

Maciej Smuk

Uniwersytet Warszawski

Instytut Romanistyki

ORCID: 0000-0002-0911-9046

m.smuk@uw.edu.pl

Badania jakościowe w glottodydaktyce. Analiza ilościowa badań prezentowanych na łamach „Neofilologa” (2012–2021)

Qualitative research in glottodidactics.

**Quantitative analysis of projects presented in the pages
of „Neofilolog” (2012–2021)**

The article is devoted to the application of qualitative research in glottodidactics. In the first part of the text I recall the features of qualitative orientation, and then I present recommendations for the use of some methods and techniques: observation (self-observation, learner diary), interviews (focus groups), questionnaires. Other methods – narrative research, didactic dialogue, duoethnography, etc. – are only mentioned at the end. In the second part, I present the qualitative projects that were published in the journal “Neofilolog” in 2012–2021. Several aspects are analyzed: research methods/techniques used, research groups, specific methodological tendencies, topics and issues of the research. In the conclusion, I answer two questions: what contexts are too rarely studied and what types of research are missing.

Keywords: Qualitative research, “Neofilolog”, tendencies, research methods/techniques, research samples, topics

Słowa kluczowe: badania jakościowe, „Neofilolog”, tendencje, metody/techniki badawcze, próby badawcze, tematyka



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Zagadnienia z teorii metodologii badań nieczęsto są podejmowane na łamach „Neofilologa”. Tylko kilka numerów czasopisma miało taki profil, m.in. *Metody badań w językoznawstwie stosowanym* pod red. Pawlaka (nr 32/2009); *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce* pod red. Widły (nr 33/2009); *Badania glottodydaktyczne w praktyce* pod red. Karpińskiej-Szaj (nr 35/2010); *Metody badawcze w glottodydaktyce* pod red. Andrzejewskiej i Wawrzyniak-Śliwskiej (nr 54-2/2020). Niewielka popularność teoretycznych zagadnień metodologicznych, a zarazem przekonanie o potrzebie „wracania do źródeł” – rozumianego tu jako refleksja nad założeniami i cechami różnych metod/technik¹ badawczych oraz możliwościami ich wykorzystania – były głównym motorem podjęcia problematyki badań jakościowych w niniejszej publikacji.

Artykuł dzieli się na dwie niezależne, aczkolwiek komplementarne części. W pierwszej omówiono trzy najpopularniejsze metody/techniki badawcze: obserwację, wywiad i ankietę. Druga część jest poświęcona badaniom jakościowym, które prezentowano na łamach „Neofilologa” w ciągu ostatniego dziesięciolecia – przedmiotem analizy stały się następujące kategorie:

- metody/techniki badawcze;
- próby badawcze;
- tendencje metodologiczne;
- tematyka i problematyka badań.

1. Uwagi teoretyczne

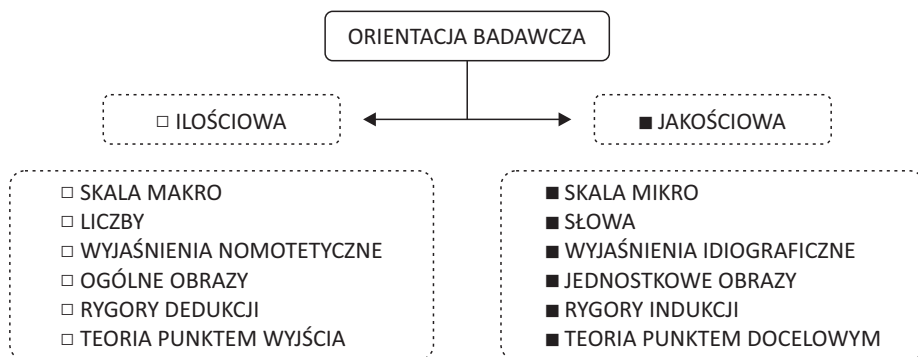
1.1. Orientacja ilościowa vs orientacja jakościowa: ku komplementarności, przeciwko konkurencyjności

Przegląd piśmiennictwa, głównie z zakresu psychologii i nauk społecznych, ale także – chociaż w mniejszym stopniu – glottodydaktyki, uwidacznia pewną tendencję: nierzadko ilościowe podejścia badawcze przeciwstawia się jakościowym (rys. 1), przyporządkowując im także różne metody/techniki. Dychotomiczna wizja badań nie współgra jednak ponad wszelką wątpliwość z obecnym stanem wiedzy i świadomości badawczej. Dzięki badaniom ilościowym można wnioskować o tendencjach, także istotnych

¹ Ze względu na różne interpretacje terminów *metoda* oraz *technika* i ich wspólne pola semantyczne, a nawet brak zgodności różnych autorów co do ich zakresów znaczeniowych, w artykule jest stosowany zapis *metoda/technika*. Terminy te są rozdzielane wyłącznie wtedy, gdy celem jest podkreślenie nadrzędności jednego z nich – szersze znaczenie ma termin *metoda*, a w ramach jednej *metody* istnieją różne *techniki*.

statystycznie, obowiązujących w danej grupie kulturowej, społecznej czy zawodowej, jak również ustalać korelacje między zmiennymi. Pozwalają one weryfikować uniwersalne twierdzenia teoretyczne, a ich przedmiotem może być każde zjawisko, które da się policzyć i zmierzyć – stanowi to ich immanentną cechę, a zarazem jedno z podstawowych wyzwania, ponieważ przekładanie zjawisk na liczby nie zawsze jest możliwe lub odpowiednie. Wybór orientacji ilościowej w badaniach uzasadnia się chęcią poszukiwania prawdy (jednoznacznej, obiektywnej), nawet w odniesieniu do zjawisk trudno uchwytnych, np. postaw czy uczuć. Można przypuszczać, że za takim wyborem niejednokrotnie stoi pogląd, iż przełożenie zjawiska na liczby i procenty uwiarygodni badanie, a zarazem wzmocni jego wartość. Tymczasem skupienie na podmiotowej, subiektywnej perspektywie badanych oraz potrzeba całościowej analizy zjawisk, w tym konieczność uwzględniania subtelności (np. kontekstowych, sytuacyjnych), domaga się stosowania badań jakościowych. Pozwalają one dokładnie analizować związki i zależności, wymykając się kulturze fragmentaryzacji. Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 139) wskazywały – z jednej strony – na różnorodność definicji badań jakościowych: „[b]adania te niekiedy nazywane są po prostu *obserwacjami*, bywają też określane jako *badania opisowe, terenowe, etnograficzne* lub *ekologiczne*, co jednak [...] trudno uznać za w pełni trafne, tym bardziej, że żadne z tych określeń nie wyczerpuje pełnej gamy badań jakościowych”. Z drugiej strony podkreślały one ich potencjał z perspektywy docierania do różnorodnych interpretacji zjawisk i pojęć: „[...] względność ludzkiego świata znaczeń, interpretacji i wartościowania – która należy przecież do sedna specyfiki humanistyki i nauk społecznych – ma istotny udział w problematyce N/U J2” (ibidem: 140).

Podsumowując powyższe uwagi, należy podkreślić, iż nie tyle chodzi o przeciwstawianie dwóch orientacji badawczych – ilościowej i jakościowej,



Rys. 1. Syntetyczne porównanie ilościowej i jakościowej orientacji badawczej

ile o docenienie ich komplementarności. Jest też niestłuszne przyporządkowywanie określonych metod tym dwóm orientacjom, ponieważ każda – w zależności od celu badania i zastosowanej techniki – może mieć charakter bardziej ilościowy bądź jakościowy. Warto więc je łączyć, pamiętając zarazem o tym, że badania ilościowe mogą być poprzedzane badaniami jakościowymi, ale i badania jakościowe mogą być uszczegółowieniem badań ilościowych. Jak zobaczymy dalej, taki mariaż jest popularny w badaniach glottodydaktycznych.

1.2. Zastosowanie wybranych metod/technik badawczych w badaniach jakościowych

1.2.1. Obserwacja

Obserwacja może być wartościowa w badaniu zachowań ludzkich, ale – jak pokażą dane zawarte w sekcji 2.1 – nie jest powszechnie stosowana w projektach jakościowych. Uznaje się ją za względnie łatwą w użyciu, ale łatwość ta jest zgoła pozorna. Poważną pułapką, skupiającą w sobie inne, wydaje się być subiektywizm badacza (nie tylko więc jego subiektywność), który znajduje odbicie m.in. w (1) selekcjonowaniu obserwowanych zjawisk przez pryzmat własnych opinii, odczuć i oczekiwań, nawet chwilowych, a często nieuświadomianych, (2) formułowaniu błędnych lub przedwczesnych interpretacji i nadinterpretacji, a także ocen, jak również (3) rozpraszaniu uwagi na wątki poboczne, nieistotne dla celu badania. Nierzadko spotykanym błędem jest także informowanie o zaobserwowaniu cech osobowości czy procesów poznawczych, podczas gdy o tych zmiennych można jedynie wnioskować na podstawie obserwacji zachowań.

Jednak niezależnie od trudności, częściowo wspólnych wszelkim badaniom jakościowym, obserwacja pozwala na bezpośrednie poznawanie rzeczywistości w naturalnym środowisku i to powinno się uznać za jej zasadniczą wartość. Można więc zaliczyć ją to tzw. metod/technik *on-line*, będących przeciwieństwem metod/technik *off-line*, do których należy np. ankieta (Czerniawska, 2008: 63–65).

Wyzwaniem podczas prowadzenia obserwacji jest zapobieganie wspomnianemu rozproszeniu na wątki poboczne, nieistotne dla badania, jak również unikanie nadinterpretacji, które mogą wynikać z poszukiwania potwierdzeń swoich wstępnych hipotez. Środkiem zaradczym jest zawężanie celów obserwacji (np. podczas kolejnych lekcji obserwacji podlegają inne zmienne) i/lub stosowanie obserwacji skategoryzowanej. Warto rozważyć także celowość stosowania obserwacji ciągłej, próbek czasowych lub próbek

zdarzeń. Niemniej istotne są zalecenia natury organizacyjnej, np. sporządzenie notatek powinno odbywać się w trakcie lub jak najszybciej po zakończeniu obserwacji, a badacz nie powinien dzielić się swoimi spostrzeżeniami przed ich zapisaniem z innymi, co pozwoli uniknąć nakładania się zapamiętano- go przez niego obrazu z ewentualną interpretacją.

Specyficzną formą obserwacji, niejako drugą stroną lustra, jest autoobserwacja prowadzona przez podmiot badania. Jej integralną częścią są spopularyzowane w latach 70. XX wieku dzienniczki autoobserwacyjne, w których zapisywane są na bieżąco myśli, odczucia i inne komentarze, także krótkie i spontaniczne, dotyczące procesu nauki (Nerlicki, 2007; 2009). W literaturze rekomenduje się również dzienniczki typu retrospektywnego, ale w moim przekonaniu bardziej wartościowe są wpisy dokonywane na bieżąco, których analiza ma charakter retrospektywny.

Wśród sceptyków stosowania dzienniczków przebijają się dwa głosy: po pierwsze – są one prywatnymi, nawet intymnymi narzędziami auto-refleksji, co stawia pod znakiem zapytania możliwość ich analizowania przez inną osobę; po drugie – prowadzenie dzienniczków nie jest chętnie praktykowane przez respondentów. Ich niechęć może wynikać z niezrozumienia intencji badacza, a w konsekwencji z niezrozumienia tego, jakie informacje powinny być zapisywane, a nawet jaka ma być struktura dzienniczków, czy jaki jest zakres swobody ekspresji (np. używanie kolokwializmów). W pierwszym przypadku wystarczające wydaje się poinformowanie respondentów o celach badania i uzyskanie ich zgody na lekturę zapisków. W drugim przypadku rekomenduje się wskazanie obszarów tematycznych, a nawet sformułowanie pytań ukierunkowujących wpisy, określenie czasu, w jakim trzeba ich dokonywać (raz w tygodniu, co drugą lekcję itd.), czy też uściślenie ich formy².

1.2.2. Wywiad

Podobnie jak w obserwacji, tak i w przypadku wywiadu jego potencjał zależy znacząco od przygotowania badacza, m.in. jego gotowości do modyfikowania pytań, akceptowania sposobu wypowiedziania się respondentów, nieoceniania itd. Tu jednak swój ogromny udział mają również badani – przebieg wywiadu, a więc też jego wartość poznawczą determinują następujące aspekty: poziom autorefleksji respondentów, ich zdolność do nazywania poglądów i odczuć

² Formę tabelaryczną dzienniczka zaproponowała w swoim badaniu Baran-Łucarz (2014) po tym, jak respondenci niechętnie i niesystematycznie uzupełniali wpisy w dzienniczku o dowolnej strukturze.

czy sama wola uczestniczenia w rozmowie, zwłaszcza wtedy, gdy dotyczy ona zagadnień nieostrych lub trudnych.

Do zalet wywiadu, szczególnie wywiadu narracyjnego, należy możliwość wniknięcia w subiektywny świat badanych i odtworzenia jedynych w swoim rodzaju struktur znaczeniowych. Jednocześnie podczas wywiadu można na bieżąco weryfikować niezrozumiałe lub polisemiczne wypowiedzi i zadawać dodatkowe pytania, różnie nazywane w literaturze przedmiotu: drążącymi, pogłębiającymi, uszczegóławiającymi itd. W tym miejscu wyłania się jednak – paradoksalny na pierwszy rzut oka – mankament wywiadu, a mianowicie jego forma ustna. Udzielanie odpowiedzi wymaga od badanych otwartości, spontaniczności i refleksu, a – zważywszy na jego specyficzne cele, czyli chęć dotarcia do subiektywnych, nieoczywistych znaczeń – jego przebieg może wywołać zakłopotanie, konsternację, a nawet poczucie dyskomfortu, wynikające z niezrozumienia pytania czy braku refleksji na jakiś temat w danym momencie. Obecność badacza może potęgować te uczucia. W rezultacie odpowiedzi udzielane podczas wywiadu bywają przypadkowe albo chaotyczne. Rekomendowanym środkiem zaradczym jest wcześniejsze informowanie respondentów o zakresach tematycznych wywiadu, a nawet przesłanie pytań inicjujących dany etap rozmowy. Zalecenie to nie równa się rekomendacji wysokiego skategoryzowania wywiadu – jak zauważył Rubacha (2008: 133), wywiad kompletnie kierowany pozwala zbierać głównie dane ilościowe. Stosowanie więc tzw. wywiadów półstandardowych (nazywanych też mało lub częściowo kierowanymi) i przewodników wywiadów wydaje się rozwiązaniem najbardziej godnym polecenia.

Najczęściej w badaniach stosuje się wywiady indywidualne, choć duży potencjał mają również wywiady grupowe, określane mianem fokusów³:

Celem [...] nie jest osiągnięcie konsensusu [...] ani jego rozwiązanie, lecz uzyskanie zróżnicowanych opinii [...]. Fokusy dobrze nadają się do badań eksploracyjnych w nowych dziedzinach, ponieważ żywa interakcja zbiorowa może sprowokować do wyrażenia bardziej spontanicznych, ekspresyjnych i emocjonalnych opinii, niż dzieje się to w wywiadach indywidualnych [...].

(Kvale, 2010: 126)

Interakcja sprawia też, że respondenci niejako weryfikują wzajemnie swoje spostrzeżenia, wzbogacają je komentarzami, a dzięki ciągłej wymianie poglądów i odczuć wyłaniają się nowe, nieprzewidziane we wstępnym scenariuszu wątki. Wyeliminowanie poczucia asymetrii między badającym

³ Ten typ wywiadu wywodzi się z badań zachowań konsumenckich zainicjowanych w połowie XX w.

i badanym może sprzyjać swobodzie. W wywiadzie fokusowym łatwiej też ograniczyć fenomen świadomego fałszowania, oznaczający udzielanie odpowiedzi, które nie są zgodne z prawdą, ale odpowiadają wyobrażeniom o oczekiwaniach badacza.

Niezależnie od tego, czy wywiad ma charakter indywidualny czy grupowy, zdarza się, że respondenci tracą orientację w jego przedmiocie lub czują się onieśmieleni zadanymi pytaniami. Wówczas skuteczne może się okazać zastosowanie tzw. konstrukcji lejka odwróconego, polegającej na zadawaniu w pierwszej fazie pytań zamkniętych i półotwartych, dotyczących sytuacji punktowych, a dopiero potem przechodzenie do kwestii bardziej ogólnych. Taka procedura ma również rację bytu w przypadku rozmówców nieśmiałych, introwertycznych, mniej refleksyjnych. Zadawanie pytań pomocniczych i naprowadzających jest wskazane, ale należy mieć na uwadze, że ich nadmierna liczba powoduje, iż wywiad traci swój pierwotny potencjał – staje się podążaniem za zadającym pytania, a nie podążaniem za rozmówcą.

1.2.3. Ankieta

Ankiety to prawdopodobnie najczęściej stosowane metody/techniki badawcze, także w badaniach glottodydaktycznych, mimo że lista zarzutów sformułowana pod ich adresem jest długa. Etykietowanie badanych na podstawie fragmentarycznych rezultatów i wynikające z niego ryzyko realizacji tzw. samospełniających się przepowiedni, nieuwzględnianie dynamiki zachowań, brak wglądu w złożone procesy poznawcze i afektywne, jak również narzucanie wizji badanego poprzez określone sformułowanie pytań to ich główne ułomności. Z drugiej strony popularność ankiet łatwo zrozumieć – są mniej czasochłonne niż inne metody/techniki, mogą być stosowane w dużych populacjach, względnie łatwo i szybko analizuje się ich wyniki itd. Niezależnie od tego, czego dotyczy ankieta, jaką ma formę i objętość, kilka rekomendacji wysuwa się na czoło z punktu widzenia jakościowej orientacji badań:

- łączenie ankiet z innymi metodami/technikami badawczymi, np. inicjowanie wywiadów narracyjnych na temat odpowiedzi ankietowych;
- równoczesne stosowanie kilku ankiet i korelowanie wyników odnoszących się do różnych zmiennych;
- uzupełnianie istniejących ankiet (np. testy osobowości, ankiety popularne w diagnostyce pedagogicznej) autorskimi narzędziami, opracowywanymi *sur mesure*, na potrzeby konkretnych celów, potrzeb i/lub cech badanej grupy;

- stosowanie pytań otwartych jako środka weryfikującego odpowiedzi udzielone w pytaniach zamkniętych – wówczas takie pytanie może być zadane jako ostatnie i odnosić się do różnych aspektów, których dotyczyły poszczególne pytania ankiety;
- pozostawianie badanym dużej swobody czasowej, głównie w przypadku pytań otwartych, które dotyczą kwestii trudnych, niejednoznacznych, wymagających dłuższej refleksji;
- dbanie o stronę językową i formalną pytań: unikanie terminów specjalistycznych, ograniczanie liczby słów w pytaniach, unikanie pytań zadanych w przeczeniu itd.;
- zachowywanie jawności ankiet, jeśli ich wyniki mają być korelowane z innymi wynikami lub stanowić punkt wyjścia do dalszych badań, np. wywiadu narracyjnego.

Warto dodać, że ankieta zawierająca pytania otwarte może zastąpić wywiad – takie rozwiązanie zaleca się szczególnie w przypadku pewnego oporu ze strony respondentów (np. niechęci do mówienia o sobie, małej orientacji w przedmiocie badania) albo wtedy, gdy istnieje szansa, że wydłużony czas refleksji i swoista intymność (niekonfrontowanie się z badaczem) przełożą się na lepszą jakość odpowiedzi.

Przegląd badań opublikowanych na łamach „Neofilologa” unaocznia, jak różne formy przybierają ankietowe pytania typu jakościowego, np. „Podaj swoją definicję...”; „Wymień sytuacje, które kojarzą się z.../w których odczuwasz...”; „Jak wpływa (wpływają) na Ciebie...?”; „Podaj najbardziej/najmniej lubiany sposób nauczania/uczenia się...”; „Jaką rolę w Twoim nauczaniu/uczeniu się pełni (pełnią)...?”; „Jak wykorzystujesz w nauczaniu/uczeniu się...?”; „Wymień trzy główne powody, które...”; „Opisz, jak najczęściej postępujesz w sytuacji...”; „Co, Twoim zdaniem, trzeba zrobić, żeby...?”; „Które z Twoich cech ułatwiają.../utrudniają.../sprawiają, że...?”.

1.2.4. Inne metody/techniki

Do wyżej omówionych, najczęściej stosowanych metod/technik należy dołączyć inne, które były też przedmiotem teoretycznych rozważań w „Neofilologu”:

- tzw. metoda biograficzna, będąca *de facto* konglomeratem różnych metod/technik (Jaroszewska, 2014);
- autonarracja pisemna, która wywodzi się z socjologicznej szkoły chicagowskiej i bywa stosowana w badaniach introspektywnych, zazwyczaj retrospektywnych, pod postacią tzw. introspekcji wyczerpującej lub izolującej (Smuk, 2017);

- dialog dydaktyczny w różnych odsłonach: kierowanie umysłem, wywiad wyjaśniający, teoria upośrednionego uczenia się, wywiad kognitywny, protokół głośnego myślenia (Karpińska-Szaj, Sujecka-Zajęc, 2019);
- studium przypadku, które także łączy w sobie różne metody/techniki (Jaroszevska, 2020);
- duoetnografia, będąca formą badania narracyjnego i rozmową, podczas której interlokutorzy dyskutują o znaczeniach wybranej kwestii i rekonceptualizują własne doświadczenia na kanwie przykładów z własnych biografii (Werbińska, 2020b).

2. Badania jakościowe prezentowane na łamach „Neofilologa” (2012–2021)

2.1. Metody/techniki badawcze

Analizie poddano 40 numerów czasopisma „Neofilolog”, które zostały opublikowane na przestrzeni dziesięciolecia, między 2012 a 2021 r. (pierwszy numer – 38/1, ostatni numer – 57/1). Wyłoniono w nich 63 artykuły poświęcone badaniom jakościowym, w tym:

- 6 tekstów o charakterze teoretycznym;
- 57 tekstów będących relacjami z badań.

W tab. 1 przedstawiono dane dotyczące popularności różnych metod/technik badawczych – w kilkunastu projektach zastosowano co najmniej dwie różne, a nawet więcej (np. Jaworska, 2016; Peć, 2020).

Tabela 1. Metody/techniki omówione lub zastosowane w badaniach jakościowych opisanych w „Neofilologu”

Typ tekstu	Metoda/technika	Liczba badań	Dane bibliograficzne
ARTYKUŁY TEORETYCZNE	<ul style="list-style-type: none"> – metoda biograficzna; – autonarracja pisemna; – dialog dydaktyczny; – studium przypadku; – duoetnografia; – podejście ekoglottodydaktyczne 	6	Jaroszevska, 2014; Smuk, 2017; Karpińska-Szaj, Sujecka-Zajęc, 2019; Jaroszevska, 2020; Werbińska, 2020b; Sujecka-Zajęc, 2020

Typ tekstu	Metoda/technika	Liczba badań	Dane bibliograficzne
ARTYKUŁY RELACJONUJĄCE BADANIA	Ankieta zawierająca pytanie/pytania otwarte	24	Kouhan, 2012; Marzec-Stawiarska, 2012; Wiśniewska, 2012; Bawej, 2013; Kucharczyk, 2013; Baran-Łucarz, 2014; Czajka, 2014; Miłułka, 2014; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak, 2014; Karpeta-Peć, 2015; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015; Siek-Piskozub, Jankowska, 2015; Jaworska, 2016; Miłułka, 2016; Kruk, Zawodniak, 2017; Morytz, 2017; Pudo, 2017; Półtorak, 2019; Peć, 2020; Smuk, 2020; Gajos, 2021; Jankowiak, 2021; Lipińska, 2021a; 2021b
	Wywiad/rozmowa/duoetnografia/ dialog dydaktyczny	23	Kouhan, 2012; Werbińska, 2013; Ciepiela, 2014; Marciniak, 2014; Piechurska-Kuciel, 2014; Piegzik, 2014; Werbińska, 2014; Błaszczak, 2015; Wąsikiewicz-Firlej, Lankiewicz, 2015; Jaworska, 2016; Wąsikiewicz-Firlej, 2016; Karpeta-Peć, 2017; Kic-Drgas, 2017; Sujecka-Zajac, 2017; Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej, 2017; Wach, 2017; Werbińska, 2018; Czura, 2019; Papierz-Łapsa, 2019; Aleksandrowska, Stanulewicz, 2020; Peć, 2020; Werbińska, 2020a; Lankiewicz, 2021
	Obserwacja	10	Kouhan, 2012; Bielińska, 2013; Werbińska, 2013; Marciniak, 2014; Piegzik, 2014; Wąsikiewicz-Firlej, 2016; Karpeta-Peć, 2017; Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej, 2017; Peć, 2020; Lankiewicz, 2021
	Analiza dokumentów: – program nauczania; – forum dyskusyjne; – konspekt zajęć z adnotacjami nauczyciela; – dokumenty dotyczące ucznia; – podręczniki; – blog; – portfolio nauczyciela; – nagranie z egzaminów ustnych; – zapisy w Google Docs w pracy pisemnej	9	Bielińska, 2013; Szymankiewicz, 2013; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015; Jaworska, 2016; Fiema, Janowska, 2017; Pitura, 2017; Witkowska, 2018; Kucharczyk, Sujecka-Zajac, 2019; Kotuła, 2020

Typ tekstu	Metoda/technika	Liczba badań	Dane bibliograficzne
ARTYKUŁY RELACJONUJĄCE BADAANIA	Autonarracja pisemna	6	Werbińska, 2012; Czajka, 2014; Mackiewicz, 2014; Wąsikiewicz-Firlej, Lankiewicz, 2015; Kucharczyk, Szymankiewicz, 2018; Kossakowska-Pisarek 2020
	Dzienniczek samoobserwacji	3	Baran-Łucarz, 2014; Piegzik, 2014; Zawodniak, Kruk, 2018
	Inne: – porównanie ocen; – wykres, na którym respondent zaznacza stan; – mapa myśli; – analiza ruchów gałek ocznych; – prezentacja multimedialna	5	Marzec-Stawiarska, 2012; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015; Szymankiewicz, Kucharczyk, 2016; Andrychowicz-Trojanowska, 2018; Lankiewicz, 2021

2.2. Próby badawcze

Z punktu widzenia grup badanych tendencje przedstawiają się następująco:

- uczniowie byli obiektem 43 badań (w dwóch badaniach obiektem zainteresowania byli gimnazjaliści i studenci);
- 11 badań poświęcono nauczycielom (w jednym badaniu obiektem zainteresowania był nauczyciel szkoły podstawowej i nauczyciel szkoły średniej);
- w jednym projekcie konfrontowano opinie uczniów i nauczycieli (studentów-praktykantów i nauczycieli-mentorów) (Siek-Piskozub, Jankowska, 2015).

Niektórzy autorzy (np. Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak, 2014: 80–81) akcentują wagę badań typu konfrontacyjnego.

W tab. 2 przedstawiono szczegółowe dane dotyczące prób badawczych.

Tabela 2. Próby badawcze w badaniach jakościowych opisanych w „Neofilologu”

Kategoria	Uczniowie	Nauczyciele
Przedszkole	–	1
Szkoła podstawowa/gimnazjum	3	2
Szkoła średnia	8	2
Szkoła wyższa, w tym:	33	1
– filologie i lingwistyki	30	
– lektoraty	3	1
– studenci ścieżki nauczycielskiej	11	

Kategoria	Uczniowie	Nauczyciele
Szkoła językowa	–	1
Inne kategorie, w tym:	1	5
– użytkownicy platformy do nauki języka	1	
– nauczyciele języków specjalistycznych uczący w różnych kontekstach		2
– nauczyciele-mentorzy		1
– nauczyciele emerytowani		1
– nauczyciele w fazie destabilizacji zawodowej		1
Rodzina transnarodowa/ wielojęzyczna		1
Podręczniki		1

Najczęstszym kontekstem badań były studia filologiczne i lingwistyczne, w drugiej kolejności szkoły średnie (licea) – różnica ilościowa między tymi grupami jest jednak istotna. Pięć badań zrealizowano w szkołach podstawowych/gimnazjach i tylko jedno w przedszkolu. Inne kategorie odnotowano w pojedynczych przypadkach.

2.3. Metodologiczna specyfika badań

Lektura relacji z badań uwidacznia stałe i wyraźne trendy.

Po pierwsze – badania są – w zdecydowanej większości przypadków – diagnozą poprzeczną. Wyróżniają się więc na tym tle badania podłużne, których jednym z celów było uchwycenie dynamik zmian, np.

- Kouhan (2012) obserwowała łącznie 49 lekcji prowadzonych przez 8 różnych nauczycieli;
- Szymankiewicz (2013) śledziła przez 4 miesiące wpisy studentów specjalizacji nauczycielskiej na forum internetowym;
- studenci badani przez Baran-Łucarz (2014) prowadzili dzienniczki podczas całego semestru zajęć z fonetyki;
- Piegzik (2014) zrealizowała 3 prace projektowe w trakcie 8 miesięcy, w tym czasie uczniowie prowadzili dzienniczki i omawiali nagrane sekwencje zajęć, ponadto po każdym etapie wypełniali kartę samooceny;
- w badaniu Pawlaka i Mystkowskiej-Wiertelak (2015) studenci zaznaczali, w odstępach 5-minutowych, stopień swojej gotowości komunikacyjnej podczas zajęć z mówienia;
- Kotuła (2020) śledził zaangażowanie uczniów w tworzenie tekstu na platformie synchronicznej;
- Wąsikiewicz-Firlej (2016) przez 13 miesięcy obserwowała członków rodziny wielojęzycznej;

- Zawodniak i Kruk (2018) śledzili wpisy w dzienniczkach studentek korzystających z platformy wirtualnej do nauki języka angielskiego.

Druga wyłaniająca się tendencja: w kilkunastu przypadkach badanie jakościowe uzupełniło badanie ilościowe, np. odpowiedzi udzielone na pytanie otwarte o preferencje dotyczące nauki gramatyki w badaniu Pawlaka, Mystkowskiej-Wiertelak i Bielaka (2014) pozwoliły potwierdzić wyniki analizy ilościowej, natomiast w badaniu Kruka i Zawodniak (2017) stosowanie narzędzi ilościowych (np. skala podatności na nudę) zestawiano z opisem sytuacji związanych z nudą podczas zajęć z praktycznego języka angielskiego. Oryginalne jest także badanie tego samego zjawiska za pomocą różnych metod/technik, np. reprezentacje wielojęzyczności badano, zadając respondentom pytanie otwarte typu „Podaj swoją definicję...” (Kucharczyk, 2013), prosząc o narysowanie mapy myśli (Szymankiewicz, Kucharczyk, 2016) oraz zlecając przygotowanie pisemnej autonarracji (Kucharczyk, Szymankiewicz, 2018).

Trzecią regułą jest poświęcenie badania tylko jednej grupie, np. studentom filologii angielskiej. Zaledwie w 7 przypadkach autorzy uwypuklili charakter porównawczy – przedmiotem porównań były:

- dyskurs edukacyjny polskich i brytyjskich nauczycieli (Kouhan, 2012);
- reprezentacje wielojęzyczności współcześnie i 10 lat wcześniej (Kucharczyk, 2013);
- perspektywa studentów-praktykantów i nauczycieli-mentorów na temat przygotowania studentów do odbywania praktyk (Siek-Piskozub, Jankowska, 2015);
- stosowanie otwartych form pracy w gimnazjum i w kształceniu akademickim (Karpeta-Peć, 2017; Peć, 2020);
- nauczanie różnych języków specjalistycznych w różnych kontekstach edukacyjnych (Kic-Drgas, 2017);
- świadomość wyboru i oczekiwania wobec studiów studentów różnych filologii (Smuk, 2020).

Warto też przytoczyć liczby respondentów: średnio w jednym badaniu uczestniczyło 15–30 osób. W dwóch projektach liczba respondentów przekroczyła 400 (Mihułka, 2014; Smuk, 2020), w dwóch wziął zaś udział tylko jeden respondent (Jaworska, 2016; Werbińska, 2020a).

2.4. Tematyka i problematyka badań

Mówiąc o tematyce badań jakościowych prezentowanych na łamach „Neofilologa”, trudno wyłonić ogólne tendencje, tym bardziej nieuprawnione jest sporządzanie hierarchii popularności tematów. Ich różnorodność jest uderza-

jąca i co najwyżej można pogrupować je w bloki. Poniżej zaproponowano więc autorski podział tematyczny, a zarazem zasygnalizowano problematykę badań.

Zmienne dotyczące kontekstu, tj. związane z procesem nauczania/uczenia się

- dyskurs edukacyjny nauczycieli (Kouhan, 2012);
- działania mediacyjne egzaminatorów (Kucharczyk, Sujecka-Zajęc, 2019);
- ocena podręczników do nauki języka polskiego jako obcego z perspektywy potrzeb osób w tzw. wieku senioralnym (Fiema, Janowska, 2017);
- ocena skuteczności nauki języka obcego na platformie Duolingo i rola elementów grywalizacyjnych (Aleksandrowska, Stanulewicz, 2020);
- percepcja ciszy i milczenia oraz ich wpływ na uczniów i przebieg zajęć (Wiśniewska, 2012);
- percepcja nudy podczas zajęć (Kruk, Zawodniak, 2017);
- percepcja strefy komfortu w kontekście zajęć zdalnych (Jankowiak, 2021);
- specyfika interakcji nauczyciela z uczniem podczas zajęć z języka specjalistycznego (Kic-Drgas, 2017);
- wykorzystanie dialogu dydaktyczno-kształtującego w poznawczym wspieraniu ucznia (Sujecka-Zajęc, 2017);
- zalety stosowania otwartych form kształcenia (Karpeta-Peć, 2017; Peć, 2020);
- zalety stosowania prac projektowych (Piegzik, 2014)

Różnice indywidualne z perspektywy rozwijania kompetencji i sprawności językowych

- fluktuacje poziomu gotowości komunikacyjnej podczas zajęć z mówienia (Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2015);
- gotowość komunikacyjna a własna nauka języka angielskiego i stopień jego biegłości (Piechurska-Kuciel, 2014);
- zależności między lękiem językowym a rozwijaniem sprawności mówienia (Lipińska, 2021b);
- wpływ nauki języka obcego w świecie wirtualnym na wybrane zmienne indywidualne: motywację, lęk i poczucie nudy (Zawodniak, Kruk, 2018);
- indywidualne strategie podczas komunikowania się z obcokrajowcami (Morytz, 2017);

- ruch gałek ocznych podczas pracy z podręcznikiem – badanie z wykorzystaniem okulografu (Andrychowicz-Trojanowska, 2018)

Reprezentacje społeczne i teorie subiektywne dotyczące nauki języków obcych

- rola i przebieg uczenia się gramatyki (Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, Bielak, 2014);
- uwarunkowania sukcesu i porażki w nauce języków obcych (Pudo, 2017);
- przyczyny błędów w nauce języków obcych oraz postawy wobec nich (Półtorak, 2019);
- wpływ informacji zwrotnej ze strony nauczyciela na postawy uczniów (Lipińska, 2021a)

Biografie językowe

- refleksja o własnej nauce języka/języków: znaczące zdarzenia, wpływ innych, plany i aspiracje (Werbińska, 2012);
- studium przypadku ucznia dyslektycznego z punktu widzenia nauki języków obcych (Jaworska, 2016);
- ocenianie mówienia i pisania – analiza zdarzeń krytycznych z własnej biografii językowej (Czura, 2019);
- świadomość wyboru i oczekiwania współczesnych studentów filologii (Smuk, 2020)

Techniki rozwijania kompetencji i sprawności językowych, ich poziom

- kompetencja fonologiczna: rola refleksji w uczeniu się fonetyki (Baran-Łucarz, 2014), świadomość fonetyczna studentów filologii (Gajos, 2021);
- kompetencja gramatyczna: rola języka ojczystego w uczeniu się gramatyki (Wach, 2017);
- kompetencja komunikacyjna nauczycieli pracujących w przedszkolu immersyjnym (Bielicka, 2013);
- kompetencja pragmatyczna nauczycieli języka angielskiego (Szczeniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej, 2017);
- wypowiedź pisemna: wpływ wspólnego planowania na treść, organizację, bogactwo językowe i poprawność pracy pisemnej (eseju) oraz jego wartość motywacyjna (Marzec-Stawiarska, 2012), zakres i formy pisania zespołowego na platformie synchronicznej (Kotula, 2020).

Wielo-/różnojęzyczność, różnokulturowość

- rodzinna polityka językowa – studium przypadku rodziny transnarodowej/wielojęzycznej (Wąsikiewicz-Firlej, 2016);
- reprezentacje wielojęzyczności (Kucharczyk, 2013; Szymankiewicz, Kucharczyk, 2016);
- wpływ doświadczeń z nauki jednego języka obcego na naukę kolejnego (Bawej, 2013; Kucharczyk, Szymankiewicz, 2018);
- wpływ doświadczeń z nauki języka obcego na motywację, rola kontaktów z przedstawicielami innej kultury (Mackiewicz, 2014);
- hybrydowość językowa a kształtowanie się tożsamości (Lankiewicz, 2021);
- reprezentacje pojęcia „kultura” z perspektywy studentów filologii (Mihułka, 2016);
- postawy wobec przedstawicieli innych kultur (Niemców) (Mihułka, 2014)

Kształtowanie się tożsamości nauczycieli

- analiza zdarzeń krytycznych we własnej praktyce (Kossakowska-Pisarek, 2020);
- ocena przygotowania teoretycznego i odbytych praktyk nauczycielskich (Marciniak, 2014; Blaszk, 2015);
- ocena przeprowadzonej mikro-lekcji (Czajka, 2014);
- przygotowanie studentów do realizowania praktyk nauczycielskich – praktykanci vs mentorzy (Siek-Piskozub, Jankowska, 2015);
- konceptualizacja kompetencji u początkujących nauczycieli – model KARDS (Werbińska, 2013);
- egzamin na stopień awansu zawodowego nauczyciela (Werbińska, 2020a);
- ewolucja roli społecznej nauczyciela w kontekście przemian (reformy szkolnictwa) (Papierz-Łapsa, 2019);
- autobiograficzne refleksje emerytowanych nauczycieli (Werbińska, 2014)

Narzędzia stymulujące autorefleksję (przyszłych) nauczycieli

- blog (Pitura, 2017);
- duoetnografia (Werbińska, 2018);
- dyskusja (Ciepiela, 2014);
- forum dyskusyjne – perspektywa teorii subiektywnych (Szymankiewicz, 2013);
- narracje autobiograficzne (Wąsikiewicz-Firlej, Lankiewicz, 2015);
- portfolio (Witkowska, 2018)

Podsumowanie

Równoległe do postulowanej komplementarności podejścia ilościowego i jakościowego w badaniach nie brakuje badaczy, którzy – *a priori* – są zwolennikami jednej bądź drugiej orientacji. Jednakże to w mniejszym stopniu osobiste preferencje, a w zdecydowanie większym szczegółowe cele i pytania badawcze powinny dyktować wybór. Nieformalne rozmowy z badaczami uprawiającymi głównie badania ilościowe, także doświadczonymi, unaoczniają dodatkowe ryzyko: niechętnie inicjują oni badania jakościowe z obawy przed zakwestionowaniem ich wniosków, które z natury rzeczy opierają się na analizie danych nieobiektywnych, niereprezentatywnych i nieporównywalnych. Takie obiekcje trudno jednak uznać za zasadne – tzw. obiektywne wizje świata nie są przecież przedmiotem badań jakościowych, a na marginesie narzuca się pytanie o to, czy badania ilościowe, np. ankiety zawierające pytania zamknięte i skale Likerta, gwarantują tzw. poznanie obiektywne – przecież nawet sposób formułowania pytań przez badacza odzwierciedla jego (subiektywną) wizję danego aspektu. Otwarta formuła i możliwość zbudowania całościowego obrazu (ucznia, nauczyciela, placówki...), wyrażonego w aparacie pojęciowym nienarzuconym przez badacza, stanowią najmocniejsze atuty, a zarazem są istotą badań jakościowych. Nieuprawnione jest podejmowanie prób ustalenia tego, która orientacja badawcza jest lepsza, ponieważ wyłącznie w konkretnym kontekście, kiedy zdefiniuje się cele i pytania badawcze, można ocenić wybór. Także ewentualny zarzut dotyczący małej liczby respondentów jest nieuprawniony z perspektywy specyfiki badań jakościowych, poza tym – jak pokazują przytoczone przykłady (np. Wąsikiewicz-Firlej, Lanikiewicz, 2015; Wąsikiewicz-Firlej, 2016; Jaworska, 2016; Werbińska 2020a) – badanie jednej czy dwóch osób dostarcza bardzo gęstych danych.

Autorzy publikujący w „Neofilologu” są świadomi pułapek badań jakościowych – częstokroć wyrażają je we wstępach i w omówieniach przyjętej metodologii. Jednak to nie przekłada się na brak popularności takich badań, a duża rozpiętość tematyczna projektów właściwie potwierdza ich sukces. Patrząc na nie z szerokiej perspektywy, można wyłonić kilka trendów:

- w artykułach poddanych analizie prezentowane są projekty badawcze, a części zawierające uwagi metodologiczne nie są rozbudowane; teksty poświęcone teorii metodologii stanowią mniej niż 10% całości;
- ankiety i wywiady to najczęściej stosowane metody/techniki badawcze – łącznie w ponad 80% opisanych projektów sięgnięto po jedną z nich;
- zdecydowanie mniejsza jest popularność obserwacji, którą zastosowano w około 17% badań poddanych analizie;

- w około 40% badań wykorzystano, co warto podkreślić, co najmniej jedną z mniej popularnych metod/technik: autonarrację pisemną, analizę dokumentacji (np. bloga/forum dyskusyjnego, konspektów zajęć, nagrań z egzaminów), dzienniczki samoobserwacji i in.;
- duże spektrum badań nie pozwala wyłonić głównych tendencji tematycznych, poza tym, że zwykle ograniczają się do jednej grupy badanych;
- obiektem badań byli najczęściej uczniowie, zwłaszcza studenci filologii (około 75% to uczniowie, w tym ponad 90% to przyszli filolodzy);
- rzadko w jednym badaniu porównuje się różne grupy (np. uczniów pochodzących z różnych środowisk);
- duża jest rozpiętość z punktu widzenia liczby respondentów uczestniczących w jednym badaniu;
- relacjonowane badania mają przede wszystkim charakter diagnozy poprzecznej;
- tylko w kilkunastu przypadkach badania jakościowe uszczegółwiają lub uzupełniają badania ilościowe.

Wobec powyższych danych narzuca się kilka ogólnych dezyderatów. Zbyt rzadko badane są przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły językowe i kierunki niefilologiczne (lektoraty). Nieczęsto przedmiotem analizy są podręczniki i inne materiały do nauki języków obcych. Zdecydowanie brakuje badań jakościowych poświęconych nauczycielom. Zwiększenie liczby badań podłużnych pozwoliłoby śledzić ewolucje różnych zjawisk, np. zmian przekonań czy transformacji praktyk. Natomiast stosowanie kilku narzędzi w ramach jednego badania pozwoliłoby uzyskać szerszy obraz lub po prostu weryfikować cząstkowe dane. Ciekawe, czy kolejne dziesięciolecie przyniesie pogłębienie istniejących tendencji w badaniach jakościowych, czy też zaowocuje nowym spojrzeniem, zarówno z punktu widzenia podejmowanych tematów, obranych metodologii lub badanych grup.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowska O., Stanulewicz D. (2020), *Internetowa platforma do nauki języków Duolingo – opinie użytkowników*. „Neofilolog”, nr 55/1, s. 125–144.
- Andrychowicz-Trojanowska A. (2018), *Eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna na przykładzie badań własnych*. „Neofilolog”, nr 50/1, s. 127–142.
- Andrzejewska E., Wawrzyniak-Śliwska M. (red.) (2020), „Neofilolog”, nr 54/2: „Metody badawcze w glottodydaktyce”, Poznań-Gdańsk.
- Baran-Łuczarska M. (2014), *Podejście studentów filologii angielskiej do refleksji w nauce wymowy*. „Neofilolog”, nr 42/1, s. 9–23.

- Bawej I. (2013), *W jaki sposób język angielski może ułatwić proces nauki języka niemieckiego na poziomie zaawansowanym? (Raport z badań własnych)*. „Neofilolog”, nr 40/1, s. 15–28.
- Bielicka M. (2013), *Kompetencje nauczyciela języka obcego w przedszkolu immersyjnym. Przygotowanie studentów kierunków neofilologicznych do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu dwujęzycznym*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 279–301.
- Błaszczak M. (2019), *Between didactics, the mentor and the pupils: trainee reflections concerning their teaching practices*. „Neofilolog”, nr 45/1, s. 9–25.
- Ciepiela K. (2019), *Refleksja nad działaniem a tożsamość społeczna nauczyciela we wspólnocie praktyków*. „Neofilolog”, nr 43/1, s. 111–124.
- Czajka E. (2019), *Analiza umiejętności refleksyjnych przyszłych nauczycieli języka angielskiego*. „Neofilolog”, nr 43/1, s. 55–65.
- Czerniawska E. (2008), *Style uczenia się – status teoretyczny i implikacje praktyczne*, (w:) Ciarkowska W., Oniszczenko W. (red. nauk.), *Szkice z psychologii różnic indywidualnych*. Warszawa: Wyd. Nauk. „Scholar”, s. 61–72.
- Czura A. (2019), *Adolescent learners’ perceptions of assessing speaking and writing skills – critical incident analysis*. „Neofilolog”, nr 53/2, s. 281–297.
- Fiema M., Janowska I. (2017), *Analiza wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście edukacji seniorów*. „Neofilolog”, nr 49/1, s. 133–152.
- Gajos M. (2021), *Fonetyka języka ojczystego a kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym na przykładzie języka francuskiego*. „Neofilolog”, nr 57/1, s. 9–23.
- Jankowiak A. (2021), *Rola czynników afektywnych na przykładzie strefy komfortu na zdalnych zajęciach językowych*. „Neofilolog”, nr 57/2, s. 217–235.
- Jaroszewska A. (2014), *Badania biograficzne jako źródło refleksji nad procesami nauczania/uczenia się języków obcych*. „Neofilolog”, nr 42/1, s. 51–61.
- Jaroszewska A. (2020), *Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych*. „Neofilolog”, nr 54/2, s. 245–268.
- Jaworska M. (2018), *Indywidualny styl uczenia się a preferowane strategie – studium przypadku ucznia dyslektycznego*. „Neofilolog”, nr 47/2, s. 231–242.
- Karpeta-Peć B. (2017), *Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim (action research)*. „Neofilolog”, nr 49/1, s. 95–114.
- Karpińska-Szaj K. (red.) (2010), „Neofilolog”, nr 35: „Badania glottodydaktyczne w praktyce”, Poznań.
- Karpińska-Szaj K., Sujecka-Zajac J. (2019), *Dialog dydaktyczny w uczeniu się języka obcego*. „Neofilolog”, nr 52/1, s. 61–73.
- Kic-Drgas J. (2017), *A jeśli uczeń wie więcej – trudna interakcja na zajęciach z języka specjalistycznego*. „Neofilolog”, nr 49/2, s. 207–216.
- Kossakowska-Pisarek S. (2020), *Developing reflective practice as part of teacher training with the use of critical incidents*. „Neofilolog”, nr 55/1, s. 93–106.
- Kotuła K. (2020), *Ocena telekolaboracyjnych projektów pisarskich realizowanych na platformach synchronicznych*. „Neofilolog”, nr 54/1, s. 171–187.

- Kouhan B. (2012), *Dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego w polskim liceum a brytyjskim The Sixth Form College – wyniki badań porównawczych*. „Neofilolog”, nr 38/2, s. 201–222.
- Kruk M., Zawodniak J. (2017), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego*, „Neofilolog”, nr 49/1, s. 115–131.
- Kucharczyk R. (2013), *Reprezentacje społeczne wielojęzyczności studentów filologii romańskiej*, „Neofilolog”, nr 40/1, s. 93–109.
- Kucharczyk R., Sujecka-Zajęc J. (2019), *O komunikacyjnych i mediacyjnych kompetencjach egzaminatora na egzaminie ustnym z języka obcego (na przykładzie egzaminu certyfikacyjnego UW z języka francuskiego)*. „Neofilolog”, nr 53/1, s. 9–27.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2019), *Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. W stronę dydaktyki wielojęzyczności w początkowym kształceniu nauczycieli*. „Neofilolog”, nr 51/1, s. 89–108.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Lankiewicz H.A. (2021), *Linguistic hybridity and learner identity: translanguaging practice among plurilinguals in the educational setting*. „Neofilolog”, nr 56/1, s. 55–70.
- Lipińska J. (2021a), *Le feedback est-il toujours motivant ? Les attitudes des bacheliers polonophones de classes bilingues envers la rétroaction corrective écrite*. „Neofilolog”, nr 56/1, s. 39–54.
- Lipińska J. (2021b), *L’anxiété langagière en classe de français : les attitudes des lycéens polonais envers l’enseignement/apprentissage de l’oral*. „Neofilolog”, nr 57/1, s. 101–117.
- Mackiewicz M. (2019), *Biografia językowa jako przyczynek do refleksji nad motywacją do nauki języka niemieckiego*. „Neofilolog”, nr 42/2, s. 181–200.
- Marciniak I. (2014), *Rola refleksji w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego*. „Neofilolog”, nr 43/1, s. 39–53.
- Marzec-Stawiarska M. (2012), *Elementy wspólnego pisania na zajęciach pisania akademickiego*. „Neofilolog”, nr 39/1, s. 41–54.
- Miłułka K. (2014), *Nie lubię Niemców, bo nie – o autorefleksji w postrzeganiu innych*. „Neofilolog”, nr 42/1, s. 63–76.
- Miłułka K. (2018), *Koncepcje kultury a nauczanie i uczenie się języków obcych – zarys teoretyczny*. „Neofilolog”, nr 47/1, s. 21–35.
- Morytz J. (2017), *Strategie komunikacyjne w obliczu trudności językowych*. „Neofilolog”, nr 49/2, s. 193–206.
- Nerlicki K. (2007), *Ewaluacja osobistych procesów uczeniowych za pomocą dzienniczków*, (w:) Pawlak M., Fisiak J. (red.), *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 211–226.
- Nerlicki K. (2009), *Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny*. „Neofilolog”, nr 32, s. 151–162.
- Papierz-Łapsa E. (2019), *Ewaluacja roli społecznej nauczycieli języka niemieckiego w kontekście zaburzenia stabilizacji zawodowej*. „Neofilolog”, nr 53/2, s. 227–247.

- Pawlak M. (red.) (2009), „Neofilolog”, nr 32: „Metody badań w językoznawstwie stosowanym”, Poznań.
- Pawlak M. (red.) (2009), „Neofilolog”, nr 32: „Metody badań w językoznawstwie stosowanym”, Poznań.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (2019), *Gotowość komunikacyjna w przebiegu zajęć z mówienia w języku obcym: wyniki badań*. „Neofilolog”, nr 45/2, s. 157–172.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Bielak J. (2014), *Przekonania studentów filologii angielskiej na temat nauczania gramatyki*. „Neofilolog”, nr 42/1, s. 77–93.
- Peć B. (2020), *Otwarte formy pracy w glottodydaktyce – specyfika oceniania w edukacji szkolnej oraz w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych*. „Neofilolog”, nr 54/1, s. 105–131.
- Piechurska-Kuciel E. (2019), *Poglądy na naukę języka obcego u osób z wysoką i niską gotowością komunikacyjną w języku angielskim*. „Neofilolog”, nr 42/2, s. 241–254.
- Piegiż W. A. (2014), *Od refleksji do konstruowania wiedzy i wspólnoty komunikacyjnej: wyniki badania w działaniu*. „Neofilolog”, nr 42/1, s. 95–109.
- Pitura J. (2017), *Zastosowanie bloga we wspieraniu refleksji studenckiej podczas praktyk pedagogicznych*. „Neofilolog”, nr 48/2, s. 253–265.
- Półtorak E. (2019), *Podejście do błędu w nauce języków obcych – perspektywa ucznia*. „Neofilolog”, nr 53/2, s. 263–280.
- Pudo D. (2017), *Subiektywne teorie na temat uczenia się języka obcego studentów romanistyki*. „Neofilolog”, nr 48/1, s. 55–71.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Siek-Piskozub T., Jankowska A. (2019), *Znaczenie praktyk w rozwijaniu kompetencji nauczycielskiej – perspektywa praktykanta i mentora*. „Neofilolog”, nr 44/2, s. 209–220.
- Smuk M. (2017), *Pisemna autonarracja w badaniu różnic indywidualnych w glottodydaktyce*. „Neofilolog”, nr 48/1, s. 41–54.
- Smuk M. (2020), *Czego pragną przyszli filolodzy... Wyniki badania pilotażowego na temat świadomości wyboru i oczekiwań studentów filologii*. „Neofilolog”, nr 55/2, s. 195–207.
- Sujecka-Zajac J. (2017), *Rola mediacji dydaktycznej w rozwijaniu warsztatu poznawczego ucznia na lekcji języka obcego*. „Neofilolog”, nr 48/2, s. 169–181.
- Sujecka-Zajac J. (2020), *Czy jesteśmy gotowi na ekoglottodydaktykę w polskim kontekście edukacyjnym?* „Neofilolog”, nr 55/1, s. 11–26.
- Szczepaniak-Kozak A., Wąsikiewicz-Firlej E. (2017), *Różnice indywidualne w nabywaniu kompetencji pragmatycznej przez nauczycieli języka angielskiego*. „Neofilolog”, nr 48/2, s. 213–231.
- Szymankiewicz K. (2013), *Między teorią a praktyką – przejawy teorii osobistych w refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego podczas praktyk pedagogicznych*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 303–317.
- Szymankiewicz K., Kucharczyk R. (2018), *Mapy myśli jako narzędzie badania reprezentacji społecznych wielojęzyczności – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego*. „Neofilolog”, nr 47/2, s. 187–203.

- Wach A. (2017), *Odniesienia do języka ojczystego jako strategia uczenia się gramatyki języka obcego: perspektywa polskich uczniów języka angielskiego*. „Neofilolog”, nr 48/1, s. 73–88.
- Wąsikiewicz-Firlej E. (2018), *Język i tożsamość w rodzinie transnarodowej: studium przypadku*. „Neofilolog”, nr 47/2, s. 155–169.
- Wąsikiewicz-Firlej E., Lankiewicz H. (2019), *Wykorzystanie narracji biograficznych w refleksji nad kształceniem nauczycieli języków obcych*. „Neofilolog”, nr 44/2, s. 237–249.
- Werbińska D. (2012), *Akwizycja języka obcego w perspektywie studenta filologii: badanie tożsamości językowej studenta w kontekście czasoprzestrzeni i heterologji*. „Neofilolog”, nr 39/1, s. 55–80.
- Werbińska D. (2013), *Kompetencje początkującego nauczyciela języka angielskiego w świetle modelu KARDS B. Kumaravadivelu*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 319–332.
- Werbińska D. (2014), *Biografia zawodowa jako źródło wiedzy – autobiograficzne refleksje emerytowanych nauczycielek języka obcego*. „Neofilolog”, nr 43/1, s. 125–140.
- Werbińska D. (2018), *Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego*. „Neofilolog”, nr 51/1, s. 59–73.
- Werbińska D. (2020a), *Language teacher positioning in a teacher promotion examination: a small story approach*. „Neofilolog”, nr 54/1, s. 133–153.
- Werbińska D. (2020b), *Duoethnography in applied linguistics qualitative research*. „Neofilolog”, nr 54/2, s. 269–283.
- Widła H. (red.) (2009), „Neofilolog”, nr 33: „Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce”, Katowice.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: AVALON.
- Wiśniewska D. (2012), *Czy milczenie zawsze jest złotem? Percepcja ciszy i milczenia na zajęciach z praktycznej znajomości języka angielskiego*. „Neofilolog”, nr 38/1, s. 61–76.
- Witkowska M. (2019), *Portfolio jako narzędzie kształcenia refleksyjności przyszłych nauczycieli języków obcych*. „Neofilolog”, nr 51/1, s. 75–88.
- Zawodniak J., Kruk M. (2018), *Wpływ świata wirtualnego second life na zmiany w poziomie motywacji, lęku językowego i doświadczenia nudy u studentów filologii angielskiej*. „Neofilolog”, nr 50/1, s. 65–85.

Received: 22.08.2022

Revised: 25.05.2023