

Od wyobrażeń do refleksji

Jak zmieniają się obawy studentów podczas praktyk nauczycielskich

DOI: 10.47050/jows.2026.2.19-29

Przygotowanie do zawodu nauczyciela języka obcego to złożony proces, w którym studenci nie tylko zdobywają wiedzę i umiejętności, lecz także kształtują postawy wobec przyszłej pracy. Ważną rolę odgrywają w nim obawy towarzyszące praktykom zawodowym – związane z oceną własnych działań, perspektywami zawodowymi czy możliwością osiągnięcia założonych celów. Artykuł pokazuje, jak zmieniają się one w czasie i stają się punktem wyjścia do refleksji nad własnym rozwojem.

DANUTA GŁÓWKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

FROM EXPECTATIONS TO REFLECTION: CHANGING CONCERNS OF PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS DURING THEIR TEACHING PLACEMENT

This paper examines changes in the level of professional anxiety of pre-service English language teachers across 3 stages of their teaching placement: before, during, and after its completion. A mixed-methods design was employed, combining a Likert-scale questionnaire with qualitative analysis of reflective journals and essays, to survey 37 undergraduate students enrolled in an English philology teacher education programme. Qualitative data were analysed using a 3-stage coding procedure and subsequently quantified to enable statistical comparison across stages. The findings suggest that teaching practice plays a transformative role in shaping the professional identity and reducing anticipatory concerns of future teachers.

KEY WORDS: FUTURE LANGUAGE TEACHERS, TEACHING PLACEMENT, PROFESSIONAL EXPECTATIONS, PROFESSIONAL ANXIETY, TEACHING PRACTICE



bawy są nieodłącznym elementem zawodów, w których konieczne jest podejmowanie odpowiedzialnych decyzji, nawiązywanie kontaktów z ludźmi oraz działanie w warunkach niepewności – a zatem nie są one zjawiskiem charakterystycznym wyłącznie dla jednej grupy. W przypadku przyszłych nauczycieli języków obcych przybierają jednak szczególną formę, ponieważ odnoszą się jednocześnie do kilku poziomów kompetencji: językowej, dydaktycznej oraz interpersonalnej. Mimo że problematyka dotycząca obaw ma istotne znaczenie dla procesu przygotowania do pracy, w polskich badaniach empirycznych studentów nadal stosunkowo rzadko stanowi ona autonomiczny przedmiot. Obawy częściej pojawiają się w kontekście refleksyjności, kompetencji emocjonalnych czy ogólnej gotowości zawodowej. Tymczasem z perspektywy rozwoju profesjonalnego nauczyciela obawy pełnią ważną funkcję, ponieważ wpływają na sposób interpretowania doświadczeń praktycznych, kształtowanie strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz budowanie tożsamości zawodowej. Nabierają również szczególnego znaczenia w kontekście współczesnych oczekiwań wobec nauczycieli języków obcych, takich jak między innymi inkluzyjność, elastyczność dydaktyczna, kompetencje cyfrowe oraz wysokie standardy komunikacyjne. Obawy studentów nie mogą być wobec tego postrzegane jedynie jako naturalny element adaptacji zawodowej, lecz także jako oznaka kontrastu pomiędzy idealizowanym obrazem zawodu a rzeczywistością instytucjonalną i organizacyjną placówek edukacyjnych. Zastanowienie się nad procesem zmian tych obaw w trakcie praktyk pedagogicznych pozwoli nie tylko opisać doświadczenia studentów, lecz także lepiej zrozumieć proces ich przygotowania do zawodu nauczyciela języka angielskiego oraz zidentyfikować obszary, które wymagają wsparcia w kształceniu akademickim.

Przegląd literatury

Wczesne badania dotyczące obaw nauczycieli były oparte na psychologii rozwojowej, która zakłada możliwość przewidywania zachowań jednostki na podstawie bieżącego etapu rozwoju. Autorką jednego z najczęściej cytowanych modeli rozwoju nauczyciela jest Frances F. Fuller (1969), która rozróżnia w nim trzy fazy obaw przyszłych nauczycieli:

- ➔ **faza I:** obawy przetrwania (ang. *survival concerns*);
- ➔ **faza II:** obawy związane z sytuacją nauczania (ang. *teaching situation concerns*);
- ➔ **faza III:** obawy skoncentrowane na uczniu (ang. *pupil concerns*).

Na początku nauki zawodu dominują obawy związane z własną osobą i radzeniem sobie w roli nauczyciela. W kolejnej fazie uwaga pedagoga koncentruje się na tym, aby dobrze wykonać konkretne zadanie dydaktyczne. Wraz ze zdobywaniem doświadczenia obawy nauczyciela dotyczą umiejętności zaspakajania potrzeb uczniów.

Etapowy model Fuller został rozwinięty i zmodyfikowany przez Paula F. Conwaya i Christophera M. Clarka (2003), którzy wykazali, iż zmiany w obawach nauczyciela nie muszą przebiegać w sposób jednokierunkowy i liniowy: od obaw o siebie poprzez obawy o nauczanie do obaw o ucznia. Według Conwaya i Clarka obawy nauczycieli mogą współistnieć, ewoluować w zależności od kontekstu edukacyjnego lub „cofać się” do poprzedniego etapu w taki sposób, aby nauczyciel mógł się dostosować do trudności i wyzwań w zmieniającym się środowisku pracy. Choć model Conwaya i Clarka (2003) podkreśla dynamiczny, kontekstowy i nieliniowy charakter obaw, współczesne badania empiryczne dotyczące obaw przyszłych nauczycieli w kontekście praktyk pedagogicznych (Arslan i İlin 2018; Nketsia i Carroll 2023) często odwołują się do klasycznego modelu Fuller. Wydaje się, że operacyjność badawcza wspomnianego modelu, umożliwiającą porządkowanie danych w kategorii oraz analizę zmian w ujęciu etapowym, sprzyja jego częstszemu wykorzystaniu w badaniach empirycznych. Według Fadime Y. Arslan i Güliden İlin (2018) w czasie praktyk pedagogicznych początkowo dominują obawy *self-concerns* (np. brak pewności siebie, niskie kompetencje), które wraz z doświadczeniem ustępują miejsca *task-concerns* (np. planowanie i zarządzanie klasą), a następnie *impact-concerns* (wpływ na uczenie się uczniów). Podobne stanowisko prezentują William Nketsia i Kay Carroll (2023), którzy zauważają przejście od obaw wewnętrznych do trudności związanych z funkcjonowaniem w klasie, zwłaszcza z dyscypliną i zaangażowaniem uczniów.

W ostatnich latach podjęto temat kształcenia nauczycieli także w polskiej literaturze – rodzime opracowania dotyczą ról (Pawlak 2022), postaw (Komorowska 2023) czy refleksyjności (Gabryś-Barker 2012) nauczyciela. Wnioski z rozważań i badań przywołanych autorów pośrednio mogą wskazywać na źródła obaw nauczycieli, jednakże nie koncentrują się wyłącznie na problemie obaw przyszłych nauczycieli. Na przykład metafora nauczyciela jako „człowieka renesansu” (Pawlak 2022) promuje obraz pedagoga wszechstronnego: znakomicie przygotowanego językowo, kompetentnego metodycznie, kulturowo otwartego, refleksyjnego, kreatywnego, a jednocześnie elastycznego i stale się rozwijającego. Taki ideał może z jednej strony inspirować i wyznaczać kierunek rozwoju zawodowego, a z drugiej strony jest potencjalnym źródłem obaw przyszłych nauczycieli, którzy czują presję związaną z nadmiarem oczekiwań wobec nich. Studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela mogą postrzegać „człowieka renesansu” jako ideał wymagający jednoczesnego opanowania wielu kompetencji na bardzo wysokim poziomie. Może to rodzić niepokój i pytania o to, czy osiągnięcie założonych celów już na etapie kształcenia akademickiego jest w ogóle realne.

Problem rozbieżności pomiędzy wyobrazeniami o pracy nauczyciela języków obcych a rzeczywistością szkolną został również podjęty przez Hannę Komorowską (2023), która wskazuje, że wiele przekonań dotyczących efektywności nauczyciela jest złudnych i nie uwzględniają one złożoności społeczno-instytucjonalnego kontekstu pracy pedagogicznej. Według autorki początkujący nauczyciele często wchodzą na ścieżkę zawodową z idealistycznymi oczekiwaniami, które mogą rodzić poczucie niepewności lub frustracji, zwłaszcza w konfrontacji z oceną uczniów, rodziców czy przełożonych.

Z kolei Danuta Gabryś-Barker (2012) skupia się na refleksyjności przyszłych nauczycieli, uwytłumiając relację między refleksyjnością a obawami. Analiza tzw. pamiętników refleksyjnych, prowadzonych w kolejnych etapach praktyki nauczycielskiej, wykazała, że wraz z nabieraniem doświadczenia obawy przyszłych nauczycieli zmieniały się od osobistych przez te dotyczące konkretnych wyzwań dydaktycznych aż do obaw związanych z własnymi umiejętnościami, wiedzą i zachowaniami dydaktycznymi. Badania dowiodły, iż relacja między obawami a refleksją jest wzajemna i dynamiczna – obawy dają początek refleksji, a poprzez refleksję studenci uczą się analizować, integrować doświadczenia i przekształcać je w konstruktywne, profesjonalne wnioski dotyczące ich praktyki nauczycielskiej. Należy podkreślić, że w badaniu Gabryś-Barker obawy nauczycieli pojawiają się w powiązaniu z refleksyjnością i nie stanowią samodzielnego przedmiotu analizy badawczej.

Zasadnym wydaje się rozpatrywanie obaw jako odrębnego obszaru badawczego, ponieważ mają one inny wymiar psychologiczny niż refleksyjność. Refleksyjność mierzy świadome procesy poznawcze dotyczące obserwacji i analizy własnych myśli, emocji oraz stanów. Natomiast obawy dotyczą emocjonalnej reaktywności i napięcia wewnętrznego, które może być widoczne niezależnie od poziomu refleksyjności. Na przykład: studenci refleksyjni mogą mieć obawy dotyczące przyszłej pracy nauczyciela, co nie musi być uchwycone w samym badaniu refleksyjności. Ponadto w literaturze przedmiotu (np. Fuller 1969; Borich 1996) obawy nauczycieli funkcjonują jako samodzielnny przedmiot badań, co pozwala precyzyjniej odnieść się do emocjonalnego wymiaru wchodzenia do zawodu nauczyciela, który może utracić swój wyraźny charakter, gdy traktuje się obawy jako element refleksji.

Jedną z niewielu prac koncentrujących się na obawach przyszłych nauczycieli jako autonomicznym pojęciu badawczym jest publikacja Joanny Nijakowskiej (2022). Badanie przeprowadzono wśród studentów kierunku nauczycielskiego języka angielskiego. Jego celem była identyfikacja obaw przyszłych nauczycieli, dotyczących włączenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), oraz ocena, jak uczestnictwo w specjalistycznym kursie wpływa na poczucie przygotowania studentów do takich praktyk. Według Nijakowskiej obawy nauczycieli przed edukacją inkluzyjną często wynikają z poczucia posiadania niedostatecznej wiedzy o uczniach ze SPE, niewielkiego doświadczenia praktycznego oraz z lęku przed trudnymi sytuacjami w klasie. Kursy i szkolenia z obszaru inkluzji realnie obniżają poziom obaw i jednocześnie zwiększają poczucie przygotowania do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami.

Analiza literatury przedmiotu potwierdza, że problematyka obaw przyszłych nauczycieli w Polsce pozostaje wciąż niedostatecznie rozpoznana empirycznie. Choć w dostępnych opracowaniach

poruszane są wybrane aspekty funkcjonowania studentów kierunków nauczycielskich, zagadnienie ich obaw związanych z wejściem do zawodu jest marginalizowane lub pozostaje zmarginalizowane. Istniejące badania ujmują obawy w kontekście refleksji lub koncentrują się na wąsko zdefiniowanych zmiennych, co sprawia, że całościowe zrozumienie analizowanego zjawiska jest dość utrudnione. Zasadne wydaje się zatem podjęcie badań, które pozwolą na lepsze rozpoznanie struktury, uwarunkowań oraz dynamiki obaw przyszłych nauczycieli, a także na sformułowanie wniosków, które będą miały praktyczne przełożenie na proces kształcenia pedagogicznego.

By przeanalizować proces zmian obaw w trakcie praktyk pedagogicznych przeprowadzono badania, które pozwoliły nie tylko opisać doświadczenia studentów i lepiej zrozumieć proces ich przygotowania do zawodu nauczyciela, lecz również zidentyfikować obszary, które wymagają wsparcia w kształceniu akademickim.

Opis badania

W badaniu uczestniczyło 37 studentów studiów pierwszego stopnia na kierunku filologia angielska z pedagogiką. Celem dochodzenia była analiza zmian obaw dotyczących przyszłej pracy zawodowej w toku realizacji praktyki pedagogicznej. Uwzględniwszy sformułowany cel badawczy, postawiono następujące pytanie: Jak zmieniały się obawy przyszłych nauczycieli języka angielskiego w okresie przed rozpoczęciem praktyki pedagogicznej, w jej trakcie oraz po jej zakończeniu?

PROCEDURY BADAWCZE

Gromadzenie danych empirycznych odbywało się w latach 2024–2026. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz analizę materiałów jakościowych. Narzędziami badawczymi były ankieta oraz dzienniki refleksji zawodowej prowadzone przez przyszłych nauczycieli.

Proces badawczy przebiegał w trzech etapach:

- ➡ przed rozpoczęciem praktyki pedagogicznej,
- ➡ w trakcie jej trwania,
- ➡ po jej zakończeniu.

W pierwszym etapie badania uczestnicy wypełniali ankietę wyrażającą w skali Likerta obawy związane z nauczaniem języka angielskiego (1 – najsłabsze obawy, 5 – najmocniejsze obawy), np. trudności w pracy z niezmotywowanymi uczniami, poczucie własnej skuteczności jako nauczyciela lub zdolność do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb uczniów. Drugi etap obejmował prowadzenie dzienników refleksyjnych przez studentów podczas praktyki szkolnej oraz napisanie w oparciu o nie eseju na temat *Czego się obawiam jako przyszły nauczyciel języka angielskiego?* W trzecim etapie badania (po ukończeniu praktyki) uczestnicy zostali poproszeni o napisanie kolejnego eseju refleksyjnego, w którym dokonali retrospektywnej analizy zmian swoich obaw. Musieli przy tym uwzględnić okres przed rozpoczęciem praktyki, jej przebieg oraz etap po jej zakończeniu. Ponownie wypełnili także ankietę obaw przyszłego nauczyciela języka angielskiego.

Dane jakościowe z dzienników refleksyjnych i esejów zostały przeanalizowane przy użyciu metody trzystopniowego systemu kodowania (Dörnyei 2007). Celem analizy było zidentyfikowanie obaw przyszłych nauczycieli w trakcie i po ukończeniu praktyki nauczycielskiej. W pierwszym etapie, kodowaniu otwartym, teksty podzielono na jednostki znaczeniowe i przyporządkowano je do wyłaniających się kategorii. Następnie w etapie kodowania osiowego kategorie łączone i grupowano, a w kodowaniu selektywnym zdefiniowano kategorie centralne i powiązano je z pozostałymi. Kategorie centralne przekształcono na kody numeryczne, które poddano analizie statystycznej wraz z danymi z ankiety w celu określenia rozkładu średnich badanych zmiennych.

W kolejnym etapie badania dokonano przełożenia kategorii obaw wyodrębnionych w analizie jakościowej na wartości liczbowe. Tak przekształcone dane, wraz z wynikami uzyskanymi z kwestionariuszy ankietowych, zostały poddane analizie ilościowej, co umożliwiło obliczenie średnich poziomów obaw na trzech etapach: przed rozpoczęciem praktyki zawodowej, w jej trakcie oraz po jej zakończeniu.

ANALIZA DANYCH JAKOŚCIOWYCH

Badania jakościowe wykazały, że w trakcie realizacji praktyki zawodowej obawy respondentów związane z nauczaniem wyraźnie ewoluowały. Zmiany te miały indywidualny charakter. Poniżej przytoczono wypowiedzi studentów z dzienników refleksyjnych.

Początkowe obawy jednej z respondentek dotyczyły umiejętności zarządzania czasem i grupą oraz możliwości zaspokajania różnorodnych potrzeb uczniów. W trakcie praktyki obawy dotyczyły utraty motywacji do pracy z powodu odczuwanej bezsilności. Po odbyciu praktyki największym wyzwaniem dla przyszłej nauczycielki była odpowiedzialność za grupę: „Przed praktyką miałam obawy, że nie poradzę sobie z grupą i czasem na lekcji. Nie wiedziałam, czy będę potrafiła przewidzieć, ile czasu poświęcę na dane ćwiczenie i czy zmieszczę się w zaplanowanym czasie. Jeśli chodzi o grupę, to wszyscy uczniowie mają jakieś problemy, a ja nie chciałam być jeszcze jednym powodem ich lęków. Nie wiedziałam, jak to zrobić. Chciałam, żeby lekcje sprawiały im radość, żeby mieli przestrzeń do robienia rzeczy niezwykłych, bez oceniania, ale wtedy miałam wątpliwości, czy będą się w ten sposób uczyć angielskiego. Obawiałam się, że dając im zbyt dużo swobody, mogę mieć problemy z utrzymaniem dyscypliny. Czy będę potrafiła zachować proporcje między zachęcaniem do autonomicznych zachowań a przestrzeganiem ustalonych reguł postępowania w szkole. W czasie praktyki były dni, kiedy czułam się dobrze jako nauczyciel, wszystko szło pomyślnie. Kiedy indziej musiałam zmienić wszystko, co zaplanowałam, ponieważ nikt mnie nie słuchał i musiałam się posunąć do szantażu. Obawiam się, że nie znajdę sposobu, żeby uczyć takie grupy i stracę motywację, kiedy uczniowie nie docenią mojego wysiłku. Teraz, po praktyce, jestem przekonana, że chociaż czasami nie podoba mi się zachowanie uczniów, to zależy mi na nich. Nie chcę ich zawieść i to uważam za największą moją obawę”.

Inna studentka napisała w dzienniku refleksyjnym, że rozpoczynając praktykę, miała wątpliwości co do własnych kompetencji zawodowych, a samą praktykę oceniła jako czas zdobywania wiedzy i doświadczenia. Po skończeniu praktyki nabrała przekonania, że ciągłe próby doskonalenia się będą konieczne: „Kiedy zaczynałam praktykę nauczycielską, miałam dużo obaw. Myślałam o tym, jak planować materiał (nie byłam pewna, czy będę dokonywać dobrych wyborów) i jak się zachowywać, żeby wydawać się profesjonalną nauczycielką i żebym była wzorem dla moich uczniów. Obawiałam się pytań uczniów, na które nie będę potrafiła odpowiedzieć i czy dam radę z klasą. W czasie praktyki nauczyłam się, że nie można wszystkiego zaplanować. Nauczyciele muszą się nauczyć dostosowywać do sytuacji i improwizować od czasu do czasu. Uczenie się nowych metod i technik sprawia, że lekcje są zróżnicowane i atrakcyjne. Problem w tym, że brak jest pewności, jakie ćwiczenia będą odpowiednie dla danej grupy. Teraz, pod koniec realizacji programu kształcenia nauczycieli, mam ciągle dużo obaw, czy będę dobrym nauczycielem, ale z tą wiedzą, którą mam, wiem, że muszę się doskonalić i testować różne metody”.

Dla innej respondentki główne przyczyny obaw przed rozpoczęciem praktyk to brak pewności siebie oraz trudności związane z radzeniem sobie z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podczas praktyki jej obawy dotyczyły zarządzania czasem oraz stosowania odpowiednich technik angażujących uczniów podczas lekcji. Po zakończeniu praktyki respondentka nie była pewna, czy zdoła wziąć na siebie odpowiedzialność związaną z wykonywaniem zawodu nauczyciela: „Przed rozpoczęciem praktyki miałam mieszane uczucia i obawy co do tego zawodu – głównie przez moją nieśmiałość i skrytość oraz podejście uczniów do nauki. Dzieci w szkole podstawowej zmagają się z wieloma problemami neurologicznymi, co skutkuje licznymi orzeczeniami, ulgami i specjalnymi kryteriami. Dla nauczyciela, nieważne czy początkującego, czy doświadczonego, jest to dodatkowe wyzwanie, które może zniechęcić do podjęcia tej pracy zawodowej. Mając możliwość obserwacji i samodzielnego prowadzenia lekcji – zarówno w liceum, jak i w szkole podstawowej – doszłam do wniosku, że praca w szkole średniej nie jest dla mnie. U nastolatków bardzo ciężko jest wzbudzić zainteresowanie tematem lekcji. Przez brak skupienia uczniów rzadko kiedy udało mi się osiągnąć założone cele lekcji. Bycie nauczycielem wymaga wiele cierpliwości, co i tak rzadko spotyka się z aprobatą uczniów. Dodatkowo wiąże się

z nieustannym byciem w centrum uwagi, a uczniowie są bardzo czujni, spostrzegawczy i oceniający. Patrząc krytycznie i rzeczowo, nie wiem, czy byłabym w stanie psychicznie udźwignąć odpowiedzialność, jaką ma nauczyciel”.

Inny uczestnik na początku praktyki obawiał się wystąpień publicznych, braku doświadczenia w zarządzaniu czasem podczas lekcji oraz relacji nauczyciel–rodzic. Najbardziej frustrującym elementem praktyki było przygotowanie dokumentacji w trakcie i po skończeniu praktyki: „Negatywne odczucia. Przytłaczająca i niepotrzebna papierologia. Wypełnianie wszystkich dokumentów może być wyczerpujące i pochłania wiele czasu, a jednocześnie nie jest jasne, czego te dokumenty mają nauczyć przyszłych nauczycieli. Przed lekcjami miałem obawy, czy dobrze rozłożę czas. W czasie trwania lekcji próbowałem się nie stresować. Stres wynikał z faktu, że występowałem przed grupą, której nie znam. Można się z nim uporać przez zdobywanie doświadczenia w uczeniu. Na szczęście podczas praktyki nie miałem styczności z rodzicami”.

Chociaż zapisy z dzienników refleksyjnych oraz dane z kwestionariuszy ujawniają zróżnicowaną i indywidualną dynamikę obaw przyszłych nauczycieli, to stosowane przez nich opisy pozwalają wyodrębnić wspólne obszary problemowe. W wyniku wielokrotnej lektury materiału badawczego, jego porównywania oraz systematycznego kodowania wyodrębniono cztery kategorie obaw związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela: postrzeganie siebie jako nauczyciela (ORN), sytuacje dydaktyczne (OSD), uczniowie (OUW), szkoła jako miejsce pracy (OSMP). W tabeli 1 przedstawiono te kategorie oraz związane z nimi tematy. Stanowiły one podstawę do analizy tematycznych zmian w zakresie doświadczanych obaw w kolejnych etapach praktyki zawodowej.

Tab. 1. Wyodrębnione kategorie, tematy w dziennikach refleksyjnych i esejach przyszłych nauczycieli

KATEGORIE GŁÓWNE	TEMATY
obawy związane z rolą nauczyciela (ORN)	poczucie niekompetencji, brak akceptacji uczniów, stres, poczucie odpowiedzialności za uczniów
obawy związane z sytuacją dydaktyczną (OSD)	kontrola klasy, skuteczność metod nauczania, zarządzanie czasem lekcji, stosowanie odpowiednich technik i metod nauczania
obawy dotyczące uczniów (OUW)	zaspokajanie potrzeb uczniów, motywacja uczniów, diagnoza trudności uczniów w nauce, ocena postępów, różnice indywidualne
obawy związane ze szkołą jako miejscem pracy (OSMP)	obowiązki organizacyjne, prowadzenie dokumentacji, relacje z rodzicami, szacunek ze strony profesjonalistów

Źródło: opracowanie własne.

Materiał badawczy w postaci dzienników refleksyjnych potwierdził, że przed rozpoczęciem praktyki studenci koncentrowali się na własnej niepewności, braku doświadczenia, obawach przed ocenianiem, odpowiedzialności za grupę czy trudnościach w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Obawy te miały często charakter ogólny i emocjonalny (np. „Czy dam radę?”, „Czy będę wystarczająco dobra/dobry?”).

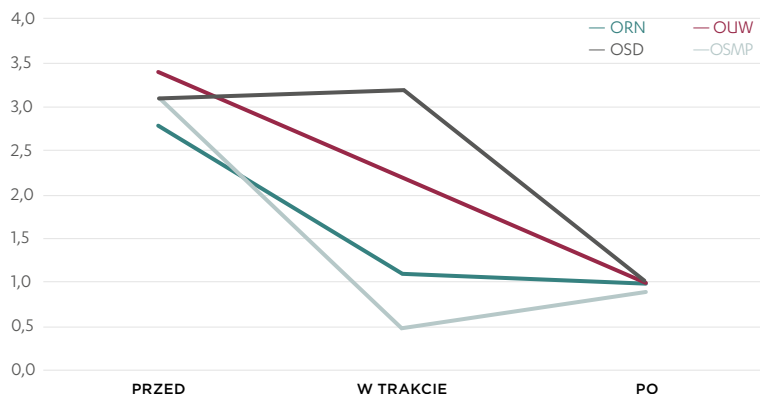
W trakcie praktyki hipotetyczne obawy nabierały cech obaw sytuacyjnych i operacyjnych – studenci zaczęli się odnosić do konkretnych trudności, w tym: utrzymania dyscypliny, zarządzania czasem, improwizowania podczas lekcji, reagowania na brak motywacji uczniów bądź przeciążenia dokumentacją. Pojawiły się również refleksje dotyczące własnej odporności psychicznej i radzenia sobie ze stresem.

Po zakończeniu praktyki obawy przybrały bardziej realistyczny i refleksyjny charakter. W wielu wypowiedziach zaobserwowano wzrost samoświadomości zawodowej. Studenci rzadziej kwestionowali swoje podstawowe kompetencje, częściej natomiast akcentowali potrzebę dalszego doskonalenia, ciągłego uczenia się oraz konieczność wzięcia odpowiedzialności za uczniów. Obawy nie zniknęły całkowicie, lecz stały się bardziej ukierunkowane i osadzone w rzeczywistym kontekście pracy nauczyciela.

ANALIZA DANYCH ILOŚCIOWYCH

Badania ilościowe umożliwiły zaobserwowanie zmian w nasileniu poszczególnych kategorii obaw w czasie, a także porównanie ich intensywności pomiędzy wyróżnionymi okresami badania (rysunek 1). Wartości średnie wskazują na wyraźne przesunięcia, zarówno w intensywności, jak i w strukturze doświadczanych obaw.

Rys. 1. Przebiegi zmian obaw w czterech kategoriach



Źródło: opracowanie własne.

➡ Obawy związane

z rolą nauczyciela (ORN).

Przed rozpoczęciem praktyki poziom obaw związanych z postrzeganiem siebie w roli nauczyciela osiągał wartość umiarkowanie wysoką ($M = 2,8$). W trakcie praktyki nastąpił wyraźny spadek ($M = 1,1$), który utrzymał się po jej zakończeniu ($M = 1,0$). Oznacza to redukcję o 1,8 punktu w skali pomiarowej między pierwszym a trzecim etapem badania.

➡ Obawy związane

z sytuacją dydaktyczną (OSD).

W przypadku obaw dotyczących sytuacji dydaktycznych

odnotowano odmienny przebieg

zmian. Przed praktyką poziom obaw wynosił $M = 3,1$, natomiast w trakcie praktyki nieznacznie wzrósł ($M = 3,2$). Dopiero po zakończeniu praktyki nastąpił wyraźny spadek poziomu tych obaw ($M = 1,0$), co wpływa na redukcję o 2,1 punktu w stosunku do pomiaru początkowego.

➡ **Obawy dotyczące uczniów (OUW).** Obawy związane z uczniami przed praktyką były najwyższe spośród wszystkich kategorii ($M = 3,4$). W trakcie praktyki ich poziom obniżył się do $M = 2,2$, a po jej zakończeniu do $M = 1,0$. Łączna redukcja wyniosła 2,4 punktu, co stanowi największą zmianę spośród analizowanych kategorii.

➡ **Obawy związane ze szkołą jako miejscem pracy (OSMP).** Poziom obaw dotyczących funkcjonowania szkoły jako instytucji był przed praktyką stosunkowo wysoki ($M = 3,1$). W trakcie praktyki nastąpił gwałtowny spadek ($M = 0,5$), a po jej zakończeniu utrzymał się na niskim poziomie ($M = 0,9$). Choć w trzecim etapie odnotowano nieznaczny wzrost względem pomiaru drugiego, ogólny spadek w porównaniu z etapem pierwszym wyniósł 2,2 punktu.

Uzyskane wyniki wskazują na wyraźną tendencję spadkową poziomu obaw we wszystkich czterech kategoriach po zakończeniu praktyki pedagogicznej. Szczególnie istotne zmiany odnotowano w obszarze obaw dotyczących uczniów oraz funkcjonowania szkoły jako miejsca pracy. Jedynie w przypadku obaw związanych z sytuacjami dydaktycznymi zaobserwowano przejściowy wzrost w trakcie praktyki.

OMÓWIENIE WYNIKÓW

Analiza jakościowa ujawniła silnie indywidualny charakter przemian – choć kategorie obaw były wspólne, ich konfiguracja i nasilenie różniły się w zależności od osobistych predyspozycji, doświadczeń i kontekstu praktyki. Badanie ilościowe umożliwiło zidentyfikowanie ogólnej tendencji panującej wśród badanych.

Obawy wyrażone przed rozpoczęciem praktyki potwierdzają, że brak doświadczenia zawodowego sprzyja pojawianiu się u przyszłych nauczycieli poczucia niepewności i niskiej skuteczności. Wysokie średnie w obszarze obaw dotyczących uczniów (OUW) oraz sytuacji dydaktycznych (OSD) sugerują, że studenci w największym stopniu obawiali się bezpośredniej konfrontacji z klasą oraz odpowiedzialności za proces nauczania. Wypowiedzi respondentów wskazują, że obawy dotyczące roli nauczyciela były silnie nacechowane emocjonalnie, co może wskazywać na niski poziom pewności siebie w zakresie kompetencji zawodowych na etapie przed praktyką zawodową, wyrażony wysoką średnią obaw również w tym obszarze.

Analiza wyników badań potwierdza chwilowy wzrost lęków metodycznych u studentów odbywających praktyki. Zjawisko to może być efektem konfrontacji wiedzy teoretycznej z realiami szkolnymi – studenci zaczęli dostrzegać złożoność procesu nauczania, trudności w utrzymaniu dyscypliny, konieczność elastycznego zarządzania czasem oraz potrzebę improwizacji. Tym samym nastąpiło przejście od obaw antycypacyjnych do obaw operacyjnych, czyli od lęku przed tym, co może się zdarzyć, do problemów wynikających z codziennej praktyki. Jednocześnie w trakcie praktyki odnotowano wyraźny spadek obaw związanych z rolą nauczyciela (ORN) oraz funkcjonowaniem szkoły jako instytucji (OSMP). Bezpośredni kontakt z realnym środowiskiem pracy pozwolił zweryfikować wcześniejsze wyobrażenia i zmniejszyć obawy przed oceną. Interesujące jest, że choć dokumentacja i obowiązki administracyjne były wskazywane jako obciążające, to możliwość zapoznania się z nimi redukowałą niepewność związaną z funkcjonowaniem szkoły jako organizacji.

Po zakończeniu praktyki zaobserwowano wyraźne obniżenie poziomu obaw we wszystkich kategoriach. Analiza jakościowa pokazuje, że obawy nie zniknęły całkowicie, lecz zmienił się ich charakter – z emocjonalnego na bardziej refleksyjny i rozwojowy. Studenci częściej podkreślali potrzebę dalszego doskonalenia, odpowiedzialność za uczniów oraz świadomość konieczności uczenia się przez całe życie. Można zatem uznać, że obawy antycypacyjne i operacyjne, czyli te o przyszłość i działanie, zmieniły się w świadome podejście do pracy, co jest znakiem dojrzałości zawodowej.

Warto również podkreślić, że charakter przemian był bardzo zindywidualizowany. Choć analiza ilościowa uwiaryściła wyraźny wzorec zachowań w obrębie grupy, dane jakościowe pokazują różnorodne drogi rozwoju jednostek – od stopniowego wzrostu pewności siebie przez momenty kryzysowe aż po refleksyjne przewartościowanie własnych predyspozycji. Oznacza to, że praktyka pedagogiczna niesie za sobą przemianę, jednak jej efekty mogą być zależne od okoliczności i zaistniałych sytuacji. Charakterystyka zmian obaw jest przedstawiona w tabeli 2.

Uzyskane wyniki wskazują, że praktyka pedagogiczna pełni funkcję doświadczenia konfrontacyjnego i adaptacyjnego zarazem. Obawy dominujące na początku praktyk zawodowych wynikały głównie z braku doświadczenia oraz niepewności wobec rzeczywistych wymagań pracy nauczyciela. Studenci opierali swoje wyobrażenia przede wszystkim na przewidywaniach i stereotypowych przekonaniach dotyczących odpowiedzialności zawodowej, co sprawiało, że nasilały się obawy przed oceną, utratą kontroli nad klasą czy popełnieniem błędów. Wysoki poziom obaw dotyczących uczniów i sytuacji dydaktycznych można interpretować jako rezultat niewielkiego doświadczenia w prowadzeniu lekcji oraz niewystarczających kompetencji w budowaniu relacji społecznych w klasie.

Przejęciowy wzrost obaw dydaktycznych w trakcie praktyki najprawdopodobniej wynikał z faktu, że wcześniejsze wyobrażenia o zawodzie nauczyciela urealniały się podczas zajęć. Bezpośrednie zetknięcie z dynamiką pracy szkolnej ujawniło bowiem złożoność procesu dydaktycznego, konieczność szybkiego reagowania oraz wielozadaniowość pracy nauczyciela. Zjawisko to można interpretować jako naturalny etap rozwoju kompetencji zawodowych – zrozumienie trudności nie obniżyło poziomu przygotowania do lekcji, a raczej pomogło lepiej poznać realia zawodu. Jednocześnie spadek obaw związanych z rolą nauczyciela oraz funkcjonowaniem szkoły sugeruje, że doświadczenie redukuje obawy, których podstawą była nieznajomość środowiska pracy. Możliwość obserwacji codziennych działań szkoły i uczestniczenia w nich zwiększała poczucie przewidywalności oraz skuteczności.

Końcowe obniżenie poziomu obaw we wszystkich obszarach można tłumaczyć procesem adaptacji i poczucia stopniowego budowania kompetencji zawodowych. Doświadczenie zdobywane przez studentów potwierdzało, że są oni w stanie poradzić sobie z wymaganiami praktyki, dzięki czemu emocjonalny charakter wcześniejszych obaw ulegał osłabieniu. Jednocześnie analiza jakościowa pokazuje, że praktyka nie eliminowała całkowicie trudności, ale pozwalała postrzegać je bardziej realistycznie i refleksyjnie. Oznacza to, że rozwój zawodowy studentów polegał nie tyle na ograniczaniu niepewności, ile na przekształceniu jej w świadomą refleksję nad własnymi kompetencjami i potrzebą dalszego doskonalenia.

Tab. 2. Charakterystyka zmian obaw nauczycieli na trzech etapach praktyki zawodowej

ETAP	CHARAKTERYSTYKA OBAW	DOMINUJĄCY PRZEDMIOT OBAW	FUNKCJA W PROCESIE PROFESJONALIZACJI
antycypacja	Wczesny, projektujący etap kształcenia. Obawy mają charakter wyobrażeniowy i są skoncentrowane na sobie. Dotyczą przewidywanych trudności oraz własnej adekwatności do roli zawodowej. Ich natężenie bywa wysokie ze względu na ograniczone doświadczenie praktyczne.	– kompetencje dydaktyczne – przygotowanie merytoryczne – adekwatność do roli nauczyciela – możliwość zaspokajania potrzeb uczniów	inicjująco-motywacyjna – mobilizuje do zdobywania wiedzy i przygotowania się do pełnienia roli zawodowej
konfrontacja i adaptacja	Etap zetknięcia z realnym środowiskiem szkolnym, w którym obawy nabierają charakteru sytuacyjnego i dynamicznego. Mogą się nasilać w warunkach zwiększonego obciążenia lub nowych wyzwań. Pełnią funkcję przystosowawczą – sygnalizują konieczność reorganizacji dotychczasowych schematów działania i modyfikacji strategii nauczania. Dynamika ma charakter nieliniowy (możliwy powrót wcześniejszych obaw).	– organizacja procesu nauczania – zarządzanie klasą – planowanie lekcji – reagowanie na trudności wychowawcze – dostosowanie metod do specyfiki uczniów	diagnostyczno-regulacyjna – ujawnia realne wyzwania, uruchamia refleksję nad praktyką, wspiera elastyczność poznawczą i stopniowe dostosowywanie się do złożoności roli nauczyciela
refleksja i rozwój	Obawy stają się impulsem do świadomej autorefleksji, samoregulacji i planowania dalszego doskonalenia. Wpisują się w koncepcję nauczyciela jako refleksyjnego praktyka.	– doskonalenie kompetencji – pogłębianie wiedzy teoretycznej – poszukiwanie wsparcia mentorskiego – eksperymentowanie z metodami pracy	prognostyczno-rozwojowa – wyznacza kierunki dalszego rozwoju, wspiera budowanie dojrzałej tożsamości zawodowej opartej na świadomości ograniczeń i gotowości do uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

➔ Praktyka pedagogiczna jako czynnik redukujący poziom obaw zawodowych

Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują, że realizacja praktyki pedagogicznej zmniejszyła obawy przyszłych nauczycieli języka angielskiego we wszystkich analizowanych kategoriach. Największą redukcję odnotowano w obszarze obaw związanych z uczniami (OUW) oraz funkcjonowaniem szkoły jako miejsca pracy (OSMP), co sugeruje, że bezpośrednie doświadczenie środowiska szkolnego weryfikuje i stabilizuje wcześniejsze, często wyobrażeniowe obawy.

➔ Konfrontacja teorii z praktyką jako moment przejściowego wzrostu obaw dydaktycznych

Przejściowy wzrost obaw związanych z sytuacjami dydaktycznymi (OSD) w trakcie praktyki udowodnia, że konfrontacja wiedzy teoretycznej z realiami pracy szkolnej ma tu duże znaczenie. Zjawisko to można interpretować jako naturalny etap rozwoju kompetencji zawodowych, kiedy to coraz większa świadomość złożoności procesu nauczania czasowo nasila niepewność.

➔ Wzrost poczucia kompetencji i skuteczności zawodowej

Znaczący spadek obaw związanych z postrzeganiem siebie w roli nauczyciela (ORN) świadczy o wzroście poczucia własnej skuteczności oraz tożsamości zawodowej. Doświadczenie samodzielnego prowadzenia zajęć, refleksja nad praktyką oraz możliwość omawiania trudności w środowisku akademickim budowały wśród studentów przekonanie o zdolności do wykonywania zawodu.

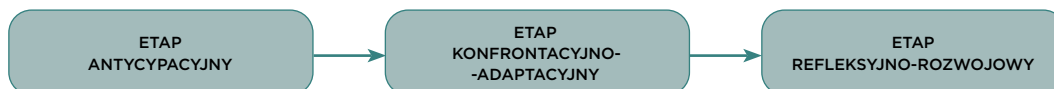
➔ Indywidualny charakter przebiegu zmian obaw

Choć analiza ilościowa ujawniła tendencję wspólną dla całej grupy, to badania jakościowe potwierdziły bardzo zróżnicowany i indywidualny charakter zmian. Konfiguracja i intensywność obaw zależały od wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych oraz od specyfiki środowiska, w którym odbywały się praktyki, co pokazuje, jak istotne jest dopasowanie wsparcia w procesie kształcenia dla każdego nauczyciela z osobna.

➔ Transformacja obaw jako wskaźnik rozwoju zawodowego

Analiza jakościowa i ilościowa pozwalają stwierdzić, że proces zmiany obaw przebiegał w trzech etapach: antycypacyjnym, konfrontacyjno-adaptacyjnym i refleksyjno-rozwojowym (rysunek 2).

Rys. 2. Transformacja obaw na trzech etapach praktyki zawodowej



Źródło: opracowanie własne.

Oznacza to, że praktyka pedagogiczna nie tylko redukuje poziom obaw, lecz także przekształca ich charakter – z wyobraźniowego w bardziej realistyczny, refleksyjny i rozwojowy.

Uzyskane wyniki pozostają spójne z dotychczasowymi ustaleniami literatury, jednocześnie je doprecyzowują i rozwijają. Potwierdzają trójfazowy przebieg zmian obaw przyszłych nauczycieli, zgodny z modelem Fuller (1969) oraz późniejszymi reinterpretacjami jej modelu (Arslan i Ilin 2018; Nketsia i Carroll 2023), obejmującymi przejście od koncentracji na sobie przez aspekty dydaktyczne aż po orientację na ucznia. Jednocześnie wyniki wskazują, zgodnie z koncepcją Conwaya i Clarka (2003), na nieliniarny i kontekstowy charakter tych zmian, w tym przejściowy wzrost obaw dydaktycznych w okresie konfrontacji teorii z praktyką. Badanie potwierdza również obserwacje Gabryś-Barker (2012) oraz Nijakowskiej (2022), podkreślając rolę doświadczenia praktycznego w redukcji i transformacji obaw, które z czasem stają się bardziej realistyczne i rozwojowe. Z przedstawionych badań wynika, że praktyki pedagogiczne mają realny wpływ na rzeczywistość zawodową i pewność siebie przyszłych nauczycieli. Wskazują również, że dotychczasowe teorie naukowe powinny wyrażniej uwzględniać fakt ich zróżnicowanego i indywidualnego przebiegu.

BIBLIOGRAFIA

- ➔ Arslan, F.Y., Ilin, G. (2018), *The Effects of Teaching Practicum on EFL Pre-service Teachers Concerns*, „Journal of Language and Linguistic Studies”, nr 14(2), s. 265–282.
- ➔ Borich, G.D. (1996), *Effective Teaching Methods* (3rd ed.), Columbus, OH: Merrill/MacMillan.
- ➔ Conway, P.F., Clark, C.M. (2003), *The Journey Inward and Outward: A Re-examination of Fuller's Concerns-based Model of Teacher Development*, „Teaching and Teacher Education”, nr 19(5), s. 465–482.
- ➔ Dörnyei, Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- ➔ Fuller, F.F. (1969), *Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization*, „American Educational Research Journal”, nr 6(2), s. 207–226.
- ➔ Gabryś-Barker, D. (2012), *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education: A Survey of Theory and Practice*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Komorowska, H. (2023), *Nauczyciele języków obcych: Iluzje – fakty – badania*, „Neofilolog”, nr 61(1), s. 31–49.
- Nijakowska, J. (2022), *Foreign Language Trainee Teachers’ Concerns and Preparedness to Implement Inclusive Instructional Practices with Learners with Special Educational Needs: Training Induced Changes*, „Neofilolog”, nr 58(2), s. 161–178.
- Nketsia, W., Carroll, K. (2023), *Foreign Language Pre-service Teachers’ Perceptions of Concerns before and Challenges Experienced during the First Teaching Practicum*, <<https://bit.ly/4p0uVwq>>, [dostęp: 30.06.2026].
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.

DR DANUTA GŁÓWKA Adiunkt w Zakładzie Filologii Angielskiej na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, filia w Kaliszu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na problematyce różnic indywidualnych uczniów w procesie uczenia się języków obcych oraz na kształceniu przyszłych nauczycieli. Zajmuje się także zagadnieniami związanymi z rozwojem kompetencji zawodowych nauczycieli oraz doskonaleniem systemu ich kształcenia.