

Krystyna Mihułka

Uniwersytet Rzeszowski

BADANIA DIAGNOSTYCZNE W GLOTTODYDAKTYCE – ZALETY I TRUDNOŚCI

„Aby dobrze znać rzeczy,
trzeba znać ich szczegóły”

La Rochefoucauld

Diagnostic research – advantages and disadvantages

The purpose of the following article is to discuss the theoretical framework of diagnostic research used in glottodidactics as well as to analyze some selected diagnostic studies conducted by Polish and German researchers in the last decade into the development of high school and university students' and foreign language teachers' intercultural competence. In the last part of this article attention is paid to the presentation and discussion of the most frequent problems which researchers encounter while planning and carrying out diagnostic studies.

1. Wprowadzenie

Zmiana statusu dydaktyki języków obcych, która miała miejsce na przełomie lat 60-tych i 70-tych ubiegłego wieku, doprowadziła do uznania glottodydaktyki za samodzielną dyscyplinę naukową. Glottodydaktyka jest dyscypliną stosunkowo młodą, w porównaniu choćby z pedagogiką, i dlatego potrzebuje mocnej nadbudowy teoretycznej stanowiącej podstawę do refleksji oraz będącej punktem wyjścia do dalszych badań empirycznych, szczególnie tych o charakterze wiedzotwórczym. Konieczność nowych badań empirycznych wynikała i wynika nie tylko z potrzeby opisu i wyjaśniania związków, jakie

zachodzą w układzie glottodydaktycznym, ale również, jak zauważa Komorowska (1982:173), „z przesunięcia zainteresowań naukowców i dydaktyków z osoby nauczyciela i podejmowanych przezeń działań dydaktycznych (...) na osobę ucznia i proces uczenia się (...)”. „Nowe potrzeby” spowodowały pojawienie się w glottodydaktyce badań diagnostycznych, najsilniej związanych z funkcją budowania, a nie sprawdzania wiedzy. Mimo iż badania diagnostyczne w glottodydaktyce zapoczątkowane zostały w latach 70-tych XX wieku, cieszą się dużą popularnością wśród badaczy aż do dzisiaj.

W niniejszym artykule ukazane zostaną teoretyczne podstawy badań diagnostycznych uzupełnione praktycznymi przykładami pochodzącymi z badań, które przeprowadzone zostały zwłaszcza w Polsce i Niemczech w przeciągu ostatnich dziesięciu lat. Zwrócona zostanie uwaga zarówno na podstawowe trudności w planowaniu, przeprowadzaniu oraz interpretowaniu badań diagnostycznych jak i na korzyści płynące z tych badań. Przedmiotem rozważań i oceny będą przede wszystkim badania diagnostyczne o charakterze statycznym, a więc diagnozy poprzeczne.

2. Diagnozy – charakterystyka

Badania empiryczne w glottodydaktyce dzieli Komorowska (1982) na badania o charakterze diagnostycznym i eksperymentalnym. Wśród badań diagnostycznych, charakteryzujących się „bierną” postawą badającego¹, wyróżniamy diagnozy poprzeczne, które cechuje pomiar punktowy (jest to więc badanie fotograficzne z jednorazowym pomiarem, stanowiące opis danego wycinka rzeczywistości w jednym wybranym momencie) oraz diagnozy podłużne, podczas których badacz śledzi i opisuje pewien proces, a więc jego przebieg, zachodzące zmiany i dynamikę tych zmian. Kryterium ujmowania badanego procesu (ujęcie dynamiczne *vs.* statyczne) jest więc podstawowym elementem różniącym diagnozy podłużne od poprzecznych (Komorowska 1982:191, 196). Diagnozy pełnią, zdaniem Komorowskiej (1982:174–175), funkcję wiodącą², metodologiczną³, heurystyczną⁴ oraz sprawdzania wiedzy⁵.

Badania diagnostyczne, jak podkreślają Łobocki (2009:157–158), Pilch i Bauman (2001:37–38), mają na celu opis i analizę badanych faktów, zjawisk,

¹ Badania diagnostyczne to badania, podczas których badacz interesuje się napotkanym stanem rzeczy (stanem faktycznym) i bada go bez ingerowania w układ glottodydaktyczny, wykazując tym samym postawę bierną.

² Gdyż służą poszerzeniu, budowaniu wiedzy.

³ Gdyż dostarczają informacji na temat danego aspektu metodologicznego podczas kolejnych prób oszacowania zmiennych.

⁴ Ponieważ mogą dostarczać informacji o lukach w stanie naszej wiedzy o badanym przedmiocie, mogą pomóc w lokalizacji tych luk i stawianiu kolejnych pytań badawczych.

⁵ Ponieważ dzięki nim mogą zostać obalone bezpodstawne przekonania na temat zależności czy zjawisk występujących w danym układzie glottodydaktycznym.

procesów. W owych badaniach znamy efekt czegoś, wiemy, co chcemy wyjaśnić. Szukamy zatem odpowiedzi na pytania „dlaczego”, „co jest przyczyną zdarzenia”. Badania diagnostyczne pozwalają nie tylko ustalić stan faktyczny, lecz również mogą służyć wyjaśnieniu przyczyn i warunków istniejącego stanu rzeczy oraz dostarczyć przesłanek do pożądanej jego zmiany. Diagnozy służą więc prognozowaniu, przewidywaniu zmian i zalecanego ich kierunku.

2.1. Diagnozy poprzeczne

Diagnozy poprzeczne to badania dość często stosowane przez badaczy, gdyż mogą oni dotrzeć w stosunkowo krótkim czasie, bo przecież podczas jednorazowego pomiaru, do dość obszernych danych różnorodnej natury. Muszyński (1970: 251) słusznie określa diagnozę poprzeczną jako typowe, nieeksperymentalne badanie sprawozdawcze, dzięki któremu otrzymamy odpowiedź na pytanie „jak jest?”, a dokładniej rzecz biorąc, jaki jest stan rzeczy napotkany przez badacza w chwili pomiaru. Wspomniane badanie dostarcza więc informacji o elementach zastanego układu glottodydaktycznego, jak również o zależnościach przyczynowo-skutkowych zachodzących pomiędzy poszczególnymi elementami tego układu. Diagnoza poprzeczna kieruje naszą uwagę na pewne elementy, zjawiska, zależności, które z powodu swojej ważności mogą stać się przedmiotem dalszych, szczegółowych badań empirycznych. (por. Komorowska 1982:172–173, 184,190).

W tym miejscu przedstawię i omówię przykładowe badania diagnostyczne o wspomnianym charakterze, których elementem wspólnym jest fakt, że dotyczyły stopnia rozwoju kompetencji interkulturowej, bądź jednego z jej elementów u nauczycieli języków obcych, studentów filologii obcych oraz uczniów uczących się danego języka obcego.

- Stopień przygotowania polskich nauczycieli języków obcych i studentów ostatniego roku studiów filologicznych do rozwijania kompetencji interkulturowej u swoich (przyszłych) uczniów

W tym miejscu chciałabym zaprezentować badanie przeprowadzone przez Bandurę (2007:237–303) w roku 2001 wśród 49 polskich nauczycieli języków obcych, którego celem było ukazanie poziomu rozwoju kompetencji interkulturowej polskich nauczycieli języków obcych, gdyż od niego zależy (w dużej mierze) jakość realizowania na lekcjach języków obcych założeń podejścia interkulturowego. Należałoby uzupełnić, iż z jednej strony nauczyciele powinni posiadać dobrze rozwiniętą kompetencję interkulturową, z drugiej zaś również kompetencje dydaktyczne, gdyż samo posiadanie dobrze rozwiniętej kompetencji interkulturowej nie jest jeszcze gwarantem wspierania jej rozwoju u innych, w tym wypadku uczniów. Dane zebrane zostały przy pomocy rozbudowanego kwestionariusza ankiety. Metoda sondażu diagnostycznego okazała się w tym wypadku metodą jak najbardziej skuteczną, bo pozwoliła na uzyskanie odpowiedzi na wszystkie postawione pytania badawcze w stosunkowo

krótkim czasie od znacznej liczby respondentów. Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej oraz jakościowej.

Inne badanie mające na celu również ewaluację kompetencji interkulturowej u „prawie” nauczycieli języka niemieckiego przeprowadzone zostało w roku 2006 przez Błażek (2008) wśród 195 studentów filologii germańskiej. Badaczka podjęła się nie tylko szczegółowej oceny poziomu kompetencji interkulturowej (zwracając uwagę na wiedzę, postawy i umiejętności) studentów ostatniego roku germanistyki wybranych szkół wyższych, lecz również wykazała zależność panującą pomiędzy m.in. programem nauczania oraz zaangażowaniem i kwalifikacjami kadry nauczającej a rozwojem kompetencji interkulturowej u studentów kierunków filologicznych. Badanie, o którym mowa, składało się z trzech faz badawczych, w których dane zebrano przy pomocy innych narzędzi⁶. W fazie drugiej, określanej w badaniu mianem fazy właściwej, zbieranie danych odbyło się przy pomocy kwestionariusza ankiety składającej się z pytań o wiedzę i umiejętności, zadania Critical-Incident i półotwartych pytań dotyczących stopnia rozwoju kompetencji interkulturowej badanych studentów. Tak sformułowana ankieta pozwoliła na zdobycie sporej ilości danych podczas jednorazowego pomiaru. Badanie dało wgląd w poziom przygotowania przyszłych nauczycieli języka niemieckiego do realizowania aspektów podejścia interkulturowego w swojej przyszłej pracy.

- Wpływ czasu trwania nauki języka obcego (np. niemieckiego) i odzwierciedlonej w nim kultury na (pozytywną) zmianę postawy uczących się w stosunku do kraju i jego mieszkańców, dla których ów język jest językiem rodzimym (Niemiec i Niemców)⁷

W tej części przedstawione i omówione zostaną badania poświęcone postawom uczniów uczących się języka niemieckiego wobec Niemiec i Niemców. Badania przeprowadzone zostały wśród uczniów pochodzenia polskiego w roku 2008 (Mihulka 2008)⁸, norweskiego w roku 2001 (Apeltauer 2001) i hiszpańskiego w roku 2000 (Spaniel 2002, 2004) i w każdym z nich posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Dane zebrano przy pomocy kwestiona-

⁶ W fazie pierwszej przeanalizowane zostały programy nauczania, z których korzysta się w szkołach wyższych objętych badaniem. Fazę trzecią stanowiły wywiady z wykładowcami wspomnianych szkół, które zostały nagrane, a następnie transkrybowane przez badaczkę.

⁷ Zaprezentowane badania przeprowadzone zostały wśród uczniów różnych klas (np. pierwszej i trzeciej) w obrębie najczęściej tej samej szkoły. Założono więc, że wybrane do badania grupy są porównywalne (ta sama szkoła, program nauczania, podręcznik etc.) i na ich podstawie można wnioskować odnośnie wpływu czasu trwania nauki danego języka obcego na zmianę postawy uczących się wobec kraju docelowego i jego mieszkańców. Dane zostały więc zebrane podczas jednorazowego pomiaru.

⁸ Wspomniane badania wchodziły w skład rozbudowanego, przewidzianego na trzy lata projektu badawczego rozpoczętego w roku 2008, którego ostateczne wyniki nie zostały jeszcze opublikowane.

riuszy zawierających pytania otwarte, półotwarte i zamknięte. Powyższym badaniom przyświecał ten sam cel, a mianowicie, znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy uczenie się języka niemieckiego i rzecz jasna odzwierciedlonej w nim kultury wpływa na zmianę (pozytywną) postawy/postaw uczących się w stosunku do Niemiec i Niemców. Ankiety użyte w badaniach przez powyższych autorów różniły się od siebie, jednak znaleźć w nich można podobne elementy. Każda z ankiet zawierała pytania otwarte, dotyczące skojarzeń z Niemcami jako krajem i ludźmi⁹ oraz listę cech pozytywnych i negatywnych, przy których ankietowani mieli postawić krzyżyk, jeśli dana cecha ich zdaniem „pasowała” do Niemców/Niemiec. Zastosowanie tak zbudowanej ankiety, tj. najpierw skojarzenia, a potem przyporządkowywanie cech pokazuje, czy spontaniczne skojarzenia badanych uczniów pokrywają się z zaznaczonymi przez nich cechami umieszczonymi w tabeli cech, podczas zakreślania których ankietowani nie byli już tak spontaniczni, bo zastanawiali się czy, dana cecha jest „charakterystyczna” dla Niemców, czy też nie¹⁰.

Badanie Apeltauera (2001) obejmowało nie tylko uczniów¹¹, lecz również ich nauczycieli. Rozmowa o charakterze nieformalnym (a więc nieustrukturyzowanego wywiadu) z nauczycielami pozwoliła z jednej strony na uzyskanie informacji na temat ich postaw względem Niemiec i Niemców oraz ich prototypowego sposobu postrzegania tej nacji, z drugiej zaś pozwoliła na zdiagno-

⁹ Wszelkie badania dotyczące podawania swoich pierwszych skojarzeń z daną rzeczą, osobą, krajem etc. bazują w dużej mierze na stereotypowych sądach rozpowszechnionych na temat ocenianej rzeczy/osoby/kraju w grupie, której osoba oceniająca jest członkiem (por. Müller 1994). Z jednej strony obraz danego kraju, który otrzymujemy na podstawie takich skojarzeń będzie obrazem stereotypowym (a więc na ile odpowiadającym prawdzie i rzeczywistemu obrazowi danego kraju), z drugiej zaś strony badania polegające na podawaniu skojarzeń odzwierciedlają nasze poglądy na dany temat, gdyż w tego typu badaniach podajemy odpowiedź dość spontanicznie, bez głębszego zastanowienia się, a w przypadku anonimowych badań nie musimy myśleć o poprawności politycznej naszych wypowiedzi. Nasze pierwsze skojarzenia z daną osobą/rzeczcią/krajem etc. wynikają z naszej wiedzy (pochodzi ona przecież z różnych źródeł i czasem opiera się na stereotypach) oraz naszych doświadczeń. Warto jednak podkreślić, że w każdym stereotypie jest ziarno prawdy, np. jakaś prawdziwa cecha danej jednostki, grupy. Problem polega jednak na tym, że owa cecha danej jednostki zostaje uogólniona i „rozciągnięta” na całą grupę (naród), do której ta osoba należy.

¹⁰ Badania przeprowadzone przez Spaniel (2002, 2004) i Mihulkę (2008) zawierały oprócz pytań dotyczących postaw również pytania wchodzące w skład testu faktograficznego, badającego poziom „wiedzy o”, a więc wiedzy o Niemczech i Niemcach.

¹¹ Uczniowie przyporządkowani zostali do różnych grup w zależności od wieku i uczęszczanej klasy (od 8. do 12.) oraz w zależności od tego, czy uczyli się języka niemieckiego, czy też nie.

zowanie wpływu postawy nauczycieli wobec Niemców/Niemiec na postawę nauczanych przez nich uczniów¹².

We wszystkich wyżej zaprezentowanych badaniach jednorazowy pomiar pozwolił na zdobycie pewnych informacji dotyczących postawy badanych uczniów w stosunku do Niemców. Jednak w przypadku wszelkich badań, w których pytamy o postawę badanych wobec danej nacji (tutaj Niemców) musimy pamiętać o tym, że jednorazowy pomiar nie zawsze daje nam do końca wiarygodne dane, gdyż znaczny wpływ na niego mają uwarunkowania indywidualne badanych oraz bieżące wydarzenia¹³.

Powyżej przedstawione zostały zaledwie niektóre z możliwych diagnoz poprzecznych. Ich różnorodność pokazuje jednak, że badania tego typu mają szerokie spektrum zastosowania. Jako badania diagnostyczne o charakterze poprzecznym należy uznać również testy przeprowadzane przez nauczycieli w przeciągu roku szkolnego w celu uchwycenia postępów swoich uczniów lub ich braków. Wówczas zdobywa nauczyciel pewną orientację, co można jeszcze zmienić, poprawić, by usprawnić proces przyswajania języka, rozwoju poszczególnych sprawności, kompetencji, postaw etc. Wspomniane testy dostarczają nauczycielowi pewnej wiedzy, może on podjąć pewne kroki korekcyjne, ale wyników tych badań nie można uznać za reprezentatywne. Wyniki tego typu badań nie mają wartości dla glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej, są jednak bardzo cenne dla nauczycieli, którzy mogą wprowadzić dzięki nim pewne zmiany i oczywiście dla uczniów, bo dzięki wprowadzonym zmianom ich proces przyswajania języka obcego będzie przebiegał sprawniej i bardziej efektywnie.

2.2. Diagnozy podłużne

Badania diagnostyczne o charakterze podłużnym określone są przez Komorowską (1982:191–192) mianem szeroko rozumianych badań diagnostycznych, gdyż owe badania mogą:

- „dostarczyć opisu i wyjaśnień zależności funkcjonujących w układzie glottodydaktycznym z punktu widzenia zmian dokonujących się

¹² Należy jednak zaznaczyć, że na kształtowanie postawy wobec Innych wpływ ma nie tylko szkoła i nauczyciele, w tym ci uczący języków obcych, lecz również rodzina, media, a w późniejszym czasie studia i wykonywany zawód. Powyżej przedstawione szczeble socjalizacji postrzega Picht (1980) jako etapy niezwykle ważne w rozwoju każdej jednostki, bo właśnie podczas nich kształtują się nasze sądy o Innych. Właśnie w oparciu o teorię socjalizacji wyjaśnia Picht (1980: 127–129) powstawanie uprzedzeń i stereotypów.

¹³ Możemy więc przypuszczać, że gdybyśmy obecnie, gdy w mediach wiele mówi się o siedemdziesiątej rocznicy wybuchu II wojny światowej i jej skutkach dla Polski, przeprowadzili badanie wśród Polaków odnośnie ich stosunku do Niemców, obraz Niemców byłby bardziej negatywny niż wówczas, kiedy w mediach pojawia się mniej odniesień do historii stosunków polsko-niemieckich, szczególnie tych negatywnych.

w tym układzie w miarę upływu czasu (a badanie związane z długotrwałą obserwacją procesu nazwane zostało studium przypadku lub opisem monograficznym),

- oszacować funkcjonowanie pewnego układu z punktu widzenia jego wartości i prawidłowości (a badanie związane z ocenianiem zjawisk w czasie nazwane zostało ewaluacją),
- oszacować funkcjonowanie pewnego układu z punktu widzenia jego wartości, ale w odniesieniu do uprzednio wprowadzonej innowacji.”

Diagnozy o charakterze podłużnym to badania bardziej skomplikowane w porównaniu z diagnozami poprzecznymi, gdyż z jednej strony są rozciągnięte w czasie, z drugiej zaś badacz uzyskuje sporo danych, których oszacowanie oraz porównawcza ocena są bardziej czasochłonne i trudniejsze, niż weryfikacja wyników badań uzyskanych podczas jednorazowego pomiaru. Mimo tych „trudności” wielu badaczy podejmuje się tych badań.

Badanie diagnostyczne mające charakter jakościowo-ilościowej analizy opartej o studium określonej grupy nauczycieli, które chciałabym przedstawić, przeprowadzone zostało przez Aleksandrowicz-Pędich (2005:47–83) w dużej szkole językowej w Białymstoku w okresie od marca do sierpnia 2004 roku. Obserwacje objęły 82 zajęcia (2x45min) prowadzone przez 45 nauczycieli języków obcych. Badania prowadzone były w ramach nadzoru metodycznego, a obserwowani nauczyciele nie wiedzieli (przez większość czasu), że są obserwowani pod kątem odniesień do kultury i tematyki międzykulturowej pojawiających się na ich zajęciach. Charakterystyczna dla powyższego badania była dwuetapowość, polegająca na tym, że po 62 hospitacjach przeprowadzone zostały szkolenia dla badanych nauczycieli zawierające praktyczne i teoretyczne elementy treningu interkulturowego. Na kolejnych hospitacjach zwracano więc uwagę na to, czy zakresy omówione podczas szkolenia znalazły odzwierciedlenie w praktyce, tzn. czy nauczyciele zaczęli zwracać większą uwagę na treści (inter)kulturowe na prowadzonych przez siebie zajęciach. Dane zebrano w badaniu przy użyciu dwóch różnych kwestionariuszy. Jedną grupę stanowiły kwestionariusze, przy pomocy których notowano rodzaj, częstotliwość i źródła odniesień do kultury. Drugi rodzaj kwestionariuszy służył odnotowaniu ćwiczeń mających charakter treningu interkulturowego, które pojawiły się na hospitowanych zajęciach. Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej.

Zaprezentowane badanie, opierające się na kilkumiesięcznej obserwacji, pozwoliło na uzyskanie bardzo cennych danych dotyczących z jednej strony przygotowania nauczycieli języków obcych do realizowania na swoich zajęciach elementów podejścia interkulturowego, z drugiej zaś pokazujących, na ile warsztaty, szkolenia mające cechy treningu interkulturowego wpływają na świadome wprowadzanie przez biorących w szkoleniu nauczycieli treści (inter)kulturowych na swoich lekcjach.

Badania o typie diagnozy podłużnej dostarczają, zdaniem Komorowskiej (1982:208), z jednej strony informacji o naturze badanego procesu, z drugiej

zaś sprowadzają się do opisu przebiegu tego procesu, oceny jego efektywności, zwrócenia uwagi na miejsca, gdzie tkwią trudności i gdzie konieczne są pewne modyfikacje oraz wskazania rodzaju modyfikacji. Podkreśla ona również, że diagnozy podłużne służą najczęściej uchwyceniu ogólnych tendencji procesu, dlatego nie oczekuje się od nich szczegółowych analiz ilościowych.

3. Planowanie, przebieg i interpretacja badań diagnostycznych – najczęściej napotykanne trudności

Powodzenie badań wszelkiego rodzaju uzależnione jest w pierwszej kolejności od poprawnego ich zaplanowania. W przypadku badań diagnostycznych samo zaplanowanie badania wydaje się być kluczem do jego powodzenia i dlatego jest ono postrzegane jako najtrudniejszy etap. Najczęstsze problemy związane są z formułowaniem celu, który jest nierzadko zbyt mało precyzyjny i nazbyt ogólny. Pomocne w formułowaniu celu są hipotezy oraz pytania badawcze, które dzięki swojej szczegółowości umożliwiają wyodrębnienie tych czynników, które należy ująć w badaniu. Elementem istotnym badań diagnostycznych jest znalezienie zależności przyczynowo-skutkowej pomiędzy zmiennymi. Jednak, zdaniem Komorowskiej (1982:233–234), dokonanie identyfikacji i klasyfikacji zmiennych, jak również uchwycenie zależności między nimi zachodzących można dokonywać w badaniach diagnostycznych dopiero w końcowej części.

Kolejnym problemem dość często pojawiającym się, jest właściwy dobór próby. Badania diagnostyczne szeroko rozumiane dotyczą wyłącznie prób reprezentatywnych¹⁴ i o właściwej wielkości, tzn. takiej na której możliwe jest dokonanie sensownych obliczeń statystycznych¹⁵. Dobranie stosunkowo małej próby ma czasem również swoje zalety, szczególnie podczas analizy jakościowej danych uzyskanych w pytaniach otwartych, na co zwracali uwagę w swoich badaniach Bandura (2007), Apeltauer (2001) i Mihulka (2006).

Dobór odpowiednich narzędzi badawczych, a więc takich, które umożliwią dotarcie do ważnych w badaniu danych, stanowi również niemalże problem dla badaczy. W diagnozach podłużnych najczęściej stosowane są arkusze obserwacji, karty wywiadu, skale ocen, zaś w diagnozach poprzecznych istotną rolę

¹⁴ Próba reprezentatywna to taka, która odzwierciedla społeczeństwo i jest miniaturą danej grupy społecznej. Chodzi więc o próbę wylanianą drogą losowania, gdyż tylko taka pozwala na wnioskowanie o całej populacji osób uczących się danego języka na danym szczeblu i w danych warunkach.

¹⁵ Liczba uczestniczących w badaniu osób powinna liczyć co najmniej 30 osób, zdaniem Łobockiego (2009:175), zaś zdaniem Komorowskiej (1982:239) nie może być ona mniejsza niż 35 jednostek. W każdym razie zbyt mała próba nie daje żadnych podstaw do wnioskowania o całej populacji, dlatego danych 1%, 3%, 5% nie należy brać w ogóle pod uwagę. Dobranie zaś próby zbyt dużej, około tysiąca jednostek, może doprowadzić do zbanalizowania badań i splycenia ich wartości wiedzytwórczej.

odgrywają kwestionariusze (por. Komorowska 1982:103). Poniżej omówione zostaną te narzędzia, przy pomocy których zebrano dane w badaniach powyżej zaprezentowanych i które ocenione zostały przez badaczy jako najbardziej trafne (uwzględniając oczywiście cel badania i warunki, w których zostało ono przeprowadzone).

- Obserwacja

Obserwacja postrzegana jest jako najbardziej elementarna technika poznania empirycznego. To czynność badawcza „polegająca na gromadzeniu danych drogą postrzeżeń” (Pilch i Bauman 2001:86). Łobocki (2009:226) zaznacza, że obserwacja to „sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych w naturalnym ich przebiegu i pozostających przeważnie w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora.” Łobocki (2008:48–51) wyróżnia następujące typy obserwacji: obserwację bezpośrednią/pośrednią (obecność/nieobecność badacza), standaryzowaną/niestandaryzowaną (stosowanie/brak kategorii i narzędzi), jawną/ukrytą (znana/nieznaną grupie rola obserwatora). Obserwacja opisana przez Aleksandrowicz-Pędich (2005) była obserwacją bezpośrednią i pośrednią (nie wszystkie lekcje hospitowane były przez nią samą), standaryzowaną (bo w oparciu o wcześniej przygotowane, jednolite kwestionariusze – Aleksandrowicz-Pędich 2005:53, 55). Podczas 62 hospitacji, obserwację można uznać za ukrytą, bo nauczyciele traktowali ją jako rutynowe sprawdzanie jakości ich pracy. Na kolejnych 20 lekcjach prowadzono hospitację jawną, gdyż nauczyciele, po wcześniejszych warsztatach, zdawali sobie sprawę z tego, pod jakim kątem są hospitowani.

- Wywiad

Wywiad rozumiany jest jako rozmowa ukierunkowana przez badacza na uzyskanie konkretnych danych objętych celem badań. Wyróżnić można dwa rodzaje wywiadów: ustrukturuwany (przeprowadzany w oparciu o ustalony scenariusz i na podstawie opracowanego uprzednio kwestionariusza, charakterystyczny dla badań ilościowych) oraz nieustrukturuwany (typowy dla badań jakościowych, rozwijający technikę otwartego, swobodnego wywiadu, będącego luźną rozmową, tworzącą bliższy kontakt, pewną więź pomiędzy badaczem a osobą badaną) (por. Chromiec 2004, Pilch i Bauman 2001)

Wspomnieć należy w tym miejscu wywiady o charakterze nieustrukturuwanym opisane przez Apeltauera (2001:34–39), które przeprowadzone zostały z norweskimi nauczyciel(k)ami j. niemieckiego odnośnie ich postawy wobec Niemiec i Niemców.

- Kwestionariusz ankieta

Ankiety postrzega Chromiec (2004:71) jako szczególny rodzaj wywiadu niebezpośredniego, podczas którego informacje zostają zdobyte od pewnej grupy respondentów, którzy odpowiadają na pytania zawarte w drukowanym kwestionariuszu. Pytania powinny być jednoznaczne, precyzyjnie sformułowane i dostosowane do języka, środowiska, wieku i wykształcenia badanych osób, a ich liczba „nie może przekroczyć granic psychofizycznej wytrzymałości

badanych” (tamże). Pytania występujące w ankiecie mogą mieć charakter zamknięty (skategoryzowany), półotwarty i otwarty.

Pytania o naturze zamkniętej, na które respondenci odpowiadają zakreślając/zaznaczając (uzupełniając wypowiedź w oparciu o listę odpowiedzi) jedną ze zbioru możliwych odpowiedzi, nazywanych przez Pilcha i Bauman (2001: 96–97) mianem kafeterii, nie przysparzają badaczowi problemów podczas ich interpretacji. Jako przykład posłużyć mogą tutaj kwestionariusze zastosowane w swoich badaniach przez Bandurę (2007:331–347) i Błażek (2008:279–281, 283)¹⁶.

Więcej trudności mają badacze z weryfikacją danych zebranych poprzez pytania półotwarte i otwarte, pozostawiające badanym całkowitą swobodę wypowiedzi, gdyż wachlarz możliwych odpowiedzi jest dość duży, co nie rzadko uniemożliwia ujednoczenie ich i przeanalizowanie ilościowe. Oppenheim (2004:134) słusznie zauważa, że „pytania otwarte łatwiej jest zadawać niż na nie odpowiadać; jeszcze trudniej jest analizować odpowiedzi”. Wspomniane trudności wystąpiły w badaniach u Apeltauera (2001) i Mihulki (2008)¹⁷.

Chciałabym zwrócić uwagę również na język, w którym formułujemy zadanie badawcze. Otóż najczęściej stosowany jest język ojczysty ankietowanych, a nie język docelowy, jeśli chodzi o uzyskanie danych nie dotyczących bezpośrednio procesu przyswajania języka obcego, a więc jeśli nie badamy kompetencji językowej sensu stricte, lecz np. rozwój kompetencji interkulturowej. Zastosowanie języka ojczystego niemal wyklucza niezrozumienie zadania, co z kolei umożliwia zebranie tych danych, o które badaczowi chodziło. Zadania badawcze w języku rodzimym ankietowanych, właśnie ze względu na pełne zrozumienie go przez respondentów zastosowali Apeltauer (2001), Spaniel (2002), Mihulka (2006, 2008), Błażek (2008). Innym powodem zdecydowania się na język ojczysty jest chęć dotarcia do jak największej liczby respondentów, np. polskich nauczycieli języków obcych, którzy dobrze władają np. j. niemieckim, a wcale nie muszą znać j. angielskiego albo nie znają go w takim stopniu, by poradzić sobie z dość skomplikowaną ankietą (Bandura 2007).

Kolejnym aspektem, na który chciałabym zwrócić uwagę, jest anonimowość przeprowadzanych badań, która zakłada, że wypowiedzi osób badanych nie są i nie mogą być identyfikowane również przez osobę prowadzącą

¹⁶ Chodzi tylko o I i III część ankiety.

¹⁷ Podobne trudności jak w przypadku pytań otwartych, pojawiają się podczas analizy komentarzy (patrz Mihulka 2006), esejów opiniotwórczych etc. pod kątem danej kwestii zasygnalizowanej w zadaniu badawczym. Informacje w ten sposób uzyskane ciężko ujednoczyć i zweryfikować. Dane zebrane poprzez pytania otwarte, komentarze do tekstów innych osób, eseje *etc.* są jednak bardzo ciekawe i dają pewne wejście w poglądy na dany temat, postawy wobec innych etc., pokazują więc miejsca występowania problemu/ów.

badania (por. Łobocki 2009:217). Podczas gdy w przypadku obserwacji i wywiadu w zasadzie ciężko mówić o anonimowości, większość badań ankietowych opiera się właśnie na anonimowości, która ma swoje plusy i minusy. Niewątpliwym plusem jest to, że ankietowani nie czują presji, mają poczucie bezpieczeństwa, co zwiększa skłonność do udzielania szczerych odpowiedzi na nawet intymne i niewygodne pytania. Ankietowani wiedzą bowiem, że wyniki ankiety nie będą miały wpływu na ich oceny (w przypadku uczniów), czy na ocenę ich pracy (w przypadku nauczycieli). Są jednak pewne pułapki badań anonimowych. Otóż ankietowani wiedząc, że nie poniosą żadnych konsekwencji w przypadku „nie przyłożenia się”¹⁸ do wypełnienia kwestionariusza, udzielają czasem lakonicznych odpowiedzi bądź zupełnie pomijają niektóre pytania, co może wynikać z niezrozumienia ich treści, nieznanomości odpowiedzi lub w ogóle braku chęci jej udzielenia. Trudno zweryfikować również, czy udzielona odpowiedź jest wynikiem przypadku, czy faktycznie wynika z przekonań badanej osoby. Udzielone odpowiedzi mogą być również „odpowiedziami uzgodnionymi” (ankietowane osoby kontaktują się z sobą podczas wypełniania kwestionariusza) lub, co nierzadko ma miejsce, odpowiedziami zgodnymi z oczekiwaniami badacza. Osoby ankietowane udzielają takiej odpowiedzi, jaka według nich usatysfakcjonuje badacza.

Badania diagnostyczne mają wówczas sens, jeśli uzyskane w nich wyniki poddane zostaną właściwej interpretacji. Komorowska (1982:275–276) akcentuje, że podstawowe błędy podczas interpretacji dotyczą – „interpretowania tylko części uzyskanych wyników oraz interpretowania już przebadanych związków korelacyjnych między zmiennymi”.

4. Zakończenie

Wszelkie badania empiryczne dostarczające informacji natury praktycznej i teoretycznej, jak omówione w niniejszej publikacji badania diagnostyczne, są cenne z jednej strony dla glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej, gdyż służą budowaniu, poszerzaniu wiedzy i stanowią doskonały punkt wyjścia do podjęcia dalszych badań empirycznych. Z drugiej zaś strony owe badania mają dużą wartość dla samych badaczy, bo dzięki uzyskanym wynikom mogą oni podjąć pewne kroki korekcyjne w obrębie badanej grupy oraz innych grup.

¹⁸ Chciałabym zwrócić uwagę na badanie (Mihulka 2006:311–312) oceniające dobór metody i narzędzi badawczych (pisemne komentarze w j. niemieckim do wybranych publikacji pochodzących z niemieckich opiniotwórczych czasopism). Autorka zwróciła uwagę na fakt, że anonimowość badania spowodowała, iż niektórzy studenci (szczególnie trzeciego roku) pisali komentarze nie na takim poziomie językowym, jak można się było tego spodziewać, a jedna z osób sformułowała swój komentarz w języku polskim, nie bacząc na instrukcję zawartą w zadaniu badawczym.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Apeltauer, E. 2001. *Stereotype als Voraussetzung interkultureller Kommunikation. Deutschland und die Deutschen aus norwegischer Sicht*. (= Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht, Heft 28/29).
- Bandura, E. 2007. *Nauczyciel jako mediator kulturony*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”
- Błażek, A. 2008. *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Chromiec, E. 2004. *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Łobocki, M. 2008. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. 2009. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mihulka, K. 2006. *Zur Stereotypen- und Vorurteilsforschung im Prozess des interkulturellen Lernens*. Gdańsk: niepublikowana praca doktorska.
- Müller, B.-D. 1994. *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Langenscheidt.
- Muszyński, H. 1970. *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa: PWN.
- Oppenheim, A.-N. 2004. *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Picht, R. 1980. „Interesse und Vergleich: zur Sozialpsychologie des Deutschlandsbilds“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6. 120–132.
- Pilch, T. i Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Spaniel, D. 2002. „Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung“. *Info DaF* 29. 4/2002. 356–368.
- Spaniel, D. 2004. „Deutschland-Images als Einflussfaktor beim Erlernen der deutschen Sprache“. *Deutsch als Fremdsprache* 41. 3/2004. 166–172.