

Magdalena Witkowska

PW/SZ Gorzów Wlkp.

**ZASTOSOWANIE
PROTOKOŁU GŁOŚNEGO
MYŚLENIA I RETRO-
SPEKCJI W BADANIACH
AUTOREFLEKSJI PRZY-
SZŁYCH NAUCZYCIELI
JĘZYKA ANGIELSKIEGO**

The use of think-aloud protocol and retrospection in conducting research on the self-reflection of future teachers of English

Think-aloud protocol (TAP) makes it possible to discover human thoughts while conducting a task, whilst retrospection enables us to uncover thoughts that emerge after the task has been completed. The content of thoughts has been a subject of research in psychology and recently in education. Discovering the content of teachers' self-reflection may raise the understanding of what it means to educate teachers-to-be and how to help them become reflective practitioners. Applying TAP and retrospection appears a thought-provoking experience especially when it comes the procedure and outcome.

1. Wstęp

Protokół głośnego myślenia to metoda stosowana w badaniach jakościowych, których wartość przejawia się w tym, iż możliwe staje się „podejmowanie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, co pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami, czyli tym co jednostkowe”, a co więcej badania te umożliwiają „podejmowanie

problemów mało znanych, które badacz bardziej przeczuwa niż o nich wie” (Bauman 2001:277–280). Myśli ludzkie czy procesy poznawcze można zaliczyć do „zjawisk”, które fascynują, choć tak trudno je odkrywać i badać. Protokół głośnego myślenia wydaje się spełniać oczekiwania badań jakościowych procesów poznawczych człowieka. Celem protokołu jest bowiem odkrycie treści myśli osoby wykonującej pewne zadanie poprzez głośne wyrażanie tego co towarzyszy jej w umyśle. McDonough and McDonough (1997) są zdania, że prowadzi to do uzyskania odpowiedzi na wiele nurtujących pytań dotyczących świadomego wykonywania pewnych czynności w różnych dziedzinach życia.

Celem artykułu jest scharakteryzowanie metody głośnego myślenia oraz podzielenie się doświadczeniem zdobytym w próbie jej zastosowania w jakościowym badaniu refleksyjności słuchaczy III roku NKJO w Gorzowie Wlkp. Artykuł zawiera dozę refleksji nad tym doświadczeniem oraz kieruje uwagę na inną metodę, tj. retrospekcję i jej rolę w badaniu refleksyjności nauczycieli.

2. Pochodzenie

Metoda ta została zapożyczona z psychologii, gdzie już pod koniec XIX w. próbowano odkryć tajemnicę świadomości ludzkiej. Początkowo badania z zastosowaniem werbalizacji myśli nie były w ogóle traktowane jako naukowe. Dopiero rozwój techniki w XX w. umożliwił rozwój tej metody oraz coraz szersze jej zastosowanie (Ericsson 2002). W latach 80-tych poprzedniego stulecia metodę tę zaczęto stosować w badaniach nad tłumaczeniami, by jak określano „zdobyć dostęp do tego co ma miejsce w umyśle tłumacza” (Jaaskelainen 2001:266), a opisali ją i rozwinęli Clayton Lewis oraz John Rieman głównie w „Task-Centered User Interface Design” (1993), na które powołują się niemal wszystkie źródła, a następnie K. Anders Ericsson i Herbert Simon w „Protocol Analysis: Verbal Reports as Data” (1993).

3. Na czym polega metoda protokołu głośnego myślenia?

Protokół głośnego myślenia należy do badań introspekcyjnych opartych na raportach ustnych. Moment werbalizacji myśli w stosunku do wykonywanych czynności zadaniowych stał się kryterium podziału werbalizacji na jej typy. Wśród nich można wyróżnić: głośne mówienie (tj. głośne nazywanie i opisywanie czynności) i głośne myślenie (werbalizację myśli towarzyszących wykonywanym czynnościom), a także retrospekcję, która jest wyrażeniem myśli po wykonaniu zadania (Ericsson i Simon 1993:15). Protokół głośnego myślenia polega zatem na jednoczesnym wykonywaniu czynności w ramach realizacji zadania i słownym wyrażaniu tego, o czym wykonujący zadanie myśli, np. słowa opisujące uczucia, czynności, pytania itp. Jest to reakcja na polecenie: „Powiedz mi o czym myślisz wykonując daną pracę” (Lewis i Rieman 1993). Werbalizowane myśli powinny być odbiciem „mowy wewnętrznej” badanego; jest to niczym udźwięcznienie tego co w jego umyśle i, co istotne, nie oczekuje

się od badanego opisu i wyjaśnień jego ruchów. Badacz nie może oczekiwać czy próbować wywołać to, co chciałby usłyszeć; to może w ogóle nie zostać wypowiedziane (Lewis i Rieman 1993).

4. Czynności badacza i badanego

Badany powinien niemal nieustannie głośno wyrażać swoje intencje, zamiary, uczucia, jakby mówił do siebie, a nie do badacza, któremu musi coś wyjaśnić. Lewis i Rieman (1993) wyjaśniają, iż „nie chodzi o opis zadania, lecz o myśli mu towarzyszące”. Osoba prowadząca badanie towarzyszy badanemu przypominając o głośnym mówieniu stosując komunikaty np. „Mów dalej”. „O czym teraz myślisz?” czy „Powiedz mi co robisz”, a nie „Dlaczego to zrobiliś?”. Badany musi też być świadomy, iż na ewentualne pytania które głośno wypowie „do siebie” nie uzyska odpowiedzi od badającego, który w przeważającej części będzie zachowywał milczenie. Badacz winien pełnić rolę towarzysza pracy, biernego, choć aktywnie słuchającego. Powinna towarzyszyć temu swobodna nieformalna atmosfera, wsparcie i skupienie na zadaniu. Ważne, by badany czuł, że obiektem zainteresowania nie są jego sekretne myśli, ale te które towarzyszą mu w wykonywanych czynnościach (Lewis i Rieman 1993). Badany może liczyć na pełen szacunek, również dla swoich myśli. Ważne, by badający nie przeszkadzał w żaden sposób badanemu, szczególnie nie wpływał na tok jego myśli. Wymagana jest zatem pewna specyficzna umiejętność interakcji z badanym (Lewis i Rieman 1993), świadomość słów i gestów oraz obserwowanych reakcji werbalnych i niewerbalnych.

5. Nagrywanie

Erocsson i Simon (1993), jak również Lewis i Rieman (1993) polecają nagrywanie głośnych myśli badanego przy zastosowaniu urządzeń audio i audiowizualnych nie rezygnując przy tym z dokonywania notatek w trakcie badania. Pamięć ludzka jest bowiem zawodna, a poza tym notatki mogą okazać się niezbędne w sytuacjach niejednoznacznych w trakcie analizy materiału. Wydaje się, że połączenie nagrywania i robienia notatek jest najlepszym rozwiązaniem (Lewis i Rieman 1993); służy to również zachowaniu triangulacji, co z kolei wpływa na stopień rzetelności przeprowadzonego badania. Ważne jest, by to co mówi czy robi badacz było również odnotowane.

6. Rzetelność danych

Skrypt sporządzony na podstawie nagrania staje się protokołem (raportem) badania, który następnie poddany jest szczegółowej analizie. Jest to „namacalna” wersja myśli zebranych, jak się wydaje, w sposób obiektywny. Mimo to, rzetelność tych danych jest często kwestionowana, a głównym tego powodem jest twierdzenie, iż myśli wyrażone głośno ulegają modyfikacji, zatem, gdyby nie

były werbalizowane ich treść mogłaby być inna (Ericsson 2002). Rzetelności protokołu głośnego myślenia broni Ericsson (2002) twierdząc, że wpływa na to czas wyrażania myśli osoby badanej. Czas między myślą a jej wersją słowną jest najkrótszy z możliwych. Badany, zgodnie z założeniem tej metody, mówi i wykonuje czynności jednocześnie czy zaraz po sobie. Ewentualne pauzy trwają co najwyżej kilka sekund, które badany wykorzystuje na wykonanie pewnych czynności lub na zastanowienie się. Nie ma zatem czasu na głębszy zamysł czy refleksję, które mogłyby wpłynąć na zawartość myśli badanego. Ericsson i Simon (1993) potwierdzają, że „procesy kognitywne nie ulegają modyfikacji w trakcie głośnych wypowiedzi”, zdaniem ich nie ma na to dowodów. Kwestia czasu na refleksję inaczej wygląda w retrospekcji, gdzie myśli wypowiedzane są po wykonaniu czynności, a więc istnieje chwila na przemyślenie wykonanego zadania, zweryfikowanie odpowiedzi czy przywołanie z pamięci minionych czynności, co z kolei jest kolejnym wysiłkiem umysłowym, który nie ma miejsca w protokole głośnego myślenia.

Problem rzetelności próbuje rozwiązać Bauman (2001:281) twierdząc, iż „w badaniach jakościowych rezygnuje się [...] z rzetelności (pozwalającej na powtórzenie badania przy użyciu tego samego narzędzia)”. Dodaje również, że trudno jest określić właściwą ilość osób potrzebnych do badania, ponieważ „o wartości i wiarygodności zebranych materiałów nie decyduje liczba, lecz skrupulatność, z jaką badacz poznał interesujące go zjawisko” (Bauman 2001: 282). Protokół może dostarczyć wielu interesujących informacji dotyczących świadomości i myśli ludzkich. Ericsson i Simon (1993) twierdzą, że raporty słowne to „najwyraźniejsze odbicie procesów poznawczych”, przybliżają do obszarów myśli ludzkich, które pozostają przedmiotem badań w wielu dziedzinach. Warto wspomnieć, że autorzy są zdania, iż zarówno język ojczysty jak i obcy mogą być zastosowane w tej metodzie choć wybierając język obcy należy zachować możliwość „chwilowego” użycia języka ojczystego; wpłynie to na zachowanie autentyczności myśli badanego oraz zapewni poczucie swobody i bezpieczeństwa.

7. Trudności

Oprócz obawy o zmienność myśli w procesie ich głośnego wyrażania istnieje również problem związany z umiejętnościami, a nawet ich brakiem, werbalizacji własnych myśli przez badanych. Są osoby, dla których jest to czynność nienaturalna, wbrew ich osobowości czy stylowi pracy (Lewis i Rieman 1993), co może z kolei wpłynąć na treść wyrażanych myśli. Głośne myślenie może również okazać się zbyt męczące, szczególnie, gdy trwa dłuższy czas. Metoda ta jest również wymagająca w stosunku do badającego; wymaga bowiem cierpliwości, postawy zrozumienia i czujności, a przede wszystkim umiejętności takiej interakcji z badanym, by nie wywołać jakichkolwiek zmian w treści jego myśli. Rozwiązaniem tych trudności winien być trening badanych i badaczy.

Ericsson (2002) mówi o treningu słownego raportu oraz dokładnej instrukcji wraz z ćwiczeniami w czasie poprzedzającym badanie główne. McDonough i McDonough (1997:196) sugerują również zastosowanie demonstracji tej metody przez badającego oraz odbicie ćwiczeń przez badanych w formie zadań, które nie wiążą się w sposób bezpośredni z głównym badaniem, co ma wyeliminować pojawienie się jakichkolwiek sugestii co do treści myśli w trakcie wykonywania zadania docelowego. Pomimo trudności metoda głośnego myślenia zyskała zwolenników, a co więcej okazała się efektywna w badaniach jakościowych dotyczących czynności zawodowych, m. in. w translatoryce.

8. Zastosowanie protokołu głośnego myślenia

O zastosowaniu tej metody w translatoryce pisze Paul Kussmaul w „Training the Translator” (1995), gdzie wyjaśnia, iż celem badań z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia była „obserwacja procesów tłumaczenia kreatywnego, by zastosować je jako modele w nauczaniu [translacji]” (Kussmaul 1995:39). Według Kussmaula (1995) protokół pozwala na uświadomienie tego, co kryje umysł w akcie dokonywania tłumaczenia, a wiedza o tym poszerza świadomość i rozumienie aktu dokonywania tłumaczeń przez studentów. To co podświadome może stać się jawne, by było trenowane i kontrolowane (Kussmaul 1995:33–36). Jaaskelainen (2001:266) pisze o „zyskaniu lepszego zrozumienia mechanizmów psychologicznych i językowych jakie towarzyszą czynnościom tłumaczenia”. Umożliwia to również „przyjrzenie się procesowi nauki strategii podejmowania decyzji, które z natury są indukcyjne”. Na danych zebranych przy zastosowaniu protokołu głośnego myślenia „można bardziej polegać i są bardziej kompletne niż inne introspekcyjne czy retrospekcyjne raporty. Badany niczego nie zapomina, nie pomija informacji i nie ma zniekształceń jego myśli” (Jaaskelainen 1995:266). Umysł tłumacza nazwany jest „czarną skrzynką”, którą głośne myślenie potrafi otworzyć (Basil 2001:156), by dowiedzieć się jak tłumacz odbiera tekst, identyfikuje problemy i wypracowuje rozwiązania (Basil 2001:197–198).

Metoda głośnego myślenia znalazła również zastosowanie w edukacji, np. przez Renkle (1997), w tym i w badaniach dotyczących nauki języków obcych. Pressley i Afflerbach (1995) wykorzystali tę metodę do badań nad czytaniem ze zrozumieniem. Według McDonough i McDonough (1997:191) metody raportu słownego umożliwiają skupienie uwagi na samym uczniu w procesie uczenia się języków obcych; nauczyciele pozwalając uczniom „myśleć głośno” mogą zyskać niezmiernie interesujące dane dotyczące np. fosylizacji błędów językowych czy wpływu zadań na rozwój kompetencji językowych uczniów. Wydaje się zatem, że protokół głośnego myślenia jest niezmiernie pożytecznym narzędziem badań jakościowych, które umożliwia zweryfikowanie założeń czy teorii rodzących się w umyśle badacza, a skądinąd istotnych dla procesów nauczania i uczenia się, w tym i języków obcych.

9. Przykładowe zastosowanie protokołu głośnego myślenia

Celem artykułu jest podzielenie się doświadczeniem i refleksją nad próbą zastosowania protokołu głośnego myślenia w pilotażowym badaniu jakościowym dotyczącym kształcenia nauczycieli. Obszarem szczególnych zainteresowań autorki jest refleksyjność w zawodzie nauczyciela języków obcych. Badanie dotyczyło refleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego nad zdobytym doświadczeniem w trakcie praktyk.

10. Kształcenie i rola refleksyjności w zawodzie nauczyciela

Refleksja czy, jak określa ją Arends (1994:507), „uważny, analityczny namysł nauczyciela nad tym, co robi i jak jego zachowanie wpływa na nauczanie i uczenie się uczniów” odgrywa niezmiernie istotną rolę zarówno na etapie uczenia się nauczania jak i dalszego rozwoju zawodowego nauczycieli. Zawadzka (2004:301) jest zdania, iż „bez refleksji i interpretacji własnego działania niemożliwe jest przyswajanie nowej wiedzy i burzenie starych i często nieefektywnych przyzwyczajzeń [...]. Autorefleksja i samokontrola stanowią zatem warunek efektywnej pracy nauczyciela”.

Refleksja jest naturalną czynnością w życiu człowieka, a co więcej okazuje się, że „dorośli mają zwiększoną umiejętność myślenia refleksyjnego nad własnym działaniem” (Kohlberg i Mezirow 1981 w Murphy 2001:499). Richards i Farrell (2005:19) są zdania, iż refleksja jest „najbogatszym źródłem uczenia się dorosłych”. Doświadczenie jakie zdobywamy w pracy dydaktyczno-wychowawczej jest nieocenione, jednakże należy podkreślić, że „doświadczenie nabiera większej wartości dzięki refleksji [...]. Człowiek uczy się przez doświadczenie, żeby jednak uczyć się szybko i na najwyższym poziomie, niezbędna jest zdyscyplinowana refleksja” (Arends 1994:497). Cytowany badacz ujmuje to krótko i trafnie: „doświadczenie nie jest najlepszym nauczycielem; są nim refleksja i analiza”. Okoń (1979:297-298) dodaje, iż refleksja prowadzi do „wypracowania własnego stylu myślenia i działania pedagogicznego” oraz „rozbudzenia ciągłego doskonalenia się w zawodzie” (*ibidem*: 297).

Refleksyjne kształcenie nauczycieli, a szczególnie „wyrobienie [w nich] umiejętności oceny własnych umiejętności i wzięcia odpowiedzialności za ich rozwój” (Wysocka 2003:44) jest niezwykle ważne, prowadzi, jak twierdzi Wysocka (2003:24), do „uczciwego powiedzenia samemu sobie, co umiem, a czego nie umiem [...], do samooceny, co przyczyni się do rzetelniejszego monitorowania własnej kariery zawodowej nauczyciela”. Zatem wydaje się niemożliwe, aby nauczyciel nie był refleksyjny, czyli „reflektykiem” chcąc stać się profesjonalistą. Jednakże umiejętności refleksyjne należy kształcić i ćwiczyć, a przyszli nauczyciele powinni być wyposażeni w techniki dokonywania auto-obszacji, analizy i autooceny (*ibidem*).

11. Badanie refleksyjności

Celem badania była obserwacja autorefleksji oraz próba odkrycia jej treści na podstawie głośnego jej wyrażania przez słuchaczy filologii angielskiej III roku NKJO w Gorzowie Wlkp. Było to również ćwiczenie dokonywania samooceny przez studentów, przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Celem obserwacji był sposób dokonywania autorefleksji i umiejętność samooceny lekcji języka angielskiego przeprowadzonych w trakcie praktyki metodycznej w szkole. Badanie miało miejsce w maju 2009 roku na grupie 9 ochotników na terenie NKJO w Gorzowie Wlkp. i miało charakter pilotażowy. Studenci zostali wyposażeni w listę pytań i zagadnień, które miały im pomóc w budowaniu ustnej wypowiedzi (Tabela 1). Głośna refleksja studentów była jednocześnie nagrywana przy użyciu kamery video, o czym wcześniej słuchacze byli poinformowani, jak również o celu badania i o zadaniu. Refleksje wyrażane były indywidualnie w języku polskim.

AUTOREFLEKSJA

NAD DOŚWIADCZENIEM W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO ZDOBYTYM W TRAKCIE PRAKTYKI METODYCZNEJ

Wstęp

Zakończył/a Pan/Pani praktykę metodyczną na 3 roku studiów licencjackich w NKJO w Gorzowie Wlkp. Jak była zorganizowana ta praktyka? Proszę podać miejsce i czas.

Pytania

1. Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z odbytej praktyki? W jakim stopniu? Proszę określić w skali 1–10.
2. Co ceni Pani/Pan najbardziej w zdobyтым doświadczeniu? Dlaczego?
3. Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z przeprowadzonych przez siebie lekcji języka angielskiego? W jakim stopniu w skali 1–10?
4. Które elementy lekcji uważa Pani/Pan za udane? Co przyczyniło się do ich sukcesu?
 - etapy/przebieg lekcji
 - materiały i pomoce dydaktyczne
 - dobór ćwiczeń
 - praca w parach, grupach itp.
 - zarządzanie czasem lekcji
 - tempo lekcji
 - początek i koniec lekcji
 - stosowanie języka L1 i L2
 - dyscyplina
 - inne.....
5. Które elementy lekcji uważa Pani/Pan za nieudane? Co było lub mogło być przyczyną niepowodzeń?

6. Jakie umiejętności już Pan\Pani zdołał\ła rozwinąć w stopniu zadowalającym?
7. Jakie umiejętności dydaktyczno-wychowawcze chciałby Pan\ chciałaby Pani udoskonalić zdobywając dalsze doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego?

Zakończenie

Czy może Pani\Pan podsumować zdobyte doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego? Czy zamierza Pani\Pan podjąć prace w szkole? Dlaczego?

Dziękuję bardzo za rozmowę!

Tabela 1. Lista pytań służąca budowaniu autorefleksyjnej wypowiedzi słuchaczy (projekt własny).

Uzyskano 9 nagrań głosnej autorefleksji studentów (łącznie ok. 90 min.). Analiza tak uzyskanego materiału badawczego doprowadziła do wniosku, iż zastosowanym narzędziem nie był protokół głośnego myślenia w ścisłym znaczeniu tego terminu, aczkolwiek była to werbalizacja myśli. Badani głośno wyrażali swój namysł nad odbytą praktyką czyli po wykonaniu pewnego działania. W protokole głośnego myślenia natomiast wyrażane myśli towarzyszą wykonywanemu działaniu jednocześnie, a nie po jego zakończeniu. Zastosowanym narzędziem okazała się retrospekcja, czyli głośne myślenie nad wykonanymi już czynnościami. Wtedy to właśnie jest czas na namysł, zastanowienie się i refleksję. Zatem do badania refleksyjności właściwszym narzędziem wydaje się być retrospekcja.

Nagrane wypowiedzi zawierały jednak elementy protokołu głośnego myślenia. Nastąpiło to w momencie, gdy studenci zostali poproszeni o wykonanie zadania, tzn. o dokonanie selekcji elementów lekcji, które były ich zdaniem udane oraz tych, które nie odniosły sukcesu w trakcie odbywania praktyki. Ich zadaniem było również wskazanie na umiejętności dydaktyczno-wychowawcze, które szczególnie powinni w przyszłości rozwijać. Studenci wykonywali zadanie i jednocześnie głośno wyrażali swoje myśli dokonując oceny własnych działań i umiejętności. Zadanie wykonywane było „tu i teraz”, więc były to myśli towarzyszące zadaniu.

Nagrania okazały się zawierać istotne treści dla badania refleksyjności w zawodzie nauczyciela języków obcych. Bardzo interesujące wydaje się podejście studentów do własnych działań. Wypowiedzi były szczere, świadome i nie pozbawiona krytyki. Studenci okazali się być dobrymi obserwatorami swoich działań, choć niepozbawieni byli wątpliwości. Dało się zaobserwować głębokie zamyślenie i wysiłek umysłowy, o czym świadczą gesty typu: patrzenie w dal, mrużenie oczu czy pauzowanie. Widać było również moment zastanowienia się, po którym następowało jakby przyśpieszone mówienie oraz chęć dokładnego przekazu myśli. Wydaje się, że autorefleksja była próbą znalezienia przyczyn

pierwszych niepowodzeń w klasie. Studenci stali się świadomi swoich niedoskonałości i co więcej wyrażali chęć dalszego rozwoju, wprowadzenia zmian czy eksperymentowania.

Analiza nagrań głośnej refleksji studentów wykazała, iż byli oni zadowoleni z praktyki metodycznej w szkole (większość określiła to na 9–10 w skali 1–10). W zdobytym doświadczeniu docenili szczególnie możliwość konfrontacji teorii z praktyką, możliwość pracy z grupami w różnym wieku, co z kolei pomogło dostrzec różnice w nauczaniu różnych grup wiekowych oraz uświadomienie sobie własnych błędów. Okazało się, że studenci są bardzo krytyczni wobec siebie samych, ale jednocześnie nie oceniają się nisko (przeciętna ocena to 7 na 10). Choć oceniali się niechętnie, potrafili wskazać na dobre i mniej pomyślnie elementy lekcji, które samodzielnie zaplanowali i przeprowadzili, przy czym dostrzegali więcej wad. Zarzucali sobie najczęściej nieradzenie z dyscypliną, niewłaściwy przebieg lekcji, zbyt szybkie tempo lekcji, niewłaściwe stosowanie języka obcego i polskiego oraz złe instrukcje. Zadowoleni byli natomiast z organizacji pracy w grupach i parach, technik rozpoczynania lekcji, doboru materiałów i ćwiczeń. Dostrzegli znaczenie urozmaicenia lekcji, wprowadzania rutyn w pracy z uczniami młodszymi, choć często „trudno im było powiedzieć” lub „nie wiedzieli” co mogło być przyczyną powodzenia lub niepowodzenia na lekcji. Zauważalne jest, że zachęceni do zastanowienia się nad własnym działaniem i przyczynami robili to dość sprawnie i choć zaczynali wypowiedź zdaniem „nie wiem” to jednak szybko odnajdywali odpowiedzi. Zyskali świadomość tego co mogliby udoskonalić (instrukcje, planowanie ćwiczeń, urozmaicenie materiałów i technik, dyscyplina w klasie, motywowanie uczniów). Większość uczestników badania wyraziła chęć pracy w szkole po zakończeniu studiów.

Badanie okazało się dobrym ćwiczeniem dokonywania autorefleksji, skłoniło studentów do chwili zadumy nad własnymi działaniami w klasie oraz ich dalszym rozwojem zawodowym. Było to również bardzo wartościowe doświadczeniem dla badacza. Trzeba przyznać, że towarzyszenie osobie „głośno myślącej” jest dużym wyzwaniem. Nie obyło się bez błędów, np. zbyt częste reagowanie na myśli badanych czy zachęcanie ich do wyrażania myśli co do konkretnych zagadnień. Niemniej jednak słuchanie i obserwacja autorefleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego była bardzo interesującym zajęciem, a analiza ich treści stała się z kolei przedmiotem refleksji badacza. Uzyskane informacje mogą służyć w organizacji przebiegu praktyk metodycznych, jak również wzbogaciły wiedzę i doświadczenie w kształceniu refleksyjności przyszłych nauczycieli języka angielskiego.

12. Wnioski

- 1) Odkrywanie myśli, które towarzyszą człowiekowi w działaniu wydaje się coraz bardziej możliwe dzięki zastosowaniu w badaniach jakościowych narzędzi skłaniających badanych do głośnego wyrażania myśli

- oraz rejestrujących ich wypowiedzi, których zapis – protokół staje się cennym źródłem wiedzy o procesach poznawczych człowieka.
- 2) Protokół głośnego myślenia to sposób na wydobycie „mowy wewnętrznej” człowieka w sposób na tyle nieinwazyjny, by wyrażane myśli nie ulegały jednocześnie modyfikacji, by pozostały niezmiennione i autentyczne. Innym narzędziem jest retrospekcja czyli głośne wyrażanie refleksji nad efektami zadania po jego wykonaniu.
 - 3) Refleksja w pracy nauczyciela to „warunek jego efektywnej pracy”. Samo doświadczenie okazuje się niewystarczalne, gdy pozbawione jest analizy, oceny i wniosków dotyczących działań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela. Refleksja nadaje kierunek kolejnym działaniom w pracy dydaktyczno-wychowawczej.
 - 4) Zbadanie refleksyjności nauczycieli staje się możliwe w badaniach jakościowych przy zastosowaniu raportu słownego, szczególnie retrospekcji. Badanie pilotażowe refleksji słuchaczy filologii angielskiej NKJO w Gorzowie Wlkp. nad ich praktyką metodyczną pokazało, iż przyszli nauczyciele języka angielskiego są krytyczni wobec własnej pracy, stają się świadomi własnych niedoskonałości bardziej niż swoich zalet, a także widzą jakie umiejętności muszą nadal rozwijać. Wydaje się, że jest w nich chęć pracy nad nimi w sposób świadomy i autonomiczny.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Baker, M. (red.) 2001. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Basil, H. 2001. *Teaching and Researching Translation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Bauman, T. 2001. „Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych”. (w) Pilch, T. i Bauman, T. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie ŻAK
- Celce-Murcia, M. (red.). 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Ericsson, K. A. i Simon, H. 1993. *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Boston: MIT Press.
- Ericsson, K. A. 2002. *Protocol analysis and Verbal Reports on Thinking (updated)*.
<http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.proto.thnk.html>
DW 05.10.2009.
- Jaaskelainen, R. 2001. „Think-aloud protocols” (w) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (red. M. Baker). London: Routledge Taylor and Francis Group.

- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lewis, C. i Rieman, J. 1993. *Task-Centered User Interface Design*.
<http://hcibib.org/tcuid/chap-5.html> DW 05.10.2009.
- McDonough, J. i McDonough, S. 1997. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- Murphy, J.M. 2001. „Reflective teaching in ELT” (w) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (red. M. Celce-Murcia). Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Okoń, W. 1979. *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pilch, T. i Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pressley, M. i Afflerbach, P. 1995. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Renkl, A. 1997. „Learning from worked-out examples: A study on individual differences”. *Cog. Sci.* 21: 1-29.
- Richards, J.C. i Farrell, T.S.C. 2005. *Professional Development for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele Języków Obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.