



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

Title: Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych : studium przypadku

Author: Grażyna Kiliańska-Przybyło

Citation style: Kiliańska-Przybyło Grażyna. (2009). Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych : studium przypadku. "Neofilolog" (Nr 33, (2009) s. 65-75).



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

Grażyna Kiliańska-Przybyło
Uniwersytet Śląski

**ROZWIJANIE REFLEK-
SYJNOŚCI NAUCZYCIELI
JĘZYKÓW OBCYCH NA
PRZYKŁADZIE TECHNIKI
ANALIZY ZDARZEŃ
KRYTYCZNYCH. STUDIUM
PRZYPADKU**

**Developing FL teachers' reflectivity through the technique of
critical incidents analysis. A case study**

The article aims at presenting the technique of critical incidents analysis as a tool to promote reflectivity among inexperienced foreign language teachers. Critical incidents, often used in social and educational studies, are defined as meaningful and important situations (both positive and negative) that trigger individual's reflection and help him/her realize his/her beliefs and practices. The article provides characteristics of the technique of critical incidents analysis. Data gathered from inexperienced student teachers (n= 30) indicate strong emotional involvement of the subjects in the study . Their descriptions of critical incidents concentrated mostly on negative situations resulting from their lack of experience with classroom routines, low self-confidence and feelings of inadequacy.

„Nauczanie to uczestniczenie w powodzi zdarzeń”
(Tripp 1993; Kwiatkowska 2008: 173)

1. Wprowadzenie

Cytat zaczerpnięty z książki Trippa wprowadza w tematykę artykułu. Nie wszystkie zdarzenia jakich doświadczamy są krytyczne, ale wszystkie, w mniejszym lub większym stopniu, sprzyjają procesowi systematycznej refleksji, w której istotnym elementem jest przypominanie sobie sytuacji mających miejsce w szkole (Mann 2005: 119).

Artykuł koncentruje się na tzw. zdarzeniach krytycznych i roli jaką pełnią w zwiększaniu świadomości nauczycieli oraz przygotowaniu ich do nauczania refleksyjnego. Według Trippa (1993) i Kwiatkowskiej (2008: 173), zdarzenia krytyczne są kluczem do wydobywania wielowymiarowości i problematyczności pracy nauczyciela. „Same zdarzenia krytyczne pomagają nam spojrzeć na naszą praktykę z innej perspektywy” (Tripp 1993: 12–13) oraz pokazują jak nasze przyzwyczajenia, przeświadczenia, stereotypy wpływają na to, co robimy w klasie. Tripp (1993) twierdzi, iż tym co odróżnia nauczyciela profesjonalistę od nauczyciela początkującego jest umiejętność obserwacji, interpretacji i refleksji. Technika analizy zdarzeń krytycznych ułatwia rozwinięcie tych umiejętności. Dlatego też, kolejnym celem artykułu jest charakterystyka techniki analizy zdarzeń krytycznych i sposobów jej wykorzystania. W części empirycznej przedstawiono badanie typu studium przypadku, którym objęto grupę 30 nauczycieli studentów. Dane uzyskane za pomocą techniki analizy zdarzeń krytycznych posłużyły do określenia problemów i odczuć jakich doświadczają początkujący nauczyciele.

1.1. Technika analizy zdarzeń krytycznych – przegląd definicji

Według Trippa (1993: 24–25) zdarzenia krytyczne odnoszą się do sytuacji, które stanowią punkt zwrotny. Twierdzi on, iż zdarzenie staje się zdarzeniem krytycznym wówczas, gdy postrzegane jest przez osobę jako ważne dla niej samej oraz dla szerszego kontekstu. W większości wypadków, jak zauważa Tripp, zdarzenia krytyczne nie są ani bardzo dramatyczne, ani oczywiste. Na pierwszy rzut oka, często wydają się raczej ‘typowe’ niż ‘krytyczne’, ale stają się krytyczne poprzez analizę i osąd wartościujący, czyli znaczenie, jakie się im przypisuje.

Richards i Farrell (2005: 113), z kolei, definiują zdarzenie krytyczne jako nieplanowaną, trudną do przewidzenia sytuację podczas lekcji, która zwiększa zrozumienie wybranych aspektów procesu uczenia się i nauczania.

Randall i Thornton (2001: 130) podkreślają, iż w definiowaniu zdarzeń krytycznych często posługujemy się przykładami dobrej lub złej praktyki, co pomaga w wyborze sytuacji, które nauczyciel chce głębiej zanalizować. Zdarzenie krytyczne postrzegane jest jako pozytywne, jeśli przyniosło oczekiwane skutki lub przyczyniło się do rozwiązania problemu. Zdarzenie może być krytyczne w sensie negatywnym, jeśli spowodowało częściowe rozwiązanie problemu lub ukazało konieczność dokładniejszego zbadania sytuacji.

1.2. Historia zastosowania techniki analizy zdarzeń krytycznych

Technika zdarzeń krytycznych (CIT – ang. Critical Incident Technique) została zastosowana i opisana po raz pierwszy przez Flanagana w *Psychological Bulletin* w 1954 r. Przy jej użyciu określono cechy i predyspozycje wymagane do zawodu lotnika (Rollett 2001: 28). W opinii Flanagana, technika analizy zdarzeń krytycznych jest sposobem na udokumentowanie spostrzeżeń wynikających z bezpośredniej obserwacji, ułatwiającym znalezienie praktycznych rozwiązań problemów.

Brookfield (Randall i Thornton 2001: 130) podkreśla, iż technika analizy zdarzeń krytycznych jest narzędziem stosowanym w naukach społecznych i edukacji od dłuższego czasu. O jej popularności i przydatności decyduje sam charakter zdarzeń krytycznych i sposób ich narracji (tj. szczegółowy opis zdarzenia, uwzględniający informacje dot. miejsca, osób, które brały w nim udział, własnych opinii na temat przyczyn zdarzenia oraz emocji jakie ono wywołało). Procedury zastosowane w technice analizy zdarzeń krytycznych są istotne z dwóch względów. Po pierwsze, pomagają określić problemy i zagadnienia, które są kluczowe dla narratora/rki zdarzenia krytycznego, a tym samym odkrywają jego/jej system przekonań i wartości. Po drugie, technika analizy zdarzeń krytycznych daje inicjatywę osobie opisującej owo zdarzenie w zakresie wyboru obszaru zainteresowań oraz selekcji zagadnień postrzeganych jako ważne.

W glottodydaktyce technika analizy zdarzeń krytycznych służy przede wszystkim, rozwijaniu świadomości kulturowej uczniów oraz przygotowaniu nauczycieli języków obcych. W rozumieniu interkulturowym, zdarzenia krytyczne definiowane są jako nieoczekiwane i zaskakujące (w sensie pozytywnym i negatywnym) sytuacje, których doświadczamy w kontaktach z obcokrajowcami, bądź rodowitymi użytkownikami języka. Sytuacje takie pomagają nam uświadomić sobie różnice pomiędzy dwoma kulturami, co w rezultacie zwiększa naszą wiedzę na temat zachowań uwarunkowanych kulturowo i prowadzi do postawy otwartości i tolerancji. W pedeutologii, zaś, tj. w przygotowaniu nauczycieli, zastosowanie techniki zdarzeń krytycznych uczy refleksji i sprzyja rozwojowi zawodowemu nauczycieli (zostanie to omówione szczegółowo poniżej).

2. Analiza zdarzeń krytycznych jako metoda badawcza a inne metody badawcze

Technika analizy zdarzeń krytycznych może zostać umiejscowiona w szerszym kontekście innych metod jakościowych (np. analiza przypadku) oraz technik badawczych o charakterze retrospekcyjnym (np. narracje).

Tripp (1993: 32) zwraca uwagę na fakt, iż technika zdarzeń krytycznych wywodzi się z tradycji pisania dzienników i dbałości o szczegóły. To właśnie odróżnia dziennik od pamiętnika. Cechą istotną zdarzeń krytycznych jest więc koncentracja na szczególe, który stanowi punkt wyjścia do szerszych uogólnień. Analiza zdarzeń krytycznych wpisuje się w nurt badań narracyjnych. Dla MacIntyre (Flyvbjerg 2005: 63–64) człowiek jest „zwierzęciem opowiadającym historię”, zaś pojęcie historii jest tak samo fundamentalne jak pojęcie działania. Mattingly (Flyvbjerg 2005: 63–64) zauważa, że narracje nie tylko nadają znaczeniowej formy przeżytym już doświadczeniom, ale pozwalają spojrzeć w przyszłość, pomagają antycypować sytuacje zanim ich doświadczymy. Badania oparte na narracji nie rozpoczynają się do zagadnień teoretycznych, ale od zainteresowania jakimś szczególnym zjawiskiem, które najlepiej można zrozumieć przez narrację. Badania narracyjne rozwijają opisy i interpretacje zjawiska z perspektywy uczestników, badaczy i innych osób. Podobnie wypowiadają się Connelly i Clandinin (Tsui 2007: 658–659). Uważają oni, iż

o rozwoju zawodowym nauczycieli należy mówić jako o historiach, które nauczyciele tworzą i którymi żyją. Historie powiązane są ze sobą tzw. nicią narracyjną, na podstawie której nauczyciele rozumieją siebie i własne doświadczenia. Historie pomagają też nauczycielom kształtować własną tożsamość zawodową. W tym kontekście, zdarzenie krytyczne może stać się istotnym elementem narracji.

Richards i Farrell (2005: 129) porównują analizę zdarzenia krytycznego z metodą zwaną studium przypadku (jakościowa metoda badawcza). Wymieniają oni kilka punktów, które odróżniają oba sposoby zbierania danych :

- Studium przypadku rozpoczyna się określeniem problemu, a następnie doбором właściwych metod lub narzędzi zbierania danych. Analiza zdarzeń krytycznych, zaś oznacza selekcję przypadkowego (nieplanowanego) zdarzenia i refleksję na temat jego znaczenia.
- Studium przypadku jest więc bardziej dogłębną analizą problemu i obejmuje szerszy zakres badawczy, niż zakłada to analiza zdarzeń krytycznych.
- Zdarzenie krytyczne może stanowić motywację do podjęcia dalszych badań, mających na celu głębsze zrozumienie problemu oraz może być pierwszym krokiem do rozpoczęcia tzw. studium przypadku (Richards i Farrell 2005: 129).

3. Zastosowanie techniki analizy zdarzeń krytycznych

W opinii Trippa (1993: 25) w analizie zdarzeń krytycznych występują dwie fazy: pierwsza – polegająca na opisaniu zdarzenia, i druga – będąca próbą zrozumienia jego znaczenia (próba odpowiedzi na pytania „co?” i „dlaczego?”).

Z kolei, Richards (Mann 2005: 109) proponuje analizę zdarzeń krytycznych, obejmującą trzy etapy i związane z nimi techniki refleksji, mianowicie: zdarzenie, przypomnienie zdarzenia oraz jego opis lub refleksja. W modelu Richards'a istotnym elementem jest czas, który upłynął od momentu zdarzenia do jego analizy. Dlatego też, Richards podkreśla, iż odtwarzanie zdarzeń jest możliwe dzięki technikom wspomagającym pamięć, które ułatwiają dostrzeżenie tego, co ukryte oraz uświadomienia własne wartości i przekonania.

Thiel (Richards i Farrell 2005: 118–120) podkreśla, iż analiza zdarzeń krytycznych powinna przebiegać według następujących kroków:

- Autoobserwacja – pierwszy krok obejmuje dostrzeżenie i selekcja zdarzenia krytycznego, zebranie odpowiednich dokumentów, np. planów lekcji, notatek, zapisów czy nagrań.
- Opis zdarzenia, które miało miejsce – drugim krokiem jest szczegółowe opisanie samego zdarzenia, sytuacji poprzedzającej zdarzenie oraz okoliczności występujących bezpośrednio po zdarzeniu.
- Zwiększenie świadomości – następny, trzeci krok polega na analizie przyczyn zdarzenia, tj. próbie znalezienia odpowiedzi na pytanie dlaczego zdarzenie miało miejsce. Thiel (Richards i Farrell 2005: 119–120) zachęca do przeprowadzenia całościowej i wieloaspektowej analizy lekcji, m.in.

przyjrzeniu się celom lekcji, sposobom pracy na lekcji czy nastawieniu uczniów.

- Samoocena – ostatni krok, najtrudniejszy według Thiela, obejmuje przemyślenia i opinie nauczyciela na temat sposobu w jaki samo zdarzenie wpłynęło na zrozumienie własnych praktyk nauczycielskich oraz ich ewentualną zmianę.

Bez względu na różnice między koncepcjami, analiza zdarzeń krytycznych w nauczaniu obejmuje dokumentację i analizę sytuacji. Nacisk położony więc został na osobistą refleksję, samodzielne przemyślenie znaczenia całej sytuacji i odniesienia jej do własnych przekonań czy systemu wartości. Refleksji sprzyjają następujące pytania:

- Dlaczego to zdarzenie było dla Ciebie ważne?
- Co działo się bezpośrednio przed zdarzeniem?
- Co działo się zaraz po zdarzeniu?
- Jak zareagowałeś/-łaś na opisywaną sytuację?
- Jaka jest Twoja interpretacja tej sytuacji?
- Co całe to zdarzenie mówi o Twoim sposobie nauczania się? Czego dowiedziałeś się na temat własnej praktyki zawodowej?
- Czy teraz, po analizie całej sytuacji, zareagowałbyś/abyś inaczej, gdyby sytuacja ta się powtórzyła? Dlaczego? (Richards i Farrell 2005: 120).

4. Ocena techniki analizy zdarzeń krytycznych

4.1. Zalety

Richards i Farrell (2005: 115–117) przyznają, iż analiza zdarzeń krytycznych przynosi szereg korzyści:

- pomaga zdiagnozować problemy i je rozwiązać,
- pozwala określić cechy dobrej praktyki,
- zwiększa świadomość zawodową nauczycieli.

Ponadto, wspólna, zespołowa analiza zdarzeń krytycznych przez nauczycieli sprzyja dzieleniu się doświadczeniami i kompetencjami, zwiększa poczucie solidarności oraz pozwala na znalezienie rozwiązań, które można zastosować w większej grupie czy instytucji.

Mann (2005: 109) zauważa, iż przypominanie sobie zdarzeń oraz ich analiza jest bardzo skutecznym narzędziem w rozwoju zawodowym nauczyciela. Osoby uczestniczące w analizie zdarzeń doświadczają olśnienia lub rozjaśnienia umysłu. Same zdarzenia krytyczne stanowią również silny czynnik motywujący, ponieważ pozwalają zrozumieć własne przekonania, sposoby postępowania i wartości. Należy dodać, że rozwijają one także umiejętność refleksji i krytycznego myślenia.

Richards i Farrell (2005: 115–117) szczegółowo określają sposób w jaki zdarzenia krytyczne przyczyniają się do rozwoju zawodowego nauczycieli, mianowicie:

- zwiększają poziom świadomości na temat własnych przekonań i siebie samego o procesie uczenia się i nauczania;

- uświadamiają nauczycielowi własne teorie osobiste;
- zachęcają nauczycieli do stawiania krytycznych pytań na temat nauczania;
- stwarzają okazje i możliwości do tzw. badania w działaniu (ang. *action research*);
- pozwalają stworzyć grupę krytycznych nauczycieli praktyków, zaangażowanych i zainteresowanych zmianami;
- stanowią pomoc i źródło informacji dla innych nauczycieli.

W opinii Rollett (2001: 32), zdarzenia krytyczne mają duży wpływ na samoocenę zawodową i wyobrażenia siebie jako nauczyciela. Istotną rolę w analizie zdarzeń krytycznych odgrywają emocje, które nauczyciele odczuwają w chwili zdarzenia i które towarzyszą im w czasie opisu pozytywnych i negatywnych sytuacji. Według Zajonc (Rollett 2001: 32), emocje mocno wpływają na ocenę sytuacji, są więc nie tylko wynikiem zdarzenia, ale i punktem wyjścia do dalszych rozważań. Wnioski formułowane przez nauczycieli pod wpływem emocji są też bardziej znaczące dla nich samych.

Badania przeprowadzone przez Rollett (2001: 38) wśród nauczycieli ekspertów wskazują na większą proporcję zdarzeń pozytywnych, które nauczyciele eksperci opisywali jako krytyczne w stosunku do zdarzeń negatywnych. W opowiadaniach nauczycieli ekspertów na temat zdarzeń krytycznych dominowały emocje pozytywne, mianowicie: cierpliwość, tolerancja, empatia, satysfakcja z pracy z dziećmi. Rzadziej, choć również pojawiały się emocje negatywne, takie jak: rozczarowanie, złość, frustracja (Rollett 2001: 32). Zaobserwowaną przez siebie tendencję, Rollett (2001: 32) tłumaczy faktem, iż wiele z przytoczonych pozytywnych zdarzeń krytycznych było nierozwiązanymi problemami z przeszłości, nad którymi nauczyciele jakiś czas się zastanawiali (mniej lub bardziej świadomie), i z którymi się w końcu uporali. Taki rodzaj myślenia strategicznego pozwolił nauczycielom ekspertom na utworzenie pozytywnej informacji zwrotnej, stanowiącej podstawę do osiągnięcia sukcesu.

4.2. Wady

Wśród wad techniki analizy zdarzeń krytycznych najczęściej wymienia się następujące problemy (Richards i Farrell 2005, Tripp 1993):

- technika analizy zdarzeń krytycznych ma charakter retrospekcyjny, tj. w znacznym stopniu opiera się na pamięci, co oznacza, iż niektóre z opisów mogą być niedokładne lub niepełne;
- respondenci mogą wykazywać tendencję do opisu zdarzeń, które miały miejsce niedawno lub w niedalekiej przeszłości, i jako takie są łatwiejsze do odtworzenia;
- technika bazuje na umiejętności wnikliwej obserwacji, zwłaszcza autoobserwacji i wymaga pewnej świadomości oraz wiedzy na temat samego siebie. To z kolei oznacza, iż nie wszyscy mogą posiadać umiejętność selekcji, opisu i analizy własnych przeżyć;

- technika zdarzeń krytycznych opiera się na osobistej refleksji, co sprawia, iż nie wszyscy respondenci będą chętnie dzielić się własnymi doświadczeniami.

5. Badanie i analiza danych : zdarzenia krytyczne nauczycieli studentów

Celem badania przeprowadzonego przez autorkę niniejszego artykułu było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- Jaką rolę spełnia technika zdarzeń krytycznych w kształtowaniu się umiejętności interpretacji sytuacji klasowych przez niedoświadczonych nauczycieli, a w rezultacie, przygotowaniu ich do refleksji i monitorowania własnych zachowań?
- Jakie sytuacje nauczyciele nowicjusze postrzegają jako krytyczne? Jak je opisują?
- W jaki sposób technika analizy zdarzeń krytycznych zwiększa naszą wiedzę na temat wczesnych doświadczeń zawodowych nauczycieli studentów i emocji jakie im towarzyszą?

W celu uzyskania danych zastosowano technikę analizy zdarzeń krytycznych polegającą na pisemnym opisie przez respondentów sytuacji, którą uważają za szczególną, istotną w sensie pozytywnym lub negatywnym oraz krótkiej analizie, uwzględniającej m.in. reakcję nauczycieli, wnioski jakie wyciągnęli oraz wpływ zdarzenia na sposób myślenia o zawodzie. Dla ułatwienia zadania, posłużono się pytaniami zamieszczonymi wcześniej (część 3.0). Warto wspomnieć, iż zadanie poprzedzone było serią wykładów wprowadzających i przygotowujących nauczycieli do nauczania refleksyjnego.

Badaniem objęto 30 studentów II roku stacjonarnych studiów uzupełniających magisterskich programu nauczycielskiego. Charakteryzują się oni 1–2 letnim doświadczeniem w zawodzie nauczyciela (doświadczenie jest często nieregularne i obejmuje pracę w szkole w niepełnym wymiarze godzinowym oraz prowadzenie zajęć na różnego rodzaju kursach popołudniowych lub lekcjach prywatnych). Badanie odbyło się w maju 2009 r. w Sosnowcu.

W opisach zdarzeń, których dostarczyli nauczyciele nowicjusze, przeważały zdarzenia negatywne, mające miejsce w szkole podstawowej, gimnazjum i na kursach popołudniowych. Czasami badani odwoływali się do własnych doświadczeń jako uczniów lub użytkowników języka. Problemy najczęściej opisywane przez nauczycieli studentów obejmowały, m.in.:

- panowanie nad klasą – np. problemy z dyscypliną i brakiem motywacji wśród uczniów; nieumiejętność radzenia sobie z nieplanowanymi sytuacjami; brak kontroli nad pracą uczniów i nieumiejętność egzekwowania pożądanego zachowań ze strony uczniów (np. uczestnictwo w dyskusji, użycie języka angielskiego zamiast polskiego);
- organizację lekcji języka obcego - np. problemy z planowaniem (nieumiejętność skutecznego i szybkiego planowania lekcji, brak planów alterna-

tywnych); zarządzanie czasem lekcji; brak umiejętności selekcji i modyfikacji sposobów prezentacji materiału leksykalno- strukturalnego;

- uwzględnienie indywidualnych potrzeb ucznia – nieumiejętność pracy z klasą o zróżnicowanym poziomie znajomości języka; słaba wrażliwość na potrzeby rozwojowe uczniów, uwarunkowane ich wiekiem;
- nieumiejętność pogodzenia różnych ról nauczyciela – konieczność poświęcania czasu na sprawy dydaktyczne, wychowawcze i administracyjne; nieumiejętność pogodzenia różnych celów lekcji; poczucie marnowania czasu przeznaczonego na naukę języka.

Z opisów sytuacji jasno wynika, iż początkujący nauczyciele nastawieni są przede wszystkim na przetrwanie oraz poradzenie sobie z sytuacją dydaktyczną. Należy podkreślić, że brak im pewności siebie w roli nauczycieli i przekonania o słuszności wyboru właściwego rozwiązania.

Narracje były niejednokrotnie bardzo osobiste i niosły w sobie duży ładunek emocjonalny. W opisach przeważały emocje negatywne: rozczarowanie, zniechęcenie, wątplenie we własne umiejętności, zakłopotanie, nieoczekiwane trudności (tzw. niespodzianki w negatywnym tego słowa znaczeniu), stres, frustracja czy napięcie. Wśród emocji pozytywnych odnaleźć można: satysfakcję, zaskoczenie (w pozytywnym znaczeniu słowa) spowodowane przebiegiem lekcji czy reakcją uczniów. Poniższe opisy stanowią przykład problemów doświadczanych przez młodych nauczycieli oraz odczuć jakie im towarzyszą.

Osoba 18: Podczas jednej z lekcji padło pytanie o stonogę, bo w tekście pojawiło się słówko robak. Nie wiedziałam co odpowiedzieć, bo nie mogłam sobie przypomnieć tego słówka. Poczulałam się nieswojo. Przez kilka kolejnych lekcji z tą grupą nie potrafiłam pokonać uczucia stresu; miałam obawy, że znowu nie będę w stanie odpowiedzieć na pytania uczniów. Po jakimś czasie uporałam się z tym problemem, choć ciągle jeszcze jestem niespokojna gdy uczeń chce mi zadać pytanie niezwiązane z tematem lekcji. Ilekroć uczeń zapyta mnie o słówko, którego nie znam, choć powinnam, jest to dla mnie frustrujące i powoduje, że zastanawiam się nad sobą i moim przygotowaniem do zawodu.

Osoba 28: Lekcja z 24 gimnazjalistami, dodatkowo hospitowana przez dyrektora. Chciałam jak najbardziej zaktywizować uczniów, zachęcić ich do uczestnictwa w lekcji i wykonywania ćwiczeń. Nie znalazłam ich zbyt dobrze, dodatkowo na lekcji był dyrektor. Czulałam się spięta i uczniowie to zauważyli. Lekcja była koszmarem. Uczniowie nie traktowali mnie poważnie, ignorowali przygotowane przeze mnie pieczołowicie zadania, na które poświęciłam mnóstwo czasu. Nie osiągnęłam planowanych celów z powodu braku dyscypliny. Dopiero pod koniec lekcji udało mi się zapanować nad klasą. Byłam tak zmęczona, że ledwo mogłam mówić. Lekcja ta dała mi jednak do myślenia. Otrzymałam też wiele wsparcia i rad ze strony dyrektora oraz mojej opiekunki stażu, której opowiedziałam o zdarzeniu. Obwinałam siebie (bo

pewnych rzeczy nie jestem w stanie zmienić, np. grupy, którą uczę czy liczby uczniów w grupie). Lekcja nadwyrężyła i tak już słabą pewność siebie, ale nauczyła mnie jasno stawiać cele oraz dokładnie wyrażać swoje oczekiwania wobec uczniów. Zmusiła mnie też do zmiany myślenia oraz podejścia do mojego zachowania, stylu nauczania i współpracy z uczniami.

Pierwszy opis przedstawia reakcję nauczyciela w sytuacji nieplanowanej i niespodziewanej. Stres, zakłopotanie, nieumiejętność szybkiego działania i problemy z opanowaniem własnych emocji to najczęstsze odczucia towarzyszące młodym nauczycielom. Opis zdarzenia uświadamia również niepewność jaką odczuwa nauczyciel nowicjusz (pojedyncze zdarzenie wywołuje wątpliwość lub negację własnej wiedzy czy umiejętności zawodowych).

W drugim opisie uwagę zwraca kilka rzeczy: nieudana lekcja wbrew pozorom przyniosła wiele pozytywnych zmian. Przede wszystkim, zainicjowała refleksję (mówiąc potocznie: „dała do myślenia”), uzmysłowiła nauczycielowi studentowi obszar problematyczny, ułatwiła diagnozę problemu, stała się bodźcem do szukania rozwiązań i pomocy oraz motywacją do nawiązania współpracy z innymi (np. opiekun i dyrektor). Dalsze wnioski zostaną przedstawione poniżej.

6. Wnioski

Badanie przeprowadzone wśród nauczycieli nowicjuszy dało inne wyniki, niż badanie przeprowadzone przez Rollett (2001) wśród nauczycieli ekspertów. W przypadku tych pierwszych przeważały opisy sytuacji negatywnych, inaczej niż w grupie nauczycieli ekspertów. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać w etapie rozwoju zawodowego i towarzyszącym mu emocjom. W literaturze przedmiotu odnaleźć można trzy fazy, przez które przechodzą nauczyciele nowicjusze, mianowicie: „miesiąc miodowy”, „kryzys” oraz „porażka lub dawanie sobie rady” (Day 1999: 99). Z kolei, Pfeffer i Jones (Head i Taylor 1997: 170) opisują emocje odczuwane przez nauczycieli zdobywających doświadczenie: nieuzasadniony optymizm; pesymizm (wątpliwość); realizm (nadzieja); uzasadniony optymizm. Grupa osób poddanych badaniu przechodziła przez drugi etap, zwany odpowiednio: kryzysem i pesymizmem. Można odnieść wrażenie, iż nauczyciele nowicjusze z racji niewielkiego doświadczenia zawodowego, małej umiejętności interpretacji i oceny sytuacji potraktowali opis zdarzenia krytycznego jako okazję do werbalizacji nagromadzonych frustracji i negatywnych odczuć. Opisy zaś, miały na celu zdystansowanie się do całej sytuacji, co z kolei ułatwiłoby znalezienie rozwiązań lub podzielenie się doświadczeniami z innymi. Problemy opisywane i postrzegane przez nauczycieli nowicjuszy jako krytyczne wynikają z:

- nieznamość lub małej znajomości realiów szkolnych i nierealistycznych (zbyt dużych) oczekiwań wobec uczniów; nieuświadamianiu sobie różnic w sposobie myślenia pomiędzy nauczycielem i uczniami (zwłaszcza w przypadku gdy różnica wieku nie jest duża i nauczyciel traktuje siebie jako trochę starszego koleżkę);

- zderzenia rzeczywistości szkolnej z teorią, nabytą wiedzą, wyobrażeniami i własnymi przekonaniem. Zaskoczenie wywołane jest sytuacjami niepasującymi do wiedzy i oczekiwań nauczycieli studentów, co powoduje konieczność weryfikacji poglądów nauczycieli oraz modyfikacji ich sposobu nauczania (np. opis w części 5.0);
- uświadomienia sobie własnej nieskuteczności, konieczności zmiany myślenia o sobie samym w kategoriach przygotowania do zawodu, stylu nauczania i prowadzenia lekcji;
- niewielkiej znajomości samego siebie, własnych preferencji zawodowych i reakcji (dla niektórych nauczycieli analiza zdarzeń krytycznych uświadomiła im, że nie nadają się do pracy z dziećmi lub młodzieżą gimnazjalną);
- niepewności, wątplenia we własne siły i negacji własnych kwalifikacji („oczekiwanie sukcesu”; najdrobniejsza porażka mocno narusza pewność siebie). Nawet gdy opisywane jest zdarzenie pozytywne, nauczyciele nowicjusze nie są do końca pewni czy wybrali właściwe rozwiązanie. Negatywne emocje (m.in. frustracja i dyskomfort), których efektem jest obniżenie wiary we własne siły, przynoszą deklaracje nauczycieli dotyczące zmian w zachowaniu (np. zwiększona kontrola własnych wypowiedzi, monitorowanie swoich reakcji czy poświęcanie większej ilości czasu na planowanie lekcji, w tym szukanie rozwiązań alternatywnych);
- uświadomienia sobie własnych braków językowych, błędów oraz nieumiejętności przekazywania wiadomości;
- rozbieżności pomiędzy ilością czasu i zaangażowania włożonego w przygotowanie lekcji i nie zawsze pozytywnym jej przebiegiem.

Opisy i refleksje nad negatywnymi zdarzeniami wywołują frustrację, która czasami jednak przynosi pozytywny skutek, tj. motywuje do działania, zwiększa kontrolę (np. monitorowanie własnych wypowiedzi) czy zmusza do zmian. Znalezione odpowiedzi nie dają pełnego zadowolenia. W rezultacie, nauczyciele rozwijają postawę poszukującą, sami zastanawiają się nad rozwiązaniem lub szukają pomocy u innych.

W opisach sytuacji pozytywnych nauczyciele nowicjusze zwracali uwagę na:

- satysfakcję, sukces pedagogicznym wynikający m.in. z uniknięcia kłopotów z dyscypliną poprzez zastosowanie prostych technik czy ze znalezienia odpowiednich sposobów pracy z uczniem z ADHD;
- „oślnienie” jakiego doznali w kontaktach z uczniami, tj. dostrzeżenia mechanizmów uczenia się (np. efektywne i nieefektywne strategie komunikacyjne jakimi posługują się uczniowie), sposobu przyswajania materiału przez uczniów czy niuansów językowych, z których wcześniej nie zdawali sobie sprawy, a o które pytali ich uczniowie.

Dane zebrane w trakcie badania pokazują, iż technika analizy zdarzeń krytycznych jest skuteczna w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli, zwłaszcza w zakresie nauczania refleksyjnego. Technika analizy zdarzeń krytycznych może przynosić korzyści przynajmniej na 3 płaszczyznach: tożsamości zawodowej, osobistych reakcji oraz umiejętności. Zdarzenia krytyczne, przez swoją wy-

razistość, wywołują wśród nauczycieli nowicjuszy refleksje oraz sprzyjają wymianie doświadczeń. To z kolei buduje współpracę pomiędzy nauczycielami i ma wartość terapeutyczną, tj. uspokaja nauczycieli, że emocje i trudności jakich doświadczają są typowe dla innych osób znajdujących się na danym etapie rozwoju zawodowego. Dodatkowo, zdarzenia krytyczne zwiększają i wyostwiają wrażliwość nauczycieli oraz ich świadomość językową i metajęzykową.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Day, Ch. 1999. *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. Michalak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Flyvbjerg, B. 2005. „Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku”. *Studia Socjologiczne* 2005, 2(177) ISSN 0039-3371, str. 41–69
- Head, K. i P. Taylor. 1997. *Readings in Teacher Development*. Oxford: Macmillan Education.
- James, P. 2001. *Teachers in Action. Tasks for In-service Language Teacher Education and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedagogia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mann, S. 2005. “The language teacher’s development”. *Language Teaching* 38, 103–118
- Randall, M. i B. Thornton. 2001. *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. i T.S.C. Farrell. 2005. *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J.C. i C. Lockhart. 1996. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rollett, B. A. 2001. “How do expert teachers view themselves?”. (w) *Early Professional Development for Teachers* (red. Banks, F. i Shelton Mayes, A.). London: The Open University, str. 27–40.
- Tripp, D. 1993. *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Tsui, A. B. 2007. “Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher”. *TESOL Quarterly*, vo. 41, No. 4. December 2007, str. 657–680.