

Krystyna Łęska

CJĖ-NKJO Częstochowa

**ZALETY STOSOWANIA
POŁĄCZONYCH METOD
BADAWCZYCH
W ANALIZIE INTERAKCJI
NA LEKCJACH JĘZYKA
OBCEGO**

**Advantages of employing mixed methods research in foreign
language classroom interaction analysis**

Numerous studies conducted during language lessons aim at gaining more knowledge about classroom interaction and its relationship with the learning and teaching processes. Early research concerning classroom interaction involved quantitative methodology and was based on some predetermined sets of categories used for coding specific classroom behaviours. However, such an analysis is not sufficient since it does not take into consideration whole stretches of the context in which the utterance is produced and does not allow judgements connected with the classroom atmosphere to be made. One way of dealing with these problems is to employ qualitative methods. Recently, there is another tendency in research methodologies, namely, to use a combination of quantitative and qualitative studies (mixed methods research). The article presents an example of an interaction analysis conducted in foreign language classrooms with the help of mixed methods research, which allowed a better understanding of the phenomena that take place during a foreign language lesson.

1. Wstęp

Od wielu lat badacze procesów dydaktycznych próbują odkryć i opisać najbardziej optymalne warunki, które mogą mieć korzystny wpływ na przyswajanie języka obcego w warunkach formalnych. W celu opisanego środowiska klasowego, które ma najskuteczniejszy wpływ na procesy uczenia się i nauczania prowadzona jest analiza odbywających się tam interakcji językowych. Pozwala ona lepiej zrozumieć role odgrywane przez uczestniczących w niej nauczycieli i uczniów, określić związek pomiędzy sposobem prowadzenia dyskursu klasowego i procesami uczenia się, a w konsekwencji zidentyfikować czynniki sprzyjające i niesprzyjające tym procesom.

Wczesne badania interakcji w klasie były prowadzone w oparciu o kategorie umożliwiające rejestrację różnych zachowań na lekcji. Miały one charakter ilościowy, ponieważ uzyskane dane były liczbowe, a treść komunikatów nadawanych i odbieranych przez nauczycieli i uczniów nie była rejestrowana. Jednak takie badania nie wydają się być wystarczające, a komunikaty powinny być interpretowane na podstawie kontekstu, w którym się pojawiają. Analiza jakościowa umożliwia taką interpretację oraz pozwala na ocenę panującej w klasie atmosfery i relacji między nauczycielem a uczniem.

Kolejną, obecnie coraz popularniejszą tendencją badawczą jest prowadzenie analizy interakcji w oparciu o metody połączone, stanowiące kombinacje metod ilościowych i jakościowych. Umożliwiają one lepsze zrozumienie tak złożonego zjawiska, jakim jest interakcja w klasie szkolnej. Jakościowa analiza dyskursu uzupełnia ilościowe dane liczbowe uzyskane przy pomocy instrumentu badawczego, a one z kolei nadają dodatkowe znaczenie wypowiedzianym na lekcji słowom.

Niniejszy artykuł spróbuje pokazać, jak ilościowe i jakościowe dane uzyskane podczas badania interakcji w klasie uzupełniają się wzajemnie dając pełniejszy obraz tego, co się dzieje na lekcji.

2. Badania ilościowe, jakościowe i ich kombinacje

Badania ilościowe są zwykle badaniami synchronicznymi charakteryzującymi się obiektywizmem, rzetelnością, szczegółowością oraz możliwością uogólniania wyników. Cechy te wynikają z faktu, że ostatecznym rezultatem takich badań są dane liczbowe uzyskane za pomocą wcześniej przygotowanych instrumentów badawczych i analizowane metodami statystycznymi. Badania te przyjmują zewnętrzną perspektywę względem dużych badanych grup, a w centrum ich zainteresowań są cechy wspólne, które charakteryzują takie grupy. Badacze starają się odkryć relacje pomiędzy zmiennymi przez pomiar oraz często przez manipulację tymi zmiennymi. Badania ilościowe zakładają rzeczywistość stabilną i nie uwzględniają dynamicznego, zmiennego oraz często nieprzewidywalnego charakteru zdarzeń. Ze względu na

możliwość uogólniania zakłada się, że wyniki są uniwersalne. Hipotetyczno-deduktywny charakter takich badań oznacza, że ich celem jest weryfikacja postawionej wcześniej hipotezy.

Dörnyei (2007:35) wskazuje jednak na fakt, że rzeczywistość nie jest w pełni obiektywna, a rezultaty porównywalne, co jest założeniem metod ilościowych. Szczególnie trudno jest mówić o zasadach uniwersalnych, kiedy analizujemy zachowania ludzkie. Próby zlikwidowania osobistej interpretacji i subiektywnej perspektywy badacza prowadzą do uproszczeń i uogólnień, a uśrednione wyniki nie pozwalają oceniać różnorodności życia i zachowań ludzi.

Na taką ocenę pozwalają badania jakościowe, które zakładają, że rzeczywistość jest dynamiczna oraz uwzględniają zmienny i nieprzewidywalny charakter zdarzeń. Takie badania są zwykle diachroniczne, bardziej subiektywne i całościowe. Badacz zajmuje się pojedynczymi przypadkami oraz subiektywnymi odczuciami i opiniami jednostek. Jest otwarty na różne możliwości, które mogą pojawić się podczas badania, zatem niczego nie zakłada, a pytania badawcze często zmienia i dostosowuje w trakcie prowadzonej analizy. Fakty są opisywane i odkrywane z wewnętrznej perspektywy badanego w sposób induktywny i zorientowany na proces. Zebrane w naturalnym środowisku dane są nieliczbowe, nie analizuje się ich metodami statystycznymi i nie są one wynikiem manipulacji zmiennymi czy sytuacją. Zatem rezultaty takich badań trudno jest uogólniać i odnosić do innych przypadków. Ponadto wnioski wynikają z subiektywnej interpretacji danych przez badacza, co powoduje, że badania jakościowe nie są zbyt rzetelne. Z drugiej strony charakteryzują się one trafnością.

Zatem jedną ze słabości tego rodzaju badań jest zbyt duża subiektywność, ponieważ brak jest standaryzowanego narzędzia i badacz jest „głównym instrumentem pomiarowym”. Ze względu na niewielką liczbę badanych, nie ma możliwości uogólniania, a sformułowane teorie mogą odnosić się jedynie do niewielkiej liczby przypadków. Ponadto analiza uzyskanych danych pochłania bardzo dużo czasu (Dörnyei 2007:41,42).

Zauważamy zatem, że w przypadku badań dotyczących zachowań ludzkich zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe nie zapewniają rzetelnej interpretacji zjawisk i sytuacji. W związku z tym faktem, nowym i coraz popularniejszym trendem są badania w oparciu o kombinacje tych dwóch rodzajów badań. Nazywane są one w różny sposób, na przykład, „metodologiczna triangulacja”, „badania wielometodologiczne” czy „badania metodami połączonymi”. Przełom związany z ich stosowaniem nastąpił w latach 1970-tych i był związany z „wprowadzeniem pojęcia ‘triangulacji’ do nauk społecznych”. W językoznawstwie stosowanie kombinacji metod ilościowych i jakościowych zaczęły być stosowane na większą skalę w latach 1990-tych. Jednak niewielu autorów opublikowanych artykułów łączy metody ilościowe i jakościowe opierając się na jasnych zasadach (*ibidem*: 42-44). Pomimo braku jasno określonych zasad, Lazaratón (2005:219) wyraża nadzieję, że zwiększy się ilość badań prowadzonych

w oparciu o metody połączone ze względu na ich wzajemnie uzupełniający się charakter.

Niewątpliwą zaletą metod połączonych jest fakt, że przyczyniają się one do lepszego zrozumienia zjawisk złożonych. Na przykład, analizując interakcję w klasie dane jakościowe dodają znaczenia ilościowym danym liczbowym uzyskanym przy pomocy instrumentu badawczego służącego do rejestrowania kategorii kodujących różne zachowania w klasie.

3. Analiza interakcji w klasie w oparciu o badania ilościowe

Analizę interakcji w klasie w oparciu o metody ilościowe rozpoczyna badanie wykorzystujące narzędzie zaproponowane przez Flandersa (1964, 1970). Kategorie Analizy Interakcji Flandersa (*Flanders Interaction Analysis Categories – FIAC*) pozwalają określić styl nauczycielskiego kierowania poprzez obserwację i rejestrację interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniami podczas lekcji. Kategorie te są zamieszczone w tabeli 1.

Mowa nauczyciela	wpływ pośredni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Akceptuje odczucia uczniów, ich poglądy i opinie. Odczucia te mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne. 2. Nagradza i chwali uczniów. Żartuje, aby rozładować napięcie. 3. Akceptuje lub wykorzystuje pomysły ucznia. 4. Zadaje pytania dotyczące treści i procedury oraz spodziewa się, że uczeń na nie odpowie.
	wpływ bezpośredni	<ol style="list-style-type: none"> 5. Wykłada, informuje o faktach, wyraża opinie, zadaje pytania retoryczne. 6. Wydaje polecenia i dyrektywy, do których uczeń ma się stosować. 7. Krytykuje i uzasadnia swój autorytet. Jego celem jest zmiana nieakceptowalnego zachowania uczniów na akceptowalne.
Mowa uczniów		<ol style="list-style-type: none"> 8. Odpowiadają na pytania i polecenia nauczyciela, który rozpoczyna interakcję. 9. Rozpoczynają interakcję – zabierają głos z własnej inicjatywy.
		<ol style="list-style-type: none"> 10. Cisza i zamieszanie.

Tabela 1. Kategorie Analizy Interakcji Flandersa - FIAC (źródło: Dunkin i Biddle, 1974: 102)

W systemie Flandersa zachowania nauczycielskie i uczniowskie ujęte są w dziesięć kategorii. Siedem odnosi się do zachowań nauczyciela, dwie do zachowań uczniów, a ostatnia dotyczy ciszy lub zamieszania w klasie. Zachowania nauczycielskie dzielą się na dyrektywne, autokratyczne (wpływ bezpośredni) i niedyrektywne, demokratyczne (wpływ pośredni). Przeprowadzane badanie ilościowe polega na rejestrowaniu co trzy sekundy w poszczególnych kategoriach zachowań nauczyciela i uczniów. W rezultacie badacz uzyskuje dane liczbowe dotyczące czasu przeznaczonego na mowę nauczyciela i uczniów podczas lekcji. Umożliwiają one identyfikację stylu nauczycielskiego kierowania.

FIAC pozwala na kodowanie tylko jednego zachowania w danym czasie, nie umożliwiając zapisywania interakcji pomiędzy uczniami. Zatem Flanders zakłada, że nauczyciel ma dominującą pozycję, jest zawsze partnerem w każdej wymianie słownej i nauczanie jest frontalne.

Analiza kategorii Flandersa pozwala na zdefiniowanie następujących aspektów zachowań klasowych (Dunkin i Biddle 1974:137):

- mowa nauczyciela: zadawanie pytań, wykładanie, wydawanie poleceń
- mowa uczniów: odpowiadanie na pytania, rozpoczynanie interakcji
- cisza i zamieszanie

FIAC stanowi podstawę wielu innych systemów dostarczających danych ilościowych. Moscovitz (1971) stworzyła system nazwany FLINT (Interakcja w Języku Obcym, ang.: *Foreign Language Interaction*), który został dostosowany do lekcji języka obcego. Przykładami innych adaptacji Kategorii Analizy Interakcji Flandersa są systemy Browna (1975; cytowany w Malamah-Thomas 1987: 48) czy Bowersa (1980; cytowany w Malamah-Thomas, 1987:25).

Żaden z przytoczonych systemów nie rejestruje treści komunikatów nadawanych i odbieranych przez uczestników interakcji.

4. Analiza interakcji w klasie w oparciu o badania jakościowe

Jednym ze sposobów jakościowego badania interakcji klasowej jest analiza dyskursu. Tego typu badania rozpoczęto w latach 1960-tych i wczesnych 1970-tych. Zajmują się one „związkiem pomiędzy językiem i kontekstami, w jakich jest on używany” (McCarthy 1991:5). Zatem badacze nie koncentrują się jedynie na funkcji spełnianej przez każde zdanie wypowiedziane podczas lekcji, ale opisują również, w jaki sposób te zdania łączą się ze sobą tworząc pełne wymiany konwersacyjne. Analiza dyskursu opiera się na interpretacji danych uzyskanych przez nagrywanie wymian słownych. Jeżeli jest ona prowadzona pod kątem analizy lingwistycznej, mamy do czynienia z badaniami językoznawczymi, które stanowią osobną kategorię (Dörnyei 2007). Jednak analiza dyskursu konwersacyjnego na lekcjach jest przeprowadzana również w celach metodycznych. W tym przypadku jej celem jest zidentyfikowanie związków pomiędzy sposobem prowadzenia interakcji w klasie a wynikami nauczania.

Najwcześniejszy model wykorzystywany do analizy dyskursu lekcyjnego został opracowany przez Bellacka *et al.* (1966:4). Analizując wymiany konwersacyjne pomiędzy nauczycielem i uczniami wyszczególnili oni cztery rodzaje kroków: *strukturyzujący* (ang. *structuring*), *egzekwujący* (ang. *soliciting*), *odpowiadający* (ang. *responding*) i *reagujący* (ang. *reacting*). Funkcją kroku *strukturyzującego* jest przygotowanie kontekstu dla ćwiczeń i zachowań, które mają nastąpić bezpośrednio po nim, na przykład, nauczyciel skupia uwagę uczniów na temacie dyskusji, która ma się za chwilę rozpocząć. Krok *egzekwujący* obejmuje pytania, polecenia i prośby, których rezultatem są werbalne odpowiedzi lub niewerbalne reakcje ucznia. Kolejny krok, *odpowiadający*, jest bezpośrednio związany z egzekwującym. Wykonuje go uczeń odpowiadając na postawione przez nauczyciela pytanie lub reagując na polecenie czy prośbę. Na zakończenie, w kroku *reagującym*, nauczyciel komentuje i ocenia odpowiedź ucznia.

Autorami najbardziej znanego modelu służącego do opisywania interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem są Sinclair i Coulthard (1975). Zwrócili oni uwagę, że dyskurs klasowy składa się z szeregu wymian konwersacyjnych o jasno określonych granicach. Zostały one nazwane *transakcjami* (ang. *transactions*). Każda transakcja składa się wymiany nauczyciel-uczeń-nauczyciel. Sinclair i Brasil (1982:49) określili kroki takiej wymiany jako *inicjacje*, *odpowiedź* i *informację zwrotną* (ang. *IRF exchange: initiation, respose, follow-up*). W pierwszym kroku nauczyciel *inicjuje* wymianę, w drugim uczeń *odpowiada*, w trzecim nauczyciel *udziela informacji zwrotnej*.

Innym rodzajem analizy jakościowej, która przyczynia się do pełniejszego zrozumienia interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem jest badanie etnograficzne. Wymaga ono prowadzenia obserwacji i robienia notatek na temat wszystkiego, co się dzieje w klasie. Oczywiście uzyskane dane są subiektywne, ponieważ interpretacja środowiska szkolnego zależy od indywidualnego spojrzenia obserwatora. Dörnyei (2007) podkreśla, że tego typu badanie powinno trwać przynajmniej sześć miesięcy. Obserwator rozmawia z uczniami i nauczycielem, może również przeprowadzić ankietę, którą tworzy w trakcie swojej pracy. Taka analiza daje holistyczny obraz wszystkiego, co się dzieje w klasie oraz pozwala na porównanie faktycznych zachowań uczestników interakcji z zachowaniami deklarowanymi podczas prywatnych rozmów i w ankiecie.

5. Wczesne systemy oparte o łączenie metod ilościowych i jakościowych

Jednym z najwcześniejszych systemów używanych podczas lekcji języka obcego i łączących pomiar ilościowy z jakościowym jest narzędzie opracowane przez Michella i Parkinsona (1979, cytowany w Malamah-Thomas 1987:61–62). Przykładami dwóch innych narzędzi są COLT (Komunikatywna Orientacja w Nauczaniu Języka, ang. *Communicative Orientation of Language Teaching*) i TALOS (System Obserwacyjny dla Języka Docelowego, ang. *Target Language Observation Scheme*)

(Ullmann i Geva 1984, cytowani w Malamah-Thomas 1987:65–69). Różnorodne kategorie wykorzystywane przez te trzy systemy pozwalają na rejestrowanie różnych aspektów zachowań w klasie. Obejmują one temat lekcji, nauczone treści, sprawności językowe, używane ćwiczenia oraz rodzaj interakcji.

Najbardziej skomplikowanym i rozbudowanym z trzech wymienionych systemów jest TALOS. Oprócz części wymagającej kodowania różnych zachowań klasowych, zawiera on część, w której obserwator notuje swoje subiektywne wrażenia dotyczące różnych aspektów lekcji. Kodowanie odbywa się w ciągu 30-sekundowych okresów czasu, po których obserwator przez 90 sekund subiektywnie ocenia wszystko, co się dzieje na lekcji.

6. Przykład analizy interakcji klasowej w oparciu o metody połączone

Przedstawiony teraz zostanie przykład analizy interakcji w klasie przeprowadzonej w oparciu o metody połączone. Dane ilościowe uzyskano przy pomocy instrumentu badawczego opartego na Kategoriach Analizy Interakcji Flandersa. Źródłem danych jakościowych były nagrane wymiany konwersacyjne pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz obserwacja lekcji języka angielskiego w sześciu klasach liceum ogólnokształcącego (Łęska 2008). System kategorii wykorzystany w badaniu ilościowym koncentruje się na wymianach słownych i skupia na mowie nauczyciela, ponieważ głównie nauczyciel decyduje o tym, co się dzieje w klasie. Uzyskane dane liczbowe nadają dodatkowego znaczenia analizowanym metodą jakościową transkrypcjom nagranych dyskursów lekcyjnych. Dodatkowo, przeprowadzona obserwacja dostarcza informacji na temat atmosfery w klasie.

Analiza ilościowa została przeprowadzona w oparciu o zamieszczony poniżej instrument badawczy (tabela 2), umożliwiający rejestrowanie czasu przeznaczanego na różne zachowania i funkcje wypełniane przez nauczycieli i uczniów.

TL																				
TO																				
TQ																				
TR																				
TE																				
PR																				
PV																				
PRS																				
Soc																				
SI																				
A																				
C																				

Tabela 2. Instrument służący do kodowania 1 minuty lekcji (źródło: Łęska 2008:95)

Zachowania i funkcje są kodowane co 5 sekund. Umieszczanie liter *A* (=wypowiedź w języku angielskim) i *P* (=wypowiedź w języku polskim) w odpowiednich kratkach pozwala na policzenie, jaki procent interakcji słownej przebiega w języku ojczystym, a jaki w obcym. W tabeli wyszczególnione są następujące kategorie:

TL – nauczyciel wyklada;

TO – nauczyciel organizuje;

TQ – nauczyciel zadaje pytania;

TR – nauczyciel reaguje i odpowiada;

TE – nauczyciel ocenia;

PR – uczniowie odpowiadają w sposób w pełni kontrolowany;

PV – uczniowie wyrażają swoje opinie;

PRS – uczniowie wykonują ciche ćwiczenia;

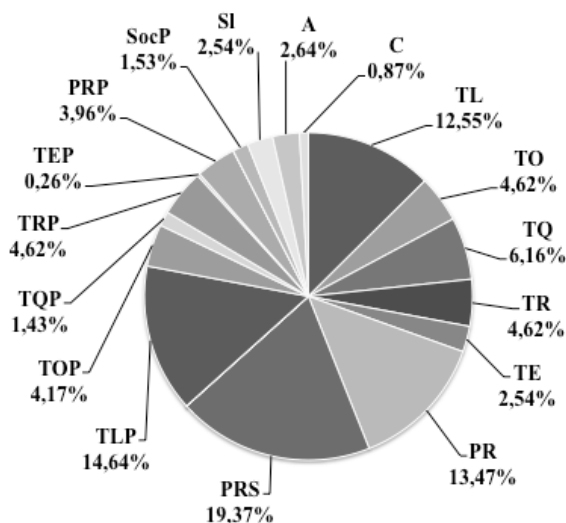
Soc – nauczyciel i uczniowie mówią o rzeczach nie związanych z tematem lekcji;

SI – nauczyciel i uczniowie nic nie mówią;

A – nauczyciel wykonuje czynności administracyjne;

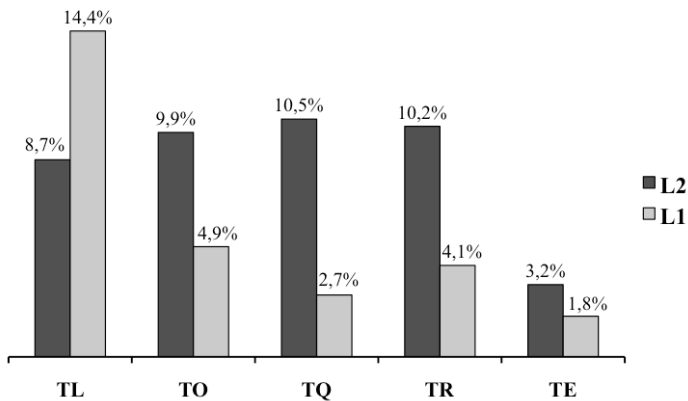
C – panuje zamieszanie - komunikacja jest niezrozumiała.

Opisane narzędzie pozwala na przedstawienie każdej z obserwowanych lekcji w sposób graficzny (Wykres 1). Litera *P* dodana do poszczególnych kategorii oznacza, że interakcja przebiegała w języku ojczystym, na przykład, TLP = nauczyciel wyklada w języku polskim.



Wykres 1. Zachowania nauczyciela i uczniów podczas jednej lekcji języka angielskiego

Czas poświęcony na wypełnianie różnych funkcji przez każdego obserwowanego nauczyciela podczas dziewięciomiesięcznego badania może być przedstawiony na wykresach. Poniżej został załączony wykres dla jednego z nauczycieli:



Wykres 2. Funkcje wypełniane przez nauczyciela w języku docelowym i ojczystym podczas lekcji języka angielskiego

Badanie dostarczyło dużej ilości danych liczbowych. Pokazują one, na przykład, że nauczyciele mówią średnio przez 60% czasu przeznaczony na interakcje werbalne. Ponadto policzony został średni czas, jaki nauczyciele i uczniowie przeznaczają na wypełnianie różnych funkcji i na różnorodne zachowania w klasie, na przykład, 21,72% interakcji słownych podczas lekcji w sześciu obserwowanych klasach nauczyciele przeznaczają na wykładanie, z czego 15,1% jest realizowane w języku polskim i 6,62% w języku angielskim (Łęska 2008).

Uzyskane w ten sposób dane liczbowe przedstawione na wykresach dostarczają wiele informacji na temat interakcji werbalnych podczas lekcji języka angielskiego. Jednak nie mówią one nic o atmosferze, jaka panuje w klasie, o podejściu nauczyciela do uczniów i o ich reakcjach na jego różne zachowania. Ponadto umożliwiają one jedynie analizę funkcji pojedynczych zdań i wypowiedzi i nie pozwalają na interpretację znaczenia wypowiedzianych zdań w kontekście. Badanie to nie pokazuje również, w jakiego rodzaju ćwiczenia zaangażowani są uczniowie oraz jaka jest tematyka prowadzonych zajęć.

Brakujące informacje zostały uzupełnione przy pomocy prowadzonych równoległe badań jakościowych. Zarejestrowane na taśmach magnetofonowych fragmenty lekcji pozwoliły na analizę treści komunikatów nadawanych i odbieranych przez nauczycieli i uczniów, a ton głosu nauczyciela i uczniów

dostarczył dodatkowych informacji na temat atmosfery panującej w klasie i relacji nauczyciel-uczeń.

Badanie pokazało, w jak różny sposób nauczyciele wypełniają tę samą funkcję, na przykład, wykładając nowy materiał gramatyczny. Niektórzy robią to używając głównie języka polskiego. Jednak ze względu na terminologię angielską, w mowie nauczyciela można zaobserwować ciągle przechodzenie z języka polskiego na angielski, przy znacznej przewadze języka polskiego (Łęska 2008:129):

N2: Jest taka uwaga, że po czasowniku *like* może też występować bezokolicznik, czyli zamiast mówić ... możemy mówić: *like doing something*, ale może być też: *like to do something*, tylko że zmienia się radykalnie znaczenie. I właśnie zaraz sobie omówimy, na czym polega różnica pomiędzy *like doing something*, a *like to do something*. Przepraszam za drastyczny przykład, ale wydaje mi się, że on jest taki, taki bardzo, bardzo obrazowy. Ktoś mówi: *I like going to the dentist*, a ktoś powie: *I like to go to the dentist*, powiedzmy, *twice a year*. (w trakcie wyjaśniania nauczyciel pisze przykłady na tablicy). No i teraz jaka jest różnica w tych dwóch zdaniach. Pierwsze zdanie: *I like going to the dentist* oznacza *I enjoy*. *I enjoy going to the dentist*. Sprawia mi to przyjemność...

Czasami nauczyciele stosują mowę jednoczesną tłumacząc wyjaśnienia podane w języku angielskim od razu na język polski (Łęska 2008:135):

N5: We can see that countable nouns have singular and plural. Rzeczowniki policzalne mają liczbę pojedynczą i mnogą. So, *one onion, an onion, onions, a carrot, carrots, mushroom, mushrooms, a potato, potatoes*.

W większości wymian konwersacyjnych pomiędzy nauczycielem i uczniami nauczyciel inicjuje dyskurs, uczniowie odpowiadają, a następnie nauczyciel komentuje udzielając informacji zwrotnej (według modelu Sinclaira i Coultharda 1975), na przykład (Łęska 2008:164 i 167):

N1: Why don't you like James Bond movies, Ewa?

U: There is too much blood.

N1: Is there? I don't think so. But for Ewa, yes, too much blood. Ewa likes only *Reksio* and *Bolek i Lolek*.¹

N2: Wojtek, what do you think? Why are they the happiest, people between thirty five and fifty four?

¹ N1: Dlaczego nie podobają ci się filmy z Jamesem Bondem, Ewa?

E: Jest za dużo krwi.

N1: Naprawdę? Nie sądzę. Ale dla Ewy tak, za dużo krwi. Ewa lubi tylko *Reksio* i *Bolek i Lolka*.

U: I think that people ... people ... is happy because
N2 (sarkastycznie): People is happy.² Och, bardzo ciekawe.

W obydwu przytoczonych powyżej przykładach komentarze nauczyciela generują nieprzyjemną atmosferę. Można ją było zauważyć dzięki badaniu etnograficznemu, które dostarczyło dodatkowych danych jakościowych. Przez okres dziewięciu miesięcy prowadzona była obserwacja zachowań nauczycieli i uczniów w klasie. W trakcie obserwacji została stworzona ankieta, która umożliwiła porównanie faktycznych zachowań nauczycieli z zachowaniami deklarowanymi w ankiecie.

7. Podsumowanie

Wykorzystanie metod połączonych w zaprezentowanym badaniu interakcji w klasie pozwoliło na:

- Określenie cech wspólnych charakterystycznych dla grupy nauczycieli i uczniów będących podmiotem badań;
- Uzupelnienie przedstawionych w formie liczbowej danych dotyczących wspólnych cech analizą pełnych wymian konwersacyjnych i interpretacją znaczenia wypowiedzi w kontekście całego dyskursu lekcyjnego;
- Przeanalizowanie różnic w interakcjach werbalnych w zależności od celu lekcji;
- Dokonanie analizy różnorodnych zachowań nauczycieli i uczniów w dynamicznym środowisku klasowym (należy jednak zaznaczyć, że analiza przeprowadzona została z subiektywnej, wewnętrznej perspektywy badacza);
- Stworzenie całościowego opisu stylów i sposobów nauczania wykorzystywanych przez poszczególnych nauczycieli;
- Porównanie rzeczywistych zachowań nauczycieli w klasie z ich wiedzą i przekonaniem wyrażonymi w ankiecie;
- Ocenę atmosfery panującej w obserwowanych klasach oraz relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami.

Zatem badanie wykorzystujące metody połączone umożliwiło dokładniejszą interpretację zjawisk i wydarzeń. Niemniej jednak, ze względu na swój częściowo jakościowy charakter, uzyskane dane odnoszą się do niewielkiej liczby przypadków i są w znacznym stopniu subiektywne.

² N2: Wojtek, co sądzisz? Dlaczego są oni najbardziej szczęśliwi, ludzie w wieku pomiędzy trzydzieści pięć i pięćdziesiąt cztery?

U: Myślę, że ludzie ... ludzie ... jest szczęśliwi, ponieważ

N2: Ludzie jest szczęśliwi.

BIBLIOGRAFIA

- Bellack, A. A., Hyman, R. T., Smith, F. L. i Kliebard, H. M. 1966. "The Language of the Classroom". Final Report, USOE cooperative Research Project, No. 2023. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bowers, R. 1980. *Verbal Behaviour in the Language Teaching Classroom*. Praca doktorska, Uniwersytet w Reading.
- Brown, G. 1975. *Microteaching*. London: Methuen.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Dunkin, M. J. i Biddle B. J. 1974. *The Study of Teaching*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., USA.
- Flanders, N. A. 1964. „Some relationships among teacher influence, pupil attitudes, and achievement” (w) *Contemporary Research on Teacher Effectiveness* (red. B. J. Biddle i W. J. Ellena). New York: Holt.
- Flanders, N.A. 1970. *Analyzing Teacher Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Lazaraton, A. 2005. „Quantitative research methods” (w) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (red. E. Hinkel). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Łęska, K. 2008. *Teachers' Use of Interaction Patterns in a Foreign Language Classroom and Gains in Students' Oral Fluency*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Malamah-Thomas, A. 1987. *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University
- Michell, R. i Parkinson, B. 1979. „A systematic linguistic analysis of the strategies of foreign language teaching in the secondary school”. Artykuł z konferencji BAAL: mimeo.
- Moscowitz, G. 1971. „Interaction analysis: A new modern language for supervisors”. *Foreign Language Annals* 5: 211–221.
- Sinclair, J. McH. and D. Brasil. 1982. *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. McH. and R. M. Coulthard. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Ullmann, R. i Geva, E. 1984. „Approaches to observation in second language classes” (w) *Language Issues and Education Policies (ELT Documents 119)* (red. C. J. Brumfit). Oxford: Pergamon Press.