

***Małgorzata Marzec-Stawiarska***

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie*

## **ELEMENTY WSPÓLNEGO PISANIA NA ZAJĘCIACH PISANIA AKADEMICKIEGO**

### **Collaborative writing during classes of academic writing**

The article discusses the issue of collaborative writing during classes of academic writing for advanced students of English as a foreign language. It describes a research project in which the influence of collaborative planning on the quality of written discourse was analysed. The research found that essays based on the plan constructed by students in pairs were better in terms of organisation, linguistic variety, content and accuracy than essays written by these participants individually. Moreover, the questionnaires written by the participants revealed their positive attitude to collaborative essay planning.

### **1. Wstęp**

Pisanie jest aktem indywidualnym i dlatego na zajęciach języka obcego uczniowie tworzą teksty samodzielnie. Jednakże najnowsze badania wskazują, że wspólne pisanie w języku obcym ma liczne zalety zarówno pod względem dydaktycznym jak i pedagogicznym. Jest to niewątpliwie nowy sposób rozwijania sprawności pisania, który pozwala na odejście od rutyny i ukazuje nowe oblicze tworzenia tekstu. Kiedy studenci, z którymi prowadziłam zajęcia z pisania akademickiego usłyszeli, że na przyszłym spotkaniu będą pisać wspólnie esej, odnieśli się do tego pomysłu sceptycznie. Stwierdzili, że zostają nam jeszcze tylko dwa zajęcia do końca kursu i że wolą pisać „jak zawsze”, aby przygotować się do egzaminu praktycznego. Stąd narodził się pomysł, aby połączyć pisanie indywidualne z pisaniem wspólnym. Zaproponowałam

grupie kompromisowe rozwiązanie: wspólne tworzenie szkicu w parach, które zakończone będzie samodzielną pracą nad ostateczną wersją eseju.

Celem artykułu jest przedstawienie wyniku badania pilotażowego, które miało sprawdzić, jak wspólne planowanie wpływa na jakość prac pisanych przez studentów kolegium językowego oraz jak piszący oceniają efektywność takiej formy tworzenia wypowiedzi. Pierwsza część artykułu przedstawia ideę kolektywnego pisania w języku obcym oraz wyniki badań związane z tematem. Druga część artykułu opisuje projekt badawczy i prezentuje jego wyniki.

## **2. Wspólnie wykonywane zadania (*collaborative tasks*)**

Praca w parach i grupach pozwala na tzw. scaffolding (z ang. budowanie/tworzenie rusztowania), interakcję w której osoba pełniąca rolę eksperta dzieli się swoją wiedzą z nowicjuszem w sposób pozwalający na przyswojenie tej wiedzy. Idea tworzenia rusztowania oparta jest na teorii Wygotskiego (1978) dotyczącej strefy najbliższego rozwoju. Wygotski założył, że rozwój poznawczy dziecka odbywa się poprzez interakcję, w której rodzic pełniący rolę eksperta stale dostosowuje swoje wsparcie do potrzeb dziecka (nowicjusza). Dzięki budowaniu rusztowania może ono wykonać zadania, których nie byłoby w stanie zrealizować samodzielnie i w ten sposób uczy się i rozwija. Storch (2005) wskazuje, że scaffolding może mieć miejsce także w interakcjach uczniów w języku obcym, kiedy to naprzemiennie pełnią rolę zarówno eksperta jak i nowicjusza (na przykład uczeń A nie zna danego słowa w języku obcym, a uczeń B podaje właściwe słowo). Autorka twierdzi, że wykonując zadanie w parach mają więcej okazji, aby modyfikować własną produkcję językową i negocjować znaczenie. Te dwa procesy, z kolei, sprzyjają przyswajaniu języka (Long, 1983). Według Swain (1999) wspólnie wykonywane zadania przyczyniają się do rozwoju kompetencji językowych, ponieważ uczniowie „uzewnętrzniają” wiedzę językową, dzięki czemu mogą ją poddać refleksji oraz poprawkom. Konsekwencje wspólnych działań nie zawsze można przewidzieć. Wydaje się to jednak zaletą tego typu zadań, ponieważ, zdaniem Swain (1999: 60), prowadzi to do indywidualizacji procesu nauczania: „uczniowie wykonują zadania zgodnie z ich potrzebami oraz celami. Mogą nie nauczyć się tego, czego oczekiwał nauczyciel, niemniej jednak uczą się tego, czego są w stanie się nauczyć, biorąc pod uwagę ich wiedzę. Często wspólnie osiągają to, czego nie byliby w stanie dokonać indywidualnie”<sup>1</sup>.

Kiedy uczniowie wykonują wspólnie zadanie w języku obcym poddają weryfikacji hipotezy językowe, oceniają i poprawiają własną produkcję językową,

---

<sup>1</sup> Tłumaczenie własne.

prowadząc tzw. wspólny dialog (*collaborative dialogue*; Swain, 2002). W ten sposób skutecznie rozwiązują problemy lingwistyczne, często nie stosując żadnej metajęzykowej terminologii (Swain, 1999). Można zaobserwować, że idea wspólnego dialogu ewoluowała w publikacjach Swain do terminu *languaging*<sup>2</sup> (np. Swain, 2006), który ma podkreślić rolę języka jako narzędzia tworzącego znaczenie. Podczas wypowiedzania się w języku obcym proces konstrukcji znaczenia wciąż trwa w odróżnieniu od produkcji językowej (*output*), w której język jest jedynie „pośrednikiem przekazującym myśl” (Swain, 2006: 95). Swain twierdzi, że *languaging* tworzy język, i definiuje ten proces jako (2006: 98) „tworzenie znaczenia, kształtowanie wiedzy i doświadczeń poprzez język (...)”. W *languaging* widać, jak przebiega proces uczenia się”.

### 3. Przegląd badań dotyczących wspólnego pisania w języku obcym

Wspólne wykonywanie zadań najczęściej analizowane jest w kontekście rozwijania sprawności mówienia. Storch (2005) podkreśla, że kolektywnemu tworzeniu prac pisemnych w języku obcym zostało poświęcone niewiele publikacji.

Kuiken i Vedder (2002a) wykazali, że interakcja w grupach prowadzi do dostrzegania struktur strony biernej. Nie potwierdzili natomiast hipotezy, że prowadzi ona do akwizycji tych struktur. Badacze (2002b) analizowali także związek między strategiami leksykalnymi użytymi przez grupę podczas rekonstrukcji czytanego tekstu a bogactwem leksykalnym oraz zróżnicowaniem struktur gramatycznych w zapisanych rekonstrukcjach. Założono także, że im więcej czasu uczniowie spędzą rozmawiając o treści rekonstrukcji, języku oraz poprawności tym bardziej intensywnie nastąpi proces dostrzegania i w konsekwencji zastosowanie tych struktur. Hipotezy nie zostały potwierdzone.

Badanie Storch (2005) z kolei wykazało, że teksty tworzone wspólnie były krótsze lecz bardziej poprawne gramatycznie od tych tworzonych indywidualnie; zawierały także bardziej złożone struktury językowe. Ponadto otrzymały więcej punktów za organizację tekstu (różnice nie były istotne statystycznie). Analiza procesu pisania pokazała, że uczniowie najwięcej czasu spędzili na gromadzeniu pomysłów. Uczestnicy w większości ocenili ten typ zadania pozytywnie, odnotowano jednak kilka problemów. Uczniowie obawiali się wskazać, że partner popełnił błąd, aby nie zranić jego uczuć. Niektórzy wstydzili się, że

---

<sup>2</sup> Trudno znaleźć oraz zaproponować odpowiednik dla tego terminu w języku polskim. Powołując się na artykuł Swain (2006) można, z dużym uproszczeniem, zaproponować „rozmowę w języku obcym o języku”, jednakże termin ten nie oddaje dynamiki procesu, którą ma wyrażać końcówka „ing”. „Językowanie” nie wydaje się także fortunnym pomysłem, chociaż z kolei jest dość bliskie angielskiemu odpowiednikowi.

partner zobaczy, jak mało wiedzą. Jeden uczestnik zauważył, że wspólne pisanie sprawia, że nie może się skoncentrować na tym, co chciał napisać.

Kim (2008) porównał jakość rekonstrukcji przeczytanego tekstu pisanych przez pary oraz indywidualnych uczniów w kontekście zapamiętywania słownictwa. Nie odnotował statystycznie istotnych różnic pomiędzy ilością epizodów, w których uczniowie zastanawiali się nad wykorzystaniem danej struktury leksykalnej. Jednakże praca w parach skutkowała lepszymi wynikami z testów sprawdzających zapamiętanie słownictwa z czytanych testów, które studenci wypełnili zaraz po rekonstrukcji oraz dwa tygodni później. Badanie potwierdziło hipotezę, że wspólny dialog ma pozytywny wpływ na akwizycję słownictwa. No tak bo taka była specyfika zadania, a co z tych badań wynika dla zadania proponowanego w badaniu?

Shehadeh (2011) wykazał, że pisanie w parach ma pozytywny wpływ na treść organizację oraz słownictwo wypowiedzi. Nie zaobserwował statystycznie istotnych różnic między grupą eksperymentalną i kontrolną w przypadku gramatyki i interpunkcji. W wywiadach przeprowadzonych po zakończeniu kursu grupa eksperymentalna pozytywnie oceniła wspólne pisanie.

Dobao (2012) zaobserwowała, że liczba językowych epizodów (sytuacji, w których uczniowie rozmawiają o języku) była porównywalna w grupach i parach. Natomiast pomiar jakości prac wykazał, że pisanie w grupach było bardziej efektywne niż pisanie indywidualne oraz w parach. Analizując komponenty pisania zaobserwowano, że wspólne pisanie ma najbardziej znaczący wpływ na poprawność językową. Pary także wykazały się mniejszą ilością błędów niż indywidualni badani, jednakże różnice nie były znaczące pod względem statystycznym. Nie zaobserwowano istotnych różnic w płynności wypowiedzi, złożoności leksykalnej i gramatycznej prac.

Przesłanek do przeprowadzenia tego projektu badawczego jest kilka. Żadne z powyżej prezentowanych badań nie analizowało wspólnego pisania wśród zaawansowanych uczniów języka obcego. Storch (2005) badała zaawansowanych uczniów w języku drugim, a pozostałe badania prezentowane w artykule dotyczyły uczniów języka obcego o średniozaawansowanym i niższym poziomie językowym. Projekt ten może także poszerzyć zakres informacji dotyczący wpływu wspólnego pisania na jakość prac, ponieważ tylko trzy projekty (Storch, 2005, Shehadeh, 2011, Dobao, 2012) dotyczyły tego zagadnienia. Co więcej żadne z badań analizujących jakość nie porównało jakości prac pisanych przez tego samego studenta: indywidualnie i w parze. Wszystkie projekty oparte były na porównaniu prac grup kontrolnych i eksperymentalnych. Wydaje się, że analiza wypracowań wykonanych przez tę samą osobę oferuje nową perspektywę w badaniu efektywności wspólnego pisania. Ponadto, żaden z projektów badawczych nie łączył pisania w parach z pisaniem indywidualnym.

## 4. Opis badania

### 4.1. Cel badania

Jak już wspomniano wcześniej przedstawione powyżej badania dotyczą wspólnego pisania, które obejmuje wszystkie etapy tworzenia pracy: od idei do edycji ostatecznej wersji tekstu. Biorąc pod uwagę zalety kolektywnego pisania oraz niedogodności, na które wskazali badani, ciekawą ideą wydaje się kompromis, który angażowałby piszących do wspólnej pracy, ale także chociaż częściowo zachował indywidualny charakter pisania. Warte zbadania wydaje się zatem wspólne planowanie pracy pisemnej (celem będzie tutaj utworzenie planu wypowiedzi ze sprecyzowaną myślą przewodnią akapitów oraz kluczowymi strukturami leksykalnymi), które zakończy się indywidualnym pisaniem wersji ostatecznej.

Celem badania była zatem próba odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaki wpływ ma wspólne planowanie prac pisanych przez zaawansowanych uczniów języka obcego na ich jakość rozpatrywaną w czterech kryteriach: treść wypowiedzi, organizację tekstową, bogactwo językowe oraz poprawność językową?
2. Na które komponenty pisania wspólne planowanie ma największy wpływ?
3. Jak zaawansowani uczestnicy kursu oceniają wpływ wspólnego planowania na treść, organizację, bogactwo językowe oraz poprawność prac?
4. Jaka jest wartość motywacyjna wspólnego planowania w parach?

### 4.2. Grupa badawcza

W badaniu wzięło udział 16 studentów drugiego roku kolegium nauczycielskiego uczęszczających do grupy o specjalności „nauczyciel języka angielskiego”. Poziom językowy grupy badawczej można określić jako zaawansowany (C1 lub C2), wszyscy uczestnicy otrzymali zaliczenie z przedmiotów praktycznych na poziomie *Certificate of Advanced English*. Studenci studiowali w trybie zaocznym i uczestniczyli w zajęciach pisania akademickiego w wymiarze 20 godzin w semestrze. W grupie był jeden mężczyzna i 15 kobiet; 4 osoby miały 20-25 lat, 8 osób 26-30 oraz pozostałe cztery 30-35 lat.

### 4.3. Zadanie

Podczas zajęć trwających 90 minut studenci zostali poproszeni o zaplanowanie wypracowania w parach<sup>3</sup> (w dalszej części nazywane także pracą eksperymentalną lub pracą nr 6). Dla wszystkich uczestników był to nowy sposób tworzenia wypowiedzi. Praca nad tekstem została podzielona na etapy. Podczas pierwszych 5 minut studenci odbyli „burzę mózgów” w parach zapisując pierwsze myśli lub słowa związane z tematem. Następnie studenci wspólnie tworzyli szkic wypowiedzi składający się z myśli przewodnich akapitów oraz opowiadali, co będzie w każdym akapicie. W tym czasie prowadząca zajęcia podchodziła do par oraz pytała: o czym będzie wypracowanie? Etap ten miał na celu sprawdzić, czy myśl przewodnia akapitu została poprawnie sformułowana oraz czy studenci są w stanie rozwinąć ją w odpowiedni, zgodny z tematem sposób. W przypadku wstępu i zakończenia, nauczyciel pytał: co znajdzie się we wstępie/zakończeniu? Studentom wielokrotnie przypominano, aby nie zapisywać pełnych zdań, lecz tylko kluczowe frazy. Ostatnim etapem zadania było samodzielne napisanie wypracowania w oparciu o wspólnie utworzony szkic.

### 4.4. Narzędzia badawcze

Do analizy efektywności tworzenia szkicu w parach oprócz wypracowania nr 6, opisanego powyżej, wykorzystano 5 prac, które studenci napisali samodzielnie od początku semestru. Efektywność wspólnego pisania, a dokładniej jego wpływ na bogactwo językowe, treść, poprawność oraz organizację tekstu zmierzono poprzez porównanie ocen punktowych za prace 1-5 z oceną otrzymaną za pracę eksperymentalną. Każda praca oceniana była przez autorkę artykułu według tych czterech kryteriów, za każde student mógł otrzymać od 0 do 5 punktów. Pomiaru efektywności planowania w parach dokonano na dwa sposoby. W pierwszym etapie porównano średnią arytmetyczną ocen punktowych z prac 1-5 z punktami otrzymanymi za pracę 6 za pomocą testu-t dla dwóch prób zależnych. W drugiej fazie sprawdzono różnice pomiędzy poszczególnymi pracami pisanymi samodzielnie a pracą ostatnią. W celu porównania punktacji za prace 1-5 z pracą eksperymentalną wykorzystano z ANOVA z powtarzanimi pomiarami. Założenie sferyczności sprawdzono testem Mauchly’ego.

Wyżej opisany pomiar efektywności został uzupełniony o wyniki kwestionariusza, którzy studenci wypełnili bezpośrednio po oddaniu prac. Kwestionariusz składał się z 16 pytań w trójstopniowej skali Likerta (3 – zgadzam

---

<sup>3</sup> Esej argumentacyjny, długość 220-250 słów.

się, 2 – nie zauważyłem różnic między planowaniem w parach a samodzielnym planowaniem, 1 – nie zgadzam się), dwóch pytań zamkniętych oraz sześciu pytań otwartych. Pytania 1-5 dotyczyły wpływu pisania w parach na bogactwo językowe, np. „Wspólne planowanie poprawiło różnorodność stosowanego przez mnie słownictwa”; pytania 6-7 dotyczyły poprawności językowej, np. „Wspólne planowanie nie miało pozytywnego wpływu na poprawność językową mojego wypracowania”; pyt. 8-12 analizowały organizację wypowiedzi pisemnej, np. „Dzięki wspólnemu planowaniu nie miałem problemu z utworzeniem *topic sentence*”, elementy 13-15 dotyczyły treści, np. „Wspólne planowanie nie sprawiło, że miałem więcej pomysłów o tym, co napisać”, pytania 16 i 17 dotyczyły motywacji, np. „Wspólne planowanie miało wpływ na atrakcyjność ćwiczenia”. Pytania 19-24 miały na celu uzupełnienie informacji zebranych z wykorzystaniem pytań zamkniętych, np. „Czy zaobserwowałeś jakieś wady lub zalety (niewymienione w kwestionariuszu) planowania wypracowania w parach mające wpływ na organizację Twojego eseju?”. Analiza ilościowa odpowiedzi na pytania została przeprowadzona za pomocą testu-t dla jednej próby, w której wartością testowaną było 2. Obliczono też średnią dla każdej z odpowiedzi<sup>4</sup> oraz podano najczęściej występującą odpowiedź i dominantę.

## 5. Analiza danych

Pierwszy pomiar miał na celu sprawdzić wpływ wspólnego planowania na treść, organizację, bogactwo językowe oraz poprawność poprzez porównanie ocen prac 1-5 z ostatnią pracą. Analiza różnic pomiędzy oceną treści w pracy nr 6 a średnią ocen prac 1-5 dała wynik istotny ( $t(15)=9,29$ ;  $p=,000$ ), co pozwala wnioskować, że wspólne planowanie pozwala na bardziej efektywne rozwinięcie i omówienie tematu. W wypracowaniach pisanych indywidualnie średnia ocena wyniosła 3,73 ( $SD=0,20$ ) a w pracy ostatniej 4,50 ( $SD=0,18$ ). W przypadku organizacji tekstu test-t dla prób zależnych także dał wynik istotny statystycznie ( $t(15)=5,80$ ). Można wnioskować, że wspólne planowanie pozytywnie wpływa na organizację wypowiedzi pisemnych, gdyż średnia ocen w pracach 1-5 wyniosła 3,50 ( $SD=0,80$ ) a w pracy szóstej 4,56 ( $SD=0,63$ ). Zaobserwowano także, że prace 6 wykazały się większym bogactwem językowym od prac pisanych indywidualnie. Punktacja wyniosła tutaj 4,44 ( $SD=0,51$ ), podczas gdy średnia ocen w pracach indywidualnych to 3,59 ( $SD=0,69$ ). Analiza różnic dała wynik istotny statystycznie ( $t(15)=6,55$ ). Ostatnim analizowa-

---

<sup>4</sup> Dla „zgadzam się” przypisano wartość 3, dla „nie mam zdania” – 2, a dla „nie zgadzam się” – 1.

nym komponentem była poprawność językowa. Praca 6 otrzymała ocenę 4,38 (SD=0,18), a wypracowanie indywidualne 3,94 (SD=0,18). Analiza różnic między tymi punktacjami dała wynik istotny statystycznie ( $t(15)=4,36$ ), co pozwala założyć, że wspólne planowanie poprawia poprawność językową wypowiedzi. Reasumując, przeprowadzona analiza pozwala wnioskować, że wspólne planowanie wypowiedzi pisemnej jest bardziej efektywne od pisanie samodzielnego pod względem treści, organizacji tekstu, bogactwa językowego i poprawności językowej.

Analiza danych pozwoliła także zaobserwować, na które z komponentów pisanie wspólne tworzenie szkicu ma największy wpływ. Największą różnicę w ocenach dostrzeżono w przypadku organizacji tekstu: różnica średnich 1,06 (SD=0,73), a następnie w bogactwie językowym: różnica średnich 0,85 (SD=0,52). Trzecią z kolei była treść: różnica średnich wyniosła 0,77 (SD=0,33), a ostatnią poprawność językowa: różnica średnich 0,44 (SD=0,40) (Tabela 1).

		Średnia	SD	Różnice w próbach zależnych			t	df	p
				Średnia	SD	Błąd st. śr.			
Para 1	T <sup>5</sup> 6	4,50	,18	,77	,33	,08	9,29	15	,000
	Tśr	3,73	,20						
Para 2	O6	4,56	,63	1,06	,73	,18	5,80	15	,000
	Ośr	3,50	,80						
Para 3	BJ6	4,44	,51	,85	,52	,13	6,55	15	,000
	BJśr	3,59	,69						
Para 4	PJ6	4,38	,18	,44	,40	,10	4,36	15	,000
	PJśr	3,94	,18						

Tabela 1: Statystyki opisowe dotyczące pomiaru efektywności planowania w parach.

Po dokonaniu ogólnego porównania średnich ocen za poszczególne komponenty pisanie z oceną ostatniej pracy przeprowadzono analizę różnic pomiędzy ocenami za pracę nr 6 a ocenami poszczególnych wypracowań 1-5. Porównanie punktów uzyskanych za treść z prac tworzonych indywidualnie z pracą eksperymentalną za pomocą ANOVA z powtarzanymi pomiarami dało wynik istotny, a więc analiza danych wskazuje, że wypracowania różnią się treścią ( $F=9,484$ ;  $p=0,000$ ). Ponadto, analiza kontrastów pokazała, że w wypracowaniu 6 ocena treści była wyższa od każdej z prac 1-5. Podobnie analizowano oceny za organizację tekstu, bogactwo językowe oraz poprawność językową. We wszystkich elementach prace 6 różniły się od prac 1-5, a wyniki były istotne statystycznie (organizacja:  $F=11,334$ ,  $p=0,000$ ; bogactwo języko-

<sup>5</sup> T – treść, O – organizacja, BJ – bogactwo językowe, PJ – poprawność językowa, T6 – ocena treści w pracy nr 6, Tśr – średnia arytmetyczna za treść w pracach 1-5.



we:  $F=8,368$ ,  $p=0,000$ ; poprawność językowa:  $F=2,626$ ,  $p=0,030$ ). Analiza kontrastów pokazała, że praca 6 otrzymała wyższą punktację od wszystkich prac pisanych indywidualnie także pod względem organizacyjnym, bogactwa językowego i poprawności językowej. Reasumując, w przypadku każdego studenta prace planowane wspólnie były lepsze pod kątem treści, organizacji, bogactwa językowego oraz poprawności od wszystkich prac pisanych indywidualnie (wynik istotny statystycznie).

Badanie także obejmowało kwestionariusz, w którym studenci ocenili wspólne pisanie. Pierwszym ocenianym elementem był wpływ planowania w parach na bogactwo językowe. 13 uczestników zaobserwowało, że przypominało sobie więcej słów potrzebnych do napisania wypracowania (średnia dla tego pytania 2,75;  $SD=0,58$ ; różnica z poziomem 2 istotna statystycznie  $t(15)=5,20$ ; dominanta 3) oraz 14 stwierdziło, że wspólne planowanie poprawiło różnorodność stosowanego przez nich słownictwa (średnia 2,88;  $SD=0,34$ ; różnica istotna statystycznie  $t(15)=10,24$ ; dominanta 3). 10 osób zaobserwowało także pozytywne efekty w przywoływaniu struktur gramatycznych (średnia 2,56;  $SD=0,63$ ; różnica istotna statystycznie  $t(15)=3,58$ ; dominanta 3) a 9 w zastosowaniu ich w wypowiedzi (średnia 2,56;  $SD=0,51$ ; różnica istotna statystycznie  $t(15)=4,39$ ; dominanta 3). Nie odnotowano większych zmian w korzystaniu ze słownika: 6 osób przyznało, że konsultowało się ze słownikiem rzadziej, 8 nie zaobserwowało różnic w pisaniu indywidualnym i parach (średnia 2,25;  $SD=0,68$ ; różnica nieistotna statystycznie  $t(15)=1,46$ ; dominanta 2).

Badanie miało na celu sprawdzić, jak wspólne planowanie wpływa na poprawność językową. W punkcie, w którym bezpośrednio zapytano o tę kwestię, 8 badanych nie dostrzegło różnic między pracą indywidualną a pracą w parach oraz taka sama liczba zaobserwowała pozytywny wpływ wspólnego planowania (średnia 2,50;  $SD=0,52$ ; różnica istotna statystycznie  $t(15)=3,87$ ; dominanta 2). Natomiast kiedy studentów zapytano, czy pracując w parach mieli więcej czasu na sprawdzenie poprawności, otrzymano 15 pozytywnych odpowiedzi (średnia 2,94;  $SD=0,25$ ; różnica istotna statystycznie  $t(15)=15,00$ ; dominanta 3).

Kolejnym elementem poddanym analizie była organizacja tekstu. 15 badanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że wspólne planowanie poprawia organizację ich eseju (średnia 2,94;  $SD=0,25$ ; różnica istotna statystycznie  $t(15)=15,00$ ; dominanta 3). Dziesięciu badanych zaznaczyło także, że nie miało problemu z utworzeniem *topic sentence* (6 nie zauważyło różnicy) (średnia 2,63;  $SD=0,50$ ; różnica istotna statystycznie  $t(15)=5,00$ ; dominanta 3), 7 zgodziło się, że wspólne planowanie ułatwiło konstruowanie poprawnego akapitu (9 nie zauważyło różnicy) (średnia 2,44;  $SD=0,51$ ; różnica istotna statystycznie  $t(15)=3,41$ ; dominanta 2), 9 przyznało także, że bardziej efektywnie zadbało o

spójność tekstu poprzez wykorzystanie łączników (linking devices) (średnia 2,50; SD=0,63; różnica istotna statystycznie  $t(15)=3,16$ ; dominanta 3).

Analizie poddano także treść wypowiedzi. 15 respondentów zgodziło się, że taki sposób pracy sprawił, że mieli więcej pomysłów na temat tego, co napisać w wypracowaniu (średnia 2,50; SD=0,63; różnica istotna statystycznie  $t(15)=3,16$ ; dominanta 3), 14 zauważyło, że bardziej wyczerpująco omówili temat (średnia 2,50; SD=0,63; różnica istotna statystycznie  $t(15)=3,16$ ; dominanta 3). Ponadto, 13 osób stwierdziło, że dzięki wspólnemu planowaniu ich wypracowanie było ciekawsze (średnia 2,50; SD=0,63; różnica istotna statystycznie  $t(15)=3,16$ ; dominanta 3).

Ostatnie dwa pytania dotyczyły afektywnego aspektu wspólnego pisania oraz motywacji. Wszyscy uczestnicy zgodzili się ze stwierdzeniem, że wspólne pisanie jest ciekawsze od pisania indywidualnego, oraz przyznali, że ćwiczenie bardziej im się podobało.

Pytania otwarte pozwoliły poszerzyć nieco ocenę dokonaną przez pierwszą część kwestionariusza. Studentka nr 1 podkreśliła, że esej „napisała szybciej, wiedziała, co dokładnie chce napisać i w jakiej kolejności”, pozostałe wypowiedzi dotyczące treści, organizacji, struktur językowych oraz poprawności powieły informacje z kwestionariusza, np. „przemyślana organizacja tekstu” (student nr 4), lub „więcej wątków w moim wypracowaniu” (student nr 5). Jedenaścioro respondentów nie odpowiedziało na pierwsze cztery otwarte pytania. Natomiast dwa ostatnie pytania dotyczące samopoczucia oraz motywacji zgromadziły wiele odpowiedzi. Piszący podkreślili „komfort w podążaniu za planem” (student nr 1, 4, 7, 14), 6 osób zaobserwowało, że nie denerwowało się w takim stopniu jak przy samodzielnym pisaniu (student nr 2, 3, 6, 7, 12,14), studentka nr 7 zapisała: „czułam się świetnie mogąc omawiać pomysły, więcej przychodziło mi do głowy”. W pytaniu dotyczącym zaangażowania można było znaleźć takie wpisy jak: „byłam zaangażowana, czułam odpowiedzialność za siebie i współautora” (studentka nr 8), „burza mózgów sprawia, że można spojrzeć na problem z szerszej perspektywy, wspólna praca motywuje do większego zaangażowania w ćwiczenie” (student nr 13), „praca z inną osobą zmusza do większego zaangażowania (student 2)” lub „z kimś innym nie da się pisać na pół gwizdka” (student nr 15).

## 6. Wnioski z badań

Opisany w artykule badanie można zaliczyć do grupy tych badań, które wskazują na korzyści płynące z pisania w parach. Analiza pozyskanych danych pokazała, że wspólne planowanie ma pozytywny wpływ na wszystkie cztery

komponenty pisania i jest bardziej efektywne od pisania indywidualnego w badanej grupie. Ponadto wykazano, że najkorzystniej oddziałuje na organizację tekstu, następnie na bogactwo językowe, treść oraz poprawność językową. Zalety wspólnego planowania zostały potwierdzone także poprzez dane jakościowe zgromadzone za pomocą kwestionariusza, w którym uczestnicy oceniali wpływ takiej formy zajęć na mierzone komponenty pisania.

Wysoka punktacja za organizację tekstu w pracach eksperymentalnych może wynikać z tego, że podczas wykonywania zadania, studenci zostali zmotywowani do zwerbalizowania myśli przewodniej akapitu oraz do opowiadania sobie, o czym będą poszczególne części pracy. Ten bezpośredni nacisk na sformułowanie myśli przewodniej oraz na streszczenie treści wypracowania mógł pozwolić piszącym zdystansować się do tekstu oraz dać okazję do sprawdzenia/usłyszania, czy treści zorganizowane zostały w logiczny sposób. Pytanie „o czym jest ten akapit” automatycznie zmusza ucznia do zastanowienia się nad zdaniem, które streszcza ten fragment tekstu. Odwołując się do teorii Kintscha i van Dijka (1978) pozwala na generowanie makrostruktury tekstu, która składa się z głównych informacji dyskursu. Wydaje się także, że ćwiczenie to może wykształcić nawyk/strategię u piszących, aby podczas pisania i/lub edycji tekstu zadać sobie pytanie, „o czym jest ten akapit” w celu sprawdzenia, czy ma on właściwą konstrukcję.

Odnotowano także wyższą punktację za bogactwo językowe. Wspólna burza mózgow dotycząca słownictwa pozwala na lepszą jakość wypowiedzi w języku obcym. W grupie uczniów zaawansowanych negocjacje i konsultacje leksykalne okazały się wysoce efektywne, co wskazuje, że wielu piszących często pełniło rolę eksperta, a to z kolei bezpośrednio znalazło odzwierciedlenie w bardziej zróżnicowanych strukturach językowych w pracy eksperymentalnej.

Prace eksperymentalne ciekawiej i bardziej wyczerpująco przedstawiały temat. Zaletę tę respondenci podkreślali także wielokrotnie w kwestionariuszu. Fakt, że studenci dostrzegli, że mogą pisać ciekawe prace w języku obcym może mieć wysoką wartość motywacyjną. Utworzenie interesującego tekstu jest z pewnością źródłem dużej satysfakcji i przypomina uczestnikom, że pisanie akademickie nie jest wyłącznie ćwiczeniem językowym, lecz że pozwala także na rozwijanie kreatywnego aspektu pisania.

Prace eksperymentalne były bardziej poprawne językowo. W przeciwieństwie do badań Shehadeha (2011), w którym zaobserwowano, że uczniowie o niskiej kompetencji nie są w stanie pełnić roli ekspertów, można przypuszczać, że uczniowie na poziomie zaawansowanym mają wystarczającą wiedzę językową, która pozwoli na poprawę błędów własnych i cudzych. Mniejsza ilość błędów mogła wynikać także z tego, że wspólne planowanie pozwoliło na szybsze napisanie pracy i dało więcej czasu na naniesienie poprawek do tekstu.

Należy także dodać, że praca eksperymentalna była kolejnym esejem argumentacyjnym, który pisali studenci. Można zatem założyć, że postęp zaobserwowany we wszystkich czterech kryteriach jakości może częściowo wynikać z tego, że studenci pisali kolejny esej tego typu<sup>6</sup>.

Badanie, dzięki pytaniom otwartym, ukazało jeszcze jedną zaletę wspólnego tworzenia, na którą nie zwrócono uwagi w innych projektach. Uczestnicy podkreślili, że wspólne planowanie pomogło im obniżyć stres związany z pisaniem podczas zajęć. Lęk (tzw. lęk przed pisaniem w języku obcym) ma negatywny wpływ na jakość tworzonych prac (np. Cheng, 2004) można zatem przypuszczać, że praca w parach pomogła obniżyć poziom lęku, skutkiem czego powstały prace ocenione o wiele wyżej.

Wyniki przeprowadzonego kwestionariusza pokazały, że bardzo duży odsetek pozytywnych wypowiedzi zgromadziła wartość motywacyjna tego typu zadania. Jest to cenna obserwacja, zwłaszcza w kontekście pisania akademickiego. Zajęcia tego typu mogą wydać się nużące dla uczestników, ponieważ często przebiegają podobnie: studenci otrzymują tematy, piszą wypracowanie i oddają je do oceny. Dlatego warto wzbogacić program zajęć z pisania o ten sposób tworzenia wypowiedzi, aby zmotywować studentów do twórczego pisania w języku obcym i pozwolić im (i sobie) uciec od rutyny.

Reasumując, wyniki badania wskazują na to, że ten nowy sposób wspólnego pisania, który łączy pracę kolektywną z pracą indywidualną, pozytywnie wpływa na jakość prac oraz ma wysoką wartość motywacyjną.

Ze względu na bardzo ograniczoną ilość badań dotyczących wspólnego pisania trudno dokonać porównania uzyskanych wyników z projektami innych badaczy. Na początek warto podkreślić, że badanie to pokazuje efektywność pisania w parach wśród zaawansowanych uczniów języka obcego – grupie nieanalizowanej przez innych badaczy. Ponadto, jest to jedyne badanie dotyczące jakości, w którym porównano wyniki pracy indywidualnej i w parach dla tego samego studenta. Co więcej uzyskano wyniki istotne pod względem statystycznym (Storch i Dobao nie uzyskały istotnych statystycznie wyników). Projekt pozwolił ustalić także, na które elementy składające się na jakość prac wspólne pisanie oddziałuje w najbardziej pozytywny sposób. W badanej grupie były to odpowiednio organizacja, bogactwo językowe, treść oraz poprawność językowa. Zaobserwowano także dwie zalety tej formy pisania, nieodnotowane w pozostałych projektach. Po pierwsze, wspólne planowanie pozwoliło

---

<sup>6</sup> Analiza ocen za pierwsze pięć prac tworzonych indywidualnie, która nie jest przedmiotem tego artykułu, nie wykazała statystycznie istotnych różnic pomiędzy tymi pracami, innymi słowy nie zaobserwowano postępu wraz z kolejnymi pisanymi pracami. Trudno więc zakładać, że postęp ten nastąpiłby w przypadku pracy szóstej. Niemniej jednak nie można wykluczyć takiej możliwości.

piszącym „zaoszczędzić czas” i wykorzystać go na naniesienie poprawek do tekstu<sup>7</sup>. Ta obserwacja pozostaje w opozycji do wyników innych badań (np. Storch, 2005, Storch i Wigglesworth, 2007), w których wspólne pisanie zabrało więcej czasu od pisania indywidualnego. Po drugie, w tej grupie badawczej planowanie w parach obniżyło stres związany z pisaniem w języku obcym.

## 7. Konkluzje

Wyniki projektu badawczego opisanego w artykule wskazują na liczne zalety planowania prac pisemnych w parach przez zaawansowanych uczestników kursu pisania akademickiego zarówno pod względem jakości pisanych prac jak i w aspekcie motywacyjnym. Pomiar jakości prac opartych na wspólnie utworzonym planie wykazał pozytywny wpływ takiej formy pisania na organizację, bogactwo językowe, treść tekstu oraz poprawność językową, co zostało potwierdzone przez wyniki kwestionariusza.

Pomimo licznych ograniczeń, jakie ma opisane badanie, np. mała liczba badanych, tylko jedna praca tworzona wspólnie i wynikający z tego brak rotacji w parach, wspólne planowanie prac pisemnych jawi się jako wartościowe oraz efektywne ćwiczenie w rozwijaniu sprawności pisania wśród zaawansowanych uczniów. Należy także podkreślić, że jest ono dość efektywnym kompromisem pomiędzy indywidualnym a kolektywnym pisaniem pozwalającym zachować indywidualny charakter pisania akademickiego oraz wykorzystać zalety płynące z negocjacji mających miejsce a parach.

## BIBLIOGRAFIA

- Cheng, Y.-S. 2004. „A measure of second language writing anxiety: Scale development and Comprehensible Input”. *Applied Linguistics* 4: 126-141.
- Dobao, A.F. 2012 „Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work”. *Journal of Second Language Writing* 21(1): 40-58.
- Kim, Y. 2008. „The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary”. *The Modern Language Journal* 92: 114-130.
- Kintsch, W., van Dijk, T. A. 1978. „Toward a model of text comprehension and production”. *Psychological Review* 85/5: 363-394.
- Kuiken, F., Vedder, I. 2002a. „The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language”. *International Journal of Educational Research* 37: 343-358.

---

<sup>7</sup> Różnica ta może wynikać z faktu, że ostatnie etapy pisania wykonane zostały indywidualnie, co wykluczyło negocjacje występujące podczas zapisywania ostatecznej wersji pracy i przez to skróciło czas pisania.

- Kuiken, F., Vedder, I. 2002b. „Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality” (w) *New directions for research in L2 writing* (red. G. Rijlaarsdam, Ransdell, S. i M. Barbier). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers: 168-187.
- Long, M. 1983: „Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of preliminary validation”. *Journal of Second Language Writing* 13: 313-335.
- Shehadeh, A. 2011. „Effects and student perceptions of collaborative writing in L2”. *Journal of Second Language Writing* 20(4): 286-305.
- Storch, N. 2005. „Collaborative writing: Product, process and students’ reflections”. *Journal of Second Language Writing* 14(3): 153-173.
- Storch, N., Wigglesworth, G. 2007. „Writing tasks: Comparing individual and collaborative writing” (w) *Investigating tasks in formal language learning* (red. M.P. Garcia Mayo). London: Multilingual Matters: 157-177.
- Storch, N., Wigglesworth, G. 2010. „Learners’ processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing”. *Studies in Second Language Acquisition* 32: 303-334.
- Swain, M. (1999). „Integrating language and content teaching through collaborative tasks” (w) *Language teaching: New insights for the language teacher* (red. W.A. Renandya i C.S. Ward). Singapore: Regional Language Centre: 125-147.
- Swain, M. 2006. „Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency” (w) *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (red. H. Byrnes). London: Continuum: 95-108
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.