

Krzysztof Nerlicki

Uniwersytet Szczeciński

DZIENNICZKI UCZĄCYCH SIĘ JAKO NARZĘDZIE BADAWCZE – PRÓBA OCENY

Evaluation of a learner diary as a research tool

The present study focuses on the use of learner diaries as an empirical tool. We discuss the pros and cons of this approach. Diary studies are classified as methods in exploratory-interpretive research. Diaries can help investigate language learner behaviors, encourage student self-assessment and explore how the language learning processes progress. The most problematic methodological aspects are the following: data collection, limitations of learners' reflections and limited generalizability.

1. Wprowadzenie

Dzienniczki uczących się są jednym z narzędzi zbierania danych empirycznych w glottodydaktycznych badaniach jakościowych. Jednocześnie są one wykorzystywane jako środek dydaktyczny, mający na celu efektywizację procesów uczeniowych. Może się to dziać w sposób pośredni, gdy dzienniczki dostarczają nauczycielowi informacji, na podstawie których może on np. pomóc uczniowi, lub też bezpośrednio – uczeń staje się poprzez prowadzenie takiego dzienniczka bardziej refleksyjny, samodzielny, autonomiczny. W niniejszym artykule chciałbym ustosunkować się do wartości empirycznej danych dostarczanych badaczowi w dzienniczkach prowadzonych przez uczących się języków obcych, celem podniesienia ich świadomości uczeniowej i komunikacyjnej. Artykuł jest próbą oceny narzędzia, bazuje zarówno na dotychczasowych badaniach (glottodydaktycznych, jak i na własnej praktyce dydaktyczno-naukowej.

2. Dzienniczki jako instrument wzbudzający refleksję

Dzienniczek (synonimy: *dziennik*, *pamiętnik*) jest typem tekstu o charakterze osobistym, w którym autor zapisuje doświadczenia związane z własną osobą, jak i wydarzeniami otaczającego ją świata. Najbardziej znane są nam dzienniki czy pamiętniki o charakterze literackim, które oprócz walorów poznawczych dostarczają ich czytelnikom także bogatych doznań estetycznych¹. W badaniach naukowych dzienniczki znalazły zastosowanie między innymi w takich dziedzinach jak psychologia czy medycyna. Jednak najczęściej spotykamy je w badaniach pedagogicznych, gdzie dzienniczki mają na celu pobudzenie i pogłębienie refleksji uczących się, przede wszystkim w odniesieniu do osobistych procesów uczeniowych². Refleksje te są wypadkową własnych, jak i zbiorowych doświadczeń ucznia. To właśnie osobiste doświadczenie stanowi punkt wyjścia dla jednostki do tworzenia wiedzy o konkretnych działaniach uczeniowych (*jak działałam?*) i motywach tych działań (*dla czego tak działałam?*). Wiedza ta zasadza się w dużej części na relacjach interpersonalnych w kontekście społecznym. W warunkach edukacyjnych kontekst społeczny tworzą np. środowisko rodzinne ucznia, tradycje edukacyjne rodziny, szkoła jako instytucja, klasa i nauczyciele jako mikrośrodowisko, czy wreszcie sam przedmiot nauczania i uczenia się. Tym samym nastawienie społeczne – ogólne i środowiskowe – do nauczania i uczenia się języków obcych stanowią istotną część tych doświadczeń, która może wywierać wpływ na konkretne działania podmiotów uczących się (por. Grotjahn 1998: 52). Dzienniczki mają charakter subiektywny, ponieważ refleksje w nich zawarte wynikają z indywidualnej rekonstrukcji doświadczeń poznawczych ucznia, jego relacji i ocen, powstających w wyniku interakcji z otaczającym go środowiskiem³. Refleksyjny podmiot postrzega i interpretuje rzeczywistość. Dzieje się to także wówczas, gdy doświadczenie ma charakter nie indywidualny, lecz zbiorowy (np. ocena osoby nauczyciela przez grupę, jej opinia o nauczycielu, która zostaje przejęta przez konkretnego ucznia). Wyniki refleksji są poddawane werbalizacji w dzienniczku. Dla badacza ważna jest zarówno treść, jak i forma tych werbalizacji.

Dzienniczki uczniów, a tym samym ich empiryczna analiza, powstają głównie z inspiracji nauczyciela, dlatego mogą być jednocześnie medium komunikacji pomiędzy uczniem i nauczycielem (czasem również innymi uczniami). Howell-Richardson i Parkinson (1988: 75) mówią o ich pedagogicznym charakterze. Powstaje wówczas układ sprzężony, w którym informacje zawarte w dzienniczku

¹ Jedną ze znanych form są tzw. *dzienniki podróży*.

² W literaturze przedmiotu spotykamy dość obszerną listę pojęć stosowanych synonimicznie jako nazwy dzienniczków – *Lerntagebücher*, *Fremdsprachenlernautobiographien*, *learner/student diaries/journals*.

³ Istotne w tym kontekście jest odniesienie do tzw. *learner beliefs*, stanowiących kwintesencję biografii uczeniowych podmiotu i wpływających na powstawanie *subiektywnych teorii uczenia się* (por. Kallenbach 1996; Trad 2006).

wzbudzają refleksje u nauczyciela, a tym samym mogą sterować pośrednio procesem dydaktycznym⁴. Sam fakt inspiracji zewnętrznej do powstania dzienniczka może mieć różne skutki, które poruszę jeszcze w dalszej części tego artykułu.

3. Wartość empiryczna dzienniczków

Jak już wcześniej wspomniałem, przedmiotem tej analizy są dzienniczki, których celem jest wzbudzenie i wspieranie świadomości uczeniowej i komunikacyjnej uczniów. Edmondson (1997: 96nn.) rozpatruje osobiste biografie językowe swoich studentów na bazie modelu obrazującego możliwe drogi powstawania świadomości językowej. Jest to układ trychotomiczny składający się z doświadczeń, ich interpretacji i refleksji. Refleksja staje się więc mentalną konsekwencją doświadczenia i jego interpretacji w postaci zmagazynowanej wiedzy. Wraz z nowymi doświadczeniami i ich interpretacjami wiedza ta podlega modyfikacji, weryfikacji i schematyzacji⁵. Z punktu widzenia badań glottodydaktycznych wartość empiryczna dzienniczków oceniana jest na podstawie ich analizy – tzw. *diary studies*. Allison (1998), powołując się na wcześniejsze prace Bailey (1991), pisze, że badania oparte na dzienniczkach różnią się od prostych zapisków dotyczących procesu uczenia się zależnie od stopnia, w jakim badacz analizuje i interpretuje materiał i rozważa jego implikacje dla nauki języka obcego.

W debacie nad empiryczną wiarygodnością danych dostarczanych w dzienniczkach przewijają się różne argumenty przemawiające za lub przeciw tego typu narzędziom. Podstawowe pytania odnoszą się do miarodajności badań jakościowych o charakterze eksploracyjno-interpretacyjnym, chociażby pod kątem możliwości obiektywizacji i generalizacji danych. Badania etnograficzne, a do takich można też zaliczyć opinie konkretnych grup uczących się na temat nauki języków obcych, nie zmiernają do osiągnięcia możliwie jak największej próby i tym samym uogólniania wyników. Ich celem jest obserwacja i opis indywidualnych przypadków na tle danej zbiorowości (Pellegrino 1998: 94). Halbach (2000, za Parkinson, Benson, Jenkins 2003) wyraźnie podkreśla, iż w badaniach jakościowych trafność pomiaru może być niewiarygodna, np. poprzez paradoks badacza – otrzymuje on takie dane, jakich oczekiwał.

Bartnizky (2004) proponuje trójstopniowy podział dzienniczków ze względu na stopień refleksyjności ich autorów odnośnie prezentowanych treści. Pierwszy stopień refleksji ma *charakter dokumentacyjny*. Uczący się prezentują retrospektywnie wydarzenia, opisują własne działania i związane z nimi emocje. Przykładem mogą być tego typu stwierdzenia:

⁴ Krishnan i Hoon (2002) przyznają, że brak jest istotnych badań podejmujących kwestię wpływu dzienniczków na organizację procesu dydaktycznego przez nauczyciela.

⁵ Por. pojęcie schematów poznawczych w psychologii (Seel 1991; Nęcka, Orzechowski i Szymura 2006: 99).

Podczas oglądania niemieckiej telewizji mam przy sobie słownik.

Ojciec naprawiał sprzęgło w samochodzie. Zastanawiałam się, jak to jest po niemiecku.

Miałam na zajęciach coś do powiedzenia, ale bałam się mówić.

Już trzeci raz zapomniałam, co oznacza po niemiecku słowo *Gesinde*⁶.

Jak widzimy, osoby uczące się jedynie w sposób narracyjny relacjonują zdarzenia, bez ich głębszej analizy przyczynowo-skutkowej. Z empirycznego punktu widzenia interesujące są treści tych relacji, jeżeli np. uczący się nie zostali bliżej poustruowani, jakim aspektem z nauki języka mają poświęcić szczególną uwagę. Badacz dowiaduje się, jakie wydarzenia i doświadczenia w kontekście nauki języka osoba ucząca się poddała refleksji.

Drugim stopień refleksyjności odnosi się do *ewaluacji wydarzeń*, działań objętych refleksją dokumentacyjną:

Wreszcie zapamiętałam, co oznacza zwrot *Hahn im Korb sein*. Moja pamięć zachowuje się często jak komputer, w którym można skasować pewne informacje. (...) Mechanizmy naszej pamięci, reguły według których pracuje nasz umysł są dla mnie często niezrozumiałe. Dlaczego jeden wyraz zapamiętamy po dziesięciokrotnym usłyszeniu, a inny po stukrotnym?

Zauważyłam, że wypełnianie ćwiczeń nie sprawia mi problemu, ale nie stosuję tych konstrukcji w swoich codziennych wypowiedziach.

Często zrozumienie jakiegoś problemu gramatycznego jest trudniejsze, gdy jest on tłumaczony na różnych zajęciach przez dwóch wykładowców.

Powyższe wypowiedzi studentów neofilologii pokazują, iż danemu zdarzeniu czy doświadczeniu uczących się towarzyszą elementy oceny przyczynowo-skutkowej. Analiza empiryczna pozwala badaczowi zrekonstruować wielopłaszczyznowość procesów metapoznawczych (metakognitywnych) uczących się. Z powyższych opinii wynika, iż uczący się próbują szukać przyczyn powstawania własnych problemów uczeniowych. Przykład 1 pokazuje, że pierwszym subpoziomem refleksji ewaluacyjnej jest postawienie pytania: *Dlaczego jeden wyraz zapamiętamy po dziesięciokrotnym usłyszeniu a inny po stukrotnym?* W tym miejscu ta refleksja jest zakończona, choć można wnioskować, iż werbalizacja tego doświadczenia może przynieść kolejne, być może jeszcze bardziej pogłębione, refleksje. Przykład 2 odnosi się do relacji pomiędzy zdarzeniami (ćwiczenie – praktyczna komunikacja). Jak widzimy, refleksja studentki dotyczy dość często występującego problemu braku procedu-

⁶ Prezentowane przykłady odnoszą się do badań przeprowadzonych przeze mnie wśród studentów filologii germańskiej. Analiza jakościowa zebranych 12 dzienniczków, prowadzonych w semestrze letnim 2005/2006, znajduje się w publikacji Nerlicki (2007).

ralizacji danej struktury językowej w komunikacji. Refleksja ta została wzbudzona przy okazji wykonywanych ćwiczeń gramatycznych, a następnie odniesiona do procesów produkcji mowy. Przykład 3 natomiast jest subiektywną, negatywną oceną przydatności różnych kroków dydaktycznych (tu: wyjaśnianie problemu gramatycznego) przez dwóch wykładowców.

Trzeci stopień refleksji ma na celu *analizę i optymalizację* dotychczasowych działań uczeniowych:

Jeśli chodzi o uczenie się słówek, zauważyłam, że szybciej mi to przychodzi, gdy słucham kogoś, niż jak czytam.

Im więcej czytam, tym częściej zauważam, że coraz łatwiej przychodzi mi pisanie czy też wypowiedzianie się po niemiecku. Poprawia mi się gramatyka, ortografia, przede wszystkim sposób sformułowań. Nie chodzi tutaj o słownictwo, co raczej formułowanie zdań.

Świadomie używam w moich wypowiedziach czasowników modalnych w znaczeniu subiektywnym.

Coraz rzadziej brakuje mi słów, kiedy się wypowiadam w języku niemieckim. Jeśli nie mogę przypomnieć sobie danego słowa, szukam synonimów.

Ten poziom refleksji przybliży uczącego się do pełnej autonomizacji. Ewaluacja z wcześniejszego poziomu jest wsparta konkretnymi działaniami usprawniającymi uczenie się i komunikację. Badacz może w ten sposób zdiagnozować zmiany procesualne zachodzące u uczących się. Niejednokrotnie treści zapisywane w dzienniczkach pozwalają dostrzec tę ewolucję:

Czasowniki rozdzielnie/nierozdzielnie złożone są moją piątą Achillesową.

Wpis po kilku tygodniach:

Niezrozumiałe kwestie z gramatyki powracają po pewnym czasie znowu (...). Mój problem polega na tym, że im więcej wiem, tym więcej mam też wątpliwości. (...) Reguła podana przez wykładowcę sprawdza się w 80% przypadków. Jeszcze nie wiem, czy będę ją mogła ocenić pozytywnie czy negatywnie.

Powyższy przykład pokazuje, iż podjęte działanie polega na sprawdzeniu nowej reguły. Studentka nie wie, czy obrana droga przyniesie sukces, ale decyduje się na nią.

Odnosząc się do przedstawionych trzech stadiów wzbudzania refleksji uczeniowej, Bartnitzky (2004: 8) zwraca uwagę na to, iż w części dokumentacyjnej jest bardzo wiele materiału, który może podlegać ewaluacji i prowadzić do optymalizacji procesów uczeniowych. Problemem jest możliwość lub też po prostu chęć/potrzeba uczącego się do przejścia na dwa wyższe stopnie refleksji. Ponadto nie należy wykluczyć, iż prowadzący taki dzienniczek dwa wyższe stopnie re-

fleksji osiąga, ale ich w ogóle nie werbalizuje. Jest to jeden z istotnych punktów w dzienniczkach, które są metodologicznie trudne w bezpośredniej analizie. Na podstawie samego materiału empirycznego badacz nie może bowiem do końca stwierdzić, czy uczeń nie wszedł na kolejne stopnie refleksji, czy też nie potrafił (nie chciał?, nie odczuwał potrzeby?) ich werbalizacji. Stąd też wymieniane jako wady dzienniczek zbyt ogólnikowe refleksje uczniów o charakterze dokumentacyjnym nie są tak jednoznaczne i winny być weryfikowane np. poprzez wywiady ustne⁷. Tego typu narzędzie ma charakter kontrolny i uzupełniający w interpretacji dzienniczek. W wywiadach rzeczywiście niektórzy uczący się przyznają, iż mają kłopoty z werbalizacją własnych refleksji (Nerlicki 2008). Sam fakt niewystarczającej ilości danych w pojedynczych dzienniczkach jest oczywiście wadą tego typu narzędzia (por. Allison 1998: 25n.). Kolejnym ciekawym zagadnieniem empirycznym jest powstawanie refleksji u uczącego się. Nie ma ono jedynie charakteru wolicjonalnego, lecz odnosi się do subiektywnej oceny danego zjawiska. Także na poziomie drugim – ewaluacyjnym możemy spotkać bardzo ogólnikowe stwierdzenia, które nie są poddane szerszej analizie. Katchen (1995: 4) badała np. dzienniczki studentów w kontekście kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu tekstów obcojęzycznych. Jak podaje, dość często pierwsza ocena tej sprawności ograniczała się jedynie do stwierdzenia: ‘My listening is poor’. Z drugiej strony badania pokazują (np. Parkinson i Howell-Richardson 1990: 134), że niejednokrotnie to, co dla nauczyciela-badacza jest ważne w dzienniczku, wcale nie musi być tak samo postrzegane przez ucznia. Stąd też zapisy pod kątem ich przydatności empirycznej mogą być traktowane jako zbyt ogólnikowe czy po prostu ubogie.

Kolejną kwestią jest moment powstawania refleksji i jej werbalizacji. Badacze (np. Bailey 1991: 63) podkreślają, iż dzienniczki mogą mieć charakter *introspektywny* – refleksje są werbalizowane bezpośrednio w trakcie zdarzenia lub *retrospektywny* – powstają po zdarzeniu, przy czym rozpiętość czasowa jest w tym wypadku nieograniczona. Każda z tych form powstawania i werbalizowania refleksji ma swoje zalety i wady. Niewątpliwie w introspekcji można oczekiwać, iż refleksja odnosząca się do bezpośrednio wykonywanych działań językowych będzie bardziej pogłębiona. Z drugiej strony nie należy wykluczyć, iż czynnik czasu, możliwość zastanowienia się, mogą przemawiać za badaniami o charakterze retrospektywnym, szczególnie wówczas, gdy refleksje mają się także odnosić do ogólnych przekonań uczniów na temat nauki języków obcych oraz ich wiedzy wynikającej z doświadczeń uczeniowych.

Cechą charakterystyczną niektórych dzienniczek są poprzedzające je szczegółowe instrukcje, jak należy je prowadzić. Mogą one wystąpić na przykład w postaci pytań wiodących, które mają skierować uwagę uczących się na wybra-

⁷ Problem zbyt ogólnych refleksji, które nie wychodzą poza poziom dokumentacyjny, dotyczy także nauczycieli prowadzących dzienniczki celem ewaluacji i optymalizacji ich pracy dydaktycznej (por. badania Wildmann i Fritza 2003).

ne aspekty interesujące badacza⁸. Należy zakładać, iż sprecyzowanie pytań może dostarczyć badaczowi więcej danych odnośnie interesującego go aspektu. W przypadku gdy badaczowi chodzi o to, co uczący się w ogóle poddają refleksji w trakcie nauki języka, postawienie bardziej szczegółowych pytań może tę refleksję zawęzić czy wręcz sformalizować (por. Prokop i Wiśniewska 2002: 123). Badana przeze mnie grupa wyraziła opinię, iż obecność pytań instruujących zależy od indywidualnych potrzeb uczących się. Niewątpliwie w fazie początkowej stanowią one cenną pomoc.

Badania własne pokazują, iż refleksje mogą się odnosić do takich kręgów tematycznych jak:

- a) trudności związane z uczeniem się języka;
- b) pokonywanie tych trudności;
- c) przyrost wiedzy i umiejętności;
- d) dostrzeganie przez uczących się zmian w osobistych procesach uczeniowych i komunikacyjnych;
- e) działania ukierunkowane na cel.

Wszystkim wymienionym kręgom tematycznym towarzyszyły także aspekty emocjonalne:

Moja reakcja to katastrofa.

Po 10 latach nauki nie znam jeszcze tylu słówek, jakbym miała czarną dziurę w głowie.

Najczęściej werbalizowane trudności nie są naszym zdaniem przypadkowe. Refleksja nad nimi może być bezpośrednio lub pośrednio wzbudzana poprzez tematykę i formę zajęć prowadzonych przez badacza. Ponieważ dzienniczki powstawały w ramach proseminarium z wybranych zagadnień dotyczących gramatyki języka niemieckiego, wiele wpisów odnosiło się właśnie do podejmowanych tematów. Z empirycznego punktu widzenia nie można nie zauważyć, iż proces dydaktyczny był w wielu przypadkach źródłem refleksji lub bodźcem do jej powstania. Fakt, iż uczący się głównie wymieniali problemy w uczeniu się i posługiwaniu językiem obcym, wydaje się też nieprzypadkowy. Dość często wzbudzona refleksja uczeniowa jest najbardziej wnikliwa w odniesieniu do napotykaných trudności. To przez ich pryzmat dostrzegane są w wielu wypadkach sukcesy w uczeniu się. Nie zdziwiło mnie również zawężone pole werbalizowanych problemów. Odnosiły się one do kwestii gramatycznych (tego akurat w kontekście prowadzonych przeze mnie zajęć należało się spodziewać) lub luk w leksyce. Taki obraz jest właściwie odzwierciedleniem powszechnych opinii o znajomości języka obcego lub kłopotach związanych z ich nauką. Wynika to także z tego, iż niektórzy uczący się postrzegają siebie jako

⁸ Por. *directed diary reporting* (Rubin 1981: 121) w odniesieniu do refleksji nad strategiami uczenia się.

jedynie biernych odbiorców treści uczeniowych, ocenianych przez nauczycieli w przeważającej mierze według kryteriów poprawnościowych i dążących do złe pojętej hiperpoprawności (por. Wilczyńska 2002a: 56, 59)⁹. Nie sposób też zapomnieć o tym, iż elementy formalne są bardziej dostępne uwadze niż takie aspekty jak na przykład funkcjonalny czy pragmatyczny wymiar komunikacji językowej.

Cenne dydaktycznie i empirycznie są podsumowania okresowe, które pokazują wymierne efekty pracy z dzienniczkami:

W tym semestrze zauważyłem wyraźnie, że moja kompetencja językowa wzrosła. Dzięki ćwiczeniom gramatycznym i praktycznej możliwości mówienia po niemiecku wzrosło także moje poczucie, że potrafię porozumieć się już w dość dobrym stopniu (...). Nowe zagadnienia gramatyczne (...) podniosły moją świadomość w mówieniu i tłumaczeniu. Jednocześnie zauważyłem, że w tym semestrze o wiele „toporniej” szło mi, jeśli chodzi o naukę gramatyki niż czytanie lektur. Jestem jednak typem, dla którego bardziej liczy się język mówiony, czyli środek komunikacji. Dlatego nie zwracam się ku pełnemu poznaniu trudnych struktur gramatycznych, choć wiem, że z ich znajomością łatwiej jest posługiwać się językiem w mowie. Bardziej więc interesuje mnie formułowanie wypowiedzi, przekazywanie myśli, niż rozwiązywanie szczególnych trudności językowych.

Przedstawiona opinia wyraźnie pokazuje proces autonomizacji działań uczeniowych studenta. Ocenę własnej osoby odnosi do umiejętności porozumiewania się z innymi. Docenia rolę ćwiczeń gramatycznych w kształtowaniu osobistej kompetencji, ale jednocześnie dostrzega granice własnych potrzeb uczeniowych w odniesieniu do według niego trudnych struktur gramatycznych.

Na zakończenie tych rozważań chciałbym podkreślić, iż refleksja uczeniowa powstaje *w* trakcie pisania dzienniczków, ale także *poprzez* pisanie dzienniczków. Sama czynność staje się obiektem refleksyjnego działania osoby uczącej się (por. Maxwell 1996, za Borg 2001). Poddając dzienniczki analizie empirycznej, oprócz treści warto zwrócić uwagę na proces jego powstawania (okoliczności, bodźce, potrzeby, częstotliwość). W badaniach własnych stwierdziłem na podstawie wywiadów ustnych, iż studenci dostrzegali konieczność wypracowania swojej systematyczności dokonywania wpisu w kontekście pojawiających się potrzeb werbalizacji refleksji i ich dokonania. Ponadto analiza dzienniczka musi odnosić się do osoby autora, jego emocji, doświadczeń poznawczych w innych dziedzinach życia, jak i nastawienia do przeprowadzanego projektu. Moje badania wykazały ponadto, iż studenci zostali zachęcani do pracy nad dzienniczkami możliwością uzyskania lepszej oceny. Ale, jak sami przyznali na koniec semestru, po pewnym czasie zadanie to stawało się coraz bardziej interesujące i przekonujące¹⁰.

Oceniając przydatność empiryczną dzienniczków, nie można pominąć też metodologii analizowania danych przez badacza. Borg (2001: 161) pisze, że

⁹ Mam tu na myśli głównie zajęcia z praktycznej znajomości języka.

¹⁰ Por. wyniki badań u Wiśniewskiej (2006).

proces ten obejmuje takie elementy jak czytanie dziennika, identyfikowanie i nazywanie procesów refleksyjnych w zebranych danych, identyfikowanie związków pomiędzy tymi procesami i poszukiwanie pomiędzy nimi wspólnych wątków. Interpretacja danych, rekonstrukcja procesów leżących u ich podstaw noszą wiele znamion subiektywizmu, jaki wnosi badacz. Stąd też udział drugiego badacza w tym procesie zapewniłby większą obiektywizację wniosków, pokazując tym samym możliwe, różne interpretacje tych samych danych¹¹.

4. Konkluzje

Przedstawiona analiza miała na celu ukazanie wartości empirycznej danych dostarczanych w dzienniczkach prowadzonych przez uczących się języków obcych. Zastosowanie tego narzędzia stanowi wartość samą w sobie w procesie wzbudzania i pogłębiania refleksji uczeniowej i komunikacyjnej, a tym samym może przyczynić się do efektywizacji akwizycji języków obcych. Dzienniczki wpisują się w nurt badań jakościowych, w których osoby badane stają się jednocześnie „refleksyjnymi partnerami w procesie badawczym” (Appel 2000: 28; por. Allwright i Bailey 1991). Świadczyć może o tym opinia wyrażona przez studenta:

Ciekawe, jak będą wyglądały moje wpisy za rok lub dwa lata?

Widzimy tym samym, iż student sam staje się cennym interpretatorem kroków badawczych, w których uczestniczył.

W ostatnich latach coraz większe znaczenie w badaniach glottodydaktycznych zyskują internetowe wersje dzienniczków w postaci blogów. Ich formułą jest możliwość interakcyjnego wymieniania refleksji pomiędzy uczniem i nauczycielem (badaczem) (por. Suzuki 2004; Langner 2006). Sądzę, że tym samym powstaje nowa perspektywa badawcza, która pozwala na ujęcie wzajemnych relacji pomiędzy uczestnikami takiego dyskursu oraz ich wpływami na osobiste procesy metapoznawcze.

BIBLIOGRAFIA

- Aguado, K. i Riemer, C. 2001a. „Triangulation: Chancen und Grenzen methodischer empirischer Forschung”, w: Aguado, K. i Riemer, C. (red.). 2001. 245-257.
- Aguado, K. i Riemer, C. (red.). 2001b. *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Allison, D. 1998. „Investigating learners’ course diaries as explorations of language”. *Language Teaching Research* 1. 24-47.

¹¹ Por. metodologię triangulacji danych (Aguado i Riemer 2001).

- Allwright, D. i Bailey, K. M. 1991. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Appel, J. 2000. *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Bailey, K. M. 1991. „Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game”, w: Sadtono, E. (red.). 1991. 60-102.
- Bartnitzky, J. 2004. „Einsatz eines Lerntagebuchs in der Grundschule zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation. Eine Interventionsstudie”. Praca doktorska. (www.eldorado.uni-dortmund.de)
- Borg, S. 2001. „The research journal: A tool for promoting and understanding researcher development”. *Language Teaching Research* 5. 156-177.
- Edmondson, W. J. 1997. „Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen”. *Fremdsprachen lehren und lernen* 26. 88-110.
- Grotjahn, R. 1998. „Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven”. *Fremdsprachen lehren und lernen* 27. 33-59.
- Grunwell, P. (red.). 1988. *Applied linguistics in society. Papers from the British Association for Applied Linguistics*. London: CILT/BAAL.
- Halbach, A. 2000. „Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study”. *System* 28. 85-96.
- Howell-Richardson, Ch. i Parkinson, B. 1988. „Learner diaries: Possibilities and pitfalls”, w: Grunwell, P. (red.). 1988. 74-79.
- Kallenbach, Ch. 1996. *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Katchen, J. E. 1995. „Self-directed listening: What student journals reveal”. Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 385 162.
- Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krishnan, L. A. i Hoon, L. H. 2002. „Diaries: Listening to 'voices' from the multicultural classroom”. *ELT Journal* 56. 227-239.
- Krumm, H. -J. i Portmann-Tselikas, P. R. (red.). 2003. *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck i in.: Studien Verlag.
- Langner, M. 2006. „Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11. (www.zif.spz.tu-darmstadt.de).
- Maxwell, J. 1996. *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nerlicki, K. 2007. „Ewaluacja osobistych procesów uczeniowych za pomocą dzienniczków”, w: Pawlak, M. i Fisiak, J. (red.). 2007. 211-226.
- Nerlicki, K. 2008. „Dzienniczki i ich rola we wspieraniu świadomości uczeniowej i komunikacyjnej studentów neofilologii – studium przypadku”. *Przegląd Glottodydaktyczny* 25. 143-161.

- Nęcka, E., Orzechowski, J. i Szymura, B. 2006. *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Parkinson, B., Benson, C. i Jenkins, M. 2003. „Learner diary research with Cambridge examination candidates”. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics* 12. 45-63.
- Pawlak, M. i Fisiak, J. (red.). 2007. *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno- Ekonomicznej.
- Pellegrino, V. A. 1998. „Student perspectives on language learning in a study abroad context”. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 4. 91-120.
- Prokop, I. i Wiśniewska, D. 2002. „Metodologia i narzędzia zastosowane w projekcie”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002b. 109-128.
- Rubin, J. 1981. „Study of cognitive processes in second language learning”. *Applied Linguistics* 11. 117-131.
- Seel, N. M. 1991. *Weltwissen und mentale Modelle*. Göttingen i in.: Hogrefe.
- Sadtono, E. (red.). 1991. *Language acquisition and the second/foreign language classroom. Anthology series 28*. Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 367 166.
- Suzuki, R. 2004. „Diaries as introspective research tools; From Ashton-Warner to blogs”. *TESL-EJ* 8. (www.tesl-ej.org).
- Trad, A. R. 2006. „Subjektive Theorien der Lernenden zur Optimierung des Lernerfolgs”. *Neofilolog* 28. 78-84.
- Wilczyńska, W. 2002a. „Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002b. 51-67.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002b. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wildmann, D. i Fritz, Th. 2003. „Und jetzt wird reflektiert... Reflexionstagebücher in der Aus- und Weiterbildung”, w: Krumm, H.-J. i Portmann-Tselikas, P. R. (red.). 2003. 41-51.
- Wiśniewska, D. 2006. „Student neofilologii jako współuczestnik badania w działaniu”, w: Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. 173-182.

