

O zmianach i ich znaczeniu w pracy i rozwoju nauczycieli języków obcych

KRYSTYNA SZYMANKIEWICZ

W kontekście reformy systemu edukacji i wprowadzania nowej podstawy programowej warto przyrzeć się bliżej zjawisku zmiany w jego wymiarze psychologicznym i zastanowić się nad znaczeniem zmiany dla pracy i rozwoju nauczycieli języków obcych. Proponowana w artykule refleksja dotyczy dwóch rodzajów zmiany: odgórnej (z zewnątrz) i tej podejmowanej przez samego nauczyciela (z wewnątrz) oraz ich wzajemnych powiązań.

Zmiana jest na stałe wpisana w pracę nauczycieli języków obcych – z jednej strony jako ta odgórna, do której trzeba się przystosować, a z drugiej – jako oczekiwana przemiana płynąca z wnętrza, będąca synonimem rozwoju zawodowego. W obu przypadkach zmiana może oznaczać sytuację trudną i/lub wymagającą podjęcia wysiłku. Zrozumienie mechanizmów funkcjonowania jednostki w sytuacji zmiany powinno być pomocne i dla nauczycieli adaptujących się do aktualnych zmian zewnętrznych i dla tych dbających o swój rozwój zawodowy. Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na następujące pytania: Jak zmiany z zewnątrz wpływają na pracę nauczycieli? W jaki sposób reagujemy na zmiany odgórne i dlaczego? W jaki sposób radzić sobie ze zmianą? Dlaczego tak ważne dla rozwoju nauczycieli jest podejmowanie zmian motywowanych wewnątrznie? Na czym polega i od czego zależy gotowość do zmian? W jaki sposób można stymulować swój rozwój zawodowy?

Zmiana z zewnątrz jako stały element pracy nauczyciela

O tym, że zmiany są od wielu lat chlebem powszednim nauczycieli, świadczą nie tylko reformy systemu szkolnictwa i modyfikacje podstaw programowych, ale także przemiany społeczno-ekonomiczne wyznaczające nowe cele kształcenia, zmieniające się koncepcje i metody nauczania czy postęp technologiczny umożliwiający nowe formy kształcenia. By zdać sobie sprawę ze znaczenia zachodzących nieustannie przemian dla pracy nauczyciela, wystarczy zwrócić uwagę na wpływ tylko jednego z wymienionych tu czynników – ewolucji metod nauczania języków obcych, na modyfikowanie zestawu ról, jakie przypisuje się nauczycielom (Tabela 1.). Śledząc ewolucję roli nauczyciela języka obcego od metody tradycyjnej do obecnie przyjętego w dydaktyce języków obcych podejścia zadaniowego, łatwo zauważyć tendencję do rozbudowywania oczekiwań względem zadań nauczyciela, w miarę jak cele nauczania/uczenia się języka ulegają poszerzeniu o kolejne aspekty coraz bardziej złożonej kompetencji uczących się.

Należy podkreślić, że powyższy przykład odnosi się jedynie do wycinka zmian, jakich doświadczają nauczyciele w dłuższej perspektywie. Zmiany odgórne, takie jak obecna reforma systemu szkolnictwa i wprowadzenie nowej podstawy programowej,

Tabela 1. Ewolucja ról nauczyciela w metodach nauczania języków obcych

METODA NAUCZANIA	PRZEDZIAŁ CZASOWY	GŁÓWNY CEL kształcenia / rozwijane kompetencje	ROLA NAUCZYCIELA
Gramatyczno-tłumaczeniowa	Od końca XVI w. do XXI w.	Rozwój intelektualny uczących się poprzez lekturę tekstów literackich w oryginale oraz ćwiczenia w tłumaczeniu. Kompetencja językowa (czytanie, pisanie, tłumaczenie)	Przekazujący wiedzę; ekspert językowy
Bezpośrednia	Od końca XIX w. do dziś	Nauka mówienia przy pomocy metody aktywnej i globalnej. Kompetencja językowa (mówienie)	Przekazujący wiedzę, animator, wzorzec wymowy
Audio-lingwalna	1950/1965 w USA; 1965 do 1975 we Francji	Kompetencja językowa Opanowanie tzw. sprawności językowych w następującej kolejności: rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie, pisanie.	Przekazujący wiedzę, technik, wzorzec wymowy
Audio-wizualna	Od końca lat 50. do początku lat 70. XX w.	Nauka mówienia i porozumiewania się w sytuacjach komunikacji codziennej. Kompetencja językowa (mówienie) + kontekst sytuacyjny	Technik skupiony na metodzie nauczania
Podejście komunikacyjne	Od połowy lat 70. do końca lat 90. XX w.	Nauka mówienia i porozumiewania się w sytuacjach komunikacji codziennej. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej łączącej w sobie znajomość języka i społeczno-kulturowych norm jego użycia. (fr. <i>parler avec l'autre</i> – rozmawiać z innymi)	Animator skupiony na potrzebach ucznia, coach, przewodnik kulturowy, innowator
Podejście zadaniowe	Od 2001 r. (publikacja ESOKJ) do dziś	Nauka użycia języka obcego w ramach realizowania wspólnych, grupowych działań w życiu społecznym. (fr. <i>agir avec l'autre</i> – działać z innymi). Kompetencja komunikacyjna (w tym kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa) + kompetencje ogólne + kontekst działania społecznego	Animator, mediator kulturowy, mediator poznawczy/facilitator uczenia się, mediator językowy, współpracujący się, innowator, ewaluator

(źródło: Szymankiewicz 2017:44)

dokładają do licznych bieżących zadań i ról nauczycieli konieczność adaptacji do nowej rzeczywistości edukacyjnej. Tego typu zmiana stanowi swoiste obciążenie i może wywoływać reakcje typowe dla sytuacji zmiany zewnętrznej.

Psychologiczne uwarunkowania adaptacji do zmiany z zewnątrz. Jak radzić sobie ze zmianami?

W celu zrozumienia mechanizmów adaptacji do zmiany odgórną warto odwołać się do psychologii pracy i organizacji. Zmiana jest tutaj pojmowana jako sytuacja trudna, oznaczająca przejście od tego, co znane, do tego, co nieznanne, od stanu równowagi do jego zakłócenia (Turska 2006:119). Naturalną reakcją psychologiczną w sytuacji wprowadzania zmiany organizacyjnej jest opór wobec zmiany, powodowany lękiem przed nieznanym oraz niechęcią do ponoszenia kosztów psychologicznych, takich

jak wysiłek adaptacyjny, uczenie się rzeczy nowych, obawa przed kompromitacją, potrzeba przełamania rutyny (Turska 2006:144). Innym wytłumaczeniem reakcji oporu jest utrata poczucia kontroli nad sytuacją, wynikająca jedynie z tego, że zmiana przychodzi z zewnątrz (Robbins 2001, za: Turska 2006:146).

Warto jednak zdać sobie sprawę z faktu, że reakcje oporu są jednym z etapów procesu adaptacji do zmiany. Jest normalne, że zanim nastąpi proces akceptacji nowej rzeczywistości, ludzie przechodzą nieuchronnie (choć w różnym tempie i natężeniu) przez okres spadku aktywności, obniżenia motywacji i wystąpienia zniechęcenia (Turska 2006:147).

Szybkość i stopień adaptacji do zmiany zależy w dużym stopniu od czynników indywidualnych, takich jak wizja przyszłości oraz sposób percepcji i oceny zmiany (Turska 2006:119-121). Pozytywna wizja przyszłości może odgrywać rolę systemu motywacyjnego i skłaniać

jednostkę do podejmowania aktywności. Negatywna i pełna niepokoju wizja przyszłości działa paraliżująco: przejawia się to hamowaniem myślenia o przyszłości i niechęcią do wszelkich zmian, preferowaniem zachowań obronnych, zabezpieczających *status quo*, odrzucaniem działań otwartych i twórczych.

Negatywna i bierna postawa wobec zmian może ograniczać własną aktywność jednostki, skłaniając ją do oczekiwania na bardziej pomyślny bieg wypadków. Pozytywna i dążeńiowa postawa wobec zmian sprzyja poszukiwaniu i wykorzystywaniu okazji w celu elastycznego przystosowania się do nowych warunków i jednoczesnego własnego rozwoju.

Wynika stąd, iż mając na celu elastyczną i możliwie jak najpełniej służącą własnemu rozwojowi zawodowemu adaptację do zmian, należy świadomie przyjąć odpowiednią wobec zmian postawę. W przypadku nauczycieli, Grażyna Leśniewska widzi potrzebę przekształcenia stylu funkcjonowania w sytuacji zmiany według następującego wzorca:

- emocjonalne podejście do zmiany starać się zastąpić podejściem racjonalnym;
- zamiast koncentrować się na trudnościach, poszukiwać okazji, szans;
- koncentrować się raczej na przyszłości niż na przeszłości;
- nie poddawać się obawie przed nieznanym, starając się wykrzesać energię i entuzjizm;
- odejść od przywiązania do stałości i tradycjonalizmu, wykazując elastyczność i odporność (Leśniewska 2016:47).

Jak można zauważyć, pozytywna i aktywna postawa wobec zmian wiąże się z dążeniem do samorozwoju, co kieruje nasze rozważania ku zagadnieniu zmiany z wewnątrz.

Zmiana z wewnątrz jako motor rozwoju zawodowego nauczyciela

Zmiana jest z założenia wpisana w działalność nauczycielską jako warunek uczenia się i rozwoju poprzez cały okres kariery zawodowej. W tym ujęciu chodzi o zmianę motywowaną wewnątrznie, polegającą na podnoszeniu jakości nauczania, rozwijaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji emocjonalnej poprzez świadome wyznaczanie celów, podejmowanie działań, samoocenę, motywowanie się do dalszego rozwoju i poszukiwanie wsparcia we współpracy koleżeńskiej. Należy zgodzić się z Christopherem Dayem co do tego, iż autorami tego rodzaju przemian muszą być sami nauczyciele: *Nauczycieli nie można rozwijać. Oni rozwijają się sami* (Day2008:18).

W świetle psychologii humanistycznej dążenie do rozwoju i samorealizacji uznawane jest za naturalną, wrodzoną skłonność każdego człowieka. Według Carla Rogersa (1951, za: Franken 2007:40), warunkiem samorealizacji jest jednak pozytywne postrzeganie samego siebie, niezależne od wpływu otoczenia, zaś postawy, które sprzyjają realizacji naturalnego potencjału do osobistego rozwoju, to:

- a) autentyczność,
- b) empatia,
- c) akceptacja siebie i wiara we własne możliwości rozwoju.

Przywołane tu wyznaczniki samorozwoju znalazły swoje potwierdzenie w badaniu przeprowadzonym przez Annę Gajdżicę wśród 267 nauczycieli uznawanych w swoich środowiskach za nauczycieli aktywnych, rozwijających się i podejmujących zmiany innowacyjne. Okazało się, że osoby badane przede wszystkim uświadamiają sobie własną wartość i (...) *potrafią w sposób celowy wykorzystać potencjał indywidualności w podejmowanych działaniach* (Gajdzica 2013:333).

Jak pokazują inne badania, gotowość do podejmowania zmian nie jest jednak powszechną cechą nauczycieli w Polsce. Świadczy o tym badanie Grażyny Leśniewskiej, w którym użyto polskiej wersji *Kwestionariusza Gotowości do Zmian* dla określenia struktury gotowości do zmian w grupie 108 nauczycieli szkół podstawowych w woj. szczecińskim. Punktem odniesienia w badaniu był profil osoby gotowej do zmian, zawierający siedem wskaźników, wśród których znalazły się: pomysłowość, napęd (pasja), pewność siebie, optymizm, podejmowanie ryzyka (śmiałość), zdolność adaptacyjna, tolerancja niepewności (Kriegel i Brandt 1996, za: Leśniewska 2016:44). Zaznaczyć należy, iż osoba gotowa do zmian przejawia środkowe, optymalne wartości wymienionych cech.

Okazało się, że nauczyciele z badanej grupy wykazywali dość często optymalną tolerancję na niepewność oraz pomysłowość, jednak pozostałe wskaźniki plasowały się na zbyt niskim lub zbyt wysokim poziomie, co oznacza potencjalne trudności większości osób badanych w podejmowaniu prób zmian oraz w adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej (Leśniewska 2016:47). Badaczka zauważyła przy tym, że młodzi nauczyciele (do 40 lat) wykazali większą otwartość na zmiany niż ich starsi koledzy (w wieku 41-50 lat).

Podobną tendencję odnotowano w innym badaniu dotyczącym gotowości nauczycieli do zmian. Maria Kocór przebadła w latach 2008-2009 grupę 505 nauczycieli na terenie woj. podkarpackiego i małopolskiego. Badanie miało charakter sondażowy. Za wskaźnik gotowości

do zmian Kocór przyjęła przejawianie przez nauczycieli postawy krytyczno-emancypacyjnej wobec funkcjonowania szkoły w społeczeństwie (w odróżnieniu od postawy instrumentalno-adaptacyjnej lub ambiwalentnej). Wyniki badania wskazują, że nauczyciele młodzi częściej prezentowali postawy krytyczne oraz byli chętni wprowadzaniu reformy oświaty i inicjowaniu zmian mikrosystemowych aniżeli osoby starsze. Jednak ogólna gotowość nauczycieli do zmian okazała się dość niska, połowa ze wszystkich badanych nauczycieli przyznała, iż nie podejmuje działań innowacyjnych (Kocór 2012:60).

W świetle przytoczonych tu wyników badań wydaje się, iż naturalne dążenie nauczycieli do samorealizacji wymaga pobudzenia i podtrzymywania. Pomocna w tym względzie może być znana koncepcja wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli, jaką jest refleksyjna praktyka.

Jak zmieniać siebie i swoje nauczanie? Rozwój zawodowy poprzez refleksyjną praktykę

Spopularyzowana w latach 80. ubiegłego stulecia przez Donalda Schöna (1983) koncepcja refleksyjnej praktyki podkreśla rolę połączenia namysłu z działaniem dla tworzenia i uświadamiania sobie przez profesjonalistę własnej praktycznej wiedzy w sytuacjach aktywności zawodowej. W ten sposób – poprzez osiągnięcie zrozumienia i radzenie sobie ze złożonością i nieprzewidywalnością praktyki zawodowej – zachodzi dążenie do mistrzostwa zawodowego. Istotą wspomnianej koncepcji jest rozwijanie postawy refleksyjnej jako środka umożliwiającego świadomy rozwój zawodowy, wyjście poza działania intuicyjne, rutynowe i impulsywne dzięki krytycznej analizie własnych teorii i własnej praktyki (Richards i Lockhart 1994:1). Wynika stąd, iż postawa refleksyjna stanowi warunek zmiany z wewnątrz. Z tego powodu nauczyciele, pragnący podjąć wyzwanie zmieniania siebie i swojego nauczania, powinni sięgnąć po zwiększającą samoświadomość techniki oparte na autorefleksji i samoocenie. Oto kilka przykładów tego typu możliwości.

DZIENNIK NAUCZANIA

Dziennik stanowi formę systematycznej pisemnej refleksji, której przedmiotem stają się zazwyczaj wydarzenia krytyczne. Jeden z sugerowanych formatów, w jakich można dokonywać zapisków, zawiera:

- datę wpisu,
- przedstawienie sekwencji wydarzeń,
- szczegółowy opis wydarzenia wraz z opisem towarzyszących mu odczuć,
- analizę wydarzenia (wyjaśnienie osobistego pojmowania wydarzenia; sformułowanie na jego

podstawie pytań; określenie, czego udało się nauczyć z tej sytuacji; wyciągnięcie wniosków na przyszłość) (Richards i Farrell 2005, za: Farrell 2007:113).

Do zalet prowadzenia dziennika nauczania należą:

- odkrywanie nieuświadomionych aspektów własnej praktyki,
- zwiększenie refleksyjności i samoświadomości (Richards i Ho 1998, za: Farrell 2007:115-116);
- poczucie rozwoju zawodowego, rozwoju kompetencji językowej,
- zwiększenie motywacji i pozytywnego nastawienia do nauczania,
- poszerzanie wiedzy teoretycznej i konfrontowanie jej z praktyką (Gabryś-Barker 2009, za: Gabryś-Barker 2012:183-184).

Jednocześnie trzeba jednak mieć świadomość, że pisemna refleksja wymaga wiele czasu i może stać się monotonna (Richards i Ho 1998, za: Farrell 2007:116). Nauczyciele prowadzący dziennik doświadczają też niekiedy trudności z samooceną, poczuciem subiektywności czy trudności w identyfikowaniu wydarzeń krytycznych (Gabryś-Barker 2009, za: Gabryś-Barker 2012:185).

AUTONARRACJA

Autonarracja to jedna z bardziej swobodnych form autorefleksji, pozwalająca pogłębić samoświadomość, lepiej zrozumieć własną praktykę nauczania. Ciekawym przykładem ćwiczenia autonarracji jest *Drzewo życia (Tree of Life)* (Farrell 2007:117-118). Drzewo symbolizuje wzrost i rozwój, stąd proponowana refleksja dotyczy kluczowych wydarzeń na drodze rozwoju zawodowego nauczyciela. Schematyczny rysunek drzewa należy wypełnić, notując odpowiednio:

- na poziomie *Korzeni* – wczesne wpływy, wartości, które nas ukształtowały;
- na wysokości *Pnia* – późniejsze doświadczenia szkolne;
- na poziomie *Konarów* – najświeższe doświadczenia, stanowiące ważne lub krytyczne wydarzenia w naszym życiu.

Po wypełnieniu swoją opowieścią powyższego schematu, nauczyciele są zachęceni do jego samodzielnej analizy i ewentualnego podzielenia się swoją historią z innymi nauczycielami. Autonarracja przyczynia się w tym przypadku do uporządkowania reprezentacji skomplikowanej rzeczywistości zawodowej, do zwiększenia świadomości swojego doświadczenia, teorii osobistych, stosunku do zawodu oraz planów i oczekiwań związanych z dalszym rozwojem zawodowym (Farrell 2007:15).

PORTFOLIO

Prowadzenie portfolio polega na dokumentowaniu własnego rozwoju zawodowego, zbieraniu dowodów swoich osiągnięć, opisywaniu i analizowaniu wybranych wydarzeń krytycznych. Portfolio ułatwia rozwijanie samorefleksji i samooceny, staje się z jednej strony lustrem, pozwalającym nauczycielowi ujrzeć swój rozwój w czasie i odkryć teorie osobiste, z drugiej strony zaś – jest mapą dalszej celowej praktyki zawodowej (Farrell 2007:23).

METAFORY

Interesujące i mniej znane ćwiczenie stanowi formułowanie i analiza metafor odnoszących się do procesu nauczania/uczenia się, ról ucznia i nauczyciela. *Nauczanie jest podróżą, nauczanie jest uprawianiem, lekcja jako ścieżka w dżungli, nauczyciel jako ogrodnik, nauczyciel jako sędzia, nauczyciel jako opiekun* itp. – to przykłady metafor formułowanych w różnych badaniach przez nauczycieli języka angielskiego (Werbińska 2006:44-45). Przyszli nauczyciele języka francuskiego podawali równie obrazowe skojarzenia: *Nauczyciel jako ciekawa książka, nauczyciel jako kierowca autobusu, nauczyciel jako przysłowiowy palec, którym podróżujemy po mapie czy nauczyciel jako maszyna* (Szymankiewicz 2017:95-96).

Jeśli przyjrzeć się bliżej powyższym sformułowaniom, to można zauważyć, że stanowią one przejaw przekonań i wyobrażeń (często nieuświadomionych), jakie żywią nauczyciele na temat swojej pracy. Metafory dają się zaklasyfikować do czterech ujęć nauczania języka obcego, wyróżnionych przez Rebeke Oxford (1998, za: Farrell 2007:68), z których każde odwołuje się do innej kategorii: przekazu kulturowego, porządku społecznego, przemiany społecznej lub ukierunkowania na rozwój ucznia. Uważa się, iż analiza metafor i dyskusja na ich temat stanowią okazję do odkrycia i przekształcania własnych teorii subiektywnych, co może motywować nauczycieli do rozwoju (Siek-Piskozub i Strugielska 2008:137).

WZAJEMNE OBSERWACJE KOLEŻEŃSKIE

Wzajemne obserwacje w grupie nauczycieli to technika pozwalająca zauważyć rutynowe działania, dająca inspirację do innowacji pedagogicznych i dydaktycznych. Obserwację poprzedza dyskusja, w trakcie której wyznaczony zostaje cel oraz dokonuje się wybór narzędzia obserwacji. Po obserwacji dany nauczyciel otrzymuje informację zwrotną, możliwa jest także koleżeńska konfrontacja punktów widzenia (Richards i Lockhart 1994, za: Farrell 2007:143). Obserwacja innych nauczycieli stanowi okazję do autorefleksji dla osoby obserwującej, gdy porównuje ona obserwowane zachowania i techniki ze

swoją własną praktyką i swoimi przekonaniem (Komońska 2002:16).

Podsumowanie

Współczesna rzeczywistość edukacyjna zmusza nauczycieli do szybkiego i skutecznego przystosowywania się do zmian. Adaptacja do zmiany z zewnątrz stanowi proces, którego jednym z pierwszych etapów może być naturalny opór przed tym, co nowe i nieznanne. Indywidualne postawy wobec przyszłości oraz poziom gotowości do zmian to czynniki w dużym stopniu decydujące o przebiegu i rezultacie adaptacji do zmiany. Te same czynniki mają wpływ na aktywność i rozwój zawodowy nauczycieli, rozumiany tutaj jako zmiana z wewnątrz. Trzeba przy tym pamiętać, że naturalna ludzka tendencja do samorozwoju stanowi mechanizm wrażliwy, działający w określonych warunkach (poczucie własnej wartości) i wymagający stymulacji. Z tego względu warto pielęgnować postawę refleksyjną i zarazem aktywną, niezależnie od okoliczności zewnętrznych. Rozwijanie w sobie chęci i gotowości do zmian płynących z wewnątrz, dbałość o samorozwój, przy jednoczesnym uwzględnieniu rozwoju uczniów, to z pewnością działania mogące ułatwić nauczycielom adaptację do zmian odgórnych w sposób kreatywny i satysfakcjonujący.

Na koniec należy podkreślić, że zarówno wprowadzanie zmian z wewnątrz, jak i adaptowanie się do zmian z zewnątrz nie powinno być postrzegane jako problem, z którym nauczyciele powinni radzić sobie sami. Nawet jeśli potencjał indywidualności odgrywa w tych sytuacjach kluczową rolę, nie można zapominać o potrzebie wielokierunkowego wsparcia nauczycieli ze strony władz oświatowych, szkoły i środowiska

BIBLIOGRAFIA:

- Day, Ch. (2008) *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Farrell, T.S. (2007) *Reflective language teaching: from research to practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Franken, R. E. (2006) *Psychologia motywacji*. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gabryś-Barker, D. (2012) *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gajdzica, A. (2013) *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Cieszyn-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kocór, M. (2012) *Gotowość do zmian młodego i starszego pokolenia nauczycieli w Polsce*, W: B. Balogowa (red.) *Medzige-*

neračné mosty - vstupujeme do roka medzigeneračnej solidarity, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 253-264.

→ Komorowska, H. (2002) Umiejętność obserwacji i autoobserwacji. W: H. Komorowska, D. Obidniak. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 15-23.

→ Leśniewska, G. (2016) Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku. W: *Studia i Prace WNEiZ US* nr 46/1 2016, 39-49.

→ Richards, J. C., Lockhart, Ch. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

→ Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: New York Basic Books.

→ Siek-Piskozub, T., Strugielska, A. (2008) Osobiste teorie ucznia i nauczyciela. W: A. Jaroszewska i M. Torenc (red.). *Kultury i języki – poznawać – uczyć się – nauczać* Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Germanistyki, 131-138.

→ Szymankiewicz, K. (2017) *Przyszli nauczyciele języków obcych na drodze budowania kompetencji zawodowej. Refleksja – Uczenie się – Rozwój*. Lublin: Werset.

→ Turska, E. (2006) Jednostka w sytuacji zmian organizacyjnych. W: Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska. *Współczesna psychologia pracy i organizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 118-150.

→ Werbińska, D. (2006) *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

DR HAB. KRYSZYNA SZYMANKIEWICZ Adiunkt w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się problematyką kształcenia nauczycieli języków obcych, strategicznego podejścia do uczenia się języków obcych oraz wielojęzyczności i wielokulturowości w glottodydaktyce.