

Hadrian Lankiewicz

Uniwersytet Gdański

Katedra Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki

FILOLOGICZNA PRACA LICENCJACKA A ROZWÓJ KOMPETENCJI NAUKOWYCH STUDENTA

The development of academic competences in students during the preparation of their BA dissertation in modern languages

The completion of undergraduate L2 studies traditionally entails preparation of a BA dissertation on a selected topic. Since Polish ministerial regulations allow interpretations, the academic community has been electrified by the possibility of alternative solutions. The ensuing discussions result in emerging proposals to substitute the traditional paper with an essay form, or with total resignation from the written part in favor of a viva. This article considers the problem with regard to the idea of key competences for lifelong learning, as defined by The European Commission, which highlight the need for practicality. Analysis of the process of writing a dissertation and its evaluation helps to draw conclusions for possible improvements.

1. Wstęp

W znacznej części szkół wyższych jednym ze większych wysiłków towarzyszących ukończeniu pierwszego etapu obcojęzycznych studiów filologicznych jest przygotowanie i opracowanie pracy licencjackiej. Na temat zasadności jej sporządzania od dłuższego okresu czasu trwają dyskusje skutkujące propozycją zastąpienia pracy dyplomowej mniejszą formą taką jak esej i/lub egzamin licencjacki. Krytyka ze strony studentów podkreśla mały walor edukacyjny pracy dyplomowej oraz wysiłek *pro forma* utrzymujący „fikcję naukowości”. Promotorzy z kolei zwracają uwagę na notoryczność popełnianych plagiatów,

małą kreatywność studenta w doborze tematyki projektu badawczego, niską świadomość naukową i niewydolność językową. Zamierzam rozważyć problem z punktu widzenia wybranych kluczowych kompetencji ogólnych określonych przez Unię Europejską i zawartych w strategii uczenia się przez całe życie. Moim celem jest analiza wartości edukacyjnej pracy licencjackiej w kontekście założeń programowych, postaw, zaangażowania studentów i nauczycieli oraz ogólnej metodologii towarzyszącej prowadzeniu seminariów. Analizie zostaną poddane przykładowe prace licencjackie na kierunku *filologia*, w wybranych jednostkach edukacyjnych, pod kątem wyboru tematyki, ich „naukowej praktyczności”, a za pomocą badania ankietowego przeprowadzę ewaluację procesu pisania pracy dyplomowej. Przyjęta hipoteza robocza, oparta na obserwacji, refleksji i ogólnie dostępnej krytyce, zakłada, że postrzegana niska wartość edukacyjna w zakresie kompetencji naukowych wynika z postaw wobec tego wysiłku intelektualnego i językowego oraz nieadekwatności procesu towarzyszącego pisaniu pracy i jej ewaluacji.

Problem jakości edukacji na poziomie wyższym i produkowanie „lipalicencjatów” został podjęty, na przykład, na łamach tygodnika *Wprost* (Terlikowski i Zieliński 2008). Zdaniem autorów zaniżanie poziomu kształcenia („dyskopolicacja”) dokonuje się w imię podniesienia wskaźnika scholaryzacji. Trudno nie zgodzić się ze sporą częścią spostrzeżeń. Jeśli nawet kandydat na magistra nie jest w stanie przedstawić propozycji, bo zapisał się na seminarium z obszaru, który musi opanować od zera, a system boloński mu na to pozwala, to znaczy, że czas zreformować proces pisania pracy dyplomowej, a „od filologa wymagać więcej niż tylko znajomości języka” (op. cit.).

2. Praca licencjacka w świetle przepisów

Podstawowym dokumentem prawnym wpływającym na kształt przebiegu studiów na danym kierunku są standardy kształcenia określające wymagania programowe na danym kierunku studiów. Dotyczy to także wymagań odnośnie pisania lub niepisania pracy dyplomowej. Dla interesujących nas studiów pierwszego stopnia na kierunku filologia obowiązuje Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (12/07/2007), które określa, że „za przygotowanie do egzaminu dyplomowego (w tym za przygotowanie pracy dyplomowej, jeśli przewiduje ją program nauczania) student otrzymuje 10 punktów”. Oznacza to, że praca dyplomowa nie jest konieczna. Potwierdza to również rozporządzenie (19/12/2008) w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów i wzorów dyplomów oraz świadectw wydawanych przez uczelnie.

Powyższe akty prawne sprawiły, że część uczelni wyższych zdecydowała się odejść od tradycji pisania prac dyplomowych i pozostać jedynie przy egzaminie dyplomowym. Niewątpliwym katalizatorem dla rezygnacji z pracy dyplomowej jest krytyka niepisanego kompromisu: student udaje, że pisze samodzielnie i z zainteresowaniem, a promotor, że dogłębnie weryfikuje rezultaty naukowe studenta. Ostatecznie, student często kończy studia z przekonaniem, że praca dyplomowa to niemiła, nieprzydatna formalność, z którą można sobie jakoś poradzić. Na naukowość, pomysłowość, własną refleksję i praktyczność nie ma miejsca, a praca niejednokrotnie jest zlepkiem przypadkowych cytatów, w małym wzglądzie prezentującym aktualny stan wiedzy.

3. Praca filologiczna: jej specyfika i wyzwania

Specyfika studiów humanistycznych, w tym filologicznych, polega na teoretyzowaniu. Refleksja humanistyczna i myśl filozoficzna zastępują wymiar empiryczny obowiązujący w naukach ścisłych i częściowo społecznych. Nie ma w tym nic złego, jeśli refleksja czy myśl jest rzetelna, przemyślana i własna. Przy pisaniu pracy takie podejście oznacza konieczność wysokiej świadomości przedmiotowej i metodologicznej. Już sam wybór problemu badawczego powinien być rezultatem samodzielnych przemyśleń. Zamierzenie to jest trudne do realizacji w praktyce. Rzeczywistość akademicka jest taka, że student często przychodzi z bardzo ogólnym tematem i czeka na jego uszczegółowienie przez prowadzącego seminarium. Potem okazuje się, że rozważania teoretyczne przerastają możliwości erudycyjne studenta. Innym bardzo ważnym wyzwaniem jest fakt, że praca jest pisana w języku obcym, a redakcja tekstu wymaga stosowania dyskursu akademickiego. Badania socjolingwistyczne Bernsteina (1971) dotyczące różnic pomiędzy kodem rozwiniętym i nierozwiniętym sygnalizują wagę problemu. Ponadto dyskurs nauk humanistycznych przybiera formę języków specjalistycznych i modułów badawczych prowadzących do wyspecjalizowanych kryteriów produkcji i obiegu tekstów (Bernstein 1999: 161).

Poziom dyskursu naukowego w naukach filologicznych sprawia, że niewtajemniczony czytelnik (takim jest student) szybko traci motywację do zagłębiania się w rozważania. Wykładowcy często zapominają o fakcie, że mają do czynienia ze studentami o ograniczonej kompetencji komunikacyjnej, uczestniczącymi w kursie edukacji bilingwalnej i język akademicki wymaga pewnego oswojenia (por. Lankiewicz 2012). Oczekiwanie, że lektura ściśle naukowych pozycji anglojęzycznych zostanie należycie zrozumiana i przetworzona jest mało realne.

Dyskurs akademicki pracy filologicznej w języku obym jest dużym wyzwaniem. Umiejętność komunikacji i posługiwanie się rozwiniętym czy wertykalnym

kodek naukowym – utożsamianym często z dyskursem szkolnym (Bernstein 1971, 1999) i identyfikowanym z kognitywną akademicką kompetencją językową (CALP) (za: Cummins 1079, 1980) – jest odrębną sprawnością. Podobne rozróżnienie pomiędzy mową i językiem akademickim zauważa Vygotsky (1987, za: van Lier 2004: 18), a jego komentarze w tym względzie są istotne dla współczesnych debat odnośnie rozwoju języka akademickiego, zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Zweirs (2007) z kolei prezentuje naukowość wyrażoną w języku jako kompetencję kluczową, do czego jeszcze powrócę.

4. Naukowość licencjackiej pracy filologicznej

Celem edukacji jest wykształcenie pewnych kompetencji. W przypadku obcojęzycznych studiów filologicznych za priorytet przyjmuje się znajomość tegoż języka i wytworów jego kultury oraz, zależnie od specjalizacji dodatkowej, wiedzy przedmiotowej (np. w zakresie nauczania języka obcego). Tradycyjnie przyjmuje się, że studiowanie oznacza także naukowość, przekładającą się na opanowanie warsztatu metodologicznego z danej dziedziny nauki, czego udokumentowaniem ma być praca dyplomowa. Kluczowym pytaniem pozostaje kwestia stopnia jej naukowości.

W systemie obowiązującym od roku akademickiego 2012 odpowiedni deskryptor (ERK) następująco charakteryzuje poziom szósty, identyfikowany ze studiami kończącymi się tytułem zawodowym licencjata lub inżyniera: „zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad”. Użycie enigmatycznego wyrażenia „krytyczne rozumienie” sugeruje aspekty metodologiczne. Z kolei Krajowe Ramy Kwalifikacji opisując efekty kształcenia w obszarze nauk humanistycznych przewidują metodologię jedynie dla profilu ogólnoakademickiego. Profilowi praktycznemu studiów nie przypisano znajomości metodologii badań. Z opisu efektów jasno wynika, że absolwent filologicznych studiów licencjackich powinien znać podstawową metodologię badawczą i umieć ją stosować. Można stąd wywnioskować, że albo przypisane efekty stoją w sprzeczności z enigmatycznym deskryptorem tego poziomu kształcenia, albo projekt badawczy dla niego przewidziany ma stanowić coś minimalistycznego, jeśli musi stanowić integralną część programu studiów tego profilu kształcenia. Inna możliwa interpretacja może sugerować, że profilowi studiów filologicznych o specjalności nauczycielskiej lub translatorskiej powinno się przyporządkować profil praktyczny i wtedy „problem badawczy” znika. Rozsądne wydawałoby się promować profil praktyczny, zwłaszcza w państwowych wyższych szkołach zawodowych, a kształcenie ogólnoakademickie pozostawić uniwersytetom.

Jeśli więc uczelnia decyduje się na utrzymanie pracy dyplomowej, konieczna jest rewizja jej objętości, zawartości, jak i samego procesu pisania. Jestem zdania, że utrzymanie jakiejś formy pisemnej pracy dyplomowej, zwłaszcza na studiach humanistycznych jest konieczne, lecz powinien to być wysiłek o konkretnym efekcie kształcenia, zwiększającym świadomość językową, przedmiotową i metodologiczną. Student musi być przygotowany do rozwiązywania problemów naukowych, nawet jeśli naukowość ma stanowić jedynie namiastkę prawdziwego badania.

5. Kompetencje kluczowe

Kolejny impuls do zmiany podejścia do zagadnienia pracy dyplomowej wyszedł także z inicjatywy Rady Europy i Parlamentu Europejskiego. Wspomniane instytucje, pragnąc sprostać nowym wyzwaniom, przyjęły ramy kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie zdefiniowane jako „kompetencje niezbędne obywatelom do ich samorealizacji, integracji społecznej, aktywnej postawy obywatelskiej i uzyskania szans na rynku pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy” (KK). Wyróżniono osiem kompetencji kluczowych, którym przyporządkowano odpowiednie efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Wspomniany dokument stał się bazą dla podstaw programowych kształcenia ogólnego realizowanego w krajach europejskich (2008/C 111/01). Polska zobowiązała się do powiązania krajowych ram kwalifikacji z europejskimi do 2010 roku, a MEN wyznańczyło datę aktywnego wprowadzenia systemu do roku 2012.

Ważne jest właściwe zrozumienie słowa „kompetencja”. Parlament Europejski określa tym terminem „udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej” (2008/C 111/01). Cytowana definicja podkreśla pragmatyczny aspekt pojęcia „kompetencja”. Z kolei wyróżnione przez Parlament Europejski kompetencje kluczowe, to te, „których wszystkie osoby potrzebują do zatrudnienia, samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej, a także bycia aktywnym obywatelem” (Żurawska 2010: 8).

Wśród ośmiu wyróżnionych kompetencji kluczowych znajdują się matematyczne i podstawowe naukowo-techniczne (KK), stanowiące przedmiot szczególnego zainteresowania w tym artykule. Będę odnosił się to nich w sensie ogólnym jako do kompetencji naukowej. Nie jest to chyba wielkim nadużyciem, gdyż zwrot „rozumowanie naukowe” pojawia się w komentarzach do tych kompetencji. Nie chodzi tu li tylko o wąsko pojęte zdolności matematycz-

ne, co raczej o logiczne myślenie stanowiące podstawę umiejętności rozwiązywania problemów, jakich dostarcza świat, co w świetle raportów PISA wydaje się być słabym punktem polskiej szkoły (Żurawska 2010: 27).

Podsumowując, należy stwierdzić, że kompetencja naukowa jest częścią kompetencji kluczowych w sposób eksplicytny (pojawia się w nazwie) i implicytny (jest częścią składową np. nauczania humanistycznego). Dla niej, jak i dla wszystkich innych kompetencji kluczowych, podkreśla się wykorzystanie wiedzy formalnej w praktycznych sytuacjach życiowych, zwłaszcza tych dotyczących gotowości do funkcjonowania na rynku pracy, podlegającemu ciągłym zmianom i wymuszającemu stosowanie strategii uczenia się przez całe życie.

6. Praca filologiczna a naukowość jako kompetencja kluczowa

W kontekście kompetencji kluczowych praca licencjacka nie powinna być postrzegana jako cel sam w sobie zwieńczający dany etap nauki, dla którego uzasadnienia szuka się w samym procesie jej pisania jako wysiłku zwiększającego świadomość. Praca filologiczna powinna wyraźnie odnosić się do efektów kształcenia w zakresie kompetencji filologicznych (zgodnych z kierunkiem kształcenia), a jednocześnie stanowić mierzalny efekt naukowości jako części składowej kompetencji ogólnych, na których efekty specjalnościowe są oparte. Traktowanie naukowości jako kompetencji kluczowej w procesie pisania pracy, jak i w samym tekście stawia wysiłek studenta w sferze wykonalności, odciąża projekt z akademickiej abstrakcyjności (dostępnej dla nielicznych) i podkreśla jego pragmatyczny charakter.

Z powyższych rozważań wynikają pewne zalecenia odnośnie zreformowania charakteru pracy licencjackiej. Po pierwsze, zgodnie z nowymi wymaganiami KRK należy ją traktować jako integralną część systemu kształcenia, prowadzącą do osiągnięcia mierzalnych efektów naukowych jako kompetencji kluczowych. Oznacza to gruntowne wyszkolenie studenta do sprostań temu wyzwaniu. Wynika z tego, że nie można kształcić poprzez przekazywanie wiedzy teoretycznej, a potem oczekiwać umiejętności rozpoznawania zagadnień naukowych. Studentów trzeba nauczyć określania i definiowania problemu w kategoriach naukowych (co i jak można badać) oraz umiejętności interpretowania wiedzy jako stanu badań, nie zaś zobiektywizowanej wiedzy gotowej do przyswojenia. Student musi zrozumieć, że wiedza jest konstrukcją, rezultatem czyichś hipotez i poszukiwań.

Po drugie, w takiej sytuacji należy albo zawęzić tematykę seminarium, albo metodologię. Oznacza to skupienie się na wykorzystaniu wybranego narzędzia badawczego jak np. kwestionariusz i przyporządkowanie mu pro-

blemów badawczych, które można nim zweryfikować. Alternatywnie można też wybrać wąski obszar badawczy np. wykorzystanie materiałów autentycznych w nauczaniu języka obcego (dalsze uszczegółowienie stanowiłoby wybór studenta), a rozszerzyć spektrum metodologiczne. Warto pamiętać, że nowe zalecenia ministerialne wymagają profesjonalności od samego promotora w postaci udokumentowanych publikacji własnych dla prowadzenia wykładów i seminariów z danej dziedziny.

Po trzecie, podjęty przez studenta problem powinien posiadać namacalny wymiar pragmatyczny. Student powinien znaleźć motywację i przekonanie o użyteczności własnego przedsięwzięcia dla swojej przyszłej kariery, pracy, życia, etc. Jeśli więc chce być tłumaczem, to przedsięwzięty projekt powinien w jakiś sposób to odzwierciedlać. Zaznacza się, że kompetencje ogólne, włączając w to naukowe, „ujęte są w kategoriach autonomii i odpowiedzialności” (Żurawska 2010: 8). Praca filologiczna powinna także realizować efekt przygotowania studenta zgodnie ze współczesną myślą pedagogiczną oscylującą wokół szeroko pojętej autonomii i podkreślającą centralną rolę ucznia (studenta) w procesie dydaktycznym. Student ma budować własne kompetencje w odniesieniu do bycia bardziej świadomym obywatelem społeczeństwa wiedzy, bycia lepszym uczniem (studentem) i przejmowania odpowiedzialności za proces uczenia się.

W kontekście rozwijania autonomii praca dyplomowa powinna stanowić odzwierciedlenie praktycznego wymiaru specjalizacji. Mimo częściowo uzasadnionej krytyki akademików, zarzucającej powierzchowność współczesnego wykształcenia, wspartej przez postulaty pedagogiki krytycznej¹, pozostaje faktem, że rynek pracy oczekuje wąsko wykształconych specjalistów. Filologiczna praca licencjacka w języku obcym powinna stanowić oryginalny głos studenta zgodny z podejściem ekologicznym do edukacji językowej (por. van Lier 2004) i być przejawem krytycznej kompetencji interkulturowej (Byram 1997, Byram et al. 2001) oraz wyrazem osobistej kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska 2002). Przytoczone podejścia przekładają się na personalizację i refleksyjność. Jej brak oznacza małe zaangażowanie i prezentację nic nie znaczącego potoku słów. W świetle przejmowania przez studenta odpowiedzialności za proces uczenia się językowa praca licencjacka ma być wyrazem kontroli ucznia (studenta) nad jej zawartością, sposobem egzekucji i towarzyszącymi jej pisaniu procesami kognitywnymi (Benson 2001). W aspektach moralnych pisanie pracy jest najlepszym momentem uczulenia ucznia na sprawę własności intelektualnej, towaru jak każdy inny w konsumpcyjnej rzeczywistości.

¹ W myśl pedagogiki krytycznej szybkie „uprofilowanie” można postrzegać jako ograniczenie wyboru i przejaw przygotowania przez państwo do wykonywania określonych ról społecznych (por. T. Szkudlarek i B. Śliwerski 1991: 23-24).

7. Analiza wybranych prac licencjackich

W dalszej części artykułu zaprezentuję analizę wybranych prac pod kątem rygoru naukowości (prawidłowego określenia tematu, wysunięcia hipotezy, świadomości metodologicznej i akademickości języka) oraz badania ankietowego studentów, odnoszącego się do doświadczeń z okresu pisania pracy. Pozwoli to na weryfikację w/w postulatów.

Analizie poddałem 23 prace licencjackie sporządzone w języku angielskim w ramach kursu filologicznego z pięciu różnych uczelni z terenu Polski północno-zachodniej. Jako że analiza może zostać odczytana w kategoriach wartościujących edukację na uczelniach, w których sporządzono prace, ich nazwy jak i tożsamość studentów pozostaną anonimowe.

Przyjęta przeze mnie metodologia odnosi się do metody (rzadziej zwanej techniką) analizy dokumentu w badaniach pedagogicznych w zakresie ich czytania opisowo-jakościowego pod wybranym kątem (por. Łobocki 2006). Metodę stosuje się najczęściej jako uzupełnienie badań, stąd dodatkowe badanie ankietowe (Brown 2001; Dornyei 2003) dla zachowania większej wiarygodności podejmowanych analiz. Pojęcie dokumentu w badaniach pedagogicznych jest rozumiane bardzo szeroko i obejmuje wszelkie wytwory towarzyszące procesowi pedagogicznemu, w tym także prace uczniów (Łobocki 2006: 256).

Proponowana przeze mnie analiza ma charakter eliminacji negatywnej – badam tylko złe przykłady. Omijam te, które uważam za akceptowalne pod kątem treści (logiczność i spójność) oraz języka (chodzi tu o dopuszczalną akademicką poprawność językową). Wstępnej analizie poddałem 7 prac z zakresu literatury, 10 z metodyki, 3 z językoznawstwa, 3 z kultury. Siedem prac uznałem za sporządzone prawidłowo/ dopuszczalnie i wykluczyłem je z dalszych analiz. Pozostałe 16 uznałem za wyraz niskiej świadomości studenta w odniesieniu do naukowości i akademickości języka. Wszystkie prace, w pewnym sensie, zawierały element badawczy charakterystyczny dla reprezentowanej dyscypliny. Badałem jedynie logiczność wyciąganych wniosków na podstawie prowadzonych badań oraz określenie metodyki badawczej.

W pracach literackich dominowała interpretacja historyczno-literacka, rzadziej interpretacja heurystyczna i analiza literacka. Interpretacja historyczno-literacka oparta była najczęściej na dostępnych materiałach internetowych, w tym wszelkich „(wiki)pediach” i źródłach popularno-naukowych typu „SparksNotes”. Rozdziały biograficzne najczęściej przytaczały fakty encyklopedyczne lub zawierały przypisy dla ogólnie znanych, nie budzących kontrowersji faktów np. podanie źródła przy dacie urodzenia autora, podczas gdy z tekstu nie wynikają żadne wątpliwości w tym względzie. Z kolei interpretacje tekstu źródłowego często nosiły znamiona plagiatu. Wszystkie cytaty dało się bez

trudu odnaleźć na stronach internetowych i były tej samej długości. Kolejność cytatów często odpowiadała analizom innych autorów, z tym, że student nie powoływał się na żadne źródło i przedstawiał je jako własne interpretacje. Kilka fragmentów analizowanych tekstów stanowiło kompilację zdań, które można było odnaleźć w wyszukiwarce „Google”.

W pracach metodycznych dominowało badanie ankietowe lub bliżej nieokreślony eksperyment. Trzeba przyznać, że prace z tej dziedziny często przywoływały metody lub techniki badawcze. Problem polegał na tym, że badania były często niejasne i nielogiczne, a wyciągane wnioski nieuzasadnione.

Teksty językoznawcze i kulturoznawcze miały najczęściej charakter ekspozycyjno-opisowy i stanowiły prezentację wybranego problemu w odniesieniu do literatury przedmiotu. Element samodzielności ograniczał się do podania własnych przykładów w pracach językoznawczych lub opinii wartościującej w pracach kulturowych. Analiza zjawisk językowych i kulturowych dokonywana była w oparciu o źródła wtórne. Prace nie zawierały żadnych odniesień do metodologii badawczej, dominowała w nich bliżej nieokreślona interpretacja.

Ważnym elementem pracy dyplomowej jest właściwy dobór tematu. Jeśli jest samodzielnie wybrany przez studenta i uszczegółowiony planem, stanowi wyraz świadomości wiedzy przedmiotowej. Zbyt ogólny temat najczęściej skutkuje brakiem oryginalności i bardzo powierzchownym i odtwórczym omówieniem zagadnienia. Ważną sprawą jest też postawienie odpowiedniej hipotezy wymuszającej zajęcie stanowiska i zastosowanie większej logiki wywodu. Badanie spójności pomiędzy tematem i jego uszczegółowieniem we wstępie odpowiednią tezą lub określeniem celu rozprawy oraz konkluzjami zawartymi w podsumowaniu pracy pozwala określić logiczność wywodu, jaka powinna charakteryzować wszelką naukowość. Z racji restrykcji formalnych ograniczają się jedynie do zilustrowania zauważonych zjawisk.

Wiele tematów zawiera błędy językowe (np. „Teaching speaking [to] adults in one-to-one environment with the use of authentic materials”) lub niepotrzebnie rozdrobnione zagadnienia (np. „Metaphors, Personifications, Metonymy, and Similes in Metallica’s Lyrics”). Czy nie lepiej byłoby napisać „Figures of speech in Metallica’s Lyrics”, a zakres uszczegółowić we wstępie? Podobnie jest z tematem „The interplay between teacher talk and discipline in groups of primary school learners”. Podział na temat i podtemat pozwoliłby uniknąć błędu stylistycznego. Innym razem tytuły są tak ogólne, że nie stanowią żadnego wyzwania naukowego poza streszczeniem tego, co student może znaleźć w jednej pozycji np. „Motivation in language learning”, „Beatnik movement in America”, „German borrowings in American English”. Jasnym jest, że za określenie tematu odpowiada promotor przyjmując jego ostateczną wersję.

Wprowadzenie rzadko uszczegółowia temat pracy prezentując jej cel lub tezę. Często teza jest identyczna z tematem. I tak, dla przykładu, wspomniany wyżej tytuł „Metaphors, Personifications, Metonymy, and Similes in Metallica’s Lyrics” zostaje powtórzony i otrzymuje absurdalne uzasadnienie odnoście jego wyboru.: „The aim of this paper is to analyze metaphors, personifications, metonymy, and similes in Metallica Lyrics. The reason for which I have chosen to look for metaphors (...) is that only by finding and identifying them their message and meaning can be entirely understood”.

Jak można oczekiwać większość analizowanych prac nie posuwa się o krok od celu wyznaczonego tematem. Dla przytoczonego przykładu z Metallicą w tytule autor powtarza w zakończeniu to, co było określone jako cel „aim of this paper was...” (następuje przekopiowanie zdania ze wstępu). Autor stwierdza, że nie znalazł zbyt dużo metafor w tekstach pierwszego i drugiego albumu i stąd wnioskuje: „It might have been caused by the fact that at this stage the band was developing their style, and they put more effort to their music than to lyrics”. To, na czym można by zbudować dobrą tezę i ciekawą pracę zostaje wymienione jako wniosek. Jest to ewidentny przykład na to, że studenci często podejmują temat bez wcześniejszego rozoznania zagadnienia, a kiedy po napisaniu pracy wzrasta im świadomość, praca jest już gotowa, tyle tylko, że nic ciekawego nie wnosi. W wielu pracach wnioski są całkowicie nieuzasadnione, gdyż nie odnoszą się do podsumowania rozważań, czy wyników badań a raczej stanowią dodatkowe propozycje.

Ogólny i wyraźnie ekspozycyjny charakter prac oznacza, że student prezentuje jedynie zapoznanie się z problemem od strony teoretycznej. Rozdziały jednak bardzo rzadko stanowią kompilację stanu wiedzy i przywołanie kluczowych osiągnięć i źródeł. Najczęściej stanowią streszczenia dwóch lub trzech pozycji, często jedna po drugiej. W niektórych badanych pracach ilość cytatów przewyższa wielkość tekstu zasadniczego.

Akademickość języka pozostawia wiele do życzenia. Już samo pisanie poprawnych zdań jest dla studentów dużym wyzwaniem. W pracach występują podstawowe błędy gramatyczne, i ponieważ się powtarzają, można domniemać, że nie są to tylko nieścisłości edytorskie. Większość cech języka akademickiego (Bailey 2001) pozostaje właściwie niewzględniona. Redakcja prac zawiera mnóstwo zwrotów nieformalnych i kolokwialnych. Występuje brak precyzji faktograficznej: dla przykładu, Chomsky staje się znanym metodykiem, bo wspomniany jest w pozycji dotyczącej tego przedmiotu; Piaget lingwistą, bo kojarzony jest z ograniczeniami kognitywnymi dzieci w nauce gramatyki itp. Przypisy często używane są jako ozdobniki i to w miejscach mało uzasadnionych, w odniesieniu do wiedzy encyklopedycznej, ogólnie znanej, nie podlegającej interpretacji. Brak ostrożności wypowiedzi, zwroty typu „the research clearly proves”, „of course” itp. są właści-

wie standardem. Nie ma też obiektywności terminologicznej polegającej na nieodróżnianiu pojęć językoznawczych, metodycznych, psychologicznych, czy w przypadku literatury, krytyki literackiej od procesu historyczno-literackiego np. strukturalizmu od postmodernizmu. Studenci nie rozróżniają tekstu wtórnego od źródłowego, przeinaczając rzeczywistość naukową. Nie ma dla nich znaczenia to, że Brown przytacza badania Lamberta omawiając motywację. Jako że korzystają z pozycji Browna, często przypisują mu wszelkie twierdzenia. Sklejanie pojedynczych zdań lub krótkich fragmentów tekstu z różnych stron internetowych w jedną całość jest sposobem na uniknięcie plagiatu. Opanowanie języka akademickiego zakwestionowałem w 16 z 23 prac dyplomowych. Znaczną część tych prac dyskwalifikowały elementarne błędy gramatyczne.

8. Analiza wyników ankiety

Podstawowy korpus ankiety zorganizowany jest wokół trzech podskal. Przyjmuję, że seminarium i pisanie pracy dyplomowej, w odniesieniu do naukowości jako kompetencji kluczowej, powinno opierać się na trzech podstawowych filarach autonomizacji. Stąd oczekuję, że ukończenie tego kursu powinno skutkować zwiększoną świadomością obywatelską (w ankiecie rozumianą jako świadomego reprezentanta danej dziedziny nauki), wzrostem kompetencji naukowych oraz odpowiedzialnością. Dla tak wyznaczonych podskal przyjąłem pięciostopniową skalę pomiaru Likerta. Do ankiety dołączyłem trzy pytania otwarte. Jej ogólnym celem było uzyskanie opinii studentów na temat postrzegania efektów edukacyjnych związanych z procesem pisania pracy dyplomowej.

Ankiecie poddano studentów czterech grup seminaryjnych w dwóch różnych instytucjach. Ogółem wzięło w niej udział 34 studentów. Część ankiet przeprowadziłem samodzielnie, pozostałe zostały mi przesłane przez zaprzyjaźnionych kolegów (nie byli promotorami badanych kursów). Ankiety przeprowadzono po egzaminie dyplomowym.

Podskala	Świadomy obywatel				Lepszy (uczeń) student						odpowiedzialność			
Pytania	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Wynik procentowy	1.8	2.5	3.9	1.9	1.3	1.4	1.6	1.4	1.2	2.1	2.5	2.7	2.2	2.3

Tabela 1: Procentowe wyniki wyznaczonych podskal ankiety sondującej postrzeganie efektów edukacyjnych procesu pisania pracy dyplomowej.

Pobieżna analiza ankiety pozwala stwierdzić, że studentom poddanym badaniu trudno zdecydowanie zauważyć pozytywne wyniki ich wysiłku. Najgorzej w tym względzie plasuje się rozwój kompetencji związanych z byciem

lepszym studentem. Pytania z tej podskali w zasadzie odnoszą się do oceny przebiegu seminarium, stąd można przyjąć, że znaczną część odpowiedzialności za niskie efekty kształcenia ponosi sam prowadzący.

Analiza pytań otwartych potwierdza wyniki procentowe. W odpowiedzi na pytanie (15) odnoszące się do postrzegalnych efektów procesu pisania pracy niewielu studentów zauważa pozytywne, a jeśli są wymieniane, to dotyczą jedynie zdobycia nowej wiedzy: „nauczyłem się nowych rzeczy, poszerzyłem swoją wiedzę, jestem mądrzejszy o to, co w pracy”. Wielu widzi proces pisania w kategoriach negatywnych, a dominujące komentarze są następujące: „właściwie nic, mogłem robić w tym czasie coś ciekawszego”, „dowiedziałem się, ile można znaleźć w Internecie”, „chwile upokorzenia”, „ciężkie dni”, „trudno powiedzieć”. Pytanie (16) o udoskonalenie przebiegu procesu pisania pracy wywołało także wiele negatywnych komentarzy: „po co to komu, zrezygnować z tego” (podobny sens 12 razy), „wszystko” (w podobnym sensie 8 razy), „lepiej napisać coś od siebie” (podobne zwroty 8 razy), „zrobić coś praktycznego” (podobny sens 7 razy), „skrócić, jest za długa” (podobny sens 12 razy), „po co te wszystkie przypisy, nie mam pojęcia” (7 razy). Odpowiedzi na pytanie (17), kończące ankietę, odnośnie zaleceń dla promotora, za wyjątkiem sześciu komentarzy pozytywnych, można postrzegać jako bezpośrednią krytykę działań i postaw prowadzącego seminarium: „niech trochę więcej poczyta prace” (podobny sens 19 razy), „powinien pomagać a nie tylko krytykować” (podobny sens 13 razy), czy „nauczyć a potem wymagać” (podobny sens 7 razy).

9. Wnioski

Z analiz prac można wyciągnąć wniosek, że stan ich naukowości (forma i teść) pozostawia wiele do życzenia zarówno pod względem treści jak i języka. Jednocześnie analiza ankiety wskazuje, że student oczekuje od nauczyciela większego wsparcia metodycznego i językowego oraz zmotywowania do pisania pracy poprzez ukazanie jej walorów edukacyjnych. Utrzymanie pracy w obecnym kształcie przy zmieniających się realiach demograficznych i społeczno-kulturowych budzi poważne wątpliwości. Nie oznacza to jednak, że należy z niej całkowicie zrezygnować i poddać się dominującemu trendowi edukacji opartej na komunikacji słownej (Fairclough 1996: 33).

Kluczowym problemem jest wyraźne odniesienie tematyki prac do doświadczeń i potrzeb zawodowych studenta. Każda teoria ma swój wymiar praktyczny, trzeba go jedynie najpierw pokazać a potem egzekwować. W tym kontekście naukowość przyjmuje postać kompetencji kluczowej. Lepsza jest prosta logiczna metoda niż nielogiczne żonglowanie niezrozumiałymi terminami i pro-

cedurami. Drogą do sukcesu jest większe „uproszczenie” czynności związanych z pisaniem pracy, przez co rozumie się weryfikację efektów kształcenia przypisanych seminarium. Paradoksalnie poleganie na pełnej autonomii studenta może okazać się złudne. Autonomia nie rodzi się z niczego, jej techniczny wymiar (Benson 1997) w postaci nauczania strategicznego jest kluczowy dla rozwoju kompetencji naukowej studenta. Nie wolno zapominać, że świadomość naukowa studenta jest często rezultatem bezpośredniego doświadczenia.

BIBLIOGRAFIA

- (12/07/2007) Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 w sprawie standardów kształcenia ujętych w załączniku 29. <http://www.lex.pl/du-akt/-/akt/dz-u-07-164-1166> DW 29.10.2012.
- (19/12/2008) Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa z 19 grudnia 2008 w sprawie tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów i wzorów dyplomów oraz świadectw wydawanych przez uczelnie. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090110061> DW 29.10.2012.
- (2008/C 111/01). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PL:PDF> DW 29.10.2012.
- (ERK) Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf DW 29.10.2012 DW 29.10.2012.
- (KK) Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia. Załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pl.pdf DW 29.10.2012.
- (KRK) Rozporządzenie Ministra nauki i szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/20120110_KRK_dla_SW.pdf DW 29.10.2012.
- Bailey, S. 2001. *Academic Writing: A Handbook for International Students*. London and New York: Routledge.
- Benson, P. 1997. « The philosophy and politics of learner autonomy ». (w) *Autonomy an independence in language learning* (red. P. Benson i P. Voller. P). London and New York: Longman 18-34.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson.
- Bernstein, B. 1999. « Vertical and horizontal discourse: an essay ». *British Journal of Sociology of Education* 20, 2. Academic Research Library. 157-173.
- Bernstein, B. 1971. *Class, codes and control* (Tom 1). London: Routledge and Kegan Paul.
- Brown, J. D. 2001. *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. i Stevens, D. (red.). 2001. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 1979. « Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters ». *Working Papers on Bilingualism* 19. 197-205.
- Cummins, J. 1980. « The cross-lingual dimension of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue ». *TESOL Quarterly* 14. 175-187.
- Dornyei, Z. 2003. *Questionnaires in second language research. Construction, administration and processing*. Mahwah, London: Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Fairclough, N. 1996. *Critical language awareness*. Wydanie drugie. London i New York: Longman.
- Lankiewicz, H. 2013. « Taming academic language. Reflections of a methodology teacher ». (w) *The creative potential of the Word: from fiction to education* (red. A. Szczepaniak-Kozak i H. Lankiewicz). PWSZ: Piła. 123-144.
- Łobocki, M. 2006. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek, T i Śliwierski B. 1991. *Wyzwania Pedagogiki Krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Terlikowski, T. P. i Zieliński, M. 2008. « Wyższa fikcja ». *Wprost* Nr 40. <http://www.wprost.pl/ar/139783/Wyzsza-fikcja/?pg=0> DW 28.10.2012.
- Van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural Perspective*. Boston, Dordrecht, New York, London: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, L., S. 1987. « Thinking and speech ». (Transl. N. Minick). (w) *Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 1: problems of general psychology*. New York: Plenum Press.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zwiers, J. 2007. *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass Teacher.
- Żurawska, B. 2010. *Kompetencje Kluczowe. Informator dla rodziców i opiekunów*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Wydział Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztynie. http://www.akademiamlodychnoblistow.pl/files/publikacje/TWPWSP_PoradnikRodzicow_akcept.pdf DW 29.10.2012

Załącznik

Ankieta badawcza

Poniższa ankieta ma charakter anonimowy (jej wyniki będą analizowane bez powołań na nazwisko i uczelnię, nawet jeśli prześlesz ją mailem) i będzie stanowić element pomocniczy do rozważań naukowych. Proszę o zaznaczenie szczerych odpowiedzi na skali 1-5 wyrażając w ten sposób nasycenie danej jakości/cechy/zjawiska/postawy. „1” oznacza odpowiedź negatywną – zdecydowany brak, 5 pozytywną – zdecydowane występowanie. Zaznacz kółkiem właściwą cyfrę.

1. Czy sądzisz, że pisanie pracy dyplomowej pomogło Ci zwiększyć Twoje kompetencje w odniesieniu do zawodu, do którego przygotowują wybrane przez Ciebie studia?
1 2 3 4 5
2. Czy temat pracy, który wybrałeś odzwierciedlał Twoje rzeczywiste zainteresowania naukowe, życiowe lub zawodowe?
1 2 3 4 5
3. Czy uważasz, że po napisaniu pracy posiadasz poszerzoną wiedzę z danej dziedziny?
1 2 3 4 5
4. Czy uważasz, że warto opanować język akademicki?
1 2 3 4 5
5. Czy zapoznałeś się z podstawowymi sposobami prowadzenia badania?
1 2 3 4 5
6. Czy miałeś zajęcia z zakresu dyskursu akademickiego przed lub w trakcie pisania? pracy.
1 2 3 4 5
7. Czy pisanie pracy zwiększyło Twoją ogólną kompetencję językową (pisanie, czytanie)?
1 2 3 4 5
8. Czy w trakcie pisania pracy korzystałeś ze stron internetowych lub pozycji książkowych pomagających posługiwać się językiem akademickim?
1 2 3 4 5
9. Czy w trakcie seminarium analizowałeś jakiś przykładowy tekst naukowy lub przykładowe badanie?
1 2 3 4 5
10. Czy twoim zdaniem potrafisz posługiwać się językiem akademickim charakterystycznym dla Twojej dyscypliny?
1 2 3 4 5
11. W jakim stopniu wybrany temat pracy jest rezultatem wcześniejszych przygotowań (lektury, poszukiwań, przemyśleń)?
1 2 3 4 5
12. W jakim stopniu byłeś w stanie sam określić temat?
1 2 3 4 5
13. W jakim stopniu samodzielnie stworzyłeś plan swojej pracy?
1 2 3 4 5
14. Czy Twoim zdaniem umiesz prawidłowo stosować przypisy, wiesz kiedy konieczne jest stosowanie przypisu i od jakiego momentu popełniasz plagiat?
1 2 3 4 5
15. Co dało Ci pisanie pracy dyplomowej?
16. Co zmieniłbyś w procesie pisania pracy?
17. Co zaleciłbyś promotorowi?

Dziękuję bardzo za wyrażenie opinii.