

# JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA NA WYDZIALE FILOLOGICZNYM UNIwersytetu w Białymstoku

na podstawie wywiadów fokusowych ze studentami

Raport z badań



UNIwersytet w Białymstoku

Wydział Filologiczny

# JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA NA WYDZIALE FILOLOGICZNYM UNIwersytetu w Białymstoku

na podstawie wywiadów fokusowych ze studentami

Raport z badań



Białystok 2022

*Autorzy raportu*

Marzanna Karolczuk  
Ewa Lewicka-Mroczek  
Katarzyna Sawicka-Mierzyńska  
Anna Sańczyk-Cruz  
Edyta Wajda

*Redakcja językowa i korekta*

Anna Szerszunowicz

*Redakcja techniczna i skład*

Krzysztof Rutkowski

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2022

ISBN 978-83-943893-3-8

Projekt finansowany w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Regionalna Inicjatywa Doskonałości” na lata 2019–2022 nr projektu 009/RID/2018/19 kwota finansowania 8 791 222,00 zł



Ministerstwo  
Edukacji i Nauki

 **Wydział  
Filologiczny**  
UNIWERSYTET W BIAŁYMSTOKU

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	4
<b>Metodologia badania</b> .....	7
Metoda jakościowa .....	7
Techniki badawcze .....	9
Uczestnicy i przebieg badania .....	10
Analiza danych .....	11
<b>Wyniki badania</b> .....	14
Wątek tematyczny 1: Oczekiwania wobec studiów .....	14
Wątek tematyczny 2: Pozytywne doświadczenia na studiach .....	33
Wątek tematyczny 3: Napotkane trudności na studiach .....	45
Wątek tematyczny 4: Zmiany sugerowane przez studentów .....	61
<b>Ogólne wnioski i rekomendacje</b> .....	73
<b>Szczegółowe rekomendacje</b> .....	82
<b>Rekomendacje dotyczące metod dydaktycznych, technik pracy i sposobów oceniania</b> .....	85
<b>Bibliografia</b> .....	90

# Wstęp

Niniejszy raport jest częścią ministerialnego projektu Regionalna Inicjatywa Doskonałości, realizowanego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku w latach 2019–2022. Zadanie badawcze wchodzące w skład wspomnianego projektu miało na celu poszukiwanie rozwiązań dydaktycznych podnoszących jakość kształcenia na Wydziale Filologicznym.

Zainteresowanie badaniami ukierunkowanymi na wypracowanie nowoczesnych metod, technik, strategii nauczania i uczenia się w szkolnictwie wyższym, odpowiadających wymaganiom współczesnego rynku pracy, jest jak najbardziej zasadne. Wynika ono z dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i wpływu pojawiających się zmian na różne obszary życia tak codziennego, jak i zawodowego. Potrzeba systematycznego monitoringu kształcenia akademickiego opartego na badaniach, wynikająca z rozwoju technologii, digitalizacji, transformacji geopolitycznej, geoeconomicznej, a także geokulturowej jest konieczna, aby zwiększyć szanse młodego człowieka na zmieniającym się rynku pracy, tak lokalnym, jak i międzynarodowym. Mimo zawrotnego tempa zmian ciągle podejmowane są próby ustalenia kompetencji przyszłości, a wśród nich wymieniane są m.in. kompetencje poznawcze (kreatywność, logiczne rozumowanie, rozwiązywanie złożonych problemów), społeczne (efektywna współpraca w grupie, przywództwo i przedsiębiorczość, inteligencja emocjonalna), cyfrowe i techniczne (Włoch, Śledziwska, 2019; Łapińska, Sudolska, Zinecker, 2022).

Badanie zaprezentowane w niniejszej publikacji zostało zaprojektowane w 2019 roku na potrzeby kształcenia filologicznego UwB, przed wybuchem pandemii Covid-19

i zakończone po 24 lutego 2022 r., czyli po ataku Rosji na Ukrainę. Podkreślenie tego kontekstu społecznego i politycznego ma ogromne znaczenie, ponieważ pokazuje, jak nieoczekiwane mogą być zmiany we wszelkich obszarach naszego funkcjonowania i że nie zawsze można przewidzieć ich skutki na różnych płaszczyznach życia, również w obszarze edukacyjnym. Dlatego też, jako zespół, podjęliśmy decyzję o kontynuacji podjętego przedsięwzięcia, mimo przywołanych wyżej przełomów o zasięgu nie tylko krajowym. Uznałyśmy bowiem, że pewne cechy kształcenia filologicznego mogą okazać się stałe, bez względu na kontekst czy formę nauczania (zdalną bądź stacjonarną). Poza tym nasz projekt zakładał przeprowadzenie badań jakościowych, a w takim badaniu, jak zaznacza John W. Creswell (2009: 191), „pierwotny plan nie musi być ściśle sprecyzowany, wszystkie fazy procesu mogą się jeszcze zmieniać lub przesunąć, gdy autor przystąpi do pracy i zacznie zbierać dane. Mogą się zmieniać na przykład pytania, kolejność gromadzenia różnych rodzajów danych, modyfikuje się niekiedy dobór uczestników i miejsc badania”.

W ramach badania jakościowego odbyły się wywiady fokusowe, w których wzięli udział pracownicy reprezentujący dyscypliny językoznawstwo i literaturoznawstwo oraz studenci Wydziału ze wszystkich funkcjonujących tu filologii (angielskiej, francuskiej, polskiej i rosyjskiej). Jego celem było przeanalizowanie i zinterpretowanie znaczeń, jakie jednostki i grupy nadają problemom oraz potrzebom kształcenia filologicznego. Zdaniem Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik (2010: 140) podejście takie ma ogromną zaletę, a „jest nią szansa uchwycenia różnorodności znaczeń”, jakie mogą być przypisywane analizowanemu zjawisku przez różne osoby badane. Wywiady zostały spisane. Zgodnie z indukcyjną analizą danych były precyzyjnie przeanalizowane, zinterpretowane, a następnie stworzono kody, kategorie i wątki tematyczne, które zostały szczegółowo scharakteryzowane. Końcowy etap procesu badawczego przewidywał określenie rekomendacji i opis metod, technik oraz strategii pracy, które można implementować w procesie kształcenia filologicznego.

Wyniki badania pokazały, że podniesienie jakości kształcenia wymaga wielokierunkowych działań, od refleksyjnej weryfikacji stosowanych metod i technik nauczania i uczenia się, poprzez eksplorację treści kształcenia, wsparcie wykładowców w różnych obszarach zawodowych, promowanie fakultatywnej działalności studentów,

aż po poprawę warunków lokalowych. Warto podkreślić, że istnieje pilna potrzeba odejścia od transmisyjnego modelu nauczania, do którego przywiązani są studenci i wykładowcy, na rzecz stosowania metod i technik ukierunkowanych na rozwijanie autonomii uczących się, krytycznego myślenia, kreatywnego rozwiązywania problemów.

Pragniemy podziękować wszystkim studentom i wykładowcom, którzy wzięli udział w badaniu i bez których przygotowanie tej publikacji nie byłoby możliwe.

Mamy nadzieję, że wyniki wywiadów fokusowych są istotnym uzupełnieniem przeprowadzonych dotychczas badań ilościowych, dotyczących potrzeb i rozwiązań dydaktycznych, które zajmują się jakością kształcenia na uczelniach wyższych (zob. m.in. Długosz, 2020; Nowel, 2021; Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021).

*Autorzy Raportu*

# Metodologia badania

## Metoda jakościowa

Nasze badania postanowiliśmy przeprowadzić opierając się na metodzie jakościowej, w której dane generowane są, jako efekt procedur analitycznych, w postaci opisów doświadczeń uczestników. Na pogłębione ujęcie tematu pozwala uwzględnienie maksymalnego zakresu i kontekstu (Merriam, 2016). Specyfikę badań jakościowych analizowała m.in. Magdalena Piorunek (2016:9) – wśród wymienionych przez nią cech tej metody chcielibyśmy wskazać te, które wydają się kluczowe w kontekście naszego przedsięwzięcia:

- badania jakościowe przebiegają w trakcie intensywnego kontaktu z „terenem” weryfikacji czy sytuacji życiowych konkretnych ludzi;
- rolą badacza jest uzyskiwanie holistycznego wglądu w poddany badaniom kontekst – odkrywanie jego logiki, wewnętrznego uporządkowania, jego ukrytych i jawnych zasad;
- badacz, wystrzegając się „przedzałożeń”, stara się empatycznie zrozumieć sytuację badanego, przyjrzeć się jej z wewnętrznej perspektywy;
- jako istotne traktowane są nie tylko stwierdzenia artykułowane przez badanych, ale też ścieżki, którymi dążyli do ich sformułowania (indywidualizacja procesów rozumienia, postrzegania, doświadczania);
- preferuje się badania indukcyjne, oparte na wyprowadzeniu wniosków z uzyskanych danych, nie zaś na testowaniu hipotez założonych przed rozpoczęciem badań;



- przedkłada się dane pojawiające się w warunkach naturalnych, w ramach nieustrukturyzowanych (lub słabo ustrukturyzowanych) wywiadów;
- większość prowadzonych analiz dotyczy słów i obrazów, które badacz może tak organizować, żeby umożliwiły one porównywanie, analizowanie i opisywanie schematów, wzorów, tworzenie typologii.

Problematykę, wokół której skupiały się nasze badania, choć oczywiście nie została sformułowana w takiej postaci podczas zogniskowanych wywiadów grupowych, można syntetycznie ująć w formie czterech pytań:

1. Jakie są trudności we współczesnym kształceniu filologicznym?
2. Jakie są potrzeby współczesnego kształcenia filologicznego?
3. Jakie są oczekiwania wobec współczesnego kształcenia filologicznego?
4. Jakie należy podjąć działania, by je uwzględnić?

Badania jakościowe, przeprowadzone na studentach i pracownikach kierunków filologicznych, pozwoliły nam zbliżyć się do tego, w jaki sposób postrzegają oni postawione wyżej problemy. Dzięki wybraniu tej metody mogliśmy uporządkować, zsyntetyzować, a finalnie zinterpretować indywidualne doświadczenia uczestników badania, by na tej podstawie zaproponować metody i rozwiązania dydaktyczne, które warto wdrażać w kształceniu filologicznym<sup>1</sup>.

Trzeba podkreślić, że metody jakościowe są wykorzystywane w badaniach w celu zrozumienia „jak ludzie interpretują swoje doświadczenia, jak konstruują swoje światy i jakie znaczenie przypisują swoim doświadczeniom” (Merriam, 2016:5). Właśnie dzięki takiemu ich charakterowi mogliśmy uzyskać informacje identyfikujące cechy badanych, które wpływają na postrzeganie przez nich kształcenia filologicznego oraz odtworzyć ich przekonania i postawy determinujące widzenie zmian niezbędnych w nauczaniu akademickim.

---

<sup>1</sup> Niniejszy raport opiera się wyłącznie na wywiadach przeprowadzonych ze studentami. Analiza danych pozyskanych od pracowników zostanie wykorzystana w innych publikacjach.

## Techniki badawcze

Technika, którą zastosowaliśmy, by pozyskać materiał do naszego raportu, to badania fokusowe, czyli zogniskowane wywiady grupowe. Jak wynika z literatury przedmiotu, grupy fokusowe to małe zespoły, a celem rozmów przeprowadzanych w ich obrębie jest zdobycie informacji w oparciu o postrzeganie, przekonania, tradycje i wartości reprezentowane przez uczestników. Ta technika umożliwia wyciągnięcie wniosków z postaw, uczuć, poglądów, doświadczeń i reakcji respondentów, czego nie zapewniają inne metody, takie jak obserwacja, wywiad indywidualny czy ankieta. Postawy i przekonania poszczególnych uczestników mogą być niezależne od grupy lub jej otoczenia społecznego, ale częściej ujawniają się podczas interakcji, które mają miejsce w danej grupie fokusowej. Zaletą tej techniki jest też jej efektywność – pozwala na uzyskanie większej liczby informacji w krótszym czasie. Dłuższe wypowiedzi na dany temat, przy minimalnym udziale badacza, pozwalają na pogłębioną i kontekstową analizę danego tematu czy problemu. Możemy się dowiedzieć, z jakich powodów wydaje się on respondentom mniej lub bardziej istotny, co uznają za kluczowe, jak interpretują mieszczące się w kręgu różnych zagadnień pojęcia i zjawiska. Ujawniają się przy okazji, o czym już była mowa, ich postawy oraz motywacje takiego czy innego zachowania (Morgan i Krueger, 1993).

Jak sugerują Richard A. Krueger i Mary Anne Casey (2000), grupy fokusowe wykazujące się największą badawczą produktywnością liczą od sześciu do ośmiu uczestników. To liczba odpowiednio duża, aby uzyskać różne perspektywy oglądu danego tematu i wystarczająco mała, aby nie ulegać nieuporządkowaniu czy fragmentacji. Otrzymujemy zarówno informacje dotyczące indywidualnych poglądów poszczególnych respondentów, jak też możemy zaobserwować różnice perspektyw w obrębie danej grupy czy pomiędzy kilkoma grupami (w tym konkretnym przypadku będą to studenci i pracownicy Wydziału Filologicznego). Wyjątkowość grupy fokusowej polega na jej zdolności do generowania danych w oparciu o synergii interakcji. Dołożyliśmy zatem wszelkich starań, aby członkowie grup fokusowych w tym projekcie czuli się ze sobą komfortowo i mieli przestrzeń, by angażować się w dyskusję, dzielić się różnymi doświadczeniami, pomysłami i odczuciami.

## Uczestnicy i przebieg badania

Prowadząc badania i przygotowując poniższy raport miałyśmy świadomość, że prezentowane w nim wyniki nie są reprezentatywne dla całej społeczności akademickiej, aczkolwiek, zgodnie z wytycznymi obowiązującymi w tej metodologii, przy doborze uczestników skoncentrowaliśmy się na tych segmentach populacji, które mogły nam dostarczyć „bardziej znaczących” informacji (Morgan, 1988). Rekrutacja uczestników zajęła dwa tygodnie. Opracowano krótką informację o celu i przebiegu badania, zapewniono o jego anonimowości oraz o tym, że wywiady będą przeprowadzane przez osobę z zewnątrz, nieznaną ankietowanym. Postanowiłyśmy, że w wywiadach weźmie udział pierwszych sześć osób chętnych z każdej grupy objętej badaniem przy jednoczesnej zasadzie, iż uczestnicy muszą mieć odpowiednie doświadczenie edukacyjne: wszyscy studenci mieli ukończone minimum dwa lata studiów licencjackich lub jeden pełen rok studiów magisterskich, a nauczyciele akademicy co najmniej dziesięcioletnie doświadczenie zawodowe; reprezentowali też obie uprawiane na Wydziale Filologicznym dyscypliny, czyli literaturoznawstwo i językoznawstwo (po 50%). W badaniu uczestniczyło zatem łącznie 24 studentów i 24 nauczycieli (po 6 studentów i po 6 nauczycieli odpowiednio z filologii angielskiej, filologii francuskiej, filologii polskiej i filologii rosyjskiej). Reasumując, uczestnicy zostali wybrani na podstawie następujących kryteriów: przynależność do społeczności akademickiej, chęć udziału w dyskusji na temat kształcenia filologicznego, wystarczające doświadczenie edukacyjne. Fakt, że członkowie poszczególnych grup znali się mniej lub bardziej, przekładał się na ich poczucie komfortu podczas rozmowy, mamy też oczywiście świadomość, że mógł wystąpić w związku z tym mechanizm autocenzury.

Sesja wywiadów fokusowych przebiega sprawniej i efektywniej, gdy uczestnicy są w pewnych aspektach i pod pewnymi względami jednorodni (Krueger, 1994). Zaprosiłyśmy więc osoby z podobnymi doświadczeniami i wspólnymi cechami, podstawowy był status nauczyciela lub studenta kierunków filologicznych. Spośród nich wyłonionych zostało osiem grup (cztery grupy nauczycieli i cztery grupy studentów), co przełożyło się na osiem wywiadów fokusowych, przeprowadzonych w ciągu trzech tygodni w 2019 r. Rozmowy z każdą z grup przeprowadzono osobno:

- nauczyciele polonisci
  - nauczyciele angiści
  - nauczyciele rusycyści
  - nauczyciele romaniści
- 
- studenci polonistyki
  - studenci anglistyki
  - studenci rusycystyki
  - studenci romanistyki

Każdy wywiad grupowy trwał około dwóch godzin, obejmując około 30 zagadnień. Spis tematów, które miały zostać poruszone, przygotowały autorki niniejszego raportu, natomiast przeprowadzenie samych wywiadów powierzyliśmy dwóm doświadczonym w tym zakresie socjologom. Wykazali się oni umiejętnością moderowania rozmów tak, by nie sugerując odpowiedzi ani nie oceniając ich treści oraz formy (to niezwykle istotne, zwłaszcza w przypadku studentów), ukierunkowywać je w stronę objętych badaniem zagadnień. Podtrzymywali też aktywność i zainteresowanie grupy. Na wstępie wywiadów moderatorzy przedstawili wprowadzenie do tematu, a także kilka podstawowych zasad: mówienie pojedynczo, bez przerywania sobie, ale z możliwością uzupełniania nawzajem swoich wypowiedzi. Uczestnicy zostali też poinformowani o tym, że pozostaną anonimowi (nie musieli się przedstawiać) dla osób analizujących ich wypowiedzi, a sesja jest nagrywana i zostanie wykorzystana do sporządzenia raportu.

## Analiza danych

Wszystkie wywiady fokusowe zostały poddane transkrypcji, co stanowi najbardziej rygorystyczny i czasochłonny tryb analizy danych (Krueger, 1994). W projekcie dokonaliśmy transkrypcji audio, zlecając jej wykonanie firmie zewnętrznej. W efekcie uzyskaliśmy około 240 stron materiału do dalszej analizy.

Strauss i Corbin (1998) opisują analizę jako wzajemne oddziaływanie między badaczami a danymi, przyznając, że istnieje zakres subiektywnej selekcji i interpretacji

wygenerowanych danych. Tak było też w naszym przypadku. Materiały pozyskane od poszczególnych grup fokusowych opracowywałyśmy za pomocą ciągłej analizy porównawczej, wyodrębniając osobno w każdej z nich dane do oceny, kody, kategorie i wątki. Sprawdzaliśmy, czy były one akcydentalne, czy też wyłaniały się w podobnej postaci (wykazującej potencjał do ujednoczenia i formalnej unifikacji) w innych grupach, co pozwoliło wyróżnić powtarzające się wątki i tematy. Oznacza to, że „czynności badawcze ukierunkowane były na osiągnięcie nasycenia teoretycznego polegające na przeszukiwaniu zbioru ekspresji doświadczeń, przeżyć, obiektów lub zjawisk, zwykle określonych lokalnie, i przeprowadzaniu elementów tego zbioru w zbiór kategorii teoretycznych” (Pasikowski, 2019:155). Sugerując się wytycznymi Kruegera i Caseya (2000) skupiałyśmy się na tym, aby analiza była systematyczna, sekwencyjna, weryfikowalna i ciągła, co zwiększyło stopień niezawodności, spójności i zgodności danych.

Opierając się na procedurze analizy tematycznej (Gibbs, 2011; Ravitch i Carl, 2016), najpierw zapoznałyśmy się z danymi z wywiadów fokusowych poprzez gruntowne wniknięcie w ich treść. Przeczytałyśmy materiał z każdego wywiadu osobno, notując swoje spostrzeżenia oraz sugestie, jakie kody mogłyby być wygenerowane z poszczególnych wypowiedzi. Chodzi o wyodrębnienie fragmentów zawierających charakterystyczne punkty czy istotne dane, które umożliwiają uporządkowanie i klasyfikację różnego rodzaju informacji, np. z opowieści studentów o tym, że podczas zajęć jest im niewygodnie (może ona przybrać różne formy, choćby ze względu na zindywidualizowany styl wypowiedzi czy specyfikę danego kierunku studiów), da się wyodrębnić kod: „niedostosowane sale”. Zaproponowane kody były przez nas wspólnie omawiane i weryfikowane, a następnie na ich podstawie, metodą indukcji, tworzyłyśmy ogólniejsze kategorie i wątki tematyczne (np. wątek: oczekiwania wobec studiów), umieszczając wszystko w tabeli. Granice pojęciowe między poszczególnymi kodami zostały wyraźnie zaznaczone i przestrzegane podczas analizy, sukcesywnie dokonywałyśmy też redukcji bądź modyfikacji kodów, dążąc do maksymalnej adekwatności wobec wypowiedzi źródłowych. To samo dotyczyło wątków tematycznych, które zostały sformułowane w taki sposób, by odzwierciedlać cele i założenia badania, czyli zapoznanie się z opiniami i doświadczeniami studentów oraz pracowników Wydziału Filologicznego na temat prowadzonego na nim kształcenia. Tak przygotowane

dane mogłyśmy poddać mapowaniu i interpretacji, finalnie tworząc jeden dokument, w którym scaliłyśmy tabele opracowane osobno dla poszczególnych grup, używając tych samych kodów, kategorii i wątków.

Podsumowując można stwierdzić, że wieloaspektowe analizy jakościowe, przeprowadzone na zgromadzonych danych, pozwoliły na wgląd w skomplikowany proces kształcenia filologicznego na Uniwersytecie w Białymstoku. Jesteśmy jednak przekonane, że sformułowane na ich podstawie wnioski, które złożyły się na poniższy raport, mogą się okazać przydatne również pracownikom innych uczelni, chcących wdrażać nowoczesne metody dydaktyczne, które z jednej strony będą spełniać oczekiwania studentów, a z drugiej gwarantować wysoki poziom nauczania.

# Wyniki badania

W toku analizy danych pozyskanych podczas wywiadów fokusowych wyodrębniłyśmy i opracowałyśmy cztery wątki tematyczne, odnoszące się do postawionych przez nas na wstępie pytań badawczych:

- **Wątek tematyczny 1:** Oczekiwania wobec studiów
- **Wątek tematyczny 2:** Pozytywne doświadczenia na studiach
- **Wątek tematyczny 3:** Napotymane trudności na studiach
- **Wątek tematyczny 4:** Sugerowane zmiany na studiach

Poszczególnym wątkom tematycznym odpowiadają kolejne części raportu, w którym podsumowałyśmy wyniki naszych badań, uzupełnione przykładowymi cytatami z wypowiedzi respondentów, zachowanymi w oryginalnej formie (nie korygowałyśmy błędów językowych ani rzeczowych). Pojawiają się w nim zaproponowane przez nas kody i kategorie, wplecione w wywód, który zawiera również nasze komentarze, sugestie i zalecenia. Zależało nam bowiem na tym, aby nie tylko wskazać problemy, z którymi borykają się studenci i pracownicy, ale też zaproponować ich możliwe rozwiązania.

## Wątek tematyczny 1: Oczekiwania wobec studiów

Pierwszy wątek badawczy wyłoniony w trakcie analizy obejmuje oczekiwania respondentów wobec studiów filologicznych. Wypowiedzi badanych dotyczące tego zagadnienia zostały podzielone na następujące kategorie:

- motywy wyboru kierunku studiów
- postrzeganie kierunków filologicznych
- preferowanie metody podawczej/model transmisyjny.

W ramach kategorii pierwszej motywy wyboru kierunku studiów, odnoszącej się do uzasadnienia, wyróżniono dziewiętnaście kodów, które można podzielić na cztery podgrupy uwzględniające aspekty językowe, aspekty zawodowe, aspekty społeczno-ekonomiczne oraz rozwój wiedzy i zainteresowań.

Wśród aspektów językowych wyróżniono trzy kody: wysoką samoocenę kompetencji językowych, potrzebę rozwijania wcześniej nabytych kompetencji językowych oraz naukę drugiego języka.

Wypowiedzi studentów filologii obcych wskazują, że ważnymi przesłankami wyboru studiów filologicznych jest chęć doskonalenia kompetencji językowych nabytych wcześniej i możliwość poznania kolejnych języków. Respondenci twierdzili, że przyczyną wyboru kierunku studiów była własna wysoka ocena kompetencji językowych i łatwość uczenia się języka:

- (1) Ale zawsze jakoś mi języki wchodziły i po prostu to bardzo wydawało się dla mnie ochronne.
- (2) Właściwie się nie uczyłem do matur, tylko z angielskiego zdałem dobrze i dostałem się tutaj.
- (3) Rosyjski mnie bardziej przyciągał, bo zawsze mi też z łatwością nauka rosyjskiego przychodziła.
- (4) Miałam rosyjski od szkoły podstawowej aż do gimnazjum i to sumie dobrze mi szło, więc pomyślałam...

Badani podkreślali również potrzebę rozwijania nabytych wcześniej umiejętności językowych:



- (5) Byłam w klasie z francuskim, potem w liceum dwujęzycznym z hiszpańskim, więc stwierdziłam, że studia i ten kierunek, który wybrałam, to jest dobre rozwiązanie.
- (6) Chciałam tu na studiach polepszyć, chciałam mieć większą tą znajomość...
- (7) Polepszę te swoje znajomości językowe.

Należy odnotować fakt, że studia filologiczne na Uniwersytecie w Białymstoku oferują możliwość nauczenia się nowego języka od podstaw. Dotyczy to kierunków na filologii rosyjskiej, francuskiej i angielskiej (filologia angielska z dodatkowym komponentem językowym obejmującym język rosyjski, hiszpański lub niemiecki). Chęć poznania nowego języka obrazują następujące wypowiedzi respondentów:

- (8) Fajnie byłoby studiować język, bo to też fajna umiejętność, tak znać język od podstaw i na wyższym poziomie, poziomie akademickim;
- (9) Chciałem się nauczyć tego języka.

Kolejna podgrupa dotycząca uzasadnienia wyboru kierunku studiów obejmuje aspekty zawodowe. W skład tej podgrupy wchodzi kody: *perspektywa pracy jako dziennikarz, nauczyciel i tłumacz, potencjalnie szeroka oferta zawodowa oraz perspektywa pracy na Podlasiu*. Wypowiedzi respondentów wskazują, że w niektórych przypadkach wybór kierunku studiów podyktowała planowana kariera w określonym zawodzie: dziennikarza, nauczyciela lub tłumacza. Konkretnie plany zawodowe respondentów ilustrują następujące cytaty:

- (10) przede wszystkim myślałem o dziennikarstwie;
- (11) właśnie wyobrażałam siebie w roli nauczyciela;
- (12) chciałam być na przykład tłumaczem.

Oprócz planów zawodowych, respondenci zwrócili również uwagę na fakt, że studia filologiczne otwierają możliwości pracy w różnych gałęziach gospodarki:

- (13) praca w spedycji i w firmach transportowych, które jeżdżą na wschód;
- (14) [w] każdej firmie, która ma kontakt z językiem rosyjskim.

Wypowiedzi badanych studentów wskazują, że mają oni świadomość potencjału zawodowego studiów filologicznych, zarówno w odniesieniu do konkretnych zawodów, jak i szeroko rozumianej możliwości pracy w biznesie – stanowi to istotny motyw wyboru kierunku. Może też świadczyć o pragmatycznym podejściu do studiów, zakładającym, że studia wyższe mają na celu przygotowanie do odnalezienia się na rynku pracy.

W przypadku studentów filologii rosyjskiej istotną przesłanką była możliwość pracy w regionie zamieszkania:

- (15) Na pewno większość będzie szukała w Białymstoku, bo raczej w Polsce aż tak dużo się tego rosyjskiego nie używa jak tutaj;
- (16) Zostanę w Białymstoku i tutaj coś sobie znajdę.

Wyraźnie deklarowana chęć pracy na Podlasiu wynika być może z faktu, że studenci rusycystyki postrzegają język rosyjski jako narzędzie komunikacji ograniczone do rejonów Europy Wschodniej. Inną przyczyną może być chęć utrzymania ścisłej więzi ze środowiskiem, z którego niektórzy respondenci się wywodzą. Podlasie jest regionem wielokulturowym, zamieszkałym m.in. przez grupy identyfikujące się z szeroko pojmowaną etnicznością białoruską i ukraińską, a także z religią prawosławną. Znaczenie może mieć zatem podobieństwo języka rosyjskiego do białoruskiego lub ukraińskiego (abstrahując od kontekstu politycznego, który te języki antagonizuje), ale też świadomość, że przyjeżdżający na Podlasie Białorusini, m.in. w związku z polityką Łukaszenki wobec własnego narodu, posługują się właśnie rosyjskim. Znają go zresztą również mieszkańcy innych krajów postsowieckich.

Kolejna podgrupa kodów dotyczących uzasadnienia wyboru kierunku studiów obejmuje aspekty społeczno-ekonomiczne. W jej skład wchodzi następujące kody: *dogodna lokalizacja i znany kontekst społeczny, ograniczenia finansowe* i *renoma kierunku studiów*. Wypowiedzi badanych w tej podgrupie wskazują przede wszystkim na przyczyny wyboru Uniwersytetu w Białymstoku. Jednym z powodów decyzji o studiowaniu w miejscu zamieszkania były czynniki społeczne, mianowicie znajome środowisko i ustabilizowana sytuacja życiowa:

- (17) przynajmniej część osób ma życie, jakby, jako tako, sobie ułożone, więc to też;
- (18) Wszyscy znajomi tu są, już, że tak powiem, nie trzeba daleko jeździć znowu, zaczynać od nowa.

Respondenci zwracali też uwagę na ograniczenia finansowe, które uniemożliwiały im studiowanie w innym mieście:

- (19) bo nie miałem pieniędzy, po prostu, na wyprawdawkę i też nie chciałem, żeby rodzice mnie utrzymywali;
- (20) ze względu na fundusze i brak zbytnej chęci bycia utrzymywanym przez rodziców w Warszawie.

Studenci filologii rosyjskiej podkreślali, że kierowali się dobrymi opiniami na temat tego kierunku, na przykład:

- (21) a Białystok też dlatego, bo słyszałam, że filologia rosyjska jest akurat na dobrym poziomie;
- (22) mój nauczyciel z liceum studiował tutaj na Uniwersytecie, bardzo polecał.

Wypowiedzi wskazują, że studenci cenią poczucie bezpieczeństwa, jakie zapewnia im zarówno znane środowisko, jak i ustabilizowana sytuacja finansowa. Należy zwrócić

uwagę, że respondenci są świadomi kosztów edukacji, ponoszonych przez ich rodziny i nie chcą narażać bliskich na dodatkowe wydatki. Warto podkreślić, że tylko studenci filologii rosyjskiej zadeklarowali kierowanie się przy wyborze studiów jej renomą. Może to świadczyć o tym, że ze względu na specyfikę regionu, filologia rosyjska na UwB jest uważana za konkurencyjną wobec studiów na uniwersytetach w większych ośrodkach.

Ostatnia grupa kodów, które wchodzi w skład pierwszej kategorii **motywy wyboru studiów**, zawiera wypowiedzi dotyczące roli aspektów poznawczych w wyborze kierunku studiów, to jest rozwoju wiedzy i zainteresowań. Grupa ta obejmuje następujące kody: *wybór zgodny z zainteresowaniami, chęć poszerzenia wiedzy, studia drugiego wyboru, przypadkowy wybór kierunku studiów oraz chęć kontynuowania nauki bez sprecyzowanych zainteresowań*.

Niektórzy respondenci deklarują, że wybór studiów filologicznych był zgodny z ich zainteresowaniami:

- (23) jednak poszłam chyba za głosem serca i za tym, co lubię;
- (24) że na pierwszym miejscu patrzę na to, co im odpowiada niż na to, co będzie później;
- (25) wszystko czuję się tutaj dobrze po prostu.

Badani stwierdzają również, że kierowała nimi chęć poszerzenia wiedzy:

- (26) teoretycznie czegoś pożytecznego się nauczę;
- (27) poszerzyć tą wiedzę;
- (28) takie trzy lata może czegoś pożytecznego.

Należy jednak zwrócić uwagę, że w przypadku cytatów 23–28 zainteresowania nie są sprecyzowane, a znaczącą rolę odgrywają czynniki afektywne, takie jak dobre samo-

poczucie i poczucie bezpieczeństwa wynikające ze zgodności z upodobaniami. Może wynikać z tego, że badani cenią warunki sprzyjające stabilności emocjonalnej. Z kolei wypowiedzi 26 i 28 uwypuklają pragmatyczną naturę wiedzy – jej użyteczność, co wskazuje na wybór studiów oferujących wiedzę przydatną na rynku pracy. Powyższe ogólne wypowiedzi mogą sygnalizować brak dostatecznych informacji o kompetencjach i wiedzy doskonalonej na kierunkach filologicznych przed podjęciem decyzji o wyborze takich studiów.

Kolejne wątki w tej grupie wskazują na to, że studiowanie na kierunku filologicznym na Uniwersytecie w Białymstoku nie było pierwotnym planem lub świadomym wyborem respondentów. Wypowiedzi części studentów pokazują, że planowali studiowanie na innej uczelni, na innym kierunku lub zmienili kierunek w trakcie studiów. Część z nich zamierzała studiować w większym ośrodku, ale nie udało im się zakończyć pomyślnie rekrutacji. Część rozważała podjęcie nauki na innych kierunkach humanistycznych, a inni całkowicie zmienili profil studiów. Ten wątek ilustrują następujące fragmenty wypowiedzi respondentów:

- (29) złożyłem też na Uniwersytet Warszawski, niestety, trochę tam jest chyba duża konkurencja, bo tam się nie dostałem;
- (30) składałam jakby też na inne kierunki humanistyczne, typu na przykład prawo;
- (31) Ja na Wydział Prawa, dostałam się, no, ale jednak wybrałam filologię polską;
- (32) po prostu, złożyć gdzieś papiery, żeby się dostać na studia i to było na Politechnice;
- (33) Inżynierii i Zarządzaniu Usług, ale po takim namyśle;
- (34) dwa lata spędziłem na Biotechnologii na Politechnice Białostockiej.

Niektóre uwagi wskazują, że wybór kierunku studiów był w jakiejś mierze przypadkowy, a studenci nie byli świadomi, jaki program oferuje kierunek. Nie mieli skonkretyzowanych planów dotyczących swojej edukacji i przyszłej pracy. O braku świadomości

mego wyboru kierunku studiów i planów z nim związanych świadczą następujące wypowiedzi respondentów:

- (35) Ja w sumie do tej pory nie mam żadnego pomysłu;
- (36) Szczerze? Papierek, po prostu żeby mieć wykształcenie wyższe;
- (37) To zobaczymy, jak będziemy dobrzy w tym, w czym jesteśmy, to na pewno jakoś się uda;
- (38) ale wydaje mi się, że po prostu część, nie mam też takiego zdefiniowanego planu.

Badani studenci podkreślali również, że istotną przesłanką była dla nich chęć kontynuowania edukacji na poziomie wyższym bez konkretnego celu:

- (39) po prostu, złożyć gdzieś papiery, żeby się dostać na studia;
- (40) część ludzi, po prostu, przyszła, żeby być na jakichkolwiek studiach;
- (41) Bardziej ci ludzie, po prostu, nie chcieli, chcieli, po prostu, coś tam studiować, żeby nie było, że nic nie robią i tyle.

Informacje zawarte w tej grupie kodów jednoznacznie pokazują, że decyzje podejmowane przez badanych przy wyborze kierunku studiów nie są bezpośrednio związane z proponowanym przez filologię programem nauczania. Świadczy o tym elastyczność studentów w czasie procesu rekrutacji, niesprecyzowana oczekiwana dotyczące kształcenia filologicznego, przywiązywanie wagi do czynników emocjonalnych i brak jednoznacznego powodu wyboru kierunku. Istotnym motywem natomiast zdaje się chęć kontynuowania nauki na poziomie wyższym. Prawdopodobnie odzwierciedla to przekonanie badanych o konieczności posiadania dyplomu szkoły wyższej w sytuacji, kiedy wykształcenie wyższe staje się coraz bardziej powszechne.

Podsumowując analizę pierwszej kategorii **motywy wyboru studiów**, należy stwierdzić, że studenci podejmujący naukę na kierunkach filologicznych kierują się różnymi

przesłankami. Niewątpliwie w przypadku filologii obcych bardzo istotnym powodem okazuje się chęć rozwijania umiejętności językowych. Nie jest to zaskakujące – we współczesnym świecie umiejętność komunikacji z przedstawicielami innych kultur stanowi niezbędny warunek osiągnięcia sukcesu zawodowego, a także usprawnia relacje międzyludzkie w sferze prywatnej i społecznej. Natomiast żaden z badanych studentów nie wymienił zainteresowania kulturą kraju docelowego jako motywu wybrania filologii obcych. Podobnie zresztą studenci filologii polskiej nie deklarowali chęci pogłębionego poznania literatury ojczystej. Nie należy przez to rozumieć, że respondenci nie doceniają znaczenia kultury i wzajemnych relacji między kulturą a językiem, ale niewątpliwie w grupie studentów biorących udział w badaniu zainteresowania tego rodzaju nie były priorytetem przy wyborze studiów. Wydaje się, że ten fakt może odzwierciedlać ogólną tendencję społeczną, której wynikiem jest dostosowywanie kształcenia wyższego do potrzeb rynku pracy i która prowadzi nieuchronnie do schyłku studiów filologicznych w tradycyjnym rozumieniu tego pojęcia.

Badani studenci zwracali uwagę przede wszystkim na pragmatyczny wymiar studiów, czyli możliwości zawodowe w środowisku lokalnym oraz na krajowym i międzynarodowym rynku pracy. Mało świadomy czy „przypadkowy” wybór kierunku w istocie może być interpretowany jako podyktowany praktycznymi przesłankami. Osoby, które nie mają jeszcze sprecyzowanych celów, a uważają, że powinny studiować, wybierają filologię obce. Na tych kierunkach nauczą się lub udoskonalą język obcy, a także nabeżdżą kompetencje miękkie i twarde, przydatne w różnych kontekstach edukacyjnych i zawodowych, np. umiejętności dydaktyczne, prezentacyjne, negocjacyjne, umiejętność analizy i tworzenia tekstu, samokształcenia czy tłumaczenia tekstów specjalistycznych. Powyższe tendencje pragmatyczne można również zaobserwować w wypowiedziach zakwalifikowanych do kategorii drugiej **postrzeganie filologii**, gdzie studenci zauważali różne opcje zawodowe, postulowali większą specjalizację i skupienie się na kształceniu językowym.

Wniosek, który się nasuwa, to wyjście naprzeciw potrzebom studentów i rozszerzenie oferty praktycznych specjalizacji na studiach filologicznych, a także dodatkowych modułów językowych. Ten proces został już rozpoczęty – programy filologii zawierają specjalizację edytorską, dziennikarską, biznesową czy tłumaczeniową. Należał

by jednak zweryfikować zawartość programową tych modułów i zwiększyć liczbę nauczycieli-praktyków. Kolejnym krokiem może być utworzenie lingwistyki stosowanej, oferującej kształcenie dwóch języków obcych. Pozostaje pytanie, czy tradycyjna filologia o charakterze czysto akademickim, skupiona na badaniu tekstów kultury i języka, powinna odejść do lamusa. Niewątpliwie ten rodzaj kształcenia jest potrzebny. Klasyczna filologia mogłaby pozostać jako opcja specjalizacyjna lub należy stworzyć modułowy system kształcenia, w którym studenci mogliby wybierać interesujące ich przedmioty.

Kategoria druga odnosząca się do **postrzegania filologii** zawiera opinie badanych dotyczące stopnia spełnienia ich oczekiwań związanych ze studiami w sferze programowej, zawodowej i psychologicznej. W ramach tej kategorii zidentyfikowano osiem kodów. Pierwsze z nich, dotyczące programu kształcenia, zostały określone jako: *przewaga nauki o kulturze krajów docelowych, potrzeba rozwijania głównie kompetencji językowych i większa specjalizacja na studiach licencjackich*. Kolejne trzy kody: *ograniczone perspektywy zawodowe, elastyczność na rynku pracy i konieczność ustawicznego kształcenia* odnoszą się do relacji między studiami a przyszłym zatrudnieniem. Ostatnie dwa kody: *niespełnione oczekiwania i kameralność studiów* zawierają wypowiedzi wyrażające opinie dotyczące psychologicznych aspektów procesu kształcenia.

Pomimo że badani studenci nie deklarowali zainteresowania kulturą kraju docelowego jako motywu wyboru kierunku studiów (analiza pierwszej kategorii), oczekiwali, że program studiów będzie w istotnym stopniu zawierał treści kulturowe. Studenci filologii angielskiej spodziewali się zajęć dotyczących tradycyjnie pojmowanej kultury anglosaskiej oraz tego, że będą one obejmować znaczną część programu:

- (42) Sobie wyobrażałem, że każde zajęcia będą o kulturze Wielkiej Brytanii [...] albo Ameryki. I nie były każde, bo mieliśmy specjalne, że tak powiem zajęcia dedykowane kulturze Wielkiej Brytanii i USA;
- (43) te zajęcia o kulturze, będą dominować właśnie, że będzie głównie literatura, kultura, ale jednak sporo było właśnie samej nauki języka też... Więcej niż mówiły te osoby, które studiowały to, też gdzieś indziej może.



Pomimo że niektórzy studenci anglistyki spodziewali się dominującej roli przedmiotów o charakterze kulturowym i te oczekiwania nie zostały potwierdzone, nie wyrazili jednak niezadowolenia z tego faktu. Pojawiają się natomiast głosy innych studentów filologii angielskiej, wyrażające potrzebę skupienia się głównie na kształceniu umiejętności językowych. Wynika to albo z indywidualnych planów studentów, albo z przekonania, że celem filologii obcej jest głównie kształcenie językowe. Poglądy te ilustrują następujące wypowiedzi:

- (44) ja przyszedłem się nauczyć języka, nie, nie jest mi do tego za bardzo potrzebna umiejętność analizowania wierszy;
- (45) głównie tutaj wszyscy przyszli po to, żeby dobrze poznać język;
- (46) W kształceniu filologicznym to na pewno to, że poznajemy język, tak?

Studenci anglistyki wyrazili również rozczarowanie niedostateczną liczbą tłumaczeniowych zajęć specjalizacyjnych na studiach licencjackich:

- (47) spodziewałem się, że na tej specjalizacji z tłumaczeń, będzie trochę więcej zajęć poświęconych tłumaczeniom;
- (48) okazuje się, że jest tylko czterdzieści pięć minut więcej zajęć.

Z wypowiedzi badanych studentów można wywnioskować, że do pewnego stopnia spodziewali się programów kształcenia obejmujących treści językowe i kulturowe. Podobnie jak w wypowiedziach przypisanych do kategorii pierwszej, respondenci podkreślają jednak istotną lub wręcz dominującą rolę doskonalenia umiejętności językowych. Uwagi dotyczące treści kulturowych zostały wyrażone wyłącznie przez studentów filologii angielskiej. Nie zawierają one oceny przydatności tych zajęć, trudno więc określić, czy oczekiwania studentów zostały w tym zakresie spełnione. Ponadto respondenci pragnęliby rozszerzenia spektrum praktycznych zajęć specjalizacyjnych na studiach I stopnia, co wskazuje na silną potrzebę kształcenia umiejętności użytecznych w przyszłej pracy.

Kolejna grupa w ramach kategorii drugiej obejmuje zagadnienia związane z karierą zawodową. Studenci filologii polskiej wskazują, że w trakcie studiów otrzymują informacje o problemach z zatrudnieniem, jakie mają absolwenci polonistyki i wyrażają zaniepokojenie brakiem perspektyw zawodowych:

- (49) bardzo dużo opinii, że po tym kierunku nie znajdę pracy, że będzie bardzo ciężko;
- (50) ja też słyszę, że „Kurczę, no ale co ty tam robisz, no?” Przecież, no nie wiem, no, po tym nie ma pracy, a szczególnie w Białymstoku.

Istotną kwestią jest fakt, że niepokój wywołany brakiem perspektyw zawodowych wpływa negatywnie na motywację studentów do nauki. Ukazują to następujące wypowiedzi:

- (51) Troszeczkę może i mnie zraziło, bardziej myślę, że zraziło mnie to, że słyszałam głosy, że ciężko jest znaleźć pracę po filologii polskiej;
- (52) że to mnie troszeczkę zniechęciło, że, no, że ciężko jest tę pracę znaleźć.

Jednocześnie pojawiają się opinie wskazujące na to, że proces kształcenia na filologii polskiej przyczynił się do odkrycia różnych obszarów zawodowych i ścieżek kariery w mediach i branży wydawniczej:

- (53) i nikt w ogóle nie wie, że po filologii polskiej można robić też inne rzeczy, nie tylko być nauczycielem, no bo na przykład mamy specjalizację edytorską, czy dziennikarską, no więc, więc można też inne rzeczy robić;
- (54) przecież pracę może gdzieś się znajdzie, bo jest więcej, więcej wydawnictw, więcej, no nie wiem, no, tego wszystkiego takiego związanego z tą filologią, gdzie możemy się zatrudnić po prostu.

Kolejnym elementem wyłonionym w trakcie analizy jest wzrastająca świadomość konieczności ustawicznego kształcenia. Studenci wyraźnie artykułują pogląd, że efektywna praca wymaga ciągłego samodoskonalenia w formie szkoleń lub samodzielnej analizy i refleksji. Opinie studentów ilustrują następujące fragmenty wypowiedzi:

- (55) nie kończy na tych samych studiach, magisterce, tylko jeszcze na jakieś kursy, jakieś szkolenia też trzeba chodzić;
- (56) trzeba się doszkalać, trzeba czegoś szukać;
- (57) świadomość, że wszyscy, że zawsze możemy czegoś więcej się nauczyć, że nie wychodzimy i o, wiemy wszystko, i nasze tłumaczenia będą doskonałe.

Badani mają też przeświadczenie, że umiejętności nabyte w trakcie studiów zostaną zweryfikowane w trakcie kariery zawodowej:

- (58) najwięcej się ludzie uczą pracując;
- (59) będziemy popełniać głupoty jakieś w pracy. Dopiero praca zweryfikuje.

Omówione wyżej wypowiedzi studentów odnośnie perspektyw zawodowych i potrzeby ciągłego kształcenia wskazują, że studia filologiczne przyczyniły się do zwiększenia ich świadomości i umiejętności refleksji. Bez wątplenia wpłynęło to na postulowaną przez studentów konieczność samorozwoju. Pozornie niespójne uwagi dotyczące możliwości znalezienia pracy mogą oznaczać, z jednej strony, bardziej realistyczną ocenę rynku pracy, z drugiej zaś umiejętność poszukiwania innych rozwiązań. Trzeba jednak podkreślić, że przekonanie o potencjalnie wąskiej niszy zawodowej wpływa negatywnie na motywację badanych do aktywnego studiowania. Jest to kolejne świadectwo istotności czynników afektywnych oraz przykładania przez studentów dużej wagi do perspektywy odnalezienia się na rynku pracy.

Pojawiają się też sporadyczne negatywne uwagi dotyczące oczekiwań wobec studiów. Jako przykład może posłużyć komentarz studenta romanistyki dotyczący liczebności grup zajęciowych:

(60) Nasza grupa jest bardzo mała, i na każdych zajęciach po prostu, no to, no to wygląda jak zajęcia językowe w gimnazjum, w liceum, nie mamy żadnych takich wykładów typu aula... No czujemy się jakbyśmy jeszcze byli w tym liceum. To nie są takie studia, naprawdę takie studia, które, które sobie wyobrażaliśmy wcześniej, przynajmniej tak oceniam... wchodzimy tutaj, przychodzimy po prostu, posiedzieć, posłuchać, coś tam wynieść, ale jednak no, nie czujemy się tak swobodnie.

Trudno jest jednoznacznie zinterpretować tę wypowiedź. Respondent w istocie krytykuje naukę w małej grupie, co zazwyczaj jest postrzegane jako walor. Prawdopodobnie odczuwa to jako możliwość zwiększonej kontroli nauczyciela nad procesem kształcenia, na co wskazuje kontekst wypowiedzi i ostatnia fraza: *nie czujemy się tak swobodnie*. Ponadto studia kojarzą mu się prawdopodobnie z tradycyjną formą wykładu skierowanego do dużej liczby studentów. Z drugiej strony studenci rusycystyki postrzegają kameralność warunków kształcenia jako nieoczekiwany atut studiów na wybranym kierunku:

(61) bo zawsze wydawało się, że studia to jakaś wielka aula, dwieście ludzi, ciągle codzienne wykłady i tak, że każdy jest anonimowy. A tutaj jest odwrotnie, jest piętnaście osób na sali, dziesięć, mija pół roku i nawet jak spotykasz gdzieś na mieście wykładowcę, i każdy każdego kojarzy;

(62) a tutaj po prostu jest lżej jak wszyscy się znają.

Pomimo sprzecznych poglądów w obu opiniach można odnaleźć wątek dobrego samopoczucia jako istotnego elementu zadowolenia ze studiów.

Ostatnia kategoria wyróżniona w pierwszym wątku odnosi się do oczekiwań studentów związanych z procesem kształcenia, a szczególnie z szeroko pojętymi metodami

kształcenia. Oczekiwania studentów w tym zakresie można określić jako **preferowany transmisyjny model nauczania**. Zawiera ona następujące kody: brak jasnych kryteriów oceny, niezrozumiałe polecenia do zadań, klarowne zajęcia, podawanie zagadnień na egzaminy, brak usystematyzowania przekazywanej wiedzy i wymóg samodzielności.

W wypowiedziach badanych studentów filologii angielskiej można zauważyć niezadowolone związane z niedostateczną wiedzą na temat tego, czego oczekują od nich prowadzący zajęcia. Respondenci odnoszą się do braków klarownych kryteriów oceny, niesprecyzowanych celów wyznaczonych dla nich zadań oraz niedostatecznych wskazówek dotyczących wymagań związanych z zaliczeniem przedmiotu. Obrazują to następujące wypowiedzi:

- (63) Na drugim roku mieliśmy literaturę angielską, która była, powiedzmy, przedmiotem kontrowersyjnym... że na przykład, że ten zamek oznacza, coś tam, zło i ciemność, a jak się napisze, że ten zamek oznacza ciemność i zło, to jest źle;
- (64) z literatury angielskiej testy, to była tak naprawdę loteria, bo nieważne, co się napisało, to albo się zdało, albo nie, nie wiadomo, od czego to zależy... bardzo dużo właśnie studentów, i tak przychodziło: „Ale dlaczego?”
- (65) bardzo takie konkretne zadanie, co napisać....napiszcie o takiej i takiej książce, ale co mamy napisać, to nie bardzo, nie bardzo było wiadomo.

Komentarze 63–64 odnoszą się do konkretnych zajęć i niewątpliwie kryteria oceniania i polecenia do zadań nie zostały jasno sprecyzowane przez nauczyciela. Z drugiej strony jednak interpretacje tekstów literackich mogą stanowić wyzwanie dla studentów drugiego roku ze względu na trudność i wieloznaczność tego typu materiału. W kształceniu literackim występują zadania otwarte i przyzwolenie na różne interpretacje, nie znaczy to jednak, że każdy sposób analizy jest jednakowo przekonujący. Studenci nie zawsze to rozumieją i może stąd wynikać poczucie, że podlegają subiektywnej ocenie nauczyciela. Z kolei cytaty 65 dodatkowo wskazuje na zagubienie studentów

związane z nieznaną specyfiką kształcenia wyższego (na przykład sensu sesji czy różnicy między typami zajęć akademickich).

Z drugiej strony, respondenci są w stanie wyrazić w sposób szczegółowy swoje oczekiwania wobec prowadzących zajęcia: *klarowność przekazywanych treści i bardzo jasno sformułowane wymagania*. Obszerne cytaty poniżej ilustrują ich dokładnie sprecyzowane wymagania:

- (66) wykład z Morfologii jak mieliśmy... tak, to praktycznie można powiedzieć, że no trzy czwartej swojej wiedzy, to wynosiliśmy z wykładu.... ktoś czegoś nie usłyszał, to mógł sobie przepisać, był czas na to, żeby sobie to zapisać... ale też były przejrzyste te slajdy... nie było za dużo i nie było takiej mieszanki... z tego zeszytu, który się miało z wykładu, co się tam pisało, można było spokojnie się uczyć i to wystarczyło... nie trzeba było sobie czegoś, nie wiem, szukać dodatkowo, po prostu każdy zapisywał i to też jakby było powiedziane, że to jest wymagane;
- (67) ale na pewno mi się podoba, jak wykładowcy podają konkretnie, co będzie na egzaminie. W sensie, nie mówię, że pytanie, jakie będzie i tego, tylko daje zagadnienia... To już, przynajmniej jest się z czego nauczyć.

Badani podkreślają również kwestię konieczności systematyzowania wiedzy i powtarzania materiału:

- (68) powinniśmy mieć to lepiej wszystko przedstawione i te materiały tak zebrane, to ja mam wrażenie, że ja się gubię, że ja już nie wiem, o co chodzi;
- (69) nauka języka obcego powinna być bardziej systematyczna;
- (70) już do tego nie wracamy, a czasami no niestety, trzeba do tego wrócić, i przypomnieć.

Oczekiwanie usystematyzowania wiedzy jest bez wątpienia zasadne. Z wypowiedzi respondentów można jednak wnioskować, że oczekują od nauczyciela powtarzania

uprzednio omówionych kwestii, a także przygotowania pomocy dydaktycznych, które będą przedstawiały materiał w sposób podawczy. Innymi słowy, zebrane materiały powinny stanowić rodzaj skryptu umożliwiającego pełne przygotowanie do zaliczenia lub egzaminu bez konieczności sięgania do innych źródeł. Nie zawsze jest to jednak możliwe. Wiele zajęć na uczelni ma charakter warsztatowy, w ich trakcie studenci sami formułują wnioski i opinie. Programy studiów zostały okrojone, na zajęciach nie ma zatem czasu, który można poświęcić na powtarzanie wiedzy. Przede wszystkim jednak nowoczesne podejścia metodyczne wymagają od studentów samodzielności w procesie kształcenia. Postulat autonomii uczącego się zakłada doskonalenie szeregu umiejętności, takich jak np. samodzielne wyznaczanie celów i sposobów nauki, umiejętność ustalania priorytetów, wyszukiwanie informacji czy samoocenę własnych postępów. Analiza pokazuje, że część studentów jest tego świadoma i akceptuje własną odpowiedzialność za proces kształcenia i towarzyszące temu nakłady pracy własnej:

- (71) poświęcić jeszcze dużo, dużo czasu, żeby to wszystko jeszcze raz sobie dobrze powtórzyć, żeby przeczytać, żeby to zrozumieć;
- (72) no to częściej znajdę sobie coś w Internecie.

Podsumowując kategorię drugą i trzecią, które są związane z oczekiwaniami studentów wobec kształcenia filologicznego można stwierdzić, że oczekiwania studentów odnośnie programów nauczania, warunków kształcenia oraz perspektyw zawodowych nie przyniosły jednoznacznych wniosków. Komentarze są czasami sprzeczne, np. w związku z możliwościami znalezienia pracy czy kameralnych warunków studiowania na filologiach rosyjskiej i francuskiej. Pomimo krytycznych uwag badani zauważają pozytywne aspekty studiów (pogłębiona informacja o potencjalnych ścieżkach zawodowych, uświadomienie sobie konieczności ustawicznego kształcenia). Niektórzy postulują nieznaczne zmiany w treściach kształcenia, takie jak zwiększenie liczby zajęć specjalizacyjnych na studiach I stopnia, a także podkreślają priorytetową pozycję kształcenia językowego. W tym zakresie ich oczekiwania są zgodne z wyartykułowanymi motywami rozpoczęcia studiów filologicznych, a wnioski zostały przedstawione

przy analizie kategorii pierwszej. Ogólnie jednak w tych obszarach respondenci nie wyrażają zasadniczej krytyki.

Można zwrócić za to uwagę na pojawiające się zarówno w kategorii pierwszej, jak i drugiej czynniki psychologiczne. Nie jest to może wątek wiodący – trudno oczekiwać, aby studenci dzielili się swoimi problemami emocjonalnymi w trakcie grupowych wywiadów fokusowych. Wydaje się jednak, że istotne jest dla nich poczucie bezpieczeństwa, a stan uczuciowy wpływa na ich ocenę procesu kształcenia. Zasadne byłoby zatem psychologiczne wsparcie studentów na początku ich kariery akademickiej, np. z wykorzystaniem metody warsztatowej, która pozwoliłaby im na przygotowanie się do przyjęcia merytorycznej krytyki, do publicznych wystąpień czy wyrażania własnych opinii.

Najwięcej krytyki wśród badanych studentów wzbudziły tematy zaklasyfikowane do kategorii trzeciej, mianowicie preferowanie metody podawczej/model transmisyjny kształcenia. Respondenci krytykowali brak przejrzystych kryteriów oceny, jasnego zdefiniowania treści podlegających ocenie oraz niezrozumiałe polecenia do zadań, podając przy tym jednoznacznie i szczegółowo, czego by oczekiwali. Z jednej strony należy uznać tę krytykę i postulować dopracowanie kryteriów zadań dydaktycznych podlegających ocenie. Przeszkolenie nauczycieli akademickich mogłoby pomóc w podniesieniu jakości nauczania w tym zakresie. Z drugiej strony, tej bez wątpienia zasadnej krytyce towarzyszą opisy dobrych praktyk nauczycieli oraz postulowane oczekiwania, które wskazują, że część badanych studentów preferuje tradycyjny model transmisji wiedzy od nauczyciela do studenta.

W takim pojmowaniu nauczania rolą nauczyciela jest klarowne i logiczne zaprezentowanie treści, przygotowanie całego materiału wymaganego podczas egzaminu/zaliczenia, powtarzanie w celu utrwalenia oraz szczegółowe określenie kryteriów oceny. Model ten zakłada, że odpowiedzialność za proces uczenia przejmuje nauczyciel, od niego w dużej mierze zależy, w jakim stopniu studenci zrozumieli i przyswoili treści programowe. Rolą studentów jest bierne przyjmowanie podawanej wiedzy i nie wymaga się od nich szukania, przetwarzania i interpretowania informacji.



Podczas wywiadów fokusowych respondenci mieli problem z określeniem czy opisaniem metod, które uważają za nowoczesne. Jednocześnie potwierdzili, że w trakcie kształcenia rozwijają umiejętności doskonalone za pomocą tych metod. Wydaje się zatem, że rozumieją konieczność używania metod aktywizujących. Jednak model transmisyjny zapewnia im poczucie porządku i bezpieczeństwa. Przyczyny tego zjawiska mogą być różne: metody podawcze stosowane w kształceniu średnim, brak zainteresowania studiami, a także uwarunkowania kulturowe.

Polski kontekst kulturowy charakteryzuje bardzo wysoki poziom unikania niepewności i dosyć wysoki stopień dystansu władzy. Osoby wywodzące się z takich kultur nie akceptują ambiwalencji, wolą zadania z jedną prawidłową odpowiedzią, a także mają tendencję do tworzenia dystansu wobec nauczycieli i bierności w trakcie zajęć. Wpływa to też na stopień autonomizacji studentów, którzy nie zawsze podejmują odpowiedzialność za własną naukę. Pozytywnym wynikiem badań jest przekonanie niektórych studentów, że proces kształcenia na uczelni niejako wymusza samodzielność (kategoria trzecia) oraz poczucie konieczności ustawicznego kształcenia się (kategoria pierwsza).

Trudno wyciągać jednoznaczne wnioski na podstawie przeprowadzonych badań, wydaje się jednak, że model transmisyjny odgrywa pewną rolę w opiniach studentów na temat jakości kształcenia. Współczesny świat wymaga jednak dużej samodzielności, a ponadto nowoczesne metody aktywizujące pomagają kształtować umiejętności przydatne na rynku pracy oraz wspomagają rozwój intelektualny, co powinno być podstawowym celem kształcenia. Metody takie są używane w nauczaniu filologicznym na Uniwersytecie w Białymstoku, należałoby jednak zwiększyć zakres ich stosowania, np. poprzez wprowadzenie większej liczby zadań wykonywanych przez studentów poza kontrolą nauczyciela, interaktywnych wykładów oraz zadań otwartych, takich jak projekty, prace o charakterze badawczym i refleksyjnym, a także ustawicznie podnosić świadomość studentów dotyczącą metod nauczania i ich użyteczności.

## Wątek tematyczny 2: Pozytywne doświadczenia na studiach

Odpowiedzi uczestników badania dotyczące pozytywnych doświadczeń na studiach można zaszeregować do trzech następujących kategorii:

1. przydatność studiów,
2. dobre praktyki dydaktyczne,
3. aktywność studentów i wsparcie ich poza zajęciami.

Analiza zebranego materiału pokazała, że w zakresie kategorii **przydatne studia** można wyeksponować kilka obszarów wskazanych przez studentów. Grupa ta obejmuje następujące kody: *dużo zajęć językowych, studia przygotowują do zawodu, perspektywa pracy za granicą, przydatne zajęcia, zalety Erasmusa i studia umożliwiają ogólny rozwój.*

I tak, zdaniem osób biorących udział w badaniu studia filologiczne dają szerokie możliwości zawodowe i osobiste, ponieważ zapewniają ogólny, wszechstronny rozwój młodego człowieka. Pozwalają zatem na zmianę myślenia na bardziej otwarte i obiektywne, ułatwiają wyjście poza własne ramy percepcyjne i szersze spojrzenie na otaczający świat:

- (73) nowe horyzonty rozszerza na pewno;
- (74) bo to jest właśnie takie budowanie, nie wiem, jakieś takiej inteligencji, takiej świadomości;
- (75) te studia budują mnie duchowo i pozwalają się rozwijać pod takim względem;
- (76) wewnątrznie mnie budują, chociaż myślę, że też zdobywam powoli takie kompetencje; poszedłem z tym bardzo do przodu.

Zaletą studiów filologicznych jest możliwość rozwoju takich cech, jak otwartość i komunikatywność w języku obcym w kontakcie z innymi ludźmi:

- (77) jesteśmy bardziej otwarci na inne osoby, możemy podróżować po świecie i dogadać się;
- (78) myślę, że to jest taki plus, że to tak nas otwiera na ludzi.

Respondenci stoją na stanowisku, że zaletą tych studiów jest to, iż nie muszą podejmować ostatecznej decyzji podczas nauki odnośnie przyszłej konkretnej pracy. Co więcej, będą mogli realizować się w ramach różnorodnych zajęć, nie ograniczając się do jednego źródła dochodu:

- (79) ja poszedłem na studia, jakoś tak, z otwartym umysłem;
- (80) kariera na YouTube; w ciągu dnia praca tłumacza, wieczorem streamy;
- (81) mogę być nauczycielem albo mogę być tłumaczem, zobaczymy, co wyjdzie w trakcie.

Inny ważny aspekt, wyeksponowany przez studentów, to rozwój kompetencji specjalistycznych oraz pozyskanie narzędzia zawodowego, jakim jest bardzo dobra znajomość języka obcego. Osobom biorącym udział w badaniu towarzyszy silne przekonanie, że znajomość języków obcych jest ważnym atutem na rynku pracy, w tym na rynku międzynarodowym:

- (82) jednak język francuski czy hiszpański to jest jakiś dodatkowy atut;
- (83) znajomość języków obcych jest pożądana na rynku pracy.

Respondenci zwracają uwagę na zaobserwowany przez siebie znaczący rozwój językowy tak w wymiarze praktycznym, jak i teoretycznym:

- (84) mi się ogólnie podoba ten postęp, jaki wiem, że zrobiłem z językiem;

(85) na pewno rozwój wiedzy, którą mam cenię, bo to jednak, jeżeli chodzi o fonetykę i fonologię, to, jak poprawnie się wszystko wymawia.

Szczególnie studenci filologii angielskiej doceniają możliwość doskonalenia wymowy. Zauważyli, że na widoczny przyrost ich umiejętności miała wpływ duża liczba zajęć praktycznych. Poniżej przykładowy komentarz:

(86) jednak sporo było właśnie tej samej nauki języka.

Stoją na stanowisku, iż dzięki zdobytym umiejętnościom językowym mogą swobodnie podróżować i podejmować próby zatrudnienia za granicą. Ilustrują to poniższe wypowiedzi:

(87) chociażby przez myśl mi nie przeszło, żeby nie wyjechać;

(88) zawsze to gdzieś z tyłu głowy siedzi, że jednak można; właśnie o to chodzi, bo mogę.

Studenci zauważają również, że doskonaleniu języka obcego i zdobywaniu doświadczenia sprzyja udział w programie Erasmus+:

(89) dwie osoby są teraz na Erasmusie, na pewno nabiorą jakiegoś doświadczenia. Studenci uważają, że studia przygotowują ich do zawodu tłumacza oraz nauczyciela. Ilustrują to poniższe cytowane fragmenty ich wypowiedzi:

(90) będzie można tłumaczyć coś później, w jakimś biurze, na przykład, czy tłumaczenia jakieś, filmów;

(91) nawet tłumaczyć, ale to jest już taki pierwszy krok, gdzie możemy na swoich umiejętnościach polegać;

(92) jako nauczyciel, taki, w jakiejś mniejszej szkole, jakiejś prywatnej, to wydaje mi się, że bym sobie poradził.

Respondenci cenią również umiejętności rozwijane w ramach zajęć z edytorstwa. Na ten aspekt zwracają uwagę głównie studenci polonistyki, co wynika ze specyfiki programu nauczania na filologii polskiej. Cenią oni sobie bardzo praktyczny (warsztatowy) charakter zajęć, w ramach których trenują korektę i redakcję różnorodnych publikacji. Atutem tych zajęć była praca nie tylko w systemie analogowym, ale i cyfrowym:

- (93) dużo ćwiczymy, mamy dużo praktycznych zajęć;
- (94) to było dosyć ciekawe, że my mogliśmy w takich warsztatach brać w ogóle udział;
- (95) a edytorstwo jest, wydaje mi się, że zupełną odwrotnością tego, bo mamy dużo praktyki.

Wyodrębniona na podstawie wyników badania kolejna kategoria, która oceniana jest przez studentów jako pozytywne doświadczenia na studiach, to **dobrze praktyki dydaktyczne**. Grupa ta obejmuje następujące kody: *sensowność przedstawienia nie na kształcenie anglojęzyczne, przyjazna atmosfera, rozwijanie samooceny, promowanie aktywności, premiovana systematyczność, korzyści pracy w małych grupach, pomocny nauczyciel, przydatność zindywidualizowanych zajęć, wykorzystanie technologii, rozwijanie umiejętności uczenia, studia jako przestrzeń wymiany myśli i rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia*.

Jednym z wartościowych doświadczeń, zdaniem badanych studentów filologii angielskiej, było szybkie, chociaż niejednokrotnie zaskakujące, nieoczekiwane i trudne, przejście z systemu edukacji licealnej na kształcenie akademickie:

- (96) nie spodziewałem się po prostu, że to od razu tak wskoczy;
- (97) człowiek wtedy się przestawia, że, że to są jednak studia, to już nie jest liceum;
- (98) ale nie było tak, że mieliśmy wykłady i na przykład ktoś mówił po polsku, tylko od razu, z grubej rury, po angielsku zaczynają tak.

Charakteryzuje się ono wysokim poziomem nauczania, ukierunkowanym na edukację w języku obcym od pierwszych dni roku akademickiego i przynoszącym wymierne, dobre efekty:

(99) no zaskoczenie było, ale to nie było, że tak powiem, złe zaskoczenie, więc też uważam, że ten skok na głęboką wodę się przydał.

Należy jednak zwrócić uwagę, że na te walory wskazywali studenci filologii angielskiej, czyli osoby, które uczyły się języka angielskiego przynajmniej przez 12 lat i miały dość solidny, przynajmniej teoretycznie, fundament, aby kontynuować naukę w języku obcym.

Zdaniem respondentów ciekawym i dobrym doświadczeniem było rozwijanie samooceny studentów. Poprzez indywidualną i grupową analizę własnych nagranych (zarejestrowanych) ustnych wypowiedzi w języku obcym lub wykonanych pisemnych tłumaczeń studenci mają okazję do krytycznej oceny swoich postępów w nauce języków i samodzielnego określenia, które elementy języka wymagają od nich większego nakładu pracy:

(100) sprawdzasz swoje i masz taką okazję do samosprawdzenia się, zobaczenia może nawet własnych błędów;

(101) nagrywanie naszego własnego głosu i tam znajdowanie błędów;

(102) taka okazja, żeby siebie usłyszeć; przynajmniej jest się z czego nauczyć.

Uczestnicy badania bardzo dobrze oceniają możliwość poznawania i rozwijania umiejętności uczenia się:

(103) uczyliśmy się, jak się uczyć efektywnie; założenie przedmiotu było dobre.

Wskazywali oni, że indywidualne, często odkryte i uświadomione na zajęciach techniki umożliwiają efektywne uczenie się języka obcego:

- (104) upewniłam się w przekonaniu, że jestem wzrokowcem i że powinnam stosować metodę poprzez zakreślanie, podkreślanie;
- (105) chyba każdy z nas powinien znać tą swoją taktykę, jak się lepiej i właśnie efektywnie nauczyć.

Osoby biorące udział w wywiadzie wskazywały, że systematyczna praca na zajęciach przynosi zadowalające efekty. Uczestnicząc w procesie edukacji niejako odkrywały i uświadamiały sobie, że systematyczność w kształceniu filologicznym jest niezbędna, aby nie generować luk w wiedzy i umiejętnościach, wpływać na ich kontrolowany przyrost, otrzymać zaliczenie z przedmiotu:

- (106) bo nie zaliczasz przedmiotu w sumie, jeżeli nie chodzisz na zajęcia;
- (107) nieobecności też są pilnowane;
- (108) reszta to są ćwiczenia, więc trzeba chodzić.

Analiza wypowiedzi osób uczestniczących w badaniu pokazała, że studia filologiczne są przestrzenią, która zapewnia swobodną wymianę myśli i formułowanie własnych poglądów. Jest to kolejny aspekt związany z pozytywnymi doświadczeniami studentów, który wpływa na rozwijanie kompetencji społecznych i umiejętności swobodnego wypowiedzenia się, zabierania głosu w określonej sprawie. W ramach kształcenia językowego studenci uczestniczą w dyskusjach, debatach, wymieniają się opiniami, porównują różne stanowiska na zadany temat. Podkreślają również, iż cennym doświadczeniem jest możliwość rozwijania umiejętności krytycznego myślenia oraz trenowanie umiejętności prezentowania wiedzy z wykorzystaniem prezentacji multimedialnych.

Respondenci wskazują również na takie walory procesu dydaktycznego, które wpływają na jakość nauczania i efektywność uczenia się studentów. Eksponują oni wartość

przyjaznej atmosfery podczas edukacji oraz życzliwego i empatycznego wykładowcy, który współpracuje ze studentem również po zajęciach, chętnie go wysłucha, pomoże rozwiązać problem.

(107) większość wykładowców, tak bardzo, doceniam ich bardzo, bo większość jest bardzo przyjaznych.

Uczestnicy badania, odwołując się do swoich pozytywnych doświadczeń, podkreślają, iż czują się komfortowo, tj. pokierowani, gdy wykładowca pokazuje im wartościowe materiały w Internecie, które będą mogli realnie wykorzystać w pracy zawodowej:

(108) pokazuje urzędowe takie różne tłumaczenia, jak to wygląda, także możemy to też zobaczyć po prostu, jak mogłaby wyglądać nasza praca;

(109) wykładowca mówi nam, gdzie możemy wejść, w Internecie zobaczyć, nie wiem, tłumaczenie jakieś, czy propozycje firm o pracę, ogłoszenia o pracy, jakieś takie perspektywy nam; panią, która po prostu wchodzi z nami na strony internetowe i po prostu pokazuje nam ogłoszenia.

Ponadto dobry nauczyciel akademicki umiejętnie kieruje procesem nauczania i motywuje do samodzielnej pracy. Motywowanie jest związane m.in. z wyraźnym otwartym promowaniem aktywności studentów. Respondenci otwarcie wskazują, iż takiego wsparcia potrzebują:

(110) jakiś udział, udział własny, zgłaszanie się, aktywność, pokazanie, że zależy, bo to też czasami jest trudno z tym;

(111) powiem, odzywają, no, są potem jakoś, nie wiem, czy lepsze oceny mają czy coś, tak, jak, po prostu, jak za aktywność, po prostu, to jest nagradzane u niektórych.



Badane osoby rekomendują także wykorzystywanie na zajęciach technologii informacyjno-komunikacyjnych, które ożywiają i uatrakcyjniają zajęcia:

- (112) bardzo fajne, to jest właśnie wykorzystanie takich technologii;
- (113) któryś raz ten filmik, no później te błędy były coraz mniejsze, to były bardzo fajne zajęcia.

Ważnym aspektem mającym pozytywny wpływ na proces uczenia się studentów jest praca w małych grupach oraz praca ukierunkowana na indywidualne potrzeby osób studiujących języki obce. Uczestnicy badania eksponują takie zalety, jak możliwość wymiany spostrzeżeń przez wszystkich członków grupy podczas omawiania danego problemu, bezpośredni kontakt z wykładowcą, szybka informacja zwrotna na temat wykonanej pracy i na tej podstawie efektywna samoocena studentów, produktywna współpraca osób językowo słabszych oraz najlepszych, poczucie bycia nieanonimowym członkiem społeczności akademickiej:

- (114) takie ćwiczenia w małych grupach, kiedy prowadzący może z każdym praktycznie porozmawiać, każdemu poświęcić prawie tyle samo uwagi są najlepsze;
- (115) Jak jest mniej studentów w sali, to nawet zajęcia wyglądają inaczej. Zawsze każdy coś może powiedzieć;
- (116) byliśmy akurat w grupach, że jakby wszyscy opracowujemy tekst, ale zawsze w grupie się znajdzie ktoś lepszy, potem też jak jesteś w grupie i tak jakby potem razem odpowiadasz.

Studenci podkreślają, że szczególnie wartościowe są zindywidualizowane laboratoryjne zajęcia z fonetyki:

- (117) ponieważ pracowaliśmy na słuchawkach, każdy był, znaczy uczeń podchodził do tego bardziej indywidualnie, każdy miał swoje słuchawki;

(118) na bieżąco mieliśmy poprawiane błędy.

Trzecia kategoria dotycząca pozytywnych doświadczeń na studiach to **aktywność i wsparcie poza zajęciami**. Grupa ta obejmuje następujące kody: *praca w samorządzie, wsparcie opiekuna roku, precyzyjne sylabusy, promowanie aktywności poza zajęciami, działalność w organizacjach studenckich i przydatne praktyki zawodowe*.

Osoby biorące udział w badaniu podkreślają, że opiekun roku oraz przygotowane przez wykładowców sylabusy mają istotny wpływ na efektywną edukację w szkole wyższej. Zauważają, że ważną osobą w kontakcie z nimi jest taki opiekun roku, który służy, jeżeli jest taka konieczność, nie tylko realną pomocą merytoryczną podczas rozwiązywania problemów, ale również psychologiczną:

(119) nasza opiekunka roku no to rzeczywiście jest taka staranna, skrupulatna i przykłada się;

(120) nasza opiekunka no, też radzi sobie, pyta się, stara, znaczy stara się, interesuje się, co u nas się dzieje.

Precyzyjnie przygotowane sylabusy, zawierające informacje na temat treści kształcenia, zasad zaliczenia przedmiotu, bibliografii, w istotnej mierze wspierają proces uczenia się, szczególnie w sytuacjach wymagających doprecyzowania niejasności odnośnie realizacji i zaliczenia konkretnego przedmiotu:

(121) w Internecie tego nie ma, więc szukasz w sylabusie;

(122) wszystko jest wypisane i bibliografia też jest właśnie wypisana;

(123) zaliczenie albo jakaś niejasność, jeśli chodzi właśnie o naszą niekorzyść, to wtedy śledzimy w sylabusie, czy to na pewno było, czy to było omawiane.

Ważne doświadczenia na studiach, zdaniem badanych, to również indywidualne i grupowe aktywności poza zajęciami, które rozwijają kompetencje społeczne. Wśród nich wymieniana jest działalność w samorządzie. Studenci widzą w niej szansę rozwoju takich umiejętności miękkich, jak efektywna komunikacja, dyskusja, odpowiedzialność, kreatywność, podejmowanie decyzji, organizacja czasu i zarządzanie zespołem. Poniżej przykładowe komentarze:

- (124) jeżeli będę w samorządzie, tutaj, to będę miał, jakieś tam, umiejętności związane z dowództwem i będę sobie aplikować do jakiejś tam pracy;
- (125) idąc do tego samorządu, albo się podchodzi do tych wszystkich obowiązków na poważnie i poświęca im czas, ogranicza się czas, który mamy na inne rzeczy związane z samym zaliczeniem roku, albo, no, odważa chałą.

Aktywność w innych organizacjach studenckich przyczynia się nie tylko do rozwoju kompetencji społecznych, ale również naukowych i merytorycznych zainteresowań skorelowanych z realizowanym programem na danym kierunku studiów. Badani podkreślają zalety pracy w kołach naukowych, klubie humanistów, edytorów. Zaangażowanie w przygotowanie konferencji, konkursów literackich, recytatorskich, wieczorków filmowych, dni nauki oraz dni otwartych drzwi poszczególnych filologii rozwija umiejętności organizacyjne:

- (126) chodzi o te konferencje i ogólnie, to myślę, że trochę się, mam taką nadzieję, że to zaprocentuje jednak, no bo staram się i myślę, że konkursy, organizacja konkursów, może zaprocentować; organizujemy sobie swoje wydarzenie i w swoim własnym terminie;
- (127) Robimy wieczorki filmowe, Dni Nauki robiliśmy, to przyszły do nas szkoły podstawowe, także to są spore działania.

Studenci widzą również wartość w takich działaniach, jak prowadzenie strony internetowej kierunku lub udział w chórze. Ilustruje to poniższa wypowiedź:

(128) I kolega tutaj jeszcze z drugim kolegą prowadzą stronę naszego Instytutu na Facebooku; chór jest jeszcze, dziewczyny jeżdżą właśnie na różne konkursy i w ogóle.

Uczestnicy badania są świadomi tego, że przemyślany wybór miejsca praktyk i ich realizacja poszerza wiedzę studentów, rozwija umiejętności i kompetencje społeczne, pozwala na podjęcie bardziej świadomych decyzji odnośnie przyszłej pracy zawodowej:

(129) Potrafisz się, jakby zdecydować, czy to jest na pewno dla ciebie, to jest, jakby kolejny wgląd na przyszłość, prawda? Co można robić po tym, też, po prostu, nowe horyzonty rozszerza na pewno.

Zdaniem respondentów ważne jest również to, aby praca wykonywana w ramach praktyk była ściśle powiązana z kierunkiem studiów:

(130) na przykład praktyki zrobiłem przez projekt, który nasza uczelnia ze szkołami prowadzi i jeździliśmy w grupie, z koleżankami z grupy, po szkołach, które biorą w tym udział i czytaliśmy dzieciom bajki po angielsku i prowadziliśmy takie krótkie zajęcia;

(131) ja praktyki swoje, na przykład miałem zaliczone, na przykład przez to, że pracowałem na stronie, na której właśnie pisałem, tam, jakieś autorskie teksty albo tłumaczyłem z angielskiego, albo opracowywałem jakieś artykuły na podstawie tekstów po angielsku.

Badani zauważają dodatkowo, że istotna jest współpraca uczelni i wydziału z firmami, które przyjmują studentów na praktyki zawodowe. Dzięki temu studenci orientują się, jakie firmy działają na rynku lokalnym, badają możliwości związane ze swoją przyszłością zawodową, czy też pozyskują informacje na temat wymagań, oczekiwań potencjalnych pracodawców i warunków pracy. Ilustrują to poniższe cytaty:

- (132) przychodziła firma i przedstawiała swoją ofertę, i właśnie mówiła, że szuka osób, zapraszali do biura na rozmowy, więc kontakt z przyszłymi pracodawcami jest, tylko właśnie nie wiem, czy to organizuje szkoła, czy to bardziej firmy same już się odzywają;
- (133) to jest dobra okazja dla studentów, zobaczyć, może akurat w tym momencie nie chcą pracować, ale jeżeli skończą te studia, że jest jakaś możliwość, gdzie mogą się potem udać, potem próbować aplikować, bo o niektórych po prostu firmach nie wiemy, a one istnieją, tak, a jeżeli przyjdą, pokażą się, zaprezentują, to nawet dla samej świadomości, że są takie miejsca pracy, to jest ważne.

Z analizy tej części badania wynikają zalecenia, które przynoszą, zdaniem badanych studentów, wymierne korzyści w kształceniu filologicznym. I co ważne, korespondują one z sugerowanymi przez studentów zmianami i oczekiwaniami w ramach edukacji językowej na studiach. Warto je zatem nadal wzmacniać i promować na innych kierunkach/ specjalnościach. Wśród wspomnianych zaleceń należy zaakcentować/ wyróżnić następujące:

- promowanie dużej liczby praktycznych zajęć językowych;
- realizowanie przedmiotów ukierunkowanych na rozwój umiejętności twardych (kompetencji twardych), które mogą być wykorzystane w pracy zawodowej bezpośrednio po zakończeniu studiów, czyli warsztatowy (praktyczny) kierunek zajęć;
- promowanie wymiany międzynarodowej w ramach programu Erasmus w celu zdobywania doświadczenia w kontakcie z różnymi ludźmi w językach obcych;
- rozwijanie krytycznej refleksji na temat postępów w nauce (samoocena);
- podejmowanie dyskusji (analizowanie najnowszych badań), jak uczy się mózg i poznawanie metod i technik, jak się uczyć efektywnie;
- stosowanie metod, umożliwiających studentom swobodne wypowiedzenie się na określony temat, swobodną interpretację sytuacji, bez narzucania stanowiska innym osobom;
- wykorzystywanie metod rozwijających umiejętności krytycznego myślenia i prezentowania wiedzy;

- indywidualizacja nauczania i praca w małych grupach;
- budowanie wewnętrznej motywacji studentów;
- pokazywanie (uświadamianie) studentom, jakie mają możliwości aktywności poza zajęciami i jakie kompetencje miękkie dzięki temu mogą rozwijać;
- świadomy wybór miejsca praktyk zawodowych;
- wykorzystanie TIK (technologie informacyjno-komunikacyjne) na zajęciach;
- dbanie o przyjazne nastawienie wykładowców wobec studentów i ich problemów, organizowanie szkoleń wspierających nauczycieli, tak z zakresu dydaktyki, jak i psychologii; regularne wspieranie wykładowców zapobiegające wypaleniu zawodowemu. Z powyższej analizy wynika, że wykładowca musi poświęcać studentowi energię, musi być dydaktykiem, lecz także w pewnym znaczeniu psychologiem wspierającym mentalnie studenta, dobrym, kreatywnym organizatorem uwzględniającym indywidualne potrzeby studentów. Tak duży zestaw wymagań może doprowadzić do wypalenia zawodowego.

### Wątek tematyczny 3: Napotkane trudności na studiach

Kolejnym wątkiem tematycznym wyłonionym w procesie analizy uzyskanych danych są *napotkane trudności na studiach*. Zostały w nim wyodrębnione trzy wiodące kategorie opisane w dalszej części raportu. Są to:

1. duże obciążenie studentów,
2. niesprawna organizacja i złe warunki studiowania,
3. trudności w procesie nauczania.

W ramach kategorii pierwszej, tj. **dużego obciążenia studentów**, nadano osiem odrębnych kodów. Są to: *czasochłonność pracy licencjackiej, czasochłonność studiów, duży odsiew studentów, nieprzydatne przedmioty, dużo przedmiotów, premiowanie samodzielności studentów, stopniowa utrata motywacji studentów do nauki i zbyt obszerna lista lektur*. Przyjrzyjmy się zatem powyższym kodom.

Studenci w sposób jednoznaczny w swoich wypowiedziach podkreślali, że proces pisania prac licencjackich jest czasochłonny, szczególnie dlatego, że tego typu prace tworzą po raz pierwszy, na przykład jeden z respondentów ujmuje to w sposób następujący:

(136) Pisanie licencjatu jest tak pochłaniające czas, w ogóle nie wiadomo od czego się, jeżeli ktoś nie pisał wcześniej, no to dużo czasu na to idzie. No, chyba, że, nie wiem, ma inne sposoby na to, ale dużo czasu na to idzie.

Czasochłonność pisania pracy dyplomowej wydaje się być zatem ściśle powiązana z poczuciem braku gotowości studentów do prowadzenia działalności akademicko-badawczej. Zasadne byłoby więc w procesie ewentualnej modyfikacji lub tworzenia programów studiów filologicznych wprowadzenie, jeszcze przed seminarium, dyplomowego kursu z zakresu podstawowych kompetencji w pisaniu tekstów akademickich. Powinien on uwzględniać w treściach programowych nie tylko umiejętność analizy artykułów akademickich i pisania streszczeń czy abstraktów, lecz także tworzenie bibliografii, poznanie sposobów przywoływania cytatów, znajomość innych podstawowych wymogów redakcyjnych oraz wstępne przygotowanie do prowadzenia samodzielnych badań. Aktualnie najczęściej w programach i harmonogramach studiów treści te przypisane są zwyczajowo do seminarium dyplomowego lub wprowadzane w formie odrębnego kursu, równoległego do seminarium licencjackiego czy wprowadzanego dopiero na studiach drugiego stopnia.

Kolejny kod (*duży odpływ studentów*) wskazuje, że uczestnicy badania zauważają „kurczenie się” poszczególnych roczników w trakcie edukacji uniwersyteckiej, a nadane w ramach tej kategorii kody, jak i konkretne frazy użyte przez respondentów w wywiadach potwierdzają świadomość badanych co do przyczyn podejmowania takiej decyzji oraz niejednokrotnie stanowią wyjaśnienie głównych powodów wysokiego wskaźnika rezygnacji studentów ze studiów. Należy podkreślić, że zjawisko odpływu studentów dotyczy szczególnie niższych roczników, a więc tych osób, które krócej inwestowały w swoją edukację filologiczną. I tak na przykład wskazywane przez

badanych trudności oznaczone kodami: *dużo przedmiotów, obszerne listy lektur, nieprzydatne przedmioty* skutkują nie tylko *czasochłonnością* charakteryzującą zdaniem respondentów *studiowanie* na kierunkach filologicznych, ale także podkreślaną przez uczestników badania, *stopniową utratę* przez nich *motywacji* do nauki. Wszystkie one pozostają też nie bez wpływu na rezygnację studentów z dalszej edukacji. Poniżej podane są przykładowe wypowiedzi osób uczestniczących w badaniu opatrzone komentarzem:

- (137) Dodatkowy przedmiot, na który według mnie, w ogóle go nie powinno być, bo to jest tylko strata czasu i zatykacz, żeby jakieś punkty zdobyć;
- (138) Mi się osobiście wydaje, że wszystkie przedmioty są przydatne, może z wyjątkiem takich modułów na pierwszym roku, jak Filozofia, haha, albo Logika;
- (139) Ja myślę, że jeśli potrzebny jest ten punkt, ten punkt ECTS dodatkowy, to po prostu, powinno się dodać dodatkowy przedmiot z tego kierunku jakiś. Albo ogólnie, coś związanego z tym kierunkiem, nawet na, na innych.

Wszystkie powyższe przykłady użytych przez uczestników wywiadów fraz odnoszą się do przedmiotów tzw. niezwiązanych z kierunkiem. Ich obecność w programach i harmonogramach studiów wynika z obowiązku uwzględniania przedmiotów z dziedziny nauk socjologicznych w kierunkach studiów mieszczących się w naukach humanistycznych, przy jednoczesnym przypisaniu im minimum 5 punktów ECTS zgodnie z § 3 ust. 1 pkt 7 Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz.U. z 2021 r. poz. 661). Należy zatem rozważyć sugestie respondentów na poziomie ministerialnym przy wprowadzaniu nowych zaleceń w zakresie tworzenia programów studiów, tak, by czynniki ekonomiczne, wymogi godzinowe i ECTS-owe nie skutkowały koniecznością ograniczania przedmiotów z zakresu kształcenia filologicznego (postrzeganych jako przydatne – patrz powyżej cytaty 137 i 139), przy jednoczesnym obowiązku uwzględniania w programach i harmonogramach studiów przedmiotów niezwiązanych ze studiowanym kierunkiem, uznawanych przez uczestników badania za nieprzydatne, aczkolwiek bez wątpienia ogólnorozwijające.



Warto zwrócić uwagę na informacje wskazane przez respondentów objęte wspólnym kodem: *dużo przedmiotów*. Studenci podkreślają nierówne rozłożenie treści i godzin zajęć w planach studiów na poszczególnych rocznikach. Ilustrują to poniższe wypowiedzi (cytaty 140 i 141):

(140) No i jest też ten problem, że na drugim roku mamy ogólnie strasznie dużo przedmiotów;

(141) Pamiętam, że na drugim roku byłem na zajęciach od ósmej do dwudziestej.

Uwagi te należy rozpatrzyć i dokonać weryfikacji liczby godzin ujętych w programach i harmonogramach studiów w poszczególnych semestrach, tak, by każdy semestr nauki w ramach danego kierunku był nie tylko podobnie obciążony liczbą godzin dydaktycznych, ale także uwzględniał czasochłonność nauki poszczególnych przedmiotów. Tworząc czy modyfikując programy studiów filologicznych powinno się zatem pamiętać np. o wspomnianej przez studentów czasochłonności pisania pracy dyplomowej i uwzględnić to w formie mniejszego obciążenia zajęciami w okresie finalizowania prac licencjackich (semestr szósty studiów I stopnia) i magisterskich (semestr czwarty studiów II stopnia) czy też nie spiętrzaniu w ramach jednego semestru przedmiotów, które wymagają bieżącego opracowywania wielu lektur (np. niekumulowania w tym samym semestrze zajęć z literatury i historii krajów danego obszaru językowego czy też przedmiotów kulturoznawczych).

Ostatnim kodem, który został przypisany do kategorii pierwszej, jest *premiowanie samodzielności studentów*. Choć można odnieść wrażenie, że ten kod nie pasuje do wątku tematycznego numer trzy (*napotkane trudności na studiach*) oraz do kategorii pierwszej (*duże obciążenie studentów*), umieszczenie go w ramach tego wątku tematycznego jest jak najbardziej zasadne. Potwierdzą to poniższe fragmenty wypowiedzi pochodzące z wywiadów (cytaty 142–144), świadczące o sposobie rozumienia pojęcia samodzielności przez uczestników badania jako nade wszystko dużego obciążenia intelektualnego, z absorbującym wkładem pracy własnej, która często, zdaniem respondentów, nie jest odpowiednio premiowana przez wykładowców, ponieważ nie wpisuje się w narzucony przez wykładowcę klucz tzw. poprawnej odpowiedzi:

- (142) Samemu trzeba się wysilić i poszukać czegoś, a nie skopiować, bo to wszystko wychodzi;
- (143) Także chodziło mi o taką samodzielność, żeby samemu sobie poradzić w czymś, nieważne, czy tam głupie, ale żeby była taka samodzielna praca;
- (144) Na niektórych przedmiotach ciężko jest się w ogóle udzielać i wypowiadać bez znajomości danej literatury.

**Niesprawna organizacja i złe warunki studiowania** są kolejną, drugą kategorią wyłoniłą w ramach wątku trzeciego, tj. napotkanych trudności na studiach. Przypisane tej kategorii poszczególne kody zgrupować można wokół trzech rodzajów trudności, które dotyczą odpowiednio: organizacji procesu studiowania (kody: *problemy organizacyjne, dużo studentów, szkolny system nauczania, zła organizacja Erasmusa, problemy logistyczne przy fakultatywnych zajęciach*), komunikacji (kody: *słaba komunikacja, mylne i nieaktualne informacje w USOS oraz na stronie kierunku, brak reakcji na zgłaszane problemy, brak jasnych kryteriów oceny, nieprecyzyjne kryteria egzaminowania*) i warunków lokalowo-sprzętowych (kody: *stary i nieprzystosowany budynek, zła jakość sprzętu i połączenia internetowego, nieprzystosowane sale*).

W ramach trudności organizacyjnych studenci przede wszystkim zwracali uwagę na chaos towarzyszący wdrażaniu rozkładu zajęć. Ilustrują to jednoznacznie poniższe fragmenty ich wypowiedzi:

- (145) Zamieszanie z planem w ogóle na początku każdego semestru;
- (146) Przede wszystkim bez naszej wiedzy często są zmieniane godziny zajęć.

Uwagi studentów dotyczące punktualnego opracowywania rozkładów zajęć są słuszne. Powyższe problemy wynikają z przedłużającej się rekrutacji, niedoboru sal i kadry.

Ponadto przy omawianiu trudności organizacyjnych respondenci zwracali uwagę na dużą liczbę studentów w grupach ćwiczeniowych. Poniżej przykładowe komentarze:

- (147) Strasznie duża grupa była, ponad dwadzieścia;
- (148) Taką dużą dwadzieścia parę osób.

Sytuacja ta dotyczy głównie pierwszych roczników, szczególnie na modułach neofilologicznych, gdzie jest największa liczba studentów na całym wydziale, ale i tam od czasu, w którym odbyły się wywiady ze studentami, stopniowo ulega poprawie. Dokonano korekt w programach i harmonogramach studiów, zastępując wszędzie, gdzie było to możliwe i szczególnie pożądane (praktyczna nauka języka/języków kierunkowego/kierunkowych) ćwiczenia grupami laboratoryjnymi, które liczą mniej osób. Jednocześnie jednak skutkuje to zwiększeniem liczby grup ćwiczeniowych, co przy niedoborach kadrowych (szczególnie na kierunkach neofilologicznych) prowadzi do zwiększania zatrudnień pracowników na zlecenia i wzrostu rotacji kadry, którą studenci także oceniali negatywnie (patrz dalej opis kategorii trzeciej).

Kolejnym kwestiom poruszonym przez badanych w ramach trudności organizacyjnych nadano następujące kody: *problemy logistyczne przy zajęciach fakultatywnych*, *zła organizacja Erasmusa* i *szkolny system nauczania*. Przyjrzyjmy się im wszystkim pokrótce. Problemy logistyczne przy zapisach na zajęcia fakultatywne studenci definiowali następująco:

- (149) Kolejki są od ósmej rano;
- (150) Dodatkowe przedmioty, musimy sami chodzić po dziekanatach różnych;
- (151) Ja się właśnie tak zapisałem na drugim roku i akurat się okazało, że koliduje mi z moimi zajęciami.

Komentarze te dotyczą wcześniej opisanej w raporcie sytuacji przedmiotów dodatkowych, wyzwających dużo negatywnych reakcji respondentów. Aktualnie stan ten uległ pewnej poprawie, nie ma już przynajmniej kolejek na korytarzach, ponieważ zapisy odbywają się za pośrednictwem USOS-a, który jednak, jak zostanie wykazane w dalszej

części raportu, nie spełnia oczekiwań uczestników badania. Z nieformalnych rozmów ze studentami wiemy, że główne problemy przy zapisach przez USOS dotyczą niemożności zarejestrowania się na wymarzony przez studenta kurs z powodu wyczerpania liczby miejsc w grupie. Ta kwestia wydaje się być uniwersalnym problemem na wszystkich uczelniach. Trudno w przypadku pojedynczych rozczarowanych studentów znaleźć dobre rozwiązanie systemowe. Pewnym, aczkolwiek skomplikowanym logistycznie i wymagającym karkołomnych przedsięwzięć, rozwiązaniem, byłaby centralizacja rejestracji na przedmioty do wyboru (wyjście z rejestracją na przedmioty do wyboru poza dany kierunek, wydział i uczelnię). Oznaczałoby to konieczność utworzenia puli przedmiotów do wyboru proponowanych przez poszczególne kierunki i wydziały danej uczelni do rejestru centralnego, ogólnopolskiego lub w ramach współpracujących ze sobą kilku uczelni z kraju. Wymagałoby to jednakże czasochłonnych zmian w programach i harmonogramach studiów na kierunkach filologicznych w Polsce, uruchomienia wybranych przez poszczególne jednostki kursów o takich samych efektach uczenia się wyłącznie w wersji online i udostępnienie ich do rejestracji centralnej, tak, by np. student filologii rosyjskiej z UwB mógł zapisać się na wymarzone zajęcia proponowane na np. na Uniwersytecie Wrocławskim. Pomimo opisanych wyżej trudności podjęcie takiego wyzwania wydaje się godne rozpatrzenia i skutkowałaby także zapewne wzmocnieniem współpracy pomiędzy studentami i uczelniami w kraju.

Mówiąc o złej organizacji Erasmusa, studenci zwracali przede wszystkim uwagę na ograniczoną liczbę miejsc proponowanych w ramach wymiany, wiele formalności do załatwienia, często w ostatnim okresie przed wyjazdem. Zauważali także, że po powrocie z wymiany mieli dużo przedmiotów do zaliczenia.

Pod wspólnym kodem *szkolny system nauczania* znalazły się wypowiedzi studentów potwierdzające, iż często zajęcia językowe prowadzone są w formie mało akademickiej i przypominają im naukę w szkole. Ilustrują to poniższe cytaty:

(152) No wyglądają po prostu jak zajęcia językowe w szkole;

(153) Ponieważ na pierwszym roku, kurs języka, szybki kurs języka francuskiego.

Należy tu doprecyzować, że tego typu komentarze dotyczą wyłącznie praktycznej nauki języków obcych, szczególnie tam, gdzie język kierunkowy nauczany jest od podstaw. Taki kontekst edukacyjny wymusza systematyczną naukę z zastosowaniem typowych, podręcznikowych technik pracy, adekwatnych do poziomu językowego reprezentowanego przez uczestników procesu dydaktycznego.

W ramach kategorii trzeciej zgrupowane zostały kwestie dotyczące komunikacji. Nadano im następujące kody: *słaba komunikacja* (ilustrują to cytaty 154, 155), *brak reakcji na zgłaszane problemy* (cytat 156) oraz *mylne i nieaktualne informacje w USOS-ie oraz na stronie wydziału* (cytaty 157, 158). Poniższe fragmenty wypowiedzi studentów pochodzące z wywiadów ilustrują wspomniane kwestie.

- (154) Mi się wydaje, że tu jest, czasami takie problemy są organizacyjnie, jak by to powiedzieć wyskakują takie różne nieobecności profesorów na dzień wcześniej albo nawet w sam dzień, jakieś informacje nie dochodzą do studentów czasami;
- (155) Po prostu studenci o wielu rzeczach nie są informowani i ten właśnie przepływ informacji;
- (156) No to na tych studiach, raczej to zmienia zdanie, no właśnie, bo się rozczarował. A najbardziej tym chyba, że właśnie było to zgłaszane, a nic nie zostało z tym zrobione;
- (157) Nieodświeżone w USOS-ie coś;
- (158) Zupełnie inaczej plan wygadał tak naprawdę na stronie, a zupełnie inaczej w USOS-ie.

Należy podkreślić, iż pomimo wykazanych niedociągnięć uczestnicy badania zauważają zmiany na lepsze w zakresie komunikacji przez USOS i jakości strony internetowej. Potwierdzają to ich poniższe wypowiedzi:

- (159) Co do USOS-a, to i tak jest lepiej niż było, bo kiedyś w ogóle plan się nie wyświetlał, a teraz ostatnio wchodziłem, już mamy plan;

(160) Tak samo strona, strona jest teraz, jest lepsza niż było, na przykład dwa, trzy lata temu.

Respondenci nie zaprzeczają także, że korzystają z USOS-a w ograniczonym zakresie lub odwołują się do niego sporadycznie:

(161) Nie zaglądamy do USOS-a, bo często są po prostu, jakby zakres, który nam podaje prowadzący jest mniejszy, niż zakres wszystkiego co jest w USOS-ie;

(162) USOS to bardziej, żeby oceny końcowe zobaczyć.

Zasadne zatem byłoby zorganizowanie krótkich szkoleń adresowanych do wykładowców kierunków filologicznych oraz do studentów pierwszych roczników (analogicznych do szkoleń bibliotecznych), które zapoznałyby ich z różnymi niewykorzystywanymi funkcjami systemu USOS, by stał się on przydatnym narzędziem komunikacji między studentami a wykładowcami i instytucją, w skali szerszej niż tylko źródło informacji o wynikach zaliczeń i egzaminów.

Uczestnicy badania skarżą się także na problemy określone kodami: *brak jasnych kryteriów ocen i nieprecyzyjne kryteria egzaminowania*:

(163) Ćwiczenia też są z kimś innym niż na przykład wykład i to też jest problem;

(164) To jest loteria, bo jeden wylosuje coś, co jest łatwe;

(165) Rzeczy, jak egzamin na koniec, to powinien być ustalony na początku roku, tak mi się wydaje;

(166) My nie wiemy, co jeszcze będziemy robić na, za trzy tygodnie, na egzaminie;

(167) Można to znaleźć w sylabusie? Nie jestem pewien, pewnie tak.



- (177) Wykłady na auli, tam nie było, nie było gdzie robić notatek, trzeba było na kolanie trzymać zeszyt;
- (178) Są krzeselka i.... można pisać na kolanie;
- (179) To przy dwóch stolikach siedzimy we czwórkę często. My akurat bo właściwie możemy się ścisnąć.

Rozwiązanie powyższych problemów powinno nastąpić wraz z przeniesieniem wydziału, a więc wszystkich kierunków filologicznych, do nowej siedziby.

Kody ustalone w ramach kategorii trzeciej, **trudności w procesie nauczania**, pozwalają opisać trudności dotyczące kształcenia filologicznego wynikające z ograniczonych zasobów edukacyjnych, postaw nauczycieli i przebiegu zajęć. W ramach kodu *ograniczone zasoby edukacyjne* studenci w swoich wypowiedziach podkreślali następujące trudności:

- (180) Czasem w bibliotece nie było już lektur, tak się zdarzało;
- (181) Są dwa czy trzy egzemplarze w Białymstoku i kto pierwszy ten lepszy;
- (182) Na pewno ograniczony jest, ilość właśnie egzemplarzy;
- (183) No właśnie to jest źle, te kserówki, bo to każdy gubi i tylko pieniądze się marnuje;
- (184) Moim zdaniem nie jest dobre bo to się... każdy to gubi, masz to tydzień.

Trzy pierwsze cytaty (180–182) wyraźnie wskazują na zbyt ubogie zaplecze biblioteczne, niewystarczającą liczbę egzemplarzy książek z zakresu kształcenia filologicznego wykorzystywanych w ramach poszczególnych kursów. Rozwiązaniem jest oczywiście zwiększenie zbiorów bibliecznych. Warto także zachęcać studentów do korzystania z zasobów pozauniwersyteckich, baz internetowych i wszelkich źródeł dostępnych elektronicznie. Tu nie bez znaczenia byłoby także zintensyfikowanie współpracy wydziału z biblioteką uniwersytecką w celu zmodyfikowania szkolenia bibliotecznego, którym



objęci są studenci wszystkich pierwszych roczników, by w jego trakcie nabywali oni także umiejętność korzystania z repozytorium i ogólnodostępnych baz. Takie kompetencje studenci powinni osiąść na początku kształcenia filologicznego, aktualnie nabywają je często dopiero przy pisaniu prac dyplomowych (nic więc dziwnego, że proces ten uznają za czasochłonny, patrz opis kategorii pierwszej, wątku tematycznego numer trzy), a niektórzy wcale.

Uczestnicy badania zwracają także uwagę na problemy związane z korzystaniem z materiałów udostępnianych im do kserowania (cytaty 183 i 184). Warto zachęcić wykładowców, by zamiast zostawiać studentom pojedyncze kartki do kopiowania co tydzień, zbierali je w pliki dostarczone jednorazowo na cały czas trwania kursu, najlepiej w wersji elektronicznej lub w formie skryptu, tak by ułatwić archiwizację zwykle cennych materiałów dydaktycznych na bieżące i przyszłe potrzeby studentów.

Wskazywane przez uczestników badania trudności związane z nauczycielem zostały opisane w procesie analizy danych następującymi kodami: *nieprzyjazny nauczyciel*, *duża rotacja nauczycieli*, *za duże oczekiwania wobec studentów*.

Ogólnie respondenci wypowiadali się pozytywnie o relacjach z prowadzącymi, pod kodem *nieprzyjazny nauczyciel* znalazł się komentarz dotyczący jednostkowego nieporozumienia z doktorantem. Problem ilustruje poniższy fragment wypowiedzi uczestnika badania:

(185) I ja miałem bardzo nieprzyjemną sytuację z tym panem, bo jakby napisałem jedną prezentację, to panu się nie spodobało, to ją poprawiłem i pamiętam napisałem, że: „Tutaj poprawiona prezentacja, mam nadzieję, że się panu spodoba, do widzenia”. I pan mi odpisał: „Czy ma pan ze mną jakiś problem?”, czy ma pan ze mną jakiś problem? Dlaczego pan się tak do mnie odnosi? No i tyle.

Analizując zacytowaną wypowiedź, trudno dostrzec w niej obecność poważnego konfliktu. Warto jednakże zauważyć, że często komunikacja studentów i wykładowców

przybiera niestosowne formy. Zalecany byłby krótki cykliczny wykład z zasad savoir-vivre'u i poprawnej komunikacji akademickiej, by szanowane były obyczaje i tradycje akademickie oraz odczucia i emocje obu stron.

Znacznie więcej zastrzeżeń mieli respondenci do dużej rotacji kadrowej:

- (186) My też mamy przykre doświadczenia, bo oddali, zabrali nam dobrego wykładowcę od tłumaczenia, a teraz jest ktoś inny, zupełnie nowy;
- (187) W przeciągu dwóch miesięcy, mamy trzech czy czterech wykładowców z jednego tak naprawdę przedmiotu;
- (188) Po prostu już nie pracuje tutaj, na tym Uniwersytecie ta osoba, sama chyba się zwolniła, nie wiem czy... I była naprawdę kompetentna.

Przytoczone komentarze opisują trudności spowodowane głównie dużą fluktuacją znacznej liczby pracowników zatrudnianych w ramach umowy zlecenia, szczególnie na kierunkach neofilologicznych. Są to kompetentni, doświadczeni praktycy, którzy niestety z powodów najczęściej ekonomicznych, niskiego uposażenia proponowanego im za wykonywaną pracę oraz braku poczucia stabilności finansowej rezygnują w trakcie roku akademickiego z dalszej współpracy z uczelnią. Bez wątplenia tak długo, jak liczba etatów na kierunkach filologicznych nie będzie adekwatna do potrzeb dydaktycznych, a więc do liczby studentów, grup zajęciowych i godzin dydaktycznych ujętych w programach i harmonogramach studiów, tak długo rotacja kadry pozostanie problemem. W tym kontekście trudno także zbagatelizować fakt niskiego uposażenia pracowników etatowych, szczególnie młodszych pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych, nieproporcjonalnego w stosunku do ustawicznie rosnących wymagań, konieczności rozwoju naukowego, przeciążenia pracą badawczą, dydaktyczną i organizacyjną, co wpływa na rezygnację wielu osób z posady na uczelni na rzecz bardziej lukratywnych miejsc pracy.

Kolejną trudnością dotyczącą relacji z nauczycielami były zdaniem uczestników badania kwestie objęte wspólnym kodem za *duże oczekiwania wobec studentów*:

- (189) Na dziennikarstwie wyglądało to tak, że my przychodziliśmy na zajęcia i bardzo dużo wykładowców oczekiwało od nas, że my już to umiemy;
- (190) Myśleli z góry, że my już mamy te umiejętności, a później pretensje, nie uczenie;
- (191) Bo my to teoretycznie już powinniśmy umieć.

Mając na uwadze powyższe komentarze, zaleca się usystematyzowanie struktury prowadzenia zajęć z poszczególnych przedmiotów. Zajęcia powinny mieć klarowną konstrukcję i rozpoczynać się informacją, czego będą w danym dniu dotyczyły, krótkim powtórzeniem kwestii kluczowych, stanowiących bazę wyjściową, będącym jednocześnie diagnozą gotowości studentów do wprowadzenia nowej tematyki. W razie trudności należy uwzględniać krótkie wyrównanie niedoborów w posiadanej przez studentów wiedzy przed przejściem do nowych zagadnień. W trakcie zajęć warto robić krótkie podsumowania, oferować zadania skłaniające studentów do autorefleksji, samooceny przyswajanych treści (ćwiczenia typu sprawdź się sam, czego się nauczyłeś, z czym nadal masz trudności), które podniosą także motywację do samokształcenia i będą wdrażały studentów do kształtowania postaw autonomicznych.

Ostatnie kody nadane w tej kategorii dotyczą trudności napotykanych przez studentów w trakcie zajęć. Są wśród nich frazy i treści opatrzone następującymi kodami: *mało praktycznych zajęć, monotony sposób prowadzenia zajęć, problemy z wdrożeniem się do kształcenia akademickiego, niedostosowanie zajęć z tłumaczeń do poziomu językowego studentów, niechęć do przedmiotów literaturoznawczych i kulturoznawczych, mało ćwiczeń leksykalno-gramatycznych i krzywdząca współzależność ocen z wykładu i ćwiczeń.*

Respondenci jednoznacznie podkreślali, iż brakuje im zajęć praktycznych, przekładających się na kompetencje przydatne w przyszłej karierze zawodowej. Poniżej przykładowe wypowiedzi uczestników badania.

- (192) a brakuje mi przed wszystkim praktyki;
- (193) i tłuc tak naprawdę tylko te teorie, no to my, samorozwijające to nie będzie;
- (194) u nas na specjalności dziennikarskiej, bo faktycznie, przez dwa lata nauki dopiero teraz, na koniec drugiego semestru, mamy zadane jakieś prace praktyczne.

W kontekście wskazanego przez uczestników badania problemu można przemyśleć dwa potencjalne rozwiązania. Po pierwsze: przeszkolić wykładowców w zakresie metod i sposobów nauczania aktywizujących studentów (prace projektowe, symulacje, rozwiązywanie postawionego problemu, diagnozy przypadku, zadania kształtujące kreatywność, umiejętności interaktywne i negocjacyjne studentów). One powinny zastąpić, tam, gdzie jest to możliwe, klasyczną formę zajęć polegającą na udzielaniu odpowiedzi na postawione przez wykładowcę pytania. Warto wprowadzać metody ukierunkowane na wspólne wypełnianie zadań i zespołowe rozwiązywanie problemów. Zaleca się także monitorowanie pracy dydaktycznej, wspomaganie (szczególnie mniej doświadczonych) wykładowców, np. poprzez obserwacje koleżeńskie, sporadyczne hospitacje czy wymianę myśli i doświadczeń dydaktycznych w ramach zebrań organizacyjno-dydaktycznych zakładów. Po drugie warto systematycznie aktualizować tematykę poszczególnych kursów, dopasowując ją – tam, gdzie jest to możliwe – do zmieniającej się rzeczywistości. Zasadne byłoby zaproponowanie w ramach kursów przynajmniej jednych zajęć odpowiadających bezpośrednim zainteresowaniom i oczekiwaniom studentów (przeprowadzenie analizy potrzeb i dodanie treści uznawanych przez studentów za wzbudzające ich zainteresowanie w obrębie tematyki i efektów uczenia się przypisanych do poszczególnych kursów).

- (195) Przychodzi wykładowca, daje nam kserówki i przez te półtorej godziny pracujemy na tej jednej kserówce;
- (196) Taka monotoność, że przychodzę i w sumie nie wiem po co, bo równie dobrze zrobiłabym to sama w domu;
- (197) Czytamy po prostu coś z kartki, wtedy nawet grupa nie jest zainteresowana danymi zajęciami.

Zalecana jest także weryfikacja sylabusów pod kątem selekcji i ciągłości prezentowanych treści, tak by przedmioty stanowiące warunek uczestnictwa w kursie zapewniały rzetelne przygotowanie do tematyki bardziej uszczegółowionej, zaawansowanej. Zasadne także byłoby zaproponowanie studentom szkolenia (serii odrębnych wykładów lub krótkiego, np. 5-godzinnego kursu) w zakresie kształcenia akademickiego. Uczestnicy badania wskazywali bowiem, że napotykali na trudności z wdrożeniem się do kształcenia akademickiego:

- (198) Trochę ciężko było na początku się połączyć;
- (199) Trochę rzucają na głęboką wodę moim zdaniem;
- (200) W ogóle nie wie co to akcent, a zachodzisz i karzą czytać z akcentem, to był największy problem chyba.

Podobnie badani podkreślali *niedostosowanie zajęć z tłumaczeń do poziomu językowego studentów* (cytaty 201, 202) oraz *niechęć do przedmiotów literaturoznawczych i kulturoznawczych* (cytaty 203, 204).

- (201) Zajęcia z tłumaczenia, no i to jest ciężkie... bardzo;
- (202) Plus jeszcze tłumaczymy trudne rzeczy;
- (203) My mieliśmy wykłady, poeta, wiersze o czym i dlaczego, więc to po prostu było, żeby to zaliczyć;
- (204) Ja chciałem się nauczyć języka teoretycznie, a nie literatury ani kultura też nie jest mi do tego za bardzo potrzebna.

Kolejne niepokojące respondentów trudności w prowadzeniu zajęć dotyczyły *zbyt małej liczby ćwiczeń leksykalno-gramatycznych*:

- (205) Za mało czasu mamy na gramatykę;
- (206) Nie poszerzamy też swojego słownictwa.

Należałoby uwagi te uwzględnić przy tworzeniu i weryfikacji sylabusów z praktycznej nauki języka, tak by w ramach np. gramatyki praktycznej czy słownictwa faktycznie ćwiczona była odpowiednio wyłącznie gramatyka lub słownictwo, a na zajęciach ukierunkowanych na sprawności językowe konkretna sprawność zgodnie z nazwą danego kursu.

Uczestnicy badania wskazywali także *krzywdzącą współzależność ocen z wykładu i ćwiczeń*:

- (207) Co do problemów, to właśnie problem tego, że ćwiczenia i wykłady są połączone z niektórymi przedmiotami;
- (208) „O!”, no, po prostu, straszne. Ja nie wiem, ile, nie wiem, ile ten warunek kosztował, ponad tysiąc złotych czy pięćset chyba. (...) No bo to było ćwiczenie i wykład łącznie, jeśli tylko jednego nie zdałeś.

Powyższe komentarze dotyczą *de facto* kwestii finansowych. W przypadku opłat za niezaliczone kursy (przy ubieganiu się o wpis warunkowy na kolejny rok akademicki), które mają wspólną nazwę i kod w USOS-ie, a funkcjonują w formie wykładu i ćwiczeń, studenci wnoszą opłatę za cały kurs. Przy braku uzyskania przez studenta zaliczenia ćwiczeń i wykładów sytuacja jest klarowna i nie powoduje szczególnej frustracji. Inaczej jest jednakże przy braku zaliczenia wyłącznie wykładu, wtedy bowiem pomimo pozytywnej oceny z ćwiczeń opłata za warunkowe przejście na kolejny rok studiów z tytułu niezaliczenia takiego kursu w kosztorysie uwzględnia także ćwiczenia. Jeśli w programach i harmonogramach jest możliwe i logiczne rozdzielenie nazewnictwa i kodów przypisanych do wykładu i ćwiczeń, warto dokonać takiej korekty, albo po prostu przyjąć jako zasadę umorzenie w takim przypadku części opłaty.

## Wątek tematyczny 4: Zmiany sugerowane przez studentów

Dzieląc się swoimi doświadczeniami i opinią na temat kształcenia na poszczególnych kierunkach, studenci formułowali również sugestie dotyczące tego, jakie zmiany powin-

ny zostać wprowadzone, żeby studiowanie było bardziej efektywne i satysfakcjonujące. Ich wypowiedzi można podzielić na dwie główne kategorie:

1. zmiany w zakresie programu i organizacji studiów,
2. poszerzenie oferty zajęć dodatkowych, fakultatywnych i zakresu współpracy z otoczeniem zewnętrznym.

Wyodrębniona na podstawie wyników badania pierwsza kategoria to **zmiany w zakresie programu i organizacji studiów**. Grupa ta obejmuje następujące kody: *racjonalne rozłożenia liczby przedmiotów na poszczególnych rocznikach, wprowadzić zaliczenie niektórych przedmiotów wyłącznie na podstawie obecności, więcej godzin w ramach przedmiotów, mniejsze grupy, eliminacja nieprzydatnych zajęć, więcej native speakerów, większe zaangażowanie wykładowców, więcej zajęć poza uczelnią, więcej praktycznej nauki pisania, zwiększenie zakresu godzin i zróżnicowanie poziomu nauczania angielskiego, sprowadzenie specjalności nauczycielskiej na studiach pierwszego stopnia, uspołnienie programów w zakresie historii literatury, więcej nauczycieli-ekspertów, więcej zajęć praktycznych z wykorzystaniem technologii cyfrowej.*

Wydaje się, że z perspektywy wszystkich studentów, bez względu na rodzaj filologii, kluczowy jest pragmatyczny wymiar studiowania i przełożenie edukacji na umiejętności, które mogą się przydać w przyszłym życiu zawodowym. Świadczą o tym choćby wypowiedzi sugerujące, by wyeliminować z programu „nieprzydatne zajęcia”, do których np. studenci filologii rosyjskiej zakwalifikowali naukę języka starocerkiewnośłowiańskiego czy gramatyki historycznej – poświęcony im czas woleliby przeznaczyć na praktyczną naukę języka czy przekładu. Angliści za zupełnie niepotrzebne uznali takie przedmioty, jak logika czy filozofia. Z wypowiedzi studentów wynika też jednak, że poczucie zbędności lub atrakcyjności danego przedmiotu wiąże się ściśle ze sposobem jego prowadzenia, zależy od pomysłowości, kreatywności i temperamentu prowadzącego:

(209) nawet prowadząca nie wyglądała na zaciekawioną tym, co mówiła, więc...  
 (...) Jak na Politechnice miałem filozofię, to było bardziej na zasadzie tego, że rozważaliśmy zagadnienia i no, nie tylko z filozofii, ale i z etyki związane rzeczy. No i nie było tyle, że historia, ale rozważaliśmy ➔

- ➔ zagadnienia czy to, jak do tego podchodzić, i tak dalej. Bo jeżeli chodzi o historię filozofii, w jakimś stopniu, zawsze, szczególnie, jeżeli chodzi o starożytnych, to podstawówka, gimnazjum, liceum mieliśmy tę historię i się uczyliśmy tego, także przechodzenie po raz kolejny jest (...) trochę marnotrawstwem czasu, moim zdaniem.

Trudno też odseparować kwestię przydatności różnego rodzaju przedmiotów od samej organizacji studiów – tak właśnie można zinterpretować niechęć studentów wobec wymogu, by pewną pulę punktów ECTS realizować na zajęciach dostępnych w ofercie innych kierunków humanistycznych:

- (210) one są bezsensowne, nic nie wnoszą i to też, że są przymusowe, tak, jak tutaj kolega mówi, no, zapisać się na to, naprawdę, albo dużo cierpliwości, albo dużo szczęścia, bo przeważnie na to, co akurat mogłoby cię zainteresować w jakimś stopniu, no, nie dostaniesz się. Poza tym, to nie wiadomo też, jak z godzinami, bo mogą wypadać akurat te zajęcia w czasie, jak masz, mamy własne zajęcia i wtedy (...) już trzeba się przepisać albo masz zajęcia z rana, parę godzin, wracasz do domu i o dwudziestej masz, właśnie, dodatkowy przedmiot, na który, no, według mnie, w ogóle go nie powinno być, bo to jest tylko strata czasu i zatykacz, żeby jakieś punkty zdobyć. (...) A to i tak, na pierwszym i drugim roku, to my mamy najwięcej roboty, tak naprawdę. Mamy najwięcej godzin, jeszcze, jak ja słyszę, że my nie mamy dwóch ECTS-ów i muszę wziąć Historię Polski, to mi... rzygać naprawdę się chce.

Emocjonalność i dosadność tych wypowiedzi (przykład został zaczerpnięty z wywiadu ze studentami filologii angielskiej) doskonale pokazują, że kwestii merytorycznych właściwie nie da się oddzielić od organizacyjnych. Prawdopodobnie studenci nie okazywaliby takiej irytacji i zniechęcenia, gdyby mogli zapisać się na te zajęcia, które rzeczywiście ich interesują i odbywają się w dogodnych godzinach.

Krytyce zajęć zdaniem studentów nieprzydatnych towarzyszą postulaty poszerzenia zakresu i maksymalnie wysokiego poziomu nauczania przedmiotów interpretowanych



jako *stricte* praktyczne. Rusycyści domagają się np. większej liczby zajęć z praktycznej nauki języka rosyjskiego, podczas których do pewnych skomplikowanych treści z gramatyki czy ortografii wykładowcy powinni powracać. Wszyscy studenci filologii obcych apelują o zatrudnianie przez uczelnię jak największej liczby native speakerów. Z kolei poloniści chcą podczas studiów uczyć się pisania tekstów różnego rodzaju. Za ilustrację niech posłuży wypowiedź studenta specjalności dziennikarskiej:

(211) ja przychodząc tak naprawdę na ten kierunek, przede wszystkim myślałem o dziennikarstwie i ściśle właśnie specjalizowanym, że dziennikarstwie sportowym, i ja uważam, że jednak po tych dwóch latach mam jeden, mam trochę niedosyt tak naprawdę, bo na tych zajęciach dużo jest bardzo teorii, a brakuje mi przede wszystkim praktyki. Często te zajęcia też są moim zdaniem trochę traktowane po macoszemu, bo zmieniają się wykładowcy i tak naprawdę nie mamy takiego, powiedzmy, ściśle ułożonego planu, i przede wszystkim, to, mówię, moim zdaniem, jest zdecydowanie za dużo teorii i jak będąc na tym kierunku, już po dwóch latach, to uważam, że tak naprawdę wiele rzeczy mógłbym sam się nauczyć, nawet pracując, powiedzmy, pójść na staż do jakiejś gazety, niż po prostu tu studiować.

Znamienne wydaje się, że po raz kolejny powraca problem wpływu decyzji organizacyjnych (*zmieniają się wykładowcy; nie ma ściśle ułożonego programu*) na poziom merytoryczny zajęć. Kwestia zachowania odpowiednich proporcji między teorią a praktyką pojawia się w wielu wypowiedziach. Studenci chcą, rozpoczynając pracę w mediach, mieć już opanowane i przećwiczone posługiwanie się różnymi formami dziennikarskimi.

Bez względu na specjalność poloniści domagają się solidnego przygotowania w zakresie nauk pomocniczych, które wprawdzie znajdują się w programie studiów na pierwszym roku, ale ich poziom okazuje się niezadowalający:

(212) pisaliśmy prace semestralne, w każdym semestrze, gdzie trzeba użyć przypisów, zrobić bibliografię, jakoś tę pracę ładnie przedstawić, właśnie ➔

- ➔ w sposób graficzny, no, gdzie większość rzeczy trzeba było samemu się uczyć (...). (...) my nie zostaliśmy nauczeni, po prostu mieliśmy nauki pomocnicze, gdzie zajęcia mieliśmy z panią doktorantką, oczywiście bardzo miłą, ale po prostu nie umiała nas nauczyć i teraz za każdym razem, gdy na przykład otrzymujemy prace semestralne zwrotne, to jest pytanie „kto was uczył robić przypisy?”.

Studenci zdają też sobie sprawę z tego, że umiejętność cytowania, sporządzania przypisów, bibliografii, znajomość podstawowych zasad edytorskich itd. jest niezbędna podczas pisania prac licencjackich i magisterskich. W przypadku filologii polskiej jednym ze źródeł problemów z opanowaniem przez studentów umiejętności pisania prac jest brak w programie studiów godzin przyporządkowanych pracom semestralnym, stanowiącym jeden z warunków zaliczenia przedmiotów składających się na moduł historii literatury. Studenci piszą prace z literatury oświecenia, romantyzmu czy Młodej Polski i przysługują im za to punkty ECTS, natomiast prowadzący te prace wykładowcy nie mają do dyspozycji żadnych godzin. Wprowadzenie osobnego, 15-godzinnego przedmiotu „praca semestralna” pozwoliłoby uzupełnić wiedzę zdobytą przez studentów w ramach nauk pomocniczych oraz czuwać nad procesem pisania – opanowanie reguł stylu i narracji naukowej z pewnością przyda się polonistom, nie tylko na seminariach licencjackich i magisterskich. Ta dość szczegółowa i związana z konkretnymi, zastosowanymi jednostkowo rozwiązaniami, sugestia, na poziomie ogólnym reprezentuje problem, z którym borykają się właściwie wszystkie współczesne filologie, czyli znaczny spadek kompetencji studentów w zakresie umiejętności posługiwania się w mowie i piśmie językiem polskim, co oznacza konieczność wprowadzenia do programu zajęć, które by te braki niwelowały.

Oczekiwanie, że studia będą wyposażały studentów w szereg praktycznych kompetencji, znajduje swój wyraz w postulacie, żeby jak najwięcej zajęć było prowadzonych przez nauczycieli-ekspertów różnych dziedzin, którzy parają się nimi w praktyce, a nie na poziomie teoretycznym. Jako przykład niech posłuży wypowiedź dotycząca ćwiczeń z translacji:

(213) Przede wszystkim to jest bardzo duży plus, że ona jest tłumaczem i moim zdaniem zajęcia, które są z tłumaczenia, no to powinien prowadzić tłumacz, a nie osoba, która się na przykład, nie wiem, no jest nie związana z tym. Tak, bo ona mówi o swojej pracy i doświadczeniach, pod kątem prawnym też jak to wygląda od strony tłumacza, nawet konsekwencje tłumaczenia, jak wygląda też zawód tłumacza.

Według młodych filologów nic nie zastąpi kontaktu z osobami mającymi doświadczenie w zawodach, które oni sami chcą w przyszłości wykonywać. Dotyczy to przede wszystkim przedmiotów nauczanych w zakresie różnego rodzaju specjalności, które powoływane są dla zwiększenia atrakcyjności studiów filologicznych. Warsztaty z dziennikarstwa powinni zatem prowadzić dziennikarze, a z przekładu – tłumacze. Być może zadowalającym rozwiązaniem byłoby nie tyle powierzanie całych kursów pracownikom zewnętrznym, co zapraszanie ich na pojedyncze spotkania czy warsztaty. Studenci podkreślają też potrzebę zwiększenia zakresu zajęć praktycznych prowadzonych z wykorzystaniem technologii cyfrowej. Dotyczy to edytorstwa, dziennikarstwa, tłumaczeń:

(214) Mi się wydaje, że na przykład na edytorstwie powinniśmy mieć trochę więcej zajęć, jakby, praktycznie związanych z komputerem. (...) bo my robimy wszystkie edycje raczej ręcznie.

Z perspektywy uczelni oznacza to oczywiście konieczność wyposażenia pracowni w odpowiedni sprzęt, nowoczesne oprogramowanie (w miarę możliwości adekwatne do tego, którego używają przyszli pracodawcy studentów) oraz przeszkolenie pracowników, którzy będą się nim posługiwać.

Preferowanie przez studentów zajęć praktycznych i kształcenia konkretnych umiejętności można potraktować jako przejaw chęci zdobywania doświadczenia zawodowego już podczas studiów i w ich ramach, a nie wyłącznie poprzez praktyki zawodowe czy odbywane indywidualnie, bez wsparcia organizacyjnego uniwersytetu, staże. Tak właśnie można interpretować postulat, by część zajęć była realizowana poza uczelnią, na

zasadzie stałej współpracy z różnego rodzaju instytucjami czy choćby w postaci jednorazowych wizyt bądź warsztatów. Tak mówią o tym studenci specjalności dziennikarskiej:

(215) myślę, że Białystok ma możliwości, żeby udostępnić nam właśnie to radio, czy takie rzeczy, no bo przecież, no, tutaj, to jest, tak? To nie jest wieś, czy jakieś małe miasteczko, gdzie trzeba dojeżdżać po paręnaście kilometrów, żeby coś takiego zorganizować, bądź wykładowcy, czy nauczyciele, muszą przyjeżdżać do nas też z innych, tak jakby, końców Polski, no a tutaj jednak są tak, mamy radio, mamy telewizję, mamy też gazety, więc można to wykorzystać, te nasze takie tutaj, białostockie tak jakby ośrodki.

Narzekając na niepotrzebne, obligatoryjne przedmioty, filolodzy domagają się poszerzenia oferty zajęć fakultatywnych i różnego rodzaju wykładów otwartych, prowadzonych przez pracowników zarówno z rodzimej uczelni, jak też z innych uniwersytetów. Jeśli chodzi o inne uwagi pod adresem zmian w programie i organizacji studiów filologicznych, powraca postulat konsekwencji, przejrzystości, spójności i uporządkowania wszelkich rozwiązań w tym zakresie, a przede wszystkim – całościowej koordynacji dydaktyki, na poziomie treści nauczania czy stawianych studentom i pracownikom wymagań. W tym obszarze mieści się apel o wprowadzenie jasnych kryteriów podziału na grupy specjalnościowe czy uspojnienie programów w zakresie historii literatury. Studenci skarżą się na:

(216) brak łączności między różnymi (zajęciami). My w tym semestrze mamy właśnie literaturę pozytywizmu i Młodej Polski, a z literatury powszechnej mamy romantyzm, który się tak ciągnie (...) nie wiadomo po co, gdzie powinien być właśnie, skoro mówimy o zagranicznych utworach, to mówmy o nich w ramach naszej epoki, a teraz prowadzący spodziewa się, że mamy naprawdę w literaturze powszechnej inne utwory właśnie pozytywistyczne, jest po prostu w szoku, jak to możliwe, że do tego dopuszczono. Gdzie w pierwszym semestrze grupa, która zdążyła się zapisać na [powszechną] (...) [m]iała zajęcia z prowadzącą, która zajmuje się pozytywizmem, z literatury romantyzmu, a my mamy właśnie w tym czasie, i teraz mamy literaturę pozytywizmu mamy prowadzącego z romantyzmu.

To był komentarz polonistów, z kolei rusycyści domagali się pogłębienia i systematyzacji przekazywanej im wiedzy na temat kultury i historii Rosji oraz redukcji związanych z tym tematem zagadnień historycznych na rzecz współczesności, aktualnych zjawisk i problemów:

(217) mieliśmy kulturę Rosji i tak naprawdę nic się nie dowiedzieliśmy na tych zajęciach, bo robiliśmy coś zupełnie... Czytaliśmy zaklęcia (...), rozmawialiśmy o sektach, o samej kulturze Rosji nic się nie dowiedzieliśmy (...). Na przykład jak rozmawiam z ludźmi z filologii angielskiej, którzy tam mają połączenie z językiem rosyjskim, to oni więcej wiedzą na [ten] temat, jakieś kulturowe ciekawostki, jakieś nowinki, o których ja nie słyszałam, bo rozmawialiśmy o sektach. My nie mieliśmy nic, totalnie, nie mieliśmy żadnych, nie wiem, nawet Plac Czerwony czy jakieś matrioski, a my tego w ogóle. (...) jak mieliśmy historię, no to nie można było za bardzo jakichś tam tematów współczesnej polityki poruszać ani nic.

Bez względu na kierunek studiów filolodzy formułują postulat, by zajęcia były prowadzone w małych grupach oraz rozłożone racjonalnie na poszczególnych rocznikach. Pojawiły się też sugestie, aby niektóre przedmioty zaliczać wyłącznie na podstawie obecności, bez ocen. Kolejne szczegółowe uwagi dotyczą filologii polskiej i rosyjskiej: studenci chcą, żeby poziom nauczania języka angielskiego, czy to w ramach oferowanych na studiach lektoratów, czy kiedy pojawia się on jako drugi, dodatkowy język (rusycystyka) był wyższy oraz bardziej zróżnicowany. Studenci mają świadomość, że pracodawcy, właściwie bez względu na branżę, oczekują dobrej znajomości języka angielskiego. Poloniści życzyliby sobie również, żeby na studiach filologicznych, już na pierwszym stopniu, była realizowana specjalność nauczycielska.

W wielu wypowiedziach powraca kwestia zaangażowania i kompetencji wykładowców oraz ich wzajemnej komunikacji, zwłaszcza jeśli jeden przedmiot prowadzony jest przez kilka osób. Ze słów studentów wynika, że są w stanie zaakceptować różnego rodzaju niedogodności czy przekonać się do przedmiotu, który wydawał im się nieprzydatny czy niezbyt interesujący, pod warunkiem, że prowadzący wykaże się charyzmą, wiedzą i kreatywnością. Oczekują, że będzie potrafił ich samych zaangażować, zaktywizować

i zmotywować do systematycznej nauki, trudno natomiast wywnioskować, na czym, ich zdaniem, miałyby to polegać. Wydaje się, że tym, co mobilizuje studentów do pracy, są konkretne, mające praktyczny wymiar, zadania.

Wyodrębniona na podstawie wyników badania druga kategoria to **poszerzenie oferty zajęć dodatkowych**. Grupa ta obejmuje następujące kody: *dodatkowe wykłady poza programem, poszerzenie oferty Erasmusa, zwiększenie zakresu godzin i zróżnicowanie poziomu nauczania angielskiego, reorganizacja praktyk, współpraca uczelni z potencjalnymi pracodawcami, animowanie pracy naukowej studentów i potrzeba organizacji targów pracy*.

Preferowanie przez studentów tych zajęć, które, ich zdaniem, przekładają się na praktyczne umiejętności, mieści się w ogólnej tendencji, by okres studiów traktować jako czas, kiedy wchodzi się aktywnie na rynek pracy i zdobywa pierwsze doświadczenia zawodowe (coraz częstszą praktyką jest łączenie studiów z pracą w pełnym wymiarze godzin). Z wypowiedzi młodych ludzi wynika, że oczekują większego zaangażowania uczelni w ten proces. Świadczą o tym postulaty dotyczące reorganizacji praktyk zawodowych, formułowane przez studentów rusycystyki:

(218) Jeszcze odnośnie tych obowiązkowych praktyk, które są w trakcie wakacji, to dla mnie też jest po prostu bez sensu. (...) Miesiąc trwają i nie płacą za to (...). Gdzie można by sobie normalnie iść do pracy (...)(...) sami sobie szukamy (...) w firmach. (...) Ewentualnie jest jakaś lista zdaje się (...). Ale ogólnie to nikt nie ma styczności z językiem rosyjskim (...). Te praktyki to są tylko z nazwy właśnie.

Studenci twierdzą, że w czasie praktyk wykonują czynności biurowe, sprzątają, rozwieszają plakaty itp., bo pracodawcy potrzebują tłumaczy czy osób ze świetną znajomością rosyjskiego, a nie kogoś, kto się dopiero uczy. Sugerują, że uczelnia powinna nawiązać z firmami współpracę na takich zasadach, żeby przyjmowanie praktykantów wiązało się z wymiernymi korzyściami. Inne proponowane przez nich rozwiązanie to realizacja praktyk nie podczas wakacji, kiedy studenci często muszą pracować, żeby

zarobić na swoje utrzymanie, ale w ciągu roku akademickiego, raz w tygodniu. Ważny argument, który za tym przemawia, to konieczność wynajmowania mieszkania podczas wakacji tylko ze względu na praktyki – wiele osób studiujących na Uniwersytecie w Białymstoku nie pochodzi ze stolicy regionu, tylko z mniejszych miejscowości. Sugestie dotyczące praktyk wiążą się ściśle z oczekiwaniem od uczelni stałej współpracy z potencjalnymi pracodawcami czy organizowania targów pracy. W tym samym obszarze można umieścić omawiane wcześniej postulaty polonistów, by zajęcia specjalnościowe prowadzone były przez fachowców-praktyków i odbywały się częściowo poza uczelnią – studenci traktują to m.in. jako okazję do nawiązania kontaktów z przyszłymi pracodawcami.

Filolodzy deklarują, że duży wpływ na ich kompetencje w zakresie znajomości języków obcych mają wyjazdy zagraniczne w ramach programu Erasmus, stąd sugestie studentów uczących się hiszpańskiego i francuskiego, żeby w ofercie krajów, do których można pojechać, znalazły się takie państwa, jak Hiszpania, Belgia czy Francja. Pojawił się też postulat, żeby wobec osób, które zdecydowały się na taki wyjazd, stosować inne kryteria zaliczenia zajęć odbywających się na rodzimej uczelni w czasie ich pobytu zagranicą:

(219) Ja uważam, że skoro te osoby już same zdecydowały się, żeby pojechać za granicę i się czegoś nauczyć (...) i one i tak dużo z tego mogą zyskać, na pewno nabiorą jakiegoś doświadczenia, a u nas jest tak, że nie dość, że muszą zaliczyć egzaminy tam i tutaj sesję, to mają na przykład jeszcze po osiem przedmiotów do zaliczenia po przyjeździe, w trakcie wakacji, i uważam, że to jest, no troszkę za dużo, bo te osoby miały zupełnie inne przedmioty niż my i na przykład tak jak z hiszpańskiego, my nie piszemy maili, esejów ani nic z tych rzeczy, a te osoby miały i ja uważam, że to jest dużo trudniejsze niż to, co my przerabiamy tutaj. I one na przykład muszą przyjechać i w ciągu całego semestru, jak my mieliśmy dwadzieścia prac, to muszą te dwadzieścia prac jeszcze napisać i, no dobrze, w trakcie, założmy, można wysyłać maile i tak dalej, ale słownictwo, jak zaliczyć słownictwo, gdzie jest, nie wiem, pięć, sześć działów, i się tego wszystkiego nauczyć? No ja uważam, że to jest nierealne.

W kontekście wszystkich powyższych sugestii warto zwrócić uwagę na postulat, który nie mieści się w dominującym trendzie preferowania zajęć praktycznych – chodzi o artykułowaną przez studentów potrzebę, by wykładowcy wspierali ich indywidualny rozwój naukowy, na przykład proponując udział w konferencjach. Tak mówią o tym poloniści:

(220) brakuje konferencji, na których właśnie student mógłby się wykazać. (...) jesteśmy na filologii polskiej, więc to jest takie naukowe i w ogóle, a w sumie tylko przychodzimy na konferencję, jesteśmy zapraszani, żeby posłuchać, a żeby wziąć w tym udział nie, no, oczywiście, możemy brać udział właśnie sprząając kubeczki, bądź pilnując książek, tak? Z czego też mamy papierki, no ale to nie jest to samo, gdybyśmy wzięli w tym udział, więc fajne by było, myślę, zorganizowanie konferencji dla studentów, gdzie student mógłby się wykazać, wiadomo, że to nie byłoby jakieś wspaniałe i pewnie bardzo naukowe, i jakieś odkrywcze (...).

Z dalszej rozmowy wynika, że studenci nie do końca wiedzą, czy sami mogliby organizować tego typu przedsięwzięcia, a z drugiej strony mają świadomość, że oczekiwanie tego od wykładowców jest pewnym nadużyciem czy, jeszcze inaczej rzecz ujmując, nie najlepiej świadczy o ich kreatywności i samodzielności. Wymowny jest przykład podany przez jedną z rozmówczyń, która opowiadała, iż podczas egzaminu wykładowczyni stwierdziła, że studentka ma potencjał, by wziąć udział w sesji naukowej i zadeklarowała, że zastanowi się nad jakimś tematem, który mogłaby zaprezentować. Młodzi ludzie ze śmiechem opowiadają, że „pani profesor” po tej deklaracji więcej się do studentki nie odezwała. Ta niemal anegdotyczna historia pokazuje, jak bardzo – przynajmniej z perspektywy studentów – zmienił się model relacji z nauczycielami akademickimi. Dla pracowników naukowych znany im punkt odniesienia stanowi sytuacja, w której to student – jak niestosownie by to zabrzmiało, ale trudno o właściwsze określenie – zabiega o uwagę wykładowcy, jest kimś w rodzaju interesanta. Tymczasem, nie tylko z tej opowieści, ale właściwie ze wszystkich analizowanych wywiadów wynika, że to studenci oczekują – na wszelkich polach – inicjatywy ze strony nauczyciela. Wydaje się, choć to nie artykułowana przez rozmówców sugestia, tylko wniosek sformułowany na podstawie ich wypowiedzi, że potrzebna jest, z jednej strony, modyfikacja postaw



wykładowców, z drugiej – jasne określenie wzajemnych oczekiwań i zasad współpracy. Wygląda bowiem na to, że wyobrażenia studentów i nauczycieli akademickich na ten temat rozmiągają się ze sobą i to, co dawniej wydawało się oczywiste, dziś wymaga określenia i doprecyzowania. Na pierwszym roku studiów filolodzy powinni zatem otrzymać informację – by pozostać przy podanym wyżej przykładzie – że mogą wyjść z inicjatywą zorganizowania konferencji naukowej we współpracy z doktorantami i pracownikami i naukowymi czy zakładać koła naukowe dla realizacji tego typu projektów, a wykładowcy ich w tym wesprą, ale nie wyręcą.

Oczywiście trudno o jednoznaczne wnioski z postulatów formułowanych przez studentów czy opracowanie na ich podstawie konkretnych wytycznych. Wydaje się, że kluczowa jest w tym kontekście wzajemna komunikacja, otwartość, umiejętność słuchania studentów i zadawania im pytań w taki sposób, by nie obawiali się artykułowania swoich potrzeb. Z pewnością też, nie rezygnując z dbałości o dostosowywanie edukacji filologicznej do rynku pracy i oczekiwań studentów, chcących nabywać w trakcie studiów praktyczne umiejętności, warto od początku uświadamiać im specyfikę i wartość kształcenia uniwersyteckiego, które z założenia nie zasadza się wyłącznie na przygotowaniu do wykonywania konkretnej profesji (w odróżnieniu od edukacji zawodowej) oraz fakt, że szerokie horyzonty, erudycja, znajomość różnorodnych kontekstów i wiedza humanistyczna przyczynią się do ich zawodowej mobilności, umożliwią samokształcenie i dostosowywanie się do zmiennych okoliczności społeczno-gospodarczych. Zważywszy na sukcesywnie obniżający się poziom kompetencji językowych i komunikacyjnych, ogólnohumanistyczne przygotowanie może się okazać, z perspektywy przyszłych pracodawców, ogromnym atutem.

# Ogólne wnioski i rekomendacje

Analiza **pierwszego wątku tematycznego** pozwoliła na identyfikację motywów podjęcia studiów filologicznych przez respondentów, a także ich oczekiwań wobec programu studiów i procesu kształcenia, zarówno w kontekście merytorycznym, metodycznym jak i zawodowym.

Wnioski pozwalają na stwierdzenie, że badani studenci przywiązują dużą wagę do praktycznego wymiaru studiów, traktując je przede wszystkim jako przygotowanie do podjęcia pracy zawodowej. W związku z tym oczekują doskonalenia umiejętności praktycznych, które przydadzą im się w przyszłej karierze zawodowej. W przypadku studentów neofilologii i filologii rosyjskiej dodatkowo istotną rolę odgrywa kształcenie językowe. Umiejętność komunikowania się w językach obcych może stanowić sedno zawodu, np. nauczyciela języków obcych lub tłumacza, ale również jest niezbędna w pracy w na globalnym rynku. Ten aspekt zapewne powoduje, że studenci filologii obcych są głównie zainteresowani doskonaleniem umiejętności językowych.

W celu zaspokojenia potrzeb studentów zatem należałoby przeprowadzić lustrację programów nauczania i sylabusów pod kątem kształtowania umiejętności praktycznych i merytorycznego przygotowania zawodowego w ramach proponowanych specjalizacji (tłumacza, dziennikarza czy redaktora, pracownika sektora biznesowego), a następnie dokonać zmian, które nadałyby programom bardziej praktyczny charakter.

Badanie wskazuje, że kształcenie językowe powinno nadal stanowić istotną część programów studiów. Treści kulturowe nie muszą być przez to zaniedbane, jako że mogą

być przekazywane w trakcie zajęć z praktycznej nauki języka. Należałoby przeanalizować, czy oferta zajęć językowych na wszystkich kierunkach Wydziału Filologicznego jest wystarczająca i czy poziom proponowanych zajęć spełnia potrzeby studentów.

Analiza spostrzeżeń studentów odnośnie procesu kształcenia ujawnia, że występują problemy związane z podawaniem treści nauczania, przygotowaniem materiałów dydaktycznych oraz ocenianiem, a konkretnie z przejrzystością kryteriów oceny. Ostatni aspekt – ewaluacja postępów studentów – ma szczególne znaczenie ze względu na jej normatywną i złożoną naturę. Zorganizowanie szkolenia w tym zakresie podniosłoby nie tylko kwalifikacje nauczycieli akademickich, ale również zapewniłoby im wsparcie w trudnym procesie oceny studentów.

Następnym wnioskiem płynącym z analizy tego wątku jest przywiązanie studentów do transmisyjnego modelu nauczania i potrzeby wynikające z takiego podejścia do nauczania (kontrola nauczycieli nad procesem uczenia i ich odpowiedzialność za jego efekty). Stanowi to złożony problem, który wymaga wielotorowych rozwiązań. Jednym z nich jest ciągłe uświadomienie studentów, jak pozytywną rolę odgrywa autonomia uczącego się i wsparcie na początku edukacji uniwersyteckiej. Kolejną jest podniesienie kwalifikacji nauczycieli w zakresie stosowania metod interakcyjnych, aktywizujących oraz umiejętności wskazania studentom ich walorów.

Analiza wskazuje też, że istotne znaczenie mają dla studentów czynniki emocjonalne – poczucie bezpieczeństwa, które zapewni im swobodne i świadome uczestniczenie w procesie nauczania. Podobnie jak w przypadku omawianej wyżej tendencji do biernego uczestniczenia w procesie dydaktycznym, częściowym wsparciem mogłoby być przygotowanie studentów do pracy w nowym środowisku. Można rozważyć opracowanie warsztatów wprowadzających studentów w specyfikę kształcenia uniwersyteckiego, na których wstępnie przygotowano by ich do akceptacji nowoczesnych metod skupionych na uczących i do radzenia sobie z trudnymi emocjonalnie sytuacjami, np. reakcją na merytoryczną krytykę.

Analiza **wątku drugiego** dotyczącego pozytywnych doświadczeń na studiach pozwoliła na identyfikację elementów organizacji i procesu kształcenia, które studenci oceniają

pozytywnie. Ta część badania skupiła się na użyteczności studiów, dobrych praktykach dydaktycznych oraz wsparciu studentów poza zajęciami. Pozwoliło to na wyróżnienie aspektów wymagających kontynuacji i wzmocnienia.

Pierwszym obszarem wyodrębnionym w toku analizy jest koncentracja na praktycznym wymiarze studiów filologicznych, co koresponduje z wnioskiem z analizy wątku pierwszego. W przypadku studentów filologii obcych oznacza to oferowanie dużej liczby zajęć językowych, natomiast w odniesieniu do wszystkich studentów Wydziału Filologicznego realizowanie przedmiotów ukierunkowanych na rozwój kompetencji twardych, które mogą być wykorzystane w pracy zawodowej bezpośrednio po zakończeniu studiów. Ponadto należy zwrócić uwagę na rozwój umiejętności miękkich przydatnych w każdej sferze zawodowej. W tym celu powinno się proponować studentom zajęcia o charakterze warsztatowym i promować metody pracy, które przyczyniają się do doskonalenia takich umiejętności. Należy też zachęcać studentów do aktywności poza zajęciami, wspierać ich w tych działaniach oraz uświadamiać im, jakie kompetencje miękkie dzięki temu mogą rozwijać.

Analiza drugiego wątku ukazuje konieczność stosowania metod aktywizujących i autonomizujących studentów, podnoszenia ich świadomości w zakresie procesu uczenia się oraz wspierania postawy tolerancji i zrozumienia innych ludzi. Należy zatem zwrócić szczególną uwagę na stosowanie metod, technik i form pracy, które:

- rozwijają krytyczną refleksję nad procesem uczenia się, co pomaga wyznaczać cele nauki oraz dokonywać samooceny postępów,
- rozwijają umiejętności krytycznego myślenia,
- kształcą umiejętność prezentowania wiedzy,
- umożliwiają studentom swobodne wypowiedzianie własnych opinii i akceptowanie racji innych ludzi,
- doskonalą umiejętności interpretacji różnego typu zjawisk i dyskursu,
- przyczyniają się do rozwijania wewnętrznej motywacji studentów.

Programy niektórych kierunków filologicznych już zawierają przedmioty wspierające studentów w rozwijaniu umiejętności efektywnego uczenia się (np. „Style i strategie

uczenia się” na filologii angielskiej)). Nie ma potrzeby obligatoryjnego wprowadzania takich zajęć, ale byłyby wskazane, aby tego typu kształcenie pojawiało się na różnych kursach. Badanie wskazuje też na potrzebę indywidualizacji nauczania i zwiększenia indywidualnego kontaktu studenta z nauczycielem oraz efektywnego wykorzystania nowoczesnych technologii. Wskazane byłby, aby nauczyciele zweryfikowali swoje sylabusy przedmiotów pod kątem stosowanych metod i wprowadzili pożądane zmiany. Wsparciem dla nich byłoby zorganizowanie warsztatów metodycznych oraz promowanie samopomocy koleżeńskiej.

Kolejnym obszarem zidentyfikowanym w tej części badania jest konieczność przygotowania studentów do sprawnego funkcjonowania w środowisku międzynarodowym. W tym celu należy zintensyfikować promocję wymiany międzynarodowej w ramach programu Erasmus i poszukiwać innych dróg kontaktu z przedstawicielami innych kultur, np. poprzez organizowanie wirtualnych spotkań ze studentami z uczelni zagranicznych.

Następnym obszarem wymagającym usprawnienia są praktyki zawodowe. Badani studenci podkreślają, jak istotna jest współpraca wydziału z firmami, które przyjmują studentów na praktyki. Kroki w celu takiej kooperacji zostały już podjęte, ku zadowoleniu studentów, i należy ten proces kontynuować. Wydaje się, że potrzebne są ciągłe działania służące do usprawnienia organizacji praktyk studenckich, tak by osoby w nich uczestniczące mogły dokonywać świadomego wyboru miejsca praktyk i czerpały ze stażów największe korzyści.

Ostatni wątek tej części badania dotyczy wsparcia psychologicznego studentów, na które składają się między innymi przyjazne relacje między nauczycielami i studentami, pomoc studentom w sytuacjach problemowych i motywowanie ich do wyczerpanej pracy. To trudne zadanie wymaga dużego wysiłku ze strony nauczycieli przedmiotów i opiekunów roku. Aby wzmocnić dydaktyków w tej kwestii, należałoby zapewnić profesjonalne wsparcie, które pomoże im w budowaniu dobrych kontaktów ze studentami i będzie przeciwdziało wypaleniu zawodowemu.

Analiza **trzeciego wątku tematycznego** dotyczącego napotkanych trudności na studiach wykazała, że respondenci uskarżali się na nadmierne i nierównomierne obciążenie

nie pracą w trakcie studiów, krytykowali niesprawną organizację procesu kształcenia i niezadowalające warunki studiowania oraz wskazywali problemy związane z procesem kształcenia.

W odniesieniu do pierwszego obszaru problemowego dotyczącego nieadekwatnego obciążenia pracą należałoby uznać krytykę respondentów za zasadną, dokonać weryfikacji programów nauczania i sprawdzić, czy obciążenie studentów podczas poszczególnych semestrów jest równomierne, biorąc pod uwagę nie tylko liczbę godzin dydaktycznych, ale także czasochłonność zajęć na poszczególnych przedmiotach. Szczególną uwagę należy skupić na problemie obciążenia studentów w czasie przygotowywania prac dyplomowych: licencjackich i magisterskich, a także kumulacji przedmiotów, które wymagają zapoznania się z dużą ilością lektur.

Czasochłonność pisania pracy dyplomowej, szczególnie na poziomie studiów I stopnia, może wynikać z niedostatecznego przygotowania studentów do prowadzenia pracy badawczej i tworzenia tekstu o charakterze akademickim. Należałoby przeanalizować, do jakiego stopnia treści programowe studiów filologicznych skupiają się na kształtowaniu umiejętności pisania akademickiego i przygotowaniu studentów do prowadzenia badań.

Ocena tematów wchodzących w skład drugiego obszaru problemowego dotyczącego wadliwej organizacji kształcenia i nieadekwatnych warunków studiowania pokazała, że istnieją problemy, których rozwiązanie jest zależne od wielu czynników, na które nie mają wpływu osoby organizujące proces kształcenia. Do tej grupy problemów można zakwalifikować opóźnione wdrażanie rozkładów zajęć na początku roku akademickiego, rotację kadry na kierunkach neofilologicznych i niedostateczne warunki lokalowe Wydziału Filologicznego. Często są one współzależne, np. na przygotowywanie finalnego planu zajęć wpływa długość procesu rekrutacyjnego oraz niedostateczna liczba pomieszczeń i braki kadrowe, szczególnie na filologii angielskiej.

Uwagi dotyczące programu Erasmus zasygnalizowane przez studentów dotyczyły głównie zaliczania przedmiotów po przyjeździe. Pożądane byłoby usprawnienie systemu informacji w celu przygotowywania studentów do bardziej świadomego wyboru

kursów w jednostce goszczącej, a w przypadku konieczności zaliczania przedmiotów w jednostce macierzystej zachęcanie ich do stałego kontaktu z nauczycielami.

Analiza wskazuje, że należy usprawnić komunikację między studentami a nauczycielami i administracją w systemie USOS. Zorganizowanie krótkich szkoleń dla studentów pierwszego roku i wykładowców pozwoliłoby na szersze wykorzystanie funkcji tego systemu.

Kolejnym problemem wynikającym z analizy wątku trzeciego jest niedostateczne i przestarzałe zaplecze biblioteczne i utrudniony dostęp do materiałów dydaktycznych przygotowanych przez nauczycieli. Należy zweryfikować zasoby biblioteczne: zwiększyć liczbę książek niezbędnych do prowadzenia zajęć oraz systematycznie nabywać najnowsze pozycje. Ponadto warto zachęcić wykładowców, by zastępowali przestarzałe lub niedostępne publikacje nowszymi materiałami dostępnymi w bazach elektronicznych i repozytorium. Zasadne byłoby rozszerzenie programu szkolenia bibliotecznego o umiejętność korzystania ze źródeł elektronicznych dostępnych na uczelni. Należy również usprawnić przekazywanie materiałów dydaktycznych studentom. Powinny być one dostępne elektronicznie lub w formie mini-skryptów odpowiednio wcześniej, tak by studenci nie musieli kserować ich tuż przed zajęciami

Podobnie jak w poprzednich wątkach tematycznych, badani studenci respondenci wyrażali opinię, że brakuje im zajęć praktycznych. Narzekali również na monotonię zajęć. Zalecane jest zatem stosowanie ćwiczeń aktywizujących, takich jak prace projektowe, symulacje, rozwiązywanie problemu, diagnozy przypadku, czy zadania kształtujące kreatywność, umiejętności interaktywne i negocjacyjne studentów. Ponadto można bardziej zaangażować uczestników zajęć, proponując im współudział w tworzeniu treści w obrębie tematyki i efektów uczenia się przypisanych do poszczególnych kursów lub zdiagnozować potrzeby studentów przed rozpoczęciem zajęć i zmodyfikować treści tak, by były one zgodne z ich zainteresowaniami. Zasadne jest również zapewnienie nauczycielom możliwości doskonalenia ich warsztatu w zakresie aktywizujących metod nauczania.

**Czwarty wątek tematyczny** dotyczy zmian sugerowanych przez studentów w programach studiów. Wyróżniono w nim obszary tematyczne obejmujące organizację studiów, zawartość programową, a także ofertę zajęć dodatkowych.

Spostrzeżenia zawarte w tej części analizy w dużej mierze pokrywają się z wnioskami wyciągniętymi z poprzednich wątków tematycznych, co wzmacnia siłę postulatów studentów. I tak znaczącym problemem wydaje się zachowanie odpowiednich proporcji między teorią a praktyką. Studenci jednoznacznie postulują zwiększenie puli zajęć praktycznych i redukcję przedmiotów, które uważają za zbędne z powodu ich archaiczności lub niezgodności z kierunkiem studiów. Uczestnicy badania przedstawiają bardzo konkretne propozycje w celu zwiększenia pragmatycznego wymiaru zajęć.

Studenci wszystkich filologii obcych podkreślają znaczenie zajęć z praktycznej nauki języka i apelują o zatrudnianie jak największej liczby nauczycieli, którzy są rodzimymi użytkownikami języka. Z oczywistych względów studenci wszystkich kierunków przykładają wagę do kształcenia umiejętności komunikacji w języku obcym. Dotyczy to szczególnie języka angielskiego, który stał się *lingua franca* współczesnego świata. Zajęcia oferowane w ramach modułów językowych i lektoratów powinny być bardziej dostosowane do poziomu uczestniczących w nich studentów. Oznacza to zwiększenie oferty zajęć językowych na różnych poziomach biegłości.

Z kolei studenci polonistyki wyrażają zainteresowanie zwiększeniem modułu zajęć poświęconych pisaniu, zarówno tekstów użytkowych, jak i akademickich (prac semestralnych i dyplomowych). Podkreślają szczególnie swoje braki warsztatowe w zakresie edycji tekstów (odsyłacz, cytowania, zapis bibliograficzny). Wydaje się zatem, że należy szczegółowo zweryfikować programy nauczania i sylabusy pod kątem rozwijania umiejętności pisania, a także podnieść jakość zajęć w tym zakresie. Warto też w tym kontekście zmienić status przedmiotu „praca semestralna”, który jest realizowany na filologii polskiej jako dopełnienie kursu historii literatury poszczególnych epok, co więcej, napisanie pracy semestralnej stanowi jeden z warunków przystąpienia do egzaminu. Przedmiot ten, aczkolwiek wyodrębniony w programie studiów, również w postaci osobnych punktów ECTS, uzyskiwanych przez studentów, nie ma jednak przypisanej puli godzin, choć wymaga i od wykładowców, i od piszących dużego nakładu pracy i czasu. Przygotowując i tworząc prace semestralne w ramach osobnych zajęć studenci mogliby nabyć umiejętności, które znacznie ułatwiłyby im późniejsze pisanie licencjatów i rozpraw magisterskich (kwerendy,



cytowanie, parafrazowanie, posługiwanie się stylem naukowym, sporządzanie przypisów, bibliografii itd.). Stanowiłoby to praktyczne dopełnienie i bezpośrednią weryfikację wiedzy zdobywanej podczas zajęć z nauki o literaturze, prowadzonych na pierwszym roku. Okazuje się, że studenci nie zdają sobie sprawy z ich przydatności do momentu, kiedy muszą sami przystąpić do napisania tekstów naukowych, jakimi są kolejne prace semestralne.

Należałoby również poświęcić więcej uwagi znaczeniu i miejscu w procesie dydaktycznym przedmiotów ogólnoakademickich proponowanych studentom filologii, rozszerzyć ofertę takich zajęć i poprawić ich usytuowanie w rozkładzie. Wymaga to lepszej koordynacji procesu dydaktycznego w zakresie treści i wymagań dotyczących zaliczania przedmiotów. Istotną kwestią jest aktualizacja treści programowych przedmiotów kierunkowych tak, aby większym stopniu skupiały się na analizie współczesnych zjawisk i problemów. Dotyczy to przede wszystkim zajęć o treści kulturowej.

Krytyce zajęć postrzeganych jako nieprzydatne towarzyszy postulat rozszerzenia zakresu i podniesienia poziomu przedmiotów kształcących umiejętności praktyczne, potrzebne na rynku pracy. Na lepszy poziom oferowanych zajęć bez wątpienia wpłynęłoby zatrudnienie większej liczby nauczycieli-ekspertów różnych dziedzin (tłumaczy, dziennikarzy, redaktorów). Alternatywnym rozwiązaniem byłoby systematyczne organizowanie warsztatów prowadzonych przez praktyków i zapraszanie ich na pojedyncze spotkania w ramach zajęć specjalizacyjnych. Studenci postrzegają praktyki studenckie jako niewystarczające do zdobycia doświadczenia zawodowego już w czasie studiów. Postulują rozszerzenie współpracy z różnymi instytucjami i realizowanie części zajęć poza murami uczelni (np. w radiu, redakcjach gazet, telewizji).

Studenci postulują również reorganizację praktyk – przeniesienie ich terminu z wakacji na rok akademicki i wprowadzenie wynagrodzenia za pracę odbywaną w ramach stażu. Badani oczekują również większego zaangażowania uczelni w proces organizacji praktyk. Bez wątpienia lepsza współpraca wydziału czy uczelni z podmiotami gospodarczymi i instytucjami przyniosłaby wymierne korzyści. Niektóre wypowiedzi studentów w tej kwestii sygnalizują jednak niechęć do podejmowania odpowiedzialności za kształtowanie własnej edukacji i doświadczenia zawodowego.

Analiza wskazuje, że podobnie jak w przypadku wątków poprzednich, studenci zwrócili uwagę na czasami nieadekwatne rozłożenie treści w programach studiów i problemy z zaliczeniem zajęć po powrocie z wymiany w ramach programu Erasmus.

Nowym istotnym wątkiem, który pojawił się w tej części badania, jest zaangażowanie studentów w aktywność poza zajęciami obowiązkowymi, a szczególnie w działalność badawczą. Z analizy wynika, że niektórzy młodzi filolodzy pragną rozwijać swoje zainteresowania i doskonalić warsztat naukowy, jednocześnie jednak oczekują, aby to nauczyciele inicjowali ich zaangażowanie. Jest to kolejny dowód na bierną postawę i niedostateczne podejmowanie odpowiedzialności za własne kształcenie i rozwój osobisty. Należałoby jednak zdecydowanie wesprzeć studentów poprzez wczesną informację o możliwościach samorozwoju w kołach naukowych, uczestniczenia w konferencjach i innych wydarzeniach, oferowanie konsultacji indywidualnych, a przede wszystkim wyznaczanie im zadań, które pozwolą doskonalić umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów.

# Szczegółowe rekomendacje

Po przeanalizowaniu wniosków z poszczególnych etapów badania jakościowego można sformułować następujące szczegółowe wytyczne:

**Rekomendacja 1:** dokonanie weryfikacji programów studiów w celu sprawdzenia, czy obciążenie pracą studentów podczas realizacji zajęć na wszystkich semestrach jest równomierne, biorąc pod uwagę liczbę godzin dydaktycznych i czasochłonność pracy na poszczególnych przedmiotach z uwzględnieniem seminarium dyplomowego oraz przedmiotów wymagających dużego przygotowania poza zajęciami. W procesie weryfikacji należy uwzględnić opinie studentów poszczególnych kierunków.

**Rekomendacja 2:** analiza programów nauczania i sylabusów pod kątem przygotowania studentów to pisania prac dyplomowych.

**Rekomendacja 3:** przeprowadzenie weryfikacji modułów specjalizacyjnych w programach studiów pod kątem liczby i jakości przedmiotów zapewniających kształcenie praktyczne przygotowujące studentów do przyszłej kariery zawodowej.

**Rekomendacja 4:** dokonanie lustracji sylabusów przedmiotów specjalizacyjnych w celu sprawdzenia, czy efekty kształcenia w wystarczającym stopniu uwzględniają kształcenie umiejętności miękkich i twardych przydatnych na rynku pracy.

**Rekomendacja 5:** przygotowanie warsztatów wprowadzających studentów pierwszego roku w specyfikę kształcenia uniwersyteckiego. Warsztaty powinny obejmować aspekty

związane z organizacją studiów (np. posługiwanie się systemem USOS), komunikacją między studentami a nauczycielami i administracją, przygotowanie do nowoczesnych form pracy dydaktycznej i wsparcie psychologiczne.

**Rekomendacja 6:** przeszkolenie nauczycieli akademickich w zakresie oceniania procesu uczenia się i postępów studentów.

**Rekomendacja 7:** wsparcie nauczycieli w zakresie stosowania metod aktywizujących, w tym z użyciem nowoczesnych technologii, poprzez organizowanie szkoleń, promocję zespołów samokształceniowych i pomocy koleżeńskiej.

**Rekomendacja 8:** przeprowadzenie analizy potrzeb nauczycieli akademickich w odniesieniu do psychologicznych aspektów dotyczących kontaktów ze studentami i sposobów przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu.

**Rekomendacja 9:** zwiększenie promocji programu Erasmus i usprawnienie systemu zaliczania przedmiotów po pobycie zagranicą, tak by był on bardziej przyjazny studentom.

**Rekomendacja 10:** unowocześnienie szkoleń bibliotecznych ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności korzystania z dostępnych baz elektronicznych.

**Rekomendacja 11:** zorganizowanie szkoleń w zakresie wykorzystywania systemu USOS skierowanych do wykładowców i studentów pierwszego roku.

**Rekomendacja 12:** usprawnienie systemu przekazywania studentom materiałów dydaktycznych potrzebnych na zajęcia.

**Rekomendacja 13:** zweryfikowanie stanu zasobów bibliotecznych czytelnicy neofilologicznej pod kątem liczby egzemplarzy tytułów używanych na zajęciach i aktualności publikacji.

**Rekomendacja 14:** promocja form aktywności fakultatywnej studentów, takich jak działalność w kołach naukowych, udział w konferencjach, organizowanie wydarzeń kulturalnych czy uczestnictwo w pracach samorządu.

**Rekomendacja 15:** poprawa zasobów kadrowych: usprawnienie polityki kadrowej, zaangażowanie stałe lub krótkoterminowe większej liczby nauczycieli-praktyków (tłumaczy, redaktorów, dziennikarzy), a także rodzimych użytkowników języka.

**Rekomendacja 16:** poprawa warunków lokalowych poprzez wynajęcie sal na innych wydziałach uniwersytetu i usprawnienie oprzyrządowania technicznego.

# Rekomendacje dotyczące metod dydaktycznych, technik pracy i sposobów oceniania

Wyniki przeprowadzonych badań jakościowych wskazują, że objęci nimi studenci mają ambiwalentne podejście do metod dydaktycznych używanych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Z jednej strony zauważają stosowanie metod aktywizujących i doceniają ich skuteczność, z drugiej zaś wyrażają chęć, by proces dydaktyczny był skuteczniej organizowany i zarządzany przez nauczycieli. W odniesieniu do jakości kształcenia oferowanego na Wydziale uczestnicy badania postulują przede wszystkim zwiększenie liczby zajęć praktycznych, co jest zgodne z pojmowanym przez nich podstawowym celem studiów – przygotowaniem do przyszłego zawodu. Można zatem stwierdzić, że potrzeby badanych w dużej mierze odzwierciedlają wartości zawarte w neoliberalnym paradygmacie edukacyjnym (Gutek, 2009). Zgodnie z tym modelem kształcenie wyższe powinno być ukierunkowane na rozwijanie umiejętności przydatnych na rynku pracy, a proces nauczania ma być sprawnie zorganizowany przez nauczyciela-eksperta, który potrafi skutecznie przekazać wiedzę studentom, a także pomóc im w doskonaleniu kompetencji miękkich i twardych. Efektem takich przekonań może być przywiązanie studentów do transmisyjnego modelu kształcenia, w którym nauczyciel decyduje o treściach i metodach nauczania oraz ocenia nabytą wiedzę i umiejętności w oparciu o jasno sformułowane kryteria. W modelu transmisyjnym program nauczania można nazwać funkcjonalnym lub technicznym. Definiuje on szczegółowo pożądane rodzaje wiedzy, umiejętności i normy społeczne oraz określa skuteczne metody pracy.

Program ma charakter statyczny, treści podzielone są na segmenty, które można wyodrębnić, uporządkować i poddać obiektywnej ocenie (Kohonen, 2000). W wyrażonych w badaniu opiniach studenci nie kwestionują wiodącej roli nauczyciela, zasadniczego programu studiów ani metod oceniania. Postulują jedynie zmianę treści kształcenia na bardziej praktyczne i uszczegółowienie kryteriów oceny. Należy zauważyć, że doceniane przez respondentów metody aktywizujące nie są jako takie sprzeczne z założeniami programu funkcjonalnego – służą często do doskonalenia umiejętności praktycznych.

Przygotowanie do pracy zawodowej jest bez wątpienia ważnym zadaniem kształcenia wyższego, ale celem studiów humanistycznych powinno być również zdobycie umiejętności krytycznego myślenia, które służy do pogłębionej analizy procesów zachodzących w społeczeństwach współcześnie i w perspektywie historycznej, a także do zrozumienia własnych uwarunkowań i celów oraz istoty wartości demokratycznych i obywatelskiej odpowiedzialności. Ten obszar kształcenia filologicznego znajduje również swoje odzwierciedlenie w wynikach badania. Respondenci podkreślają, że walorem studiów filologicznych jest nabycie umiejętności orientowania się w świecie współczesnym, w tym szczególnie poszerzenie horyzontów i wzrost świadomości, otwartość na inne kultury, własny rozwój intelektualny, a także doskonalenie umiejętności badawczych. Tak rozumiane cele edukacji humanistycznej wymagają odejścia od transmisyjnego nauczania i zastosowania metod, które **autonomizują** studentów oraz wspierają proces **myślenia krytycznego**. Należy również uwzględnić potrzeby studentów dotyczące pragmatycznego wymiaru studiów i zaproponować **praktyczne** materiały dydaktyczne i metody pracy. Powyższe działania edukacyjne są skuteczniejsze, jeśli są wsparte przez formy **oceniania bez użycia testów**.

Odejście od transmisyjnego nauczania na rzecz zwiększonej aktywności studentów w procesie dydaktyczno-poznawczym jest zadaniem trudnym i należy je realizować od początku studiów w ramach wszystkich zajęć. Zmiana postawy studentów z biernych na aktywnych uczestników procesu kształcenia wymaga przede wszystkim wspierania ich **autonomii** rozumianej jako podejmowanie odpowiedzialności za własną naukę (Holec, 1981). Oznacza to zarówno umiejętność i gotowość do wykonywania pracy samodzielnej, jak i współpracy z innymi do osiągnięcia zamierzonych celów. Wspieranie autonomii uczących wymaga również od nauczyciela zmiany roli

z osoby przekazującej wiedzę na doradcę. Kolejnym istotnym elementem współczesnych studiów filologicznych powinno być **kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia** w rozumieniu pedagogiki krytycznej (Freire, 1993; Czerepaniak-Walczak, 2006). W tym podejściu celem edukacji jest nie tylko doskonalenie umiejętności interpretacji zjawisk społecznych i różnego rodzaju dyskursów, ale również przygotowanie do aktywnego kształtowania rzeczywistości. Rozwijanie **umiejętności praktycznych** z kolei wymaga wykorzystywania w procesie nauczania autentycznych zadań i materiałów dydaktycznych. „Autentyczność” oznacza w tym przypadku czerpanie z rzeczywistości. Dotyczy to pomocy i materiałów, ale też wykonywanych przez studentów zadań, które powinny symulować realne sytuacje, a nie być aranżowane dla celów dydaktycznych.

W oparciu o powyższe założenia rekomendujemy stosowanie następujących działań, metod, technik i form pracy oraz materiałów dydaktycznych w trzech wymienionych powyżej obszarach. Są one na tyle uniwersalne, że można je wdrożyć na różnych kierunkach kształcenia filologicznego, od filologii polskiej poczynając, na neofilologiach kończąc.

### Autonomia uczącego się:

- negocjowanie treści i sposobów kształcenia na początku kursu tak, by były one zgodne z oczekiwaniami i potrzebami studentów;
- zapewnienie studentom możliwości wyboru wykonywanych zadań;
- wprowadzanie zadań zwiększających świadomość procesu uczenia się poprzez wyznaczanie celów nauki, diagnozowanie swoich silnych i słabszych stron, określanie własnych potrzeb i preferowanych strategii uczenia się oraz monitorowanie procesu uczenia się;
- stosowanie blended learning – metody łączącej tradycyjne nauczanie w bezpośrednim kontakcie z prowadzącym z działaniami prowadzonymi zdalnie;
- używanie w procesie kształcenia mini-projektów badawczych;
- różnicowanie form pracy: praca indywidualna, w parach i grupach;
- wdrażanie studentów do zwiększonego wysiłku poznawczo-badawczego, samodzielnego studiowania nowych treści poprzez stosowanie modelu flipped



classroom (odwróconej lekcji), który zarówno zaktywizuje studentów do większej samodzielności edukacyjnej, jak i umożliwi im weryfikację rozpoznanych wcześniej treści i pełniejsze wykorzystanie ich w trakcie zajęć z wykładowcą.

### **Kształtowanie krytycznego myślenia:**

- dyskusje i debaty;
- analiza krytyczna tekstów kultury;
- prace pisemne o charakterze krytycznym i refleksyjnym;
- metoda heurystyczna mająca na celu przygotowanie studentów do samodzielnego wysuwania wniosków;
- metoda problemowa;
- zadania, w których studenci mogą wykorzystać własne doświadczenia życiowe;
- wykorzystywanie tekstów kultury odnoszących się do istotnych problemów współczesności.

### **Rozwijanie umiejętności praktycznych:**

- metoda projektowa;
- metoda oparta na zadaniach (task-based teaching);
- analiza przypadków krytycznych;
- studium przypadku;
- symulacje sytuacji zawodowych, odgrywanie scen;
- współpraca z różnymi instytucjami i realizowanie części zajęć poza murami uczelni (np. w radiu, redakcjach gazet, telewizji, centrach edukacyjnych);
- wykorzystywanie autentycznych materiałów w procesie kształcenia.

W odniesieniu do metod oceniania sugerujemy częściowe zastępowanie sprawdzianów pisemnych złożonych z pytań zamkniętych lub półotwartych metodami oceniania bez użycia testów. Metody te różnią się od tradycyjnego pomiaru dydaktycznego tym, że są w dużej mierze jakościowe, a nie ilościowe, zaś ich celem jest wspieranie procesu uczenia się (Gipps, 1994; Shepard, 2000).

### Proponowane metody oceniania bez użycia testów:

- samoocena i ocena koleżeńska w formie arkuszy ewaluacyjnych (np. zawierających listy umiejętności lub kryteria oceny), sprawozdań ewaluacyjnych z wykonanych działań oraz ustnej lub pisemnej informacji zwrotnej;
- ocena na podstawie portfolio, które wskazuje wyniki pracy studentów i proces dochodzenia do tych wyników. Portfolio może mieć różne formy i funkcje. Przykładem może być portfolio tematyczne (np. przygotowywane przez grupę studentów), portfolio prac pisemnych zawierające elementy planowania, wstępne i ostateczne wersje prac po sprawdzeniu przez nauczyciela lub innych studentów, portfolio prac praktycznych (np. tłumaczeń, zadań dydaktycznych, redakcji tekstów);
- ocena pracy projektowej, która zawiera nie tylko ewaluację produktu tworzego w ramach projektu (np. prezentacji), ale również procesu planowania, rozdzielania zadań między członków grupy i współpracy grupowej;
- dzienniki dotyczące procesu uczenia się, np. w formie blogu lub dziennika opartego na dialogu z nauczycielem. Takie dzienniki mogą mieć strukturę określoną przez prowadzącego zajęcia lub być spontanicznym zapisem własnych refleksji studentów;
- prace pisemne o charakterze twórczym i refleksyjnym, np. eseje, recenzje książek i filmów, próby literackie;
- ocena działań performatywnych, takich jak symulacje, odgrywanie scen, próby teatralne;
- prezentacja wyników pracy studentów w postaci wystaw, nagrań audio i audio-wizualnych, fotografii;
- indywidualne lub grupowe spotkania studentów z nauczycielem, podczas których omawiane są wyniki pracy, trudności napotkane w trakcie realizacji zadania i sposoby rozwiązywania tych trudności.

# Bibliografia

Creswell J.W. (2009). Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Czerepaniak-Walczak M. (2006). Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Długosz P. (2020), Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego, Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (<https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenti-UP-II-etap.pdf>, dostęp: 14.11.2022).

Freire P. (1993). Pedagogy of the oppressed, tłum. M.B. Ramos, London: Penguin Books.

Gibbs G. (2011). Analizowanie danych jakościowych, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa: PWN.

Gipps C. (1994). Beyond testing: Towards a theory of educational assessment. London: Falmer Press.

Guttek L.G. (2009). New perspectives on philosophy and education, Pearson Education Upper Saddle River, N. J.

Holec H. (1981). Autonomy and foreign language learning, Strasbourg: Council of Europe, Oxford: Pergamon.

Kohonen V. (2000). Towards experiential foreign language education, (w:) V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikonen, J. Lehtovaara. Experiential learning in foreign language education, Harlow: Pearson Education Limited, s. 8–60.

Krueger R.A., Casey M.A. (2000). Focus groups: A practical guide for applied research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Krzystek M. (2018). Analiza tematyczna w badaniach jakościowych, Kraków: Fundacja Rozwoju Badań Społecznych.

Łapińska Ł., Sudolska A., Zinecker M., (2022). Raport z badań empirycznych w zakresie kompetencji i zawodów przyszłości, red. P. Kryjom, Warszawa (<https://przemyslprzyszlosci.gov.pl/uploads/2022/07/Raport-z-badan-empirycznych-w-zakresie-kompetencji-i-zawodow-przyszlosci.pdf>, dostęp: 15.11.2022).

Merriam S. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Morgan D.L. (1988). *Focus groups the qualitative research*. Beverly Hills: SAGE Publications.

Morgan D.L., Kreuger R.A. (1993). When to use focus groups and why in Morgan D.L. (Ed.) *Successful Focus Groups*. London: Sage.

Nowel S. (2021). Studiowanie, kształcenie, oczekiwania – z badań studentów pierwszego roku, (w:) *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, P. Remża, Białystok 2021, s. 73–85 (<http://hdl.handle.net/11320/11279>, dostęp: 15.11.2022).

Pasikowski S. (2019). Funkcja nasycenia teoretycznego i jej nienasycenie – implikacje metodologiczne dla badań w pedagogice. „Przegląd Pedagogiczny: Studia i Rozprawy”.

Piorunek M. (2016). *Liczby i słowa w badaniach humanistycznych i społecznych (Nie)dychotomiczność paradygmatów badawczych*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Ravitch S., Carl N. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. London: Sage.

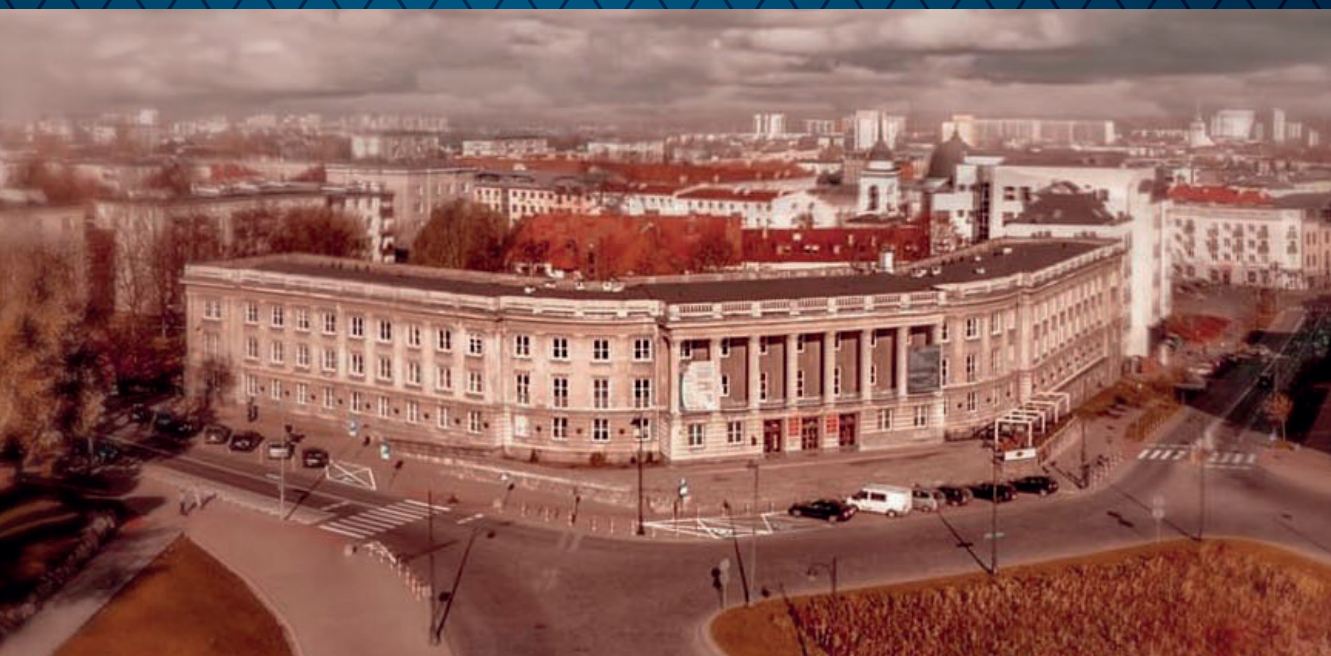
Romaniuk M.W., Łukasiewicz-Wieleba J. (2021). Raport z badań. Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (<https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/19833/Raport%20z%20badania%20Zdalna%20edukacja%20kryzysowa%20w%20APS%20w%20okresie%20pandemii%20COVID-19.%20Z%20perspektywy%20rocznych%20do%c5%9bwiadcz%c5%84..pdf?sequence=1&isAllowed=y>, dostęp: 15.11.2022).

Shepard L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture, *Educational Researcher* 29(7), s. 4–14.

Strauss A., Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research, techniques, and procedures for developing grounded theory*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków: Wydawnictwo Avalon.

Włoch R., Śledziwska K. (2019). *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?*, Warszawa: DELab UW.



Budynek Wydziału Filologicznego  
oraz Wydziału Historii i Stosunków Międzynarodowych  
Uniwersytetu w Białymstoku  
(fot. Paweł Dziędziul)