

dr Marzanna Karolczuk

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej

tel. (85) 745 74 50

e-mail: karolczuk.m@poczta.onet.pl

KWALIFIKACJE DO NAUCZANIA DWÓCH JĘZYKÓW OBCYCH JAKO WYZWANIE EDUKACYJNE

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest podjęcie dyskusji na temat uzyskiwania kwalifikacji do nauczania dwóch języków obcych oraz wykorzystania zdobytej akademickiej wiedzy i umiejętności w pracy w szkole. Autorka przedstawia również wyniki badania przeprowadzonego wśród czynnych nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania języka angielskiego i rosyjskiego. Przygotowanie optymalnych rozwiązań w tym obszarze wydaje się istotne ze względu na potrzeby rynku pracy związane z zatrudnianiem w szkołach nauczycieli, którzy mogą nauczać na różnych poziomach edukacyjnych dwóch przedmiotów.

Słowa kluczowe: kwalifikacje do nauczania dwóch języków obcych, język rosyjski i angielski, nauczanie języków obcych w szkole, transfer wiedzy i umiejętności

SUMMARY

Qualifications for teaching two foreign languages as an educational challenge

The purpose of these considerations is to reflect on acquiring qualifications to teach two foreign languages and the use of the acquired knowledge and skills in school practice, as well as the presentation of the results of a survey conducted among active teachers qualified to teach English and Russian. The search for optimal solutions in this area seems to be important due to the needs of the labor market, related to the employment of school teachers – double-subject teachers.

Key words: qualifications to teach two foreign languages, Russian and English language, teaching of foreign languages in school, transfer of knowledge and skills

1. Wprowadzenie

Zgodnie z rozporządzeniem MENiS z dnia 7 września 2004 r., uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli, miały obowiązek zapewnienia studentom studiów I stopnia specjalności nauczycielskiej przygotowania ich do nauczania dwóch przedmiotów¹. Nowe rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wskazuje, że zdobywanie uprawnień do nauczania kolejnego przedmiotu będzie mogło być realizowane fakultatywnie². Wielu nauczycieli języków obcych skorzystało i zapewne skorzysta z wymienionych możliwości. Są wśród nich i tacy, którzy uzyskali uprawnienia do nauczania dwóch języków obcych poprzez ukończenie dwóch kierunków filologicznych na wybranym uniwersytecie. Uzyskiwanie uprawnień do nauczania dwóch przedmiotów spotyka się na przestrzeni kilku lat z różnym odbiorem. I tak, Anna Wiłkomirska wyraża przekonanie: „(...) ze wszystkich wprowadzonych w ostatnich dwóch dekadach zmian w kształceniu nauczycieli najwięcej wątpliwości budziło wprowadzenie obligatoryjnego kształcenia w zakresie dwóch specjalności na wyższych zawodowych studiach nauczycielskich. Środowisko akademickie wiązało się z istotnym obniżeniem poziomu kształcenia, gdyż kształcenie w ramach drugiej (dodatkowej) specjalności nie musi być zgodne ze standardami kształcenia dla odpowiedniego kierunku, a jedynie przygotować przyszłego nauczyciela do realizacji podstawy programowej wymaganej dla danego typu szkoły i poziomu kształcenia”³. Również członkowie Zarządu Głównego PTN wyrazili stanowisko w tej sprawie, zwracając uwagę na to, że niemożliwe jest opanowanie dwóch języków obcych na poziomie C2 – co zakłada specjalizacja w dwu językach obcych – ponieważ takie przedsięwzięcie jest wysoce czasochłonne. Ponadto, prowadzenie językowych studiów dwupremiotowych wiąże się z trudnościami organizacyjnymi⁴. Zdecydowanie inne zdanie

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110, [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042072110> (dostęp: 15.06.2015).

² Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131, [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131> (dostęp: 16.06.2015).

³ A. Wiłkomirska, *Reforma kształcenia nauczycieli a zmiany w strukturze kompetencji*, [online], <http://www.pedagog.uw.edu.pl/strony/awilkomirska/index.php?id=6> (dostęp: 28.08.2014).

⁴ Stanowisko Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w sprawie kształcenia nauczycieli języków obcych przyjęte na posiedzeniu w Lublinie w dn. 13 września, s. 5, [online], <http://corydoraz.nazwa.pl/ptn/zasoby/szgptn.pdf> (dostęp: 18.06.2015).

prezentował Ludwik Malinowski: „(...) zmiany zachodzące w państwach unijnych mają duże znaczenie dla kondycji i stanu polskiej oświaty. W pierwszej kolejności winna być uwzględniona nowa strategia kształcenia nauczycieli. Z uwagi na zbliżający się niż demograficzny wydaje się, że zasadne i celowe jest, aby polscy nauczyciele mieli wykształcenie wieloprezedmiotowe, najmniej dwuprezedmiotowe”⁵. Teoretyczne dyskusje na temat jakości kształcenia nauczycieli, znaczenie wymiaru ekonomicznego i politycznego w perspektywie tak polskiej, jak i europejskiej niewątpliwie są ważnym głosem w dyskusji nad przyszłością edukacji akademickiej i szkolnej. Warto jednak przyrzeć się praktycznej stronie omawianego tematu.

Celem niniejszego artykułu jest podjęcie refleksji na temat zdobywania kwalifikacji do nauczania dwóch języków obcych oraz wykorzystania nabytej wiedzy i umiejętności w praktyce szkolnej, a także przedstawienie wyników badania pilotażowego przeprowadzonego wśród czynnych nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania języka angielskiego i rosyjskiego. Poszukiwanie optymalnych rozwiązań w tym obszarze wydaje się istotne ze względu na potrzeby rynku pracy związane z zatrudnianiem w szkołach nauczycieli-„dwuprezedmiotowców”.

2. Opis badania

Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone w II semestrze 2013/14 roku szkolnego i miało charakter jakościowej analizy opartej o studium określonej grupy nauczycieli. Obszarem referowanego tu badania uczyniono przemyślenia nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania języka angielskiego oraz rosyjskiego na temat ich edukacji akademickiej oraz praktyki szkolnej. Pierwotną techniką badawczą miał być wywiad. Autorka badania założyła, że nauczyciele będą czuli się swobodniej podczas rozmowy i udzielą znacznie więcej informacji, niż podczas wypełniania kwestionariusza⁶. O rozmowę poproszono 5 doświadczonych nauczycielek, które wyraziły chęć udzielenia odpowiedzi na pytania, ale w formie pisemnej. W związku z tym postanowiono, że narzędziem zastosowanym w niniejszym badaniu będzie ankieta składająca się z trzech części:

- część A stanowiła metryczkę dotyczącą samych badanych (płeć, wiek, rodzaj szkoły, w której pracuje nauczyciel, rok ukończenia studiów oraz uzasadnienie podjęcia drugiego kierunku);

5 L. Malinowski, *Edukacja nauczycieli w Europie*, „Forum Akademickie” 2004, nr 3, [online], http://forumakad.pl/archiwum/2004/04/13-za-edukacja_nauczycieli_w_europie.htm (dostęp: 28.08.2014).

6 Por. L. A. Gruszczyński, *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*, Katowice 2001, s. 36-37; M. Wysocka, *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych*, „Neofilolog” 2009, nr 32, s. 139-149.

- część B obejmowała informacje o edukacji na studiach filologicznych (Jak wygląda edukacja ogólnoakademicka na obu kierunkach w kontekście porównawczym, przygotowanie do zawodu nauczyciela oraz dalsze doskonalenie zawodowe? Czy edukacja na obu kierunkach może efektywnie uzupełniać się?);
- część C dotyczyła pracy zawodowej nauczycieli w szkole (Czy nauczyciele rusycyści wykorzystują w pracy zawodowej swoją wiedzę i umiejętności nabyte na filologii angielskiej i odwrotnie? Czy proces nauczania języka angielskiego i rosyjskiego jest taki sam, czy raczej różni się? Czy stosują te same sposoby pracy na obu przedmiotach, na przykład zadania projektowe, nowe technologie i inne? Czy obserwują transfer wiedzy i umiejętności językowych uczniów w ramach obu przedmiotów? Czy widzą oni potrzebę wprowadzania zmian w programach i podręcznikach do nauki języków obcych?).

Kwestionariusz ankiety składał się z pytań otwartych, co „przy pozytywnym nastawieniu respondenta, może skutkować pozyskaniem ciekawych i różnorodnych danych”⁷. Ponadto: „dzięki temu badacz rozpoznaje niejednokrotnie nowe aspekty badanego problemu, z których wcześniej nie zdawał sobie sprawy. Ma też możliwość przekonania się o stosunku badanych do podjętego przez niego problemu”⁸. Ankiety były rozdane nauczycielom na okres dwóch tygodni, co było poddyktowane rodzajem niektórych pytań wymagających retrospekcji, tj. przemyśleń na temat ich edukacji akademickiej. Autorka niniejszej publikacji chciała uniknąć sytuacji, w której „badany nie zawsze pamięta dokładnie wszystkie zdarzenia czy odczucia. Istnieje też ryzyko, że badany będzie odtwarzać je niedokładnie albo w taki sposób, by zadowolić oczekiwania badacza”⁹.

Jedna nauczycielka, po zapoznaniu się z ankietą, odmówiła udziału w badaniu. Ostatecznie uczestnikami badania uczyniono 4 nauczycielki języka angielskiego oraz rosyjskiego, czynne zawodowo w dużym mieście wojewódzkim. Z wykształcenia osoby badane były absolwentkami filologii rosyjskiej oraz trzyletniego kolegium języka angielskiego.

3. Prezentacja refleksji nauczycieli

Oczekiwano, że wygenerowane odpowiedzi na postawione pytania dadzą wstępne rozeznanie na temat uzyskiwania uprawnień do nauczania dwóch

7 W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010, s. 172.

8 M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2008, s. 251.

9 W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań...*, s. 162.

języków obcych, pozwolą uchwycić nowe akcenty w myśleniu o kształceniu „dwu-przedmiotowców” i nauczaniu języków obcych w szkole. Mimo że odpowiedzi nauczycielek w większości przypadków były oszczędne w słowach, niektóre nawet ograniczały się do tak/nie, to wydają się być ważne dla dalszych dociekań badawczych.

3.1. Monika

A. Informacje ogólne

Pani Monika jest nauczycielką języka rosyjskiego oraz angielskiego w szkole podstawowej. Języka rosyjskiego uczy w ramach zajęć dodatkowych. Filologię rosyjską ukończyła w roku 2000, natomiast filologię angielską, studia I stopnia, w 2006. Studia na drugim kierunku podjęła w celu uzyskania niezbędnych kwalifikacji do nauczania języka angielskiego.

B. Edukacja akademicka

Nauczycielka zwróciła uwagę, że zasadnicza różnica w systemie kształcenia na obu filologiach polegała na tym, że na filologii angielskiej zdecydowanie większy nacisk kładziono na zajęcia z mówienia i część takich zajęć prowadzili nosiciele języka. Poza tym, według respondentki, *oba kierunki doskonale przygotowują studenta do pracy w tym zawodzie*¹⁰. Gdyby pani Monika miała możliwość wprowadzenia zmiany w organizacji lub treściach kształcenia akademickiego na filologii rosyjskiej, to zwiększyłaby *ilość godzin zajęć laboratoryjnych, pozwalających na doskonalenie kwestii fonetycznych*. Natomiast na filologii angielskiej nie zmieniłaby niczego. Nauczycielka nie widzi potrzeby wprowadzania zmian w treściach kształcenia nauczycieli języka rosyjskiego i angielskiego.

C. Praca w szkole

Nauczycielka wykorzystuje na zajęciach języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie trzyletnich studiów na filologii angielskiej oraz w trakcie kursów i szkoleń skierowanych do anglistów. Podkreśla ona, że wiedza zdobyta podczas tych studiów pomaga jej w *planowaniu działań tak, aby indywidualnie wspomagać rozwój każdego ucznia, dobierać rodzaje zadań i technik, które w skuteczny sposób wzmocnią efekty kształcenia*. Natomiast kursy i szkolenia adresowane do anglistów wspomagają pracę rusycystki w zakresie rozwijania umiejętności efektywnego uczenia się oraz korzystania ze źródeł i sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Respondentka wykorzystuje na lekcjach języka angielskiego wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów na

¹⁰ Kursywą zapisane zostały odpowiedzi nauczycielek.

filologii rosyjskiej. Dotyczą one *wspomagania i rozwijania kompetencji takich, jak praca w zespole, rozwój osobowości ucznia, rozwój jego aktywności poznawczej*. Nauczycielka nie uczestniczyła w żadnych kursach i szkoleniach adresowanych do rusycystów.

Pani Monika obserwuje, że uczniowie szkoły podstawowej wykorzystują na zajęciach języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności nabyte w ramach lekcji języka angielskiego. Sprawność ta dotyczy samodzielnego inicjowania przez uczniów prac projektowych, które *pozwalają na rozwój własnej wartości, kreatywności oraz wiary we własne możliwości, tworzenie prezentacji multimedialnych*. Ponadto na lekcjach języka rosyjskiego *uczniowie stosują strategie komunikacyjne podczas lekcji, np. domyślają się znaczenia wyrazów na podstawie kontekstu, starają się zrozumieć tekst zawierający nieznanne zwroty i słowa*. Umiejętność ta jest z powodzeniem transferowana przez uczniów na lekcje języka angielskiego. Wśród utrudnień związanych z nauczaniem i uczeniem się języka rosyjskiego nauczycielka wymienia: *powszechne przekonanie o łatwości języka rosyjskiego w porównaniu z językami zachodnimi*. Respondentka zauważa, że jest to przeświadczenie *nieco mylne*. *Uczniowie mają duże trudności w wymowie, gramatyce i pisowni*. Dodatkowym utrudnieniem w pracy na lekcjach języka rosyjskiego jest liczebność grup¹¹ oraz *słabo wyposażone sale w sprzęt audio i wideo*. Respondentka wymienia również trudności związane z procesem nauczania i uczenia się języka angielskiego. Zauważa ona, że *uczniowie bardzo często nie mogą pozbyć się zahamowań związanych z lękiem przed użyciem języka obcego. Boją się ośmieszenia przed innymi uczniami*. Dlatego bardzo ważne jest, aby grupy były niewielkie. *Trudności w zapisie, a także wymowie ma wiele dzieci i to często zniechęca je do nauki*. Na pytanie, czy sposoby nauczania języka angielskiego i rosyjskiego różnią się, pedagog odpowiada: *Zdecydowanie łatwiejszy jest dostęp do środków dydaktycznych, wszelkich pomocy do nauki języka angielskiego. Niewątpliwie ułatwia to proces nauczania, a uczniowi pozwala na ciekawsze, kreatywne poznanie nowego języka*. *Na rynku wydawniczym język rosyjski jest dość skąpo postrzegany, dlatego też chcąc przygotować ciekawą lekcję języka rosyjskiego nauczyciel zdecydowaną większość pracy musi wykonać sam*. Nauczycielka nie widzi potrzeby wprowadzania zmian w programie nauczania języka rosyjskiego i angielskiego. Podobne stanowisko wyraża przy pytaniu dotyczącym potrzeby uzupełnienia (zmiany) treści w podręcznikach do nauki tych języków. Respondentka stosuje zadania projektowe oraz wykorzystuje zasoby Internetu w swojej pracy tak na lekcjach języka angielskiego, jak i rosyjskiego. Nauczycielka udzieliła informacji w jakich kursach i szkoleniach chciałaby uczestniczyć, aby rozwijać

¹¹ W szkole podstawowej nauka drugiego języka obcego jest nieobowiązkowa, dlatego nie stosuje się podziału grupy klasowej na mniejsze grupy językowe.

swoje umiejętności. I tak, stwierdza, że chętnie podniosłaby swoje kompetencje w zakresie fonetyki i wymowy języka rosyjskiego. Jako nauczyciel języka angielskiego, ze względu na specyfikę szkoły w której pracuje (szkoła z oddziałami integracyjnymi), chciałaby uczestniczyć w kursach, które pozwoliłyby jej *na łatwiejsze dotarcie do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*.

3.2. Magda

A. Informacje ogólne

Pani Magda jest nauczycielką języka rosyjskiego oraz angielskiego w gimnazjum. Filologię rosyjską ukończyła w roku 2001, natomiast filologię angielską, studia I stopnia, w 2006. Studia na drugim kierunku podjęła *w związku z potrzebą rozszerzenia swoich kwalifikacji w nauczaniu języka angielskiego*.

B. Edukacja akademicka

Nauczycielka nie zauważa różnic w treściach oraz systemie kształcenia akademickiego na filologii rosyjskiej i angielskiej ani potrzeby wprowadzania zmian na obu filologiach. Podobne stanowisko wyraża ona w odniesieniu do wskazania ewentualnych zmian w treściach kształcenia nauczycieli języka rosyjskiego i angielskiego.

C. Praca w szkole

Pani Magda wykorzystuje w procesie nauczania języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów na filologii angielskiej. Dotyczą one *możliwości porównania znajomości nauczanych języków obcych, pokazania podobieństw, różnic*. Respondentka uczestniczy w kursach i szkoleniach adresowanych do anglistów, a zdobytą wiedzę z zakresu technik i sposobów wprowadzania oraz utrwalania materiału leksykalno-gramatycznego, sposobów motywowania ucznia i jego aktywizacji z powodzeniem stosuje na lekcjach języka rosyjskiego. Nauczycielka nie wykorzystuje jako anglistka wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie studiów na filologii rosyjskiej. Zaznacza również: *kursy i szkolenia dla rusycystów odbywają się sporadycznie i nie miałam okazji w takich uczestniczyć*.

Na podstawie doświadczenia zawodowego nauczycielka stwierdza, że gimnazjaliści samodzielnie i świadomie dokonują wzajemnego transferu umiejętności zdobytych w czasie lekcji języków obcych: tak na lekcjach języka angielskiego, jak i rosyjskiego uczniowie dokonują porównań w zakresie materiału leksykalnego. Pani Magda zaznacza, że nie widzi trudności związanych z nauczaniem i uczeniem się języka angielskiego. Natomiast bariera w skutecznym nauczaniu i uczeniu się języka rosyjskiego w gimnazjum to: *mała liczba godzin rosyjskiego (1 godz. tygo-*

dniowo w 1. klasie, 2. i 3. klasa – 2 godz. w tygodniu), która jest nieadekwatna do wielkości materiału i przedstawianych treści. Zdaniem nauczycielki, sposób nauczania języka angielskiego i rosyjskiego jest taki sam. Ponadto nie widzi ona potrzeby zmian w programie nauczania języka rosyjskiego i angielskiego. Podobny pogląd prezentuje odnośnie potrzeby uzupełnienia i/lub zmiany treści podręczników do nauki języków obcych. Nauczycielka wykorzystuje projekty oraz komputer na obu lekcjach językowych. Kursy i szkolenia, w których chciałaby uczestniczyć, aby rozwijać swoje kompetencje w zakresie nauczania języka rosyjskiego, obejmują *poznanie nowatorskich technik wprowadzania, ćwiczeń i utrwalania materiału leksykalno-gramatycznego*. Natomiast *poznanie nowatorskich i sprawdzonych metod aktywizowania i motywowania ucznia* – to zagadnienia niezbędne w pracy anglisty, wymagające jej zdaniem stałego zgłębiania.

3.3. Edyta

A. Informacje ogólne

Pani Edyta jest nauczycielką języka angielskiego w szkole średniej zawodowej oraz pracownikiem akademickim na filologii rosyjskiej. Filologię rosyjską ukończyła w roku 2002, natomiast filologię angielską, studia I stopnia – w 2004 roku. Studia na drugim kierunku podjęła z powodu braku pracy w szkole dla rusycystów. Ważnym argumentem były również wyższe zarobki w szkole w porównaniu z innymi zakładami pracy, w których mogłaby wykorzystać znajomość języków obcych.

B. Edukacja akademicka

Na pytanie, czy zauważa różnicę w treściach oraz systemie kształcenia na filologii rosyjskiej i angielskiej, nauczycielka odpowiada twierdząco. Podkreśla ona, że na filologii angielskiej w porównaniu z filologią rosyjską więcej uwagi poświęcano przedmiotom obejmującym zagadnienia kulturowe. Praktyczna nauka języka angielskiego podzielona była na poszczególne sprawności językowe, zróżnicowanie takie nie funkcjonuje na filologii rosyjskiej. Respondentka nie widzi potrzeby i możliwości wprowadzaniu gruntownych zmian w systemie i treściach kształcenia, *każdy omawiany tu kierunek ma swoją specyfikę kształcenia*.

C. Praca w szkole

Pani Edyta zauważa, że wiedza i umiejętności zdobyte w trakcie studiów na filologii angielskiej mogą być wykorzystywane w pracy ze studentami filologii rosyjskiej i dotyczą domysłu językowego *w zakresie słownictwa, zapożyczeń oraz umiejętności metodycznych*. Respondentka nie wykorzystuje w pracy w szkole śred-

niej zawodowej wiedzy zdobytej na filologii rosyjskiej, ani w zakresie tematów kulturowych, ani w zakresie transferu leksykalnego. Nauczycielka zauważa również, że wiedza metodyczna zdobyta na kursach i szkoleniach skierowanych do anglistów może być wykorzystana przez rusycystów. Podkreśla jednocześnie, że takich form doskonalenia zawodowego adresowanych do rusycystów jest bardzo mało, a ona sama w żadnych nie uczestniczyła.

Ankietowana zaobserwowała, że tak studenci, jak i uczniowie szkoły średniej zawodowej, w większości przypadków, samodzielnie nie wykorzystują umiejętności zdobytych na innych przedmiotach językowych. Stosują domysł językowy w momencie wskazania im, na przykład podobieństwa leksykalnego. Zdaniem pani Edyty, główną trudnością w procesie kształcenia akademickiego jest brak motywacji wewnętrznej studentów. Natomiast zasadniczą słabością w procesie nauczania i uczenia się języka angielskiego jest *ciągłe powtarzanie tego samego materiału i uczenie 'od podstaw' również w szkole średniej*. Zdaniem respondentki sposób nauczania języka angielskiego i rosyjskiego jest taki sam. Nauczycielka widzi potrzebę uzupełnienia podręczników akademickich o ćwiczenia gramatyczne, leksykalne, rozwijające sprawność słuchania oraz zmiany szaty graficznej, na co wskazują sami studenci, polegającej na wprowadzeniu koloru¹². Pedagog nie wskazuje na konieczność wprowadzania zmian w podręcznikach do języka angielskiego. Respondentka wykorzystuje zadania projektowe oraz treści z Internetu w pracy ze studentami na filologii rosyjskiej. W szkole zawodowej nie stosuje ani zadań projektowych, ani treści internetowych. Ponadto respondentka zauważa, że nauczyciele języka angielskiego mają bogatą ofertę form doskonalenia zawodowego. Rusycyści natomiast cierpią na niedobór szkoleń i kursów zapewniających im możliwość stałego optymalizowania i modernizowania ich pracy zawodowej. Zdaniem ankietowanej, warto zwrócić uwagę na szkolenia z zakresu szeroko rozumianego obszaru kulturoznawstwa.

3.4. Katarzyna

A. Informacje ogólne

Pani Katarzyna jest nauczycielką języka rosyjskiego i angielskiego w gimnazjum. Filologię rosyjską ukończyła w 2002 roku, a filologię angielską I stopnia w 2004. Zdecydowała się na studia na drugim kierunku, ponieważ otrzymała propozycję pracy jako nauczyciel języka angielskiego, natomiast w szkole w tym czasie nie było języka rosyjskiego.

¹² Podręczniki lub skrypty akademickie są czarno-białe.

B. Edukacja akademicka

Nauczycielka zauważa różnice w systemie i treściach kształcenia na filologii rosyjskiej i angielskiej. Podkreśla, że *informacje kulturowe na filologii angielskiej są dużo ważniejsze niż na filologii rosyjskiej*. Gdyby respondentka mogła coś zmienić w systemie i treściach kształcenia na obu filologiach, to na rusycystyce zmniejszyłaby znaczenie dyktand (*zbyt duża jest waga dyktand, które potrafiły decydować o zdaniu egzaminu z nauki praktycznej*), natomiast na anglistyce wprowadziłaby więcej ćwiczeń w mówieniu. Pani Katarzyna widzi potrzebę uzupełnienia treści kształcenia nauczycieli języka rosyjskiego i angielskiego o następujące obszary: *przygotowanie do pisania programów, planowanie pracy nauczyciela, tworzenie analiz egzaminów zewnętrznych i wewnętrznych, konkretne metody pracy z uczniem zdolnym, słabym, dysfunkcyjnym*.

C. Praca w szkole

Nauczycielka wykorzystuje na lekcjach języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów na filologii angielskiej (*wszystkie umiejętności dotyczące używania języka*) oraz w trakcie kursów adresowanych do anglistów (*umiejętności z zakresu metod nauczania słownictwa, czytania, słuchania oraz metod panowania nad grupą*). Respondentka nie wykorzystuje na lekcjach języka angielskiego umiejętności zdobytych podczas edukacji na filologii rosyjskiej oraz szkoleń i kursów skierowanych do rusycystów.

Gimnazjaliści samodzielnie potrafią wykorzystywać na lekcjach pani Katarzyny wiedzę i umiejętności nabyte na zajęciach językowych i dotyczą one *technik czytania, wyszukiwania informacji w tekście, technik zapamiętywania słownictwa*. Proces nauczania i uczenia się języka rosyjskiego utrudnia *mała ilość godzin (1 godzina w klasie pierwszej)*. W związku z tym, zdaniem badanej, należałoby dostosować podręcznik do ilości godzin, ponieważ *nie ma podręcznika na 1 godzinę tygodniowo, ewentualnie umieścić treści z podstawy programowej w 2 częściach podręcznika*. Pani Katarzyna stwierdza, że nie zaobserwowała żadnych trudności związanych z pracą jako anglistka, nie widzi również potrzeby uzupełniania (zmian) treści w podręcznikach do języka angielskiego. Zdaniem nauczycielki sposób nauczania języka angielskiego i rosyjskiego *raczej jest taki sam*. Nie widzi ona potrzeby wprowadzania zmian w programie nauczania języka angielskiego i rosyjskiego. Nauczycielka stosuje w pracy z gimnazjalistami, tak na lekcjach języka angielskiego, jak i rosyjskiego, zadania projektowe oraz treści pochodzące z Internetu. Jako rusycystka i anglistka chętnie uczestniczyłaby w kursach i szkoleniach obejmujących takie zagadnienia jak *metody pracy z uczniem zdolnym/słabym/upośledzonym/dyslektycznym*.

4. Wnioski i dyskusja

Jak zaznacza Maciej Mackiewicz, „badania jakościowe nie pozwalają z reguły na zbyt uogólniające wnioski, mają one na celu przede wszystkim eksplorowanie problemu i pozwalają naświetlić go z wielu, czasem nieoczekiwanych stron”¹³. Nawiązując jednak do przedstawionego tu badania pilotażowego, dostrzega się punkty wspólne dla wszystkich wypowiedzi:

1. Wszystkie nauczycielki podjęły studia na drugim kierunku z powodu ograniczonych możliwości pracy w szkole dla rusycystów. W związku z tym, zdecydowały się na podnoszenie kwalifikacji zawodowych, na kierunku również filologicznym – anglistyce¹⁴.

Można przyjąć, że są to osoby językowo uzdolnione oraz świadome wyboru zawodowego, zdecydowane na pracę w szkole. Warto zatem zastanowić się, w jaki sposób zoptymalizować rozwój językowy oraz uzyskiwanie uprawnień do nauczania dwóch języków obcych właśnie takich osób, które chcą pracować z dziećmi lub młodzieżą i nie trafią do szkół przez przypadek.

2. Respondentki wykorzystują na lekcjach/zajęciach języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie studiów na filologii angielskiej oraz w trakcie kursów/szkoleń skierowanych do anglistów. Natomiast nie wykorzystują (lub robią to rzadko) na lekcjach/zajęciach języka angielskiego wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie studiów na filologii rosyjskiej oraz w trakcie kursów/szkoleń skierowanych do rusycystów. Te ostatnie organizowane są sporadycznie.

Warto zatem przyrzeć się, jakie treści merytoryczne oraz w jaki sposób są one realizowane tak w ramach kształcenia językowego, jak i przygotowania do nauczania języka angielskiego na filologii angielskiej, a następnie skonfrontować z treściami realizowanymi w ramach filologii rosyjskiej. Wyciągnięcie konstruktywnych wniosków może przyczynić się do wprowadzenia innowacyjnych zmian w omawianym obszarze. Należy jednak zauważyć, że nauczycielskie kolegia języka angielskiego oraz neofilologiczne studia pierwszego stopnia, w odróżnieniu od filologicznych, *a priori* ukierunkowane są na kształcenie nauczycieli, co na pewno ma swoje odzwierciedlenie w treściach kształcenia studentów.

3. Zdaniem respondentek proces nauczania języka angielskiego i rosyjskiego jest taki sam.

¹³ M. Mackiewicz, *Biografia językowa jako przyczynek do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego*, „Neofilolog” 2014, nr 42/2, s. 198.

¹⁴ Studenci filologii rosyjskiej podejmują studia na drugim kierunku, często niezwiązanym z filologią. Są to: historia, ekonomia, zarządzanie, prawo.

Trudno zgodzić się z stwierdzeniem, że nauczanie języka angielskiego i rosyjskiego na poziomie szkoły przebiega w ten sam sposób. Wydaje się, że oba procesy powinny nieco różnić się chociażby ze względu na, po pierwsze – pokrewieństwo języka rosyjskiego z językiem polskim (czyli ojczystym uczniów), a po drugie – język rosyjski jest nauczany jako drugi język obcy w szkole, co wymaga uświadomienia i odpowiedniego przygotowania na poziomie akademickim¹⁵.

4. Nauczycielki zaobserwowały, że ich uczniowie samodzielnie wykorzystują na lekcjach języka rosyjskiego wiedzę i umiejętności nabyte w ramach lekcji języka angielskiego i odwrotnie. Wyjątek stanowią uczniowie szkoły średniej zawodowej oraz studenci filologii rosyjskiej.

Wyjaśnienie obecności transferu wiedzy i umiejętności lub jego braku na różnych etapach edukacji językowej wymaga przeprowadzenia odpowiednich badań. Warto jednak przypomnieć, że transfer uzależniony jest od wielu czynników, takich jak: wiek uczniów, rodzaj struktur, typ i stopień rozwoju interjęzyka¹⁶.

5. Nauczycielki zauważają niedobór różnorodnych form doskonalenia zawodowego dla rusycystów oraz opracowanych materiałów dydaktycznych, które można wykorzystać na lekcji języka rosyjskiego.

Powyższa konstatacja powinna być ważną informacją dla takich placówek, jak między innymi Centrum Edukacji Nauczycieli, których celem powinno być organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli wszystkich przedmiotów.

W literaturze zauważa się, że nauczanie języków obcych w szkole „przebiega zwykle dwutorowo: lekcja języka obcego L2 i języka obcego L3 nie mają żadnych wspólnych elementów i prowadzone są niezależnie od siebie”¹⁷. Lekcje języków obcych oraz języka ojczystego „powinny się wzajemnie do siebie odnosić i uzupełniać, być w gruncie rzeczy ‘jedną wspólną lekcją’ i przyczyniać się do tego samego procesu rozwijania kompetencji językowych”¹⁸. Tak jak sam proces nauczania i uczenia się języków obcych w szkole powinien mieć elementy wspólne, tak też warto zastanowić się nad uwzględnieniem wspólnych treści w przypadku kształcenia i doskonalenia zawodowego (przyszłych) nauczycieli, którzy uzupełniają swoje kwalifikacje zawodowe. Zofia Chłopek, opierając się na własnych doświad-

¹⁵ Zob. M. Karolczuk, *Praktyki pedagogiczne studenta w gimnazjum na lekcji języka rosyjskiego (drugiego obcego). Opracowanie badań własnych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 5” 2013, z. 80, s. 142-147.

¹⁶ Zob. J. Arabski, *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa 1985, s. 24-33; *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, F. Grucza (red.), Warszawa 1978.

¹⁷ R. Strzemeska, *Dziecko w wieży Babel czyli przygotowanie do wielojęzyczności na etapie wczesnoszkolnym*, „Neofilolog” 2010, nr 35, s. 81.

¹⁸ Ibidem.

czeniuach dydaktycznych, proponuje wpleść w istniejące programy akademickie takie zadania jak: analizę kontrastywną języków, analizę błędów, porównania na poziomie pragmatycznym i socjokulturowym, poznawanie kontekstu nabywania innych języków obcych, dyskusje na temat własnych doświadczeń związanych z uczeniem się języków obcych¹⁹.

Joanna Boratyńska-Sumara²⁰ akcentuje: „w świetle badań nad wielojęzycznością indywidualną w kontekście szkolnym, należy spojrzeć na proces nabywania języków obcych w tej sekwencji w sposób znacznie bardziej kompleksowy, niż tylko w ramach ogólnej dydaktyki nauczania języków obcych i w dydaktyce nauczania uwzględnić specyficzne aspekty, będące konsekwencją różnojęzyczności uczniów i studentów. (...) Chodzi o to, aby zarówno studenci, jak i ich przyszli uczniowie, ucząc się kolejnego języka obcego, potrafili wykorzystać posiadaną wiedzę językową z zakresu pierwszego języka obcego oraz rozumieli na czym polega kompleksowość i dynamizm zjawiska multikompetencji”. I tak na przykład Izabela Nowak²¹ dowodzi, że „dydaktyka rusycystyczna posiada swoją odrębną specyfikę, wynikającą z pokrewieństwa obu języków” [języka polskiego i rosyjskiego – M.K.], na co zwracały również uwagę dwie badane nauczycielki. Podobieństwo międzyjęzykowe powoduje stosowanie transferu nieuświadomionego. Może dojść do transferu pozytywnego na poziomie leksykalno-semantycznym i do transferu negatywnego w kontakcie interkulturowym polsko-rosyjskim²². Teoretycy i praktycy zachęcają do łączenia języków obcych pokrewnych w kształceniu językowym w szkole, ale również intensywnego wykorzystania języka ojczystego w tym procesie²³. Podkreśla się, że „doświadczenia wyniesione

¹⁹ Z. Chłopek, *Kształcenie nauczycieli języków trzecich lub kolejnych*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 167-177.

²⁰ J. Boratyńska-Sumara J., *Specyficzne cechy wielojęzyczności indywidualnej nabywanej w kontekście szkolnym. Analiza na przykładzie studentów specjalności filologia angielska z językiem dodatkowym – język niemiecki*, „Lingwistyka stosowana” 2015, nr 12, s. 31.

²¹ I. Nowak, *Transfer w kontekście dydaktyki językowej w dobie postkomunikacyjnej*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, nr 12, s. 78.

²² Ibidem, s. 74.

²³ Zob. J. Hinc, *Zur Förderung der Sprachbewusstheit – Vergleichen Und Besprechen der grammatischen Strukturen*, „Neofilolog” 2014, nr 42/1, s. 39-50; M. Kusiak, *Rola języka polskiego w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 55-66; A. Łyp-Bielecka, *W jaki sposób lekcja języka ojczystego może przyczynić się do rozwoju wielojęzyczności uczniów*, „Neofilolog” 2012, nr 39/2, s. 157-169; И.Л. Андреева-Сюссен, *Другому как понять тебя? ... Обучение русскому языку в перспективе взаимоотношений родной и изучаемой культур*, „Русский язык за рубежом” 2007, № 2, s. 20-25; И.Л. Бим, *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)*, Обнинск 2001; Ф.С. Усманова, *Роль родного языка в условиях формирования триязычия*, „Иностранные языки в школе” 2009, № 8, s. 77-79; А.В. Щепилова, *Концепция обучения второму иностранному языку (французскому на базе английского)*, Москва 1999.

z nauki pierwszego języka obcego mogą znacznie ułatwić proces dydaktyczny w odniesieniu do akwizycji kolejnych języków²⁴. Agnieszka Stępkowska dodaje, iż „uczenie się języków powinno mieć charakter wzbogacający (*additive*) aniżeli zubażający (*subtractive*). W procesie nauki językowe repertuary indywidualnych osób powinny się poszerzać²⁵. Warto zatem kształcenie językowe planować, tak na poziomie akademickim, jak i szkolnym. Należy zgodzić się z Stępkowską, że edukacja językowa powinna podlegać planowaniu, ponieważ „planowanie języka jest też działaniem politycznym i administracyjnym skierowanym na rozwiązywanie problemów językowych w społeczeństwie, gdyż to właśnie społeczne skutki problemów językowych i społeczny kontekst niejako wymuszają zdyscyplinowane podejmowanie decyzji na temat języka na poziomie narodowym²⁶”.

Warto w tym miejscu jeszcze raz odnieść się do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Określa ono minimalną liczbę godzin w odniesieniu do poszczególnych modułów, jaką student musi zrealizować, aby otrzymać kwalifikacje do pracy w szkole²⁷. Ilość godzin przeznaczona na przygotowanie przyszłego nauczyciela w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (Moduł 1) oraz do nauczania kolejnego przedmiotu (Moduł 2) musi być zgodna z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów. Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym obejmuje ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne (90 godz.), przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych (60 godz.), praktykę psychologiczno-pedagogiczną (30 godz.) oraz podstawy dydaktyki (30 godz.). Przewidziano natomiast inną ilość godzin na dydaktykę przedmiotu oraz praktykę metodyczną, które przygotowują studentów do nauczania pierwszego (90 i 120 godz.) i kolejnego przedmiotu (60 i 60 godz.) (Tabela).

²⁴ Płeś Ł., *DaF oraz EFL w ujęciu komplementarnym*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, nr 12, s. 99, [online], <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12554374/8+Lingwistyka+Stosowana+12+%C5%81lukasz+Ples.pdf> (dostęp: 23.04.2015).

²⁵ A. Stępkowska, *Polityka językowa w zakresie nauczania pierwszego języka obcego w wielojęzycznym kraju na przykładzie Szwajcarii – inspirujące doświadczenia*, „Neofilolog” 2011, nr 37, s. 220.

²⁶ Ibidem, s. 223.

²⁷ Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 5.

Tabela. Minimalna liczba godzin przeznaczona na dydaktykę przedmiotu oraz praktykę

Rodzaj zajęć	Dydaktyka przedmiotu na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych, np. metodyka nauczania języka rosyjskiego/angielskiego	Praktyka metodyczna, np. praktyka w ramach lekcji języka rosyjskiego/angielskiego
Przygotowanie do nauczania pierwszego przedmiotu	90 godz.	120 godz.
Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu	60 godz.	60 godz.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 5.

Po przyjrzeniu się powyższym danym nasuwa się pytanie: który język obcy należy traktować jako pierwszy przedmiot, a który jako kolejny? Na przykładzie filologii rosyjskiej należy wyjaśnić, że studenci tej filologii często uczyli się języka rosyjskiego w szkole średniej trzy lata lub nie uczyli się wcale w momencie rozpoczęcia studiów. Osoby te nabywają uprawnienia pedagogiczne do nauczania języka rosyjskiego²⁸. Natomiast studenci filologii angielskiej w momencie rozpoczęcia studiów mają za sobą 9 lub 12 (jeśli uwzględnimy okres wczesnoszkolny) lat nauki języka angielskiego.

5. Podsumowanie

Opracowanie miało na celu poznanie refleksji o kształceniu i pracy doświadczonych nauczycieli posiadających uprawnienia i doświadczenie w nauczaniu dwóch języków obcych.

Otrzymany zawężony obraz pozwala na wygenerowanie raczej pytań niż odpowiedzi w kontekście zdobywania kwalifikacji do nauczania dwóch języków obcych:

- Czy w ramach jednego kierunku filologicznego należy wyposażać studentów w kwalifikacje do nauczania dwóch języków obcych? Czy student powinien podjąć studia na dwóch kierunkach filologicznych, aby uzyskać kwalifikacje do nauczania dwóch języków obcych? Chodzi tu o rozwijanie

²⁸ Sytuacja ta dotyczy również germanistów i romanistów.

sprawności językowych studenta w obu językach oraz umiejętności metodycznych.

- Które języki, a co za tym idzie treści merytoryczne, warto łączyć w ramach jednego kierunku filologicznego? W jakiej kolejności języki powinny być nauczane na poziomie akademickim, a następnie szkolnym?
- Ile godzin należy przeznaczyć na dydaktykę przedmiotową oraz praktyki w ramach poszczególnych filologii?
- Dlaczego nauczyciele wykorzystują wiedzę i umiejętności zdobyte na filologii angielskiej w pracy na lekcji języka rosyjskiego, a proces odwrotny raczej nie zachodzi lub zachodzi rzadko?
- W jaki sposób rekrutować studentów, którzy chcą uzyskać uprawnienia do nauczania dwóch języków? Należy tu podkreślić, że uprawnienia pedagogiczne są odpłatne, a zdolni studenci rzadko są zainteresowani taką formą zajęć.

Niniejsze rozważania należy traktować jako zaproszenie do dyskusji na temat kompetencji językowych, merytorycznych i zawodowych (przyszłych) nauczycieli, zdobywających lub posiadających uprawnienia do nauczania dwóch języków obcych, a także rozwiązań organizacyjnych dotyczących nabywania takich uprawnień. Nie mniej ważną sprawą jest uwzględnienie w kontekście omawianego tu tematu przygotowania studentów do nauczania języka ojczystego i obcego.

Bibliografia

- Arabski J., *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa 1985.
- Boratyńska-Sumara J., *Specyficzne cechy wielojęzyczności indywidualnej nabywanej w kontekście szkolnym. Analiza na przykładzie studentów specjalności filologia angielska z językiem dodatkowym – język niemiecki*, „Lingwistyka stosowana” 2015, nr 12, s. 15-33, [online], <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12554374/2+Lingwistyka+Stosowana+12+Joanna+Boratyńska-Sumara.pdf> (dostęp: 17.06.2015).
- Chłopek Z., *Kształcenie nauczycieli języków trzecich lub kolejnych*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 167-177.
- Gruszczyński L. A., *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*, Katowice 2001.
- Hinc J., *Zur Förderung der Sprachbewusstheit – Vergleichen Und Besprechen der grammatischen Strukturen*, „Neofilolog” 2014, nr 42/1, s. 39-50.
- Karolczuk M., *Praktyki pedagogiczne studenta w gimnazjum na lekcji języka rosyjskiego (drugiego obcego). Opracowanie badań własnych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 5” 2013, z. 80, s. 136-148.
- Kusiak M., *Rola języka polskiego w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 55-66.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2008.

- Łyp-Bielecka A., *W jaki sposób lekcja języka ojczystego może przyczynić się do rozwoju wielojęzyczności uczniów*, „Neofilolog” 2012, nr 39/2, s. 157-169.
- Mackiewicz M., *Biografia językowa jako przyczynek do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego*, „Neofilolog” 2014, nr 42/2, s. 181-200.
- Malinowski L., *Edukacja nauczycieli w Europie*, „Forum Akademickie” 2004, nr 3, [online], http://forumakad.pl/archiwum/2004/04/13-za-edukacja_nauczycieli_w_europie.htm (dostęp: 28.08.2014).
- Nowak I., *Transfer w kontekście dydaktyki językowej w dobie postkomunikacyjnej*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, nr 12, s. 69-80.
- Płes Ł., *DaF oraz EFL w ujęciu komplementarnym*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, nr 12, s. 97-105, [online], <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/12554374/8+Lingwistyka+Stosowana+12+%C5%81ukasz+Ples.pdf> (dostęp: 23.04.2015).
- Rozporządzenie 2004: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110, [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20042072110> (dostęp: 15.06.2015).
- Rozporządzenie 2012: Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012, poz. 131, [online], <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131> (dostęp: 16.06.2015).
- Stępkowska A., *Polityka językowa w zakresie nauczania pierwszego języka obcego w wielojęzycznym kraju na przykładzie Szwajcarii – inspirujące doświadczenia*, „Neofilolog” 2011, nr 37, s. 215-228.
- Strzemeska R., *Dziecko w wieży Babel czyli przygotowanie do wielojęzyczności na etapie wczesnoszkolnym*, „Neofilolog” 2010, nr 35, s. 75-84.
- Wiłkomirska A., *Reforma kształcenia nauczycieli a zmiany w strukturze kompetencji*, [online], <http://www.pedagog.uw.edu.pl/strony/awilkomirska/index.php?id=6> (dostęp 28.08.2014).
- Wysocka M., *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych*, „Neofilolog” 2009, nr 32, s. 139-149.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010.
- Z problematyki błędów obcojęzycznych*, F. Grucza (red.), Warszawa 1978.
- Андреева-Сюссен И.Л., *Другому как понять тебя? ... Обучение русскому языку в перспективе взаимоотношений родной и изучаемой культур*, „Русский язык за рубежом” 2007, № 2, s. 20-25.
- Бим И.Л., *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)*, Обнинск 2001.
- Усманова Ф.С., *Роль родного языка в условиях формирования триязычия*, „Иностранные языки в школе” 2009, № 8, s. 77-79.
- Щепилова А.В., *Концепция обучения второму иностранному языку (французскому на базе английского)*, Москва 1999.