

## **dr Barbara Kołodziejczak**

Uniwersytet Medyczny w Poznaniu  
Katedra i Zakład Informatyki i Statystyki  
tel. 61 854 68 08  
e-mail: bkolodziejczak@ump.edu.pl

## **dr Iwona Mokwa-Tarnowska**

Politechnika Gdańska  
Centrum Języków Obcych  
tel. 58 347 23 08  
e-mail: imtarn@pg.gda.pl

## **dr Magdalena Roszak**

Uniwersytet Medyczny w Poznaniu  
Katedra i Zakład Informatyki i Statystyki  
tel. 61 854 68 08  
e-mail: mmm@ump.edu.pl

## **AUTENTYCZNOŚĆ NA ZAJĘCIACH ZWIĘKSZAJĄCYCH KOMPETENCJE W UŻYCIU SPECJALISTYCZNEGO JĘZYKA ANGIELSKIEGO**

### **STRESZCZENIE**

Włączenie zasobów i aktywności online do sylabusu tradycyjnego kursu akademickiego wymaga restrukturyzacji programu nauczania w celu osiągnięcia efektu synergii. Rozwój technologii internetowych umożliwił edukatorom przejście od czysto instruktivistycznych praktyk dydaktycznych do zajęć opartych na ideach konstruktywistycznych i konstrukcjonistycznych. Dzięki zmianie paradygmatu nauczanie i uczenie się jest bardziej ukierunkowane na studenta. Większą rolę zaczynają odgrywać interakcja, praca zespołowa i autentyczny kontekst edukacyjny wynikający z kształcenia wykorzystującego materiały autentyczne używane w czasie wykonywania autentycznych zadań kształtujących autentyczne kompetencje potrzebne do osiągnięcia sukcesu w autentycznym środowisku pracy. W artykule przedstawiono część rezultatów badań nad rozwojem umiejętności użycia języka angielskiego specjalistycznego u studentów Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu i Politechniki Gdańskiej. Celem zaprezentowanej fazy było określenie korelacji pomiędzy rozwojem poszczególnych umiejętności językowych, a autentycznym kontekstem, w jakim były one kształcone.

**Słowa kluczowe:** ESP, e-learning, autentyczność, konstruktywizm, konstrukcjonizm

## SUMMARY

### Authenticity in Developing English for Specific Purposes

Incorporating online resources and activities into a university course curriculum involves restructuring the whole teaching programme to achieve a synergistic effect. The development of web technologies has enabled educators to move from instructivism towards constructivism and constructionism, i.e., towards interactive, collaborative, and student-centred learning in an authentic context structured around the ideas of text authenticity, competence authenticity, learner authenticity, and classroom authenticity. This viewpoint is supported by the research into ESP skills that has been conducted at Poznan University of Medical Sciences and Gdańsk University of Technology. This phase has aimed to investigate correlations between authenticity and an increase in particular language skills.

**Key words:** ESP, e-learning, authenticity, constructivism, constructionism

## Wstęp

Młodzi ludzie studiujący w obecnych czasach, okreśłani przez niektórych mianem cyfrowych tubylców, coraz częściej przejawiają niechęć do korzystania z tradycyjnych form przekazu wiedzy, takich jak wydrukowane na papierze książki, czasopisma i inne dokumenty zgromadzone w czytelnich i bibliotekach. Dzieje się tak zapewne dlatego, że korzystają z wszechobecnych w życiu codziennym urządzeń elektronicznych, które zapewniają im szybki wgląd w ogólnie dostępną wiedzę zgromadzoną w zasobach internetowych. Nowe narzędzia umożliwiają im także korzystanie z różnych mediów komunikacyjnych, dzięki którym nieustannie wymieniają z rówieśnikami poglądy i informacje zapisane w różnych formatach. Już nie tylko tekst, ale także obraz oraz dźwięk stają się popularnymi komunikatorami inicjującymi interakcje. Dlatego też edukatorzy coraz chętniej wykorzystują do nauczania akademickiego technologie, które w życiu młodych ludzi odrywają dużą rolę. Dzięki nim łatwiejsze staje się prowadzenie zajęć grupowych, zarządzanie wiedzą oraz budowanie znaczeń oparte na autentycznych interakcjach.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie, w jaki sposób środowisko e-learningowe – poprzez autentyczne interakcje w oparciu o autentyczne zasoby – może stymulować rozwój umiejętności w zakresie języka specjalistycznego. Materiał empiryczny, będący podstawą wywodu, został zebrany w trakcie semestralnych kursów online lub z komponentem online. Badania mają charakter prototypowy i fragmentaryczny, ograniczony czasoprzestrzennie do prowadzonych zajęć i zostały oparte na analizie statystycznej wyników ankiet oraz na obserwacji pracy studentów<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glotodydaktyce: Wprowadzenie*, Kraków 2010, s. 145–174.

## 1. Konstrukttywizm i konstrukcjonizm w nauczaniu języka specjalistycznego

W przeciwieństwie do tradycyjnego podejścia do nauczania, które oparte jest na korzystaniu ze specjalnie przygotowanych skryptów i podręczników, w klasie konstruktywistycznej korzysta się z szerokiego wachlarza materiałów źródłowych, tj. książek, raportów, sprawozdań, dokumentacji, studiów przypadku oraz artykułów opublikowanych w różnych czasopismach, które pozwalają na wielostronny ogląd badanego zagadnienia. Zatem konstruktywistyczne środowisko nauczania dostarcza uczniom wielu różnych sposobności, metod i narzędzi do budowania własnych systemów konceptualnych. Stworzeniu konstruktywistycznej klasy sprzyja używanie technologii obecnych w codziennym życiu, takich jak komputery, Internet, tablety, iPody czy telefony komórkowe.

W czasie zajęć prowadzonych według idei konstruktywistycznych studenci mogą wykonywać zadania pozwalające im na wykształcenie metaświadomości edukacyjnej. Amalgamat mediów może stworzyć dobre warunki do wykreowania środowiska z zadaniami pozwalającymi uczącym się na wchodzenie w różnego typu autentyczne interakcje zarówno z przygotowanymi dla nich zasobami, jak i aktywnościami skłaniającymi do negocjacji znaczeń w czasie współpracy z innymi członkami grupy i nauczycielem.

W roku 1991 Seymour Papert i Idit Harel wydali książkę pt. *Constructionism*<sup>2</sup>, w której sformułowali nową teorię uczenia się opartą na konstruktywizmie. Podstawowe zasady tej koncepcji są takie same jak w konstruktywizmie. Według obu teorii wiedzę buduje się poprzez scalenie nowych doświadczeń z istniejącymi modelami mentalnymi, zaś internalizacja prowadzi do stworzenia nowego systemu konceptualnego lub do zaktualizowania istniejącego.

Konstrukcjonizm w znacznie większym stopniu niż koncepcja, z której się wywodzi, podkreśla indywidualność ucznia. Jak wskazują Ackermann<sup>3</sup> i Papert<sup>4</sup>, zindywidualizowane podejście do każdego uczącego się czyni proces edukacyjny bardziej efektywnym. Papert w swojej książce podkreśla także istotne znaczenie aktu twórczego, który zwiększa zaangażowanie w proces uczenia się. Umożliwia on bowiem dzielenie się znaczeniami w wyniku pracy indywidualnej lub zespołowej, co może zapoczątkować kolejną kreację. Taka aktywność daje poczucie tworzenia czegoś przydatnego dla innych, co według konstrukcjonistów zwiększa chęć do wysiłku wkładanego w uczenie się, zbie-

---

<sup>2</sup> P. Papert, I. Harel, *Constructionism*, New York 1991.

<sup>3</sup> E. Ackermann, *Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference?*, 2009, <http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20%20Papert.pdf>, [online], dostęp 02.09.2017.

<sup>4</sup> P. Papert, I. Harel, op. cit.

ranie danych, szukanie interesujących materiałów i budowanie wiedzy na ich podstawie. W rezultacie osiągnięte efekty są bardziej satysfakcjonujące zarówno dla samych uczących się, jak i dla nauczyciela, i mogą służyć różnym celom, na przykład jako materiał edukacyjny dla innych.

## 2. Autentyczność w nauczaniu i uczeniu się języka specjalistycznego

W literaturze przedmiotu istnieją liczne definicje języka specjalistycznego pochodzące z różnych dziedzin badawczych i uwzględniające różne kryteria<sup>5</sup>. Ciągłe trwają dyskusje nad sprecyzowaniem, co oznacza nauczanie języka specjalistycznego, jaki powinien być jego zakres i w oparciu o jakie materiały będzie ono najbardziej efektywne<sup>6</sup>. Wydaje się, że nauczanie języka specjalistycznego na uczelniach wyższych, ze względu na cele edukacyjne i potrzeby studentów<sup>7</sup> zarówno studiów pierwszego, jak i drugiego stopnia, powinno skupiać się na połączeniu elementów języka zawodowego oraz akademickiego<sup>8</sup> i może opierać się na podejściu, które zaproponował Tony Dudley-Evans<sup>9</sup>. Według tego badacza nauczanie języków specjalistycznych powinno opierać się na trzech koniecznych warunkach:

- musi zaspakajać specyficzne potrzeby uczącego się,
- musi odnosić się do tematyki zaczerpniętej z dziedziny specjalistycznej, której dotyczy,
- musi koncentrować się na języku odpowiednim dla wybranej dziedziny specjalistycznej w zakresie leksyki, składni, semantyki, dyskursu, itp.

Ponadto może być skonstruowane według dowolnego podejścia metodycznego i nie musi ograniczać się do nauczania wszystkich umiejętności językowych – może dotyczyć na przykład nauczania tylko umiejętności czytania i pisania. Takie spojrzenie na nauczanie języka specjalistycznego wydaje się w sposób najbardziej elastyczny odnosić się zarówno do kształcenia kompetencji potrzebnych w interakcjach zawodowych, jak i w kontekście akademickim.

---

<sup>5</sup> E. Gajewska, M. Sowa, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014, s. 18–26.

<sup>6</sup> L. Anthony, *English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different?* <http://www.laurenceanthony.net/abstracts/ESParticle.html>, [online], dostęp 31.08.2017.

<sup>7</sup> J. Krajka, *Analiza potrzeb w planowaniu kursów językowych do celów zawodowych – o roli technologii społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Nauczanie języków specjalistycznych na potrzeby rynku pracy*, M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), Lublin 2015, s. 221–237.

<sup>8</sup> P. Strevens, *New Orientations in the Teaching of English*, New York 1977.

<sup>9</sup> T. Dudley-Evans, *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge 1998, s. 4–5.

Można się spodziewać, że warunki Dudley-Evansa uda się spełnić, jeśli nauczanie języka specjalistycznego przebiega w trakcie autentycznej komunikacji. Jednakże i w tym przypadku zdefiniowanie pojęcia autentyczności w odniesieniu do kształcenia językowego nastrocza wiele trudności, co widać po dyskusjach przytaczanych w literaturze przedmiotu. Alexander Gilmore<sup>10</sup> omawia osiem znaczeń *autentyczności językowej* pojawiających się w analizach naukowych:

- język używany w ramach pewnej społeczności, przez native speakerów w interakcjach z innymi native speakerami<sup>11</sup>,
- język rzeczywistych użytkowników skierowany dla rzeczywistego odbiorcy, będący rzeczywistym przekazem<sup>12</sup>,
- interpretacja dokonana przez konkretnego odbiorcę<sup>13</sup>,
- interakcje pomiędzy studentami a nauczycielem<sup>14</sup>,
- typy wybranych zadań<sup>15</sup>,
- interakcje społeczne w klasie<sup>16</sup>,
- ocenianie aktywności uczącego się<sup>17</sup>,
- sposób myślenia widoczny w interakcjach między native speakerami i zachowania kulturowe rozpoznawane przez użytkowników natywnych jako takie, które występują w ich grupie<sup>18</sup>.

Z kolei MacDonald, Badger i Dasli<sup>19</sup>, na podstawie wcześniejszych badań różnych językoznawców, proponują bardziej uproszczone w stosunku do Gilmore'a rozumienie pojęcia autentyczność w odniesieniu do nauczania języków obcych i wyróżniają:

<sup>10</sup> A. Gilmore, *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*, „Language Teaching” 2007, nr 40, s. 97–118.

<sup>11</sup> Np. P. Benson, P. Voller, *Autonomy and independence in language learning*, London 1997.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> M. Breen, *Authenticity in the language classroom*, „Applied Linguistics” 1983, nr 6/1, s. 60–70.

<sup>14</sup> L. van Lier, *Discourse analysis and classroom research: a methodological perspective*, „Int'l. J. Soc. Lang” 1984, nr 49, s. 111–133; I. Mokwa-Tarnowska, *Interaction and communication in the e-learning environment*, [w:] *E-learning in Teaching Foreign Languages at the Tertiary Level*, L. Zielińska, W. Górski (red.), Kraków 2013, s. 87–96.

<sup>15</sup> W. Guariento, J. Morley, *Text and task authenticity in the EFL classroom*, „ELT Journal” 2001, nr 55/4, s. 347–353.

<sup>16</sup> M. Rost, *Teaching and researching listening*, London 2002.

<sup>17</sup> J. Lewkowicz, *Authenticity in language testing: some outstanding questions*, „Language Testing” 2000, nr 17/1, s. 43–64.

<sup>18</sup> C. Kramersch, *Language and culture*, Oxford 1998.

<sup>19</sup> M. MacDonald, R. Badger, M. Dasli, *Authenticity, culture and language learning*, „Language and Intercultural Communication” 2006, nr 6 (3–4), s. 250–261.

- autentyczność tekstualną,
- autentyczność językową, będącą mieszaniną kompetencji gramatycznej, socjolingwistycznej i komunikacyjnej,
- autentyczność reakcji uczącego się, który znając konwencje językowe adekwatnie reaguje na tekst, z którego się uczy,
- autentyczność prowadzonych zajęć.

Można przyjąć, że autentyczność w nauczaniu i uczeniu się języka specjalistycznego to połączenie składników wymienionych przez Gilmore'a i kontekstów MacDonalda, Badgera i Dasli. Dominanta jednej interpretacji nad drugą będzie zależać od wielu czynników, np. od przyjętego paradygmatu, potrzeb grupy i indywidualnego studenta, poziomu zaawansowania, założonych celów oraz środowiska, w którym przebiega proces edukacyjny.

Badacze analizują także typy interakcji zachodzących w trakcie kształcenia językowego i wprowadzają rozróżnienie pomiędzy interakcjami autentycznymi (ang. *authentic*) i prawdziwymi (ang. *genuine*)<sup>20</sup> – pierwsze to aktywności związane z użyciem językowym, w których biorą udział uczący się, a drugie to produkcje ustne i pisane zainicjowane potrzebą rzeczywistej komunikacji<sup>21</sup>. Zarówno interakcje autentyczne, jak i prawdziwe, mogą mieć miejsce w trakcie kształcenia językowego na zajęciach oferowanych przez wyższą uczelnię. Ich typ i liczba zależą od rodzaju kursu, podejścia edukacyjnego, a także od sposobu prowadzenia zajęć. Inne interakcje wystąpią w tradycyjnej klasie, a inne na zajęciach *blended* oraz w pełni online.

W środowisku e-learningowym interakcyjność uzyskiwana jest dzięki afordancjom narzędzi, a w dobie wszechobecnego Internetu liczba możliwości budowania zasobów i aktywności oraz zróżnicowanie funkcjonalności programów stale rośnie<sup>22</sup>. Toteż wielorakość interakcji zachodzących w procesie edukacyjnym pomiędzy wszystkimi jego składnikami może się zwiększać. Są one z pewnością autentyczne w rozumieniu Gilmore'a i Widdowsona oraz autentyczne sytuacyjnie według Bachmana, ale mogą być także prawdziwe, tak jak w koncepcji Widdowsona oraz Wenzla, jeśli są efektem negocjacji znaczeń w trakcie

---

<sup>20</sup> H.G. Widdowson, *Explorations in applied linguistics*, Oxford 1979; *Learning purpose and language use*, Oxford 1983.

<sup>21</sup> L. Bachman (*What does language testing have to offer?*, „TESOL Quarterly 1991”, nr 25(4), s. 671–704) wprowadza rozróżnienie pomiędzy autentycznością sytuacyjną odnoszącą się do wykonywanych zadań i autentycznością interakcyjną, tożsamą z prawdziwą komunikacją w ujęciu Widdowsona (op. cit.), zreinterpretowaną przez R. Wenzla (*The education of a language teacher*, Gdańsk 2001), który przeciwstawia ją komunikacji wymuszonej przez jakiegokolwiek zadania, w tym oparte na materiałach autentycznych w rozumieniu Gilmore'a.

<sup>22</sup> I. Mokwa-Tarnowska, *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim: Zagadnienia metodyczne*, Gdańsk 2015.

zadań kooperacyjnych i kolaboracyjnych oraz podczas komunikacji synchronicznej lub asynchronicznej. Autentyczność interakcji wspomagają płaszczyzny, na których zachodzą, stworzone dzięki afordancjom i funkcjonalnościom zastosowanych technologii<sup>23</sup>.

Biorąc pod uwagę wieloaspektowość autentyczności, widoczną w analizach zawartych w literaturze przedmiotu, można stwierdzić, że na każdych zajęciach prowadzonych w języku obcym i na takich, gdzie korzysta się z materiałów źródłowych lub naukowych, niekoniecznie zaprojektowanych do nauki języka obcego, oraz naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych przeznaczonych do nauki języka obcego, studenci i nauczyciel wchodzi w pewne autentyczne interakcje. Ich charakter, intensywność i jakość z pewnością będzie miała wpływ na rozwój kompetencji językowych uczących się.

### 3. Kursy przedmiotowe prowadzone w języku angielskim

W semestrze letnim roku akademickiego 2016/2017 studenci drugiego roku kierunku lekarskiego Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu brali udział w obowiązkowym kursie z zakresu patofizjologii prowadzonym w środowisku e-learningowym. Zajęcia odbywały się w języku angielskim. Wszystkie materiały umieszczone na platformie ESTUDENT zostały zaprojektowane przez pracowników naukowych Katedry Patofizjologii. Ich opracowaniem online zajmowali się specjaliści z zakresu e-learningu zatrudnieni w tej samej katedrze, w tym autorzy niniejszego artykułu, którzy także wspomagali uczących się i nauczających w trakcie trwania zajęć. Kurs ten został bardzo wysoko oceniony przez studentów<sup>24</sup>. Zasoby edukacyjne oparte na materiałach multimedialnych oraz aktywności online stworzyły bardzo efektywne środowisko uczenia się, co potwierdziły wyniki egzaminów oraz ankiety przeprowadzone wśród studentów.

#### 3.1. Cel badania

Celem opisywanego badania było ocenienie, czy stworzone środowisko oparte na pracy z autentycznym językiem w rozumieniu wspomnianych wcześniej naukowców, m.in. Gilmore'a i Widdowsona, a także MacDonalda, Badgera

---

<sup>23</sup> I. Mokka-Tarnowska, op. cit.

<sup>24</sup> W. Półjanowicz, M. Roszak, B. Kołodziejczak, A. Bręborowicz, *An analysis of the effectiveness and quality of e-learning in medical education*, [w:] *E-learning and intercultural competences. Development in different countries*, E. Smyrnova-Trybulska (red.), Katowice–Cieszyn 2014, s. 177–196.

i Dasli, pomogło w opinii studentów w rozwinięciu ich kompetencji językowych w zakresie użycia języka specjalistycznego związanego ze studiowaną przez nich dziedziną nauki oraz w jakim stopniu pozwoliło ono na budowanie poszczególnych umiejętności. Ponadto badanie ankietowe miało na celu określenie, jak interakcje autentyczne dostępne przy użyciu wybranych funkcjonalności i afordancji narzędzi wpłynęły na postrzeganie przez studentów rozwoju ich umiejętności językowych. Ankieta przeprowadzona została w języku angielskim.

### 3.2. Metoda badawcza

W ankiecie wzięło udział 30 studentów drugiego roku kierunku lekarskiego studiujących medycynę w języku angielskim na Uniwersytecie Medycznym w Poznaniu. Ich rodzimym językiem jest język inny niż angielski, np. francuski, chiński, perski, polski. Ankieta składała się z pytań jednokrotnego wyboru oraz pytań otwartych dotyczących zarówno umiejętności językowych uzyskanych w trakcie trwania zajęć e-learningowych, jak i samego środowiska uczenia się.

W analizie statystycznej ocenie podlegały dane jakościowe (odpowiedzi ankietowe w większości określone w 5-stopniowej skali Likerta), dla których wyznaczono tabele licznosci wraz z procentowym udziałem każdego wariantu odpowiedzi w analizowanym materiale.

Ze względu na naturę danych ankietowych w obliczeniach wykorzystano nieparametryczny test U Manna-Whitneya do porównania odpowiedzi ankietowych w dwóch grupach. Analizy statystyczne wykonano z użyciem pakietu Statistica v.12.0 firmy StatSoft Inc. (Tulsa, OK, USA). Weryfikacja hipotez badawczych odbywała się na poziomie istotności  $\alpha = 0.05$ .

### 3.3. Wyniki badania

Studenci sami ocenili swój poziom zaawansowania i podzieli się na 4 grupy ( $n = 30$ ): Intermediate (średniozaawansowani) (3 osoby, 10%), Upper-intermediate (FCE – wyżej średniozaawansowani) (6 osób, 20%), Advanced (zaawansowani) (2 osoby, 6,7%), Proficiency (biegłi) (19 osób, 63,3%). Grupy Advanced i Intermediate wykluczono z analizy statystycznej ze względu na małą liczebność każdej z nich.

Analiza statystyczna wyników ankiety wykazała brak różnic między badanymi grupami zaawansowania w ocenie podniesienia takich umiejętności językowych jak: gramatyka języka angielskiego, język pisany, słownictwo specjalistyczne używane w kontekście zawodowym, rozumienie języka słuchanego



oraz komunikacja. Oceny studentów o niższym poziomie kompetencji językowej były trochę wyższe niż posługujących się biegle tym językiem. Odbiór wirtualnego środowiska edukacyjnego oraz ocena satysfakcji z nauki w autentycznym kontekście były podobne w obu analizowanych grupach. Szczegółowe zestawienie wyników prezentuje Tabela 1.

**Tabela 1.** Porównanie median w grupach językowych o wyższym poziomie zaawansowania

	FCE (wyżej średnio-zaawansowani) Mediana	Proficiency (biegłi) Mediana	p
Wiedza na temat studiowanej tematyki przed rozpoczęciem kursu	Znajomość niezbyt dobra	Znajomość bardzo ograniczona	0,221
Gramatyka języka angielskiego	Prawdopodobnie brak wzrostu umiejętności	Zdecydowanie brak wzrostu umiejętności	0,127
Język pisany	Zdecydowanie brak wzrostu umiejętności	Zdecydowanie brak wzrostu umiejętności	0,848
Słownictwo specjalistyczne używane w kontekście zawodowym	Prawdopodobnie wyższe umiejętności	Prawdopodobnie brak wzrostu umiejętności	0,121
Rozumienie języka słuchanego	Zdecydowanie brak wzrostu umiejętności	Zdecydowanie brak wzrostu umiejętności	0,257
Komunikacja	Zdecydowanie brak wzrostu umiejętności	Prawdopodobnie brak wzrostu umiejętności	1,000
Satysfakcja z nauki w autentycznym kontekście	Nie mam zdania, czy jestem zadowolony/na z umiejętności zdobytych na kursie	Nie mam zdania, czy jestem zadowolony/na z umiejętności zdobytych na kursie	0,456

Badania wykazały, że większość osób studiujących, bez względu na poziom zaawansowania językowego, uważa, że w czasie kursu nie wzrosła ich kompetencja w zakresie poprawnego używania struktur gramatycznych w języku angielskim (Tabela 2). Nawet mniej zaawansowani (66,67% kursantów na poziomie średniozaawansowanym) stwierdzili, że ich umiejętności prawdopodobnie nie polepszyły się. Na kursie przedmiotowym oczywiście nie było wskazówek ani ćwiczeń, jak pisać poprawnie w języku angielskim.

**Tabela 2.** Nauka gramatyki języka angielskiego

Pytanie: Czy dzięki kursowi wzrosły Twoje kompetencje w zakresie użycia gramatyki w języku angielskim?				
Zestaw odpowiedzi	Intermediate n = 3	FCE n = 6	Advanced n = 2	Proficiency n = 19
Zdecydowanie nie	0 (0,00%)	<b>1 (16,67%)</b>	0 (0,00%)	<b>11 (57,89%)</b>
Prawdopodobnie nie	<b>2 (66,67%)</b>	<b>3 (50,00%)</b>	<b>1 (50,00%)</b>	<b>5 (26,32%)</b>
Nie wiem	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (10,53%)
Prawdopodobnie tak	1 (33,33%)	1 (16,67%)	1 (50,00%)	0 (0,00%)
Zdecydowanie tak	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Brak odpowiedzi	0 (0,00%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	1 (5,26%)

Także w przypadku umiejętności pisania w języku angielskim respondenci nie zauważyli wzrostu swoich kompetencji (Tabela 3). Jedynie jedna osoba (3,33% wszystkich uczących się) stwierdziła, że kurs zwiększył jej umiejętności. Na opinie studentów zapewne wpłynął fakt, że jedyne teksty, które pisali, to wymiana opinii w czasie asynchronicznych dyskusji.

**Tabela 3.** Umiejętność pisania w języku angielskim

Pytanie: Czy kurs zwiększył Twoje umiejętności użycia języka pisanego?				
Zestaw odpowiedzi	Intermediate n = 3	FCE n = 6	Advanced n = 2	Proficiency n = 19
Zdecydowanie nie	1 (33,33%)	3 (50,00%)	0 (0,00%)	12 (63,16%)
Prawdopodobnie nie	1 (33,33%)	2 (33,33%)	1 (50,00%)	3 (15,79%)
Nie wiem	1 (33,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	2 (10,53%)
Prawdopodobnie tak	0 (0,00%)	0 (0,00%)	<b>1 (50,00%)</b>	0 (0,00%)
Zdecydowanie tak	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Brak odpowiedzi	0 (0,00%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	2 (10,53%)

Ocena wzrostu kompetencji w użyciu profesjonalnego słownictwa w autentycznym kontekście jest oczywiście znacznie wyższa (Tabela 4), chociaż może zaskakiwać fakt, iż aż 57,9% studentów, którzy uznali się za biegłych w użyciu języka angielskiego uznało, że ich umiejętności w tym zakresie nie wzrosły. Wszyscy respondenci stwierdzili w ankietach, że ich wiedza przedmiotowa

przed rozpoczęciem kursu była nieznaczna, a więc i znajomość adekwatnej terminologii oraz sposobów konceptualizacji wiedzy na poziomie uniwersyteckim musiała być minimalna. Niestety studenci ci nie wyjaśnili swojego subiektywnego odczucia.

**Tabela 4.** Użycie profesjonalnego słownictwa w autentycznym kontekście

Pytanie: Czy kurs zwiększył Twoje umiejętności użycia słownictwa profesjonalnego?				
Zestaw odpowiedzi	Intermediate n = 3	FCE n = 6	Advanced n = 2	Proficiency n = 19
Zdecydowanie nie	2 (66,67%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	<b>5 (26,32%)</b>
Prawdopodobnie nie	0 (0,00%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)	<b>6 (31,58%)</b>
Nie wiem	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (5,26%)
Prawdopodobnie tak	1 (33,33%)	2 (33,33%)	0 (0,00%)	1 (5,26%)
Zdecydowanie tak	0 (0,00%)	1 (16,67%)	2 (100,00%)	2 (10,53%)
Brak odpowiedzi	0 (0,00%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	4 (21,05%)

Kurs patofizjologii zawierał nagrania wykładów prowadzonych w języku angielskim, które studenci mogli wielokrotnie odsłuchiwać, zatrzymywać i powtarzać sekwencyjnie. Czas pracy z nagraniem nie był limitowany. Zapewne dlatego 33,33% respondentów uznało, że ich umiejętność rozumienia języka mówionego, oczywiście w zakresie studiowanego przedmiotu, wzrosła (Tabela 5). Jednakże także jedna trzecia kursantów stwierdziła, że kurs w ogóle lub prawie w ogóle nie przyczynił się do poprawy ich kompetencji w tym zakresie. Również i w tym przypadku brak jest wyjaśnień negatywnych odpowiedzi.

Kurs nie zawierał zadań kolaboracyjnych ani kooperacyjnych. Studenci współpracowali ze sobą wykorzystując funkcjonalności platformy tylko w przypadku problemów ze zrozumieniem jakiejś części materiału. Z nauczycielem przedmiotu komunikowali się tylko wtedy, gdy potrzebowali wsparcia. Jego zakres obejmował zagadnienia związane ściśle ze studiowaną tematyką, a więc można uznać, że w obu przypadkach interakcje miały charakter autentyczny lub prawdziwy, w zależności od przyjętej definicji. Jedynie według 7 respondentów (23,3% wszystkich respondentów) ich umiejętność komunikacji w języku angielskim wzrosła (Tabela 6). Pozostała część prawdopodobnie nie korzystała z narzędzi platformy służących do komunikowania się lub robiła to bardzo rzadko, a więc nie zyskała poczucia, że ich kompetencja w tym zakresie uległa wzrostowi.

**Tabela 5.** Umiejętność słuchania

Pytanie: Czy kurs zwiększył Twoje umiejętności rozumienia języka słuchanego?				
Zestaw odpowiedzi	Intermediate n = 3	FCE n = 6	Advanced n = 2	Proficiency n = 19
Zdecydowanie nie	0 (0,00%)	3 (50,00%)	0 (0,00%)	3 (15,79%)
Prawdopodobnie nie	0 (0,00%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	6 (31,58%)
Nie wiem	1 (33,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	1 (5,26%)
Prawdopodobnie tak	<b>2 (66,67%)</b>	0 (0,00%)	<b>1 (50,00%)</b>	<b>3 (15,79%)</b>
Zdecydowanie tak	0 (0,00%)	<b>1 (16,67%)</b>	<b>1 (50,00%)</b>	<b>2 (10,53%)</b>
Brak odpowiedzi	0 (0,00%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	4 (21,05%)

**Tabela 6.** Umiejętność komunikacji w języku angielskim

Pytanie: Czy kurs zwiększył Twoje umiejętności komunikacyjne w języku angielskim?				
Zestaw odpowiedzi	Intermediate n = 3	FCE n = 6	Advanced n = 2	Proficiency n = 19
Zdecydowanie nie	1 (33,33%)	3 (50,00%)	0 (0,00%)	7 (36,84%)
Prawdopodobnie nie	1 (33,33%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (15,79%)
Nie wiem	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	3 (15,79%)
Prawdopodobnie tak	<b>1 (33,33%)</b>	<b>2 (33,33%)</b>	<b>2 (100,00%)</b>	<b>1 (5,26%)</b>
Zdecydowanie tak	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	<b>1 (5,26%)</b>
Brak odpowiedzi	0 (0,00%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	4 (21,05%)

Ankietowani studenci nigdy wcześniej nie uczestniczyli w kursie online poświęconym budowaniu specjalistycznej wiedzy w języku angielskim. Bardzo wysoko ocenili koncepcję prowadzonych zajęć oraz jakość udostępnionych zasobów. Trudno im było zapewne stwierdzić, czy stworzone dla nich środowisko e-learningowe stwarzało dobre warunki do nauczania się języka specjalistycznego w autentycznym kontekście, gdyż jako studenci II roku studiów często nie mieli jeszcze możliwości sprawdzenia w praktyce nabytych umiejętności. Niemniej jednak 23,33% respondentów pozytywnie oceniło próbę zbudowania środowiska pozwalającego na poznanie języka specjalistycznego medycznego

w zakresie patofizjologii (Tabela 7). Najbardziej sceptyczni byli studenci, którzy ocenili się jako biegli, gdyż tylko 10,53% uczestników z tej grupy stwierdziło, że kurs pozwalał poznać autentyczny język angielski stosowany w tej dziedzinie.

**Tabela 7.** Nauka języka angielskiego w autentycznym kontekście w środowisku e-learningowym

Pytanie: Czy kurs stworzył dobre warunki na naukę języka angielskiego w autentycznym kontekście?				
Zestaw odpowiedzi	Intermediate n = 3	FCE n = 6	Advanced n = 2	Proficiency n = 19
Zdecydowanie nie	0 (0,00%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	6 (31,58%)
Prawdopodobnie nie	1 (33,33%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	4 (21,05%)
Nie wiem	0 (0,00%)	1 (16,67%)	1 (50,00%)	4 (21,05%)
Prawdopodobnie tak	<b>2 (66,67%)</b>	<b>2 (33,33%)</b>	<b>1 (50,00%)</b>	<b>2 (10,53%)</b>
Zdecydowanie tak	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Brak odpowiedzi	0 (0,00%)	1 (16,67%)	0 (0,00%)	3 (15,79%)

### 3.4. Studenci uczący się po angielsku a uczestnicy kursów językowych na Politechnice Gdańskiej kształcących umiejętność używania specjalistycznego języka angielskiego

Prowadzone wcześniej badania na Politechnice Gdańskiej koncentrujące się na ewaluacji lektoratów z komponentem online, których celem było między innymi poszerzenie znajomości języka angielskiego specjalistycznego, wykazały duży poziom zadowolenia studentów z korzystania z autentycznych materiałów, takich jak wykłady i artykuły techniczne dostępne w sieci oraz autentycznych interakcji możliwych dzięki funkcjonalnościom uczelnianej platformy Moodle i innych narzędzi internetowych. Początkowy poziom zaawansowania studentów biorących udział w lektoratach wspomaganych komponentami online był w zakresie B2-C2 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego.

Większość ankietowanych studentów z Wydziału Inżynierii Lądowej i Środowiska (68,29% z 41 osób) stwierdziła, że narzędzie *Wiki* używane przez nich w semestrze zimowym 2016/2017 przyczyniło się do rozwoju ich umiejętności językowych. Aż 78,05% respondentów uznało, że wykonane przez nich zadania kolaboracyjne poprawiły ich znajomość języka technicznego w ćwiczonym kontekście.

Według zdecydowanej większości ankietowanych uczestników lektoratów wspomaganych narzędziami online prowadzonych na PG w latach 2014–2016 (83,33% ze 150 studentów) kursy z zadaniami opartymi na materiałach filmowych i tekstach źródłowych dostępnych w Internecie umożliwiły efektywniejszą naukę języka specjalistycznego. Podobna liczba studentów (80%) stwierdziła, że wirtualne środowisko nauczania pozwoliło im rozwinąć umiejętność porozumiewania się formalnym językiem angielskim w stopniu bardzo dobrym, a według 20% w stopniu dość dobrym. Żaden z ankietowanych nie wyraził negatywnego stosunku do stworzonego dla nich środowiska online.

Wszystkie wspomniane zajęcia były opracowane językowo przez jedną z autorek niniejszego artykułu według zasad konstruktywizmu i konstrukcjonizmu. Nie były one współtworzone przez naukowców specjalizujących się w naukach technicznych.

#### 4. Uwagi końcowe

Z przeprowadzonych badań wynika, że studenci pozytywnie oceniają pracę w środowisku e-learningowym wykorzystywanym podczas zajęć prowadzonych na uczelni wyższej. Zarówno studenci anglojęzyczni, jak i polscy, zauważają duże możliwości stwarzane przez kursy online i zadania przygotowane z wykorzystaniem narzędzi internetowych. Nowe środowisko uczenia się, dzięki zastosowanym funkcjonalnościom i afordancjom użytych programów, pozwala na wprowadzenie do procesu nauczania zróżnicowanych materiałów autentycznych opartych na połączeniu wielu środków przekazu informacji: tekstu, obrazu statycznego, dźwięku, animacji i filmu. Aktywności, które mogą zostać w nim stworzone, angażują uczących się w różnego typu autentyczne interakcje, motywując ich do większego wysiłku intelektualnego i bardziej wyłożonej pracy twórczej. Ich liczba zależy oczywiście od przyjętej koncepcji prowadzenia zajęć dydaktycznych.

Ani studenci obcokrajowcy, ani polscy nie pracowali w klasie w pełni konstruktywistycznej lub konstrukcjonistycznej. Zajęcia, w których uczestniczyli, były prowadzone w większości w sposób instrukcjonistyczny. Jednakże część interakcji z zasobami oraz aktywności dostępne na zajęciach miały naturę konstruktywistyczną, pozwalały na wspólne negocjowanie znaczeń, budowały metaświadomość u uczących się, zachęcając ich do częstszych przemyśleń nad wyborem ścieżki edukacyjnej. Dzięki zastosowanym technologiom mogła ona być bardziej zindywidualizowana niż w przypadku zajęć tradycyjnych, w czym widać wpływ konstrukcjonizmu na podejście do procesu dydaktycznego.

Żadne z badanych środowisk edukacyjnych nie przyczyniło się w opinii większości studentów do znacznego wzrostu wszystkich umiejętności językowych w zakresie użycia języka specjalistycznego. Studenci polscy uczęszczający na kurs języka technicznego pisanego zdecydowanie poprawili umiejętność pisanie tekstów technicznych oraz znajomość struktur gramatycznych potrzebnych do ich napisania. Studenci biorący udział w zajęciach wspomaganych narzędziami Thinglink i Kahoot oraz ci korzystający z zasobów zbudowanych w oparciu o wykłady naukowców dostępne online zwiększyli umiejętność rozumienia języka mówionego oraz poprawili umiejętność komunikacji. Uczestnicy zajęć na Uniwersytecie Medycznym rozwinęli umiejętność rozumienia tekstów czytanych i powiększyli swój zasób terminologii z zakresu patofizjologii, a także poprawili zdolność używania języka angielskiego adekwatnego do kontekstu pod względem kolokacji stosowanych przez native speakerów.

Można założyć, że każda grupa rozwinęłaby różne umiejętności językowe w znacznie większym stopniu, gdyby zajęcia specjalistyczne na uczelni wyższej oferowane w języku obcym prowadzone były w sposób kolaboratywny – przez nauczyciela przedmiotu i filologa danego języka. Na Uniwersytecie Queen Mary w Londynie<sup>25</sup> w roku 2013 pisanie esejów z nauk technicznych wspomagał wykładowca języka angielskiego. Wsparcia udzielał zarówno nauczyciel przedmiotu, jak i anglista. Wprowadzono taki tryb przygotowania uczęszczających na studia pierwszego stopnia do pisania prac zaliczających, gdyż ich poziom znajomości formalnego języka angielskiego był zbyt niski. Zastosowane rozwiązanie przyczyniło się do znacznego wzrostu umiejętności pisania. W roku 2006 w College of Science i w College of Engineering na Chung Yuan Christian University przeprowadzono badania skutków nauczania kolaboratywnego<sup>26</sup>. Osiemdziesięciu studentów pierwszego roku studiów pierwszego stopnia podzielono na dwie równe grupy. Grupa kontrolna uczyła się przez rok na zajęcia z języka angielskiego specjalistycznego w wymiarze 3 godzin tygodniowo. Kurs prowadził tylko anglista. Grupa eksperymentalna brała udział w zajęciach wspólnie nadzorowanych przez tego samego nauczyciela języka angielskiego (2 godziny tygodniowo) i profesora fizyki (1 godzina tygodniowo). Wykładowcy wspólnie opracowali program kursu. Badania wykazały, że studenci nauczani w sposób kolaboratywny mieli większą motywację do nauki języka angielskiego. Wyniki poziomu zaawansowania językowego były w obu

---

<sup>25</sup> Informacje uzyskane od pracowników naukowych Uniwersytetu Queen Mary w Londynie w kwietniu 2013.

<sup>26</sup> Ching-ning Chien, Wei Lee, Li-hua Kao, *Collaborative Teaching in an ESP Program*, „Asian EFL Journal”, Vol. 10, No. 4, Conference Proceedings, Volume Innovation and Tradition in ELT in the New Millennium, P. Robertson, R. Nunn, D. Lingley (red.), 2008, s. 114–133.

grupach podobne. Stało się tak zapewne dlatego, że materiały edukacyjne dla obu grup były przygotowane wspólnie przez specjalistę z zakresu fizyki i lingwistę. Zatem studenci w obu grupach mieli możliwość nauczania się języka angielskiego używanego w autentycznym kontekście.

Kurs języka specjalistycznego byłby bardziej efektywny, gdyby studenci uczęszczający na niego korzystali z materiałów autentycznych, a nie tylko z podręczników do nauki języka obcego, na co wskazują różni badacze<sup>27</sup>. Przynosiłby także lepsze rezultaty, gdyby był przygotowany we współpracy z naukowcami z wydziałów, na których studiują studenci, ponieważ nauczyciele języka nie są specjalistami w naukach ścisłych i ich wiedza może nie być wystarczająca do zrozumienia źródeł autentycznych. Zajęcia konstruktywistyczne kładące nacisk na autentyzm bardziej motywują studentów do pracy, co zwiększa ich satysfakcję z osiągniętych wyników. Przedstawione wstępne badania pokazują, że według uczących się, kurs wiedzy specjalistycznej prowadzony w języku angielskim nie przyczynia się do wzrostu ich umiejętności językowych. Na bazie analiz wykonanych po zajęciach z języka technicznego dla studentów Politechniki Gdańskiej można przyjąć, że kursy przedmiotowe wspomagane przez nauczyciela języka obcego byłyby bardziej efektywne i prowadziłyby do znacznego wzrostu poziomu znajomości języka specjalistycznego.

## Bibliografia

- Ackermann E., *Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference?*, 2009, <http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20-%20Papert.pdf>, [online], dostęp 02.09.2017.
- Anthony L., *English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different?*, <http://www.laurenceanthony.net/abstracts/ESParticle.html>, [online], dostęp 31.08.2017.
- Bachman L., *What does language testing have to offer?*, „TESOL Quarterly 1991”, nr 25(4), s. 671–704.
- Benson P., Voller P., *Autonomy and independence in language learning*, London 1997.
- Breen M., *Authenticity in the language classroom*, „Applied Linguistics” 1983, nr 6/1, s. 60–70.
- Ching-ning Chien, Wei Lee, Li-hua Kao, *Collaborative Teaching in an ESP Program*, „Asian EFL Journal”, Vol. 10, No. 4, *Conference Proceedings, Volume Innovation and Tradition in ELT in the New Millennium*, P. Robertson, R. Nunn, D. Lingley (red.), 2008, s. 114–133.

---

<sup>27</sup> M.in. A. Gilmore, op. cit. s. 151.



- Dudley-Evans T., *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge 1998, s. 4–5.
- Gajewska E., Sowa M., *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014.
- Gilmore A., *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*, „Language Teaching” 2007, nr 40, s. 97–118.
- Guariento W., Morley J., *Text and task authenticity in the EFL classroom*, „ELT Journal” 2001, nr 55/4, s. 347–353.
- Krajka J., *Analiza potrzeb w planowaniu kursów językowych do celów zawodowych – o roli technologii społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Nauczanie języków specjalistycznych na potrzeby rynku pracy*, M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.), Lublin 2015, s. 221–237.
- Kramsch K., *Language and culture*, Oxford 1998.
- Lewkowicz J., *Authenticity in language testing: some outstanding questions*, „Language Testing” 2000, nr 17/1, s. 43–64.
- MacDonald M., Badger R., Dasli M., *Authenticity, culture and language learning*, „Language and Intercultural Communication” 2006, nr 6 (3–4), s. 250–261.
- Mokwa-Tarnowska I., *Interaction and communication in the e-learning environment*, [w:] *E-learning in teaching foreign languages at the tertiary level*, L. Zielińska, W. Górski (red.), Kraków 2013, s. 87–96.
- Mokwa-Tarnowska I., *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim: Zagadnienia metodyczne*, Gdańsk 2015.
- Papert P., Harel I., *Constructionism*, New York City 1991.
- Półjanowicz W., Roszak M., Kołodziejczak B., Bręborowicz A., *An analysis of the effectiveness and quality of e-learning in medical education*, [w:] *E-learning and intercultural competences. Development in different countries*, E. Smyrnova-Trybulska (red.), Katowice–Cieszyn 2014, s. 177–196.
- Rost M., *Teaching and researching listening*, London 2002.
- Strevens P., *New orientations in the teaching of English*, New York 1977.
- van Lier L., *Discourse analysis and classroom research: a methodological perspective*, „Int’l. J. Soc. Lang” 1984, nr 49, s. 111–133.
- Wenzel R., *The education of a language teacher*, Gdańsk 2001.
- Widdowson H.G., *Explorations in applied linguistics*, Oxford 1979.
- Widdowson H.G., *Learning purpose and language use*, Oxford 1983.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glotodydaktyce: Wprowadzenie*, Kraków 2010, s. 145–174.