

Agnieszka Kościńska

(UNIWERSYTET PAPIESKI JANA PAWŁA II W KRAKOWIE)

Autonomia nauczyciela na zajęciach językowych w szkole wyższej

Analizując dane statystyczne odnośnie do liczby studentów studiów stacjonarnych oraz niestacjonarnych w Polsce w okresie lat 1990/1991 – 2011/2012, można zauważyć tendencję wzrostową w liczbie osób dorosłych kontynuujących swoją edukację. Tego rodzaju proces jest zapewne rezultatem wielu czynników: dużej liczby miejsc na studiach zarówno dziennych, jak i zaocznych, wymogów rynku odnośnie do stopnia wykształcenia pracowników poszczególnych branż, możliwości studiowania w trybie zaocznym, zmiany w sposobie postrzegania studiowania. W roku akademickim 2011/2012 do szkół wyższych wszystkich typów uczęszczało około 1 764 000 studentów¹. Nie ulega wątpliwości, iż przy obecnym rozkładzie demograficznym społeczeństwa (szeroko rozumianym jako niż demograficzny) oraz zagrożeniu bezrobociem i ciągłym ekonomicznym kryzysem wieloetapowa edukacja będzie stanowiła dla wielu osób narzędzie umożliwiające uzyskanie nowych kwalifikacji, a co się z tym łączy – polepszenie swojej pozycji na rynku pracy. Stąd też kształcenie na poziomie szkolnictwa wyższego odgrywa coraz większą rolę i można zaobserwować stale rosnący trend w obszarze rozwoju studiów zaocznych, które z reguły są podejmowane przez osoby już pracujące.

¹ Zob. http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/6bf8b0381a4126920fc2afb20dfcbb9d.pdf (13.03.2013).

Andragogika

Kształcenie osób dorosłych jest przedmiotem dyscypliny wiedzy zwanej andragogiką². Jej historia sięga lat 20. ubiegłego stulecia, kiedy to rozpoczęto publikację serii artykułów opisujących doświadczenia nauczycieli w zakresie nauczania osób dorosłych. Stosowane przez nich metody i formy pracy odbiegały od standardów wcześniej przyjętych w nauczaniu, a zmiany spowodowane były trudnością w dopasowaniu ustalonych już sposobów pracy z dziećmi do edukacji dorosłych. Później, w latach 60., rozpoczęto gromadzenie oraz analizę uzyskanych efektów. Należy nadmienić, iż rozwój badań w tym zakresie powiązany był z postępowaniem w innych pokrewnych dyscyplinach naukowych (m.in. psychologii klinicznej, socjologii, antropologii, geriatry itp.).

Jeden z badaczy tematu, Cyryl O. Houle zaproponował podział osób dorosłych uczących się na trzy grupy:

- ukierunkowane na cel (edukacja postrzegana jest tutaj jako sposób osiągnięcia jasno określonego celu);
- ukierunkowane na działania (angażują się w proces nabywania wiedzy, chociaż często nie widzą związku/lub dostrzegają bardzo mały związek pomiędzy znaczeniem uczenia się a zawartością lub celami działań);

² Szersze rozważania nt. andragogiki, obejmujące zwłaszcza najnowszą perspektywę ze szczególnym uwzględnieniem zastosowania jej w praktyce, jak również koncepcję bardziej doprecyzowanych ram przystosowania zasad andragogiki do różnych środowisk można znaleźć w artykule *Andragogy in Practice: Clarifying the Andragogical Model of Adult Learning*, opublikowanym w „Performance Improvement Quarterly”. Praca ta zawiera także propozycję poszerzonego modelu prezentowanego zagadnienia o nazwie „Andragogika w praktyce”, który uwzględnia opis czynników, jakie należy wziąć pod uwagę w celu dopasowania zasad andragogiki do określonych sytuacji występujących podczas uczenia się. Ponadto, autorzy artykułu przedstawiają propozycję praktycznego wykorzystania prezentowanego modelu w trakcie procesu określania potrzeb uczestników zajęć edukacyjnych, jak również przy tworzeniu i rozwijaniu programu nauczania. Zob. E. F. Holton, R. A. Swanson, S. S. Naquin, *Andragogy in Practice: Clarifying the Andragogical Model of Adult Learning*, „Performance Improvement Quarterly”, R. XIV, 2001, nr 1, s. 118–143; również pod adresem: [http://richardswanson.com/publications/Swanson\(2001\)Androgogyinpr.pdf](http://richardswanson.com/publications/Swanson(2001)Androgogyinpr.pdf) (13.03.2013).

- ukierunkowane na proces uczenia się (szukają wiedzy dla samego faktu jej posiadania)³.

Kolejne badania dotyczące kształcenia osób dorosłych przyniosły następne wnioski i zaczęto dostrzegać pewne cechy charakterystyczne wspólne dla osób uczących się. Allen Tough zaliczył do nich m.in. zaangażowanie w nabywanie wiedzy nie tylko za pośrednictwem instytucji do tego przeznaczonych, ale także samodzielnie, jak również zwracanie się o pomoc do innych w trakcie procesu uczenia się. Co ciekawe, Tough określił w tym przypadku rolę nauczyciela jako osoby, która czasami zakłóca proces nabywania wiedzy poprzez próbę „przetawienia” osoby dorosłej na sposoby nabywania wiedzy właściwe dla dzieci⁴.

Jednym z najsłynniejszych badaczy w zakresie andragogiki był amerykański naukowiec Malcolm Knowles. Z zaprezentowanego przez niego opisu cech dorosłych uczących się osób można wyciągnąć następujące wnioski:

- Aspektem procesu dorastania jest przejście od zależności do kierowania samym sobą w tempie właściwym dla jednostki. Obowiązkiem nauczycieli pozostaje zachęcanie do samodzielnego podejmowania decyzji o sobie oraz wspieranie w nabywaniu tej umiejętności.
- Wraz z wiekiem rośnie zasób doświadczeń życiowych, co stanowi bazę do nabywania wiedzy. Zaś wiedza, zdobywana w ciągu życia, traktowana jest jako najważniejsza.
- Główne techniki stosowane w trakcie uczenia dorosłych to techniki eksperymentalne (w przypadku języków obcych mogą one przyjąć formę dyskusji, praktyk itp.); czyli wszystko, co pociąga za sobą zdobywanie doświadczenia.
- Chęć uczenia się wzrasta wraz z zaistnieniem zapotrzebowania na naukę (w życiu pojawiają się prawdziwe zadania). Nauczyciel ma obowiązek zapewnić takie narzędzia i warunki, aby pomogły

³ Zob. M. S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy Revised and Updated*, Cambridge 1980, s. 42.

⁴ Ponadto zwrócił on także uwagę na fakt, iż osoby dorosłe podejmujące wysiłek edukacyjny w sposób samodzielny przechodzą przez stadia. Zob. tamże.

one uczącym się odkryć swoje potrzeby w zakresie wiedzy. Ważne jest przy tym, aby informacje zostały zaprezentowane w sposób możliwy do zastosowania w życiu i pozostający w zgodzie z potrzebami uczniów.

- Edukacja postrzegana jest przez uczących się jako proces rozwoju kompetencji prowadzący do osiągnięcia pełni posiadanego potencjału. Według nich wiedza oraz umiejętności, jakie teraz uzyskują, powinny być możliwe do zastosowania w czasie późniejszym.

Powyższe rozważania i praktyczne sugestie w zakresie organizowania kształcenia osób dorosłych znajdują swoje odzwierciedlenie w przedstawionych przez Knowlesa etapach procesu andragogicznego.

W zakresie przygotowania ucznia warta podkreślenia jest konieczność zapewnienia mu niezbędnych informacji, przygotowania go do uczestnictwa w procesie edukacji, jak również pomoc w sformułowaniu realistycznych oczekiwań. Knowles sugeruje także głębszą refleksję nad treściami kształcenia, tak aby były one dopasowane do potrzeb osoby uczącej się. Filary atmosfery na zajęciach powinny stanowić wzajemne zaufanie i szacunek, wsparcie i troska oraz autentyzm (w podejściu andragogicznym nie ma miejsca na sztuczność i udawanie nieistniejących relacji). Diagnoza potrzeb ucznia, jak również plany i uzgodnienia dotyczące pracy powinny wynikać ze wspólnych ustaleń, a nie jednostkowych decyzji nauczyciela. Cele działań winny zaś wpływać nie z ambicji pedagoga, ale z obustronnych negocjacji pomiędzy dwoma członkami procesu andragogicznego. Zastosowane metody i techniki, jak już wcześniej wspomniano, powinny bazować na formach wzmagających rozwój aktywności uczniów. Konstruując proces nauczania, należy pamiętać, iż praca z ludźmi dorosłymi stawia konkretne wymagania dotyczące nie tylko sposobu prowadzenia zajęć, ale także osiągniętych rezultatów. W związku z tym etap końcowy – ewaluacja – powinien być oparta na wzajemnej diagnozie potrzeb, analizie stopnia ich spełnienia oraz ocenie zastosowanego podejścia⁵.

⁵ Zob. <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831> (13.03.2013).

Autonomia nauczyciela

Autonomia⁶ jest pojęciem obecnym w literaturze glottodydaktycznej już od dłuższego czasu. Jednakże część pozycji poświęconych temu tematowi rozważa ją jedynie w kategoriach autonomii ucznia, niejako ignorując nauczyciela – tego drugiego, jakże ważnego uczestnika procesu kształcenia. Warto więc przybliżyć tu poglądy na autonomię nauczyciela, aby dostrzec jej związek z kształceniem i rozwijaniem wśród uczniów zachowań autonomicznych⁷.

I tak David Little (1995) stwierdził, że autonomia ucznia jest powiązana z autonomią nauczyciela w dwóch aspektach:

- Nerozsądne byłoby oczekiwać, aby nauczyciele pobudzali wzrost autonomii swoich uczniów, jeśli sami nie wiedzą, jak to jest być autonomicznym. W praktyce oznacza to, iż chcąc wywołać wśród uczniów zachowania autonomiczne, musimy im sami służyć przykładem.
- Określając zadania i inicjatywy, jakie uczniowie podejmują w klasie, nauczyciele muszą mieć możliwość wdrożenia tych samych procesów (opartych na refleksji oraz umiejętności samodzielnego zarządzania), które sami stosowali⁸.

Mc Grath (2000) mówił z kolei o dwóch obszarach autonomii nauczyciela, rozumianej jako działania ukierunkowane na samorozwój zawodowy i aktywność zawodową oraz postrzeganej jako brak kon-

⁶ Dalsze rozważania na temat autonomii nauczyciela, uwzględniające różne jej wymiary, powiązania pomiędzy autonomią ucznia i nauczyciela, strategie przygotowywania nauczycieli do propagowania zachowań autonomicznych nie tylko wśród uczniów, ale również wśród nich samych można znaleźć w: R. C. Smith, *Teacher education for teacher-learner autonomies*, [w:] *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia*, red. J. Gollin, G. Ferguson, H. Trappes-Lomax, Edinburgh (CD-ROM), s. 1–13; artykuł dostępny również pod adresem: http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf (13.03.2013).

⁷ Zob. J. Shen, *Autonomy in EFL Education*, „Canadian Social Science”, R. VII, 2011, nr 5, s. 27–31.

⁸ Zob. D. Little, *Knowledge about language and learner autonomy*, [w:] *Encyclopedia of Language and Education*, red. J. Cenoz, N. H. Hornberger, t. 6, Springer 2008, s. 254.

trolu przez innych. Te wymiary wzajemnie uzupełniają się: aby same-
mu się ukierunkować, potrzeba wolności ze strony innych; aby być wol-
nym od kontroli, trzeba umieć się samemu ukierunkować. Natomiast
Smith (2003) stwierdza, że autonomia nauczyciela odbywa się na dwóch
niezależnych, ale powiązanych ze sobą obszarach: obszarze uczenia się
oraz uczenia innych. Tak pojmowana autonomia to połączenie autono-
mii nauczyciela oraz autonomii na płaszczyźnie nauczyciel – uczeń, zaś
w ramach pierwszej z nich należy uwzględnić działania w zakresie na-
uczania oraz obszar rozwoju zawodowego.

Lamb i Reinders (2008) podkreślają z kolei, iż autonomia nauczycie-
la to umiejętność udoskonalenia swoich metod uczenia dzięki własnym,
samodzielnie podejmowanym wysiłkom. Ważnym czynnikiem jest tu-
taj zrozumienie potrzeb studentów oraz wspieranie ich w działaniach na
rzecz autonomii.

Opis badania

Charakterystyka grupy badawczej

Badanie zostało przeprowadzone w październiku 2012 roku na gru-
pie 268 studentów Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie.
Zastosowanym narzędziem badawczym była ankieta na temat potrzeb
i oczekiwań studentów w zakresie prowadzenia lektoratów. Z uwagi na
różnorodność zajęć (respondenci należeli bowiem do grup języka an-
gielskiego, rosyjskiego, hiszpańskiego, włoskiego i francuskiego) celo-
wym zabiegiem ze strony autora był brak pytania o określenie języka.
Ankieta składała się z pytań o różnym charakterze – zastosowano za-
równo pytania otwarte, jak i pytania jednokrotnego i wielokrotnego wy-
boru. Respondenci mieli też możliwość dodania własnych uwag oraz
komentarzy w zakresie poruszanych tematów. Przyjęte pytania badaw-
cze opierały się na kilku założeniach:

- zajęcia lektoratowe powinny wpasować się w kryteria przed-
stawione w opisach kształcenia dla poszczególnych kierunków
(Krajowe Ramy Kwalifikacji),

- w związku z grupą docelową, jaką stanowią studenci, przyjęte zostały formy pracy zasugerowane w podejściu andragogicznym,
- duży nacisk położony został na rozwój autonomii studentów w zakresie przyswajania języka obcego,
- uznano za ważną rolę, jaką w procesie uczenia się języka obcego odgrywają technologie informacyjno-komunikacyjne.

Opis pytań oraz analiza otrzymanych wyników

Pytanie nr 1

Studenci zostali poproszeni o zaznaczenie stopnia ważności podanych umiejętności językowych. Uzyskane odpowiedzi przedstawione są w poniższej tabeli.

| | Bardzo ważne | Ważne | Średnio ważne | Mało ważne | Nieważne | Liczba osób, która udzieliła odpowiedzi |
|---|--------------|-------|---------------|------------|----------|---|
| Doskonalenie umiejętności wypowiedzania się w języku obcym | 201 | 62 | 4 | 1 | | 268 |
| Doskonalenie umiejętności pisania w języku obcym | 97 | 128 | 35 | 4 | 1 | 265 |
| Lepsze zrozumienie gramatyki języka obcego | 42 | 134 | 60 | 25 | | 261 |
| Zwiększenie zasobu słownictwa ogólnego | 138 | 115 | 12 | 2 | | 267 |
| Zwiększenie zasobu słownictwa specjalistycznego | 88 | 113 | 45 | 19 | 3 | 268 |
| Swobodne wypowiedzanie się na różne tematy niezwiązane z moimi studiami | 83 | 119 | 45 | 7 | 7 | 261 |
| Poznanie strategii uczenia się | 35 | 95 | 66 | 55 | 11 | 262 |
| Stosowanie poznanych strategii uczenia się w praktyce | 35 | 114 | 64 | 39 | 9 | 261 |

Inne odpowiedzi, jakie podali słuchacze to:

- chciałbym „na luzno” nauczyć się rozmawiać po angielsku,
- chciałabym mówić płynnie,
- zwiększenie umiejętności poprawnego pisania dłuższych form wypowiedzi,
- doskonalenie umiejętności porozumiewania się z obcokrajowcami mówiącymi dialektami, o różnym akcencie,
- szersze poznanie kultury języka obcego; rozumienie, gdy ktoś do mnie mówi.

Pytanie nr 2

Słuchacze zostali poproszeni o ocenę przydatności poszczególnych sprawności językowych.

| | Bardzo ważne | Ważne | Średnio ważne | Mało ważne | Nieważne | Liczba osób, która udzieliła odpowiedzi |
|---|--------------|-------|---------------|------------|----------|---|
| Słuchanie | 155 | 100 | 7 | 3 | 1 | 256 |
| Czytanie | 97 | 132 | 26 | 2 | | 257 |
| Interakcja (branie udziału w rozmowie) | 170 | 77 | 15 | 4 | 1 | 267 |
| Produkcja (tworzenie zdań, formułowanie wypowiedzi) | 134 | 95 | 9 | 3 | | 241 |
| Pisanie | 66 | 145 | 41 | 9 | 1 | 262 |

Pytanie nr 3

Proszono o określenie, jakie formy kontaktu z językiem obcym ankietowany uważa za interesujące. Podano przy tym 6 różnych możliwości, natomiast słuchacze zobowiązani byli do przypisania im ocen od 1 do 5, gdzie 1 było oceną najniższą, a 5 najwyższą. Uzyskane w ten sposób punkty zsumowano, a następnie wyliczono średnią, co dało następujący wynik:

- rozmowy z obcokrajowcami 4,30
- użycie piosenek w języku obcym 3,84
- czytanie obcojęzycznych artykułów 3,79

- oglądanie filmów w języku obcym 3,77
- oglądanie obcojęzycznych programów telewizyjnych 3,56
- wykorzystanie oryginalnych nagrań radiowych 3,00

Ponadto, respondenci mogli również podać inne interesujące dla nich formy kontaktu z językiem obcym. Wymienili oni:

- zajęcia w terenie, kiedy nazywasz to, co widzisz (np. oprowadzanie po Krakowie),
- korzystanie ze stron internetowych w języku obcym – 2 osoby,
- rozmowy z osobami znającymi język polski i język angielski, które chcą i mogą pomagać uczyć się przez konwersację,
- modlitwa w języku angielskim,
- internetowe ćwiczenia,
- korzystanie z języka obcego w menu telefonu, w programach komputerowych itp.,
- zwykły codzienny kontakt,
- wyjazdy zagraniczne,
- czytanie literatury w oryginale,
- nauka tylko z obcojęzycznych materiałów,
- czytanie książek w języku obcym⁹.

Pytanie nr 4

Ankietowani zostali poproszeni o ocenę poszczególnych form pracy na zajęciach językowych pod względem ich efektywności. Udzielając odpowiedzi, zobowiązani byli do zastosowania następujących kryteriów oceny:

- 1 – praca nieefektywna
- 2 – praca niezbyt efektywna
- 3 – praca średnio efektywna
- 4 – praca dość efektywna
- 5 – praca bardzo efektywna

Podobnie jak w poprzednim pytaniu, podliczając wyniki, zastosowano sumowanie uzyskanych punktów, a następnie wyliczono z nich

⁹ Zachowano oryginalne sformułowania podane przez ankietowanych.

średnią arytmetyczną. Podane przez autora ankiety formy obejmowały w kolejności uzyskanych wyników:

- pracę z materiałem wizualnym
(np. filmy [filmiki] w języku obcym) 4,13
- dyskusje, debaty 4,11
- wykonywanie dodatkowych ćwiczeń
doskonalących znajomość gramatyki 3,66
- wykonywanie projektów w języku obcym 3,55
- użycie słownika w trakcie zajęć 3,44
- wykorzystanie materiałów zawartych w Internecie 3,43
- użycie dodatkowych tekstów spoza podręcznika 3,37
- pracę wyłącznie z podręcznikiem 2,9

Pytanie nr 5

Na pytanie „Czy uważasz, że materiały zawarte w sieci mogą być pomocne w nauce języka obcego?” ankietowani mogli udzielić trzech odpowiedzi. Uzyskane wyniki przedstawiają się więc następująco:

| Opcja odpowiedzi | Liczba głosów |
|------------------|---------------|
| TAK | 219 |
| NIE | 10 |
| NIE WIEM | 28 |

Należy wspomnieć, iż 11 osób nie udzieliło żadnej odpowiedzi na zadane powyżej pytanie.

Pytanie nr 6

Pytanie to stanowiło rozwinięcie informacji podanych w punkcie wcześniejszym, jako że ankietowani poproszeni zostali o wymienienie najbardziej dla nich interesujących aspektów wykorzystania Internetu. Z listy opcji zaproponowanych przez autora ankiety studenci mogli wybrać dowolną liczbę propozycji, jak również podać własne. Prezentowane poniżej odpowiedzi są uszeregowane pod kątem liczby osób, które wybrały poszczególne możliwości.

| Wykorzystanie Internetu | Liczba osób deklarujących taką formę korzystania z zasobów sieci |
|---|--|
| Oglądanie filmów w języku obcym | 190 (70% badanych) |
| Czytanie tekstów w języku obcym | 180 (67% badanych) |
| Możliwość korzystania z czatu, komunikacji z obcokrajowcami | 161 (60% badanych) |
| Oglądanie programów w języku obcym | 136 (50% badanych) |
| Wykonywanie ćwiczeń poszerzających (utrwalających) zasób słownictwa | 121 (45% badanych) |
| Wykonywanie ćwiczeń gramatycznych zawartych w sieci | 99 (37% badanych) |
| Oglądanie filmików znajdujących się na serwisie youtube.com | 95 (35% badanych) |
| Możliwość udziału w kursie językowym online | 84 (31% badanych) |

Do innych podanych przez studentów rodzajów aktywności w Internecie należą:

- czytanie newsów na portalach informacyjnych,
- połączenie nauki z zabawą,
- wykonywanie ćwiczeń na stronach atrakcyjnych graficznie,
- korzystanie ze słownika,
- gry językowe,
- możliwość znalezienia tekstów piosenek.

Pytanie nr 7

Pytanie to związane było z potrzebą określenia najkorzystniejszej z punktu widzenia lektora strategii pracy ze studentami. W tym celu ankietowani poproszeni zostali o wskazanie sposobu, w jaki najbardziej lubią się uczyć języka obcego. Podobnie jak w pytaniach wcześniejszych respondenci mieli możliwość wyboru wielu odpowiedzi oraz dodania własnych sugestii.

- najbardziej lubię uczyć się samodzielnie 122 / 68%
 - najbardziej lubię uczyć się w grupie 57 / 32%
- suma: 179 osób

- najlepiej pracuje mi się w parze z kimś, kto zna język podobnie jak ja 108 / 49%

- najlepiej pracuje mi się w parze z kimś,
kto zna język lepiej ode mnie 106 / 48%
- najlepiej pracuje mi się w parze z kimś,
kto zna język gorzej ode mnie 3 / < 1%
- suma: 217 osób

- muszę wcześniej przygotować się do zajęć,
więc dobrze, kiedy wiem, co będzie przerabiane 95 / 66%
- nie muszę się wcześniej przygotowywać do zajęć 49 / 34%
- suma: 144 osoby

- lubię pracę ze słownikiem w trakcie zajęć 93 / 64%
- lubię mówić w języku obcym 115 / 58%
- nie lubię mówić w języku obcym 81 / 42%
- suma: 196 osób

- lubię czytać w języku obcym 153 / 85%
- nie lubię czytać w języku obcym 27 / 15%
- suma: 180 osób

- wolę uczyć się nowych słów niż gramatyki 178 / 83%
- wolę uczyć się gramatyki niż nowych słów 35 / 17%
- suma: 213 osób

- nie lubię uczyć się gramatyki 97
- nie lubię uczyć się nowych słów 8
- zadania wykonuję przeważnie powoli 115 / 47%
- zadania wykonuję przeważnie dość szybko 102 / 43%
- zadania wykonuję przeważnie szybko 23 / 9%
- zadania wykonuję przeważnie bardzo szybko 3 / < 1%
- suma: 243 osoby

Ponadto, studenci mieli możliwość wyrażenia swoich refleksji i przemyśleń na temat nauki języka obcego. Uzyskane odpowiedzi przedstawiają się następująco:

najbardziej lubię oglądać filmy w oryginale lub z napisami, śmiejąc się i bawiąc, niestety w ogóle nie lubię się uczyć języka, gdybym lubił, to pewnie byłbym już na poziomie C1, najbardziej lubię uczyć się samodzielnie, mając materiał, który już rozumiem w pewnym stopniu i muszę go sobie przyswoić, zarówno gramatyki, jak i słownictwa, z osobą, która ma cierpliwość i wiele sposobów na wytłumaczenie niezrozumiałego działu, np. gramatyki, wyjazd do danego kraju, potrzebuję więcej czasu na spokojne zastanowienie się nad zadaniem i zrobienie go, możliwość sprawdzenia słówek w słowniku, uczenie się języka poprzez oglądanie filmów, seriali, tv shows w języku obcym (z napisami lub bez)¹⁰.

Wnioski i sugestie

Analizując informacje uzyskane od studentów dzięki ankiecie, można wysnuć następujące wnioski:

- Ważnym elementem pracy podczas zajęć językowych na studiach jest zrozumienie potrzeb studentów. Zazwyczaj uczelnie ograniczają się do zorganizowania testu plasującego (przeważnie w formie online) i na podstawie uzyskanych w nim wyników studenci zostają przyporządkowani do określonych grup językowych. Tak oto dokonany podział może być niemiarodajny, i to nie tylko z powodu tego, iż test rozwiązywany jest w domu, co niewątpliwie daje pole do nadużyć. Z doświadczeń autora wynika bowiem, iż testy takie mają w większości formułę pytań zamkniętych z podanymi już możliwościami wyboru. Ponadto mają głównie na celu sprawdzenie znajomości zagadnień gramatycznych, natomiast rzadko kiedy kontrolują opanowanie słownictwa ogólnego. W ten sposób testy plasujące praktycznie eliminują sprawności językowe związane z interakcją oraz produkcją wypowiedzi.
- Z uwagi na niezależne od uczących ograniczenia czasowe w realizacji lektoratów lub też wyłącznie pisemną formę zaliczenia (egzaminu), formuła zajęć przeważnie uwzględnia tylko doskonałe wybranych gramatycznych aspektów danego języka lub

¹⁰ Zachowano oryginalne sformułowania podane przez ankietowanych.

też wzbogacanie zasobu słownictwa jedynie poprzez uczenie się „na pamięć” nowych słów, z ograniczeniem elementu komunikacji w języku obcym. Tymczasem, z analizy rezultatów ankiety wynika, że to właśnie komunikacja jest tym, co studenci uważają za bardzo ważny aspekt nauki i co chcieliby dalej doskonalić.

- Praca na lektoracie nie może opierać się wyłącznie na tekstach z podręcznika. Pomimo bowiem, iż żadne rozporządzenia ministerialne nie regulują kwestii wykorzystania oraz doboru pomocy dydaktycznych na zajęcia lektoratowe, w praktyce prowadzone są one w większości w oparciu o podręczniki. I chociaż nie ulega wątpliwości, iż są to wydawnictwa przystosowane do nauczania osób dorosłych, z pewnością fakt ich ogólności pod względem zawartej treści czyni je mało adekwatnymi wobec potrzeb studentów.
- Umiejętne wykorzystanie zasobów sieci jest ważnym czynnikiem wpływającym nie tylko na atrakcyjność zajęć, ale również na ich poziom merytoryczny. Z doświadczeń autora wynika bowiem, że studenci chętniej używają słownictwa zaprezentowanego w obcojęzycznym materiale audio-wideo (np. występującego w filmie zamieszczonym na serwisie *youtube.com*), niż tego samego słownictwa wprowadzonego za pomocą tradycyjnego tekstu z podręcznika kursowego. Programy obcojęzyczne, filmy, artykuły, podcasty, komunikacja za pomocą czatów lub komunikatorów to elementy, które studenci uważają za ważne aspekty Internetu, jakie można wykorzystać przy nauce języka obcego. Obecnie dostęp do nich jest bardzo łatwy i nie wymaga wielu umiejętności technicznych ze strony lektora, warto więc wprowadzić je podczas zajęć.
- Studenci są w stanie w miarę realistycznie określić tempo swojej pracy, jak również czas potrzebny do wykonania konkretnego zadania. Warto więc przy układaniu terminarza testów, projektów lub też podawaniu zadań domowych wziąć pod uwagę opinię słuchaczy w zakresie potrzebnego im czasu.
- Możliwość korzystania ze słownika jest niewątpliwie czynnikiem wpływającym na komfort pracy na zajęciach języka obcego. Być

może słownik daje studentom poczucie niezależności, stanowi pewnego rodzaju bufor bezpieczeństwa, chroniący ich np. przed niezrozumieniem polecenia czy zadania, a jednocześnie pomaga upewnić się co do poprawności stworzonego przekazu. W dobie multimediiów z łatwością można wykorzystywać słowniki online, które poza standardowym podaniem znaczenia wyrazu oferują możliwości wysłuchania jego poprawnej wymowy, „zobaczenia” go w kontekście, poznania innych, często slangowych znaczeń itp.

- Bardzo duża liczba studentów deklaruje, że lubi czytać w języku obcym. Może więc warto wykorzystać na lektoratach fragmenty powieści, opowiadania, artykuły (np. z internetowych wydań gazet), tak aby uatrakcyjnić oraz uaktualnić zajęcia, które bywają oparte na materiałach zupełnie nieadekwatnych do obecnej rzeczywistości (dotyczy to zwłaszcza tekstów związanych z osiągnięciami technologicznymi oraz ze słynnymi postaciami świata mediów i kultury).
- Celowość wcześniejszego informowania studentów o tematyce zajęć jest ważnym elementem w procesie nauczania języka obcego oraz motywowania do pracy nad doskonaleniem jego znajomości. Z ankiety wynika, iż większość studentów chciałaby wiedzieć, co będzie tematem następnego spotkania, ponieważ mogłaby się wtedy do nich przygotować (być może powtórzyć materiał, przynieść słownik, dowiedzieć się czegoś na omawiany temat). W przypadku osób słabiej władających językiem obcym tego rodzaju działania mogą zdecydowanie wzmocnić ich pewność siebie podczas zajęć, jak również podnieść poczucie własnej wartości. Dobrze byłoby również, gdyby lektor zauważał takie przygotowanie studentów i nagradzał je (np. pochwałą ustną). Ponadto, wcześniejsze ustalenie tematyki zajęć daje szansę wyjścia naprzeciw potrzebom i oczekiwaniom słuchaczy, umożliwia dostosowanie prognozowanych przez lektora celów zajęć do możliwości grupy, jak również jest szansą na zminimalizowanie problemu tzw. nudnych lekcji, ponieważ tematyka spotkań została wspólnie wypracowana oraz zaaprobowana przez obie strony.

Wreszcie uprzednie poinformowanie studentów o tematyce zajęć może być odebrane jako potwierdzenie ich statusu partnerów w relacji prowadzący – słuchacze na zajęciach.

Praca nauczyciela języka obcego w szkołach wyższych stanowi niewątpliwie wyzwanie natury nie tylko merytorycznej, ale również mentalnej. System szkolenia lektorów nie przewiduje specjalnych kursów poświęconych dydaktyce osób dorosłych, co stanowi źródło licznych problemów. Okazuje się bowiem, iż świetnie przygotowani nauczyciele języka obcego nie mogą odnaleźć się w roli lektorów, a ich oczekiwania związane z pracą z osobami dorosłymi zupełnie odbiegają od rzeczywistości. Brak podbudowy teoretycznej sprawia, że nawet najlepsze z punktu widzenia pracy z dziećmi i młodzieżą formy zawodzą; a zajęcia, zamiast być wyzwaniem i motorem do dalszego rozwoju, stają się źródłem frustracji i niepowodzeń zawodowych. Warto więc na początku spotkań dokonać wspólnie ze studentami analizy ich potrzeb i oczekiwań, zbadać ich doświadczenia w zakresie uczenia się języka, jak również ustalić preferowane formy nauki.

Praca na stanowisku lektora na uczelni wyższej daje możliwość do wykazania się szeroko rozumianą autonomią, obejmującą praktycznie większość aspektów: dobór materiału, sposób jego prezentacji, formę pracy na zajęciach, terminy i zasady zaliczenia. Warto wykorzystać tę możliwość do tworzenia zajęć interesujących, zmuszających do refleksji, do utrwalania nabytej wiedzy, jak również samodzielnej pracy studentów. W tym celu można posłużyć się różnymi narzędziami badawczymi, tak aby diagnoza potrzeb była miarodajna i stanowiła podbudowę do stworzenia długoterminowego planu nauczania języka obcego w danej grupie. Prezentowane powyżej wyniki ankiety pokazują, że oczekiwania słuchaczy są konkretne, że są oni świadomi swoich braków i mają już pewne przyzwyczajenia edukacyjne, które można wykorzystać.

Warto pamiętać, że umiejętnie przeprowadzone zajęcia budują autonomiczne podejście studenta do nauki języka obcego. Wniosek nasuwa się sam: autonomiczny nauczyciel, który zna potrzeby i problemy swoich uczniów, umie dostosować się do ich oczekiwań i stwarza warunki do różnorodnych form pracy na zajęciach, może mieć wpływ na rozwój

autonomii studentów. W ten sposób kształtuje on ich postawy wobec uczenia się, pokazuje możliwości i sposoby nabywania wiedzy poza instytucjami oświatowymi i promuje ideę *lifelong learning*.

Czy my jako lektorzy języków obcych jesteśmy gotowi na porzucenie schematów w zakresie nauczania? Czego oczekują od nas słuchacze? Czy możemy sprostać wyzwaniom związanym z kształceniem osób dorosłych? Na te pytania padną zapewne różne odpowiedzi. Należy jednak pamiętać, iż aby zbudować swoją autonomię jako nauczyciela języków obcych, trzeba poznać swoich studentów – ich oczekiwania, problemy oraz strategie uczenia się – i dopiero będąc uzbrojonym w taką wiedzę, można tworzyć zajęcia, które będą dla obu stron wartościowe i motywujące.