

Mirosław Pawlak
Anna Mystkowska-Wiertelak
Jakub Bielak

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Kaliszu
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

PRZEKONANIA STUDENTÓW FILOLOGII ANGIELSKIEJ NA TEMAT NAUCZANIA GRAMATYKI

English majors' beliefs about grammar instruction

Learners' beliefs concerning the process of learning and teaching a foreign language without doubt play a very important role since they can determine the effectiveness of the instructional techniques and procedures that are employed by teachers, thereby considerably influencing the outcomes of that process. This applies in equal measure to teaching all the language skills and subsystems, including grammar instruction, or, more generally, form-focused instruction. In view of such considerations, the aim of the present paper is to report the findings of a study which sought to tap the beliefs of 106 Polish students of English philology with respect to such issues as the choice of the syllabus, the degree of integration of focus on form with meaning and message conveyance, the ways in which grammar structures are introduced and practiced as well as the provision of corrective feedback on grammar errors. The data were collected by means of a questionnaire specifically designed for this purpose (Pawlak, 2012, 2013b), which contained both Likert-scale and open-ended questions related to all of these areas. The analysis of the data demonstrates that the participants manifest clear preferences with respect to the process of learning and teaching grammar, which, on the one hand, may provide a basis for introducing modifications into grammar classes taught to English majors, and, on the other, makes it possible to identify areas that should be given more emphasis in the course of educating future teachers of English.

Keywords: learner beliefs, grammar instruction, corrective feedback

Słowa kluczowe: przekonania uczących się, nauczanie gramatyki, korekta błędów

1. Wprowadzenie

Pomimo wielu ożywionych dyskusji, które miały miejsce w latach 70. i 80. ubiegłego wieku, zainspirowanych w dużej mierze teorią Krashena (1982) czy wynikami badań świadczących o tym, że proces przyswajania języka obcego nie przebiega linearnie i że istnieją pewne etapy rozwojowe, których nie da się zmodyfikować przy pomocy zabiegów dydaktycznych (patrz Long i Larsen-Freeman, 1991; Ellis, 1994, 2008), zdecydowana większość specjalistów stoi obecnie na stanowisku, że nauczanie gramatyki jest nie tylko przydatne, ale wręcz konieczne w pewnych kontekstach edukacyjnych (Pawlak, 2006a, 2008; Nassaji i Fotos, 2011; Pawlak, 2013b). Takie podejście znajduje swoje uzasadnienie w szeregu teorii i hipotez, które zostały zaproponowane na przestrzeni ostatnich kilku dziesięcioleci, takich jak na przykład hipoteza świadomego spostrzegania (Schmidt, 1990, 2001), hipoteza interakcyjna (Long, 1996), hipoteza produkcji językowej (Swain, 1995), teoria uczenia się sprawności (DeKeyser, 1998, 2010), teoria przetwarzania danych językowych (Pienemann, 1998), modele konekjonistyczne (Ellis, 2005) czy też teoria socjokulturowa (Lantolf, 2006; Lantolf i Thorne, 2006). Równie istotne są wyniki licznych badań empirycznych, jasno pokazujące, że nauczanie gramatyki może być skuteczne nie tylko w rozwijaniu wiedzy eksplicytnej (tj. świadoma znajomość reguł, której wykorzystanie jest możliwe wtedy, kiedy uczący się dysponuje odpowiednim czasem, tak jak ma to miejsce podczas wykonywania tradycyjnych ćwiczeń), ale także implicytnej (tj. takiej, która jest nieświadoma, a przynajmniej w dużym stopniu zautomatyzowana, i może zostać bez problemu wykorzystana w spontanicznej komunikacji), a jego pozytywne efekty są trwałe (np. Pawlak, 2006a; Ellis; 2008, Larsen-Freeman, 2010; Nassaji i Fotos. 2011; Pawlak, 2013b).

Oczywiście, o wiele ważniejsze od pytania, czy należy nauczać struktur gramatycznych, jest pytanie, w *jaki sposób* nauczanie to powinno się odbywać, ponieważ trudno się nie zgodzić, że nie wszystkie sposoby wprowadzania i ćwiczenia tych struktur, czy korekty błędów popełnianych w ich użyciu są jednakowo skuteczne. Dlatego też teoretycy i badacze nie mogą się zgodzić co do całego szeregu kwestii, przy czym najważniejsze z tego typu kontrowersji ogniskują się na takich obszarach jak wybór struktur, które mają być nauczane (np. wszystkie czy tylko te, które sprawiają uczącym się problemy), optymalny czas rozpoczęcia interwencji (tj. już od samego początku, czy też dopiero na późniejszych etapach), intensywność nauczania struktur gramatycznych (tj. czy lepiej skupiać się na wybranej strukturze czy może różnych formach języka), miejsce gramatyki w programie nauczania (tj. wybór programu strukturalnego czy też zadaniowego), organizacja lekcji poświęconych gramatyce (np.

nauczanie gramatyki na początku czy też na końcu) i w końcu wybór najbardziej odpowiednich technik służących rozwijaniu wiedzy eksplicytnej i implicytnej (np. dedukcja a indukcja, produkcja a recepcja struktur gramatycznych, zadania komunikacyjne a tradycyjne ćwiczenia, techniki korekty błędów językowych) (Ellis, 2006; Nassaji i Fotos, 2011; Pawlak, 2013b). Co ważne, kwestie te są nie tylko przedmiotem sporów pośród specjalistów, ale są też na co dzień aktualne w trakcie lekcji i zajęć języka obcego, a przekonania uczniów i nauczycieli w tym zakresie mają niebagatelne znaczenie dla skuteczności stosowanych rozwiązań dydaktycznych, determinując w pewnym zakresie wyniki nauki. Biorąc to pod uwagę, celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania, które miało za zadanie określić przekonania studentów filologii angielskiej w odniesieniu do nauczania gramatyki, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień, które wciąż dzielą specjalistów.

2. Wcześniejsze badania nad przekonaniem uczniów dotyczącymi nauki gramatyki

Zdecydowana większość przeprowadzonych do tej pory badań empirycznych poświęconych przekonaniom dotyczącym uczenia się i nauczania struktur gramatycznych koncentrowała się na opiniach nauczycieli (np. Burgess i Etherington, 2002; Borg, 2003; Pawlak, 2006b; Pawlak i Drożdżał-Szelest, 2007; Phipps i Borg, 2009), co zresztą wydaje się w pełni uzasadnione, biorąc pod uwagę fakt, że to właśnie oni podejmują decyzje, które struktury, kiedy i jak będą wprowadzane, jak również które z popełnianych błędów staną się przedmiotem korekty. Tym niemniej, jak słusznie wskazują Allwright i Bailey (1991), każda lekcja jest w jakimś zakresie współtworzona przez uczniów i nauczycieli, bo nawet wydawałoby się najbardziej skuteczne techniki czy też na pozór doskonale zaplanowane zadania mogą okazać się nieprzydatne, jeśli uczący się są do nich negatywnie nastawieni i dlatego nie będą wykazywali zaangażowania w trakcie lekcji. Z tego względu w pełni uzasadnione jest też podejmowanie prób określenia przekonań i preferencji uczących się w odniesieniu do różnych aspektów procesu uczenia się i nauczania gramatyki, a tego typu badań powinno być o wiele więcej niż obecnie. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszego artykułu, poniżej przedstawiamy jedynie pewne trendy, które można zaobserwować w tego typu projektach badawczych, nie omawiając szczegółowo ich wyników.

Pierwsze badania w tym zakresie przeprowadzone były przy pomocy dobrze znanego kwestionariusza opracowanego przez Horwitz (1987), tzw. BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), który dotyczy przekonań

uczniów związanych z różnymi aspektami nauki języka obcego, ale zawiera też dwa stwierdzenia odnoszące się bezpośrednio do gramatyki, tj. „Nauka języka obcego polega przede wszystkim na zapamiętaniu reguł gramatycznych” oraz „Ważne jest, aby często powtarzać i ćwiczyć”, przy czym respondenci najczęściej się z nimi zgadzali (np. Peacock, 2001). Jeśli chodzi o badania poświęcone przekonaniom uczących się odnoszącym się do bardziej konkretnych kwestii związanych z nauczaniem gramatyki, takich jak wymienione powyżej, kilka z nich skupiało się na preferencjach dotyczących korekty błędów językowych. Przeprowadzili je między innymi Griffiths i Chunhong (2008), wśród chińskich studentów, i Pawlak (2010), wśród polskich uczniów w szkole ponadgimnazjalnej, i mimo różnych kontekstów i nieco odmiennej metodologii, ich wyniki były bardzo podobne, wskazując, że ich uczestnicy są przekonani o przydatności korekty, a zdecydowana większość z nich uważała, że powinna ona być przeprowadzana przez nauczyciela. W kolejnym projekcie badawczym, Pawlak (2012) porównał przekonania polskich i włoskich studentów filologii angielskiej dotyczące różnych aspektów nauczania gramatyki przy wykorzystaniu narzędzia opisanego w następnej sekcji. Wykazał on, że mimo pewnych różnic, uczestnicy z obu krajów są przekonani o pozytywnej roli nauczania gramatyki i poprawiania błędów, są zwolennikami stosowania strukturalnego programu nauczania, wprowadzania struktur przy pomocy dedukcji, używania różnorodnych sposobów ćwiczenia tych struktur (tj. zarówno w tradycyjnych ćwiczeniach, jak i w komunikacji) i preferują natychmiastową korektę błędów przez nauczyciela. Bardzo ciekawe są także projekty badawcze, które przeprowadzili Loewen i in. (2009) oraz Spada i in. (2009) i to nie ze względu na uzyskane wyniki, ale z uwagi na fakt, że w obu przypadkach miały one na celu walidację nowych narzędzi zbierania danych na temat przekonania uczących się. Pierwszy z nich ogniskował się na przekonaniach dotyczących nauczania gramatyki i poprawiania błędów gramatycznych, podczas gdy drugi koncentrował się na kluczowym dla wielu teoretyków i badaczy rozróżnieniu pomiędzy nauczaniem, w którym wprowadzanie i ćwiczenie struktur gramatycznych poprzedza lub odbywa się po wykonaniu zadania komunikacyjnego oraz takim, w którym uwaga uczniów jest ukierunkowywana na daną formę w trakcie wykonywania takiego zadania (np. przez korektę błędów). Trzeba tutaj zaznaczyć, że skonstruowane w wyniku tych badań narzędzia stanowiły jeden z punktów odniesienia dla opracowania kwestionariusza wykorzystanego w opisanym poniżej projekcie badawczym, jak i innych przeprowadzonych przez jednego z autorów (Pawlak, 2012, 2013a).

Szczególnie przydatne są wyniki badań, w których przekonania uczących się związane z nauczaniem struktur gramatycznych były konfrontowane

z przekonaniem nauczycieli w tym zakresie. W jednym z nich, Schultz (1996) porównała preferencje amerykańskich studentów i ich nauczycieli, dowodząc że ci pierwsi są bardziej przekonani o skuteczności interwencji dydaktycznej aniżeli ci drudzy. Następnie potwierdziła te wyniki w kolejnym badaniu (Schulz 2001), którego uczestnikami byli zarówno Amerykańscy, jak i Kolumbijscy nauczyciele oraz uczniowie, wykazując jednocześnie wpływ czynników kulturowych, ponieważ okazało się, że Kolumbijczycy byli bardziej przywiązani do eksplicytnego (tj. świadomego) sposobu nauki i poprawiania błędów gramatycznych. Porównania przekonań uczniów i nauczycieli w zakresie nauczania form językowych, w tym przypadku w szkole średniej, dokonali też Liao i Wang (2008), tym razem na Tajwanie. Analiza danych uzyskanych za pomocą kwestionariuszy i wywiadów pokazała, że choć obie grupy uznawały nauczanie gramatyki za niezwykle ważne, uczący się woleli być od razu, bezpośrednio poprawiani przez nauczyciela, podczas gdy nauczyciele byli sceptycznie nastawieni do tego typu korekty, głównie z powodów afektywnych. I w końcu Pawlak (2013a), wykorzystując narzędzie użyte w opisanym w niniejszym artykule badaniu, porównał przekonania polskich studentów filologii angielskiej i wykładowców prowadzących zajęcia z gramatyki na studiach anglistycznych. Wykazał, że choć uczestnicy w obu grupach wierzą w pozytywną rolę nauczania form językowych, to istnieją również dość istotne różnice, jako że studenci byli bardziej przekonani o przydatności gramatyki w komunikacji, preferowali dedukcję a nie indukcję, cenili różne rodzaje praktyki językowej i byli zadania, że błędy powinny być natychmiast poprawiane przez nauczyciela.

3. Charakterystyka projektu badawczego

Jak już wspomniano we wstępie, w opisanym poniżej badaniu podjęta została próba określenia przekonań studentów filologii angielskiej w odniesieniu do nauczania struktur gramatycznych oraz korekty błędów pojawiających się w użyciu tych struktur. Skoncentrowało się ono przede wszystkim na tych kwestiach, które wciąż są przedmiotem sporów pośród specjalistów, tj.:

- ogólnej roli nauczania gramatyki, również w odniesieniu do różnych sprawności;
- wyborze programu nauczania (tj. programie strukturalnym i zadaniowym);
- planowaniu lekcji gramatycznych (tj. zakresie integracji nauczania form językowych z przekazywaniem treści i znaczeń);
- wprowadzaniu struktur gramatycznych (tj. przydatności dedukcji i indukcji);

- ćwiczeniu struktur gramatycznych (tj. roli tradycyjnych ćwiczeń i zadań o charakterze komunikacyjnym, jak również recepcji i produkcji);
- sposobach poprawiania błędów językowych (tj. momentu korekty, jej źródła, a także konkretnych technik jej dokonywania).

W badaniu uczestniczyło 106 studentów filologii angielskiej na różnych latach studiów licencjackich, w tym 85 kobiet i 21 mężczyzn. Doświadczenie respondentów, jeśli chodzi o naukę języka angielskiego wynosiło około 10 lat, a średnia samoocena ich umiejętności w tym języku wynosiła 3,96 w szkolnej skali sześciostopniowej (1 – niedostateczna, a 6 – celująca). Biorąc pod uwagę fakt, że uczestnicy badania studiowali na różnych latach, a nawet na jednym roku często istniała przepaść pomiędzy najlepszymi i najgłabszymi z nich, nie jest łatwo określić ich ogólny poziom zaawansowania, choć można przyjąć, że oscylował on między B2 i C1 według *Europejskiego opisu kształcenia językowego*. Jak jest to normą w przypadku studiów filologicznych, respondenci uczestniczyli w intensywnym kursie języka angielskiego, biorąc udział w zajęciach z gramatyki, fonetyki, konwersacji i pisania, a z uwagi na fakt, że realizowali specjalność nauczycielską, uczęszczali również na zajęcia z dydaktyki i metodyki języka obcego. Warto również w tym miejscu podkreślić, że nauczanie gramatyki odbywało się podczas odrębnych zajęć, często niezależnie od treści pozostałych modułów, i miało w dużej mierze tradycyjny charakter, co oznacza, że stosowany był tam strukturalny program nauczania, a po zapoznaniu się ze stosowanymi regułami studenci mieli możliwość ich użycia w różnego rodzaju ćwiczeniach, ale rzadko w zadaniach o charakterze komunikacyjnym.

Niezbędne dane zebrano przy użyciu specjalnie w tym celu opracowanego narzędzia, wykorzystanego we wcześniejszych badaniach przeprowadzonych przez jednego z autorów (Pawlak, 2012, 2013a). Kwestionariusz ten miał na celu dostarczenie informacji dotyczących zarówno konkretnych faktów, takich jak długość nauki języka angielskiego, płeć i samoocena, jak i poglądów, tj. roli nauczania gramatyki i różnych aspektów nauczania tego podsystemu. Opracowano go na podstawie przeglądu literatury dotyczącej uczenia się i nauczania gramatyki (np. Ellis, 2006; Larsen-Freeman 2010; Nassaji i Fotos, 2011), jak również narzędzi stworzonych przez innych badaczy i wykorzystanych w projektach badawczych omówionych w poprzedniej sekcji (np. Schultz, 2001; Loewen i in., 2009; Spada i in., 2009). W ankiecie wykorzystano 30 stwierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznaczało całkowity brak zgody, a 5 pełną zgodę, a także 4 pytania otwarte. Jeśli chodzi o te pierwsze, to dotyczyły one wszystkich obszarów, które określono w pytaniach ba-

dawczych, a więc ogólnej roli nauczania gramatyki, programu nauczania, organizacji zajęć poświęconych gramatyce, sposobów wprowadzania i ćwiczenia struktur gramatycznych oraz technik służących poprawianiu błędów gramatycznych¹. Jeśli zaś chodzi o te drugie, to zaczerpnięto je w niezmienionej formie z badania, które przeprowadzili Loewen i in. (2009) i dotyczyły one powodów, dla których respondenci lubią bądź też nie lubią uczyć się gramatyki, jak również ich najbardziej i najmniej ulubionych sposobów pracy nad tym podsystemem. Trzeba też podkreślić, że narzędzie to poddano wcześniej pilotażowi, co umożliwiło doprecyzowanie pewnych stwierdzeń, podjęto próbę określenia jego trafności przez dogłębną analizę aktualnej literatury oraz konsultacje ze specjalistami, jak również rzetelności, poprzez obliczenie alfy Cronbacha, której wartość była zadowalająca ($\alpha = 0.81$), co jest dowodem wewnętrznej spójności narzędzia. Zebrane w ten sposób dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej. Ta pierwsza polegała na wyliczeniu częstości występowania poszczególnych odpowiedzi w stwierdzeniach w skali Likerta (od 1 do 5), obliczeniu wartości procentowych tych odpowiedzi, a następnie dodaniu wartości oznaczających brak zgody (tj. „całkowicie się nie zgadzam” i „nie zgadzam się”) oraz zgodę (tj. „całkowicie się zgadzam” i „zgadzam się”), w wyniku czego udzielone odpowiedzi podzielone zostały na trzy kategorie, tj. „nie zgadzam się” (N), „zgadzam się” (Z) i „nie wiem” (NW). Analiza ilościowa dotyczyła pytań otwartych i polegała na określeniu pewnych tendencji w udzielanych przez uczestników odpowiedziach.

4. Wyniki projektu badawczego

Już na samym początku należy stwierdzić, że uczestnicy badania byli przekonani o sporej roli gramatyki w procesie nauki języka angielskiego, o czym świadczy fakt, że ocenili tę rolę na 4,05 w skali pięciostopniowej. Taki wynik nie powinien zbyt dziwić, biorąc pod uwagę fakt, że byli oni studentami filologii angielskiej, regularnie uczęszczali na zajęcia poświęcone temu tylko podsystemowi, a umiejętność poprawnego, ale też odpowiedniego użycia struktur gramatycznych jest każdego roku oceniana podczas egzaminu końcowego z praktycznej nauki języka angielskiego, zarówno na teście leksykalno-gramatycznym, jak i w różnego rodzaju pracach pisemnych i na egzaminie ustnym. W niniejszej analizie, odpowiedzi na stwierdzenia w skali Likerta, które stanowiły trzon kwestionariusza, pogrupowane zostały w zależności od obszaru, którego dotyczą, tj. ogólnej roli

¹ Konkretnie stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu można znaleźć w tabelach, w których zamieszczono wyniki dotyczące poszczególnych obszarów będących przedmiotem zainteresowania autorów.

nauczania gramatyki, wyboru programu nauczania, planowania zajęć poświęconych gramatyce, wprowadzania struktur gramatycznych, ćwiczenia tych struktur i poprawiania błędów związanych z ich użyciem. Szczegółowe wyniki znaleźć można w tabelach 1-6, z których każda dotyczy jednego z wymienionych aspektów uczenia się i nauczania form językowych.

Nr	Stwierdzenie	Z	NW	N
29	Lubię się uczyć gramatyki.	61%	24%	15%
25	Jestem przekonany, że mój angielski szubko się poprawi, jeśli będę się uczył gramatyki i ćwiczył.	66%	26%	8%
8	Nauczyciele powinni poprawiać błędy gramatyczne podczas lekcji.	90%	9%	1%
11	Znajomość reguł wspomaga komunikację.	87%	10%	3%
17	Znajomość gramatyki pomaga w zrozumieniu wypowiedzi innych osób.	72%	23%	5%
8	Znajomość gramatyki pomaga mi w czytaniu.	90%	9%	1%
1	Zazwyczaj myślę o regułach, kiedy piszę w języku angielskim.	68%	23%	9%
4	Lubię, kiedy nauczyciel poprawia błędy gramatyczne w mówieniu.	94%	4%	2%
19	Lubię, kiedy nauczyciel poprawia błędy gramatyczne w wypowiedziach pisemnych.	97%	1%	2%

Tabela 1: Rola nauczania struktur gramatycznych.

Nawet pobieżne spojrzenie na wyniki zamieszczone w tabeli 1. pokazuje, że studenci są przekonani o ważnym miejscu gramatyki w procesie nauki języka angielskiego, zarówno bardziej ogólnie, jak i w odniesieniu do różnych sprawności językowych. Świadczy o tym fakt, że aż 61% z nich stwierdziło, że lubi uczyć się gramatyki, a 66% było zdania, że opanowanie tego podsystemu pozwala na osiągnięcie wyższego poziomu zaawansowania. W odniesieniu do konkretnych sprawności, aż 90% studentów zgodziło się ze stwierdzeniem, że znajomość reguł gramatycznych pomaga im w czytaniu ze zrozumieniem, 87% było przekonanych, że wspomaga ona komunikację, 72% dostrzegało jej pozytywną rolę w rozumieniu wypowiedzi innych osób, a 68% przyznało, że myśli o regułach gramatycznych w trakcie komponowania wypowiedzi pisemnych. Warto także odnotować, że zdecydowana większość respondentów (90%) jest przekonana, że nauczyciel powinien poprawiać błędy gramatyczne i to zarówno w wypowiedziach ustnych (94%), jak i pisemnych (97%). Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, że tak pozytywne opinie mogły być w pewnym stopniu wynikiem faktu, że część studentów odnosiła się do zajęć z gramatyki, a nie do całego procesu nauki języka angielskiego oraz tego, że opanowanie niezbędnych struktur gramatycznych w wielu przypadkach decyduje o zaliczeniu lub nie egzaminu końcowego, a co za tym idzie konieczności powtórzenia roku.

Przekonania studentów filologii angielskiej na temat nauczania gramatyki

Nr	Stwierdzenie	Z	NW	N
9	Lubię koncentrować się tylko na strukturach, które stwarzają problemu w komunikacji.	17%	34%	49%
27	Lubię, kiedy nauczyciel daje podaje nam listę struktur, które będą nauczane podczas zajęć	56%	32%	12%

Tabela 2: Wybór programu nauczania.

Kolejne pytanie badawcze dotyczyło preferowanego przez studentów rodzaju programu nauczania, przy czym kluczowe było tutaj rozróżnienie pomiędzy programem strukturalnym, gdzie systematycznie nauczane i ćwiczone są w zasadzie wszystkie ważniejsze struktury, a pewnym wyzwaniem może być jedynie ich uszeregowanie, oraz programem zadaniowym, w którym interwencja dydaktyczna ogniskuje się tylko na tych strukturach, które są uczącym się potrzebne bądź też które są powodem trudności w osiągnięciu celów komunikacyjnych. Jak pokazują dane w tabeli 2., uczestnicy badania są w większości przekonani o wyższości programu strukturalnego, bo 56% z nich stwierdziło, że lubi otrzymywać listę struktur, które mają być nauczane, podczas gdy tylko 17% było zdania, że wykładowca powinien skupiać się na formach języka, które są źródłem problemów w komunikacji. Warto tutaj jednak zwrócić uwagę na dość dużą liczbę osób niezdecydowanych (34% i 32%), co może świadczyć o tym, że część respondentów optowałaby za jakimś połączeniem obu typów programów, co zresztą wydaje się znajdować potwierdzenie w odpowiedziach udzielonych poniżej w odniesieniu do innych stwierdzeń w kwestionariuszu. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że takie, a nie inne preferencje mogą być wynikiem doświadczeń edukacyjnych uczestników badania, bo tak na poprzednich etapach edukacyjnych, jak i na studiach filologicznych, normą jest stosowanie programu strukturalnego, szczególnie w przypadku zajęć z gramatyki praktycznej.

Nr	Stwierdzenie	Z	NW	N
7	Chcę wiedzieć, nad jaką strukturą gramatyczną pracujemy.	81%	16%	3%
30	Lubię uczyć się gramatyki w taki sposób, że najpierw otrzymuję wyjaśnienie, a potem mogę przećwiczyć użycie danej struktury.	87%	9%	4%
13	Lubię uczyć się gramatyki w trakcie wykonywania ćwiczeń i rozwijania sprawności językowych.	67%	23%	10%
28	Lubię uczyć się gramatyki poprzez wykorzystanie struktur w zadaniach komunikacyjnych.	60%	33%	7%

Tabela 3: Planowanie zajęć poświęconych gramatyce.

Trudniejsze w interpretacji są odpowiedzi respondentów dotyczące sposobu organizacji zajęć z gramatyki praktycznej, które zostały przedstawio-

ne w tabeli 3. Z jednej bowiem strony, aż 81% studentów chce od razu wiedzieć, nad jaką strukturą gramatyczną pracują, a aż 87% zgadza się ze stwierdzeniem, że najpierw powinni zostać zapoznani z odpowiednimi regułami, a dopiero potem zacząć używać danej struktury w różnego rodzaju ćwiczeniach. Z drugiej jednak strony, 67% studentów stwierdziło, że lubi się uczyć gramatyki przez wykonywanie ćwiczeń i w trakcie rozwijania sprawności językowych, a 60 % stoi na stanowisku, że dobrze jest się uczyć gramatyki podczas wykonywania zadań komunikacyjnych. Widzimy więc, że choć także tutaj dominuje przekonanie o przydatności dość tradycyjnego nauczania gramatyki, w którym struktura jest najpierw wprowadzana, a potem stosowana w kontrolowanych ćwiczeniach i w końcu zadaniach komunikacyjnych, uczestnicy badania widzą też rolę dla organizowania zajęć według zasad podejścia zadaniowego, w którym kluczową rolę odgrywa tzw. *nacisk na formę języka* (Long, 1991) w sytuacji, gdy jest ona źródłem trudności (np. popełniony błąd, trudności z wyrażeniem zamierzonych myśli). Choć w tym przypadku (stwierdzenia 13 i 26) o wiele częściej pojawia się odpowiedź „nie wiem”, to można spekulować, że takie wyniki sugerują, że, w opinii studentów, zajęcia poświęcone gramatyce można planować w różny sposób, zależnie od tego, jaki ma być ich cel. Mogą one też sygnalizować preferencje uczestników co do innych zajęć wchodzących w skład praktycznej nauki języka angielskiego, bo przecież wydaje się dość oczywiste, że zwracanie uwagi uczących się na formy języka może się doskonale sprawdzać podczas zajęć z konwersacji czy nawet z pisania.

Nr	Stwierdzenie	Z	NW	N
2	Najlepiej jest odkrywać reguły gramatyczne razem z innymi.	37%	41%	22%
5	Lubię samodzielnie odkrywać reguły gramatyczne.	44%	36%	20%
10	Wolę czytanie i słuchanie tekstów, w których pojawia się dana struktur niż podawanie reguł.	37%	33%	30%
12	Najlepiej, kiedy nauczyciel wyjaśnia reguły.	77%	20%	3%
14	Użycie przez nauczyciela języka polskiego pomaga mi w zrozumieniu reguł gramatycznych.	49%	34%	17%
16	Uważam, że użycie odpowiedniej terminologii pomaga w zrozumieniu reguł.	34%	43%	23%
20	Pomocne jest to, kiedy nauczyciel demonstruje użycie struktur gramatycznych.	82%	17%	1%

Tabela 4: Wprowadzanie struktur gramatycznych.

Jak pokazują wyniki zamieszczone w tabeli 4., respondenci nie byli też do końca zgodni co do sposobu wprowadzania nowych reguł gramatycznych. Co prawda widać tutaj wyraźne preferencje na rzecz dedukcji, o czym świadczy fakt, że aż 77% respondentów stwierdziło, że najlepiej jest, kiedy nauczy-

ciel podaje i wyjaśnia określone reguły, a tylko 3% uważało, że to złe rozwiązanie. Tym niemniej, nie należy lekceważyć faktu, że 44% studentów było zdania, że przydatne jest samodzielne odkrywanie reguł, 37% zgodziło się ze stwierdzeniem, że woli czytanie i słuchanie tekstów, w których pojawia się dana struktura niż bycie zapoznawanymi z określoną regułą i również 37% wyraziło chęć odkrywania reguł i prawideł we współpracy z innymi. Trzeba tutaj jednak zauważyć, że w przypadku tych trzech stwierdzeń sporo było odpowiedzi negatywnych (od 22% do 30%), a wiele osób nie miało zdania (od 33% do 41%), co wydaje się jednak świadczyć o tym, że, być może pod wpływem poprzednich i obecnych doświadczeń, bardziej pożądane jest jednak podejście dedukcyjne, które zresztą, jak pokazują wyniki badań (patrz Pawlak, 2006a), wydaje się też być bardziej efektywne. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że pomimo dość przecież wysokiego poziomu zaawansowania, niemal połowa studentów (49%) uważa, że użycie języka ojczystego pomaga im lepiej zrozumieć struktury gramatyczne, a nieco bardziej zróżnicowane są poglądy dotyczące przydatności terminologii gramatycznej (34% – „zgadzam się”, 43% – „nie wiem” i 23% – „nie zgadzam się”). Niełatwy do wyjaśnienia jest również fakt, że aż 82% respondentów uważa, że pomocne jest to, kiedy nauczyciel demonstruje użycie struktur gramatycznych i choć, ze względu na brak stosownych danych, jest to tylko spekulacja, wydaje się, że studentom bardziej chodziło o podawanie jak największej liczby przykładów, a nie fizyczne pokazywanie znaczenia takiej czy innej formy językowej.

Nr	Stwierdzenie	Z	NW	N
3	Wykonywanie tradycyjnych ćwiczeń (np. parafrazy, tłumaczenie) jest najlepszym sposobem nauki gramatyki.	73%	21%	7%
18	Uważam, że ważne jest używanie struktur gramatycznych w komunikacji.	76%	19%	5%
15	Wolę najpierw zrozumieć, jak używana jest dana struktura zanim sam zacznę jej używać.	94%	5%	1%
21	Lubię, kiedy otrzymuje teksty, w których nowa struktura jest jakoś wyróżniona (np. kursywa, inny kolor)	83%	14%	3%

Tabela 5: Ćwiczenie struktur gramatycznych.

Analiza wyników dotyczących preferencji studentów w odniesieniu do sposobu ćwiczenia struktur gramatycznych, które zostały przedstawione w tabeli 5., pokazuje jeszcze raz, że widzą oni miejsce zarówno dla bardziej tradycyjnych ćwiczeń, jak i dla wykorzystywania zadań komunikacyjnych. Z jednej strony, świadczy o tym fakt, że 73% respondentów jest zdania, że ćwiczenia oparte na parafrazie, tłumaczeniu, czy podaniu odpowiedniej formy są najlepszym sposobem nauki gramatyki, a aż 94% uważa, że powinni

najpierw zrozumieć, jak używana jest określona struktura, zanim zaczną jej używać. Z drugiej jednak strony, widoczne jest też przekonanie, że niezbędne jest stosowanie nowych struktur w komunikacji (76%), a bardzo wielu respondentów chciałoby otrzymywać teksty, w których nauczana forma języka została w jakiś sposób wyróżniona, przez co mogą na nią zwrócić uwagę (83%), co z kolei dowodzi, że doceniają wartość uczenia się gramatyki przez recepcję. Jedną z możliwych interpretacji jest taka, że studenci widzą pozytywną rolę zarówno tradycyjnego nauczania, być może głównie podczas zajęć z gramatyki, jak i podejścia zadaniowego, na przykład podczas zajęć z konwersacji. Równie prawdopodobne wydaje się jednak wytłumaczenie, że są oni przekonani co do tego, że po wykonaniu tradycyjnych ćwiczeń powinien nadejść czas na wykorzystanie nauczanych struktur w komunikacji, co oznaczałoby ich przywiązanie do bardzo popularnej procedury, w której po prezentacji danej formy następuje kontrolowana praktyka, a następnie praktyka przez komunikację (ang. *presentation – practice – production*, czyli PPP). Biorąc pod uwagę realia nauczania języków obcych w polskich szkołach, w tym także na studiach filologicznych, takie wyniki mogą świadczyć o tym, że ten ostatni element, czyli spontaniczne użycie tej czy innej struktury, jest nazbyt często zaniedbywany, co utrudnia wykształcenie wiedzy implicytnej czy też odpowiednią automatyzację wiedzy eksplicytnej.

Nr	Stwierdzenie	Z	NW	N
6	Uważam, że nauczyciel powinien poprawiać jedynie te błędy, które utrudniają komunikację.	19%	37%	44%
22	Lubię, kiedy nauczyciel poprawia moje błędy, jak tylko je popełnię.	69%	24%	7%
24	Lubię, kiedy nauczyciel poprawia moje błędy po zakończeniu zadania.	51%	29%	20%
26	Lubię, kiedy moje błędy gramatyczne są poprawiane nie przez nauczyciela, ale innych uczących się.	8%	28%	64%

Tabela 6: Korekta błędów gramatycznych.

W końcu, jak pokazują wyniki zamieszczone w tabeli 6., respondenci są przekonani o pozytywnej roli korekty błędów językowych i to przede wszystkim takiej, w przypadku której mogą mieć pewność, że podana forma jest prawidłowa, a używane techniki jasno wskazują na źródło trudności i pozwalają im dokonać odpowiednich modyfikacji. Dowodzi tego fakt, że aż 69% respondentów jest zdania, że to nauczyciel powinien dokonywać korekty od razu po pojawieniu się błędu, a tylko 19% uważa, że powinien się on koncentrować jedynie na tych błędach, które utrudniają komunikację. Znamienne jest też odkrycie, że tylko 8% studentów chce być poprawianych

przez innych uczących się, a 64% tego nie chce, co może świadczyć o tym, że nie mają oni zaufania co do trafności korekty dokonywanej przez rówieśników, ale też o tym, że jest ona dla nich trudna do zaakceptowania ze względu na afektywnych, bo o ile bycie poprawianym przez nauczyciela wydaje się być czymś oczywistym podczas lekcji języka obcego, to już korekta dokonywana przez innego, może słabszego, uczącego się często może być bardziej stresująca. Trzeba też oczywiście zwrócić uwagę na fakt, że 51% studentów stwierdziło, że lubi, kiedy korekta następuje po wykonaniu zadania, ale nie musi to świadczyć o zanegowaniu przydatności natychmiastowego dostarczenia negatywnej informacji zwrotnej, ale po prostu o pozytywnej roli odłożonych w czasie sposobów poprawiania błędów.

Przechodząc do analizy odpowiedzi na pytania otwarte, która, z uwagi na ograniczenia w objętości niniejszego artykułu, może być jedynie fragmentaryczna, należy podkreślić, że również w tym przypadku widoczne jest głębokie przekonanie o pozytywnej roli nauczania gramatyki, o czym świadczą na przykład takie stwierdzenia jak: „Jeśli znam gramatykę, mogę powiedzieć to, co chcę”, czy też „Znajomość gramatyki pozwala mi na tworzenie bardziej precyzyjnych wypowiedzi”. Udzielone odpowiedzi pokazują także, że studenci przywiązują ogromną wagę do tradycyjnych ćwiczeń, polegających na transformacji czy tłumaczeniu, bo, jak to ujęła jedna z respondentek, „Wykonywanie ćwiczeń gramatycznych jest niezwykle potrzebne i pomocne”. Warto też podkreślić, że ci studenci, którzy zdecydowali się udzielić odpowiedzi na pytanie, jak nie lubią się uczyć gramatyki, a wcale nie było ich aż tak wielu, często kwestionowali rolę indukcji we wprowadzaniu struktur gramatycznych, uzasadniając to na przykład w następujący sposób: „Nie lubię odkrywania reguł, ponieważ mogę popełnić błąd, a to spowolni moją naukę”. Jak widać z podanych przykładów, wyniki analizy jakościowej potwierdziły w dużej mierze wyniki analizy ilościowej, pokazując, jak ogromną wagę studenci przywiązują do tradycyjnych sposobów uczenia się i nauczania gramatyki.

5. Wnioski i implikacje

Podsumowując, studenci filologii angielskiej biorący udział w opisanym powyżej badaniu, są przekonani o kluczowej roli gramatyki w nauce języka angielskiego i preferują tradycyjne w dużej mierze podejście do nauczania tego podsystemu języka, oparte o program strukturalny, stopniowe przechodzenie od prezentacji, przez kontrolowane ćwiczenia do komunikacji, wprowadzenie struktur poprzez dedukcję, wykonywanie tradycyjnych ćwiczeń i niezwłoczną korektę błędów przez wykładowcę. Nie oznacza to jed-

nak, że nie doceniają takiej organizacji zajęć, gdzie najważniejsze jest przekazywanie treści, co powoduje, że nauczyciel zwraca ich uwagę jedynie na te struktury, które są źródłem problemów, czy też używania określonych struktur w zadaniach komunikacyjnych, co rozwija umiejętność ich wykorzystania w czasie rzeczywistym. Takie wyniki można interpretować w dwojaki sposób, gdyż z jednej strony mogą one oznaczać przeświadczenie studentów co do konieczności połączenia strukturalnego i zadaniowego programu nauczania, ale z drugiej mogą świadczyć o ich niedosycie co do możliwości wykorzystania nauczanych struktur w komunikacji, po tym jak mieli już okazję wykonania wielu tradycyjnych ćwiczeń. Trzeba także pamiętać o tym, że takie, a nie inne przekonania respondentów mogły być wynikiem nie tylko ich doświadczeń edukacyjnych, ale również faktu, że mogli je oni odnosić zarówno do zajęć z gramatyki, jak i innych zajęć z bloku praktycznej nauki języka angielskiego, a niebagatelne znaczenie miał zapewne fakt, że gramatyka jest jednym z ważniejszych elementów ocenianych podczas egzaminu końcowego. Wydaje się również rzeczą oczywistą, że przekonania dotyczące uczenia się i nauczania mogą być w wielu przypadkach kwestią indywidualną, stanowiąc w takim czy innym stopniu odzwierciedlenie poziomu zaawansowania, celów nauki, stylów i strategii uczenia się, czy też oczekiwań wykładowców. W związku z tym, z całą pewnością ryzykowne mogłoby się okazać zalecenie, że tego typu preferencje powinny być bezkrytycznie brane pod uwagę podczas organizacji zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego. Z drugiej jednak strony, nie oznacza to, że takie przekonania można ignorować, choćby dlatego, że, mimo przywiązywania wagi do dość tradycyjnego nauczania gramatyki, wielu respondentów jest w pełni świadomych konieczności stosowania poznawanych form języka w komunikacji, co może świadczyć o tym, że sam proces nauczania struktur gramatycznych na studiach filologicznych jest zbyt tradycyjny i że za mało czasu poświęca się na stworzenie możliwości bardziej spontanicznego ich używania. Może to również oznaczać, że trzeba położyć o wiele większy nacisk na korelację tego, co dzieje się podczas zajęć z gramatyki i innych zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego, tak aby studenci mieli szansę wykorzystać poznawane struktury w celu przekazywania autentycznych treści. Oczywiście niezbędne są także dalsze badania nad przekonaniem uczących się co do nauki gramatyki, takie które koncentrowałyby się na innych etapach edukacyjnych, wykorzystywałyby inne narzędzia poboru danych (np. wywiady) oraz brały pod uwagę rolę kontekstu, różnic indywidualnych, jak również to, że przekonania mogą podlegać ewolucji wraz z upływem czasu. Choć, z oczywistych względów, nigdy nie będzie możliwe pełne dostosowanie sposobu nauczania do preferencji uczących się i zapewne

nie zawsze byłoby to nawet pożądane, im więcej wiemy o ich preferencjach, tym bardziej skuteczna będzie interwencja dydaktyczna. Każde zajęcia są bowiem w takim czy innym zakresie współtworzone przez uczniów i nauczycieli, a zredukowanie potencjalnych różnic w oczekiwaniach obu stron z pewnością może się przyczynić do większej skuteczności procesu nauczania struktur gramatycznych. Takie badania mogą również dostarczyć cennych informacji dla osób kształcących przyszłych nauczycieli, gdyż kształtowanie przekonań już na tym etapie ma szansę przełożyć się na to, w jaki sposób struktury gramatyczne będą na co dzień nauczane.

BIBLIOGRAFIA

- Allwright, R. and Bailey, K. M. 1991. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. 2003. „Teacher cognition in grammar teaching: A literature review”. (w:) *Language Awareness* 12: 96-108.
- Burgess, J. i Etherington, S. 2002. „Focus on grammatical form: Explicit or implicit?”. (w:) *System* 30: 433-458.
- DeKeyser, R. M. 1998. „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”. (w:) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Doughty, C. J. i Williams, J. (red.). Cambridge: Cambridge University Press: 42-63.
- DeKeyser, R. M. 2010. „Cognitive-psychological processes in second language learning”. (w:) *The handbook of language teaching*. Long, M. H. i Doughty, C. J. (red.). Oxford: Wiley-Blackwell: 119-138.
- Ellis, N. 2005. „At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge” (w:) *Studies in Second Language Acquisition* 27: 305-352.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. (wydanie pierwsze). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2006. „Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective”. (w:) *TESOL Quarterly* 40: 83-107.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. (wydanie drugie). Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. i Chunhong, Z. 2008. „Researching error correction in China: Procedure, product and pitfalls” (w:) *Investigating English language learning and teaching*. Pawlak, M. (red.). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu: 127-137.
- Horwitz, E. K. 1987. „Surveying student beliefs about language learning”. (w:) *Learner strategies in language learning*. Wenden, A. L. (red.). New York: Prentice Hall: 119-129.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Lantolf, J. P. 2006. „Sociocultural Theory and second language learning: State of the art”. (w:) *Studies in Second Language Acquisition* 28: 67-109.
- Lantolf, J. P. i Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural theory and the sociogenesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2010. „Teaching and testing grammar” (w) *The handbook of language teaching*. Long, M. H. i Doughty, C. J. (red.). Oxford: Wiley-Blackwell: 518-542.
- Larsen-Freeman, D. i Long, M. H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Liao, M.-C. i Wang, H.-C. 2008. „Differences in student and teacher perceptions of grammar instruction and error correction”. Referat wygłoszony podczas 25 międzynarodowej konferencji na temat uczenia się i nauczania języka angielskiego, Taiwan.
- Loewen, S., Shaofeng, L., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Seongmee, A. i Xiaoqing, C. 2009. „Second language learners’ beliefs about grammar instruction and error correction”. (w:) *Modern Language Journal* 93: 91-104.
- Long, M. H. 1991. „Focus on form: A design feature in language teaching methodology”. (w:) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. de Bot, K., Ginsberg, R. i Kramsch, C. (red.). Amsterdam: John Benjamins. 39-52.
- Long, M. H. 1996. „The role of the linguistic environment in second language acquisition”. (w:) *Handbook of second language acquisition*. Ritchie, W. i Bhatia, T. (red.). San Diego: Academic Press. 413-68.
- Nassaji, H. i Fotos, S. 2011. *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. London and New York: Routledge.
- Pawlak, M. 2006a. *The place of focus on form in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. 2006b. „Teaching grammar in Polish schools: Facing the reality”. (w:) *English language, literature and culture: Selected papers from PASE*. Fisiak, J. (red.). Poznań: Adam Mickiewicz University Press. 63-72.
- Pawlak, M. 2008. „Jak efektywnie nauczać gramatyki na lekcjach języka obcego w polskich szkołach?” (w:) *Neofilolog* 31: 77-85.
- Pawlak, M. 2010. „Learners’ perspectives on the role of error correction in the foreign language classroom: The importance of space, technique and timing”. (w:) *Exploring space: Spatial notions in cultural, literary and language studies. Volume 2. Space in language studies*. Ciuk, A. i Mołek-Kozakowska, K. (red.). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 316-325.
- Pawlak, M. 2012. „Cultural differences in perceptions of form/focused instruction: The case of advanced Polish and Italian learners”. (w:) *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*. Wojtaszek, A. i Arabski, J. (red.). Heidelberg.: Springer. 77-94.
- Pawlak, M. 2013a. „Comparing learners’ and teachers’ beliefs about form-focused instruction” (w:) *Investigations in teaching and learning languages: Studies in*

- honor of Hanna Komorowska*. Gabryś-Barker, D., Piechurska-Kuciel, E. i Zyburt, J. (red.). Heidelberg: Springer. 109-131.
- Pawlak, M. 2013b. „Guidelines for effective grammar teaching in the foreign language classroom”. (w:) *Psycholinguistics and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching. Studies in honor of Waldemar Marton*. Drożdżał-Szelest, K. i Pawlak, M. (red.). Heidelberg: Springer: 199-220.
- Pawlak, M. i K. Drożdżał-Szelest, K. 2007. „When I think about grammar... Exploring English department students' beliefs about grammar, grammar learning and grammar teaching”. (w:) *Exploring focus on form in language teaching*. Pawlak, M. (red.). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.
- Peacock, M. 2001. „Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study”. *System* 29: 177-195.
- Phipps, S. i Borg, S. 2009. „Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices”. *System* 37: 380-390.
- Pienemann, M. 1098. *Language processing and second language development; Processability theory*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning” (w:) *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Schmidt, R. 2001. „Attention”. (w:) *Cognition and second language instruction*. Robinson, P. (red.). Cambridge: Cambridge University Press. 3-32.
- Schulz, R. 1996. „Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar”. *Foreign Language Annals* 17: 195-202.
- Schulz, R. 2001. „Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia” (w:) *Modern Language Journal* 85: 244-258.
- Spada, N., Barkaoui, K., Peters, C., So, M. i Valeo, A. 2009. „Developing a questionnaire to investigate second language learners' preferences for two types of form-focused instruction”. *System* 37: 70-81.
- Swain, M. 1995. „Three functions of output in second language learning”. (w:) *Principles and practice in applied linguistics. Studies in honor of Henry Widdowson*. Cook, G. i Seidlhofer, B. (red.). Oxford: Oxford University Press: 125-144.