

Ewa Lewicka-Mroczek

Uniwersytet w Białymstoku

Jarosław Krajka

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

Student jako badacz – w kierunku wspierania pracy badawczej w kształceniu neofilologicznym

Wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, wraz z autonomizacją ucznia, nauczyciel języka obcego staje przed nowymi wyzwaniami w pracy dydaktycznej. Zmiana roli współczesnego nauczyciela wymaga stałego monitorowania i oceniania efektywności własnej pracy, konstruowania innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych oraz ewaluację ich skuteczności w działaniu. Nowoczesny nauczyciel potrafi badać procesy zachodzące w klasie dla bardziej skutecznego przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności językowych swoich uczniów. Celem niniejszego artykułu jest analiza oczekiwań studentów wobec seminarium magisterskiego jako swoistego „poligonu” badawczego. Przedstawione zostaną wyniki pilotażowego badania ankietowego oraz propozycje rozwiązań metodycznych zmierzających w kierunku kształtowania kompetencji badawczych studentów neofilologii-przyszłych nauczycieli.

1. Postawy badawcze jako element kompetencji nauczycielskich

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość przynosi nowe wyzwania edukacyjne, a co za tym idzie skłania do poszerzania zakresu wiedzy i umiejętności oczekiwanych od uczestników procesu dydaktycznego. Pozostaje to nie bez wpływu na modyfikacje dokonywane w doborze treści kształcenia na kierunkach filologii obcych, tak by gwarantowały one rzetelniejsze przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego.

W rezultacie owych przemian, zarówno zakres umiejętności oczekiwanych od nauczycieli (porównaj: Wysocka, 2003; Zawadzka, 2004), jak i spektrum ról, do podejmowania których powinni być oni przygotowani by sprawnie wykonywać przyszłą pracę w konkretnych kontekstach edukacyjnych (Lewicka-Mroczek, 2010), znacznie się rozszerzyły. Nikogo nie dziwi konieczność posiadania przez praktyków takich kompetencji jak: merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, czy kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, jak i te dotyczące projektowania i oceny programów i podręczników szkolnych, kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym (podział kompetencji za Strykowskim, 2003: 23).

W trakcie studiów przyszli nauczyciele języka obcego, zarówno na zajęciach z metodyki nauczania języka obcego, jak i w czasie praktyk pedagogicznych, dowiadują się o potrzebie monitorowania własnej pracy, refleksji nad prowadzonymi przez siebie działaniami i koniecznością ustawicznego rozwoju zawodowego. Pomimo to świadomość studentów dotycząca potrzeby posiadania tych kompetencji by zostać uznanym za dobrego nauczyciela języka obcego pozostaje niska (Lewicka-Mroczek, 2009).

Nauczyciel jako refleksyjny praktyk jest obiektem wielu badań i rozważań prowadzonych w ostatnich latach (Williams i Burden, 1999; Stanley, 1999, Wysocka, 2003). Ustawicznie podkreślane w nich są: potrzeba refleksji, ustalanie przyczyn wydarzeń, jakie miały miejsce, podejmowanie prób zrozumienia i szukanie teoretycznego uzasadnienia dla zaistniałych okoliczności przez praktykujących zawodowo nauczycieli. Takie działania mają doprowadzić do podnoszenia jakości wykonywanej przez nauczycieli języków obcych pracy, skłaniać ich do prawdziwie świadomego podejmowania decyzji, zwiększenia samodzielności i bardziej twórczego i przemyślanego podejścia do zawodu. Samoobserwacja i autoanaliza, dają praktykującemu nauczycielowi wiedzę na temat własnego stylu dydaktycznego, pozwalają mu zrozumieć dokonywane wybory, kontrolować swój rozwój zawodowy, dokonywać porównań swoich poczynań na tle zespołu, pojmować swoje słabe i mocne strony, skłaniać do poszukiwania własnych rozwiązań problemów dydaktycznych. Posiadanie przez praktyków wspomnianych umiejętności diagnostyczno-badawczych, samoobserwacyjnych staje się zatem nierozzerwalnym atrybutem nauczyciela, dopełnieniem jego kwalifikacji, świadectwem profesjonalizmu i kreatywności, a co za tym idzie stanowi ważny element jego stylu dydaktycznego.

Posiadanie wyżej wspomnianych umiejętności potrzebne jest także nauczycielowi języka obcego, aby sprostać wyzwaniom współczesnej edukacji. Dawno już bowiem przestał obowiązywać model nauczyciela wszechwiedzącego perfekcjonisty, nieomylnego i autorytarnego guru lingwistycznego. Współczesny uczeń języka obcego oczekuje pomocnego nauczyciela-animatora, który potrafi go zachęcić do nauki, zainspirować do podejmowania ryzyka, umie zdefiniować jego problemy i zasugerować strategie ich rozwiązania. Potrzebuje nauczyciela, który jest diagnostykiem, obserwatorem, specjalistą i ekspertem, niekoniecznie znającym odpowiedzi na wszystkie pytania, ale umiejącym wskazać uczniowi drogę wiodącą ku ich rozwiązaniu (Pachociński, 1996). W procesie edukacji językowej niezbędny jest mu nauczyciel, który potrafi błądzić w labiryncie pomocy naukowych i gąszczu nowinek technicznych, nie boi się eksperymentować i samodzielnie rozwiązywać napotkane problemy. Nauczyciel badacz, eksperymentator i poszukiwacz jest ciekawszym i znacznie bardziej wiarygodnym źródłem wiedzy w oczach współczesnego ucznia niż autorytarny i nieomylny omnibus.

Przygotowanie studentów do pracy we współczesnej szkole powinno zatem uwzględniać trening i gotowość do przyjmowania przez nich nowych postaw, takich, które uczynią ich otwartymi na trudności, gotowymi do ich pokonywania i pozwolą stać się modelami do naśladowania przez uczniów. Zmianie jednakże uległo rozumienie pojęcia nauczyciela – modelu do naśladowania, nie jest on bowiem nieskazitelnym wzorcem postaw ani perfekcyjnym użytkownikiem języka, lecz ma stanowić przykład, jak należy sobie radzić z trudnościami, gdzie szukać rozwiązań, gdy nie znamy odpowiedzi, jak wspomagać się w nauce, diagnozować i pokonywać przeciwności. Takie rozumienie tej roli czyni z na-

uczyciela ustawicznego ucznia, diagnostyka i badacza, trenera przyszłych pokoleń eksperymentatorów umotywowanych do samodzielnej pracy badawczej. Obecność takich właśnie postaw u praktyków wymaga przygotowania w trakcie kształcenia uniwersyteckiego.

2. Kształtowanie postaw badawczych studentów kierunków filologicznych

Pierwsze próby analizy, samodzielnego rozwiązywania problemów edukacyjnych i podejmowania własnych badań na nieznanym dotąd obszarach podejmują studenci jeszcze w trakcie studiów sporadycznie przy pisaniu prac licencjackich, znacznie częściej w trakcie opracowywania prac magisterskich. Proces jej przygotowania jest zatem dla większości studentów filologii obcych czasem kształtującym ich pierwsze postawy badawcze. Jest okresem zachęcającym ich do przyjmowania postaw refleksyjnych, samooceny swoich działań, radzenia sobie z trudnościami, zdobywania doświadczenia w poszukiwaniu materiałów naukowych czy samodzielnego opracowywaniu instrumentów badawczych. Wtedy także przygotowują się do podejmowania takich zachowań w przyszłym życiu zawodowym i podjęcia roli trenerów inspirujących do świadomych naukowych poszukiwań przez kolejne pokolenia uczniów.

Przyjrzyjmy się zatem procesowi tworzenia pracy magisterskiej jako okresowi kształtowania kompetencji badawczych przyszłych nauczycieli języków obcych. Uczestnicy seminarium magisterskiego z zakresu językoznawstwa stosowanego w trakcie kursu poszerzają swoją wiedzę, nabywają liczne umiejętności i kompetencje społeczne stanowiące bazę do prowadzenia badań, świadomej selekcji treści i wyszukiwania informacji. Omówmy zatem cele, które stawiane są typowemu seminarium glottodydaktycznemu. Jego uczestnik zdobywa wiedzę z zakresu metodologii badań empirycznych używanych w językoznawstwie stosowanym, zapoznaje się z szeregiem metod oraz narzędzi badawczych, zdobywa również wiedzę na temat warsztatu badacza-językoznawcy, zapoznaje się z podstawowymi pojęciami z zakresu dydaktyki ogólnej i szczegółowej, poszerza swoją wiedzę na temat cech charakterystycznych źródeł naukowych oraz możliwości ich wyszukiwania i wykorzystania w rozdziałach teoretycznych pracy magisterskiej. Przeciętny uczestnik seminarium rozwija umiejętności czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania i ewaluacji źródeł, wyboru metody badawczej, umiejętności konstruowania narzędzi badawczych, krytycznego czytania źródeł, ich syntezy i analizy. W zakresie kompetencji społecznych student w trakcie tego typu kursu wyrabia swoją wrażliwość na procesy zachodzące w klasie szkolnej, nabywa też zdolność formułowania własnych poglądów, argumentowania, ustosunkowywania się do opinii innych uczestników, negocjacji i pracy w zespole, refleksji nad pracą własną, sprawnego udziału w dyskusji i samokontroli w wyrażaniu opinii.

3. Promotorstwo prac magisterskich w oczach studentów

Rozumienie celów realizowanych w ramach seminarium magisterskiego i wspieranie studentów w rozwoju postaw badawczych, ze szczególnym uwzględnieniem zadań stawianych przed Promotorami prac – mentorami i modelami w podejmowaniu pierwszych decyzji diagnostyczno-badawczych studenta stało się przedmiotem badań, które zostaną opisane w tej części publikacji.

Badania zostały przeprowadzone w lipcu 2011 i 2012 roku na grupie dwudziestu jeden absolwentów Filologii Angielskiej SWPS w Warszawie. Wszyscy respondenci byli uczestnikami dwuletniego seminarium magisterskiego z dydaktyki nauczania języka obcego. Anonimowe badania ankietowe przeprowadzono tuż po obronach dysertacji. Studenci zostawiali wypełnione ankiety we wcześniej przygotowanej skrzynce.

Celem badania było uzyskanie opinii studentów na temat wybranych umiejętności analityczno-badawczych nabytych w trakcie seminarium, cech dobrej pracy magisterskiej, sposobu rozumienia przez nich współpracy z promotorem, oraz postaw i zachowań oczekiwanych i nieakceptowanych u promotorów prac magisterskich.

Studenci poproszeni o wskazanie zagadnień wspomagających ich w pisaniu prac naukowo-badawczych realizowanych podczas seminarium udzielili następujących odpowiedzi (całkowita grupa 21 respondentów):

- 13 potwierdziło nabycie umiejętności prezentowania konwencji bibliograficznych,
- 13 zauważyło, iż analizowało w trakcie kursu wcześniej napisane prace magisterskie,
- 13 poznało metody badawcze typu obserwacja, eksperyment, wywiad,
- 12 wskazało na rozwój umiejętności planowania własnego badania,
- 11 uważało, iż w trakcie seminarium opanowali aspekty formalne pracy magisterskiej,
- 11 potwierdziło, iż w trakcie kursu uczyło się analizować gotowe narzędzia badawcze,
- 9 uważało, iż w trakcie kursu opanowało elementy języka akademickiego (*Academic Writing*),
- 8 opanowało w trakcie kursu umiejętność wyszukiwania źródeł w bazach bibliograficznych,
- 1 uznał, że nauczył się, jak należy tworzyć samodzielnie instrument badawczy,
- 1 podał, iż uczył się tworzenia kursów online.

Poproszeni o wskazanie form pracy stosowanych w trakcie seminarium z grupy 21 respondentów:

- 10 wskazało wykład prowadzącego,
- 7 instruktaż 'krok po kroku',
- 6 prezentacje na forum całej grupy,
- 5 pracę w parach.

Definiując dobrą pracę magisterską studenci podkreślali przede wszystkim, iż powinna być napisana poprawnym, akademickim językiem (17 na 21 respondentów uznało to za zdecydowanie istotne, a 3 za istotne), 16 było zdecydowanie przekonanych a 5 przekonanych, że aby praca magisterska została uznana za dobrą powinna mieć komponent badawczy, 19 ankietowanych uważało, iż powinna być zdecydowanie poprawna merytorycznie. Wśród innych cech dobrej pracy magisterskiej studenci podkreślali:

- samodzielny sposób myślenia jej autora (20 respondentów),
- bogatą bibliografię (17 respondentów),
- nowatorski charakter (14 respondentów),
- odwoływanie się do innych badań (12 respondentów).

Poniżej zacytowane są przykładowe wypowiedzi studentów (S1, S2, S3), w których definiują oni dobrą pracę magisterską:

S1: zawiera dobrą część teoretyczną i praktyczną, zawierającą jasne i klarowne założenia, konkretne wnioski pomagające osobom czytającym na rozwój swoich umiejętności

S2: samodzielnie napisana, wyczerpuje temat w części teoretycznej, ma rzetelne badania w części praktycznej

S3: zgodna z tematem, odpowiadająca na postawione w niej pytania badawcze

Współpraca z Promotorem rozumiana była jako (przykładowe wypowiedzi ankietowanych studentów):

S1: częsty kontakt prowadzący do konstruktywnej pracy studenta

S2: odpowiednia kontrola i doradzanie

S3: pomoc w pisaniu pracy (systematyczne sprawdzanie pracy pod względem językowym i merytorycznym)

S4: kontrola przebiegu pracy, wyciąganie wspólnych wniosków

S5: konsultowanie tematu, wspólne przygotowywanie szkicu pracy, nadzór promotora nad pisaniem pracy

Jako główne zadania Promotora oraz działania świadczące o jego dobrej opiece respondentenci najczęściej wskazywali:

- 21 – obowiązek omówienia ze studentem tematu, bibliografii, planu i rodzaju badania, które będzie użyte w pracy,
- 21 – obowiązek obiektywnej i rzetelnej pracy ze studentem,
- 20 – potrzebę podawania studentowi szczegółowego komentarza co należy zmienić by praca była lepsza,
- 20 – konieczność poprawiania pracy od strony merytorycznej i językowej,
- 20 – potrzebę wskazania błędów i zasugerowania, że student ma je naprawić,
- 20 – konieczność bycia przyjaznym i kompetentnym,
- 19 – potrzebę cierpliwego i grzecznego wyjaśniania wszystkich wątpliwości studenta,
- 15 – konieczność obligowania studenta do np. dostarczania 1 rozdziału po semestrze, całej teorii po 2 semestrach, itp.,
- 15 – potrzebę dostępności mailowej, punktualność i dyspozycyjność,
- 14 – wspólne opracowanie ze studentem instrumentu badawczego.

W przykładowych wypowiedziach studentów zadania Promotora i cechy dobrego promotorstwa pracy określone są następująco:

S1: udzielanie wskazówek, sprawdzanie błędów merytorycznych

S2: doradztwa w zakresie konstrukcji i układu pracy. Krytycznego i szczerego spojrzenia na całokształt pracy, wyrozumiałości

S3: wskazówek w pisaniu pracy, milej współpracy, krytycznego spojrzenia na pracę

S4: kontroli nad kierunkiem rozwoju pracy mgr, pomocy przy wyborze tytułu i bibliografii. Pomocy przy redagowaniu

S5: wyznaczanie terminów oddawania poszczególnych rozdziałów i udzielanie wskazówek

S6: dobrym kontaktem mailowym

S7: obiektywna i rzetelna praca nad studentem

S8: punktualność, dyspozycyjność

Wśród cech osobowościowo-interakcyjnych Promotora respondenci (90 – 100% wszystkich ankietowanych) najczęściej podkreślali potrzebę bycia: tolerancyjnym, życzliwym, pogodnym, kompetentnym, punktualnym, rzetelnym, obiektywnym, empatycznym, krytycznym i wymagającym. Z kolei za niedopuszczalne u Promotora najczęściej wskazywali (90-100 % wszystkich ankietowanych) cynizm, brak rzeczowości i nieprecyzyjne formułowanie myśli i oczekiwań, pobieżne sprawdzanie, nieprzewidywalność i chaotyczne zachowania w kontaktach ze studentami.

Tak brzmiały przykładowe wypowiedzi respondentów:

S1: braku chęci współpracy, braku pomocy, obojętności

S2: niedostępności, niewywiązywania się z obowiązków

S3: krytykanctwa (sic), złośliwości, chaotyczności, pobieżnego sprawdzania pracy

S4: braku pomocy, ciągłej krytyki bez podania, co mam dalej zrobić z tym, co jest źle, spóźnienia (sic)

Ogólnie po dokonaniu analizy ilościowo-jakościowej opinii ankietowanych można wskazać na występowanie następujących tendencji, świadczących o oczekiwaniach dotyczących opieki Promotora i sposobu prowadzenia seminarium magisterskiego:

- Według większości studentów dobra praca powinna zawierać komponent badawczy.
- Studenci nie traktują magisterium jako pracy własnej – promotor, ich zdaniem, odgrywa kluczową rolę w pisaniu pracy.
- Współpraca z promotorem powinna być oparta na dialogu (aczkolwiek żaden student nie wspomina o istocie wyrażania i akceptacji własnych poglądów).
- Promotor powinien oddziaływać ‘jak bat nad studentem a nie guru merytoryczne’ – jego zadaniem jest zmuszanie do dostarczania pracy itp.
- Studenci nie dostrzegają różnic między cechami dobrze poprowadzonej opieki promotorskiej a tym, czego oczekuje się od promotora pracy.
- Studenci uważają, iż mają drugorzędną rolę w pisaniu pracy – to promotor ma wskazać bibliografię, pomoc ułożyć plan, dać wskazówki, wskazać gdzie znaleźć informacje, które ma zawrzeć w pracy – rola studenta pozostaje odtwórcza (np. jedna osoba wspomniała, że dobra praca to taka, przy której student się rozwija).
- Współpraca rozumiana jest jednostronnie (nawet jak respondenci piszą, że oparta jest na dialogu to jest on jednostronny, od promotora do studenta). Ten pierwszy ma wskazywać rozwiązania, nie „ukierunkowywać”.
- Studenci wykazują się małą tolerancją – promotor nie może popełniać błędów (nie akceptują omijania błędów, pobieżnego sprawdzania pracy itp.), ma być zawsze dostępny itp., cierpliwie wyjaśniać wszelkie ich wątpliwości.
- Element badawczy jest istotny (większość wspomina o nim jako elemencie niezbędnym, by uznać pracę za dobrą).
- Wszyscy zaznaczają jako samodzielność jako czynnik warunkujący wysoką jakość pracy, ale nikt nie wspomina o nim w pytaniu opisowym ani w opisie promotora. Respondenci nie zaznaczają jego roli jako rozwijającego/wspierającego samodzielny sposób myślenia (1 osoba pisze, że współpraca polega na samodzielnej pracy pod okiem promotora, ale i tak ta osoba pisze o tym, że rola promotora polega na kontroli. 1-2 osoby wspominają, że promotor ma sugerować błędy, a nie je poprawiać).

- Tylko 2 osoby wspominają o spójności jako cesze dobrej pracy.
- Studenci wolą częściowe przyjmowanie/sprawdzanie pracy, a nie oddawanie całości.
- Wszyscy chcą wymagającego i krytycznego promotora – „ma być miły i krytyczny”, „chwalić to co napisane dobrze”.
- To promotor bardziej ma motywować do pisania niż sam student.
- Rzadko na seminariach realizowane jest „planowanie własnego badania i tworzenie własnych narzędzi badawczych”. Instruktażu ‘krok po kroku’ nie było u większości, a z odpowiedzi do pytań opisowych wynika, że to by się studentom podobało.
- Według studentów dobra praca jest odtwórcza „korzysta się z wielu źródeł, zawiera bogatą bibliografię”.

4. Kształtowanie postaw badawczych studentów – problemy i rozwiązania

W procesie tworzenia pracy magisterskiej student jako analityk i interpretator literatury tematu, ale nade wszystko jako badacz i eksperymentator, napotyka liczne wyzwania i problemy. Trudności te dla celu poniższej publikacji pogrupowane zostały w następujące kategorie, które następnie pokrótce będą omówione:

1. Powiązane z organizowaniem pracy badawczej magistranta
2. Towarzyszące nabywaniu świadomości gatunku tekstu naukowego
3. Dotyczące opanowania technik pisania pracy naukowej
4. Związane ze specyfiką stylu pracy, bogactwa i poprawności językowej
5. Towarzyszące interakcji w procesie powstawania pracy naukowej

Faza organizacji pracy badawczej jest pierwszym etapem, w którym student faktycznie odkrywa siebie jako badacza, samodzielnie podejmuje decyzje i wykazuje się dojrzałością w myśleniu i zrozumieniu tematu, który objął za obiekt swoich rozważań. Pierwsze kłopoty napotykane są już w chwili decyzji, co naprawdę jest celem badania. Uwypukla się to na etapie formułowania pytań badawczych lub stawiania hipotez, które badanie winno weryfikować.

Kolejnymi wyzwaniami w tej fazie pracy jest świadomy i trafny dobór metody, ustalenie wielkości próby do niej adekwatnej, triangulacja metod oraz analiza dobrych i złych narzędzi badawczych. Na tym etapie szczególnie istotna jest współpraca młodego badacza z osobą bardziej doświadczoną, wskazanie pozycji z zakresu metodologii badań, dyskusje nakierowujące studenta, wspomaganie w podejmowaniu trafnych decyzji, refleksja i analiza zaproponowanych przez młodego badacza rozwiązań i pierwszych produktów jego pracy umysłowo-empirycznej.

Kolejną grupę trudności, które ma do pokonania student stanowią te związane z procesem nabywania świadomości gatunku tekstu naukowego. Niecierpliwość i pospieszne działania młodego badacza niejednokrotnie doprowadzają go do frustracji. Trudno mu pogodzić się z faktem, iż pisanie pracy magisterskiej nie jest jednorazowym tworzeniem produktu finalnego, lecz iż jest to proces ciągły, wymagający wielokrotnych zmian i ulepszeń stworzonych przez studenta treści. Wytworzenie postawy autorefleksyjnej, otwartości na uwagi krytyczne jest szczególnie trudną umiejętnością dla młodego, często niepokornego badacza. Pomocne mogą być tu ćwiczenia zapoznające magistranta z au-

tentycznymi artykułami naukowymi w celu wskazania tekstu wzorcowego, po których następują ćwiczenia typu *'parallel writing'*, poparte grupową dyskusją i zadaniami typu *'popraw błędy'* czy *'znajdź problem'*. Przydatne w zrozumieniu niedoskonałości towarzyszących pracy twórczej będą także ćwiczenia w parach lub grupach w celu recenzji autentycznych artykułów naukowych lub fragmentów prac magisterskich z wcześniejszych lat. Takim zadaniom towarzyszyć mogą też liczne zadania analityczne i refleksyjne, np. *'wskaz dobry, zły i brzydki'*, *'wstaw brakujące akapity'*, *'ułoż akapity w odpowiedniej kolejności'* czy *'dopasuj akapity do fragmentów tekstu'*.

Opanowanie technik pisania pracy naukowej stanowi nie lada wyzwanie dla nowicjusza. Typową trudnością młodego badacza jest pozyskiwanie źródeł, umiejętność selekcji treści, syntezy, analizy i krytycznej refleksji posiadanych materiałów. Dotyczy to zarówno komponentu teoretycznego pracy jak i jej części empirycznej. Student-badacz boryka się z brakiem umiejętności logicznego powiązania ze sobą propozycji różnych autorów, opanowaniem umiejętności ewaluacji wiarygodności źródeł oraz ich weryfikacji, zdolnością pozyskiwania materiałów legalnych, parafrazowania informacji tak, by nie były one natrętnym odzwierciedleniem treści oryginalnych, opanowaniem umiejętności zdobywania i opisywania baz bibliograficznych, stosowania odsyłaczy i bibliografii według określonej konwencji.

W kategorii określanej jako specyfika stylu pracy, bogactwo i poprawność językowa nowicjusz powinien uwrażliwić się na typowe błędy popełniane przez niego jako użytkownika języka obcego, opanować umiejętność wspierania się udogodnieniami oferowanymi przez edytory tekstu w celu usprawnienia korekty pracy (np. automatyzacji poprawiania błędów, formatowania czy tworzenia wykresów). Student tworzący pracę magisterską powinien nauczyć się budowania mini-korpusów językowych, własnych tekstów naukowych czy korpusów referencyjnych artykułów naukowych na własny użytek. Przydatna będzie też otwartość i chęć współpracy, umiejętność wzajemnej pomocy w pracy z kolegami (*peer-correction*), wspólnego wspierania się i doradzania, co należy i można poprawić.

Znaczną grupę trudności w pracy młodego badacza stanowią te związane z interakcją. Wiele problemów i obaw wiąże się z komunikacją z promotorem, brakiem umiejętności eleganckiej komunikacji, poprawnego werbalizowania swoich rozczarowań i oczekiwań, zarówno w relacjach osobistych jak i korespondencji mailowej. Część nieporozumień wynika z braku umiejętności wyrażenia swoich wątpliwości co do oczekiwanych zmian, np. po uzyskaniu pracy do korekty. Często studenci uwzględniają w poprawie znikomą część zasugerowanych przez promotora zmian. Doprowadza to do napięć w relacjach między stronami, poczucia marnotrawstwa czasu i ignorancji. Umiejętność współpracy, zwracania się z prośbą o radę czy pomoc z kolegami i koleżankami, zarówno z grupy seminaryjnej, jak i ze społecznością profesjonalną (czynnymi zawodowo nauczycielami) w trakcie pisania pracy magisterskiej i później w dalszym kontynuowaniu prób badawczych są szczególnie pomocne i ułatwiają uniknięcie wielu błędów. Sposób zwracania się o sugestie, otwartość na komentarze i krytykę ze strony osób bardziej doświadczonych lub mających inny, świeży punkt widzenia są nową sztuką, którą musi opanować młody badacz. Sprawne prowadzenie rozmów, poprawność interakcyjna pomocne będą także w poszukiwaniu respondentów do badań np. ankietowych lub partnerów z klasami eksperymentalnymi.

Literatura

- Lewicka-Mroczek, E., 2009, Z badań nad przekonaniem studentów filologii angielskiej SWPS w Warszawie na temat wiedzy i umiejętności potrzebnych nauczycielowi języka obcego, w: H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Academica SWPS, Warszawa, s. 241-254.
- Lewicka-Mroczek, E., 2010, Changing role of an EFL teacher, w: H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), *Coping with Diversity - Language and Culture Education*, Wydawnictwo SWPS ACADEMICA, Warszawa, s. 221-242.
- Stanley, C., 1999, Learning to think, feel and teach reflectively, w: J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 109-124.
- Strykowski, W., 2003, Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. w: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- Williams, M., Burden, R., 1999, *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wysocka, M., 2003, *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Zawadzka, E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

(liczba znaków ze spacjami: 25156)