

Młody nauczyciel w obliczu wyzwania **Analiza procesu i efektów kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego w oparciu o pojęcia refleksji, manipulacji oraz marketyzacji w edukacji**

Klaudia Jakubowska

Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczny
E-mail: k.jakubowska2402@gmail.com

Tutor: dr Beata Karpińska-Musiał

Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczny,
Instytut Anglistyki i Amerykanistyki

Słowa kluczowe – *dydaktyka języków obcych, manipulacja, marketyzacja, refleksja, refleksyjny praktyk*

Poniższy artykuł stanowi osobistą refleksję autorki powstałą w wyniku podsumowania zajęć tutorialowych zatytułowanych „Wybrane aspekty retoryczne, ideologiczne i psychologiczno-pedagogiczne zawodu nauczyciela języka obcego – budowa „kodeksu” kształcenia na specjalizacji nauczycielskiej”, w których brała ona czynny udział w ciągu ostatnich kilku miesięcy roku akademickiego 2016/2017 w Uniwersytecie Gdańskim. Owe zajęcia miały charakter indywidualnych spotkań z tutorem, skupiających się wokół analizowania, omawiania i dyskusji nad różnymi aspektami dotyczącymi kształcenia młodych nauczycieli języków obcych, ich kompetencji i umiejętności. Dyskusje oparte były na rozmaitych tekstach źródłowych, doświadczeniach swoich oraz innych studentów, jak również napisanych na ich podstawie krótkich esejów. W procesie pracy i nauki tutorialowej wyłoniły się trzy główne filary tematyczne, które w szczególności zainteresowały autorkę, mianowicie: refleksja, manipulacja oraz marketyzacja (urynkowanie) rozpatrywane w kontekście edukacyjnym. Będą one stanowiły podstawę analizy zawartej w poniższym tekście, który ma za zadanie skonfrontować modelowy profil absolwenta filologii angielskiej o specjalności nauczycielskiej (oparty na efektach kształcenia i standardach zawartych między innymi w planach studiów oraz sylabusach przedmiotowych, jak również informacjach udostępnionych na stornie internetowej Uniwersytetu Gdańskiego¹) z realiami zawodu nauczyciela języka obcego, z którymi mierzą się młodzi alumni przede wszystkim na początku swojej kariery. Autorka pragnie skupić się na przedstawieniu umiejętności i kompetencji pozyskiwanych przez studentów w trakcie studiów w Uniwersytecie, jak również krytycznej ocenie ich przydatności i adekwatności w pracy pedagogicznej, a w szczególności na jej początku. Całą analizę skupi wokół trzech, wymienionych już wcześniej filarów: refleksji, manipulacji i marketyzacji, jako jednych z najistotniejszych koncepcji przekładających się na efektywną pracę nauczyciela języka obcego oraz jego stabilną pozycję na obecnym rynku pracy. W poniższym tekście autorka będzie odwoływać się do dokumentów aktualnie

¹Wszelkie dokumenty pobrane ze strony internetowej Instytutu Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego http://fil.ug.edu.pl/wydzial/instytuty_i_katedry/instytut_anglistyki_i_ amerykanistyki

obowiązujących w Uniwersytecie Gdańskim, ale także osobistych doświadczeń i przemyśleń, jako że w momencie powstawania owego tekstu jest studentką II-go roku studiów magisterskich w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego. Wnioski będą też wyciągane z rozmów ze studentami i młodymi nauczycielami przeprowadzonych na potrzeby tego artykułu. Dzięki uwzględnieniu osobistych doświadczeń i przemyśleń cała analiza nabierze charakteru monografii pedagogicznej opartej o elementy metody badawczej, jaką jest badanie w działaniu (ang. *action reserach*), której dokładną charakterystykę autorka przedstawi w dalszej części tekstu.

1. Refleksja, manipulacja i marketyzacja w kontekście edukacyjnym

Zgodnie z intencją autorki wspomnianą już we wstępie tekstu, refleksja, manipulacja i marketyzacja w edukacji będą stanowiły podstawowe punkty odniesienia dla analizy umiejętności i kompetencji młodych nauczycieli zawartej w poniższym tekście. Żeby zrozumieć ich znaczenie w procesie dydaktycznym i rozwoju kariery nauczyciela języka obcego, należy zagłębić się w istotę powyższych elementów rzeczywistości edukacyjnej. Z tego względu poniższą część tekstu podzielono na trzy części tak, by móc dogłębnie rozpatrzyć każde z tych pojęć i odnieść je do kontekstu edukacyjnego.

1.1. Refleksja

Podstawowe pytanie, jakie należy sobie zadać dotyczy tego, czym jest refleksja? Słownikowa definicja wskazuje na „*głębsze zastanowienie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś, myśl, wypowiedź będąca wynikiem zastanowienia się, rozmyślania*” (Słownik Języka Polskiego PWN, 2002, s.30). Zdecydowanym nawiązaniem do powyższej definicji są także słowa Dylaka (1996, s.1), który stwierdza: „*Refleksja to zatem pewien typ myślenia, charakteryzujący się „rozważaniem” czyli „braniem na wagę” różnych aspektów sprawy*”. Podsumowując powyższe definicje, należy podkreślić, że refleksja to twórczy proces myślowy polegający na rozważaniu i analizie podmiotu refleksji, na którego postawie budowane jest pewne doświadczenie.

Odniesieniem tego pojęcia do sfery edukacyjnej zajmowało się wielu naukowców przede wszystkim w ciągu ostatnich 50 lat (Adler, 1991; Avalos, 2011; Czerepaniak-Walczak, 1997; Dylak, 1996; Impedovo i Malik, 2016; Kerby, 1991; Kwiatkowska, 2008; Ostorga, 2006; Szymczak, 2015), jednak najbardziej znanym przedstawicielem nurtu refleksji w ujęciu dydaktycznym jest Donald Schoen, którego dwie publikacje ‘*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*’ (1983) oraz ‘*Educating the Reflective Practitioner*’ (1987) uznaje się za najbardziej znaczące w tej dyscyplinie. Koncepcja *refleksyjnego praktyka*, do której nawiązuje Schoen, jak również inni autorzy zajmujący się tą dziedziną, opiera się przede wszystkim na pragmatyzmie Johna Deweya i jego sposobie definiowania refleksyjności jako: „*aktywnego i nieustannego rozważania wszelkich przekonań i wiedzy w kontekście praktyki oraz dalszych konsekwencji, w odróżnieniu od działania rutynowego*” (Dylak, 1996, s.2). Bazując między innymi na powyższym stwierdzeniu, Schoen przedstawia dwie główne koncepcje refleksji odnoszące się do zawodowego jej praktykowania: *reflection-in-action* (*refleksja w działaniu*) charakteryzującą się rozwiązywaniem problemów i rozważaniem rozmaitych doświadczeń zawodowych, a także oceną ich efektywności symultanicznie z procesem działania, oraz *reflection-on-action* (*refleksja nad działaniem*), która ma podobny charakter, jednak następuje z pewnym opóźnieniem czasowym, przez co wpływa przede wszystkim na późniejsze działania badacza (Dylak, 1996; Impedovo i Malik, 2016; Perkowska-Klejman, 2011; Szymczak 2015). Jak zauważa Schoen, wiedza i umiejętności wypracowane w procesie refleksji nad działaniem zawodowym są bezwarunkowo wykorzystywane także podczas pracy z nowym materiałem

pochodzącym z różnych źródeł naukowych, jak również teoriami naukowymi. Pozwalają one na efektywne działanie, rozumienie problemów i ich rozwiązanie, a także dostosowanie wiedzy praktycznej do potrzeb wynikających z charakterystyki danej sytuacji (Dylak, 1996; Perkowska-Klejman, 2011).

Biorąc powyższe informacje pod uwagę, należy stwierdzić, że *refleksyjny praktyk* w ujęciu Schoena staje się jak pisze Dylak (1996, s.3): „*badaczem w kontekście praktyki, konstruującym nową teorię dotyczącą konkretnego przypadku, nie oddzielając myślenia od działania*”. Perkowska-Klejman (2011, s.5-6) zaznacza także, że *refleksyjna praktyka* to proces, który trwa całe życie i jest wyjątkowo trudny ze względu na potrzebę zdystansowania się podmiotu do całokształtu sytuacji, a także jak najbardziej obiektywnej oceny swoich działań, umiejętności i postaw. W dydaktyce *refleksyjna praktyka* wymaga od nauczyciela analizy własnego podejścia do procesu nauczania, a także stosowanych technik i metod, ich odpowiedniości, jak również efektywności. Jak podkreślają badacze dziedziny, jest to niezwykle ważny element, mający bezpośredni wpływ na osobisty rozwój każdego dydaktyka, który stanowi wartość ze względu na tempo rozwoju świata, nowych technologii, a także pojawiające się co chwile kolejne formalne wymagania stawiane przez poszczególne jednostki administracyjne na różnych poziomach (Jasper, 2003; Perkowska-Klejman, 2011; Szymczak, 2015). *Refleksyjna praktyka* stanowi, jak pisze Perowska-Klejman (2011, s.6): „*zamknięcie luki między teorią a praktyką w edukacji. Poprawia jakość nauczania oraz jego ewaluację*.”

Podsumowując, należy stwierdzić, że umiejętność *refleksji* jest nieoceniona w przypadku, w którym dana jednostka pragnie ulepszać swój warsztat zawodowy, ale również swoje szeroko pojęte wnętrze. Stąd koncepcja *refleksyjnego praktyka* zaproponowana przez Schoena wydaje się być nadzwyczaj istotna w procesie kształcenia młodych nauczycieli. Ich sylwetki powinny wpasować się w charakterystykę przedstawioną przez Lepperta (1998, s.219), który stwierdza, że nauczyciel-refleksyjny praktyk: „*w pełnionej przez siebie roli myśli o tym, co aktualnie robi. Poddaje również refleksji swoje funkcjonowanie, koncentrując uwagę na strukturze własnych przekonań, określających sposób jego myślenia i działania. Studiuje on swój <warsztat> pracy, przyjmowane założenia i osiągnięte rezultaty, analizuje doświadczenia, wprowadza zmiany w sposobie bycia nauczycielem*”.

1.2. Manipulacja

Manipulacja to pojęcie wielokrotnie pojawiające się w rozmaitych dyskursach, nie tylko naukowych. Rozpatruje się je z zarówno pod względem czysto teoretycznym lub też filozoficznym, ale także bardziej empirycznym, analizując np. jego językowe (retoryczne) czy marketingowe zastosowanie (Akopova, 2013; Guzik i Huget, 2010; Harwas-Napierała, 2005). Należy jednak podkreślić fakt, że mimo zainteresowania powyższym pojęciem i jego powszechnego stosowania, wciąż nie została stworzona jednolita definicja pojęcia *manipulacji*. Te, które można znaleźć w słownikach lub publikacjach naukowych, przedstawiają ją w następujący sposób:

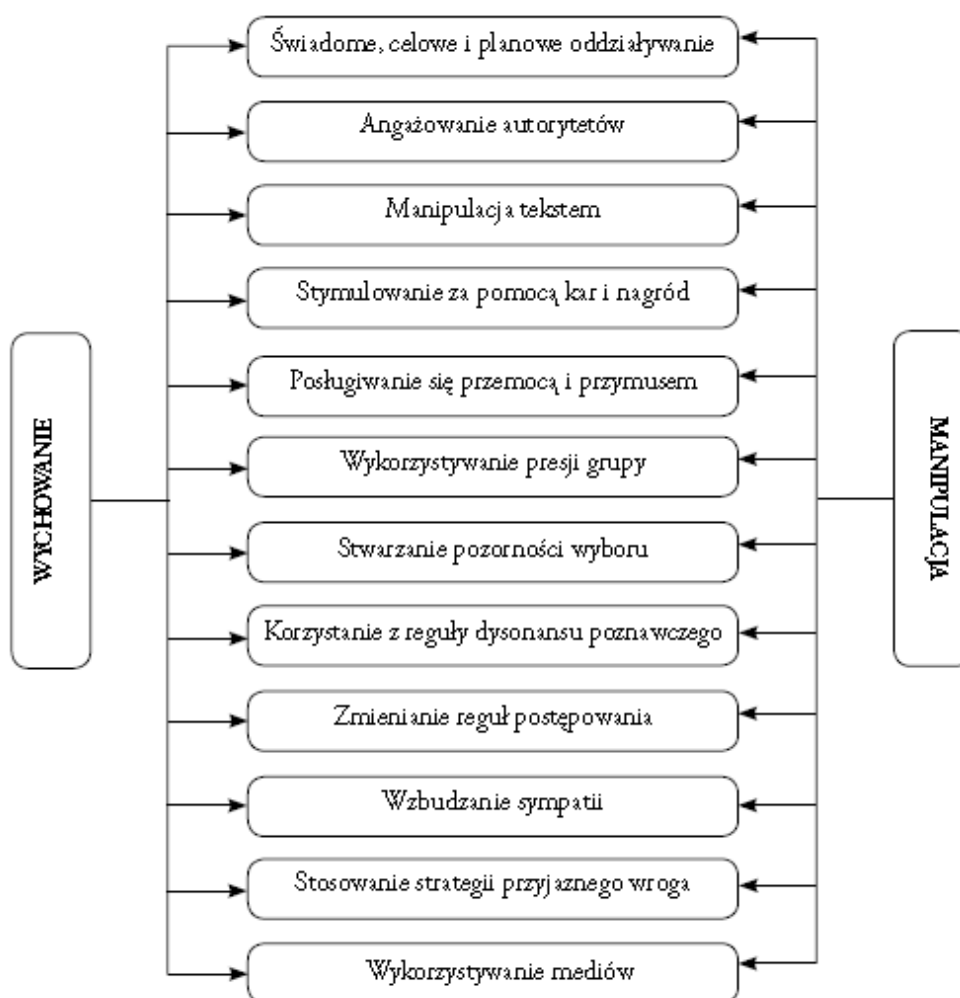
„*wykorzystywanie jakichś okoliczności, naginanie lub przeinaczanie faktów w celu udowodnienia swoich racji lub wpływania na cudze poglądy i zachowania*” (Słownik Języka Polskiego PWN, 2002, s.99)

„*to zamierzone i intencjonalne wywieranie wpływu na osobę lub grupę w taki sposób, by nieświadomie i z własnej woli realizowała działania zaspokajające potrzeby (realizowała cele) manipulatora*” (Warecki, Warecki i Peczek w: Aksman, 2010, s.27)

„*to świadome wpływanie na uczucia innych, by podejmowane przez nich decyzje były kierowane emocjami, a nie racjonalnym świadomym myśleniem*” (Urban w: Aksman, 2010, s.27)

W związku z powyższym należy zauważyć, że *manipulacja*, mimo bycia terminem wciąż niedookreślonym definicyjnie, ma pewne cechy charakterystyczne uwzględniane we wszystkich opisach, jak *świadomy zamiar i dążenie do określonego celu manipulatora, nieświadomość manipulowanego i wykonywanie przez niego określonych czynności lub podążanie za określonym nurtem myślowo-poglądowym*. Należy także podkreślić ogólne przyjęte nacechowanie negatywne, co wynika z ograniczenia wolności jednostki w sferach stanowienia o sobie i swoim postępowaniu, którego stanowi nieodłączny element procesu manipulacji (Jakubowska, 2017, s.1).

Stąd rodzi się pytanie, jakie odniesienie ma manipulacja do sfery edukacyjnej, a tym bardziej dydaktycznej? Odpowiedzi dostarcza nam wielu badaczy zwracających uwagę przede wszystkim na podobieństwa i różnice pomiędzy *wychowaniem* i *manipulacją*, a także skutki zastosowania ich w procesie nauczania (Misiuk, 2010; Guzik i Huget, 2010; Harwas-Napierała, 2005; Nieciński 2010; Śliwerski, 2013). Jedno z najbardziej czytelnych i pełnych zestawień podobieństw pomiędzy wychowaniem i nauczaniem przedstawiła Misiuk (2010), której schemat przedstawia ryc. 1.



Ryc. 1. Cechy wspólne wychowania i manipulacji (źródło: Misiuk, 2010)

Jak zaznaczają jednak niektórzy badacze (Misiuk, 2010; Guzik i Huget, 2010; Nieciński 2010; Śliwerski, 2013; Wróbel, 2006; Zalewska 2008), istnieje także wiele różnic. Podstawową z nich jest postrzeganie odbiorcy działania. W wychowaniu uczeń stanowi podmiot, posiadający własne

opinie i wartości. Może on decydować o swoim postępowaniu oraz poglądach czy reprezentowanych wartościach w sposób wolny, a osoba nauczyciela i jego działania traktowane jest jako swego rodzaju impuls. Z kolei w procesie manipulacji adresata postrzega się jako narzędzie służące do wykonywania działań zaplanowanych przez manipulującego, nie bierze się pod uwagę jego osobistych odczuć i potrzeb. Ponadto, wychowanie ma charakter świadomy, uczeń zdaje sobie sprawę z działań i zamierzeń wychowawczych, mających na celu wspieranie jego rozwoju w sferze naukowej, jak również w moralnej. Jak piszą Śliwerski i Kwieciński (2011, s.22) „*wychowanie to świadome i celowe działanie pedagogiczne zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian rozwojowych) w osobowości wychowanka*”. Stanowi to opozycję w stosunku do manipulacyjnego braku świadomości adresata o celach oddziaływania manipulującego, jego planach i skutkach podejmowanych czynności. W procesie manipulacyjnym wykorzystywane są wszelkie braki i słabości adresata, ale nie po to by je zmniejszać przez rozwój poszczególnych aspektów osobowościowych czy wiedzy, tylko dla osiągnięcia korzyści manipulującego i jego celów. W końcu wychowanie jak pisze Misiuk (2010, s.124): „*ma charakter uniwersalny i ponadczasowy. Na procesy wychowawcze wpływają uwarunkowania historyczne, kulturowe i społeczne, zaś kierunki działań wychowawczych determinowane są przez rzeczywistość społeczną wraz z jej tradycjami i perspektywami*”. Z kolei manipulacja ma charakter tymczasowy lub inaczej zwany punktowym, gdzie manipulujący skupia się na konkretnym okresie z życia adresata, w którym dany cel ma zostać zrealizowany (Misiuk, 2010, s.124-125).

Stosując środki manipulacyjne w procesie dydaktycznym, nauczyciele muszą zdawać sobie sprawę, że w ten sposób odbierają swoim uczniom wolność i swobodę myślenia, a także ograniczają ich osobisty rozwój zarówno w sferze naukowej, jak i moralnej (Guzik i Huget, 2010; Lepa, 1992; Misiuk, 2010; Nieciński 2010). Manipulacja może także negatywnie wpłynąć na proces komunikacji między nauczycielem i uczniem, ponieważ, jak podkreśla Nieciński (2010, s.30):

„Podmioty wcześniej czy później odkrywają lub wyczuwają intuicyjnie, że są traktowani instrumentalnie przez manipulatorów. Zazwyczaj wyrażają wówczas sprzeciw wobec wszelkich tego rodzaju zabiegów, przy czym z reguły tracą wcześniej żywione zaufanie, z jakim odnosili się do zachowujących się w ten sposób osób”.

Jednak wśród badaczy są również tacy, którzy wskazują na pewne pozytywne aspekty stosowania manipulacji w nauczaniu (Misiuk, 2010; Nieciński, 2010). Podkreślają oni fakt, że może ona pomóc uczniowi ukierunkować jego rozwój, jak również wzmocnić motywację, determinację lub sumienność w chwilach słabości. Ponadto, zdaniem tych badaczy, efekty działań manipulacyjnych z natury nie muszą być złe, a ukrycie pewnych aspektów aktywności pedagogicznej może mieć znaczący pozytywny wpływ na zachowanie i wyniki osiągane przez uczniów.

Reasumując, manipulacja to powszechnie używany termin, który ma szerokie zastosowanie również w kontekście dydaktycznym. Młodzi nauczyciele są zobowiązani zdawać sobie sprawę, jak silne narzędzie mają w swoich rękach i jakie efekty może mieć jego umiejętne, ale także nieumiejętne zastosowanie.

1.3.Marketyzacja

Marketyzacja kształcenia (in. urynkowanie, komodyfikacja, utowarowienie) to pojęcie funkcjonujące w ramach ideologii neoliberalnej, której ogólne założenia Dziemianowicz-Bąk (2010, s.18) charakteryzuje w następujący sposób: „*(służąca) strategii zachowania panujących stosunków społeczno-ekonomicznych przy jednoczesnym wzroście efektywności produkcji wiedzy i technologii – podstawowego kapitału współczesnych społeczeństw*”. Zakłada ona szeroko rozumiane stosowanie

zasad wolnego rynku we wszelkich możliwych sferach życia społecznego, w jego ocenie i ewaluacji (Dziemianowicz-Bąk, 2010; Zaborniak, 2015). Jak wskazuje Jołkiewicz (2005, s.101) „*przełom XX i XXI w. przyniósł konkurencyjność i „marketyzację” edukacji, a tym samym przededefiniowanie roli studenta, który staje się klientem*”, mającym określone wymagania w stosunku do uczelni, jej kadry, a także kierunku własnego rozwoju. Szkoły oraz uczelnie nabrały charakteru usługowego w stosunku do uczniów i ich opiekunów. Wiedza traktowana jest jak swego rodzaju produkt, zasób (*commodity*), który ma zostać dostarczony klientowi tak, by zadowolili jego wszystkie potrzeby. Zjawisko to, odnoszone do pojęcia globalizacji rynku pracy, jak również zauważany w ostatnich latach niż demograficzny wzmogły konkurencję na rynku pomiędzy poszczególnymi instytucjami edukacyjnymi, a co za tym idzie, uruchomiło procesy mające na celu ciągłą ewaluację działań, a także potrzebę stałego rozwoju umiejętności i kompetencji (*lifelong learning*). Powyższe działania zakładają poprawę jakości kształcenia i jego dostosowanie do ponowoczesnych warunków rynkowych. Szkoły konkurujące ze sobą o liczbę uczniów, a co za tym idzie także ilość finansów przeznaczonych na daną jednostkę administracyjną, starają się przygotować jak najatrakcyjniejszą, najbogatszą i najbardziej efektywną ofertę edukacyjną, by uzyskać przewagę nad innymi placówkami (Jołkiewicz, 2005; Rudnicki, 2010; Rzekanowski, 2010; Zaborniak, 2015, 2016).

Należy jednak zauważyć, że zjawisko marketyzacji w edukacji wywołuje także sporo krytyki, czego przykładem może być podejście Bridges’a i Jonathan (2003). Podkreślają oni problem ograniczenia kontroli władz państwowych nad instytucjami oświatowymi, ich programem i systemem nauczania. Ponadto, wyrażają swoją obawę dotyczącą nastawienia procesu nauczania wyłącznie na cele i zapotrzebowanie rynkowe, co mogłoby skutkować ograniczeniem idei szeroko pojętego rozwoju uniwersyteckiego studentów. W końcu punktują uprzywilejowaną sytuację szkół prywatnych w omawianym systemie, jako że są one niezależne od funduszy państwowych, a także szczegółowego nadzoru ze strony organów państwa specjalizujących się w edukacji (Bridges i Jonathan, 2003).

Biorąc powyższe pod uwagę, można założyć, że obecna polska szkoła to już nie tylko instytucja z pewną misją, skupiająca się przede wszystkim na rozwijaniu umiejętności swoich wychowanków, szeroko rozumianego poszerzania ich horyzontów myślowych, ale przede wszystkim jednostka gospodarcza, która może być porównana do innych firm znajdujących się na rynku. Musi ona zmagać się z konkurencją i walczyć o pozyskiwanie uczniów-klientów, by tym samym zapewnić sobie odpowiedni poziom finansowania. Młodzi nauczyciele muszą być gotowi na potrzebę ciągłego rozwoju i poszerzania swoich kompetencji, mających na celu podwyższenie jakości oferowanych przez nich usług. Ewaluacja ich działań, a także potrzeba wprowadzania coraz to kolejnych innowacji, powinna być dla nich czymś naturalnym. Nieodzwonnie w swoim zawodzie będą musieli zmagać się z konkurencją między sobą, ale także będą zobowiązani do czynnego udziału w podwyższaniu wartości rynkowej placówki, w której są zatrudnieni.

2. Elementy metodologii badanie w działaniu (action research) zastosowane do przeprowadzenia analizy porównawczej

Action research to metodologia badawcza, opisana m.in. przez Kurta Lewina, amerykańskiego psychologa społecznego. Została przez niego po raz pierwszy przedstawiona w publikacji „*Action Research and Minority Problems*” w 1946 roku (Dylak, 1996; Karpińska-Musiał, 2016). We współczesnej literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji owego pojęcia. Majchrzak (2014, s.2-3) w oparciu o Cohena i Maniona stwierdza, że: „*badania w działaniu są rodzajem interwencji dydaktycznej wprowadzanej na niewielką skalę w funkcjonowanie niezbyt licznej populacji uczących*

się oraz eksplorowaniem/monitorowaniem efektów tej interwencji w trakcie jej zachodzenia, co umożliwia uchwycenie dynamiki badanych zjawisk”. Z kolei Surdyk (2006, s.913) zaznacza, że *action research* stanowi pewną formę badania podjętą przez jego uczestników zarówno badaczy, jak i praktyków, które przeprowadzane jest w konkretnym kontekście badawczym. Poprzez zbieranie i analizę danych, ma na celu wprowadzenie zmiany skutkującej wzmocnieniem poczucia celowości i racjonalności działań, a także ich ewaluację oraz poprawienie jakości.

Jak zaznaczają Deshler i Ewert (1995) specyfika *action research* wynika już z nazwy, która składa się z dwóch członów *action* (aktywne działanie) i *research* (badanie) wskazujących na potrzebę bezpośredniego zaangażowania uczestników danego projektu badawczego nie tylko w jego przeprowadzenie, ale także analizę (Chrostowski i Jemielniak, 2008), co fantastycznie ujmują słowa Baumann i Pilch (2001, s.307) „*Badanie to jest systematycznym zbieraniem informacji o zjawiskach wywołujących jakieś zmiany, przy czym badacz jest inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń. 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*”.

Obecnie *action research* uznawana jest nie tylko za metodologię, ale bardziej holistycznie za paradygmat w badaniach naukowych, mający kilka cech charakterystycznych, które Karpińska-Musiak (2016, s.113) definiuje w następujący sposób:

- badanie jest prowadzone przez tę samą osobę (osoby), która działa i podejmuje decyzje;
- badanie zawsze odnosi się do zagadnień, pytań, które mają znaczenie dla badacza;
- badanie ma zawsze swoje praktyczne konsekwencje, gdyż jest nakierowane na udoskonalanie spopularyzowanej rzeczywistości;
- od działań praktycznych, podjętych w celu rozwiązania problemu i poprawy sytuacji, badacz dochodzi do uogólnień teoretycznych;
- ten typ badania łączy ze sobą rolę badacza i praktyka;
- badanie odbywa się przy większym lub mniejszym współudziale uczestników sytuacji, w której przebiega.

Powołując się na powyższe uwarunkowania, autorka stara się poczynić poniższą analizę problemu badawczego właśnie wg kryteriów *action research*, przede wszystkim ze względu na fakt aktywnego, osobistego zaangażowania w kształcenie uniwersyteckie jako studentki oraz jej doświadczenie jako młodego pracownika szkoły językowej. Analizę opiera ona na subiektywnych doświadczeniach, ale także uwagach innych studentów, które miała okazję zebrać w trakcie rozmów przeprowadzonych na potrzeby tego artykułu. Podstawą podjęcia się zadania konfrontacji modelu absolwenta z realiami życia zawodowego jest także głęboka autorefleksja autorki, stanowiąca nieodłączny element *action research* i pozwalająca na skonfrontowanie założeń teoretycznych z działaniami w kontekście, w którym badanie jest przeprowadzane (w tym przypadku jest to środowisko uniwersyteckie i szkolne zarówno państwowe, jak i komercyjne). Poniższa analiza ma na celu wycinkową ewaluację efektów kształcenia studentów specjalizacji nauczycielskiej, a co za tym idzie wskazanie punktów i aspektów, w których należałoby wprowadzić zmianę lub ulepszenie, co stanowi też jedno z podstawowych założeń metodologii *action research*. Celem poniższej analizy jest

także rozpatrzenie obszarów problematycznych w zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych i wskazanie na potencjalne sposoby ich udoskonalenia.

3. Analiza modelowej sylwetki absolwenta studiów I i II stopnia

Zgodnie z ogólnie przyjętym systemem bolońskim², studia w Uniwersytecie Gdańskim na kierunku Filologia angielska zostały podzielone na dwa podstawowe etapy: 3-letnie studia licencjackie i 2-letnie studia magisterskie, dostępne zarówno w systemie studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. Każdy z etapów kończy się obroną pracy i uzyskaniem odpowiednio tytułu licencjata lub magistra. Ponadto, zarówno studia licencjackie, jak i magisterskie są podzielone na specjalizacje. W przypadku studiów pierwszego stopnia, studenci mają prawo wybrać między translatoryką i specjalnością nauczycielską; w przypadku studiów drugiego stopnia są to: translatoryka i specjalność nauczycielska dzielona na literaturoznawstwo oraz językoznawstwo. Jednakże w związku z tematem powyższego tekstu autorka skupi się wyłącznie na specjalności nauczycielskiej i jej charakterystyce na studiach stacjonarnych.

Pragnąc stworzyć modelowy profil absolwenta Filologii angielskiej, należy przede wszystkim wziąć pod uwagę wielość czynników, które wpływają na rozwój przyszłego dydaktyka języka obcego i jego ukształtowanie. Autorka tekstu postara się przybliżyć czytelnikom przede wszystkim te wynikające z przepisów i standardów obowiązujących w dostępnej studentom dokumentacji w Uniwersytecie Gdańskim.

Podstawowym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli jest plan studiów, w którym dokładnie określony zostaje zakres przedmiotów i ilość godzin poświęcona na poszczególne zajęcia. Składa się on z grupy treści ogólnych i 3 modułów, dzielących przedmioty pod względem tematyczno-umiejętnościowym. W grupie treści ogólnych możemy znaleźć przedmioty obowiązkowe dla każdego kierunku studiów, wynikające z charakterystyki studiów w Uniwersytecie, między innymi seminaria i wykłady wydziałowe. Z kolei przedmioty zawarte w poszczególnych modułach zależą od specyfiki danego kierunku i specjalizacji. Na kierunku Filologia angielska I moduł skupia przedmioty poświęcone rozwijaniu umiejętności językowych, kształtowaniu świadomości metajęzykowej studentów, jak również poszerzaniu ich wiedzy w zakresie kultury i literatury określonego obszaru językowego. W module tym na studiach II-go stopnia zawarte są również zajęcia specjalizacyjne, rozwijające studentów w zakresie językoznawczym lub literaturoznawczym. Z kolei w II module ujęte zostały przedmioty mające na celu psychologiczno-pedagogiczne przygotowanie przyszłych dydaktyków. Ostatni z modułów uwzględnionych w planie studiów skupia przedmioty obejmujące zakres szeroko pojętej dydaktyki języka obcego. Zestawienie poszczególnych modułów oraz sumaryczne ilości godzin zostały przedstawione w tab. 1. i 2.

Analizując statystyki zawarte w tab. 1. i 2., jak również opis kierunku znajdujący się na stronie Wydziału Filologicznego UG, należy zauważyć, że studia licencjackie skupiają się przede wszystkim na pracy nad językiem i wiedzą ogólną dotyczącą danego obszaru językowego. Zajęcia specjalizacyjne, dotyczące dydaktyki lub psychologiczno-pedagogicznych aspektów nauczania stanowią zaledwie 15% ogólnej liczby godzin. Dysproporcja ta stanowczo wyrównuje się na poziomie studiów magisterskich, gdzie ilość godzin poświęconych przede wszystkim zajęciom przygotowującym do zawodu nauczyciela jest mniej więcej równa ilości godzin specjalizacyjnych. Ponadto, należy zauważyć, że na każdym stopniu studiów studentów obowiązują praktyki zawodowe

² <http://www.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html>

w ilości 150 godzin (30 ogólnopedagogicznych i 120 dydaktycznych). Praktyki te również mają za zadanie przede wszystkim zaznajomić studentów z systemem i funkcjonowaniem polskich szkół, ale także sprawdzić ich kompetencje w praktyce pod okiem mentorów, czyli doświadczonych nauczycieli.

Tab. 1. Podział godzin lekcyjnych na studiach licencjackich

Studia licencjackie	
Grupa treści ogólnych	30
Moduł I: przygotowanie w zakresie merytorycznym	
a) praktyczna nauka języka obcego	15
b) wiedza o języku i komunikacji	25
c) wiedza o literaturze i kulturze obszaru językowego	70
Moduł II: przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym	50
Moduł III: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym	50
Sumaryczna ilość godzin	2040

Tab. 2. Podział godzin lekcyjnych na studiach magisterskich

Studia magisterskie	
Grupa treści ogólnych	80
Moduł I: przygotowanie w zakresie merytorycznym	
a) praktyczna nauka języka obcego	180
b) grupa treści specjalizacyjnych	210
Moduł II: przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym	150
Moduł III: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym	150
Sumaryczna ilość godzin	870

Podsumowując powyższe dane można wysnuć wniosek, że to przede wszystkim studia magisterskie, a nie studia licencjackie skupiają się na wyszkoleniu przyszłych dydaktyków języka angielskiego. Może to wynikać z faktu, że studia licencjackie przygotowują do pełnienia funkcji nauczyciela języka angielskiego jedynie w szkole podstawowej, a dopiero dyplom ukończenia studiów II-stopnia umożliwia ubieganie się o stanowiska w szkołach wyższego szczebla. Jeżeli jednak przyjmiemy koncepcję, że przygotowanie dydaktyczne, którego uczestnikami są studenci I stopnia skupia się przede wszystkim na nauczaniu na pierwszych etapach edukacyjnych, okazuje się, że studenci, którzy rozpoczynają studia magisterskie bez wcześniejszej edukacji pedagogicznej, mają stanowczo ograniczony zasób zdobywanych wiedzy, umiejętności i kompetencji, co może znacząco wpływać na ich późniejszy warsztat. Z kolei sytuacja, w której materiał omówiony na studiach

licencjackich zostanie powtórzony na kolejnym etapie, skutkować będzie ograniczaniem i spowalnianiem rozwoju studentów kontynuujących naukę na tych samych studiach. W związku z powyższymi wątpliwościami, należy zauważyć pewien dysonans i niezgodność w koncepcie dzielonych studiów filologicznych. Autorka zdaje sobie jednak sprawę, że wynika on z założeń oficjalnego systemu dla całej Unii Europejskiej. Wydaje jej się jednak, że można owe założenia systemowe dopasować do realiów polskiej uczelni i pomyśleć na przykład o podziale studentów na grupy nie alfabetycznie, a ze względu na ich wcześniejsze doświadczenia. Autorka dostrzega także potrzebę ewaluacji nacisku kładzionego na dydaktykę na poszczególnych etapach nauki, gdyż pojawiająca się dysproporcja może mieć ujemny wpływ na warsztat dydaktyczny młodych nauczycieli. To zagadnienie, jednakże, zdecydowanie wymaga dalszej i pogłębionej analizy oraz szczegółowych badań.

Szeroki wachlarz umiejętności i kompetencji posiadanych przez modelowych absolwentów Filologii angielskiej ma swoje odzwierciedlenie także w efektach kształcenia, które są ściśle określone dla każdego kierunku i etapu studiów. Na potrzeby owego tekstu autorka wybrała najważniejsze, odnoszące się w sposób szeroki do *manipulacji, marketyzacji i refleksji* w edukacji, stanowiących podstawę zawartych rozważań. Należy jednak podkreślić celowe pominięcie w poniższej analizie efektów kształcenia opisujących wiedzę studentów. Autorka uznaje, że jest to indywidualna sfera umysłowa każdego studenta, której poszerzanie nie wymaga tak dużego zaangażowania mentorów, w postaci nauczycieli akademickich, jak w przypadku wyżej wymienionych aspektów. Student samodzielnie może poszerzać swoją wiedzę teoretyczną poprzez korzystanie z rozmaitych ogólnodostępnych źródeł.

Kierunkowe efekty kształcenia na studiach I stopnia na kierunku Filologia angielska:

Umiejętności:

- Umie samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać swoje umiejętności badawcze kierując się wskazówkami opiekuna naukowego.
- Korzysta z technologii informacyjnej, multimediów i zasobów Internetu. Potrafi krytycznie oceniać i opracowywać wykorzystywane zasoby Internetu.
- Posiada umiejętność merytorycznego argumentowania z wykorzystaniem poglądów innych autorów oraz formułowania wniosków.

Kompetencje:

- Zna zakres posiadanej przez siebie wiedzy i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się i rozwoju zawodowego.
- Jest otwarty na nowe idee i gotów do przeformułowania swojego stanowiska.
- Potrafi pracować w grupie, przyjmując w niej różne role.
- Potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania.
- Jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych.

- Efektywnie organizuje swoją pracę i krytycznie ocenia stopień jej zaawansowania.
- Ma świadomość dylematów związanych z wykonywaniem zawodu.

Kierunkowe efekty kształcenia na studiach II stopnia na kierunku Filologia angielska:

Umiejętności:

- Potrafi samodzielnie wyszukiwać, analizować, oceniać, selekcjonować i integrować wiedzę przy zastosowaniu nowoczesnych technik pozyskiwania i analizowania informacji z wykorzystaniem różnych źródeł zgodnie ze wskazówkami opiekuna naukowego oraz formułować na tej podstawie krytyczne sądy.
- Posiada pogłębione umiejętności badawcze, obejmujące analizę prac innych autorów, syntezę różnych idei i poglądów, dobór metod i konstruowanie narzędzi badawczych, opracowanie i prezentację wyników, pozwalające na oryginalne rozwiązywanie złożonych problemów w zakresie filologii.
- Umie samodzielnie zdobywać wiedzę i poszerzać umiejętności badawcze kierując się wskazówkami opiekuna naukowego.
- Umie podejmować autonomiczne działania zmierzające do rozwijania zdolności, realizacji projektów autorskich i kierowania własną karierą zawodową.
- Posiada umiejętność integrowania wiedzy w zakresie filologii oraz jej zastosowania w nietypowych sytuacjach profesjonalnych.

Kompetencje:

- Ma świadomość zakresu swojej wiedzy filologicznej, powiązania jej z wiedzą z zakresu innych dyscyplin humanistycznych oraz umiejętności fachowych, a także potrzebę ciągłego dążenia do rozwoju kompetencji w zakresie ogólnohumanistycznym, jak też kompetencji personalnych i społecznych.
- Ma świadomość potrzeby nauki i stałego rozwoju, potrafi organizować proces uczenia się innych osób.
- Jest przygotowany do nawiązywania kontaktów z organizacjami, instytucjami lub przedsiębiorstwami oraz elastycznego angażowania się w zadania grupowe w obrębie ich działalności.
- Jest przygotowany do aktywnego uczestnictwa w grupach, organizacjach i instytucjach, jest gotowy przyjmować w nich różne role, w tym rolę przywódcy, jest zdolny do porozumiewania się ze specjalistami oraz niespecjalistami w sytuacjach profesjonalnych.
- Potrafi precyzyjnie formułować pytania, służące pogłębieniu własnego rozumowania danego tematu lub odnalezieniu brakujących elementów rozumowania i wykorzystać zdobytą wiedzę do realizacji zadania bądź wsparciu innych przy realizacji zadania.

- Jest gotowy do podejmowania wyzwań zawodowych; wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych.
- Prawdłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy związane z wykonywaniem zawodu.

Istotność wszystkich wyżej wymienionych aspektów skupia się przede wszystkim w obrębie pojęcia urynkowania (**marketyzacji**) kształcenia, ponieważ to właśnie to zjawisko wymusza na nauczycielach ciągły rozwój, otwartość i zdolność dostosowywania się do rozmaitych zmian. Owe cechy, jak również umiejętności skupione wokół podejmowania współpracy z rozmaitymi jednostkami instytucjonalnymi czy konkretnymi osobami i możliwość ich zaoferowania danej szkole stanowi niezwykle istotny atut na obecnym rynku pracy, a także daje szansę utrzymania pozycji już zdobytej. Jednak trzeba zdawać sobie sprawę, że młodzi nauczyciele, rozpoczynając swoją karierę, muszą zmierzyć się przede wszystkim z ograniczeniami finansowymi na rozwój naukowy lub podejmowanie konkretnych inicjatyw, a także brakiem sprzętu czy zasobów w polskich szkołach. Ich zajęcia i kierunek kształcenia powinien się skupić na możliwościach wykorzystania tych zasobów, do których mają dostęp polscy nauczyciele, a nie na idealizowaniu warunków i przedstawianiu nieosiągalnych celów. Nacisk powinien zostać także postawiony na zaznajomienie studentów z realiami komercyjnej obecnie szkoły. Należy podkreślać pojmowanie ucznia jako klienta i fakt skupienia na zaspokajaniu jego potrzeb, ale także nacisk na wprowadzanie innowacji i świadomość ciągłej ewaluacji zajęć zarówno przez jednostki wewnętrzne, jak i zewnętrzne.

Odnosząc się do pojęcia **refleksji**, autorka zauważa, że w wyżej wymienionych efektach kształcenia stanowczo brakuje odniesienia do sfery refleksyjności nauczyciela i nauki wyciąganej z analizy i interpretacji osobistych doświadczeń. Dopiero na studiach magisterskich pojawia się koncept świadomości własnej wiedzy i umiejętności, co w ocenie autorki powinno mieć miejsce już na wcześniejszym etapie nauki. Jako, że refleksyjna praktyka jest nieodłącznym elementem dzisiejszego zawodu nauczyciela, powinna mieć także swoje odzwierciedlenie w efektach kształcenia, ponieważ pozwala na ciągły rozwój posiadanych już kompetencji nawet przy minimalnych zasobach. Ponadto daje możliwość lepszego zrozumienia postępowania uczniów, ich reakcji na poszczególne metody czy techniki dydaktyczne. Dzięki refleksyjnej praktyce młody nauczyciel ma także szansę na znaczące poprawienie swojej efektywności, ponieważ ewaluuje swoje zajęcia i osiągnięcia, dostrzega popełnione błędy jak również elementy wymagające poprawy. Podczas zajęć studenci powinni być zachęceni do oceny własnych działań pedagogicznych, wyciągania z nich konkretnych wniosków i przygotowywania koncepcji zmiany tak, by ciągle się rozwijać. Nie osiągną tego jedynie poprzez lekturę i analizę informacji z rozmaitych źródeł, a przede wszystkim przez praktyczne zadania skupione na owym zagadnieniu.

Autorka pragnie także zauważyć brak odniesienia do kompetencji lub umiejętności związanych z pojęciem **manipulacji**. Niejako pominięta jest istotność owego pojęcia w kształceniu młodych dydaktyków, a przecież mierzyć się z nią będą na każdym etapie pracy zawodowej, jako że dzisiejsi nauczyciele są manipulowani zarówno systemowo przez narzucone podstawy programowe, sposoby zarządzania placówkami oświaty, ale także przez rodziców i uczniów, którzy w wyniku komercjalizacji edukacji w Polsce nabrali ogromnej władzy i decyzyjności w stosunku do edukacji, programów nauczania czy sposobu prowadzenia zajęć lekcyjnych. W związku z tym studenci powinni być kształceni do tego, żeby przede wszystkim znajdować swoje miejsce w dzisiejszej skomplikowanej rzeczywistości, ale także umieć dostrzec manipulację stosowaną w odniesieniu do ich pracy i być w stanie się jej przeciwstawić lub wykorzystać ją dla własnego dobra i dobra swoich uczniów. Kształcenie owej umiejętności rozpoznawania i kierowania manipulacji nie jest proste

i z pewnością czasochłonne, ale niezwykle istotne dla przyszłego sukcesu zawodowego osiąganego przez młodych nauczycieli, dlatego zdaniem autorki powinno zostać uwzględnione w efektach kształcenia.

4. Analiza doświadczeń autorki

Powyższe rozważania byłyby jednak tylko pustym zbiorem teoretycznych schematów, gdyby nie odnieść ich do rzeczywistości, z którą mierzą się na co dzień młodzi nauczyciele zarówno w szkołach publicznych, jak i prywatnych. W momencie tworzenia tego tekstu autorka jest zarówno studentką II roku studiów magisterskich na kierunku filologia angielska w Uniwersytecie Gdańskim (która wcześniej ukończyła studia licencjackie na tym samym kierunku), praktykantką w szkole publicznej, a także nauczycielem języka angielskiego z 4-letnim stażem w szkole prywatnej. Stąd poniższy fragment autorka postanowiła poświęcić rozważaniom opartym na osobistych doświadczeniach, a także na wnioskach wyciągniętych z rozmów z innymi studentami i młodymi nauczycielami. Swoje doświadczenia uważa za swoisty przykład tego, co spotyka innych młodych nauczycieli na początku ich kariery zawodowej, ponieważ miała do czynienia zarówno z prywatnym, jak i publicznym segmentem rynku edukacyjnego. Dla pełnego zobrazowania sytuacji i lepszego zrozumienia intencji autorki, poniższy fragment również zostanie podzielony na trzy części odnoszące się do każdego z wyżej wspomnianych już filarów: refleksji, manipulacji i marketyzacji.

4.1. Refleksja

Swoje rozważania autorka pragnie zacząć od koncepcji refleksyjności w zawodzie nauczyciela, ponieważ uważa ją za jedną z najistotniejszych kompetencji, która w znaczącym stopniu wpływa na rozwój innych umiejętności zawodowych i efektywność pracy. Jak zauważyła już w analizie efektów kształcenia, niestety niewiele miejsca poświęca się w trakcie studiów przedstawieniu i analizie pojęcia refleksyjnego praktyka. Świadomość potrzeby rozwoju i poszerzania wiedzy wspomniana w efektach kształcenia nie wystarczy młodemu nauczycielowi, jeżeli nie będzie on znał narzędzi, które mogą mu posłużyć do osiągnięcia owego rozwoju. Niestety, teoria kojarzona przede wszystkim z nazwiskiem Schoena (1983, 1987) pojawia się jedynie podczas zajęć z zakresu dydaktyki języka angielskiego i tylko jako teoretyczne podejście do pracy w zawodzie nauczyciela, podczas gdy powinna zajmować znaczące miejsce w trakcie wielu przedmiotów akademickich, ponieważ pozwala na analizę i ewaluację własnych działań, wyciągnięcie z nich wniosków oraz poprawę ewentualnych błędów lub niedociągnięć.

Jako młody nauczyciel autorka wielokrotnie spotkała się z sytuacją, w której metody, techniki lub zadania przez nią wybrane dla uczniów, nie dawały oczekiwanych efektów, mimo że ich teoretyczne podstawy wydawały się adekwatne, a zajęcia przebiegły sprawnie. Zdarzało się również tak, że zdyscyplinowanie danej grupy w trakcie zajęć lub klasy w trakcie praktyk studenckich przychodziło autorce z dużym trudem, ze względu na rozbieżność charakterową poszczególnych uczniów, ich różne ukierunkowania i uwarunkowania intelektualne albo problemy w sferze prywatnej. W obu przypadkach jedynie dogłębna refleksja nad poszczególnymi zadaniami, charakterystyką grupy i własnym warsztatem pozwalały na odpowiednie wykorzystanie wiedzy teoretycznej i uzyskanie znaczącej poprawy efektywności działań. Dzięki takim przypadkom, młodzi nauczyciele rozumieją istotność refleksji dla rozwoju ich umiejętności i kompetencji nauczycielskich, a także dostrzegają możliwość uzyskiwania lepszych wyników własnych działań.

Ponadto, refleksyjne podejście do nauczania umożliwia maksymalne wykorzystanie posiadanych zasobów. W trakcie zajęć akademickich studenci poznają rozmaite narzędzia technologiczne, z których mogą korzystać w trakcie pracy zawodowej, są zaznajamiani z wykorzystywaniem atrybutów, gier i innych urządzeń służących urozmaiceniu i ulepszeniu procesu nauczania języka angielskiego. Jednak w momencie, w którym młody nauczyciel rozpoczyna pracę w szkole przede wszystkim państwowej wielokrotnie musi się zmierzyć ze znaczącymi ograniczeniami posiadanych zasobów materialnych i możliwości wykorzystania poznanych wcześniej narzędzi, na przykład ze względu na brak technologicznego sprzętu w danej klasie lub szkole, brak funduszy na zakup oprogramowania do tablic interaktywnych czy nawet pomocy dydaktycznych. Znacząco zostaje ograniczony także przez czas i wymagania programowe. W takich sytuacjach jedynie głęboka refleksja może uratować młodego nauczyciela i pozwolić mu maksymalnie wykorzystać ograniczone środki, które posiada tak, by osiągać jak najlepsze efekty dydaktyczne.

Należałoby także dodać, że postawa refleksyjnego praktyka jest niezwykle istotna, jeżeli weźmie się pod uwagę ciągle zmiany zachodzące w edukacji na całym świecie, ale także stricte w systemie polskiej oświaty. Zdaniem autorki jedynie nauczyciele z dobrze rozwiniętą umiejętnością refleksji będą w stanie poradzić sobie z powtarzającymi się zmianami zakresu materiału obowiązującego na poszczególnych etapach edukacyjnych, zmianą nauczanych grup wiekowych, a także postępem technologicznym i zmianami pokoleniowymi, ponieważ będą oni w stanie dogłębnie przeanalizować otaczającą ich rzeczywistość edukacyjną, ocenić posiadane możliwości i dostosować do nich sposób nauczania tak, by osiągać zamierzone cele.

Opierając się na wyżej wymienionych przykładach, autorka pragnie jeszcze raz podkreślić potrzebę nacisku na kształtowanie zdolności do refleksji i postawy refleksyjnego praktyka podczas rozmaitych zajęć dydaktycznych już w trakcie nauki w Uniwersytecie. Ograniczone podejście teoretyczne nie wystarczy studentom do rozwinięcia powyższej umiejętności, potrzebne są praktyczne zajęcia i mentorzy, którzy mogliby podzielić się swoim doświadczeniem. Ukształtowani w ten sposób refleksyjni praktycy będą mieli nie tylko świadomość potrzeby ciągłego rozwoju i poszerzania wiedzy, ale także zdolność świadomego kierowania procesem pozyskiwania, rozszerzania umiejętności dydaktycznych, a także dostosowywania się do zmiennych realiów edukacyjnych, co skutkować powinno osiągnięciem sukcesów zawodowych.

4.2. Manipulacja

Manipulacja stanowi drugie pojęcie, do którego pragnie odnieść się autorka tekstu. Jak zaznaczyła już w analizie efektów kształcenia, jest ono nieodłącznym elementem rzeczywistości edukacyjnej otaczającej wszystkich dydaktyków, nie tylko młodych. Jednakże stanowi kolejne zagadnienie, któremu nie poświęca się wystarczająco uwagi. W trakcie zajęć akademickich poruszane aspekty dotyczą przede wszystkim manipulacji językowej rozpatrywanej z perspektywy badań językoznawczych. Niewiele czasu, o ile w ogóle, poświęca się manipulacji w odniesieniu do zajęć dydaktycznych czy systemu edukacji. Pewne teoretyczne aspekty można spotkać jedynie podczas zajęć wykładowych na przykład w trakcie omawiania konceptu ukrytego programu w szkole. Jednak tego typu odniesienie nie jest wystarczające, biorąc pod uwagę zakres i rodzaj manipulacji z jakim spotykają się młodzi nauczyciele na co dzień. Jako podstawowy przykład można przywołać „zalecenia” poszczególnych dyrektorów placówek mówiące o tym, które święta należy obchodzić w szkole i w jaki sposób, a których nie wolno, jakie wartości powinny być przekazywane dzieciom w trakcie zajęć czy w jaki sposób powinny być przeprowadzane zajęcia. Autorka, jak również inni młodzi nauczyciele podczas swojej praktyki zawodowej spotkali się na przykład z dezaprobatą dotyczącą organizowania jakichkolwiek lekcji świątecznych (przede wszystkim ze względu na

zróżnicowanie kulturowe oraz religijne), ale także dotyczących polityki czy też innych tematów tak zwanego „tabu”. Ponadto, mieli oni do czynienia z naciskiem na „przerabianie” podręcznika wiążące się z ograniczeniami prowadzenia niestandardowych zajęć lub też wprowadzania nowoczesnych technologii i materiałów ponadprogramowych. Autorka spotkała się także z sytuacją, w której młody nauczyciel był manipulowany tak, by podążać podczas swoich zajęć według metod stosowanych przez bardziej doświadczonych nauczycieli, którzy nie stanowili dobrego wzorca, a ich postępowanie dydaktyczne pozostawiało wiele do dyskusji ze względu na przykład na kompletny brak stosowania nowoczesnych technologii w nauczaniu lub nacisk kładziony tylko na pasywną znajomości języka skupioną wokół zagadnień gramatycznych itd.

Należy także zauważyć, że młodzi nauczyciele mogą być poddani manipulacji ze strony niektórych rodziców, pragnących na przykład poprawić oceny swojego dziecka w szkole lub dostosować sposób prowadzenia zajęć do jego upodobań. Następuje to bezpośrednio w trakcie rozmów podczas konsultacji czy na regularnych zebraniach, gdzie rodzice skupiają się i wyróżniają potrzeby swojego dziecka, sugerują sposób przeprowadzania sprawdzianów oraz ich terminarz. Niejednokrotnie ingerują także w proces prowadzenia zajęć, sposób traktowania poszczególnych uczniów czy w końcu system oceniania. Jednej z nauczycielek, z którą autorka rozmawiała, zdarzyło się słyszeć bezpodstawne oskarżenia i groźby dotyczące donosu do dyrektora lub innych instytucji. Manipulacja w przypadku relacji nauczyciel-rodzic może mieć także formę pośrednią w postaci przekazywania prezentów, okazywanie wyraźnego zainteresowania danym dydaktykiem, popieranie i zaangażowanie się tylko w pewne inicjatywy. Autorka sama miała do czynienia z rodzicami, którzy brali czynny udział w tak zwanym życiu szkoły tylko wtedy, kiedy zgadzało się to z ich odczuciami i poglądami, a także pomysłem na edukację swojego dziecka, prawdopodobnie myśląc, że w ten sposób wpłyną na system prowadzenia zajęć.

Wszystkie wyżej wymienione przykłady stanowczo ograniczają wolność nauczycielską w doborze materiałów czy treści zawartych w planie zajęć. Sprawiają, że nauczyciel może poczuć się wyłącznie jak narzędzie wykonujące polecone mu zadanie, a zwłaszcza młody i niedoświadczony, który nie zdołał jeszcze wyrobić sobie znaczącego stanowiska i autorytetu. Jednak w momencie, w którym zda sobie sprawę, że w ten sposób jest manipulowany systemowo, może spróbować przeciwstawić się całej sytuacji, przedstawiając treściwe argumenty popierające własne stanowisko i sposób prowadzenia zajęć. Kluczem do tego jest świadomość i wiedza dotycząca manipulacji, jej rodzajów i ewentualnych sposobów zwalczania, którą młody nauczyciel mógłby wykorzystać. Z tego względu autorka uznaje za niezbędne wzmożenie nacisku na pojęcie manipulacji w trakcie nauki w Uniwersytecie.

4.3. Marketyzacja (urynkowanie)

Ostatni filar pojęciowy, który autorka chciałaby rozważyć w kontekście własnych doświadczeń dotyczy marketyzacji edukacji, czyli urynkowania szkolnictwa w Polsce. Jak już zostało udowodnione w teoretycznym fragmencie dotyczącym tego pojęcia, wywołuje ono falę zarówno pozytywnych, jak i negatywnych komentarzy. Należy jednak podkreślić, że nie jest to jedynie teoretyczne zagadnienie, a zjawisko wywołujące konkretne procesy w publicznych i prywatnych placówkach edukacyjnych, mające znaczący wpływ na pracę nauczycieli, przede wszystkim młodych.

Po pierwsze wynika to z faktu, że uczniowie oraz rodzice są obecnie traktowani jak konsumenci lub klienci, których wymagania i potrzeby powinny być na tyle zaspokojone, by czuli oni satysfakcję i chcieli kontynuować korzystanie z usług danej placówki, a najlepiej polecali ją innym, co stanowi element wyjątkowo podkreślany przez dyrektorów szkół publicznych, a przede wszystkim

prywatnych. Z tego względu w ciągu ostatnich kilku lat przeprowadza się coraz więcej rozmaitych ewaluacji dotyczących na przykład sposobu prowadzenia zajęć, odczuć uczniów i osiągniętych przez nich wyników, a także poziomu zadowolenia rodziców. Niejednokrotnie autorka jak również jej rozmówcy byli w ten sposób oceniani przez swoich pracodawców, będących szczególnie wymagającymi wobec nich ze względu na krótki staż pracy i małe doświadczenie. Powodowało to stres, zaniepokojenie i dyskomfort, na który niestety nie przygotowały ich zajęcia dydaktyczne w Uniwersytecie ani praktyki studenckie, ponieważ studenci nie są oceniani przez mentorów akademickich z zakresu praktycznego prowadzenia zajęć, a jedynie teoretycznej ich organizacji. Sposób nauczania przez studentów jest oceniany jedynie przez mentorów w szkole, którzy nie zawsze podchodzą do powierzonego im zadania z adekwatnym zaangażowaniem.

Z chęci zaspokojenia potrzeb uczniów i rodziców wynika także nacisk na znajomość i umiejętność stosowania nowoczesnych technologii, wykorzystywania metod aktywizacyjnych, organizowania rozmaitych zajęć pozalekcyjnych oraz kół zainteresowań, najlepiej wykorzystujących fundusze zewnętrzne (na przykład unijne) i zorganizowanych we współpracy ze znaczącymi jednostkami. Podnoszenie konkurencyjności, jak również posiadanie wyżej wymienionych kompetencji wiąże się także z potrzebą ciągłego rozwoju i doksztalcania się nauczycieli pracujących zarówno w placówkach publicznych, jak i prywatnych. Na obecnym rynku edukacyjnym stawiającym wysokie systemowe wymagania oraz programowe, nauczyciel nie może pozwolić sobie na zaprzestanie rozwoju swoich umiejętności. Świadomość wyżej wymienionych aspektów zawodu nauczyciela jest niezwykle istotna dla studentów, ponieważ może znacząco wpływać na ich ostateczną decyzję dotyczącą wyboru ścieżki kariery. Na szczęście stanowi aspekt wielokrotnie poruszany w trakcie zajęć akademickich, co znajduje swoje odzwierciedlenie w efektach kształcenia je opisujących.

Na zakończenie autorka chciałaby jednak przytoczyć jeszcze jeden aspekt wiążący się z urynkowaniem szkoły, ale także samym jej funkcjonowaniem. Mianowicie, podczas rozmów kwalifikacyjnych od autorki, ale także innych młodych nauczycieli, wielokrotnie wymagano znajomości dokumentacji szkolnej i sposobu jej prowadzenia, prawa oświatowego, czy choćby oprogramowań funkcjonujących jako e-dzienniki. Niestety do 2017 roku powyższe elementy nie znalazły miejsca w efektach kształcenia czy sylabusach w postaci praktycznych ćwiczeń, co stanowi poważny uszczerbek w trakcie rekrutacji do szkół.

Wszystkie powyższe umiejętności i działania mają na celu zdobycie przez poszczególne placówki oświatowe przewagi nad innymi, co może skutkować posiadaniem większej ilości studentów i uzyskiwaniem znaczących funduszy na prowadzenie szkoły. Ponadto, jednostki posiadające szeroko wyszkoloną kadrę, stosującą nowoczesne narzędzia edukacyjne, zostają lepiej oceniane, a niejednokrotnie nagradzane przez jednostki prowadzące. W związku z powyższym młodzi nauczyciele powinni być przygotowywani i uświadamiani już podczas studiów, jakiego rodzaju obciążenia mogą spotkać w przyszłej pracy zawodowej, a w szczególności na jej początku. Zadaniem wykładowców akademickich z dużo większym doświadczeniem powinno być przygotowanie studentów na dodatkowy stres i dyskomfort związany z dogłębnym ocenianiem ich pracy, jak również prowadzeniem ponadetatowych godzin lekcyjnych czy kół zainteresowań. W końcu do planu studiów należy włączyć zajęcia mające na celu zaznajomienie studentów z prawem oświatowym, dokumentacją i oprogramowaniami niezbędnymi do pracy w szkole.

5. Wnioski

Podsumowując rozważania zawarte w powyższym tekście, autorka pragnie podkreślić konieczność ewaluacji proporcji godzin poświęconych na rozwój dydaktyczny przyszłych nauczycieli w stosunku do czasu poświęconego na inne przedmioty, przede wszystkim na studiach licencjackich, a także konieczność rozważenia nowego podejścia do podziału studentów na grupy w trakcie studiów magisterskich tak, by umożliwić im jak najszersze możliwości rozwoju. Pragnie także zwrócić uwagę na istotę pojęć oraz działań oscylujących wokół *refleksji*, *manipulacji* i *marketyzacji* w kształceniu przyszłych nauczycieli. Umiejętności i kompetencje, które stanowią wynik skupienia kształcenia na wyżej wymienionych koncepcjach mogą w znaczący sposób ułatwić odnalezienie się młodych studentów w realiach polskiej szkoły, a także umożliwić im zdobycie i utrzymanie stanowiska. Co więcej, przygotowują do całościowego budowania i poszerzania świadomości epistemologicznej nauczycieli JO (języków obcych), rozumianą jako „świadomość tego, czym jest teoria glottodydaktyczna rozpatrywana na poziomie metapoznawczym i tego, jak należy się do niej odnosić w procesie interpretowania praktyki dydaktycznej„ (Karpińska-Musiał i Orchowska 2014, s. 31).

Literatura

- Bauman T. i Pilch T., 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa.
- Bridges, D. I Jonathan, R. (2003). *Education and the Market*. w: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., Standish, P. (red.), 2003. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing Ltd, 126-145.
- Czerepaniak-Walczak, M., 1997. *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń, Edytor.
- Dziemianowicz-Bąk, A., 2010. *Interesy konstytuujące nauczanie*. [w:] Syska, M. (red.) *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i zagrożenia*. Wrocław-Warszawa, Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a, 11-21.
- Jakubowska, K., 2017. *Pozytywne i negatywne aspekty manipulacji w środowisku szkolnym*.
- Jasper, M., 2003. *Foundations in Nursing and Health Care: Beginning Reflective Practice*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Karpińska-Musiał, B., Orchowska, I., 2014. *Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela – refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki*. [w:] Czura A. (red.) *Refleksja w nauczaniu języków obcych*. Neofilolog 43(1). Poznań-Wrocław 25-38.
- Karpińska-Musiał, B., 2016. *Edukacja spersonalizowana w Uniwersytecie. Ideologia-instytucja-dydaktyka-tutor*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON
- Kerby, A., 1991. *Narrative and the self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kwiatkowska, H., 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B., 2011. *Pedagogika. Podręcznik akademicki T.I*. Warszawa: PWN.
- Lepa, A., 1992. Manipulowanie człowiekiem jako problem współczesnej pedagogii. *Ethos*, 1(17). 77-87.
- Leppert, R., 1998. *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny Intelektualista*. [w:] Prokopiuk, W. (red.). *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Białystok: TRANS HUMANA.
- Rudnicki, P., 2010. *Edukacja i neoliberalizm dwadzieścia lat później. O tym jak polskie instytucje edukacyjne odtwarzają kulturę, propagują ideologię i nakazują konsumpcję wiedzy*. [w:] Syska, M. (red.). *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i zagrożenia*. Wrocław-Warszawa: Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a, 60-89.
- Rzekanowski, J., 2010. *Komercjalizując oświatę. Przykłady opisane przez „Głos nauczycielski”*. [w:] Syska, M. (red.). *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i zagrożenia*. Wrocław-Warszawa: Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a, 39-46.

Szymczak, M. (red.), 2002. *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: PWN. (s. 30, 99)

Wróbel, A., 2006. *Wychowanie a manipulacja*. Kraków: Impuls.

Źródła internetowe

- Adler, S., 1991. The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 17(2), 139-150.
<http://dx.doi.org/10.1080/0260747910170203>
- Akopova, A., 2013. Linguistic Manipulation: Definition and Types. *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*, 1(2). <http://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/70/192>
- Aksman, J. (red.), 2010. *Manipulacja. Pedagogiczno – społeczno aspekty* (Część II. Komunikacja, dydaktyka, wychowanie a manipulacja). Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. Oficyna Wydawnicza AFM
https://repozytorium.ka.edu.pl/bitstream/handle/11315/5314/Manipulacja_pedagogiczno-spoleczne_aspekty_cz_1_2010.pdf?sequence=1
- Avalos, B., 2011. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, 10-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Chrostowski, A., Jelmieniak, D., 2008. Action research w teorii organizacji i zarządzania. *Organizacja i kierowanie*, 1(131), 41-56. http://www.crow.kozminski.edu.pl/papers/actionresearch_OiK.pdf
- Guzik, A., Huget, P., 2010. *Specyfika komunikacji w procesie edukacyjnym – obszary zagrożeń manipulacyjnych*. [w:] Aksman, J. (red.). (2010). *Manipulacja. Pedagogiczno – społeczno aspekty* (Część II. Komunikacja, dydaktyka, wychowanie a manipulacja). Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM.
https://repozytorium.ka.edu.pl/bitstream/handle/11315/5314/Manipulacja_pedagogiczno-spoleczne_aspekty_cz_1_2010.pdf?sequence=1
- Harwas-Napierała, B., 2005. Etyczne aspekty manipulacji. *Poznańskie Studia Teologiczne* (18)
https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/8297/1/14_Barbara_Harwas-Napiera%C5%82a_Etyczne%20aspekty%20manipulacji_247-259.pdf
- Impedovo, M. A., Malik, S. K., 2016. Becoming a Reflective In-service Teacher: Role of Research Attitude. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (1).
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2877&context=ajte>
- Jołkiewicz, D., 2005. Ewaluacja szkolnictwa wyższego a jakość kształcenia. *Nauka i szkolnictwo wyższe*, 2(26), 98-106. <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/issue/viewIssue/378/97>
- Majchrzak, K., 2014. *O edukacyjnych badaniach w działaniu w teorii i praktyce*.
<https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2592/o%20edukacyjnych%20baniach%20w%20dzia%C5%82aniu%20w%20teorii%20i%20praktyce.pdf?sequence=1>
- Misiuk, A., 2010. *Rzeczywistość wychowawcza a manipulacja*. [w:] Aksman, J. (red.) *Manipulacja. Pedagogiczno – społeczno aspekty* (Część II. Komunikacja, dydaktyka, wychowanie a manipulacja). Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. Oficyna Wydawnicza AFM.
https://repozytorium.ka.edu.pl/bitstream/handle/11315/5314/Manipulacja_pedagogiczno-spoleczne_aspekty_cz_1_2010.pdf?sequence=1
- Nieciuiński, S., 2010. *Intencyjne oddziaływania pedagogiczne a manipulacja uczniami. Analiza psychopedagogiczna*. [w:] Aksman, J. (red.) *Manipulacja. Pedagogiczno – społeczno aspekty* (Część II. Komunikacja, dydaktyka, wychowanie a manipulacja). Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM.
https://repozytorium.ka.edu.pl/bitstream/handle/11315/5314/Manipulacja_pedagogiczno-spoleczne_aspekty_cz_1_2010.pdf?sequence=1
- Ostorga, A. N., 2006. Developing Teachers Who Are Reflective Practitioners: A Complex Process. *Issues in Teacher Education*. <https://www.itejournal.org/back-issues/fall-2006/05ostorga.pdf>
- Perkowska-Klejman, A., 2011. Refleksyjna praktyka jako kategoria edukacyjna, *Pedagogika Społeczna*, 2.
https://www.academia.edu/10336142/REFLEKSYJNA_PRAKTYKA_JAKO_KATEGORIA_EDUKACYJNA_REFLECTIVE_PRACTICE_

- Surdyk, A., 2006. *Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce*, 912-923. <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1584/1/Metodologia%20action%20research%20i%20techniki%20komunikacyjne%20w%20glottodydaktyce.pdf>
- Szymczak, J., 2015. Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego. *Issues in Early Education*, 1 (28). <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/3931/Model%20rozwijania%20refleksyjnosci%20u%20przyszlych%20nauczycieli%20edukacji%20wczesnoszkolnej%20zalozenia%20istota%20motywy%20konstruowania%20i%20nadawania%20mu%20wymiaru%20praktycznego.pdf?sequence=1>
- Śliwerski, B. (01.04.2013). *Pedagog w świecie manipulacji*. Zaczepnięte z: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/09/pedagog-w-swiecie-manipulacji.html>
- Zaborniak, M., 2015. *Marketyzacja usług edukacyjnych. Edukacja – Technika – Informatyka*, 1 (11). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 183-187. [file:///C:/Users/User/Downloads/031%20%20ETI_nr%20Vol_6_1_Marketyzacja%20us%20ug%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/031%20%20ETI_nr%20Vol_6_1_Marketyzacja%20us%20ug%20(2).pdf)
- Zaborniak, M., 2016. Zarządzanie zmianą jako warunek konieczny prawidłowego funkcjonowania placówek oświatowych. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2(16), 56-61. <http://dx.doi.org/10.15584/eti.2016.2.6>
- Zalewska, S. L., 2008. *Osobowościowe kompetencje nauczyciela*. http://www.sabinazalewska.pl/wp-content/uploads/2013/09/02-Augustow_2008.pdf

Przemówienia

Refleksyjny praktyk. Referaty wygłoszone na międzynarodowym seminarium w Kazimierzu Dolnym (1996). Warszawa: CODN.

Krótką notką o autorze: Klaudia Jakubowska jest absolwentką studiów pierwszego stopnia na kierunku filologia angielska o specjalności nauczycielskiej w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki Uniwersytetu Gdańskiego. Swoje umiejętności językowe oraz dydaktyczne rozwija na studiach magisterskich na tym samym kierunku i specjalności. Od 4 lat realizuje się jako dydaktyk, prowadząc kreatywne zajęcia z języka angielskiego dla dzieci i dorosłych w jednej z gdańskich szkół językowych. Poza nauczaniem Klaudia interesuje się przede wszystkim muzyką i podróżowaniem.