

Agnieszka Kościńska

TECHNOLOGIE INFORMACYJNE
I KOMUNIKACYJNE W PROCESIE BUDOWANIA
AUTONOMII ORAZ ROZWIJANIA JĘZYKOWEJ
KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ STUDENTÓW

The role of ICT in shaping autonomy and developing language competence among students

Language use that results from communicative language competence is not only about proper production and reception of various texts. It is also reflected in interactions and mediations between people. Hence, ensuring balanced and continuous development of communicative competence during foreign language classes, as well as identification of additional forms of improving it (which also affects the development of learner autonomy) are challenges for teachers of foreign languages. One of the ways that can help to achieve these goals is the use of ICT in teaching. The article presents the results of a study conducted among foreign-language teachers working in Krakow universities. The goal of the study was to determine whether and, if so, what actions that include the use of ICT teachers take to support the autonomy of learners, and, as a result, to increase the communicative language competence of their students. The results of the study are a contribution to the analysis of the system of foreign language teaching in higher education institutions in the constantly evolving technological reality.

Key words: autonomy, communicative competence, ICT, foreign language teaching

1. Wprowadzenie

W opracowaniu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* znajomość języka obcego na określonym poziomie traktowana jest jako narzędzie do zdobywania konkretnych umiejętności koniecznych do ukończenia określonego etapu studiów. Wymagania zawarte w tabelach opisujących efekty kształcenia dla obszarów poszczególnych studiów obejmują m.in.:

- umiejętność porozumiewania się w zakresie tematycznym danej dziedziny w języku obcym, łącznie z popularyzowaniem danego obszaru wiedzy;
- umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz przygotowywania wystąpień ustnych w języku obcym;
- znajomość słownictwa specjalistycznego w stopniu niezbędnym do czytania prostych tekstów oraz literatury fachowej w swojej specjalizacji;
- umiejętność porozumiewania się w różnych środowiskach (łącznie z obszarem zawodowym);
- stosowanie technologii informatycznych w celu pozyskiwania i przetwarzania informacji, a także do posługiwania się językiem obcym na poziomie zarówno biernym, jak i czynnym (*Autonomia programowa*, 2011).

W wymaganiach dotyczących umiejętności porozumiewania się w językach obcych, zarówno w obszarze studiów humanistycznych, jak i technicznych, pojawia się informacja o konieczności legitymowania się przez studenta znajomością języka na określonym poziomie wg typologii stosowanej w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego. Aspektem, na który zwrócono szczególną uwagę, jest umiejętność porozumiewania się w języku obcym specjalistycznym wykorzystywanym w celach zawodowych.

2. Komunikacja w języku obcym

2.1. Kompetencja komunikacyjna

Reforma szkolnictwa wyższego nakłada na prowadzących obowiązek przygotowania sylabusów opracowanych według ściśle określonych kryteriów. W przypadku języków obcych punktem odniesienia jest Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, którego autorzy definiują językowe kompetencje komunikacyjne jako kompetencje pozwalające uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych. Tak rozumiana językowa kompetencja komunikacyjna składa się z trzech elementów:

- kompetencji lingwistycznej, która obejmuje znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku;
- kompetencji socjolingwistycznej, obejmującej m.in. zasady komunikacji, społeczne i regionalne odmiany języka, reguły grzecznościowe, schematy

porozumiewania się, czyli cały system uwarunkowań socjokulturowych, jakie powinny być brane pod uwagę w trakcie dyskursu;

- kompetencji pragmatycznych, czyli umiejętności odnoszących się do funkcjonalnego użycia środków językowych z wykorzystaniem scenariuszy standardowych rozmów i negocjacji. Kompetencje pragmatyczne przejawiają się w umiejętności prowadzenia dyskursu, wypowiedania się w sposób logiczny i gramatyczny, jak również rozpoznawania rodzajów i formy tekstów, łącznie ze zrozumieniem ironii i parodii (*Europejski System*, 2003, s. 20).

Każdy z tych komponentów opiera się więc nie tylko na wiedzy, ale także na umiejętności zastosowania posiadanych informacji w praktyce. Działania językowe polegają więc na zastosowaniu językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia lub zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania. Kompetencje te służą nie tylko do właściwego tworzenia i odbierania wypowiedzi – znajdują odzwierciedlenie także w interakcjach i mediacjach międzyludzkich (szerzej: *Europejski System*, 2003, s. 20–24).

Nasuują się więc następujące pytania: Jak studenci mogą nabyć językową kompetencję komunikacyjną? Jak uczyć, by im w tym pomóc? Jak uczy się obecnie – a jak powinno się to robić?

2.2. Komunikacyjne nauczanie języka

Obecnie uczenie się języka obcego postrzegane jest jako rezultat następujących procesów:

- interakcji pomiędzy osobą uczącą się a użytkownikami języka;
- celowych interakcji zmierzających do osiągnięcia założonego celu;
- użycia strategii negocjowania znaczenia – do momentu gdy osoby biorące udział w rozmowie osiągną wspólny poziom zrozumienia;
- uczenia się poprzez zwracanie uwagi na informację zwrotną, jaką otrzymuje osoba ucząca się języka w momencie jego użycia;
- zwracania uwagi na język mówiony oraz używania nowych form;
- eksperymentowania z różnymi sposobami wypowiedania i próbowania nowych – tak aby przekazać myśli w sposób właściwy i odpowiedni do sytuacji (Richards, 2006, s. 4).

Kompetencja komunikacyjna może zostać wypracowana za pomocą komunikacyjnego nauczania (rozumianego jako zespół zasad dotyczących celów nauczania języka) oraz analizy sposobów tego, jak uczący uczą się języka. Przedmiotem badań są również zadania umożliwiające i wspierające uczenie się oraz rola nauczyciela i uczących się w klasie. Według Jacka C. Richardsa (2006, s. 3) kompetencja komunikacyjna obejmuje następujące obszary wiedzy:

- jak używać języka dla osiągnięcia różnych celów oraz funkcji;

- jak zróżnicować użycie języka w zależności od uczestników rozmowy i otoczenia;
- jak wytworzyć oraz zrozumieć różne rodzaje tekstów;
- jak podtrzymać komunikację pomimo ograniczeń (np. poprzez użycie różnych strategii komunikacyjnych).

Jednym z kluczowych elementów komunikacyjnego nauczania języka jest pomoc uczącym się w zrozumieniu – i określeniu osobistego – celu uczenia się języka. Proces uczenia się jest postrzegany jako długofalowy, trwający przez całe życie. Stąd wypływają zmiany w podejściu do nauki języka, które obejmują m.in. położenie nacisku na autonomię osoby uczącej się. Tak rozumiana autonomia polega na dawaniu uczącemu się możliwości wyboru – w zakresie przyswajanego materiału i stosowanych strategii uczenia się.

W świetle powyższych rozważań oraz analizy wymagań stojących zarówno przed lektorami języka obcego, jak i – a może nawet bardziej – studentami ważne jest, aby obie strony zrozumiały, jaką rolę ma odgrywać i do czego ma służyć język obcy w przyszłym życiu zawodowym. Z analizy *Ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* wynika, iż język ma stać się narzędziem do prowadzenia badań oraz upowszechniania ich wyników, poszerzania wiedzy zawodowej, komunikacji w określonym celu, jak również nawiązywania kontaktów. W związku z tym nauczanie języka obcego wymaga zrozumienia funkcji, jaką będzie pełnił, oraz zadań, jakie przy jego pomocy będą realizowane. Takie postrzeganie języka powinno osadzać go w realiach życia codziennego – tak aby student postrzegał jego używanie jako nieodłączny element życia zawodowego, pracy naukowej oraz kontaktów społecznych. To ukazanie korzyści płynących ze znajomości języka obcego wiąże się z budowaniem i kształceniem wśród studentów postawy autonomicznej, niezależnej i samodzielnej.

3. Autonomia w procesie uczenia się języka obcego

Definicja autonomicznego ucznia – jako jednostki, która sama bierze odpowiedzialność za własne uczenie się – od momentu wprowadzenia w 1979 r. ulegała zmianom i ewaluacji. Leslie Dickinson podaje, iż o autonomii uczącego się mówimy, jeżeli jest on całkowicie odpowiedzialny nie tylko za wszystkie decyzje związane z procesem uczenia się, ale również za ich realizację. William Littlewood z kolei podkreśla predyspozycję, zdolność do dokonywania wyborów, jakie kierują postępowaniem osoby uczącej się. Według Davida Little'a taka autonomia pojawia się, kiedy osoba akceptuje własną odpowiedzialność za swój proces uczenia się. Autonomia wiąże się z podejściem uczącego się do procesu oraz materiału, który ma opanować. W obszarze kształcenia językowego w środowisku szkolnym bardzo często zachowania autonomiczne nie występują w sposób naturalny. Uczący się niekoniecznie przyjmują odpowiedzialność za proces ucze-

nia się i nie zawsze jest im łatwo wzbudzić w sobie szczerą i krytyczną samorefleksję odnośnie do tego procesu (Shen, 2011).

Kluczowym słowem w przytoczonych definicjach jest odpowiedzialność – świadomość, że podejmowane decyzje wiążą się z określonymi konsekwencjami i prowadzą uczącego się do określonego celu. Uczący się powinien sam rozumieć potrzebę wzięcia odpowiedzialności za własne uczenie się, a co się z tym wiąże – za wybór metod uczenia się, sposób ewaluacji itp. Motywacja, zwłaszcza ta wewnętrzna, odgrywa ogromną rolę w uczeniu autonomicznym (Wu, 2008, s. 45). W kształtowaniu motywacji i budowaniu autonomii w procesie nabywania języka niewątpliwie ważne są czynniki zaliczane do tzw. wartości instrumentalnej, czyli powiązanej z praktycznymi korzyściami wpływającymi ze znajomości danego języka. Do takich należą m.in.: uzyskanie lepszego stanowiska pracy (lub awansu), możliwość wyjazdu za granicę i ogólnie lepsze perspektywy na przyszłość.

4. Technologie informacyjne i komunikacyjne

Biorąc pod uwagę oczekiwania wobec lektorów języków obcych na uczelniach wyższych, warto zastanowić się nad unowocześnieniem sposobu nauczania tak, aby stał się on nie tylko atrakcyjny dla studentów w trakcie zajęć, ale również pomagał im w stopniowym kształtowaniu podejścia autonomicznego w uczeniu się języka. Na większości uczelni lektorat języka obcego nie przekracza 120 godzin w całym wymiarze studiów I stopnia, należy więc zachęcać studentów do zdobywania wiedzy poza zajęciami. Znacznym wyzwaniem dla nauczycieli języków obcych jest nie tylko zapewnienie równomiernego i stałego rozwoju kompetencji komunikacyjnej ucznia w trakcie zajęć lektoratowych, ale także wskazanie dodatkowych form jej doskonalenia, które jednocześnie będą rozwijały autonomię uczącego się. W dobie społeczeństwa cyfrowego jednym z narzędzi wspomagających osiągnięcie tych celów jest wykorzystanie w procesie nauczania, zarówno formalnego jak i nieformalnego, technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK). Technologia coraz bardziej i coraz śmielej wkracza w obszar edukacji. Uczelnie wychodzą nowej rzeczywistości naprzeciw nie tylko poprzez oferowanie tzw. wirtualnych dziekanatów, ale także poprzez platformy e-learningowe oferujące zajęcia w formie *blended learning* i wyposażanie uczelni w sprzęt komputerowy, rzutniki, oprogramowania do podręczników oraz tablice interaktywne. Zajęcia z wykorzystaniem multimediów stają się niejako koniecznością, a szybki rozwój technologii sprawia, iż prowadzący mają szeroki wybór w zakresie sposobu przedstawiania materiału.

Celem niniejszego artykułu nie jest przedstawianie szczegółowych rozwiązań technologicznych, które można stosować w trakcie zajęć. Internet zapewnia bogactwo materiałów przydatnych w procesie nauczania i uczenia się języka obcego – poczynając od stron internetowych z artykułami w obcym języ-

ku, gier edukacyjnych i kursów językowych online, poprzez platformy oferujące ćwiczenia doskonalące sprawności językowe, a kończąc na możliwości realnej rozmowy z rodzimymi użytkownikami danego języka. Kuszącą dla niektórych studentów może być także opcja wejścia w wirtualny świat, którego uczestnicy posługują się obcym językiem.

Niemniej jednak obecne badania wskazują, że niezależnie od stosowanych rozwiązań należy pamiętać, iż studenci inaczej wykorzystują technologię w codziennych interakcjach, a inaczej – w środowisku formalnym. Ponadto okazuje się, że często studenci – mimo iż używają danej technologii w życiu codziennym – nie są zbyt chętni do używania jej w procesie uczenia się, dlatego też powinno się ją wprowadzać rozważnie i brać pod uwagę nie tylko własne preferencje, ale również, a wręcz przede wszystkim, oczekiwania studentów (Waycott *et. al.*, 2010, s. 1203). Wydaje się, iż TIK powinny być wprowadzane w sposób systematyczny, stopniowy, tak aby studenci, którzy nie mieli z nimi do czynienia w trakcie zajęć języka obcego w szkole średniej, mogli „oswoić się” z nimi. Ponadto ważnym elementem jest odpowiednie przeszkolenie studentów – tak aby uniknęli późniejszych problemów, rozczarowań i ewentualnych niepowodzeń.

5. Badanie

5.1. Opis ankiety

Celem ankiety było uzyskanie odpowiedzi na pytania obejmujące trzy zagadnienia:

- pojęcie autonomicznego ucznia i związane z tym postrzeganie autonomiczności studentów;
- zaobserwowane wśród studentów czynniki motywujące do nauki języka obcego;
- sposoby użycia technologii informacyjnych i komunikacyjnych wraz z określeniem ich roli we wspieraniu autonomii uczących się.

Ankieta skierowana była do lektorów języków obcych pracujących na dwóch uczelniach wyższych na terenie Krakowa. W badaniu wzięło udział 39 respondentów uczących różnych języków obcych, zarówno nowożytnych (angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego oraz hiszpańskiego), jak i starożytnych (łacińskiego, greckiego oraz koptyjskiego). Zdecydowana większość ankietowanych (33 nauczycieli) to osoby uczące języków nowożytnych, a zwłaszcza języka angielskiego (25 osób). Pozostałe sześć osób to nauczyciele wymienionych wcześniej języków starożytnych. Kwestionariusz ankiety miał formę dokumentu tekstowego i obejmował pytania o charakterze otwartym, pytania jednokrotnego i wielokrotnego wyboru oraz pytania macierzowe.

5.2. Omówienie wyników ankiety

I. Autonomiczny student

Pierwsze pytanie dotyczyło tego, czy ankietowanym znane jest pojęcie autonomicznego ucznia. Zdecydowana większość, bo aż 33 osoby na 39 biorących udział w badaniu (co stanowi prawie 85% respondentów), udzieliła na nie odpowiedzi twierdzącej. W kolejnym (wykorzystującym definicję autonomii podaną przez Henriego Holeca), ankietowani poproszeni zostali o określenie, czy przestrzegają swoich uczniów jako uczniów autonomicznych. W tym przypadku 18 osób (48% ankietowanych) udzieliło odpowiedzi TAK, tyle samo wybrało opcję NIE, natomiast nikt z ankietowanych nie wybrał odpowiedzi NIE WIEM. Trzy osoby podały następujące odpowiedzi:

- niekiedy tak;
- spora część tak;
- NIE – na początku procesu dydaktycznego, TAK – na wyższych etapach zaawansowania niż początkujący.

Ankietowani mieli również możliwość uzasadnienia wybranej przez siebie odpowiedzi. Spośród 18 osób, które wybrały opcję TAK, jedynie siedmiu ankietowanych podało uzasadnienie swojego zdania. Zupełnie inaczej kształtuje się liczba uzasadnień podanych przez ankietowanych, którzy wybrali odpowiedź NIE. W tym przypadku na 18 osób aż 12 podało szczegółowe uzasadnienie. Przykładowe odpowiedzi lektorów:

Pracuję z osobami dorosłymi, które poza nielicznymi wyjątkami podchodzą do języka obcego użytkowo, wiedzą, że będzie im potrzebny przy poszukiwaniu dobrej pracy w przyszłości. Zauważyłam, że nie muszę ich ciągle kontrolować, zaś zadania domowe, które wymagają kreatywności i twórczego podejścia, wykonują ze szczególnym zaangażowaniem (staż pracy lektora: 8 lat).

Studenci (w większości) wiedzą, czego chcą, i coraz więcej wśród nich stara się korzystać z możliwości, jakie stwarza im uczelnia; szukają sposobów pogłębienia znajomości języka obcego, mając świadomość tego, że będzie on niezbędny w ich przyszłym życiu zawodowym i niejednokrotnie prywatnym; potrafią definiować swoje potrzeby i zgłaszać propozycje dotyczące zajęć (staż pracy lektora: 12 lat).

Uczę języków starożytnych, które wykorzystuje się głównie do tłumaczenia tekstów pisanych. W większości przypadków studenci nie są autonomiczni na początku nauki (choć zdarzają się wyjątki), ponieważ zazwyczaj na początku nauka nie daje zbyt wielu możliwości rozumienia tekstów. Z czasem jednak, gdy studenci zaczynają więcej rozumieć, nabierają motywacji do nauki i samodzielnego poszukiwania, zwłaszcza ci, którzy wybierają jako temat pracy kończącej studia zagadnienia, które wymagają umiejętności rozumienia tekstów w danym języku. Ponadto zajęcia prowadzone są w taki sposób, aby skłonić studenta do bycia coraz bardziej autonomicznym, i na wyższych poziomach zaawansowania widoczne są efekty (staż pracy lektora: 12 lat).

W większości przypadków student oczekuje, że nauczyciel nauczy go języka i nie czuje się odpowiedzialny za swoją naukę (staż pracy lektora: 10 lat).

Uczniowie wykonują jedynie zadania powierzone im na lekcji oraz jako zadanie domowe. Większość z nich nie pracuje nad językiem poza szkołą. Uczniowie wykazują się autonomią jedynie w przypadku projektów oraz zadań, gdzie zostają im przedstawione różne opcje do wyboru, z których muszą zdecydować się na jedną (staż pracy lektora: 3 lata).

Większość studentów przejawia postawę roszczeniową; chcieliby, aby języka nauczono ich w taki sposób, by sami nie musieli w to wkładać żadnego wysiłku (staż pracy lektora: 11 lat).

Moi studenci wydają się bezradni i całkowicie zależni od moich wskazówek, praktycznie bez wyjątków; wrazenie to narasta w kilku ostatnich latach (staż pracy lektora: 16 lat).

Studenci studiów licencjackich przeważnie polegają na instrukcjach prowadzącego, rzadko sięgają do źródła, prawie nigdy nie kwestionują tego, co jest im przedstawione, ani też nie starają się samodzielnie poszerzać wiedzy. Za ilustrację podejścia studentów do samodzielnego rozwijania umiejętności może posłużyć słyszane przeze mnie często zdanie: „Nie oglądam filmów w oryginale [po angielsku], ponieważ szkoda mi na to czasu” (staż pracy lektora: 20 lat).

Kolejne pytanie dotyczyło sposobu postrzegania studentów przez prowadzących zajęcia. Wykorzystując opis zachowań autonomicznego ucznia zaproponowany przez A. Wenden (1998), lektorzy oceniali zachowania swoich studentów. Tabela 1 przedstawia liczbę osób, które wybrały poszczególne warianty odpowiedzi.

Tabela 1. Jakie zachowania zaobserwował/a Pan/Pani wśród swoich studentów?

Moi studenci:	zawsze	przeważnie	czasami	rzadko	nigdy
zwracają uwagę na swoje strategie i style uczenia	1	13	12	11	2
angażują się samodzielnie w zadania, które mają wykonać	0	19	19	1	0
są skłonni do podejmowania ryzyka (np. prób komunikacji w języku, którego się uczą, za wszelką cenę, nawet ryzykując bycie niezrozumianym)	2	19	12	5	1
dobrze domyślają się znaczenia nieznanymi form/wyrazów	0	17	21	1	0
przywiązują taką samą wagę do formy i treści wypowiedzi	0	12	17	9	1
traktują język, którego się uczą, jako osobny system odniesienia, nie porównują go z językiem ojczystym	1	7	12	14	5
mają postawę tolerancji i otwartości w stosunku do języka, którego się uczą.	8	28	2	1	0

Źródło: opracowanie własne.

Analiza podanych przez ankietowanych odpowiedzi pokazuje, iż lektorzy tylko częściowo postrzegają swoich uczniów jako osoby zwracające uwagę na swoje własne strategie i style uczenia się (odpowiedź „przeważnie” lub „czasami” wybrała ponad połowa respondentów). Biorąc pod uwagę fakt, jak ważne jest dostosowanie stylu nauki oraz stosowanych strategii uczenia się do własnych możliwości oraz okoliczności, niepokojące jest to, że prawie 30% badanych dostrzega, że ich studenci rzadko doceniają wagę strategii i stylów uczenia się. Dane te pokrywają się z wynikami badań przeprowadzonych przez Autorkę wśród studentów uczelni wyższych (październik 2012) na temat znajomości strategii uczenia się – które pokazały, że zdecydowana większość ankietowanych nie dostrzega potrzeby rozmawiania o stylach i strategiach uczenia się.

Lektorzy bardzo pozytywnie oceniają zachowania swoich studentów w zakresie samodzielnego angażowania się w zadania. Studenci są też postrzegani jako osoby skłonne do wypowiedzania się w języku obcym (31 osób uznało, iż ryzyko to podejmowane jest przeważnie lub czasami). Lektorzy uważają swoich uczniów za osoby, które w miarę dobrze domyślają się znaczenia wyrazów lub form im nieznanymi. W punkcie dotyczącym przywiązywania takiej samej wagi do treści i formy wypowiedzi lektorzy najczęściej wybierali opcję „czasami” lub „przeważnie” (stanowią one 74% wszystkich odpowiedzi). Zdecydowanie gorzej przedstawia się sytuacja w zakresie traktowania J2 jako osobnego systemu odniesienia oraz braku porównywania go z J1. Najczęściej wybraną przez lektorów odpowiedzią było tutaj „rzadko” (35% badanych), a rozkład odpowiedzi na to pytanie jest najbardziej zróżnicowany. Wysoce optymistyczny jest wynik uzyskany w punkcie związanym z postawami tolerancji oraz otwartości wobec J2, ponieważ 92% badanych określiło, iż ich studenci wyrażają je zawsze lub przeważnie.

Obraz studentów wyłaniający się z analizy powyższych informacji jest więc dość pozytywny. Z uzyskanych od lektorów opinii wynika, iż pracują oni raczej samodzielnie, wymagają wsparcia w procesie uczenia się poprzez zapoznanie ich ze sposobami nabywania wiedzy i raczej chętnie wypowiadają się w języku obcym. Wydaje się więc, że mimo dość niskiego stopnia postrzegania studentów jako osób autonomicznych, lektorzy dostrzegają w znacznej większości z nich szereg zachowań o charakterze autonomicznym. Być może więc sposób postrzegania oraz definiowania studenta jako autonomicznego uzależniony jest nie tylko od stanu faktycznego, ale również od tego, jak uczący pojmują to pojęcie oraz jakie zachowania według nich mieszczą się w ramach zachowań autonomicznych.

II. Zaobserwowane czynniki motywujące studentów do nauki języka obcego

Jako główne czynniki motywujące studentów badani wybrali następujące:

- perspektywa znalezienia dobrej pracy – 32 lektorów (84% badanych);

- perspektywa wyjazdu za granicę na wakacje – 31 lektorów (82% badanych);
- perspektywa wyjazdu za granicę na studia – 27 lektorów (70% badanych);
- znajomość języka potrzebna jest w trakcie studiów (np. w trakcie pisania pracy licencjackiej/magisterskiej) – 26 lektorów (71% badanych);
- perspektywa awansu w pracy – 25 lektorów (65% badanych);
- chęć nawiązania kontaktów towarzyskich z obcokrajowcami – 23 lektorów (60% badanych).

Do zaobserwowanych wśród studentów czynników motywujących lektorzy zaliczyli również:

- ciekawość języka (atrakcyjność samego faktu jego poznawania);
- chęć czytania literatury w oryginale (odpowiedzi takiej udzieliły dwie osoby);
- chęć zrozumienia tekstów piosenek;
- satysfakcję z osiągniętych postępów;
- chęć zdania egzaminu językowego;
- przydatność języka starożytnego do przeprowadzenia badań komparatywnych przy analizie terminów naukowych, określeń specjalistycznych z zakresu danej dziedziny;
- posiadanie chłopaka/dziewczyny cudzoziemca/cudzoziemki;
- uznanie ze strony prowadzącego zajęcia;
- szacunek lub sympatia do prowadzącego;
- chęć wyróżniania się znajomością mniej popularnych języków (np. greka, łacina, hebrajski);
- chęć wykonywania zawodu wymagającego znajomości danego języka (np. języki starożytne, niezbędne w zawodach związanych z historią sztuki, archiwistyką, historią kościoła);

III. Technologie informacyjne i komunikacyjne (TIK) jako element wspierający autonomię uczących się

W obszarze wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych ankietowani lektorzy w zdecydowanej większości (37 osób) uznali, iż mogą one być narzędziem pomocnym do wspierania autonomii uczących się. Żaden z ankietowanych nie wyraził na ten temat opinii negatywnej, a odpowiedź NIE WIEM wybrały jedynie dwie osoby. Również 37 osób spośród ankietowanych zadeklarowało, iż zachęca swoich studentów do wykorzystania TIK w procesie samodzielnego uczenia się. Zdecydowana większość lektorów (34 osoby) podała, iż wskazuje przydatne strony, dzięki którym studenci mogą rozwijać swoją znajomość języka obcego poprzez m.in. rozwiązywanie ćwiczeń, krzyżówek lub czytanie obcojęzycznych tekstów. Podobna liczba ankietowanych (32 osoby) proponuje zadania, które wymagają od studentów poszukiwania informacji w wirtualnym świecie. 26 lektorów zachęca do korzystania z udostępnionych

w sieci materiałów dołączonych do podręczników kursowych, w tym artykułów oraz pomocniczych platform e-learningowych. Prawie połowa ankietowanych (18 osób) twierdzi, iż propaguje wśród swoich studentów wypowiedanie się w formie pisemnej w języku obcym (np. komentowanie artykułów). Zbliżona liczba (17 osób) rozmawia ze swoimi studentami na temat skutecznych dla nich strategii uczenia się opartego na wykorzystaniu TIK. Tyle samo osób deklaruje budowanie swoich kursów w taki sposób, aby studenci musieli poszukiwać informacji w sieci. Ponad jedna czwarta ankietowanych lektorów (10 osób) zachęca do korzystania z serwisów społecznościowych w celu doskonalenia umiejętności językowych. Niestety zaledwie pięć osób zadeklarowało propagowanie pisania blogów w języku obcym.

Zestaw gotowych odpowiedzi podanych przez Autorkę ankiety został przez lektorów uzupełniony następującymi formami zastosowania TIK:

- korzystanie z ćwiczeń do podręcznika w wersji online;
- stosowanie aplikacji obcojęzycznych w telefonach komórkowych;
- czytanie obcojęzycznej prasy w Internecie;
- zachęcanie do gier online, które umożliwiają interaktywne korzystanie z języka obcego;
- korzystanie z elektronicznych zbiorów tekstów na stronach www i z elektronicznych wersji słowników (w tym np. skanów starych słowników języka łacińskiego i greckiego „du Cange’a”);
- *webquests*.

Mimo iż badania zostały przeprowadzone na niewielkiej grupie respondentów, uzyskane dane jednoznacznie wskazują, iż zdecydowana większość lektorów postrzega TIK jako skuteczne narzędzie możliwe do zastosowania przez studentów w procesie samodzielnego uczenia się. Z informacji udzielonych przez respondentów wynika, iż nie tylko interesują się oni wykorzystaniem nowych technologii w swojej pracy zawodowej, ale również zachęcają studentów do ich użycia, poprzez wskazanie różnych form korzystania z materiałów nie tylko zamieszczonych w sieci, ale także dostępnych w formie np. płyt DVD. Warto jednak zauważyć, iż obszarem, który zdecydowanie wymaga większego rozpropagowania wśród studentów, jest możliwość tworzenia wypowiedzi pisemnych w formie zamieszczania komentarzy w sieci lub też tworzenia blogu. Godny rozpowszechnienia jest również pomysł *webquestu*, który z uwagi na różnorodność i bogactwo użytych materiałów źródłowych oraz słownictwa może stanowić ciekawą wyzwanie nie tylko dla studentów, ale również dla samego lektora.

6. Podsumowanie

Prezentowane badania stanowią część szerszej analizy nauczania języków obcych na poziomie pierwszego i drugiego cyklu kształcenia w szkołach wyższych

w warunkach zmieniającej się technologicznie rzeczywistości. Niewątpliwie pokazują one zaledwie wycinek złożonego zagadnienia wykorzystania TIK w pracy zawodowej lektorów języka obcego. Badania główne, które zostaną przeprowadzone, będą miały na celu m.in. dalsze określenie, czy lektorzy uczelni wyższych posiadają i rozwijają swoje umiejętności korzystania z TIK, jak również ustalenie powodów korzystania lub braku wykorzystania TIK w procesie nauczania języka obcego. Ważnym elementem pracy będzie określenie wyzwań, szans oraz problemów związanych z użyciem TIK w pracy zawodowej i ustalenie możliwych sposobów zachęcenia lektorów J2 do wykorzystywania narzędzi technologicznych poprzez analizę płynących z tego korzyści. Celem pracy będzie również nakreślenie charakterystyki zmian, jakie powinny dokonać się w programie kształcenia lektorów J2, aby – właściwie używając dostępnych narzędzi – potrafili oni nie tylko wykształcić wśród swoich studentów postawę ciekawości i chęci uczenia się języka na studiach, ale pomogli im stać się autonomicznymi jednostkami aktywnie poszukującymi wiedzy i umiejętnościami samodzielnie ją nabywać.

Bibliografia

- Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* (2011). Red. E. Chmielecka. Warszawa: MNiSW.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (2003). Red. Rada Europy. Warszawa: CODN.
- Lin, S., Overbaugh, R.C. (2013). *Autonomy of participation and ICT literacy in a self-directed learning environment*. „Quality & Quantity”, Vol. 47, No. 1, s. 97–109.
- Little, D. (2008). *Knowledge about language and learner autonomy*. W: *Encyclopedia of language and education*. Red. J. Cenoz, N.H. Hornberger. Wyd. 2. Vol. 6: *Knowledge about language*, New York: Springer Publishing, s. 247–258.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Sanprasert, N. (2010). *The application of a course management system to enhance autonomy in learning English as a foreign language*. „System”, Vol. 38, No. 1, s. 109–123.
- Shen, J. (2011). *Autonomy in EFL Education*. „Canadian Social Science”, Vol. 7, No. 5, s. 27–32.
- Waycott, J. et al. (2010). *Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies*. „Computers & Education”, Vol. 54, No. 4, s. 1202–1211.
- Wenden, A. (1998). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
- Wu, Li-Li (2008). *On cultivation of learner autonomy in EFL classroom*. „US-China Foreign Language”, Vol. 6, No. 3, s. 43–47.

Netografia

- Gómez-Rodríguez, L.F. (2010). English textbooks for teaching and learning English as a foreign language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence? "Educación y Educadores", Vol 13, No. 3, s. 327–346, <http://www.redalyc.org/pdf/834/83417001002.pdf> [dostęp: 30.10.2016].
- Hymes, D.H. (1972). *On Communicative Competence*. W: *Sociolinguistics. Selected Readings*. Red. J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, s. 269–293, <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>, <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf> [dostęp: 30.10.2016].