

DOI: 10.31648/an.10074

Marzanna Karolczuk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3457-4910>

Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok

m.karolczuk@uwb.edu.pl

Anna Sańczyk-Cruz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5819-2058>

Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok

a.sanczyk@uwb.edu.pl

Edyta Wajda

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0042-0414>

Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok

e.wajda@uwb.edu.pl

**„Angażująca nauka na studiach filologicznych”
w opiniach nauczycieli akademickich
(wyniki badania fokusowego)**

**“Engaging Learning in Philological Studies” in the Opinions
of Academic Teachers (Results of a Focus Group Study)**

Abstract: The purpose of this study is to present academic teachers' understanding of activities involving students in the teaching process in philology studies. The authors of the study conducted qualitative research collecting data through focus group interviews. This article discusses 11 codes assigned to the category “Engaging Learning at the University.” The results of this study showed that the understanding of engaging learning in philology studies corresponds to the latest trends in contemporary higher education. It was also found that the elements identified by teachers classified as “engaging learning” are more often instrumental and less frequently conscious and do not take into account the concept of transformative learning.

Keywords: engaging learning, academic teacher, philology education, focus group interviews, transformative learning

1. Wstęp

Andrzej Jajszczyk już w 2017 roku napisał, że „szkolnictwo wyższe w Polsce niedostatecznie odpowiada na wymagania pracodawców i nie spełnia oczekiwań społeczeństwa jako całości” (Jajszczyk 2017: 77). Jajszczyk stoi na stanowisku, że głównym celem istnienia uczelni wyższej jest kształcenie studentów, o czym chyba zapomniano w toczących się dyskusjach ukierunkowanych głównie na badania naukowe oraz zarządzanie uczelnią¹. I mimo że na polskich uczelniach wykładają dobrzy dydaktycy i istnieją kierunki realizujące programy na wysokim poziomie, to jednak zdaniem badacza jakość kształcenia wymaga naprawy (Jajszczyk 2017: 78–79).

Należy zauważyć, że w ciągu ostatnich siedmiu lat nieoczekiwane wydarzenia ogólnoswiatowe – pandemia COVID-19, wojny, m.in. w Ukrainie, czy intensywny rozwój sztucznej inteligencji – wywarły znaczący wpływ na działalność i kształcenie w szkołach wyższych, w tym na kierunkach filologicznych, a pytania typu: Jak i czego uczyć na uniwersytetach? Jak sprostać wymaganiom rynku pracy? Jakie są oczekiwania studentów? Jakie nowe kierunki uruchamiać? Jakie kompetencje przyszłości należy rozwijać? W jakim zakresie nauczyciele akademicy powinni doskonalić swoje umiejętności? itp. ciągle pozostają aktualne. Powyższe pytania są szczególnie ważne w kontekście kształcenia na filologii, ponieważ obserwuje się widoczny spadek zainteresowania tym kierunkiem studiów (szczególnie dotyczy to kierunków innych niż filologia angielska) w porównaniu z kierunkami ścisłymi². Ponadto zauważa się, że rynek pracy nie dostrzega wartości w wykształceniu magisterskim w zakresie filologii (oprócz zawodu nauczyciela) (Nagy 2016: 183). Od absolwentów wymagana jest dobra znajomość języka, ale „zakres poznanego przez nich słownictwa filologicznego odbiega od rzeczywistych zapotrzebowań w miejscu pracy i wykonywanych na co dzień zadań”, a „lingwistyka i literaturoznawstwo – nawet ich podstawy – z punktu widzenia pracodawców stanowią »zbędny« dodatek do wykształcenia absolwenta” (Nagy 2016: 182). W tym miejscu warto również poważnie przyjrzeć się stanowisku Anny Buchner-Jeziorskiej, która ponad 10 lat temu zwróciła uwagę, że ze względu na bardzo szybkie tempo zmian zachodzących na świecie

¹ Kształcenie studentów jest jednym ze strategicznych celów szkolnictwa wyższego – obok prowadzenia badań naukowych oraz utrzymywania współpracy ze środowiskiem społecznym i gospodarczym.

² Należy podkreślić, że jest to trend nie tylko ogólnopolski, lecz także ogólnoeuropejski.

w Polsce szkoły wyższe powinny nie tyle kształcić na potrzeby rynku pracy [...] co kształcić dobrze i bardzo dobrze. Z kolei przyszli studenci powinni wybierać studia nie tylko z punktu widzenia szans na przyszłą pracę w zawodzie X, ale także z pasji i ciekawości poznawczej. Przy spełnieniu tych dwóch warunków funkcja szkoły wyższej zwiększania potencjału modernizacyjnego społeczeństwa ma szansę również w Polsce być zrealizowana (Buchner-Jeziorska 2011: 29–30).

Odkrywanie i wzmacnianie potencjału młodego człowieka, wynikającego z pasji i ciekawości poznawczej, jest motorem jego aktywności oraz naturalnego rozwoju umiejętności i kompetencji, a tym samym bodźcem do wspierania edukacji świadomego obywatela.

Wydaje się zatem, że kształcenie w szkołach wyższych wymaga nie tyle naprawy, ile permanentnego, przemyślanego doskonalenia w wielu różnych obszarach. Co więcej, Elżbieta Tabakowska stwierdza, że „neofilologia w jej obecnym kształcie nie nadąża za rozwojem świata” (cyt. za: Miodunka 2016: 307). Odpowiedzią na pojawiające się potrzeby są refleksyjna i krytyczna dyskusja oraz badania i próby wdrażania ich wyników w proces dydaktyczny. Należy pamiętać, że proces ten współtworzy dwóch uczestników: nauczyciel i student. Jego skuteczność oparta jest z jednej strony na komplementarnym działaniu obu tych podmiotów, a z drugiej – na ich autonomicznej aktywności.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania przeprowadzonego wśród nauczycieli akademickich – pracowników filologii francuskiej, polskiej i rosyjskiej – na temat rozumienia przez nich działań angażujących studentów w proces dydaktyczny jako jednego z czynników wpływających na jakość kształcenia filologicznego.

2. Angażująca nauka – perspektywy interpretacyjne

Student – osoba dorosła – „uczy się wtedy, gdy jest w ten proces aktywnie zaangażowany” (Ciepielewska-Janoschka 2023: 63). Zaangażowanie kojarzy się z pasją, podekscytowaniem, żarliwością i oddaniem (Płuciennik 2015). Elizabeth F. Barkley stwierdza, że zaangażowanie studenta jest procesem, który wynika ze współdziałania motywacji i aktywnego uczenia się (Barkley 2010). W literaturze wskazuje się również następujące czynniki angażującego kształcenia: czas i wysiłek wkładany w działania związane z edukacją tak w sali wykładowej, jak i poza nią, praktyki stosowane przez uczelnię w celu pobudzenia aktywności uczących się, interakcję z wykładowcami, poziom wyzwań, wspierające środowisko uniwersyteckie,

aktywne i wspólne uczenie się, wzbogacające doświadczenia (Pike/Kuh 2005). Co więcej, potrzeba poznania jest przedstawiana „jako mające swe źródło w człowieku pragnienie angażowania się w aktywność wymagającą intelektualnego wysiłku” (Michoń 2012: 188).

Nowoczesna edukacja dorosłych ukierunkowana jest na inspirującego studentów nauczyciela, moderatora, który kreuje odpowiednie środowisko uczenia się, sprzyjające sukcesowi glottodydaktycznemu. Skuteczność procesu kształcenia zależy więc do pewnego stopnia od samego wykładowcy, który pobudza wewnętrzną motywację i wspiera pozytywne postawy studentów zachęcające ich do udziału w tym procesie (Ciepielewska-Janoschka 2023). Na motywację i zaangażowanie wpływa klimat panujący na zajęciach – życzliwa atmosfera oraz współdziałanie – tworzone wspólnie przez nauczyciela i uczących się (Rudzińska-Warzecha 2022).

Tradycyjne podejście do nauczania koncentruje się na tym, „ile i jakie wiadomości chcemy przekazać”, natomiast w nowoczesnym podejściu ważne jest to, „jak organizujemy proces zdobywania i budowania wiedzy” (Zajac 2009: 41). Uwaga nauczyciela powinna być skupiona na takiej organizacji procesu przyswajania i przetwarzania informacji, by służył on budowaniu nowej wiedzy, a „proces ten jest tym skuteczniejszy, im bardziej pozwala na aktywne zaangażowanie się uczących” (Zajac 2009: 41).

Poprzez współdziałanie, podejmowanie dyskusji w celu rozwiązania określonego problemu „afirmowana jest aktywność i twórczość człowieka przejawiająca się również w zaangażowanym kreowaniu własnej wiedzy, która nie ma znamion »stałej«, lecz wciąż zmieniającej się, ewoluującej pod wpływem kolejnych, napływających do człowieka informacji” (Okraj 2017: 57). Takie czynniki jak świadomość swoich mocnych i słabych stron czy umiejętność uzupełniania luk w wiedzy składają się na działania autonomiczne (Myczko 2008). Autonomiczne myślenie łączy się z uczeniem się transformacyjnym, czyli z procesem zmian zachodzących w strukturach poznawczych jednostki pod wpływem jej samodzielnej, krytycznej refleksji (Perkowska-Klejman 2018). Odwołując się do teorii Jacka Mezirowa (1990), Anna Perkowska-Klejman wyjaśnia, że transformacyjne uczenie się polega na „przekształceniu posiadanych i utrwalonych schematów znaczeniowych, które ograniczają samodzielne myślenie i działanie oraz uczenie się dorosłych” (Perkowska-Klejman 2018: 29–30). Transformacyjne uczenie się można zatem uznać za jeden z komponentów angażującej nauki.

3. Metodologia

Zaprezentowane tu wyniki badania są częścią większego projektu realizowanego w ramach Regionalnej Inicjatywy Doskonałości w latach 2019–2022, którego celem było poszukiwanie optymalnych rozwiązań dydaktycznych podnoszących jakość kształcenia filologicznego i w którym wzięli udział wykładowcy oraz studenci z Uniwersytetu w Białymstoku (Karolczuk i in. 2022).

Przeprowadzone zostało badanie jakościowe polegające – jak wskazuje John W. Creswell (2013) – na analizowaniu i interpretowaniu znaczeń, jakie jednostki lub grupy przypisują określonym problemom. Dodatkowo Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik zauważają, że zaletą podejścia jakościowego jest „szansa uchwycenia różnorodności znaczeń” przypisanych analizowanemu problemowi przez różne osoby badane (Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 140).

W niniejszym artykule autorki skupiają się na danych pozyskanych techniką zogniskowanych wywiadów grupowych, w których uczestniczyli wykładowcy. Badanie zostało przeprowadzone w 2019 roku wśród czterech grup nauczycieli filologów: anglistów, polonistów, romanistów i rusycystów. Każda z nich składała się z sześciu pracowników reprezentujących dyscypliny językoznawstwo i literaturoznawstwo (po 50 proc.). Każdy wywiad trwał około dwóch godzin, moderowany był przez socjologa, który prowadził rozmowę zgodnie z przygotowanymi przez autorki badania zagadnieniami. Poruszana problematyka koncentrowała się wokół odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie są trudności we współczesnym kształceniu filologicznym?
- Jakie są potrzeby współczesnego kształcenia filologicznego?
- Jakie są oczekiwania wobec współczesnego kształcenia filologicznego?
- Jakie należy podjąć działania, by je uwzględnić?

Szczegółowa analiza tematyczna pozyskanego materiału pozwoliła na wyodrębnienie kodów, kategorii i wątków tematycznych. W literaturze metodologicznej podkreśla się, że tego typu badanie ma charakter partykularny, a jego wartość wyraża się w opisie i wnioskach specyficznych dla kontekstu, w którym zostało ono przeprowadzone (Creswell 2013: 208).

W artykule tym zostanie omówiona kategoria „Angażująca nauka na studiach”, która wpisała się w wyłoniony w trakcie analizy materiału wątek tematyczny „Pozytywne strony kształcenia filologicznego”. Co ciekawe, okazało się, że kategoria ta nie ma potwierdzenia w stwierdzeniach anglistów, dlatego w dalszej części zostały przytoczone cytaty z wypowiedzi polonistów, romanistów i rusycystów. Kody zostały wyodrębnione w ramach prezentowanej kategorii na podstawie co najmniej dwóch wypowiedzi badanych.

4. Wyniki badania

Omawiana kategoria pokazuje, w jaki sposób nauczyciele akademicy – poloniści, romaniści i rusycyści – realizują angażującą edukację na poziomie filologicznym. W jej ramach wyróżniono 11 kodów: zindywidualizowane nauczanie, wsparcie studentów z niepełnosprawnością, autonomia studenta, doceniana aktywność i otwartość, praca w grupach/projektowa, angażujące wykłady, pomocna technologia, włączanie studentów w proces nauczania, angażowanie studentów w konkursach i kołach naukowych, praca własna poza zajęciami, wysoki poziom. W celu ich zilustrowania zostały przytoczone przykładowe wypowiedzi.

4.1. Kod: zindywidualizowane nauczanie

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli pracujących na filologii francuskiej można wnioskować, że starają się oni indywidualizować naukę (*Nauki, jak my po prostu staramy się, tak? Zindywidualizować?*³). Zindywidualizowaną naukę rozumieją jako dostosowanie treści kształcenia do potrzeb studentów, ze szczególnym uwzględnieniem poszczególnych przedmiotów i, co ważne, odbywa się ona na bieżąco podczas całego procesu edukacyjnego (*Prowadzimy go [studenta] przez ileś tam lat, no to jednak przychodzi się do grupy i po pewnym czasie się widzi, że np., no, oni potrzebują czegoś innego w zakresie danego przedmiotu, że, nie wiem, coś, co kiedyś zdawało egzamin, to dzisiaj nie interesuje ich, jakby, w ogóle, więc na bieżąco jednak; Na bieżąco; jednak moduluje się te zajęcia i się przygotowuje coś innego w ramach tego samego przedmiotu*). Analiza wypowiedzi doprowadziła do konkluzji, że indywidualizacja kształcenia zachodzi w kilku obszarach działań nauczyciela: organizacyjnym (szybka reakcja na potrzeby, a co za tym idzie – reorganizacja formy i sposobu przeprowadzenia zajęć), merytorycznym (zmiana realizowanych treści) i mentalnym (ciągła obserwacja uczących się, zauważanie potrzeb oraz gotowość do wprowadzania szybkich zmian).

³ Kursywą zostały zapisane oryginalne wypowiedzi nauczycieli biorących udział w badaniu.

4.2. Kod: wsparcie studentów z niepełnosprawnością

Indywidualizacja ściśle wiąże się z uwzględnieniem w dydaktyce studentów ze specjalnymi potrzebami. Stwierdzenia nauczycieli filologii rosyjskiej pokazały, że wspierają oni młodych ludzi z niepełnosprawnością ruchową, która utrudnia edukację. Odbywa się to poprzez organizację dydaktyki zgodnie z zaleceniami dostarczonymi przez właściwego pełnomocnika (*Dokładnie, też no opieramy się na wskazaniach i wytycznych, które oni nam dostarczają od tego pełnomocnika swojego*) oraz zadbanie o odpowiednie dostosowanie otoczenia, o swobodne przemieszczanie się nie tylko na zajęcia (*Znaczy, no tak, mamy studentów niepełnosprawnych, no to w tym momencie tu musimy, są sale, do których oni mogą dotrzeć i w tych salach mają zajęcia*), ale również na konsultacje z wykładowcą (*Jeśli jest potrzeba, to konsultacje są w takich miejscach, gdzie oni mogliby dotrzeć*).

4.3. Kod: autonomia studenta

Wypowiedzi nauczycieli wskazują, że zaangażowanie na studiach filologicznych i osiąganie zadowalających efektów przebiega na podstawie rozwiniętej autonomicznej postawy studentów oraz wspierających działań wykładowców. Nauczyciele z filologii francuskiej oczekują zatem od studentów podejmowania samodzielnych decyzji (*podejmowanie samodzielnych decyzji też, bo to...; Samodzielność, autonomia*), samodzielnej pracy (*Żeby ten nauczyciel był obok i pomagał, a nie pani mówi, co robić*), brania odpowiedzialności za określone zachowania (*żeby wziąć na siebie odpowiedzialność za to, co się robi*).

4.4. Kod: doceniana aktywność i otwartość

Na podstawie przeanalizowanego materiału można uznać, że aktywna postawa studentów jest przez wykładowców w pełni doceniana i jak najbardziej pożądana. Jak zaznaczają wykładowcy z filologii rosyjskiej, sami studenci sugerują, że ich aktywność powinna być brana pod uwagę przy wystawianiu oceny końcowej (*Oni też proponują, to ich sugestia była; Aktywność*). Jest ona rozumiana przez nauczycieli jako ważny przejaw otwartości (*że jednak ta otwartość, bo od tego się wszystko zaczyna, jak nie ma takiej otwartości*), chętnego wchodzenia w interakcję z wykładowcą, uczestnictwa w dyskusjach (*Aktywność, otwartość, nas bardzo cieszy, kiedy studenci wchodzą z nami w interakcję*). Zaangażowanie uczących

się podczas zajęć jest przejawem zainteresowania realizowaną tematyką, a nawet eksponowania pasji (*Ja doceniam np. takie zaangażowanie, bo ona po prostu swoją pasję w stu procentach realizuje*). Co istotne, nauczyciele zaznaczają, że taka postawa studentów zależy od otwartości wykładowców, budowania przez nich atmosfery sprzyjającej aktywności studentów (*Istotne jest to, żeby studenci chcieli w ogóle dyskutować z nami, to oczywiście też zależy od naszej postawy, jak my do nich wychodzimy i jakie słowa dobieramy, jaką atmosferę tworzymy*).

4.5. Kod: praca w grupach/projektowa

Reakcje pracowników filologii francuskiej pokazują, że praca grupowa oraz projektowa postrzegana jest jako standardowe działanie w edukacji akademickiej (*Tak, już teraz nie, teraz to normalnie tak się uczy*). Jednak z zebranego materiału nie wynika, o jakich projektach czy pracy grupowej jest mowa, jakie projekty mogą być realizowane na zajęciach dydaktycznych, jak nauczyciele definiują pracę projektową (*Takie jakieś metody projektowe; Głównie praca w grupie; Zadawać jakieś prace, takie np., które muszą zrobić*). Nie każde bowiem zadanie realizowane w grupie ma charakter pracy projektowej. Na podstawie wypowiedzi można wnioskować, że praca grupowa/projektowa często wiąże się z przygotowaniem prezentacji (*Wykonywanie jakichś właśnie projektów, prezentacji; Całej grupy, całego projektu bądź całej prezentacji*). Nauczyciele zauważają jednak, że włączenie niektórych studentów do pracy grupowej czy w parach nie jest łatwe, może nawet zakończyć się niepowodzeniem (*Włączyć takiego studenta do jakiejś grupy, do jakiejś pary – to nie wychodzi*).

4.6. Kod: angażujące wykłady

Zdaniem wykładowców z filologii polskiej ważnym aspektem w procesie dydaktycznym jest stosowanie angażujących wykładów, czyli takich, które wymagają aktywnego uczestnictwa studentów (*Ćwiczenia i wykłady, myślę, że to teraz się jakby wymieszało, tak, jeśli chodzi o wykłady, że moje wykłady wymagają uczestnictwa*), skupienia ich uwagi na aktualnym temacie, interakcji z wykładowcą, podjęcia dyskusji (*Wykład konwersatoryjny taki nie jest czymś złym, uważam, bo jakby nie usypiam, prawda, i jakby angażuję ich w to*). Można wnioskować, że nauczyciele akademicy podejmują refleksję na temat form prowadzonych zajęć, wskazując, iż tradycyjne wykłady, wymagające jedynie aktywności wykładowcy, nie odpowiadają współczesnym potrzebom edukacyjnym.

4.7. Kod: pomocna technologia

Wykładowcy z wszystkich filologii deklarują, że stosują nowe technologie w dydaktyce poszczególnych przedmiotów, ale w różnym stopniu (*Rzeczywiście jest jakiś tam przyrost technologii; Większy udział technologii w porównaniu do tego, co miałem kiedyś*). Niektórzy z nich, widząc, że są one wszechobecne w każdym obszarze życia (*Technologia na pewno, bo ta technologia jest wszechobecna*), traktują je w pracy ze studentami jako nieodzowne narzędzie (*Ale trzeba dać im ten kontakt z tą nowoczesną technologią*), które ułatwia z nimi współpracę (*[...] jest użycie wszelkich technologii dzisiaj i jest to potrzebne w nauczaniu, ponieważ łatwiej tak dotrzeć do studenta*), inni wykorzystują je w niewielkim stopniu (*Wykorzystujemy, może w niedużym stopniu, ale mimo wszystko te nowoczesne technologie na miarę swoich oczywiście możliwości*). Nowe technologie w dydaktyce rozumiane są jako ważne narzędzie dydaktyczne, za pomocą którego można przygotować prezentację (*W tej chwili nie prowadzę zajęć bez prezentacji, ona jest praktycznie na każdych zajęciach*). Prezentowane slajdy uatrakcyjniają wykłady (*Jeśli chodzi o wykłady, to rzeczywiście technologia nam pomaga je uatrakcyjnić*), wspomagają odbiór informacji i angażują uwagę studentów, pełnią funkcję notatki (*Mam wszystko na jakimś slajdzie, który też służy jako notatka*).

Nauczyciele podkreślają, iż angażowanie studentów do pracy na poszczególnych zajęciach nie powinno odbywać się bez wykorzystania mediów społecznościowych (*Ale też i wykorzystuję media społecznościowe, bo mam grupy, z którymi się komunikuję wyłącznie przez media społecznościowe*), programów sprawdzających wiedzę studentów, aplikacji, np. Kahoot! (*[...] że mogę wydrukować sobie wyniki, widzę, kto się nie przygotował, kto się przygotował, więc mam wrażenie, że staramy się wykorzystać te nowe sposoby; Korzystam z programów różnych, które są dostępne, np. do robienia wejściówek jest taki program jak Kahoot*), umożliwiających tworzenie spersonalizowanych quizów, indywidualne powtórzenie i utrwalanie materiału językowego (*Korzystają z jakichś tam aplikacji, które gdzieś im tam pomagają coś powtórzyć*) czy korzystanie ze słowników internetowych (*Zdarzało się, że oni, no widać na tych swoich telefonach, że słowniki mają opanowane świetnie i sprawdzanie wyrazów*). Dodatkowo z wypowiedzi wynika, że nauczyciele postrzegają Internet jako narzędzie, które „gromadzi i przechowuje” potrzebną literaturę (*Oni rzeczywiście teraz mają to wszystko w komórkach, usprawniło się to, że, znaczy, na tym to polega, że oni już nie muszą chodzić do bibliotek*) oraz ułatwia kontakt z autentycznym językiem obcym (*z jakichś źródeł internetowych albo nawet jeżeli zachęca się ich do używania mediów francuskich, nawet w komórce*).

4.8. Kod: włączanie studentów w proces nauczania

Zaproszenie wybranych studentów do aktywnego uczenia się poprzez włączanie ich w proces nauczania jest kolejnym sposobem na angażowanie do nauki na studiach filologicznych. Wykładowcy realizujący zajęcia na filologii rosyjskiej wskazują na dwa działania w tym zakresie. Pierwsze to podjęta przez nauczyciela akademickiego inicjatywa przygotowania oraz wydania podręcznika w języku rosyjskim we współpracy ze studentkami (*Ale też są włączeni w proces naukowo-dydaktyczny przecież, np. pani X podręcznik napisała wspólnie ze studentami; Tak, ostatnio też podręcznik*). Druga aktywność to współpraca nauczyciela i uczących się w ramach studenckiego zespołu wokalnego, który wykonywał utwory w języku rosyjskim (*Mamy zespół wokalny, bo niektórzy mają też umiejętności, prawda, więc wykorzystujemy ich do nauki języka, bo śpiewamy po rosyjsku*). Dodatkowo studenci mogą wyartykułować swoje potrzeby poprzez wypełnienie anonimowych ankiet (*Mieli okazję się wypowiedzieć w anonimowych ankietach, co im daje taką dużą dozę szczerości; Pole do popisu i oni tam piszą różne takie właśnie swoje komentarze*). Ankiety są analizowane przez wykładowców, a wartościowe uwagi uwzględniane w procesie kształcenia (*Pracownik ma do tego wgląd, to jest opracowywane potem, więc widzimy, jak nas oceniają studenci, w których sferach są braki potencjalne, i potem weryfikujemy każdy wewnętrznie według swojego sumienia, jak są uwagi, to dobrze, może dobrze, że są uwagi*).

4.9. Kod: zaangażowanie studentów w konkursach i kołach naukowych

Wykładowcy z filologii rosyjskiej dodatkowo wskazują, że zdolni studenci mogą realizować się poprzez udział w konkursach oraz olimpiadach (*Co wybitniejsi mogą pokazać swoje możliwości w konkursach; [...] olimpiadach międzynarodowych językowych*). W ten sposób młodzi ludzie ujawniają i potwierdzają swoją wiedzę i umiejętności (*[...] olimpiadach, no właśnie. Kaliningrad tak się chwali; [...] z sukcesami zresztą, no tak*). Nauczyciele wskazują, że osoby studiujące zachęcane są również do aktywności w kołach naukowych (*Mogą pokazać swoje możliwości w kole naukowym*).

4.10. Kod: praca własna poza zajęciami

Ważnym elementem edukacji językowej wskazywanym przez nauczycieli filologii francuskiej jest praca studentów poza zajęciami. Chodzi o samodzielne dodatkowe poszerzanie wiedzy oraz rozwijanie umiejętności, co zdaniem wykładowców wpływa na realizację planowanych efektów (*Chęć nauki, tak? Że nie tylko to, co na zajęciach, ale też praca indywidualna w domu bardzo się liczy, żeby osiągnąć jakieś tam zamierzone efekty*). Taka świadoma postawa nawet słabego studenta, jego indywidualna koncentracja na studiowanych treściach według nauczycieli może przynieść widoczny postęp (*Jeśli student nawet jest słabszy, ale bardzo się stara, to jest to bardzo pozytywne, bo jednak po pewnym czasie może potrzebuje więcej czasu, ale po pewnym czasie jakiś poziom osiąga*). Co więcej, z wypowiedzi wynika, że wykładowca jest w stanie rozpoznać osobę, która pracuje samodzielnie w domu (*To też widać później po studencie, że on faktycznie pracuje w domu i coś robi jeszcze poza tym, co robimy na zajęciach*) i może wzmacniać jej motywację, a to przynosi widoczne rezultaty (*No i jeżeli się na to zwróci jeszcze uwagę, to student się czuje bardzo zmotywowany*).

4.11. Kod: wysoki poziom

Potrzeba zachowania wysokiego poziomu kształcenia odnosi się do doświadczeń studentów i nauczycieli. Wykładowcy prowadzący zajęcia na filologii rosyjskiej przytaczają stanowisko studentów, którzy mieli doświadczenie studiowania w innych większych jednostkach w ramach wymiany międzyuczelnianej w Polsce i wydają się tym rozczarowani. Oczekiwany wysoki poziom nauczania jednak nie był satysfakcjonujący, a zdobyte doświadczenie utwierdziło ich w przekonaniu o dobrym wyborze kierunku na macierzystej uczelni, który zapewnił im *solidną wiedzę*. Takie odczucia ilustruje następująca wypowiedź: *Tak, w nadziei, że w dużym mieście będzie cudownie, będą wielkie perspektywy, a poziom nauczania będzie równie cudowny jak te wspomniane perspektywy. Okazało się zupełnie inaczej. Mówili, że tęsknią za naszą uczelnią, że dostali solidną wiedzę, że są naprawdę zadowoleni, dobrze nas wspominają, natomiast rozczarowanie pełne, prawda, na tych uczelniach, na których byli*.

Inne argumenty wykładowców odnosiły się do ich doświadczeń ze służbowych wyjazdów zagranicznych, że poziom kształcenia językowego w wizytowanych ośrodkach jest wyraźnie zaniżony ([byłam] w Czechach i okazuje się, że tam to jest

taki, ja mogę powiedzieć o praktycznej nauce języka rosyjskiego, tam to wygląda jak prowadzony kurs, i to kurs raczej na takim poziomie, ja bym powiedziała, nawet nie średniozaawansowanym). Z zadowoleniem stwierdzali, że wymagania na uczelni, w której są zatrudnieni, pozostają na satysfakcjonującym poziomie (Tak... u nas z całą pewnością jest o wiele wyższy poziom, większe wymagania na pewno i wydaje mi się, że praktyczna jest też o wiele bardziej zróżnicowana).

5. Autorskie interpretacje

Dokonana analiza i interpretacja materiału empirycznego pozwoliła na wyciągnięcie kilku wniosków.

1. Wszystkie wypowiedzi nauczycieli dotyczące wyodrębnionych 11 kodów pokazały, że rozumienie przez nich angażującej nauki na studiach filologicznych zasadniczo odpowiada najnowszym trendom współczesnego kształcenia w szkole wyższej akcentowanym w literaturze (zob. m.in. Czerepaniak-Walczak 2018; Janowska 2013; Karpeta-Peć 2017; Krajewska 2021; Łacka-Badura/Łęska 2019; Makal 2019; Piróg 2013; Winiarczyk/Warzocho 2020; Zając-Knapik 2020). Na przykład podkreśla się, że studenckie koła naukowe są „miejszem realizacji zainteresowań i pasji ich uczestników i opiekunów [...] Umożliwiają przekraczanie »geodezjik« akademickiej, tzn. podejmowanie problemów interdyscyplinarnych oraz metod ich rozstrzygania” (Czerepaniak-Walczak 2018: 25), a metoda projektów na poziomie akademickim powinna być postrzegana jako „filozofia konstrukcji całej oferty programowej” (Piróg 2013: 312). Z kolei Halina Zając-Knapik zauważa, że rozwój autonomii uczącego się ma duże znaczenie nie tylko w procesie kształcenia, lecz także w pracy zawodowej, ponieważ „współczesne wymagania rynku pracy sprawiają, że coraz więcej osób uczy się więcej niż jednego języka obcego, co wymaga zwiększonej aktywności oraz odpowiedzialności za proces uczenia się ze strony uczących się” (Zając-Knapik 2020: 103).

2. Analizując pozyskany materiał badawczy z poszczególnych filologii, można zauważyć, że kreuja się różne podejścia stosowane w edukacji. Romaniści kładą nacisk na zindywidualizowane nauczanie, rozwijanie autonomii, pracę w grupach/projektową. Rusycyści widzą potrzebę wspierania studentów z niepełnosprawnością, doceniania aktywności i otwartości w trakcie nauki, zaangażowania studentów do udziału w konkursach i kołach naukowych, włączania ich w proces nauczania, utrzymania wysokiego poziomu kształcenia, natomiast poloniści wskazują na angażujące wykłady. Można nawet dostrzec typowe lub charakterystyczne dla

poszczególnych filologii podejścia dydaktyczne. Badane filologie łączy potrzeba wykorzystywania w dydaktyce nowych technologii, co oczywiście nie dziwi, ponieważ wszystkie obszary społecznego funkcjonowania „nieodwracalnie zmieniły się pod wpływem technik informacyjnych i komunikacyjnych. Trwająca ekspansja technologiczna, w której bierze udział obecne społeczeństwo, sprawia, że wszelkie technologie cyfrowe traktuje ono jako naturalny element teraźniejszości, a ich nieobecność jawi mu się jako coś niepojętego” (Winiarczyk/Warzocho 2020: 199).

W związku z powyższym nasuwają się pytania: Czy powinien istnieć określony model kształcenia filologicznego? Czy filologie w poszczególnych szkołach wyższych powinny mieć swoją indywidualnie wypracowaną, a może nawet konkurencyjną strategię kształcenia? – i wreszcie – Jak kształcić na poziomie filologicznym, aby proces ten satysfakcjonował studentów, rozwijał ich intelektualnie oraz odpowiadał na potrzeby rynku pracy? Pytania te pozostają otwarte, wymagają pogłębionych badań interdyscyplinarnych, nieustającej próby wdrażania wyników oraz wnikliwej obserwacji rezultatów.

3. Wyniki analizy zebranego materiału badawczego pokazały również, że angażująca nauka jest procesem, w którym aktywnie uczestniczą zarówno nauczyciele, jak i studenci. Wykładowcy zachowują wysoki poziom kształcenia, indywidualizują naukę, w tym wspierają młodzież z niepełnosprawnością, wykorzystują technologie, prowadzą angażujące wykłady, na różne sposoby aktywizują studentów poprzez pracę w grupach lub zadania projektowe, zachęcają do udziału w konkursach lub pracy w kołach naukowych. Od studentów natomiast oczekuje się działań autonomicznych, zaangażowania w rozwój swoich umiejętności, samodzielnej pracy poza audytorium oraz wyraźnej aktywności i otwartości podczas zajęć. I mimo że badani zaakcentowali wartościowe działania, które ich zdaniem odzwierciedlają pozytywne strony edukacji językowej, to jednak niedosyt budzi nieco powierzone traktowanie współpracy wykładowcy i studentów. W literaturze podkreśla się, że interakcje uczących się i nauczycieli akademickich są okazją do przeżywania radości i powagi uczenia się, „są podstawą wytwarzania nowego habitusu akademickiego” (Czerepaniak-Walczak 2018: 26).

4. Eksploracja wypowiedzi badanych, ujętych w określone kody pozwoliła na zaobserwowanie innego ważnego aspektu, który nie został wyeksponowany przez wykładowców. Nauczyciele koncentrują się na sposobach pracy własnej oraz studentów, np. są to wykonywanie zadań projektowych i w grupach, praca w domu, indywidualizacja kształcenia, angażujące wykłady, wykorzystanie nowych technologii, ale nie podejmują refleksji, czemu one mają służyć. Na podstawie przeanalizowanych kodów można skonstatować, że wymienione sposoby pracy

są stosowane w celach ważnych, ale jednak powierzchownych, tzn. niewymagających przewartościowania poglądów studentów na temat procesu uczenia się. I tak np. angażujące wykłady mają „nie usypiać”, indywidualizacja polega na dostosowaniu treści do potrzeb uczących się, praca projektowa to m.in. przygotowanie prezentacji, udział w konkursach daje możliwość zaprezentowania wiedzy i umiejętności, wsparcie osób z niepełnosprawnością to dostosowanie otoczenia do ich potrzeb itp. Incydentalnie wspomina się o dyskusji lub o autonomii uczącego się, która wskazuje na konieczność przejęcia przez studentów odpowiedzialności za własne działania, a tym samym zmiany tradycyjnej roli nauczyciela. Wydaje się, że studenci są postrzegani jako bierni odbiorcy wiedzy, a zadaniem nauczyciela jest wprowadzenie aktywizujących metod, które mają na celu efektywniejsze przyswajanie wiedzy i kształcenie umiejętności w danym zakresie. Z wypowiedzi nauczycieli nie wynika głębsza refleksja, jakie zmiany w świadomości studentów mają przynieść proponowane i oczekiwane przez nich formy pracy na zajęciach i poza nimi. Jak zostało zaakcentowane we wcześniejszej części niniejszego artykułu, angażująca nauka jest ściśle skorelowana z transformacyjnym uczeniem się, które polega na „zmianie sposobu spostrzegania i interpretowania rzeczywistości”, a to z kolei odbywa się pod wpływem refleksyjnego myślenia, kiedy „człowiek angażuje się w działania pozwalające mu dostrzec inny światopogląd” (Perkowska-Klejman 2018: 33).

6. Podsumowanie

Zaprezentowane tu badanie, omawiające kategorię „Angażująca nauka na studiach” wpisującą się w szerszy kontekst badawczy, ze względu na przyjętą metodę badawczą nie może być uznane za reprezentatywne dla populacji. Pokazuje ono jednak pewne trendy edukacyjne, sposób myślenia o kształceniu filologicznym, postawy wykładowców. Analiza kodów pokazała, że mimo iż wykładowcy pracują na tej samej uczelni, to w różny sposób podchodzą do studentów oraz siebie w procesie kształcenia filologicznego. Jeżeli spojrzymy globalnie na rozumienie i realizację kategorii „angażująca nauka na studiach” na filologii, to wydaje się ona doskonała, odpowiadająca współczesnym potrzebom akcentowanym w literaturze. Jeśli zaś rozpatrujemy problem szczegółowo, to na poszczególnych filologiach rysuje się zróżnicowany obraz kształcenia.

Bibliografia

- Barkley, E.F. (2010), *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buchner-Jeziorska, A. (2011), *Studia wyższe – bez szans na sukces?! Acta Universitatis Lodzianis Folia Sociologica* 39: 17–31.
- Ciepielewska-Janoschka, A. (2023), *Jak utrzymać skupienie uwagi u dorosłych kursantów na zajęciach z języka obcego? Wybrane przykłady zadań angażujących umysł w ramach emotionally competent stimuli*. *Języki Obce w Szkole* 2: 61–67. DOI: 10.47050/jows.2023.2.
- Creswell, J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018), *Autonomia edukacji akademickiej w warunkach centralizmu programowego i dekretowanych efektów kształcenia*. *Pedagogika Szkoły Wyższej* 24/2: 21–32. DOI: 10.18276/psw.2018.2-02.
- Jajszczyk, A. (2017), *Szkolnictwo wyższe – potrzeba całościowej reformy*. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2/50: 77–90. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.3.
- Janowska, I. (2013), *Rozwijanie kompetencji ogólnych w nauczaniu i uczeniu się języka metodą projektów*. W: Stańczyk, J./Nowikiewicz, E. (red.), *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*. Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy: 165–176.
- Karolczuk, M./Lewicka-Mroczek, E./Sawicka-Mierzyńska, K./Sańczyk-Cruz, A./Wajda, E. (2022), *Jakość kształcenia na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku na podstawie wywiadów fokusowych ze studentami. Raport z badań*. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku. <http://hdl.handle.net/11320/14240> [dostęp: 5.01.2024].
- Karpeta-Peć, B. (2017), *Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim (action research)*. *Neofilolog* 49/1: 95–114. DOI: 10.14746/n.2017.49.1.06.
- Krajewska, A. (2021), *Stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia oraz jego uwarunkowania*. W: Karpińska, A./Wróblewska, W./Remża, P. (red.), *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku: 45–60.
- Łącka-Badura, J./Łęska, M. (2019), *Współodpowiedzialność za efekty kształcenia jako wyznacznik postępu autonomizacji studentów w nauczaniu języka specjalistycznego*. *Neofilolog* 42/2: 167–180. DOI: 10.14746/n.2014.42.2.4.
- Makal, J. (2019), *Aktywizacja studentów na zajęciach wykładowych z metrologii*. *Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej* 65: 77–80. DOI: 10.32016/1.65.12.
- Mezirow, J. (1990), *How critical reflection triggers transformative learning*. W: Mezirow, J. (ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 1–20.
- Michoń, P. (2012), *Czy uniwersytet to miejsce dla osób, które chcą wiedzieć? Kształcenie akademickie a potrzeba poznania studentów*. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów* 25/3: 185–197.
- Miodunka, W. (2016), *Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*. *Półrocznik Językoznawczy Tertium* 1/1/2: 304–330. DOI: 10.7592/Tertium2016.1.2.Miodunka.
- Myczko, K. (2008), *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*. W: Pawlak, M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań/Kalisz/Konin: Wydawnictwo UAM – Wydawnictwo PWSZ w Koninie: 21–32.
- Nagy, L.K. (2016), *Możliwe drogi rozwoju rzadkich filologii. Przeszłość, teraźniejszość i wizja przyszłych lat*. *Artes Humanae* 1: 175–188. DOI: 10.17951/artes.2016.1.175.
- Okraj, Z. (2017), *Jedno zagadnienie, kilka wariantów dyskusji w szkole wyższej: specyfika, techniki, przykłady*. *Studia z Teorii Wychowania* VIII/1/18: 55–67.

- Perkowska-Klejman, A. (2018), *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jacka Mezirowa*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych 1: 29–43.
- Pike, G.R./Kuh, G.D. (2005), *A typology of Student Engagement for American Colleges and Universities*. Research in Higher Education 46/2: 185–209.
- Piróg, D. (2013), *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*. Przedsiębiorczość – Edukacja 9: 302–316.
- Płuciennik, J. (2015), *Zaangażowanie studenta, uniwersytet i jego transformacje*. W: Płuciennik, J./ Klimczak, K. (red.), *Twórczość, pasja, uniwersytet. Kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 7–23.
- Rudzińska-Warzecha, J. (2022), *Jak usprawnić proces uczenia się języków obcych i zachęcić do nauki dorosłych kursantów?* Języki Obce w Szkole 1: 95–99.
- Wilczyńska, W./Michońska-Stadnik, A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Winiarczyk, A./Warzocha, T. (2020), *Akademicki proces kształcenia kandydatów na nauczycieli w zakresie stosowania TIK w edukacji w świetle badań studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*. Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne 35: 199–220. DOI: 0.25951/4164.
- Zajac, M. (2009), *Model aktywności w kursach online, czyli jak efektywnie angażować studentów*. E-mentor 4/31: 40–44. https://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor31.pdf#page=40 [dostęp: 5.02.2024].
- Zajac-Knapik, H. (2020), *Autonomia w nauczaniu języków obcych – wybrane założenia teoretyczne i propozycje w zakresie praktycznego nauczania*. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica 13/1: 92–107. DOI: 10.24917/16899911.13.10.