

**Jolanta Łączka-Badura**

*Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*

**Magdalena Łęska**

*Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach*

## **WSPÓŁODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA EFEKTY KSZTAŁCENIA JAKO WYZNACZNIK POSTĘPU AUTONOMIZACJI STUDENTÓW W NAUCZANIU JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO**

### **Co-responsibility for learning outcomes as a determinant of the development of student autonomy in LSP teaching**

Building learner autonomy requires effective communication and cooperation between teachers and students with regard to teaching/learning goals and methods. In addition, critical reflection on the progress being made is needed. This paper aims to represent the voices on one side of this dialogue, by investigating the perceptions that Business English students at the University of Economics in Katowice have of the roles which ESP teachers should take. This study into learner autonomy sees the co-responsibility of learners for the outcomes of the teaching/learning process as a significant determinant of the development of autonomy. Besides providing an interesting insight into the needs and expectations of Business English students, the results may contribute to the discussion on the benefits of and problems related to the development of autonomy among young adults in tertiary education.

**Keywords:** ESP, ESP teacher, adult education, learner autonomy, learner's co-responsibility

**Słowa kluczowe:** języki specjalistyczne, nauczyciel języka specjalistycznego, kształcenie dorosłych, autonomia ucznia, współodpowiedzialność ucznia

## 1. Wstęp

Pojęcie autonomii cieszy się rosnącym zainteresowaniem wśród badaczy i praktyków z zakresu nauczania języków obcych (Wilczyńska, 1999, 2002; Benson, 1997; Benson, 2001; Michońska-Stadnik, 2004). Choć sama zasadność kształtowania autonomii nie budzi wątpliwości wśród nauczycieli i edukatorów, praktyka pokazuje, że przekonanie o konieczności promowania postaw autonomicznych często nie znajduje odzwierciedlenia w rzeczywistości. Wynikać to może między innymi z pewnych sprzeczności między dążeniem do autonomii ucznia a oczekiwaniami samych studentów oraz ich przyzwyczajeniami nabytymi na wcześniejszych etapach nauki.

Z problemem tym borykają się nauczyciele wszystkich szczebli edukacji w Polsce, również wykładowcy języków specjalistycznych na uczelniach wyższych. Kształtowanie postaw autonomicznych wymaga między innymi współpracy i komunikacji między nauczycielem a uczniem w zakresie celów i sposobów kształcenia oraz krytycznej refleksji nad czynionymi postępami. W artykule podejmujemy próbę przedstawienia opinii jednej ze stron tego dialogu i prezentujemy wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach na temat ich wyobrażeń o roli nauczyciela języka specjalistycznego na tle koncepcji autonomicznego ucznia języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem kwestii współodpowiedzialności studentów za proces i efekty kształcenia rozumianej jako istotny wyznacznik autonomizacji. Wnioski mogą posłużyć w dyskusji na temat relacji między dążeniem do autonomiczności oraz potrzebami językowymi naszych studentów.

## 2. Postawa autonomiczna w dydaktyce języków obcych

W odniesieniu do całokształtu ludzkiej egzystencji *autonomia* oznacza „rzeczywistą zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swojego życia” (Wilczyńska, 2002: 54). Stanowi, obok *podmiotowości*, jedną z dwóch centralnych, wzajemnie warunkujących się typów postaw (ibid.).

W kontekście dydaktyki języków obcych, autonomia rozumiana jest nie tyle jako określony sposób czy też styl nauczania i uczenia się, co raczej jako *podejście* do procesu nauczania i uczenia się (Benson, 2001: 1), a nawet szerzej – jako *postawa wobec życia* (Michońska-Stadnik, 2004: 18). Nieco bardziej szczegółowo można zdefiniować autonomię jako rodzaj zdolności/umiejętności, które pozwalają osobie uczącej się języka na samodzielne *konstruowanie* wiedzy, sprawowanie *kontroli* nad własnym procesem uczenia się oraz wzięcie *odpowiedzialności* za ten proces (Benson, 2001: 2; Little, 1991: 4).

Na podstawie opisu cech autonomicznego ucznia przedstawionych w pracach badaczy zajmujących się zjawiskiem autonomii, takich jak Little (1991), Dickinson (1995), Holec (1981), Komorowska (2002), można przyjąć, że uczeń autonomiczny to osoba, która:

- w procesie kształcenia przyjmuje postawę aktywną i samodzielną,
- potrafi identyfikować i formułować cele oraz samodzielnie kierować ich realizacją,
- potrafi modyfikować wcześniej wytyczone (np. przez nauczyciela) cele tak, aby odpowiadały jego własnym potrzebom i zainteresowaniom,
- potrafi wybrać i zastosować odpowiednie dla siebie strategie uczenia się,
- potrafi samodzielnie kierować własnym procesem uczenia się oraz sprawować kontrolę nad tym procesem,
- regularnie ocenia swoje postępy, wykorzystując przy tym zdolność krytycznej refleksji,
- bierze odpowiedzialność za własną naukę.

Ten ostatni czynnik jest często podkreślany przez badaczy zajmujących się autonomią ucznia. Michońska-Stadnik (2004: 18) twierdzi, że *odpowiedzialność* stanowi podstawowy warunek *zmiany* w postawie ucznia prowadzącej do rozwoju autonomii.

Autonomia ucznia pozostaje w ścisłym związku z *autonomią nauczyciela*. Little (1995) sugeruje, że nauczyciel, który sam nie prezentuje postawy autonomicznej w procesie przyswajania wiedzy nie jest w stanie rozwijać takiej postawy wśród uczniów. Podobnie Michońska-Stadnik (2004: 18) uważa, że " bez autonomii nauczyciela nigdy nie będzie autonomicznego ucznia i należy zacząć od kształtowania postaw autonomicznych wśród członków tej grupy zawodowej".

Pawlak (2004: 175) wyodrębnia szereg atrybutów autonomicznego nauczyciela, obejmujących przede wszystkim świadomość samego siebie jako osoby uczącej się, umiejętność refleksyjnego spojrzenia na własne działania, wiarę w to, że każdy uczeń posiada zdolność uczenia się oraz umiejętność podejmowania działań o charakterze autonomicznym, chęć rozwijania autonomii ucznia i gotowość do zaakceptowania konsekwencji tego faktu dla własnej pracy dydaktycznej.<sup>1</sup>

Badacze wymieniają liczne korzyści jakie przynieść może autonomiczne podejście do procesu nauczania i uczenia się języka obcego. Benson (2001: 2) jest zdania, że autonomiczne nauczanie/uczenie się jest bardziej efektywne; rozwijanie autonomii ucznia prowadzi zatem do uzyskania lepszych efektów kształcenia językowego. Autonomiczne uczenie się daje uczniowi poczucie

---

<sup>1</sup> Por. też Voller, 1997.

*celu*, a możliwość samodzielnego podejmowania decyzji zwiększa motywację i entuzjazm do nauki (Chan, 2001; Littlejohn, 1985; Little, 1991).

Z wprowadzaniem autonomii wiążą się jednak również różnorakie problemy i wątpliwości. Badacze zauważają, że stosunkowo duża liczba uczniów (w różnych grupach wiekowych) raczej niechętnie bierze odpowiedzialność za własny proces uczenia się; oczekują oni raczej, że zostaną *nauczani* przez nauczyciela (Michońska-Stadnik, 2004: 16; Pawlak, 2004: 174; Turula, 2004: 287). Stopień autonomii samych nauczycieli, a co za tym idzie ich umiejętności związane z rozwijaniem autonomii uczniów, również nie są wystarczające i wymagają zmiany długofalowej polityki kształcenia przyszłych pedagogów (Pawlak, 2004: 190). Fakt, iż przekonanie o konieczności rozwijania zachowań autonomicznych znajduje raczej niewielkie odzwierciedlenie w praktyce dydaktycznej, wynika także z wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych nauczycieli i uczniów (utrwalających tradycyjne pojmowanie relacji uczeń-nauczyciel), jak również z różnego rodzaju ograniczeń organizacyjno-instytucjonalnych (Kierczak i Sitko, 2004; Pawlak, 2004; Turula, 2004).

Jak wynika z powyższych rozważań, istotnym wyznacznikiem procesu autonomizacji jest gotowość osoby uczącej się do podjęcia współodpowiedzialności za proces kształcenia językowego i przejęcie przynajmniej częściowej kontroli nad tym procesem (Chan, 2001; Nunan, 1996; Pawlak, 2004; Surdyk, 2005; Wilczyńska, 2002). Te właśnie aspekty stanowią główny obszar badania przeprowadzonego dla celów niniejszego artykułu.

### **3. Autonomia w nauczaniu języka specjalistycznego**

Nauczanie języka specjalistycznego ma na celu rozwijanie kompetencji słuchaczy w taki sposób, aby mogli oni przyswoić całość wiedzy fachowej i nauczyć się „praktyk dyskursywnych” typowych dla danej dziedziny (Bhatia, 2004: xii). Kursy języka specjalistycznego różnią się od kursów języka ‘ogólnego’ w kilku obszarach:

- planowane są dla konkretnych grup odbiorców (przeważnie dla osób dorosłych),
- są nastawione na realizację konkretnych celów i zadań,
- wykorzystują treści i rodzaje zadań typowe dla danej dziedziny,
- kładą nacisk na komunikację, umiejętności, dyskurs fachowy, gatunki charakterystyczne dla tego dyskursu,
- interakcja nauczyciel-uczeń jest tu inna niż na zajęciach języka ‘ogólnego’.

(na podst. Dudley-Evans i St John, 1998: 13-14)

Wykładowca prowadzący kurs języka specjalistycznego (LSP, tzn. Languages for Specific/Special Purposes) to raczej *praktyk LSP* niż *nauczyciel* w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, który nie tyle *naucza*, co raczej *pomaga* studentom w przyswojeniu całokształtu wiedzy i profesjonalnych umiejętności potrzebnych w danej dziedzinie (ibid.). Jest to zatem osoba pełniąca funkcję konsultanta/mediatora, elastycznego, otwartego, gotowego do przyjęcia pozycji uczącego się. Modelowy praktyk LSP nie występuje z pozycji tego, który 'wie najlepiej', a czerpanie z wiedzy fachowej słuchaczy nie budzi w nim dyskomfortu; analizuje potrzeby słuchaczy, dostosowując program kursu i dostarczane materiały do tych potrzeb, w kształceniu studentów często współpracuje z lub uczy w duecie z nauczycielem przedmiotu kierunkowego, na bieżąco ocenia zarówno wyniki pracy słuchaczy, jak również efektywność samego kursu (Dudley-Evans i St John, 1998; Hutchinson i Waters, 1987). Taka, nieco odmienna od tradycyjnej, rola nauczyciela determinuje charakter roli ucznia/słuchacza, który nie może pozostać biernym odbiorcą treści *nauczanych* przez nauczyciela, ale powinien przyjąć postawę *aktywną* i *autonomiczną* aby osiągnąć cele kursu.

Eksperti w dziedzinie dydaktyki języków specjalistycznych podkreślają większą efektywność procesu nauczania promującego autonomię ucznia, oraz – co za tym idzie – potrzebę rozwijania postaw autonomicznych wśród słuchaczy kursów LSP (np. Li, 2012; Sobkowiak, 2003, 2008). Charakteryzując relację nauczyciel-uczeń na kursach języka specjalistycznego, Sobkowiak (2003: 9) zauważa, że „[w] centrum zainteresowania znajduje się uczeń, on sam bierze w znacznej mierze odpowiedzialność za to, co dzieje się w klasie”.

Słuchacz kursu LSP powinien m.in. wykazywać wysoki stopień samoświadomości, dojrzałe podejście do relacji z nauczycielem, pewność siebie, pozytywny stosunek do samokształcenia, umiejętność logicznego i krytycznego myślenia, jak również samodzielnego kierowania procesem uczenia się (Waters i Waters, 1995, cyt. w: Sobkowiak, 2008: 84).

Jak już wspomniano, na kursie języka specjalistycznego to słuchacz występuje często w roli eksperta (na przykład w określonej dziedzinie biznesu), nauczyciel pełni natomiast rolę doradcy w kwestiach języka i komunikacji. Przy takim układzie ról trudno wyobrazić sobie efektywny proces kształcenia przy zachowaniu tradycyjnych relacji nauczyciel-uczeń; promowanie – przynajmniej w pewnym stopniu – postaw autonomicznych wydaje się zatem niezbędne w nauczaniu języka specjalistycznego. Zasadność rozwijania autonomii na takich kursach wydaje się być również determinowana faktem, iż są one skierowane przede wszystkim do *dorośli* słuchaczy (studentów lub/i osób czynnych zawodowo). Ponieważ autonomia idzie w parze z wysoką samoświadomością, dojrzałością i odpowiedzialnością, w sposób natural-

ny można – teoretycznie – przypisać ją osobom dorosłym, jako, że „człowiek dorosły jest z definicji jednostką autonomiczną” (Holster, 1986, cyt w: Turula, 2004: 286). Badania nad optymalnymi warunkami nauczania osób dorosłych potwierdzają, że dorośli uczą się skuteczniej w środowisku sprzyjającym autonomii (Billington, 2000). Co więcej, psychologiczny obraz człowieka *dorosłego* w dużej mierze pokrywa się z obrazem ucznia *autonomicznego* (jak również ucznia *dobrego*) (Turula, 2004: 286). Podejście autonomiczne wydaje się być zatem idealnym rozwiązaniem w dydaktyce języków specjalistycznych. Za takim podejściem przemawia jeszcze jeden czynnik: kształcenie dorosłych jest nieodłącznie związane z procesem uczenia się przez całe życie, w którym autonomia uczącego się jest warunkiem koniecznym (Michońska-Stadnik, 2004: 18).

#### **4. Badanie ankietowe „Business English w programie studiów wyższych”**

Rola nauczyciela języka specjalistycznego i postawa studenta w procesie kształcenia stały się punktem wyjścia do ankiety przeprowadzonej w 2012 r. wśród studentów i absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Jej celem było zbadanie, czy i w jakim stopniu studenci – uczestnicy kursów języka specjalistycznego prowadzonych w ramach programu studiów uniwersyteckich – wyrażają gotowość przyjęcia współodpowiedzialności za efekty kształcenia. Mając na uwadze dynamiczny charakter autonomii, ankietę skierowano do trzech grup respondentów: studentów studiów I i II stopnia oraz absolwentów. Podział ten miał pokazać, czy i jak zmienia się postawa studenta języka specjalistycznego pod wpływem rosnącego stażu akademickiego i zawodowego oraz nabywanych doświadczeń i wiedzy. W badaniu wzięły udział 233 osoby, w tym 118 studentów studiów I stopnia, 48 studentów studiów II stopnia oraz 67 absolwentów, którzy ukończyli Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach w ciągu ostatnich 10 lat.

W ankiecie przeanalizowano dwa obszary związane z kursami języka specjalistycznego na uczelni wyższej. Pierwszy obejmował zagadnienia dotyczące sposobu postrzegania roli nauczyciela LSP przez studentów, a drugi – stopień autonomizacji ich zachowań.

##### **4.1. Rola nauczyciela języka specjalistycznego – perspektywa studenta**

Część ankiety, która dotyczyła roli nauczyciela LSP, zawierała pytania na temat kompetencji, umiejętności i zadań nauczyciela oraz koncentrowała się na wymiarze formalnym kursu i związanymi z nim obowiązkami wykładowcy.

#### 4.1.1. Kompetencje, umiejętności i zadania nauczyciela

Pytania na temat kompetencji, umiejętności oraz zadań nauczyciela obejmowały następujące obszary jego pracy dydaktycznej:

- wiedzę z zakresu terminologii i tematyki ekonomicznej i biznesowej,
- przygotowanie, prowadzenie i ocenę symulacji i zadań o tematyce ekonomicznej i biznesowej,
- przygotowanie, prowadzenie i ocenę treningu kompetencji miękkich (komunikacja interpersonalna, prezentacje, negocjacje, niewerbalne elementy komunikacji itp.),
- funkcje nauczyciela języka specjalistycznego sprawowane podczas zajęć,
- opracowywanie materiałów dydaktycznych.

Respondentów poproszono o wybór jednego z trzech wariantów opisujących powyższe obszary, w ich opinii najtrafniej odzwierciedlającego zadania nauczyciela języka specjalistycznego:

- nauczanie treści przedmiotowych powinno pozostawać nadrzędnym celem procesu dydaktycznego,
- nauczanie treści przedmiotowych powinno być powiązane z nauczaniem treści językowych,
- nauczanie powinno koncentrować się na treściach językowych.

Metodyka nauczania LSP przykładą ogromną wagę do kompetencji przedmiotowych nauczyciela, podkreślając przy tym, że jego obowiązkiem jest stałe pogłębianie wiedzy i wykazywanie zainteresowania nauczaniem treściami. Odpowiedzi uzyskane w pierwszej części ankiety wskazują, że studenci i absolwenci w dużej mierze podzielają ten pogląd (Tabela 1). Wyniki dotyczące wyboru opcji 1 („Treści przedmiotowe jako cel nadrzędny”) i opcji 2 („Połączenie treści przedmiotowych z treściami językowymi”) pokazują również, że wraz ze wzrostem poziomu wiedzy i doświadczenia nieznacznie maleje potrzeba pozyskiwania wiedzy przedmiotowej, rośnie natomiast uznanie dla sposobu, w jaki nauczyciel może przyczynić się do poprawy kompetencji językowych i komunikacyjnych studenta. We wszystkich trzech grupach respondentów zdecydowana mniejszość uznaje treści językowe za cel nadrzędny.

Opcja	Studenci I stopnia	Studenci II stopnia	Absolwenci
Treści przedmiotowe jako cel nadrzędny	46%	45%	39%
Połączenie treści przedmiotowych z treściami językowymi	35%	38%	43%
Treści językowe jako cel nadrzędny	18%	13%	17%

Tabela 1: Rola treści przedmiotowych i językowych w nauczaniu języka specjalistycznego.

#### 4.1.2. Stosunek studentów do formalnego wymiaru zajęć

Pytania dotyczące sprawowania kontroli nad procesem nauczania/uczenia się w jego formalnym wymiarze odnosiły się do takich kwestii jak rejestracja obecności na zajęciach czy odnotowywanie faktu odrobienia zadania domowego (Tabela 2). Dokumentacja zapewnia nauczycielowi kontrolę nad postępami i zaangażowaniem studentów, powstaje jednak pytanie, czy studenci również mogą postrzegać ten czynnik jako istotny. We wszystkich grupach znaczący odsetek respondentów deklaruje, że formalny wymiar kursu jest dla nich ważny lub bardzo ważny. Wiek i doświadczenie nie wpływają na obniżenie oczekiwań wobec nauczyciela w kwestii sprawowania kontroli formalnej nad przebiegiem kursu – w grupie studentów II stopnia i absolwentów odsetek ten jest nieco wyższy niż w grupie studentów I stopnia.

Pytanie	Opcja	Studenci I stopnia	Studenci II stopnia	Absolwenci
1. Nauczyciel prowadzi szczegółowy zapis dotyczący uczestnictwa studentów w zajęciach, wywiązywania się z powierzonych zadań, przygotowania do ćwiczeń i aktywnego w nich udziału.	zupełnie nieważne / nieważne	27,8%	17,4%	26,6%
	nie mam zdania	28,7%	10,9%	18,8%
	ważne / bardzo ważne	40,2%	67,4%	51,6%
2. Nauczyciel zawsze odnotowuje nieprzygotowanie do zajęć i brak zadania domowego.	zupełnie nieważne / nieważne	46,1%	28,3%	37,5%
	nie mam zdania	23,5%	19,6%	25,0%
	ważne / bardzo ważne	29,6%	50,0%	36,0%

Tabela 2: Stosunek do kontroli nad formalnym wymiarem procesu nauczania.

Odpowiedzi respondentów na pytania dotyczące wykładowcy języka specjalistycznego sugerują, że studenci są świadomi jego nieco odmiennej roli i oczekują włączania treści przedmiotowych do programu kształcenia. Respondenci zwracają również uwagę na konieczność prowadzenia dokumentacji przebiegu kursu i osiągnięć poszczególnych studentów.



## 4.2. Współodpowiedzialność studenta za proces i efekty kształcenia

Druga część ankiety miała na celu sprawdzenie, czy świadomość odmiennych ról nauczyciela przekłada się na zmianę postawy studenta jako osoby współodpowiedzialnej za przebieg procesu nauczania/uczenia się. Pytania dotyczyły praktycznych i formalnych aspektów udziału w kursie języka specjalistycznego na wyższej uczelni. Zdefiniowano dwa podstawowe obszary, które pozwalają odnieść się do autonomizacji i współodpowiedzialności studenta: pracę własną oraz zaangażowanie i aktywne uczestnictwo w zajęciach.

### 4.2.1. Praca własna studenta

Dane procentowe przedstawione w Tabeli 3 obrazują stosunek studentów do samodzielnej pracy w domu.

Treść pytania:	Studenci I stopnia	Studenci II stopnia	Absolwenci
Odrabiam zadanie domowe, ...			
nawet jeśli wiem, że nauczyciel nie karze za jego brak.	42,4%	45,8%	64,2%
jeśli mam czas.	39,0%	29,2%	23,9%
bo to ważna część kursu.	23,7%	20,8%	31,3%
bo to konieczne, jeśli chcę robić postępy.	43,2%	45,8%	52,2%
jeśli wiem, że nauczyciel sprawdza i komentuje zadane ćwiczenia.	39,8%	33,3%	25,4%
jeśli nauczyciel odnotowuje jego brak.	31,4%	16,7%	9,0%
bo nie chcę rozczarować nauczyciela.	14,4%	12,5%	13,4%
jeśli jest naprawdę ciekawe.	22,9%	20,8%	11,9%
tylko jeśli ma sens i przyczyni się do mojego postępu w nauce języka.	33,9%	22,9%	19,4%

Tabela 3: Stosunek do zadania domowego.

Pytania 2, 3 i 4 odzwierciedlają (najogólniej rzecz ujmując) stopień poczucia odpowiedzialności studenta za proces kształcenia. Wyniki pokazują, że wraz z wiekiem i zdobywanym doświadczeniem maleje liczba osób, dla których brak czasu stanowi ważną przyczynę rezygnacji z odrabiania zadań domowych, rośnie natomiast odsetek respondentów deklarujących gotowość do pracy własnej motywowaną zrozumieniem jej roli w rozwoju kompetencji językowych. Pytania 1, 5 i 6 dotyczą stosunku studentów do kontroli prac domowych przez nauczyciela, jak również ewentualnych sankcji, jakie mogą być stosowane w przypadku, gdy uczestnik kursu nie wywiązuje się z zadań przeznaczonych do samodzielnego wykonania w domu. Dane procentowe wskazują, że studenci (szczególnie I stopnia) w znacznie większym stopniu niż absolwenci

uzależniają pracę własną od kontroli sprawowanej przez wykładowcę. Z pewnością istotną rolę odgrywają tu wymogi formalne związane z zaliczeniem przedmiotu, jednak odpowiedzi na pytanie 1 (dotyczące odrabiania zadania domowego nawet jeśli wiadomo, że nauczyciel nie karze za jego brak) wydają się potwierdzać dynamiczny charakter autonomii jako postawy rozwijającej się pod wpływem doświadczeń i wieku. Wyższą świadomość, motywację i współodpowiedzialność za proces kształcenia wśród absolwentów sugerują także wyniki uzyskane w pytaniach 8 i 9: osoby, które już ukończyły studia w mniejszym stopniu niż studenci uzależniają samodzielną pracę w domu od subiektywnego poczucia przydatności i atrakcyjności przydzielonych zadań.

Zmianę w czasie na korzyść postawy autonomicznej obrazują również odpowiedzi na pytanie o stosunek studentów do regularnych powtórek w czasie własnym (Tabela 4).

Treść pytania:	Studenci I stopnia	Studenci II stopnia	Absolwenci
Powtarzam materiał w domu przed zapowiedzianym przez nauczyciela powtórzeniem lub testem.	79,7%	75,0%	58,2%
regularnie, by w jak największym stopniu korzystać z zajęć.	17,8%	25,0%	34,3%
bo tak się uczę na wszystkie przedmioty.	17,8%	12,5%	11,9%

Tabela 4: Stosunek do regularnych powtórek w ramach pracy własnej.

Grupy objęte badaniem różnią się co do liczby respondentów, którzy deklarują powtarzanie materiału w domu przed zapowiedzianym przez nauczyciela testem. Odsetek ten najwyższy jest w grupie studentów studiów I stopnia (79,7%). Wśród studentów studiów II stopnia wynosi już tylko 75,0%, natomiast najniższą wartość osiąga w grupie absolwentów (58,2%). Z drugiej strony, wraz ze wzrostem doświadczenia rośnie liczba osób deklarujących regularną pracę własną, która nie zawsze podlega weryfikacji nauczyciela; otrzymane wartości wynoszą tu odpowiednio: 17,8%, 25,0% i 34,3%, co zdaje się potwierdzać wzrost poczucia odpowiedzialności za efekty kształcenia.

#### 4.2.2. Zaangażowanie studenta w proces nauczania/uczenia się

Drugim aspektem pozwalającym odnieść się do kwestii autonomii jest zaangażowanie studentów w proces nauczania/uczenia się (Tabela 5). W tej części ankiety respondenci chętnie korzystali z możliwości dodania komentarza do wybranej odpowiedzi, co wzbogaciło obraz studenta języka specjalistycznego o dodatkowy wymiar.

Współodpowiedzialność za efekty kształcenia jako wyznacznik postępu...

Treść pytania:	Odpowiedź: „Zgadzam się”		
	Studenci I stopnia	Studenci II stopnia	Absolwenci
Zadania i ćwiczenia muszą <u>zawsze</u> być ciekawe i absorbujące, bym się w nie zaangażował/a.	67,0%	58,7%	56,3%
Projekty wymagające dużego wkładu własnej pracy i inicjatywy to wartościowa i szybka forma nauki.	53,0%	54,3%	64,1%
Postęp bierze się z mojej systematycznej pracy i poświęconego nauce czasu.	53,0%	67,4%	65,6%

Tabela 5: Zaangażowanie studentów w proces nauczania/uczenia się.

Jak wynika z Tabeli 5, dla większości respondentów w każdej grupie podstawowym warunkiem zaangażowania się w zajęcia jest ich atrakcyjność (Pytanie 1). Jednak w dołączonych komentarzach uczestnicy ankiety formułują również inne wymagania – przydatność w przyszłej pracy to kryterium wskazane przede wszystkim przez studentów studiów I stopnia. Studenci studiów II stopnia podkreślają rolę nauczyciela w motywowaniu ich do pracy na zajęciach, natomiast absolwenci oczekują poczucia celowości swoich wysiłków.

Projekty zespołowe jako forma zajęć wymagająca największego zaangażowania i odpowiedzialnej postawy (Pytanie 2) znajdują uznanie u większości studentów. We wszystkich badanych grupach większość respondentów udzieliła pozytywnych odpowiedzi, a stopień akceptacji nieznacznie wzrastał wraz z nabywanym doświadczeniem. Jednak ciekawsze wydają się tu opinie wyrażane w komentarzach własnych, które uzależniają wartość edukacyjną projektu od różnych czynników. Studenci studiów I stopnia wymieniają element rozrywki jako cechę pożądaną. Z drugiej strony zwracają oni uwagę na problemy wynikające z nieobecności na zajęciach innych uczestników projektu, która wskazywać może na niechęć do podjęcia współodpowiedzialności za proces nauczania/uczenia się. Kolejne zastrzeżenie pojawia się w opiniach studentów studiów II stopnia, którzy podkreślają czasochłonność i duży nakład pracy konieczne przy realizacji projektu. Natomiast postawę autonomiczną potwierdzają komentarze dodatkowe wyrażane przez absolwentów, wśród których sama praca zespołowa uznawana jest za wartość.

W odpowiedzi na pytanie o źródła postępu w rozwijaniu kompetencji językowych (Pytanie 3) respondenci w bezwzględnej większości deklarują, że wkład pracy własnej jest warunkiem podstawowym osiągnięcia zamierzonych celów. Z drugiej strony komentarze w równie zgodny i jednoznaczny sposób wskazują na inny istotny czynnik – nauczyciela, jego zaangażowanie, umiejętność motywacji oraz wsparcie, jakiego udzielać będzie studentowi.

## 5. Wnioski

Opinie uzyskane w ankiecie przeprowadzonej dla potrzeb niniejszego artykułu wskazują, że studenci rozwijają zachowania autonomiczne wraz z nabywaniem nowych doświadczeń. Postęp autonomii przejawia się zarówno w zrozumieniu konieczności podjęcia współodpowiedzialności za postępy w nauce, jak również w bardzo konkretnych oczekiwaniach wobec nauczyciela.

Wyniki potwierdzają, że w opinii studentów istotnym aspektem roli wykładowcy języka specjalistycznego jest wiedza przedmiotowa i umiejętność jej przekazania. Z drugiej strony, wraz ze wzrostem poziomu kompetencji i doświadczeń respondentów, potrzeba pozyskiwania takiej wiedzy w ramach kursu języka specjalistycznego na wyższej uczelni maleje na rzecz rozwijania kompetencji komunikacyjnych i językowych.

Przedmiotem badania było również sprawowanie kontroli przez nauczyciela nad formalnym wymiarem kursu. Odpowiedzi respondentów wydadają się wskazywać na przekonanie większości o dużym znaczeniu takiej kontroli. Wykładowca powinien również angażować się w tworzenie warunków, w których student będzie miał świadomość celowości i przydatności podejmowanych działań.

Porównanie wyników w trzech badanych grupach – studentów studiów I i II stopnia oraz absolwentów – pozwala dostrzec zależność między wiekiem i rosnącym doświadczeniem a przyjęciem postawy współodpowiedzialności za proces kształcenia i jego efekty. Starsi i bardziej doświadczeni respondenci w wyraźnie większym stopniu wyrażają gotowość do samodzielnej pracy w domu, regularnego powtarzania materiału i angażowania się w zajęcia, nie uzależniając swojego zachowania od takich czynników jak czas wolny, ewentualne sankcje nauczyciela czy subiektywne poczucie atrakcyjności przydzielonych zadań.

W szerszej perspektywie, autonomizacja postawy studenta nie oznacza osłabienia relacji między nim a nauczycielem, pozwala natomiast tworzyć nowe formy współpracy i wymaga od obu stron skutecznego porozumiewania się, precyzyjnego definiowania celów i metod kształcenia oraz wspólnych wysiłków zmierzających w kierunku rozwijania autonomii i współodpowiedzialności studenta.

## BIBLIOGRAFIA

- Bhatia, V. K. 2004. *Worlds of Written Discourse*. London/New York: Continuum.
- Benson, P. 1997. „The philosophy and politics of learner autonomy” (w:) *Autonomy and Independence in Language Learning*. (red. P. Benson, P. Voller). London: Longman: 18-27.

- Benson, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- Billington, D. D. 2000. *Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. New Horizons for Learning*. Seattle: New Horizons. www.newhorizons.org.
- Chan, V. 2001. „Readiness for learner autonomy: what do our learners tell us?” *Teaching in Higher Education* 6(4): 505-519.
- Dickinson, L. 1995. „Autonomy and motivation: A literature review”. *System* 23(2): 165-174.
- Dudley-Evans, T., St John, M. J. 1998. *Developments in ESP. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hutchinson, T., Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kierczak A. W., Sitko, A. 2004. „Autonomia ucznia a nauczanie języka specjalistycznego, czyli czy wprowadzać autonomię na lektoratach?” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego*. (red. M. Pawlak). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 149-159.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Little, D. 1991. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. 1995. „Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy”. *System* 23(5): 175-182.
- Littlejohn, A. 1985. „Learner choice in language study”. *ELT Journal* 39(4): 253-261.
- Li, X. 2012. „The application of learner autonomy theory and model into ESP technology-assisted curriculum construction”. *International Journal of English Linguistics* 2(5): 94-100.
- Michońska-Stadnik, A. 2004. „Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego*. (red. M. Pawlak). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 11-18.
- Nunan, D. 1996. „Towards autonomous learning: Some theoretical, empirical and practical issues” (w:) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. (red. R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. Or, H. Pierson). Hong Kong: Hong Kong University Press: 13-26.
- Pawlak, M. 2004. „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego*. (red. M. Pawlak). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 173-191.
- Sobkowiak, P. 2003. „Studium przypadku w dydaktyce języków obcych dla celów specjalnych”. *Języki Obce w Szkole* 4: 7-12.
- Sobkowiak, P. 2008. *Issues in ESP: Designing a Model for Teaching English for Business Purposes*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Surdyk, A. 2005. „Postawy uczących się w dydaktyce języków obcych w ujęciu autonomizującym” (w:) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. (red. K. Karpińska-Szaj). Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM: 299-311.

- Turula, A. 2004. „Czy warto siać? – autonomia na kursach językowych dla dorosłych” (w:) *Autonomia w nauce języka obcego*. (red. M. Pawlak). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 285-289.
- Voller, P. 1997. „Does the teacher have a role in autonomous language learning?” (w:) *Autonomy and Independence in Language Learning*. (red. P. Benson, P. Voller). London: Longman: 98-113.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa/Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2002. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej” (w:) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 51-67.