

dr Krystyna Szymankiewicz  
adiunkt  
Instytut Romanistyki  
Uniwersytet Warszawski

## AUTOREFERAT

**1. Imię i Nazwisko:** Krystyna Szymankiewicz

**2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe**

1995 r. – tytuł magistra filologii romańskiej (dyplom z wyróżnieniem)

Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki

Tytuł pracy: *Les dissymétries entre le genre masculin et féminin en français à l'exemple des noms de profession et de fonction*

Promotor: dr hab. prof. UW Krystyna Wróblewska-Pawlak

Recenzent: prof. dr hab. Teresa Giermak-Zielińska

2003 r. – stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa

Uniwersytet Warszawski, Wydział Neofilologii

Tytuł rozprawy: *Dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego*

Promotor: prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka

Recenzenci: prof. dr hab. Krzysztof Bogacki, dr hab. prof. UAM Kazimiera Myczko

**3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych**

1994 - 1995	Asystent-stażysta w Instytucie Romanistyki UW
1995 - 1998	Asystent w Instytucie Romanistyki UW
1998 - 2003	Zajęcia dydaktyczne w Instytucie Romanistyki UW z zakresu Metodyki nauczania języka francuskiego (w ramach Studiów Doktoranckich na Wydziale Neofilologii UW) oraz na Magisterskich Postkolegialnych Studiach Zaocznych (godziny zlecone)
2002 –2005	Wykładowca współpracujący z Nauczycielskim Kolegium Języka Francuskiego w Warszawie (studia wieczorowe)
2003 – 2004	Asystent w Instytucie Romanistyki UW
2004 – do chwili obecnej	Adiunkt w Instytucie Romanistyki UW

[01.01.2006 – 31.01.2008 – urlop macierzyński i urlop wychowawczy;  
01.10.2011 – 30.09.2012 – urlop naukowy;  
01.02.2016 – 31.01.2017 – urlop dla poratowania zdrowia]

**4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311.)**

**a) tytuł osiągnięcia naukowego**

Monografia pt. *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*

**b) (autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy)**

Krystyna Szymankiewicz, *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*, Werset – Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Lublin – Warszawa, 2017 r., ISBN: 978-83-65713-14-8  
Recenzent wydawniczy: prof. dr hab. Halina Widła

**c) omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.**

Monografia poświęcona jest problematyce wstępnego kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli języków obcych, a dokładnie zagadnieniu budowania przez przyszłych nauczycieli kompetencji zawodowej. Podjęcie rozważań na ten temat wynika z przekonania o niezmiennie aktualnej potrzebie refleksji nad celem i metodami kształcenia nauczycieli we współczesnym świecie, który podlega dynamicznym przemianom i stawia przed edukacją coraz to nowe wyzwania.

Głównym celem ww. pracy jest scharakteryzowanie zawodowej kompetencji nauczycieli języków obcych, zbadanie uwarunkowań jej rozwoju oraz wskazanie, w jaki sposób początkowa edukacja nauczycieli języków obcych mogłaby skuteczniej wspierać proces uczenia się u kandydatów do zawodu. Do celów szczegółowych, jakie postawiłam sobie, pisząc tę monografię, należą:

- zarysowanie wieloaspektowej charakterystyki zawodowej współczesnych nauczycieli języków obcych poprzez określenie specyfiki i ewolucji wymagań związanych z charakterem pracy, rolami i funkcjami, jakie powinna pełnić omawiana grupa zawodowa,
- określenie natury kompetencji zawodowej nauczycieli języków obcych,
- przedstawienie autorskiego modelu wielowymiarowej struktury podmiotowej kompetencji zawodowej nauczycieli języków obcych, ze szczególnym podkreśleniem znaczenia komponentu umiejętności uczenia się,

- przedstawienie autorskiego modelu mechanizmów funkcjonowania i rozwoju podmiotowej kompetencji zawodowej nauczycieli języków obcych jako dynamicznego systemu,
- usystematyzowanie definicji i relacji między pojęciami „kompetencja”, „kwalifikacje zawodowe” i „profesjonalizm” w odniesieniu do zawodu nauczycielskiego,
- przedstawienie wyników części I badania własnego dotyczącej wstępnych reprezentacji kompetencji nauczyciela języka obcego u studentów rozpoczynających kształcenie zawodowe,
- charakterystyka specyfiki uczenia się jako budowania kompetencji zawodowej na etapie kształcenia początkowego nauczycieli,
- ocena przydatności koncepcji kształcenia nauczycieli poprzez refleksyjną praktykę dla rozwijania podmiotowej kompetencji zawodowej u przyszłych nauczycieli języków obcych,
- ujęcie pod postacią modelu wyznaczników profilu przyszłego nauczyciela jako osoby uczącej się, konstruującej podmiotową kompetencję zawodową,
- prezentacja wyników badania własnego (cz. II) na temat przejawów budowania podmiotowej kompetencji zawodowej w pisemnej refleksji przyszłych nauczycielek języka francuskiego podczas praktyk szkolnych,
- podkreślenie wartości pisemnej refleksji jako narzędzia kształtowania podmiotowej kompetencji zawodowej,
- omówienie autorskich narzędzi rozwijania refleksyjności i metapoznania u kandydatów do zawodu nauczyciela języka obcego,
- przedstawienie autorskich narzędzi ewaluacji rozwoju wybranych aspektów podmiotowej kompetencji zawodowej przyszłych nauczycieli języków obcych na podstawie pisemnej refleksji dokonywanej w trakcie praktyk pedagogicznych,
- wskazanie ogólnych implikacji dydaktycznych dla wspierania rozwoju podmiotowej kompetencji zawodowej u przyszłych nauczycieli języków obcych w trakcie kształcenia początkowego.

Sformułowane powyżej cele starałam się osiągnąć poprzez rozważania i analizy teoretyczno-empiryczne przedstawione w kolejnych siedmiu rozdziałach pracy. Proponowana przeze mnie koncepcja stawia w centrum uwagi, z jednej strony, podmiotowy i holistyczny charakter kompetencji zawodowej nauczyciela, z drugiej zaś rolę refleksji w procesie aktywnego i świadomego uczenia się i samorozwoju zawodowego. Monografia dzieli się na dwie części: część 1 „Współczesny nauczyciel języka obcego i jego kompetencja zawodowa”, która zawiera trzy rozdziały o charakterze teoretycznym oraz jeden teoretyczno-empiryczny, oraz część 2 „Nauczyciel języka obcego jako uczący się w kontekście rozwoju zawodowego. W kręgu refleksyjnej praktyki” i obejmującą dwa rozdziały prezentujące rozważania teoretyczne oraz stan badań, a także jeden rozdział empiryczny.

W rozdziale 1 („Ogólne właściwości zawodu nauczyciela a specyfika pracy nauczyciela języka obcego”) przedstawiono komunikacyjne, psychospołeczne i instytucjonalne uwarunkowania pracy nauczyciela języka obcego, z których wynikają czynniki określające charakter kompetencji zawodowej, takie jak potrzeba indywidualności i podmiotowości, utożsamianej ze samoświadomością i samorealizacją. Wnioskiem z rozważań

zawartych w tym rozdziale jest przekonanie, że rozwijanie kompetencji zawodowej w przypadku nauczycieli łączy się z podjęciem przez nich trudu świadomego uczenia się nauczania w drodze rozwoju własnych zasobów zarówno intelektualnych, jak i osobowościowych.

Rozdział 2 („Role i funkcje nauczyciela języka obcego wczoraj i dziś”) pozwala uzupełnić charakterystykę pracy nauczycielskiej o zestaw ról i funkcji przypisywanych nauczycielowi języka obcego. W kontekście przemian społecznych i edukacyjnych ukazano ewolucję pełnionych przez nauczyciela coraz liczniejszych i wymagających funkcji, podkreślając szczególnie ich różnorodność w ramach podejścia zadaniowego. W zakresie pojmowania kompetencji zawodowej wynika stąd zasadność jej ujęcia jako zjawiska złożonego i globalnego w sensie wykorzystywania przez nauczyciela w sposób harmonijny i zsynchronizowany posiadanych zasobów do realizacji szerokiej gamy funkcji.

Stanowisko to zostaje rozwinięte w rozdziale 3 („Istota i struktura kompetencji nauczyciela języka obcego – ku podmiotowej kompetencji zawodowej”), w którym, wychodząc od ogólnej definicji kompetencji w kontekście zawodowym, przedstawiam koncepcję podmiotowej kompetencji zawodowej nauczyciela języka obcego. Zgodnie z podejściem humanistycznym, przyjmuję znaczenie pojęcia kompetencji jako dyspozycji podmiotowej przejawiającej się podczas działania w sytuacjach zawodowych. Podmiotowy charakter kompetencji wynika z jej unikalnego, osobowego charakteru i opiera się na samoświadomości nauczyciela, jego zdolności do krytycznego namysłu, kreatywności, odpowiedzialności, autonomii i dążeniu do samorozwoju. Kompetencja ujawnia się na styku wiedzy z działaniem, kształtuje się poprzez indywidualne doświadczenie i jego refleksyjne przetwarzanie. Istotną cechą kompetencji jest to, iż stanowi ona konstrukt wysoce złożony i jednocześnie globalny. Kwestię tę omawiam przy pomocy dwóch modeli. Pierwszy z nich ukazuje strukturę kompetencji zawodowej nauczyciela. Wyróżniam tutaj takie elementy składowe jak wiedza, umiejętności praktyczne, wiedza kontekstualna, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się. Ten ostatni element uznaję za metakompetencję, która warunkuje rozwijanie bądź wykorzystywanie pozostałych składowych kompetencji zawodowej. Uwypuklam także rolę uwarunkowań osobowościowych jako nadających kompetencji indywidualny rys. Każdy z wyodrębnionych wymiarów kompetencji zostaje następnie omówiony pod kątem zawartości istotnej w przypadku nauczyciela języka obcego. Jednocześnie podkreślam, iż kompetencja nie jest prostą sumą różnorodnych elementów, ale raczej zdolnością do ich skoordynowanego użycia, w sposób odpowiadający określonej sytuacji zawodowej. Z tego względu drugi ze wzmiankowanych modeli stanowi próbę wizualizacji procesów decydujących o używaniu wspomnianej kompetencji i jej jednoczesnym doskonaleniu. Nauczycielska kompetencja zawodowa jawi się tu jako dynamiczny system, w którym zachodzi interakcja i rodzaj synergii pomiędzy poszczególnymi elementami. Otwarty i rozwojowy charakter kompetencji profesjonalnej wskazuje na rolę uczenia się poprzez działanie i refleksję.

Rozdział 4 („Od kwalifikacji zawodowych do profesjonalizmu – zakres i znaczenie kompetencji zawodowych nauczyciela języka obcego”) zamyka część pierwszą pracy refleksją nad pojmowaniem kompetencji nauczyciela w odniesieniu do kwalifikacji zawodowych i współczesnego rozumienia profesjonalizmu w nauczaniu. W tym znaczeniu kompetencje zawodowe stanowią zbiór tematyczno-funkcyjnych obszarów kompetencji, jakie

powinien opanować kandydat na nauczyciela. W kontekście podmiotowego podejścia do kompetencji zawodowej szczegółowe typologie czy opisy kompetencji nauczycielskich mogą stanowić narzędzie refleksji nad wieloaspektowością pracy nauczyciela (np. przytoczony w pracy model kompetencji nauczyciela języka obcego autorstwa E. Zawadzkiej (2004)), pod warunkiem przyjęcia globalnego spojrzenia na kwestię kompetencji i wystrzegania się traktowania wspomnianych opisów jako wyczerpującej listy konkretnych umiejętności do opanowania. Podmiotowa kompetencja zawodowa wydaje się odpowiadać współczesnemu pojmowaniu profesjonalizmu nauczyciela, który polega na świadomym, refleksyjnym dążeniu do samorozwoju w zależności od wyjątkowej dla danej jednostki kompozycji dostępnych zasobów i cech osobowych oraz wpływów środowiska, czyli relacji interpersonalnych oraz instytucjonalnych i kulturowych uwarunkowań kontekstu pracy (Day, 2008). Rozdział kończy omówienie wyników pierwszej części badania własnego, dotyczącej wstępnych reprezentacji kompetencji nauczyciela języka obcego u studentów rozpoczynających kształcenie zawodowe. Uzyskane przy pomocy ankiet wyniki wyraźnie wskazują na postrzeganie przez osoby badane roli i kompetencji nauczyciela w sposób wąski i tradycyjny, co powinno skłaniać do podjęcia starań w toku kształcenia, aby umożliwić studentom odkrywanie, rozwijanie i poszerzanie posiadanej wiedzy i przekonań w tym zakresie.

Otwierający część 2 pracy rozdział 5 („Specyfika uczenia się i rozwoju zawodowego nauczycieli w ujęciu konstruktywistycznym”) zarysowuje teoretyczne i empiryczne podstawy dla rozumienia uczenia się jako podmiotowego rozwoju zawodowego. Przegląd konstruktywistycznych koncepcji uczenia się pozwala dostrzec w procesie uczenia się nauczycieli istotną rolę aktywnego konstruowania wiedzy, łączenia różnych źródeł wiedzy, korzystania z wiedzy mediowanej społecznie, umiejscowienia uczenia się w kontekście oraz samoregulacji. Na tym tle zaakcentowana zostaje rola praktyk pedagogicznych, które potencjalnie umożliwiają kandydatom do zawodu uczenie się w sposób odpowiadający ww. charakterystyce. Odniesienie do konstruktywizmu uwidacznia, jak ważnym czynnikiem rozwoju kompetencji zawodowej jest świadomość metapoznawcza nauczyciela. Potwierdza to tezę przedstawioną w rozdziale 3, iż w strukturze kompetencji swoje miejsce powinna znaleźć umiejętność uczenia, wpływająca na wzbogacanie i organizację posiadanych zasobów osobowościowych, poznawczych i wykonawczych. W rozdziale przedstawiono także wyniki badań nad rozwojem zawodowym nauczycieli, które pozwalają zrozumieć specyfikę funkcjonowania nauczycieli w trakcie kolejnych etapów rozwojowych, a tym samym rzucają światło na tendencje w tym zakresie u nowicjuszy w zawodzie.

W rozdziale 6 („Rozwój podmiotowej kompetencji zawodowej w świetle koncepcji refleksyjnej praktyki”) omawiam założenia, zasady i techniki stosowane w ramach refleksyjnego modelu kształcenia oraz możliwości, jakie stwarza podejście refleksyjne dla rozwijania podmiotowej kompetencji zawodowej. Koncepcja refleksyjnej praktyki zapoczątkowana przez D. Schöna (1983) od wielu lat stanowi – przynajmniej deklaratorywnie – wiodący model kształcenia nauczycieli. Jej podstawowe założenie mówi, że profesjonalści tworzą swoją wiedzę zawodową poprzez działanie i związaną z nim refleksję, w której wiedza teoretyczna stanowi podstawę dla interpretacji osobistej praktyki. Pod tym względem refleksyjna praktyka wydaje się stwarzać doskonałe warunki dla konstruowania podmiotowej kompetencji zawodowej, która łączy się nierozzerwalnie z rzeczywistym działaniem i refleksją. Wśród zalet refleksyjnej praktyki na tym polu zwracam uwagę na takie aspekty jak:

- wyróżnienie rodzajów i poziomów refleksji, a przez to wskazanie potrzeby wieloaspektowego praktykowania refleksji oraz rozwijania i pogłębiania refleksyjności;
- budowanie nowej wiedzy poprzez refleksyjne łączenie teorii z praktyką oraz rewidowanie teorii osobistych;
- rozwijanie wiedzy kontekstualnej dzięki analizie działania w różnych sytuacjach;
- rozwijanie umiejętności uczenia się poprzez metarefleksję i metapoznanie.

Badania nad refleksyjnym kształceniem nauczycieli pokazują jednak, że refleksyjna praktyka wzbudza często opór studentów, a jej powodzenie zależy od wielu czynników. Z tego względu za istotne uznałam omówienie uwarunkowań sukcesu refleksyjnej praktyki, w czym pomocne było przywołanie przykładów dwóch programów kształcenia – holenderskiego ALACT (Wubbels i Korthagen, 1990) i francuskiego ARPPEGE (Vacher, 2015). Dokonałam także przeglądu technik wykorzystujących różne formy refleksji, oceniając ich przydatność dla budowania podmiotowej kompetencji zawodowej przyszłych nauczycieli języków obcych. Podsumowaniem rozdziału jest zestawienie ukazujące ścisłą korelację cech i działań nauczyciela–refleksyjnego praktyka z wyznacznikami podmiotowej kompetencji zawodowej, omówionej w rozdziale 3. Na tej podstawie opracowałam syntetyczny model KOMPAS określający profil przyszłego nauczyciela języka obcego jako osoby uczącej się, wkraczającej na drogę ku profesjonalizmowi. Pod akronimem KOMPAS kryją się zgrupowane wokół kolejnych liter wyrazu cechy i postawy przydatne na drodze budowania kompetencji zawodowej przez przyszłych nauczycieli: (K)– Konstruowanie, Kooperacja, Kompleksowość, Kreatywność; (O) – Otwartość, Obserwacja, Odpowiedzialność; (M) – Metapoznanie, Modyfikacja; (P) – Praktyka, Postawa refleksyjna, Poszukiwanie sensu, Podmiotowość, Pasja; (A) – Aktywność, Analiza, Autonomia, Akceptacja, Afektywność; (S) – Samorefleksja, Samoocena, Samoświadomość, Strategia, Samoregulacja, Samorozwój. Model ma formę mnemotechniczną a jego funkcją jest, z jednej strony pobudzenie refleksji przyszłych nauczycieli nad kierunkami i uwarunkowaniami własnego rozwoju zawodowego, z drugiej zaś wskazanie osobom kształcącym nauczycieli obszarów uczenia się wymagających wsparcia w trakcie wstępnej edukacji nauczycielskiej.

Ostatni rozdział 7 zawiera relację z badania własnego (cz. II) dotyczącego przejawów budowania podmiotowej kompetencji zawodowej w pisemnej refleksji 17 przyszłych nauczycielek języka francuskiego podczas praktyk szkolnych. Badanie ma charakter studium przypadku, opierającego się na analizie ilościowo-jakościowej dwóch różnych typów pisemnych wypowiedzi refleksyjnych – 1016 odpowiedzi na pytania w 303 Kartach refleksji oraz 17 Podsumowań praktyk, stanowiących dłuższe teksty autorefleksyjne. Wybór rodzaju materiału badawczego opiera się na wynikach badań potwierdzających wartość pisemnej refleksji nauczycieli dla ich rozwoju zawodowego, zwłaszcza w zakresie kształtowania metapoznania i refleksyjności oraz zwiększania samokontroli i samoregulacji (Cros, Lafortune i Morisse, 2009; Buysse, Vanhulle, 2009; Morisse, Lafortune, 2014). Zestawienie dwóch różnych typów wypowiedzi pisemnej stanowi rodzaj triangulacji, pozwalając przy tym na porównanie funkcjonalności każdego z nich w procesie rozwoju zawodowego. W ramach charakterystyki materiału badawczego omawiam autorskie narzędzia refleksji

metapoznawczej przeznaczone dla studentów odbywających praktyki pedagogiczne (Karty refleksji).

Wybór schematu studium przypadku wynika z chęci rozpoznania przejawów procesu rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli przy uwzględnieniu specyfiki kontekstu kształcenia, w którym proponuje się określone formy pisemnej refleksji nad praktyką i własnym procesem uczenia się zawodu. Celem badania jest sformułowanie odpowiedzi na dwa główne pytania badawcze: 1. W jakim zakresie badane formy pisemnej refleksji stanowią narzędzie wspierające rozwój podmiotowej kompetencji zawodowej u osób badanych? oraz 2. W jakim stopniu analiza pisemnych refleksji daje możliwość ewaluacji indywidualnego rozwoju zawodowego osób badanych? Dla przejrzystości procedury badawczej i rzetelności interpretacji opisuję dokładnie kolejne etapy badania, do których należą: pozyskanie materiału do analizy, identyfikacja kategorii analizy, wyróżnienie jednostek analizy i kodowanie w zależności od rodzaju pisemnej refleksji, analiza ilościowa stopnia nasycenia danego rodzaju tekstu poszczególnymi kategoriami analizy oraz analiza jakościowa przejawów rozwoju kompetencji zawodowej w pisemnej refleksji pod kątem postawionych pytań badawczych. Omawiam także ograniczenia i trudności analizy, odnoszące się do materiału badawczego i do metodologii jakościowej. Wyniki analiz pokazały, że w badanych tekstach występują przejawy budowania podmiotowej kompetencji zawodowej w zakresie refleksyjności, samoświadomości i samoregulacji afektywnej i metapoznawczej, konstruowania znaczeń na podstawie różnych źródeł wiedzy oraz sposobów formułowania osobistej wiedzy zawodowej. Potwierdza to wartość pisemnej refleksji dla rozwoju zawodowego badanych przyszłych nauczycielek. Interpretacja porównania wyników dla Kart refleksji i Podsumowań praktyk pozwoliła przypisać każdemu z typów wypowiedzi pisemnej inne funkcje w tym zakresie. Na podstawie zidentyfikowanych w badaniu kategorii analizy opracowałam propozycję siatki oceny indywidualnego rozwoju zawodowego osób badanych wyróżniającą dwa poziomy uczenia się: uczenie się głębokie i uczenie się powierzchowne. Narzędzie to nie ma charakteru uniwersalnego, jednak zasada jego tworzenia w oparciu o analizę pisemnych refleksji może być stosowana w innych kontekstach kształcenia nauczycieli niż przedstawiony kontekst badawczy.

We wnioskach końcowych podkreślam potrzebę uzyskania akceptacji studentów dla przyjęcia roli aktywnych konstruktorów własnej kompetencji zawodowej i podjęcia refleksyjnej praktyki. Za istotne uznaję zapewnienie podczas kształcenia początkowego odpowiednich podstaw wiedzy zasilającej refleksję (w tym wiedzy na temat procesu uczenia się i rozwoju zawodowego) oraz wykorzystanie refleksji w celu pogłębiania samoświadomości przyszłych nauczycieli w takich obszarach jak własne zasoby poznawcze, uwarunkowania osobowościowe i umiejętność uczenia się.

## **5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo - badawczych**

Moja działalność naukowo-badawcza sytuuje się w dziedzinie glottodydaktyki i obejmuje dwa główne zakresy zagadnień:

- 1) Strategiczne podejście do uczenia się i nauczania języków;
- 2) Kształcenie nauczycieli języków obcych.

Poniżej opisuję mój dorobek i ewolucję zainteresowań badawczych, wyodrębniając w ww. obszarach szczegółowe zakresy tematyczne.

## ***1. Strategiczne podejście do uczenia się i nauczania języków***

W glottodydaktyce strategiczny wymiar uczenia się i nauczania języka obcego stanowi przedmiot intensywnych badań od lat 80/90. XX w. Powstały wówczas typologie strategii komunikacyjnych (np. Faerch i Kasper, 1983) oraz strategii uczenia się (np. O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990). W tym obszarze, moje badania dotyczą dwóch aspektów: strategii komunikacyjnych stosowanych w dyskursie edukacyjnym na lekcji języka obcego oraz metapoznawczych strategii uczenia się języka obcego.

### ***1.1. Strategie komunikacyjne stosowane w dyskursie edukacyjnym na lekcji języka obcego***

Badania nad rolą interakcji w przyswajaniu/uczeniu się języka wskazują na znaczenie takich aspektów jak: jakość danych językowych, z jakimi ma kontakt uczący się, częstotliwość ekspozycji na język, konieczność aktywnego przetwarzania danych językowych w rozumieniu oraz w produkcji (Krashen, 1985; Long, 1985, 1996; Swain, 1985, 1995). Opierając się na tych ustaleniach, w moich badaniach zajęłam się problemem strategii komunikacyjnych związanych z negocjowaniem znaczenia i współkonstruowaniem dyskursu przez nauczyciela i uczniów na lekcji języka obcego.

W artykule „Negocjowanie znaczenia w dyskursie szkolnym na lekcji języka obcego” (2002) przedstawiłam rozważania na temat celu, strategii i uwarunkowań kształtowania wspólnego porozumienia komunikacyjnego pomiędzy nauczycielem a uczniami w przypadku dyskursu budowanego w języku obcym. Przypadki strategii negocjacyjnych zostały zilustrowane fragmentami nagranej lekcji języka francuskiego.

Rozwinięciem wątku podjętego we wspomnianym artykule była rozprawa doktorska pt. „Dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego” (praca niepublikowana, 2003) napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Elżbiety Zawadzkiej, prezentująca pogłębioną diagnozę niektórych aspektów zjawiska dyskursu edukacyjnego na poziomie początkowym nauczania / uczenia się języka obcego, w tym identyfikację strategii dyskursywnych stosowanych odpowiednio przez nauczycieli i uczniów w zależności od realizowanych zadań dydaktycznych.

W artykule „Komunikacja na lekcji języka obcego jako proces negocjowania znaczenia” (2005) powróciłam do kwestii określenia funkcji i form negocjowania znaczenia podczas lekcji języka obcego oraz warunków sprzyjających temu zjawisku. Na podstawie analizy lekcji języka francuskiego przeprowadzonych w dwóch różnych grupach wybranej klasy dwujęzycznej określiłam rolę strategii dyskursywnych nauczycielki służących negocjowaniu jako naprawianiu komunikacji oraz negocjowaniu jako współkonstruowaniu znaczenia, przy jednoczesnym dostosowaniu owych działań do różnej w każdej z grup skłonności uczniów do kooperacji dyskursywnej.

Wątek współkonstruowania znaczenia został następnie pogłębiony w artykule „Współkonstruowanie znaczenia w dyskursie metajęzykowym na lekcji języka obcego” (2012a), w którym poddałam szczegółowej analizie przejawy dyskursu metajęzykowego w sekwencjach lekcji poświęconych analizie tekstu w języku francuskim. Celem i efektem



badania było wyodrębnienie strategii aktywizowania uczniów przez nauczyciela w dyskursie metajęzykowym z rozróżnieniem na poziom semantyzacji oraz poziom interpretacji tekstu.

Reasumując, w przywołanych powyżej pracach wykazałam, iż nauczycielskie strategie negocjowania znaczenia i współkonstruowania dyskursu są istotne dla procesu uczenia się języka ze względu na możliwość aktywizowania komunikacyjnego i poznawczego uczniów poprzez negocjowanie swojej roli w komunikacji, tworzenie skontekstualizowanych znaczeń leksykalnych, interpretowanie rzeczywistości językowej i pozajęzykowej.

Ponadto, w dwóch tekstach poruszam także zagadnienie komunikacyjnych strategii nauczania jako przełączania kodu w kontekście edukacji dwujęzycznej: „Integration langue/discipline en section bilingue francophone. Modèle polonais” (2009) i „Quelques principes de l’enseignement bilingue au service des études philologiques pour les débutants en FLE” (2010b).

## ***1.2. Metapoznawcze strategie uczenia się języków***

Strategiczny wymiar uczenia się i posługiwania się językiem zyskał na znaczeniu w glottodydaktyce wraz z pojawieniem się podejścia zadaniowego. Po pierwsze, autorzy *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, definiując kluczowe dla nowego podejścia pojęcie „zadania”, podkreślają, iż „chodzi tu o działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje zmagają do ściśle określonego celu” (ESOKJ, 2003: 20). Po drugie, wśród kompetencji ogólnych użytkownika/uczącego się języka wyróżniono umiejętność uczenia się, w obrębie której znalazły się techniki uczenia się. Obejmują one szereg umiejętności potrzebnych dla sprawnego i skutecznego uczenia się, w tym „umiejętność odpowiedniego stosowania własnych strategii i procedur, pozwalających na osiągnięcie założonych celów, zgodnie z własnymi cechami indywidualnymi i przy odpowiednim wykorzystaniu dostępnych źródeł” (tamże: 99). Po trzecie, strategie uczenia się języków nabierają dodatkowej wartości w świetle promowanej przez ESOKJ koncepcji kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, przede wszystkim ze względu na możliwość transferu uczenia się przy nauce kolejnych języków.

Odczytując powyższe jako przesłankę do rozwijania samoświadomości uczących się w zakresie stosowanych strategii, w tekście „Une didactique du transfert des compétences pour mieux apprendre une langue étrangère” (2010a) podjęłam rozważania na temat możliwości rozwijania kompetencji językowych uczących się poprzez nauczanie oparte na metapoznawczym transferze uczenia się pomiędzy posiadanymi językami. Podkreśliłam znaczenie takich uwarunkowań „nauczania transferu kompetencji” jak pobudzanie operacji poznawczych wyższego rzędu wg taksonomii celów edukacyjnych Blooma, rozwijanie kompetencji w kontekście, rozwijanie strategii uczenia się i metapoznania poprzez analizę wykonywanych zadań, czy też stosowanie zintegrowanego podejścia dydaktycznego do uczenia się wielu języków.

W kilku publikacjach zostały przedstawione wyniki badań, jakie prowadziłam nad rolą strategii metakognitywnych w nauce języka obcego. Artykuł „La complexité des facteurs déterminant l’emploi inefficace des stratégies d’apprentissage des langues étrangères - étude de cas” (2012b) prezentuje badanie przypadku, w którym analizie poddane zostały strategie uczenia się oraz czynniki indywidualne uczennicy liceum uczącej się w sposób mało

skuteczny języka angielskiego oraz języka francuskiego. Analiza wywiadu oraz wyników przeprowadzonych testów pozwoliła stwierdzić, iż wśród różnych przyczyn niepowodzeń w nauce języków obcych u osoby badanej najistotniejszy okazał się brak świadomości metapoznawczej, utrudniający zmianę stosowanych strategii uczenia się na bardziej skuteczne i odzyskanie motywacji do nauki języków.

Celem artykułu napisanego wspólnie z M. Smukiem „Les stratégies métacognitives et le développement des compétences liées à l’expression écrite en fonction du niveau des apprenants” (2012) było zbadanie strategii metakognitywnych stosowanych przez studentów filologii romańskiej podczas redagowania różnych typów tekstów (np. syntezy). Trwające kilka miesięcy badanie opierało się na i analizie kwestionariuszy i prac pisemnych. Wyniki badania ukazały u badanych studentów pozytywny wpływ treningu metapoznawczego w zakresie strategii redagowania tekstów na rozwój kompetencji związanych z pisemną wypowiedzią w języku francuskim.

Przedmiotem tekstu „Nauczanie drugich języków obcych, czyli jak wykorzystać repertuar językowy uczącego się (na przykładzie języka francuskiego dla potrzeb zawodowych)” (2015b), opublikowanego wspólnie z R. Kucharczykiem, są rozważania teoretyczne oraz propozycje praktycznych działań dydaktycznych w zakresie wykorzystania repertuaru językowego i metakognitywnego potencjału uczących się dorosłych w rozwijaniu sprawności czytania ze zrozumieniem tekstów specjalistycznych w języku francuskim.

W moim odczuciu, zgłębianie problematyki strategicznego uczenia się i nauczania języków obcych stanowiło dobrą podstawę i zarazem jeden z bodźców do podjęcia badań pedeutologicznych.

## **2. Kształcenie nauczycieli języków obcych**

Moje zainteresowanie problematyką kształcenia nauczycieli języków obcych wynika przede wszystkim z doświadczenia w prowadzeniu wielu różnorodnych zajęć przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (zob. Załącznik nr 6) oraz pełnienia od 2004 r. (z przerwami) funkcji opiekuna praktyk pedagogicznych w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Oprócz tego ważnym impulsem do podjęcia badań w obszarze kształcenia nauczycieli było dla mnie uczestnictwo w międzynarodowym projekcie *Language Educator Awareness (LEA)* w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w Grazu w 2005 r. Projekt LEA poświęcony był opracowaniu materiałów do kształcenia nauczycieli w zakresie dydaktyki wielojęzyczności.

W obrębie tematyki pedeutologicznej moja działalność naukowa dotyczy dwóch aspektów: rozwijania kompetencji nauczycieli języków obcych i roli pisemnej refleksji w kształceniu nauczycieli. Omówię je osobno, wskazując na publikacje odpowiadające tym zakresom tematycznym.

### **3.1. Rozwijanie kompetencji nauczycieli języków obcych**

Zagadnieniem kompetencji nauczyciela zajęłam się przede wszystkim w odniesieniu do nowego obszaru zadań, jakie niesie ze sobą rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej uczniów. W ramach projektu LEA opracowałam teoretycznie wraz z propozycją formy szkolenia nauczycieli temat biografii językowej i kulturowej („Autour de la

biographie linguistique et culturelle”, 2007). W tekście „Motywowanie do nauki języka obcego poprzez otwarcie na wielojęzyczność i wielokulturowość” (2008) przedstawiłam podejście dydaktyki wielojęzyczności jako sposób dla nauczycieli, by zmotywować uczniów do nauki języków obcych. W trzech kolejnych publikacjach z tej tematyki („Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli”, 2015a; „Mapy myśli jako narzędzie badania reprezentacji społecznych wielojęzyczności – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego”, 2016a; „Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego”, 2016b) relacjonowałam wspólnie z R. Kucharczykiem badania prowadzone przy pomocy różnych technik (ankiety, testów, scenariuszy lekcji, map myśli) w grupie 20 studentów profilu metodycznego w Instytucie Romanistyki UW. Celem badań była diagnoza gotowości osób badanych do rozwijania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej u uczniów zmierzona w różnych momentach procesu szkolenia oraz określenie wynikających stąd wskazań dla ewentualnej modyfikacji procesu kształcenia w badanym kontekście kształcenia.

Problematyka rozwijania u nauczycieli różnorodnych kompetencji potrzebnych w nauczaniu języków obcych była przedmiotem współredagowanej z J. Zajęc monografii wieloautorskiej *Développer les compétences multiples chez l'apprenant et chez l'enseignant en classe de FLE. Hommage à Lucjan Grobelak* (2010).

Tekst „Droga do kompetencji emocjonalnej nauczyciela – rola czynników afektywnych podczas kształcenia początkowego nauczycieli języka obcego na przykładzie przyszłych nauczycieli języka francuskiego” (2015a) został poświęcony zagadnieniu rozwijania kompetencji emocjonalnej przez studentów poprzez refleksję nad doświadczeniem i autoewaluację w trakcie praktyk pedagogicznych.

Zajmowałam się także kompetencjami, jakich potrzebuje nauczyciel, by rozwijać kompetencję interkulturową u swoich uczniów. W artykule „Former à l'enseignement interculturel: le rôle du savoir-être et du savoir-apprendre des futurs enseignants de langue étrangère” (2016) przedstawiłam rozważania teoretyczne, w świetle których wykształcenie mediatora kulturowego musi wykraczać poza przyswajanie wiedzy i opanowanie umiejętności praktycznych nauczania interkulturowego. Za kluczowe uznałam rozwijanie samoświadomości nauczycieli w zakresie ich własnych nastawień do inności oraz umiejętności uczenia się.

Podsumowując, w moich pracach dotyczących rozwijania kompetencji nauczycieli języków obcych wskazuję na nowe obszary kompetencji, uwypuklam rolę refleksji i analizuję komponenty danej kompetencji.

W omawianym obszarze tematycznym w przygotowaniu znajdują się dwie publikacje : „Former des enseignants de langue étrangère à l'enseignement à des apprenants natifs de langues Moins Dites et Moins Enseignées (MoDiMEs) – quelles compétences développer chez de futurs enseignants de FLE en Pologne? ” oraz, wspólnie z R. Kucharczykiem, „Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. W stronę dydaktyki wielojęzyczności w początkowym kształceniu nauczycieli”.

### **3.2. Rola pisemnej refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych**

W pedagogice uznaniem cieszy się koncepcja refleksyjnej praktyki, spopularyzowana w latach 80. ubiegłego stulecia przez Donalda Schöna. Podkreśla ona rolę połączenia namysłu z działaniem dla tworzenia i uświadamiania sobie przez profesjonalistę własnej praktycznej wiedzy w sytuacjach aktywności zawodowej. Nawiązując do ww. koncepcji podjęłam badania nad rolą pisemnej refleksji dotyczącej doświadczenia praktyk pedagogicznych w początkowym kształceniu nauczycieli. Przeprowadziłam kilka ilościowo-jakościowych analiz wpisów, które studenci romanistyki warszawskiej zamieszczali na forum internetowym na platformie MOODLE podczas praktyk w szkole. Korpus badawczy obejmował 97 postów na temat zajęć prowadzonych przez samych praktykantów oraz 59 postów oceniających lekcje obserwowanych nauczycieli.

W artykule „Między teorią a praktyką – przejawy teorii osobistych w refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego podczas praktyk pedagogicznych” (2013a) pokazałam, iż refleksja służąca samoocenie sprzyja nadawaniu struktury doświadczeniu i werbalizowaniu własnej wiedzy praktycznej, zaś interaktywna forma udziału w forum pozwala na konfrontację różnych doświadczeń i interpretacji, prowadząc do modyfikacji teorii osobistych studentów.

Kolejny artykuł – „Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego – rola internetowego, dydaktycznego forum dyskusyjnego” (2013b) uściślił te ustalenia, wskazując na występowanie różnic indywidualnych między studentami w zakresie przejawianej w tekstach refleksyjności.

W tekście „O refleksji towarzyszącej (auto)ewaluacji działań dydaktycznych podczas praktyk pedagogicznych” (2014a) analiza wpisów na forum dydaktycznym służyła porównaniu rodzajów refleksji dominujących w przypadku samooceny i w przypadku oceny innego nauczyciela.

Celem artykułu "Nauczanie to świetna sprawa!" O poczuciu sukcesu u studentów odbywających praktyki szkolne” (2014b) było zbadanie indywidualnych teorii studentów na temat „dobrego” nauczyciela języka obcego. Analiza tekstów została uzupełniona badaniem sondażowym dotyczącym sukcesów i porażek przeżywanych podczas praktyk szkolnych. Refleksja nad tymi aspektami pozwala przyszłym nauczycielom uniknąć idealizacji roli zawodowej.

Zagadnieniu ujawniania i refleksji nad teoriami osobistymi studentów na temat zawodu nauczyciela poświęciłam też tekst „Un prof de langue est comme un guide, un agriculteur ou ... une sorcière? Analyse des représentations du métier d'enseignant de FLE chez des étudiants en philologie romane de l'Université de Varsovie” (2015). W tym przypadku za materiał badawczy posłużyły metafory sformułowane przez studentów w tekstach na temat pracy nauczyciela języka obcego.

Podsumowując, w moich publikacjach poświęconych pisemnej refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego podkreślam zalety tego typu refleksji, wskazując jednocześnie na potrzebę rozwijania refleksji krytycznej oraz praktykowania metarefleksji w kształceniu początkowym i przygotowania studentów do redagowania tekstów refleksyjnych.

Oba omówione powyżej wątki badawcze – rozwijanie kompetencji nauczycieli oraz wykorzystanie pisemnej refleksji w procesie kształcenia zawodowego połączyłam w monografii habilitacyjnej.

Wykaz wszystkich moich publikacji znajduje się w Załączniku nr 5.

Lista źródeł, na które powoływałam się w punktach 4 i 5 powyżej:

- Buysse A., Vanhulle S. (2009). *Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?* [w:] *Questions vives* Vol.5 n°11 : 225–242. <https://questionsvives.revues.org/603> [DW : 28.04.2017].
- Cros, F., Lafortune, L. et Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Day Ch. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Faerch C., Kasper G. (red.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, London.
- Krashen S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Long M.H. (1996). The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition. [w:] W.C. Ritchie, T.K. Bhatia (red.). *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition*. New York : Academic : 413-468.
- Long M.H.(1985). Input and Second Language Acquisition Theory. [w:] S.M. Gass, C.G. Madden (red.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House: 377-393.
- Morisse M., Lafortune L. (red.) (2014). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- O'Malley J., Chamot A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford R. (1990). *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schön D. A.(1983). *The Reflective Practitioner*. New York: New York Basic Books.
- Swain M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. [w:] S.M. Gass, C.G. Madden (red.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House: 235-253.
- Swain M., Lapkin S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Process they generate: a Step towards Second Language Learning. [w:] *Applied Linguistics* 16: 371-391.
- Vacher Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Wubbels Th., Korthagen F.A. (1990). The effects of a pre-service teacher education program for the preparation of reflective teachers. [w:] *Journal of Education for Teaching* 16 (1): 29-43.
- Zawadzka E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

### Podsumowanie i perspektywy badawcze

Jestem autorką 25 artykułów/rozdziałów (z tego 6 we współautorstwie), z których 14 zostało opublikowanych w monografiach wieloautorских, zaś 11 w czasopiśmie z listy

ministerialnej (*Neofilolog, Języki Obce w Szkole, Synergies Pologne*). Współredagowałam dwie monografie tematyczne oraz jestem współautorką opracowania o charakterze skryptu. Wystąpiłam z referatem na 21 konferencjach naukowych krajowych i międzynarodowych (Kraków, Wrocław, Gdańsk, Lublin, Częstochowa, Kalisz, Olsztyn, Warszawa, Poitiers, Madryt, Nikozja – zob. Załącznik nr 7). Współorganizowałam dwie konferencje naukowe, pełniąc podczas jednej z nich funkcję sekretarza komitetu organizacyjnego. Uczestniczyłam w dwóch projektach międzynarodowych oraz prowadziłam wykłady w dwóch uczelniach we Francji (zob. Załącznik nr 8).

Byłam aktywnie zaangażowana w równoległe pełnienie kilku funkcji organizacyjno-administracyjnych na Uniwersytecie Warszawskim (zob. Załącznik nr 6).

Podczas mojej pracy na Uniwersytecie Warszawskim prowadziłam i prowadzę kilkanaście różnych typów zajęć na studiach pierwszego i drugiego stopnia, w tym seminaria licencjackie i seminaria magisterskie. Wypromowałam 22 magistrów i 13 licencjatów (zob. Załącznik nr 6). Moja praca dydaktyczna zawsze stanowiła dla mnie źródło satysfakcji (potwierdzone wysokimi ocenami moich zajęć w ankietach studenckich), inspirację do poszukiwań badawczych oraz bodziec do podejmowania samodoskonalenia zawodowego.

W ramach działalności naukowej zamierzam kontynuować badania nad rozwojem kompetencji nauczycieli języków obcych oraz rolą refleksji w zakresie takich aspektów jak modyfikowanie teorii osobistych i konstruowanie osobistej wiedzy zawodowej. Chciałabym pogłębić dotychczasowe dociekania dotyczące znaczenia uwarunkowań osobowościowych oraz umiejętności uczenia się w pracy i rozwoju nauczycieli. Planuję zająć się badaniem rozwoju kompetencji emocjonalnej oraz rozwoju metapoznania zachodzącego dzięki metarefleksji podczas kształcenia początkowego. W przypadku interesujących mnie zagadnień jestem przekonana co do wartości badań jakościowych, osadzonych w kontekście i dających wgląd w subiektywne interpretacje osób badanych. Zamierzam nadal badać pisemną refleksję w różnych jej formach, skłaniając się jednak ku badaniom podłużnym w celu prześledzenia tendencji rozwojowych. Mam nadzieję, że tak jak dotychczas, wyniki moich badań będą w pewnym stopniu mogły służyć udoskonalaniu współprowadzonego przeze mnie procesu kształcenia nauczycieli.

*Krzysztof Szepaniewicz*