spoeecznych	.198	111	.000	.901	111	.000
Samocena gotowoci do wykonywania zawodu	.246	111	.000	.884	111	.000
Wano kompetencji lingwistycznych	.403	111	.000	.659	111	.000
Wanos kompetencji metodycznych	.239	111	.000	.861	111	.000
Wano kompetencji pedagogicznych	.536	111	.000	.114	111	.000
Wano kompetencji psychologicznych	.216	111	.000	.857	111	.000
Wano kompetencji spoeecznych	.446	111	.000	.610	111	.000
Ocena na dyplomie ukoczenia studiów	.244	111	.000	.832	111	.000
Samocena gotowoci zawodowej studenta	.246	111	.000	.884	111	.000
Ch podjcia pracy w charakterze nauczyciela jzyka angielskiego na pocztu kztacenia	.269	111	.000	.806	111	.000
Ch podjcia pracy w charakterze nauczyciela jzyka angielskiego na kocu kztacenia	.242	111	.000	.873	111	.000

Strona 10

Załącznik 6: Przykład wypowiedzi autobiograficznych.

JA NAUCZYCIEL?

Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość...

W formie swobodnej wypowiedzi opisz czym się kierujesz dokonując wyboru zawodu nauczyciela języka angielskiego. Jaki wpływ na decyzję mają doświadczenia z okresu przed studiami i w ich trakcie. Jak widzisz swoją przyszłość zawodową? Odpowiedź pozostanie anonimowa i nie podlega ocenie.

Moja mama zawsze chciała być nauczycielką, ale nie wpisała. Pojawili się dzieci, ja i siostra potem brat musieliśmy się nimi zajmować w domu. Jak jak byłam małą dziewczynką chciałam być nauczycielką, nie wiem jakiego przedmiotu. Do pomocy miałam takie takie zabawki i kamyki z wosku. Siostra też studiowała, ale pracowała w przedszkolu. Ja miałabym pracować w szkole podstawowej, w starszych klasach, bo para z przedmiotami jest dla mnie za trudna.

Praca nauczyciela ma dużo plusów. Poada wygody jest ciekawo, każdy dzień jest inny i można spełniać potrzeby dzieciom. Język angielski daje dużo możliwości zainteresowania uczniów przez gry i zabawy, piosenki i rymowanki. W pracy nauczyciela można się realizować zawodowo, są różne kursy i wiele osób może wejść do pracy z różnymi różnymi obywatelami. Praca z dziećmi daje wiele radości, spełnienia, że mamy wpływ na młode pokolenie, na kształcenie ich jako osobowości i kreatywności. Praca z dziećmi zawsze daje mi dużo satysfakcji dlatego bardzo chciałam zawodowo kształcić się w tym kierunku, mam ambicję być dobrym nauczycielem.