

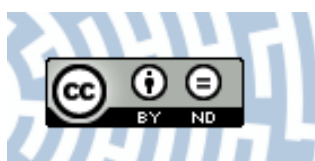


You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych

Author: Maria Wysocka

Citation style: Wysocka Maria. (2009). Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych. "Neofilolog" (Nr 32, (2009) s. 139-149).



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Maria Wysocka

*Institut Języka Angielskiego,
Uniwersytet Śląski, Katowice*

WYWIAD I OBSERWACJE LEKCJI W BADANIACH NAD OSOBĄ NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH

Interview and lesson observation in studies on FL language teacher

The paper presents the value of qualitative studies on the person of the FL teacher since s/he is the one who organizes the whole teaching-learning process and takes the whole responsibility for it. It is of crucial importance, therefore, to collect from teachers as much data as possible by means of which our knowledge about the quality of the whole process could be described, discussed and improved in the best way. Interviews and all types of lesson observations are presented here as the optimal tools to achieve this aim.

1. Wprowadzenie

W badaniach nad globalnie rozumianym procesem nauczania/uczenia się języka obcego można – jak wiadomo – skoncentrować się oddzielnie nad osobą ucznia i oddzielnie nad osobą nauczyciela. W przypadku uczniów zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe są warte rekomendacji. Na podstawie wyników badań ilościowych można dokonać oceny skuteczności zarówno poszczególnych aspektów procesu dydaktycznego, jak i całościowych jego wyników. Badania jakościowe stoją tu niejako na drugim planie, chociaż wartość ich rezultatów jest także niesłychanie istotna. Pozwalają one bowiem na analizę stosowanych przez uczniów poszczególnych posunięć w trakcie realizowanego przez nich procesu uczenia się, a także na jakościowe omówienie końcowego efektu tegoż. Są także optymalnym rozwiązaniem przy okazji projektowania studiów przypadku, tak w odniesieniu do poszczególnych jednostek, jak i całych grup.

Jeżeli natomiast obiektem zainteresowania badacza jest osoba nauczyciela, badania jakościowe zyskują ogromną przewagę nad ilościowymi. To właśnie

nauczyciel organizuje, przeprowadza i ponosi odpowiedzialność za cały proces dydaktyczny, przebiegający w większości przypadków wśród całego zespołu jego podopiecznych; jest ich przewodnikiem, monitorując indywidualny proces uczenia się. Jest zatem rzeczą naturalną, że naszą wiedzę na temat całego procesu nauczania/uczenia się wzbogacić mogą w sposób najistotniejszy informacje zebrane od nauczycieli, właśnie drogą badań jakościowych.

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie wywiadu i obserwacji lekcji jako sposobów postępowania, przy pomocy których badacz mógłby zebrać najwięcej istotnych dla niego danych. Nie jest zamiarem piszącej te słowa przekazywanie czytelnikowi wskazówek, jak należy konstruować wywiad lub arkusz obserwacyjny, lecz przekonanie go, że te dwa narzędzia można uznać za optymalne w prowadzeniu badań jakościowych nad osobą nauczyciela języków obcych. Zostaną one zatem szczegółowo zaprezentowane w dalszym ciągu niniejszego artykułu.

2. Wywiad

W przeciwieństwie do stosowanych w ilościowych badaniach kwestionariuszowych pytań zamkniętych, w badaniach jakościowych, realizowanych przy pomocy wywiadu, pytania pozostają przeważnie otwarte. Wyszczególnione przez Gruszczyńskiego (2001: 36-37) ich wybrane zalety i wady przytoczymy poniżej i omówimy w odniesieniu do pytań zamieszczanych w wywiadach przygotowywanych specjalnie dla interesującej nas grupy respondentów.

- „Dzięki pytaniom tym badacz uzyskuje odpowiedzi swobodniejsze, autentyczniejsze i pełniejsze, co pozwala na uchwycenie tych informacji, których zdobycie nie byłoby możliwe przy innym rodzaju pytania”. Nauczyciel pytany więc o jakiegokolwiek stosowane przez siebie podczas lekcji posunięcie, może je swobodnie opisać i zilustrować przykładami, jeśli czuje taką potrzebę. Nie moglibyśmy otrzymać takich wyczerpujących informacji, gdyby miał tylko zaznaczyć wybrane możliwości spośród szeregu podanych.
- „Pytanie otwarte w niewielkim tylko stopniu jest sugerujące (element sugestii występuje w każdym rodzaju pytania z wyjątkiem tych, które dotyczą faktów oczywistych), co wydaje się szczególnie ważne przy zadawaniu pytań o opinie i oceny”.

Sugestie odpowiedzi zawarte są więc na pewno w pytaniach wielokrotnego wyboru i w pytaniach wymagających komentarza do podanych stwierdzeń. Pytania otwarte posiadają pod tym względem zdecydowaną przewagę nad zamkniętymi. Pewnym niebezpieczeństwem jest tu jednak możliwa chęć respondenta do udzielenia odpowiedzi nie tyle zgodnej z jego rzeczywistą opinią na dany temat, ile z tym, co prowadzący wywiad mógłby chcieć usłyszeć. Badacz, dysponując pewną wprawą i świadomością tego, że takie zjawiska mogą się pojawić, może więc pracować nad tym, aby nie dopuścić do ich wystąpienia.

- „Pytanie otwarte przynosi informacje osadzone w kontekście aktualnej wiedzy respondenta (...), co częściowo zapobiega uzyskaniu odpowiedzi nieprawdziwych”.

Będący nauczycielem języków obcych, respondent udzieli w sposób naturalny odpowiedzi, myśląc automatycznie o własnej działalności i związanych z nią sukcesach i porażkach. Odpowiedzi będą przez to miały bardziej rzetelny charakter.

- „Pytania takie pozwalają badaczowi na zorientowanie się, czy respondenci odpowiednio je zrozumieli”.

W takim przypadku zawsze istnieje możliwość zadania przez badacza pytania dodatkowego, bądź zrekonstruowania pytania wyjściowego w taki sposób, aby wszelkie niejasności zostały usunięte. Taka sytuacja może zresztą wystąpić w wypadku każdego wywiadu; zapobiec takim kłopotom może przecież wcześniejsze przeprowadzenie wywiadu pilotażowego, którego celem byłaby weryfikacja konstrukcji narzędzia.

Przytaczany autor wymienia także następujące wady pytań otwartych (Gruszczyński 2001: 36-37):

- „Pytania otwarte często pozostają w ogóle bez odpowiedzi (...) lub z odpowiedziami bardzo lakonicznymi i zdawkowymi”.

Nie sądzę, aby brak odpowiedzi (będący przecież także informacją) bądź odpowiedź zdawkową można było uznać za wadę pytania. Respondent może nie mieć (jeszcze) w danej sprawie wyrobionej opinii. Nauczyciel może też nie móc udzielić odpowiedzi ze względu na brak własnych doświadczeń np. w pracy z uczniami należącymi do określonej grupy wiekowej lub w nauczaniu języka obcego do celów specjalnych.

- „Zadający pytanie otwarte badacz musi się liczyć z tym, że uzyska znaczną liczbę odpowiedzi nie dotyczących problematyki badawczej, nieistotnych”.

Jestem zdania, że informacje uważane początkowo za nieistotne, mogą w przypadku głębszej analizy danych, zebranych od nauczyciela języków obcych, a odnoszących się do realizowanego przez niego procesu dydaktycznego, okazać się ważne i pomocne w dalszej interpretacji wyników całego wywiadu. Zresztą w sytuacji, gdy respondentowi pozostawiona jest znaczna swoboda wypowiedzi (co w przypadku wywiadu jest przyjętym na początku założeniem), trzeba liczyć się z wystąpieniem w niej elementów redundantnych, które mogą i powinny być uważane nie tyle za wadę, ile za naturalne zjawisko.

Udzielający wywiadu nauczyciel języków obcych będzie się czuł na pewno swobodniej podczas rozmowy z badaczem niż podczas wypełniania kwestionariusza składającego się najczęściej z pytań wielokrotnego wyboru. W rezultacie badacz otrzyma szczegółowe informacje pozwalające na prześledzenie działalności dydaktycznej danej osoby bądź, w przypadku przeprowadzania wywiadu standaryzowanego, z większą liczbą nauczycieli, na dokonanie porównań dotyczących określonych, interesujących go, aspektów procesu nauczania-uczenia się języka obcego.

3. Rola wywiadu w badaniach jakościowych nad osobą nauczyciela języków obcych

Składający się w znakomitej większości z pytań otwartych (uzupełnianych w razie potrzeby pytaniami dodatkowymi) i przeprowadzony w formie rozmowy wywiad jest narzędziem pozwalającym na jednorazowe zebranie wyjątkowo dużej ilości informacji, których charakter dopuszcza wielostronną analizę zebranych danych. Nauczyciel, wypowiadając się na temat, któremu poświęcony jest wywiad, przekazuje pośrednio inne, dodatkowe informacje, wzbogacające naszą wiedzę na temat całego procesu dydaktycznego, odnoszącego się do interesującego nas tu przedmiotu. Poniżej przedstawiamy najistotniejsze naszym zdaniem różne możliwości spojrzenia na zebrane tą drogą opinie, ilustrując je przykładami wywiadów, zorientowanych na poszczególne, konkretne cele.

Przykład pierwszy

Temat wywiadu: Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych

Informacje główne to przebieg pracy zawodowej, posunięcia dydaktyczne w odniesieniu do wprowadzania i ćwiczenia nowego materiału językowego oraz ewolucja w ich stosowaniu, dobór technik kontroli i oceny przyrostu umiejętności uczniów, praca nad aktualizacją reprezentowanej przez siebie znajomości języka. *Informacje dodatkowe* to możliwość wywnioskowania, w jakich rolach dany nauczyciel czuje się najlepiej, a w jakich najgorzej, jak planuje i organizuje poszczególne typy lekcji języka obcego. Wszystko razem może posłużyć do określenia cech stylu dydaktycznego danej jednostki (por. Wysocka 2003a: 29-42), a także pozwala zwrócić uwagę badacza na ogólnie pojęte relacje nauczyciel-uczeń.

Przykład drugi

Temat wywiadu: Praca nauczyciela języka obcego z podręcznikiem

Informacje główne to reprezentowana przez respondenta umiejętność doboru podręcznika dla danej grupy wiekowej i poziomu zaawansowania uczniów, sposób korzystania z niego, z uwzględnieniem własnej oceny jakości podręcznika, sposób korzystania z przynależnych do niego materiałów uzupełniających i książki dla nauczyciela. Ważne jest również wyodrębnienie sytuacji, w których nauczyciel uzupełnia korzystanie z wybranego podręcznika innymi materiałami i pomocami (jakimi?) dydaktycznymi.

Informacje dodatkowe to możliwość wywnioskowania, z jakich rodzajów podręczników i innych pomocy dydaktycznych dany nauczyciel nie korzysta, jakie są preferowane przez niego metody i techniki dydaktyczne, które stosuje w odniesieniu do danego materiału językowego, w jakich okolicznościach nie może się bez podręcznika obejść, a kiedy opiera się wyłącznie na własnej wiedzy i doświadczeniu.

Niewątpliwie przeprowadzenie wywiadu i analiza jego rezultatów wymaga od badacza określonych umiejętności, które może on w sobie rozwinąć, szcze-

gólnie przy okazji przeprowadzania wywiadów pilotażowych. Po pierwsze, musi świadomie kontrolować przebieg wywiadu, zdając sobie równocześnie sprawę z tego, że najważniejszym zadaniem, jakie musi spełnić, jest zapewnienie respondentowi warunków do udzielania swobodnych i naturalnych odpowiedzi na pytania, czego rezultatem będzie uzyskanie pełnych i wyczerpujących informacji (por. Richards 2003: 50-51). Z kolei pracując nad zebraniem materiału badacz musi także umieć przeprowadzić odpowiednią selekcję i klasyfikację zebranych danych oraz rozwinąć w sobie umiejętność analizowania całego materiału z punktu widzenia różnych kryteriów.

Widać więc, że korzyści płynące ze stosowania wywiadu przy okazji prowadzenia tak podłużnych, jak i poprzecznych badań diagnostycznych są niezaprzeczalne. Jak już napisałam w pkt. 1, jest to narzędzie niezwykle skuteczne przy okazji zbierania materiałów do studiów przypadku, i w odniesieniu do poszczególnych jednostek, i do grup nauczycieli, na przykład pracujących z uczniami należącymi do tej samej grupy wiekowej lub do jednego poziomu zaawansowania czy też zatrudnionych w jednej placówce dydaktycznej. Dodatkową, równie istotną wartością wywiadu, o przedstawieniu której nie wolno nam tu zapomnieć, jest sam fakt skłonienia poszczególnych nauczycieli do mówienia na temat swojej działalności. W trakcie udzielania wywiadu respondent myśli i zastanawia się nad sobą, dochodząc często do spostrzeżeń i stwierdzeń, z których wcześniej nie zdawał sobie sprawy (por. Boxer 2002: 17-18). Można więc przy pomocy wywiadu pobudzić nauczycieli do funkcjonowania w ramach *refleksyjnego modelu nauczania* (ang. *reflective teaching*), o którym szerzej będzie mowa w dalszej części niniejszej pracy.

4. Obserwacje lekcji

W tej części niniejszej pracy chciałabym wykazać, że obserwacje lekcji są również wartościowym sposobem zbierania informacji na temat pracy nauczyciela języków obcych. Zagadnienie to zostanie omówione oddzielnie w stosunku do obserwacji zewnętrznej i obserwacji uczestniczącej, zgodnie z typami obserwacji wyszczególnionymi przez Komorowską (2002: 15-17).

4.1. Obserwacje zewnętrzne

Zewnętrzne obserwacje lekcji, zwane również głównie przez starszych nauczycieli „hospitacjami”, nie cieszą się dobrą sławą wśród przedstawicieli tego zawodu. Tymże „hospitacjom” podlegali i – jak sądzę – podlegają głównie studenci, podczas obowiązkowych praktyk pedagogicznych, a także młodzi stażem i wiekiem nauczyciele przy okazji kontroli ze strony zwierzchników (np. dyrekcji szkoły) lub w trakcie pracy nad zdobywaniem kolejnych stopni w ich rozwoju zawodowym. Negatywne – pełne lęku – nastawienie wizytowanych nauczycieli wynika z tego, że oczekują oni głównie krytyki, składającej się z wytknięcia im przez obserwatorów błędów, jakie ci ostatni zauważyli podczas lekcji. Dodać tu

należy, że lekcje języka obcego hospitowane/wizytowane są często „z urzędu” przez osoby nie będące specjalistami w dydaktyce języków obcych. Prowadzą one najczęściej obserwację całościową, rejestrując możliwie dokładnie przebieg lekcji, a ich nastawienie jest wybitnie ewaluacyjne.

Chcąc więc przedstawić obserwacje lekcji jako działanie godne polecenia w kształceniu nauczycieli języków obcych i w badaniach nad jego osobą, trzeba przede wszystkim podkreślić, że ich głównym celem nie jest krytyka, lecz określenie cech charakterystycznych procesu dydaktycznego realizowanego przez daną jednostkę. Funkcję diagnostyczną obserwacji lekcji uważam za najważniejszą, a jej konsekwencją jest późniejsza interpretacja uzyskanych wyników, a także ewentualna „terapia”. Oznacza to zatem, że skuteczne obserwacje lekcji muszą być prowadzone tylko przez specjalistów w dydaktyce szczegółowej danego języka obcego, a zmiana nastawienia nauczycieli jest tu kwestią priorytetową.

Stoimy na stanowisku, że obserwacje zewnętrzne, prowadzone „z urzędu”, są najczęściej realizowane *metodą próbek czasowych* (ang. *time sampling*), a ich rezultaty mogą odnosić się przede wszystkim do zasad dydaktyki ogólnej. Natomiast *metoda próbek zdarzeń* (ang. *event sampling*) może okazać się najskuteczniejsza w pracy nad rozwojem zawodowym danej jednostki. Takim zdarzeniem może być np. sposób wprowadzania nowego materiału składniowego bądź leksykalnego, a szczegółowej obserwacji mógłby podlegać rodzaj objaśnień stosowanych przez nauczyciela i/albo ich zrozumienie przez uczniów. Podkreślić tu jednak trzeba, że obie wymienione tu metody są w obserwacji zewnętrznej jednakowo przydatne przy okazji prowadzenia badań diagnostycznych, poprzecznych i podłużnych, poświęconych aspektowi jakościowemu procesu nauczania-uczenia się, realizowanych przez poszczególne jednostki, a także zespoły badaczy.

4.2. Obserwacje uczestniczące

Ten typ obserwacji wymaga od nauczyciela trochę innych umiejętności niż rzetelne przygotowanie lekcji, w której uczestniczy obserwator z zewnątrz. Musi się on bowiem skoncentrować na zachowaniu i reakcjach uczniów podczas prowadzonych przez siebie zajęć. Jest więc i uczestnikiem procesu nauczania-uczenia się i obserwatorem; pełni zatem równocześnie dwie funkcje.

Jestem zdania, że w tego typu obserwacjach najlepiej sprawdzają się próbki czasowe i próbki zdarzeń. Obserwacja uczestnicząca zaprojektowana na całe 45 min. lekcji byłaby trudna, a może nawet i niemożliwa do rzetelnego przeprowadzenia ze względu na konieczność skupienia uwagi nauczyciela równocześnie na przebiegu lekcji i na reakcjach uczniów. I tak, każde z wcześniej zaplanowanych przez nauczyciela zdarzeń może podlegać obserwacji. Jako przykład można tu przytoczyć obserwację pracy uczniów w parach, poświęconej zadaniu przygotowania dialogu, który potem trzeba będzie odegrać. Istotne byłoby tu ich zachowanie, pytania, jakie ewentualnie zadają nauczycielowi, no i oczywiście ocena jakości wykonania tego zadania. Metodą próbek czasowych można natomiast obserwo-

wać np. ilość i jakość ćwiczeń gramatycznych wykonanych przez uczniów podczas pierwszych piętnastu minut lekcji powtórzeniowej.

Widać więc, że w obserwacji uczestniczącej najważniejsze dla nauczyciela jest zebranie danych o tym, jak uczniowie reagują na przekazane im polecenia i jak wywiązują się z powierzonych sobie zadań. Na podstawie analizy rezultatów takiej obserwacji nauczyciel jest więc w stanie zmienić to, co jest nieskuteczne: np. opracować inny sposób objaśnień wykorzystując inaczej użycie języka ojczystego, zmienić jakość i kolejność ćwiczeń, zwiększyć lub zmniejszyć ilość przykładów, po czym ponownie sprawdzić nowe rozwiązanie, poszukując optymalnego dla danej grupy uczniów. Obserwacja uczestnicząca jest najlepszym sposobem na wypracowanie przez nauczyciela wariantu postępowania, który określiłby najlepiej jego relacje tak z całą klasą, jak i z poszczególnymi jednostkami. Będzie on mógł wyraźnie zobaczyć, jak funkcjonuje proces nauczania-uczenia się języka obcego, w którym i on sam, jako jego reżyser i zarazem aktor, i jego uczniowie – aktorzy mogą pracować nad tym, aby jak najlepiej odegrać swoje role.

4.3. Autoobserwacje

Nauczyciel, który prowadzi autoobserwacje podczas realizowanego przez siebie procesu dydaktycznego musi zdawać sobie sprawę z tego, że jest tu osobą najważniejszą. Koncentruje się bowiem na sobie: własnych przemyśleniach, projektach i ich realizacji. Wprowadza w życie nowe rozwiązania, a potem komentuje i ocenia rezultaty swoich posunięć. Musi więc pamiętać o tym, że uczniowie znajdują się teraz na drugim planie, stanowiąc niejako „tło” dla jego poczynań.

Umiejętność, jaką musi rozwinąć w sobie nauczyciel-autoobserwator polega na dokładnym zarejestrowaniu własnych przemyśleń przy okazji planowania lekcji, prześledzeniu swoich reakcji podczas ich trwania i zaopatrzeniu się w szczegółowy komentarz sporządzony w trakcie lekcji lub po jej zakończeniu. Mamy tu więc do czynienia z klasycznym przykładem funkcjonowania nauczyciela języków obcych jako *refleksyjnego praktyka* (por. Wysocka 2003a: 15-20). Niezależnie od decyzji rejestracji własnego zachowania podczas całej lekcji, prowadzący autoobserwacje nauczyciel może oczywiście skupić się także na wybranych przez siebie próbkach zdarzeń bądź obserwować i komentować swe zachowanie w ciągu wybranego odcinka czasu.

Dane, zebrane przez poszczególne osoby podczas całej, z góry zaplanowanej serii lekcji posłużą im do zebrania informacji o sobie. Dotyczyć one mogą nie tylko postępowania z materiałem językowym, lecz także całokształtu relacji nauczyciel uczeń, takich jak np. sposoby poprawiania błędów czy też nastawienie do mniej lub bardziej utalentowanych językowo jednostek itp. To z kolei wpłynie na autorefleksję i w konsekwencji na rozwój reprezentowanej przez nauczyciela kompetencji profesjonalnej, a co za tym idzie, na określenie cech indywidualnego, charakterystycznego dla każdej jednostki, stylu dydaktycznego (por. Wysocka 2003a: 18-20; także Wysocka 2003b: 87-99).

4.4. Arkusz obserwacyjny

Narzędziem służącym do rejestracji danych jest arkusz obserwacyjny, którego konstrukcją i sposobem wypełniania zajmujemy się obecnie. Jest rzeczą wielce pożądaną, aby prowadzący obserwacje nauczyciel umiał skonstruować go sam, zgodnie z celami obserwacji, które sobie postawi. Jeżeli zaś ma do dyspozycji wykorzystane już wzory, by adaptował je, zgodnie z własną koncepcją. Wycho- dzimy tu z założenia, że każda obserwacja jest czymś niepowtarzalnym, tak jak niepowtarzalna jest każda lekcja i styl dydaktyczny każdego nauczyciela. Możemy jedynie w tym miejscu zasygnalizować najważniejsze dane o charakterze ogólnym, które powinny znaleźć się w każdym typie arkusza, pozostawiając równo- cześnie wszystkim zainteresowanym miejsce na własną inwencję twórczą:

Obserwacje zewnętrzne i uczestniczące

- określenie metody obserwacji (próbki czasowe, próbki zdarzeń);
- wyraźne określenie materiału językowego, którego dotyczy obserwacja;
- wyraźne określenie zagadnienia podlegającego obserwacji w przypadku dydaktyki ogólnej;
- w przypadku próbek zdarzeń przedstawienie obserwowanego problemu na tle całej lekcji;
- w przypadku próbek czasowych podanie skrótowej informacji dotyczą- cej całej lekcji.

Najwięcej miejsca w przypadku takiego arkusza należy więc przewidzieć na reje- strację reakcji uczniów na dokładnie przedstawione posunięcia nauczyciela.

Autoobserwacje

- podanie skrótowego przebiegu lekcji;
- wyodrębnienie problemów, które podlegać będą autoobserwacji pod- czas danej lekcji.

Najistotniejszy w tym wypadku jest jak najdokładniejszy opis własnego zacho- wania i przedstawienie komentarza na temat rezultatów wprowadzenia w życie własnych posunięć. Komentarz taki ma za zadanie doprowadzić obserwatora do późniejszej autorefleksji.

Informacje na temat przebiegu całej lekcji zamieszczane w każdym arku- szu obserwacyjnym mają charakter uzupełniający i potrzebne są po to, aby ula- twić nauczycielowi późniejszą, całościową analizę wyników obserwacji i autoob- serwacji. Podkreślić poza tym należy konieczność odróżnienia opisu lekcji od prezentacji inicjatyw nauczyciela, uczniów i komentarzy na temat zachowania wszystkich uczestników procesu dydaktycznego, co jest szczególnie ważne w przypadku autoobserwacji. Takie umiejętności poszczególni nauczyciele mogą w sobie rozwinąć podczas tzw. *obserwacji próbnych*, gdzie mogą sprawdzić przy- datność swego arkusza obserwacyjnego, a także wyrobić sobie techniczną

sprawność w rejestracji danych, co wymaga pewnej wprawy, nawet po podjęciu decyzji, co zapisać można już podczas lekcji, a co bezpośrednio po jej zakończeniu. Narzędziem pomocniczym przy wypełnianiu arkusza obserwacyjnego może okazać się lista pytań (ang. *checklist*), skonstruowana uprzednio pod kątem celu badań obserwacyjnych przewidzianych do przeprowadzenia podczas danej lekcji (por. Makarska, Potocka i Szatan 1996: 55-68).

Prowadzenie każdego rodzaju obserwacji lekcji wymaga, jak widać, wcześniejszych zabiegów organizacyjnych, a także rozwinięcia określonych umiejętności, niezbędnych u obserwatora. Warto jednakże zainwestować w takie przedsięwzięcie, gdyż to na pewno zaprocentuje, dostarczając nauczycielom wiedzy, która w niedalekiej przyszłości ułatwi i uprzyjemni pracę tak im samym, jak i ich uczniom.

5. Rola obserwacji lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych

Z przedstawionej w pkt. 4 analizy wynika, że obserwacje lekcji stanowić mogą niezwykle bogate źródło informacji na temat pracy dydaktycznej nauczyciela języków obcych. Najmniej danych można zapewne będzie zebrać w przypadku obserwacji zewnętrznej, prowadzonej przez zwierzchnika danego nauczyciela. Zarówno prowadzący lekcję, jak i uczniowie funkcjonują tu w warunkach napięcia emocjonalnego, więc cała sytuacja nie może być uznana za naturalną. Nauczyciele będą zapewne czuli się lepiej podczas obserwacji „koleżeńskich”, prowadzonych w określonym wcześniej celu. Tu nastawić się będą mogli na partnerską dyskusję przeprowadzaną po lekcji.

Niezależnie jednak od tego, kto wystąpi w roli obserwatora, będzie on zawsze traktowany jak „ciało obce”, a zebrane przezeń informacje nie będą do końca odzwierciedlać tego, co dzieje się w klasie. Dlatego materiał pochodzący z obserwacji uczestniczących i autoobserwacji może moim zdaniem być uważany za bardziej rzetelny i wiarygodny. Nauczyciel może tu sam podjąć decyzję co do wyboru metody obserwacji i częstotliwości jej prowadzenia. Może także zaprojektować samodzielnie cały cykl obserwacji, zależnie od własnych potrzeb. Chcąc na przykład wypracować sobie jak najlepszy wariant objaśnień gramatycznych przy okazji wprowadzania danego materiału językowego, może przeprowadzić obserwację metodą próbek zdarzeń w klasach równoległych, ustalić wariant optymalny, a następnie zastosować go w wybranej, kolejnej grupie uczniów i sprawdzić, jakie są ich zachowania językowe w odniesieniu do tegoż materiału.

Prowadzący obserwacje uczestniczące i autoobserwacje nauczyciel języków obcych może zatem wypracować sobie podstawowe wzorce zachowań, na których będzie się mógł w toku swojej praktyki dydaktycznej opierać, modyfikować je i rozwijać w zależności od grupy uczniów, z jaką pracuje i postępów wiedzy teoretycznej w danym zakresie. W rezultacie takich działań mogłoby nawet powstać swoiste nauczycielskie portfolio. Obserwacje takie są zatem nieodzowne

w pracy poszczególnych jednostek nad rozwijaniem indywidualnego stylu dydaktycznego, o którym była już mowa wcześniej.

Pomimo tego, że w pkt. 4.4. zachęcałam poszczególnych nauczycieli do samodzielnego konstruowania indywidualnych arkuszy obserwacyjnych, do wykorzystania tylko przez nich, istnieje jeszcze możliwość organizowania specjalnych projektów, których uczestnicy współpracaliby z badaczem, prowadziliby obserwacje zgodnie z jego koncepcjami i zaleceniami, wypełniając arkusze opracowane według jego projektu. Analiza danych zebranych podczas obserwacji lekcji odgrywa zatem ogromną rolę tak w rozwijaniu indywidualnych umiejętności zawodowych poszczególnych nauczycieli języków obcych, jak i w poszerzaniu naszej wiedzy na temat jakości procesu nauczania-uczenia się tego przedmiotu, zdobywanej przy okazji diagnostycznych badań dydaktycznych.

6. Podsumowanie

Zarówno informacje zebrane podczas wywiadu, jak i wypełniane przez obserwatorów lekcji arkusze prowokują nauczycieli do samooceny, co z kolei jest niezbędnym czynnikiem ich funkcjonowania w ramach refleksyjnego modelu kształcenia i doskonalenia zawodowego. Opierając się na tym, co pisze na ten temat Komorowska (2008: 73-74) podkreślić należy stworzoną przez omawiane tu narzędzia możliwość zdobycia informacji na temat świadomego stosowania przez nauczycieli określonych posunięć. Chodzi tu między innymi o „świadomość powodów, z jakich podejmowane są decyzje, świadomość możliwych konsekwencji i efektów ubocznych podejmowanych działań, czy też świadomość alternatywnych sposobów osiągnięcia pożądanego celu oraz otwartość na zmiany i dalszy rozwój umiejętności”. Można więc z całą pewnością stwierdzić, że zarówno udzielanie wywiadu, jak i zbieranie danych drogą obserwacji lekcji są najlepszymi rodzajami działań, według których może funkcjonować nauczyciel, którego pragniemy zachęcić do pracy w ramach wymienionego wyżej modelu po to, aby dowiedział się jak najwięcej o swojej działalności dydaktycznej. Krytycy proponowanego tu postępowania skoncentrują się z pewnością na negatywnych konsekwencjach dodatkowego obciążania i tak już bardzo zajętych nauczycieli języków obcych prowadzeniem obserwacji i konstruowaniem niezbędnych do tego celu arkuszy obserwacyjnych. Stoimy jednakże na stanowisku, że warto zainwestować we własny rozwój zawodowy w celu ułatwienia sobie pracy i zdobycia wiedzy o samym sobie, co z kolei stanowić może zachętę do poszukiwania twórczych i oryginalnych rozwiązań.

Stosowanie obserwacji uczestniczących i autoobserwacji może i powinno stanowić element obowiązkowy w kształceniu nauczycieli języków obcych. Do konstruowania arkuszy obserwacyjnych można studentów przygotować podczas ćwiczeń z metodyki nauczania języków obcych, tak aby mogli oni zrealizować cykl obserwacji w czasie trwania obowiązkowych praktyk pedagogicznych. Prowadzenie obserwacji zewnętrznych pozostawić by wtedy można mentorom,

a byłyby one dla studenta-praktykanta czymś bardziej naturalnym i tym samym mniej traumatycznym. Nauczyciel wkraczałby zatem w samodzielne życie zawodowe przygotowany do tego rodzaju aktywności, która pozornie tylko stanowiłaby dla niego dodatkowy ciężar.

Przyjęcie takiego podejścia do omawianego tu zagadnienia można zatem uznać za szczególnie korzystne, tak w przypadku modyfikacji procesu przygotowywania studentów neofilologii do pracy nauczyciela języków obcych, monitorowania ich rozwoju w trakcie pracy, jak i realizowania konkretnych projektów badawczych obejmujących studia jakościowe nad procesem nauczania uczenia się języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. (red.). 2001. *Research on foreign language acquisition*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Arabski, J. (red.). 2003. *Wybrane zagadnienia glottodydaktyki*. Katowice: Wydawnictwo „Para”.
- Boxer, D. 2002. *Applying sociolinguistics*. Philadelphia: John Benjamins.
- Gruszczyński, L. A. 2001. *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jaroszewska, A. i Torenc, M. (red.). 2008. *Kultury i języki. Poznawać – uczyć się – nauczać*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Komorowska, H. 2002. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. 2008. „Samoocena w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli – nowe rozwiązania europejskie”, w: Jaroszewska, A. i Torenc, M. (red.). 2008. 71-80.
- Makarska, J., Potocka, D. i Szatan, J. 1996. „Observation and supervision – draft guidelines”, w: Soelanko, E. (red.). 1996. 55-69.
- Richards, K. 2003. *Qualitative inquiry in TESOL*. New York. Palgrave Macmillan.
- Soelanko, E. (red.). 1996. *Carry on teacher or how to survive in the classroom*. Warszawa: Wydawnictwo NKJA Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wysocka, M. 2001. „On defining FL teachers’ competence”, w: Arabski, J. (red.). 2001. 63-68.
- Wysocka, M. 2003a. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wysocka, M. 2003b. „Rozwój stylu dydaktycznego u nauczycieli języków obcych”. w: Arabski, J. (red.). 2003. 87-99.