

Uniwersytet odgrywa istotną rolę w prowadzeniu innowacyjnych badań mających na celu zapewnienie nie tylko przyszłego dobrobytu kraju, ale również wykształconego, kompetentnego i kreatywnego społeczeństwa opartego na wiedzy (Watt & Richardson, 2020). Kształcenie studentów i prowadzenie prac rozwojowych to tradycyjne role uniwersytetu (Willetts, 2019). Uniwersytet jest instytucją poświęconą szkolnictwu wyższemu (HE) oraz społecznościom pracowników naukowych i studentów. John Enoch Powell (1991, s.1-2), brytyjski polityk, uczony, lingwista i filolog, zdefiniował ideę uniwersytetu podczas swojego przemówienia w Magdalene College w Cambridge: "Uniwersytet to miejsce, gdzie prowadzi się badania, kształci się i naucza; ale nie są to jakiegokolwiek badania, jakiegokolwiek kształcenie czy uczenie się. Na uniwersytecie znaczenie tych pojęć jest w sposób zasadniczy kwalifikowane. Uniwersytet jest społecznością - społecznością osób zaangażowanych w podobne przedsięwzięcia i z podobnych powodów [...]. Jest to miejsce, gdzie żyją (...) osoby, których życie poświęcone jest zdobywaniu wiedzy". Powell odniósł się w ten sposób do społeczności uczonych i ideałów pracy akademickiej. Z kolei, według Bugaj (2016, s) zadaniem uczelni jest „wychowanie studentów, prowadzenie prac rozwojowych, kształcenie i promowanie kadr naukowych, upowszechnianie i pomnażanie osiągnięć naukowych, a także działalność na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych”. Warto zauważyć, że w ostatnim czasie polskie uniwersytety podlegają znacznym zmianom i przekształceniom na skutek umasowienia i egalitaryzacji kształcenia wyższego, jak również konieczności komercjalizacji nauki oraz rozwoju konkurencyjnych instytucji szkolnictwa wyższego (Bugaj, 2016, s. 36). Zachodzące przemiany, według ekspertów OECD (2008), są również związane ze wzrostem wymagań w zakresie umiędzynarodowienia uniwersytetów i ich pracowników, wzrostem mobilności akademickiej i wymiany myśli oraz doświadczeń kadry naukowej.

Nauczyciele akademicy są największymi wytwórcami innowacyjnych badań i przyczyniają się do postępu naukowego (Stupnisky i in., 2019). Postęp naukowy prowadzi do transferu wiedzy między uniwersytetem a gospodarką, a decyzje rządowe podejmowane są w oparciu o dane empiryczne (Landry i in., 2003; Perkmann i in., 2013; Weinberg i in., 2014). Ponadto, efektywne nauczanie i badania naukowe są podstawowymi elementami wykształconego społeczeństwa, jakości szkolnictwa wyższego oraz prestiżu uniwersytetów w kraju jak i za granicą (Javitz i in., 2010). Badania z zakresu kariery akademickiej pokazują, że większość nauczycieli akademickich rozpoczyna pracę w zawodzie chcąc przyczynić się do rozwoju nowej wiedzy i prowadzenia badań na rzecz społeczeństwa, jednocześnie oczekując

pracy stymulującej intelektualnie jak i nauczania na wysokim poziomie (Watt i Richardson, 2020).

Kształcenie i prowadzenie badań są głównymi oraz najbardziej czasochłonnymi aspektami pracy nauczycieli uniwersyteckich. Podczas gdy kształcenie studentów koncentruje się przede wszystkim na przekazywaniu im istniejącej wiedzy, badania naukowe skupiają się na tworzeniu i dokumentowaniu nowej wiedzy (Daumiller i Dresel, 2020b). Skuteczne kształcenie wiąże się z jakością zaangażowania studentów, różnicami w ich osiągnięciach akademickich oraz ich wytrwałością w studiowaniu (BrckaLorenz i in., 2012), podczas gdy skuteczne badania wiążą się z międzynarodową współpracą i/lub publikacjami w czasopiśmie, z wysokim wskaźnikiem punktowań (Stupnisky i in., 2019; Willetts, 2019). Obecnie praca nauczyciela akademickiego ulega ciągłej transformacji, i niejednokrotnie traktowana jest mniej jako zawód, a bardziej jako praca z prostymi wskaźnikami wydajności, tj. liczbą prac opublikowanych w czasopiśmie wysoko punktowanych. Uważa się, że tak narzucone obowiązki i zadania ograniczają samoukierunkowanie oraz samoregulację pracy naukowej (OECD, 2008). Od nauczycieli akademickich oczekuje się nie tylko wkładu w naukę i rozwój ich dyscypliny, ale także wkładu w ogólne wyniki osiągane przez ich uczelnię (OECD, 2008). Dlatego, aby zapewnić wysoką jakość kształcenia oraz badań empirycznych, nauczyciele akademicy zobowiązani są do ciągłego uczenia się (Daumiller i Dresel, 2020b). Warto zauważyć, że obecna sytuacja związana z pandemią Covid-19 wymaga od nauczycieli akademickich elastyczności i doskonalenia w stosowaniu nowych technologii, aby móc skutecznie prowadzić zajęcia zdalne ze studentami.

Zawód nauczyciela akademickiego wiąże się z koniecznością radzenia sobie z szerokim zakresem czynników stresogennych. Na stresory związane z badaniami składają się: niewystarczające finansowanie, trudności w pozyskiwaniu grantów lub utrudniona współpraca międzynarodowa, czy też brak kompetencji w zakresie języków obcych (Horn, 2017; Kwiek, 2015; Siemieńska i in., 2019; Watts i Robertson, 2011). Natomiast do stresorów związanych z kształceniem studentów zalicza się przeciążenie pracą dydaktyczną, oraz ilością studentów z odmiennymi potrzebami, zainteresowaniami czy zdolnościami, a w przypadku studentów międzynarodowych - znajomość języka na różnym poziomie (Macaro, 2018). Ponadto Windfield i in. (2003) zidentyfikowali stresory związane z polityką uczelni, takie jak niewystarczające uznanie i nagrody, złe zarządzanie oraz niepewność zatrudnienia. Na tym poziomie dodatkowe stresory wynikają z częstych procesów restrukturyzacyjnych, zmian

obowiązujących regulacji i zewnętrznych ewaluacji osiągnięć dydaktyczno-naukowych (Windfield i in., 2003).

Polska jako jeden z krajów członkowskich Unii Europejskiej (UE) uczestniczy w unijnych programach dotyczących szkolnictwa wyższego takich jak Proces Boloński uzupełniony o Strategię Lizbońską oraz program Erasmus Plus. Działania w ramach Procesu Bolońskiego przyczyniły się do ujednoczenia kwalifikacji w szkolnictwie wyższym, ustalenia wspólnej polityki językowej czy wymiany kulturowej oraz naukowej na świecie (Macaro, 2018). Jak zauważa Kwiek (2015b), w polskim kontekście, reformy szkolnictwa wyższego i nowe wymagania dotyczące kariery zmusiły pracowników akademickich do większego skupienia się na mobilności, internacjonalizacji badań i międzynarodowych publikacjach. Ten sam autor podkreśla, że niektórzy, zwłaszcza starsi naukowcy, nie przyczyniają się do powstawania publikacji ze względu na "słabą znajomość języka angielskiego, słabe międzynarodowe kontakty lub brak chęci do udziału w międzynarodowym kontekście badawczym" (Kwiek, 2015b, s. 1360).

Oczekuje się, że międzynarodowa mobilność kadry akademickiej, nowe technologie łączące społeczności naukowe na całym świecie oraz język angielski, który stał się nową *lingua franca* społeczności naukowców, odegrają ważną rolę w szkolnictwie wyższym (OECD, 2009). Istnieją dowody na to, że międzynarodowa mobilność i wymiana akademicka stale rosną. Pracownicy akademicy współpracują ze sobą w ramach wspólnych publikacji oraz projektów badawczych wspieranych przez międzynarodowe fundusze (OECD, 2008). Wzrósł liczba wykładowców wizytujących zagraniczne uniwersytety. Stany Zjednoczone odgrywają wiodącą rolę jako kraj przyjmujący, w Europie są to Wielka Brytania, Niemcy, Francja i Holandia. Dla wielu pracowników naukowych doświadczenie międzynarodowe wspiera ich pozycję i możliwości rozwoju kariery po powrocie do kraju a praca za granicą jest alternatywą wobec braku możliwości rozwoju w ojczyźnie. Należy podkreślić fakt, że międzynarodowa współpraca i mobilność akademicka możliwe są dzięki znajomości języków obcych, stąd ich rola musi być brana pod uwagę, jeśli mówi się o włączeniu do międzynarodowej społeczności akademickiej lub wykluczeniu z niej.

Wymagania wobec pracowników akademickich nie ustają, jednak niewiele wiadomo o ich celach zawodowych, postawach czy motywacjach. Dopiero w ostatnich latach niektóre badania empiryczne skupiły się na motywacjach i emocjach pracowników akademickich oraz podejmowały próbę wyjaśnienia kluczowych czynników związanych z prowadzeniem badań,

kształceniem studentów, czy rozwojem zawodowym (np. Stupnisky i in., 2017, 2018; Stupnisky, BrckaLorenz, i Laird, 2019; Daumiller i Dresel, 2020a,b).

Ilość badań dotyczących motywacji nauczycieli akademickich, w porównaniu z badaniami nad motywacją nauczycieli szkolnych, jest wciąż niewielka (Daumiller, Stupnisky i Janke, 2020). Do tej pory nie przeprowadzono żadnej metaanalizy ani systematycznego przeglądu dotyczącego motywacji pracowników akademickich. Jedno z niewielu badań sugeruje, że nauczyciele akademicy stanowią mniejszą grupę niż nauczyciele szkolni i dlatego rzadziej podejmowane są badania z udziałem tej grupy badanych (Daumiller, Stupnisky & Janke, 2020). Ponadto, nauczyciele akademicy są grupą tzw. trudnego dostępu, i przy mniejszej liczebności generują mniej statystycznie istotnych i możliwych do uogólnienia wyników. Innym uzasadnieniem braku badań jest powszechne przekonanie, że pracownicy naukowcy są silnie zmotywowani; biorąc pod uwagę wysiłek włożony w zdobycie niezbędnych stopni naukowych lub niską satysfakcję z wynagrodzenia, zakłada się, że osoby, które wytrwale dążą do bycia uczonymi, są silnie zmotywowane (Daumiller, Stupnisky i Janke, 2020). Kolejny powód jest taki, że badanie motywacji pracowników akademickich może być społecznie onieśmialające i metodologicznie trudne. Dla niektórych badaczy zwracanie się do kolegów lub własnych nauczycieli z pytaniami jak bardzo są zmotywowani do wykonywania swojej pracy, prowadzenia badań lub rozwoju może być niekomfortowe. Poza tym, koledzy z uczelni mogą być zbyt zajęci lub niechętni aby uczestniczyć w badaniach empirycznych. Odrębnym wyzwaniem jest naukowa wiedza nauczycieli akademickich i obawa, że metoda badawcza może zostać skrytykowana lub że koledzy wydedukują pytania badawcze i udzielą pożądaných odpowiedzi (np. efekt Hawthorne'a).

Ponadto prawdopodobnym powodem braku badań nad motywacją nauczycieli akademickich jest fakt, że badacze wciąż muszą określić, które teorie motywacji można tu zastosować do badania nauczycieli uniwersyteckich (Daumiller, Stupnisky i Janke, 2020). Niemniej jednak dopiero niedawno niektóre podejścia teoretyczno-koncepcyjne zostały z powodzeniem zaadaptowane do badań nad motywacją w tej grupie, tj. teoria motywacji osiągnięć (Daumiller & Dresel, 2020a,b), teoria poczucia własnej skuteczności (Ismayilova & Klassen, 2019) oraz teoria samoukierunkowania (Stupnisky et al., 2018; Stupnisky et al., 2017).

Mimo, że niektóre badania dotyczyły motywacji nauczycieli akademickich do kształcenia studentów, prowadzenia badań naukowych i rozwoju zawodowego (Bial i in., 2019; Bugaj, 2016; Daumiller, Rinas, i Dresel, 2019; Daumiller, Rinas, i in., 2020; Hardré, 2012; Saroyan i Tigwell, 2015; Daumiller, Rinas, i in. 2020), nie zbadano dotychczas motywacji nauczycieli

akademickich do nauki języków obcych. Dlatego też niniejsza praca szuka odpowiedzi na nadrzędne pytanie (P1) „Jaką motywacją do nauki języków obcych cechują się nauczyciele akademicy w kontekście pracy zawodowej?”

Badania i konceptualizacja motywacji nauczycieli akademickich zostały opracowane w oparciu o teorię samoukierunkowania (self-determination theory) (Deci i Ryan, 2000) a w szczególności badanie motywacji do nauki języków obcych zostało przeprowadzone w oparciu o Skalę Motywacji do Nauki Języków Obcych (LLOS- IEA, Language Learning Orientations Scale - Intrinsic Motivation, Extrinsic motivation and Amotivation) opracowanej przez Noels, Pelletier, Clement i Vallerand (2000). Ponieważ badanie miało charakter eksploracyjny, nie postawiono żadnych hipotez. Badania eksploracyjne mają na celu zrozumienie istoty danego problemu, np. zachowań, potrzeb czy wzorców (Cohen et al., 2007).

Aby lepiej zrozumieć problematykę motywacji nauczycieli akademickich do nauki języków obcych postawiono kolejne pytanie (P2): „W jaki sposób motywacja do nauki języków obcych wiąże się z działalnością zawodową nauczycieli akademickich?” W szczególności wzięto pod uwagę aktywność akademicką, taką jak działalność badawcza, dydaktyczna i mobilność naukowa.

Trzecie pytanie badawcze (P3) dotyczyło poziomu znajomości języków obcych oraz sposobów doskonalenia umiejętności językowych przez nauczycieli akademickich.

W badaniach wzięło udział 593 nauczycieli akademickich (w tym 330 kobiet) z dziewięciu krakowskich uniwersytetów publicznych i jednej niepublicznej akademii krakowskiej. Najliczniejszą grupą były osoby w wieku 35-44 lat, posiadające tytuł doktora ($N=265$), zatrudnione na stanowisku badawczo-dydaktycznym ($N=500$) z dziedziny nauk społecznych ($N=193$).

Otrzymane wyniki (P1) z badania skalą LLOS-IEA (Noels et al., 2000) wskazały, że nauczycieli akademickich w badanej grupie cechuje przede wszystkim motywacja zewnętrzna zwłaszcza regulacja identyfikacją (Identified regulation) i regulacja introjekcją (Introjected regulation) oraz motywacja wewnętrzna – wiedza (Intrinsic motivation – Knowledge). W mniejszym stopniu, ale znaczącą motywacją była motywacja wewnętrzna – osiągnięcia (Intrinsic motivation – Accomplishment) oraz motywacja wewnętrzna – stymulacja (Intrinsic motivation – Stimulation). Mniej znacząca okazała się być regulacja zewnętrzna (External regulation). W niewielkim stopniu badani wskazywali na brak motywacji do nauki języków obcych, tj. amotywację.

Przeprowadzono dodatkowe analizy związków między motywacją do nauki języków a wiekiem badanych, płcią, stażem pracy, tytułem naukowym oraz dyscypliną nauki. Analizy wykazały statystycznie istotne różnice między wiekiem badanych a regulacją zewnętrzną oraz regulacją identyfikacją, wskazując na negatywną korelację między badanymi zmiennymi. Podobną statystycznie istotną zależność wykazała analiza stażu pracy a regulacja zewnętrzna oraz regulacja identyfikacją. Analiza różnic między kobietami a mężczyznami wykazała statystycznie istotne różnice. Ogólnie rzecz biorąc, kobiety miały wyższą motywację wewnętrzną (trzy formy) do nauki języków obcych niż mężczyźni. Wyniki analizy pomiędzy motywacją a stopniami i tytułami naukowymi wykazały, że magiŝtrowie inżynierowie nauk ścisłych byli bardziej zmotywowani zewnętrznie (regulacja zewnętrzna) do nauki języków obcych niż profesorowie i doktorzy. Również ta ostatnia grupa była bardziej zmotywowana wewnętrznie (Intrinsic-motivation -Knowledge) niż doktorzy nauk ścisłych. Analiza zależności między dziedzinami respondentów a motywacją do nauki języków obcych wykazała istotne statystycznie różnice między regulacją zewnętrzną a wszystkimi trzema formami motywacji wewnętrznej. Uczni nauk humanistycznych byli bardziej zewnętrznie zmotywowani do nauki języków obcych niż uczeni nauk przyrodniczych. Jednocześnie humaniści i pracownicy nauk społecznych mieli wyższy poziom motywacji wewnętrznej niż pracownicy naukowcy nauk inżynieryjno-technicznych i nauk ścisłych i przyrodniczych. Natomiast przedstawiciele nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk społecznych byli bardziej zmotywowani wewnętrznie (osiągnięcia, stymulacja) niż przedstawiciele nauk ścisłych i przyrodniczych oraz inżynieryjno-technicznych. Co ciekawe, analiza aktywności badawczej, tj. publikacji w językach obcych oraz aktywności dydaktycznej w językach obcych wykazała, że pracownicy nauk ścisłych i przyrodniczych najczęściej publikowali i wykładali w językach obcych.

Wyniki analiz dotyczące związku motywacji nauczycieli akademickich do nauki języków obcych a ich aktywności zawodowej (P2), tj. kształcenie, badania naukowe i mobilność naukowa, wykazały, że nauczyciele akademicy, którzy prowadzą wykłady w języku obcym, mają więcej autonomicznych form motywacji - regulacja identyfikacją oraz dwie formy motywacji wewnętrznej - wiedzę i stymulację, niż nauczyciele akademicy, którzy nie prowadzą wykładów w języku obcym. Również ta ostatnia grupa ma wyższy poziom amotywacji niż uczeni, którzy używają języka obcego do prowadzenia zajęć. Nie stwierdzono różnic między motywacją nauczycieli akademickich do nauki języków obcych a ich działalnością badawczą, czyli publikacjami w językach obcych. Respondenci, którzy uczestniczyli w programie wymiany nauczycieli akademickich (Erasmus Plus), wykazywali

bardziej autonomicznie formy motywacji do nauki języków obcych. Natomiast nauczyciele akademicy, którzy zamierzali uczestniczyć w stażach naukowych lub programach wymiany, byli zarówno zewnętrźnie, jak i wewnętrznie zmotywowani do nauki języków obcych. Równocześnie akademicy, którzy planowali udział w projektach międzynarodowych, byli bardziej zmotywowani autonomicznie (regulacja identyfikacją, trzy formy motywacji wewnętrznej) niż ci nauczyciele akademicy, którzy nie mieli zamiaru uczestniczyć w projektach międzynarodowych. W rzeczywistości ta druga grupa wykazała wyższy poziom amotywacji do nauki języków. Dodatkowo nauczyciele akademicy, którzy planowali pracę na uczelni zagranicznej (sabbatical) byli bardziej zmotywowani wewnętrznie (wszystkie trzy formy) i nieznacznie bardziej zmotywowani zewnętrźnie do nauki języków niż nauczyciele, którzy takich planów nie mieli.

Wyniki badania zakresu znajomości języków obcych oraz sposobów doskonalenia umiejętności językowych przez nauczycieli akademickich (P3) wskazały, że większość nauczycieli akademickich w tej grupie badanych wymieniło język angielski jako najbardziej znany język obcy. Samoocena pięciu umiejętności językowych: pisania, czytania, rozumienia ze słuchu, porozumiewania się oraz samodzielnego wypowiedziania się w języku obcym (CEFR, 2001) pokazała, że poziom biegłości nauczycieli akademickich w języku angielskim wahał się pomiędzy B2 a C1, przy czym umiejętność czytania była na najwyższym poziomie C1, jak wskazali uczestnicy. Nauczyciele informowali, że wszystkie umiejętności językowe są ważne dla ich pracy akademickiej. Najczęściej wymienianymi metodami rozwijania kompetencji językowej naukowców było czytanie prac naukowych, oglądanie programów telewizyjnych, prowadzenie rozmów oraz uczestnictwo w kursach, również internetowych. Akademicy podkreślali, że chcieliby rozwijać swoje kompetencje w zakresie języków obcych podczas uczestnictwa w międzynarodowym stażu naukowym, poprzez udział w międzynarodowych konferencjach, programach w ramach otrzymanego grantu, oraz podczas zaproszenia do publikacji międzynarodowych. Dodatkowo badani informowali o działaniach uniwersytetu/akademii, które mogłyby wesprzeć ich w rozwijaniu kompetencji w językach obcych. Należały do nich: kursy językowe (bezpłatne kursy językowe organizowane przez uczelnię, kursy dopasowane do dziedzin nauki, kursy ukierunkowane na pisanie prac naukowych, zajęcia indywidualne z rodzimymi użytkownikami języka, pobyt na kursie językowym zagranicą), działalność dydaktyczna (prowadzenie wykładów w danym języku, współpraca z studentami i nauczycielami z zagranicy w ramach internacjonalizacji),

działalność badawcza (współpraca z naukowcami z zagranicy, pisanie i czytanie prac z zagranicznymi pracownikami naukowymi).

Wniosek płynący z powyższych badań wskazuje, że podobnie jak w przypadku motywacji do prowadzenia badań, kształcenia studentów, czy rozwoju zawodowego (np. Daumiller i Dresel, 2020b; Stupnisky, BrckaLorenz i Laird, 2019; Stupnisky i in., 2018), nauczycieli akademickich charakteryzuje zarówno motywacja wewnętrzna do nauki języków obcych oraz najbardziej zinternalizowana forma motywacji zewnętrznej (regulacja identyfikacją). Są to optymalne formy motywacji, mające pozytywne konsekwencje. Jak pokazało niniejsze badanie, nauczyciele akademicy z wyższą motywacją wewnętrzną częściej prowadzą zajęcia w języku obcym, uczestniczą w programach mobilności akademickiej czy projektach międzynarodowych. Ponadto wyniki wskazują, że znajomość najczęściej wskazywanego języka obcego w badanej grupie, tj. języka angielskiego jest na poziomie B2/C1, a umiejętność czytania jest najbardziej rozwiniętą umiejętnością w języku obcym. Niniejsze wyniki pokazują, że badani nauczyciele akademicy mają dobry poziom biegłości języka angielskiego, podobnie jak wykazano w innych badaniach (Coleman, 2006; Crystal, 2006; Horn, 2017; Lopes-Navarro, 2015; Stockemer i Wigginton, 2019). Interesującą obserwacją wynikającą z badań jest powszechnie występujące samokształcenie językowe osiągane poprzez czytanie artykułów naukowych, oglądanie programów, czy uczestniczenie w kursach językowych. Warto zauważyć, że badani otwarcie wskazywali na potrzebę wsparcia ze strony macierzystych instytucji w kontekście rozwijania umiejętności w językach obcych.

Niniejsze badanie miało pewne ograniczenia. Dobór próby uczestników był dobrowolny. Respondenci mogli mieć różne motywy, aby wziąć udział badaniu. Przykładowo ci respondenci, którzy czuli się pewnie w języku obcym, częściej decydowali się wypełnić ankietę. Próba była ograniczona do nauczycieli akademickich z jednego miasta, siłą rzeczy reprezentujących jedynie ułamek populacji polskich naukowców. Ponadto Skala Motywacji do Nauki Języków Obcych (LLOS-IEA, Noels et al. 2000) opiera się w dużym stopniu na pomiarach własnych, które mogą być narażone na błędy w odpowiedziach i niedokładnościach podczas przywoływania motywów uczenia się języka. Dodatkowo poziom znajomości języka obcego przez badanych nie był mierzony za pomocą testu sprawdzającego umiejętności językowe, takiego jak IELTS czy TOEFL. Analiza opierała się wyłącznie na samoocenie uczestników, której towarzyszyła załączona tabela Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR, 2001). Ocena biegłości językowej warta jest szerszego zbadania w przyszłości, aby dokładnie określić poziom znajomości języków obcych w tej grupie badanych.

Niniejsza rozprawa doktorska składa się z części wstępnej, sześciu rozdziałów, bibliografii, załączników i streszczenia w języku polskim.

Rozdział pierwszy

Rozdział pierwszy wprowadza w kontekst pracy akademickiej na świecie i w Polsce. Omówiono w nim podstawowe role i zadania nauczycieli akademickich oraz przedstawiono przegląd literatury przedmiotu dotyczącej motywacji nauczycieli akademickich do kształcenia studentów, prowadzenia badań i rozwoju zawodowego.

Rozdział drugi

Rozdział ten koncentruje się na polityce językowej w Unii Europejskiej i szkolnictwie wyższym. Przedstawia wyniki badania "Europejczycy i ich języki" ze szczególnym uwzględnieniem danych dotyczących języków obcych. Zawiera również opis Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR, 2003), a w szczególności jego zastosowanie i wykorzystanie w określaniu poziomów kompetencji w zakresie języków obcych. W rozdziale tym omówiono również zagadnienie programów rozwoju naukowców np. Erasmus Plus i ich rolę we wspieraniu mobilności akademickiej. Przedstawiono również badania dotyczące doświadczeń i percepcji nauczycieli uniwersyteckich w zakresie mobilności akademickiej. Na koniec przedstawiono badania dotyczące postaw nauczycieli akademickich wobec języka angielskiego, w szczególności angielskiego jako medium nauczania oraz języka nauki.

Rozdział trzeci

Rozdział trzeci wprowadza do teorii samoukierunkowania (SDT) rozwijanej przez Edwarda Deci i Richarda Ryana. SDT stanowi teoretyczne tło dla konceptualizacji motywacji do nauki języków obcych opracowanej przez Kimberly Noels, Luca, G. Pelletiera i Richarda Valleranda. Niniejszy rozdział zawiera przegląd istotnych badań dotyczących zastosowania teorii samoukierunkowania w kontekście edukacyjnym, szkolnictwa wyższego, a także w kontekście nauki języków obcych. Rozdział kończy się opisem procesu adaptacji Skali Motywacji do Nauki Języków Obcych - Motywacji Wewnętrznej, Motywacji Zewnętrznej i Amotywacji (LLOS-IEA, Noels, et al., 2000) do warunków polskich.

Rozdział czwarty

Ten rozdział ma charakter metodologiczny i omawia projekt badania. Otwiera go przegląd wiodących pytań badawczych. Następnie przedstawione są szczegółowe informacje na temat projektu badań i kontekstu badawczego oraz opis uczestników. Kolejno przedstawiono

metody doboru próby i procedurę zbierania danych, po czym następuje szczegółowy opis materiałów. Rozdział kończy się krótkim podsumowaniem.

Rozdział piąty

Rozdział piąty prezentuje wyniki i analizę danych pochodzących z badania. Przedstawia również wyniki w odniesieniu do trzech wiodących pytań badawczych.

Rozdział szósty

W tym rozdziale omówiono wyniki badania w kontekście innych istotnych badań i ich implikacji teoretycznych. Przedstawiono również zalecenia dotyczące przyszłych badań.