

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 32

Metody badań w językoznawstwie stosowanym

pod redakcją

Mirosława Pawlaka

Poznań 2009

Redaktor tomu tematycznego:

Mirosław Pawlak

Recenzent tomu tematycznego:

Weronika Wilczyńska

Redakcja

Katarzyna Karpińska-Szaj (redaktor naczelny)

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Piotr Bajak (redakcja techniczna)

Joanna Dudek (projekt okładki)

Rada redakcyjna:

Anna Cieślicka, Aleksandra Jankowska, Teresa Siek-Piskozub, Włodzimierz Sobkowiak, Weronika Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka

ISSN: 1429-2173

INFORMACJE DLA AUTORÓW:

W czasopiśmie publikujemy teksty referatów wygłoszonych na konferencjach PTN, artykuły nadesłane na adres redakcji oraz sprawozdania, protokoły i komunikaty dotyczące działalności Towarzystwa. Warunkiem publikacji jest uzyskanie pozytywnej recenzji oraz dostosowanie tekstów do wymogów merytorycznych (dobór tematyki, sposób prowadzenia wyводу i prezentacja danych empirycznych), technicznych (odpowiednia organizacja tekstu) i formalnych (dostarczenie tekstów do redakcji w wersji elektronicznej i papierowej wraz z odpowiednimi danymi). Szczegółowe zalecenia dla autorów znajdują na stronie internetowej <http://www.poltowneo.org/>, zakładka *Neofilolog*.

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
kataszaj@main.amu.edu.pl

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)
Instytut Filologii Germańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
s.chudak@amu.edu.pl

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

SŁOWO WSTĘPNE: Mirosław Pawlak 5

WPROWADZENIE: Anna Niżegorodcew – *Dwie tradycje badawcze w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego* 7

I. OBSZARY POZNANIA: STAN BADAŃ I PODEJŚCIA METODOLOGICZNE

1. Ewa Waniek-Klimczak – *Badanie wymowy w języku obcym – od teorii do praktyki* 19
2. Mirosław Pawlak – *Nauczanie gramatyki języka obcego – kierunki i metody badań* 33
3. Halina Chodkiewicz – *Problematyka nauczania umiejętności czytania w języku drugim/ obcym w świetle najnowszych badań naukowych* 49
4. Mirosław Pawlak – *Metodologia badań nad strategiami uczenia się* 65
5. Ewa Piechurska-Kuciel – *Metodologia badań nad lękiem językowym* 85

II. METODY I NARZĘDZIA BADAWCZE: PRZYKŁADY ZASTOSOWAŃ I OGRANICZENIA

1. Jan Majer – *Analiza dyskursu na lekcji języka obcego* 99
2. Danuta Wiśniewska – *Badanie w działaniu jako metoda badawcza w dydaktyce języków obcych* 115
3. Sebastian Piotrowski – *Jak badać akwizycję języka obcego w klasie, czyli o zadaniu w perspektywie badań ilościowych i jakościowych* 127
4. Maria Wysocka – *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych* 139
5. Krzysztof Nerlicki – *Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny* 151
6. Urszula Paprocka-Piotrowska – *Transkrypcja, kodowanie i analiza danych językowych w systemie CHILDES* 163
7. Jacek Rysiewicz – *Uchybienia metodologiczne w badaniach ilościowych w językoznawstwie stosowanym* 177
8. Halina Widła – *O nieprawidłowym stosowaniu narzędzi statystycznych w badaniach ankietowych* 189

SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY 199

SŁOWO WSTĘPNE

Z prawdziwą przyjemnością i satysfakcją oddaję w Państwa ręce pierwszy tematyczny numer *Neofilologa*, który jest w całości poświęcony metodologii badań w obszarze językoznawstwa stosowanego, ze szczególnym uwzględnieniem tych dotyczących różnych aspektów procesu uczenia się i nauczania języka obcego. Można by wymienić przynajmniej kilka powodów, dla których warto zajmować się tą problematyką i które stanowiły impuls do podjęcia tej ważnej inicjatywy przez Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Po pierwsze, w ostatnich latach jesteśmy świadkami intensyfikacji badań empirycznych w zakresie dydaktyki językowej, ich ogromnego zróżnicowania i specjalizacji tematycznej, co w oczywisty sposób wymaga dostosowania już istniejących i wypracowania zupełnie nowych metod, narzędzi czy procedur badawczych. Taka potrzeba wydaje się być szczególnie paląca na naszym rodzimym gruncie, a to dlatego że od czasu publikacji w roku 1982 nowatorskiej wówczas pracy Hanny Komorowskiej zatytułowanej *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, niestety nie ukazało się w Polsce żadne większe opracowanie na ten temat. Inną kwestią jest fakt, że te same problemy są nader często podejmowane w zupełnie odmienny sposób, co jest wynikiem nie tylko przyjęcia takiej a nie innej szkoły czy tradycji badawczej, ale także identyfikowania się z określoną filologią i odwoływania się głównie do właściwej jej literatury przedmiotu. W końcu, ważnym impulsem do pochylenia się nad metodologią badań jest również to, że coraz bardziej obniża się ich jakość, o czym świadczą trudności na etapie planowania, opracowania narzędzi badawczych, prezentacji i analizy zebranych danych czy też interpretacji wyników, a wykształcenie odpowiednich standardów w tym zakresie ma kluczowe znaczenie. Choć niniejsza publikacja nie pretenduje do roli podręcznika, który zawierałby przekrojowe omówienie metodologii badań we wszystkich różnorodnych jej wymiarach, jestem głęboko przekonany, że pozwoli ona po części wypełnić istniejącą lukę i stanie się istotnym punktem odniesienia dla wszystkich osób, które są zainteresowane prowadzeniem badań empirycznych w obszarze uczenia się i nauczania języków obcych, a w szczególności tych przygotowujących rozprawy doktorskie i habilitacyjne.

Ze względu na różnorodną tematykę i odmienny charakter nadesłanych artykułów, ich odpowiednie pogrupowanie stanowiło dla mnie, jako Redaktora tomu, nie lada wyzwanie. Pragnąc uniknąć porządku alfabetycznego, który byłby zapewne najprostszym rozwiązaniem, ale jednocześnie utrudniał dostrzeżenie punktów stycznych pomiędzy poszczególnymi pracami, kierując się cennymi wskazówkami Pani Recenzent Profesor Weroniki Wilczyńskiej, zdecydowałem o wyodrębnieniu artykułu wstępnego, który pełni rolę wprowadzenia oraz dwóch rozdziałów. I tak, tom otwiera tekst Anny Niżegorodcew, w którym prezentuje ona dwa nurty badawcze w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego, tj. tradycje psycholingwistyczną i socjokulturową. W *Części I*, zatytułowanej *Obszary poznania: stan badań i podejścia metodologiczne*, zamieszczono opracowania ogniskujące się na kierunkach i metodach badań w odniesieniu do konkretnych problemów, którymi

interesują się specjaliści, tj. wymowy (Ewa Waniek-Klimczak), gramatyki (Mirosław Pawlak), umiejętności czytania (Halina Chodkiewicz), strategii uczenia się (Mirosław Pawlak) oraz lęku językowego (Ewa Piechurska-Kuciel). Z kolei *Część II*, pod tytułem *Metody i narzędzia badawcze: przykłady zastosowań i ograniczenia*, zawiera opracowania dotyczące określonych scenariuszy, instrumentów i procedur stosowanych w badaniach nad uczeniem się i nauczaniem języka obcego, niezależnie od konkretnego obszaru poznania. Czytelnik znajdzie tutaj omówienie analizy dyskursu (Jan Majer), badania w działaniu (Danuta Wiśniewska), zadania jako jednostki analizy korpusu danych zebranych podczas lekcji (Sebastian Piotrowski), stosowania wywiadu i obserwacji w badaniach nad osobą nauczyciela (Maria Wysocka), dzienników uczących się (Krzysztof Nerlicki), a także transkrypcji, kodowania i analizy danych językowych w systemie CHILDES (Urszula Paprocka-Piotrowska). Na końcu tej części zamieszczono dwa artykuły, które dotyczą często popełnianych błędów i niedociągnięć metodologicznych w odniesieniu do ilościowych badań zależności między zmiennymi (Jacek Rysiewicz) oraz wykorzystywania narzędzi statystycznych w badaniach ankietowych (Halina Widła).

Mirosław Pawlak

Anna Niżegorodcew

Uniwerytet Jagielloński, Kraków

DWIE TRADYCJE BADAWCZE W JĘZYKOZNAWSTWIE STOSOWANYM DOTYCZĄCYM JĘZYKA DRUGIEGO

Two research traditions in L2 applied linguistics

The present paper presents two theoretical and research traditions concerning second language acquisition and use: psycholinguistic and sociocultural ones. It provides a historical overview of the field of psycholinguistics and second language acquisition studies since the 1950s with its more recent critique from the representatives of the sociocultural developments in second language theory. The quantitative and qualitative research approaches in contemporary L2 applied linguistics studies are illustrated with a recent study of the acculturation process of Polish immigrants in the United Kingdom done by an MA student.

1. Wstęp

Jezykoznanstwo stosowane dotyczące języka drugiego jest nauką interdyscyplinarną, to znaczy czerpie z kilku źródeł wiedzy, zwłaszcza z jezykoznanstwa, psychologii, socjologii, pedagogiki i nauk o komunikacji. Dotyczy uczenia się, nauczania i użycia *drugiego języka*. Przez *drugą język* rozumie się obecnie jakikolwiek język, który nie jest językiem pierwszym (ojczystym, rodzimym).

Sam termin *jezykoznanstwo stosowane dotyczące języka drugiego* jest zbyt wąski, aby ogarnąć nim całą złożoną dziedzinę nauki dotyczącą badań nie tylko w klasie szkolnej, lecz także w komunikacji naturalnej. Dziedzinę tę wyróżnia dzisiaj właściwie jedynie *drugą język* – przedmiot badań. Używam tego terminu ze względu na jego długoletnie zakorzenienie w nauce, zwłaszcza w tradycji brytyjskiej (por. tytuł znanego czasopisma naukowego wydawanego przez Oxford University Press – *Applied Linguistics*). Pokrewnymi terminami są: *psycholingwistyka języka drugiego*

(ang. *second language psycholinguistics*), *studia nad interjęzykiem* (ang. *interlanguage studies*) i *studia nad przyswajaniem języka drugiego* (ang. *studies in second language acquisition*).

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie dwóch tradycji badawczych językoznawstwa stosowanego: *psycholingwistycznej* i *socjokulturowej*. Każde z tych podejść badawczych inaczej rozumie procesy przyswajania i uczenia się języka. Zgodnie z tradycją psycholingwistyczną, przyswajanie i uczenie się języka zachodzi w umyśle ludzkim, a wszystko co jest na zewnątrz umysłu, czyli wpływ środowiska na procesy uczenia się, ma drugorzędne znaczenie dla samych procesów kognitywnych. Według tradycji socjokulturowej, języka drugiego uczy się zawsze w określonym kontekście środowiskowym, który wywiera zasadniczy wpływ na wewnętrzne procesy kognitywne.

Badania naukowe w językoznawstwie stosowanym można również podzielić na badania *ilościowe* i *jakościowe*. W pierwszym typie badań liczymy np. użycie danych słów w tekstach i wypowiedziach ustnych uczących się języka drugiego. Następnie interpretujemy na przykład ich rzadsze występowanie w stosunku do występowania w porównywalnej grupie użytkowników języka pierwszego jako niekompletną znajomość słownictwa języka drugiego. W drugim typie badań opisujemy na przykład sposoby manifestowania swojej tożsamości przez uczących się języka drugiego w dyskursie i próbujemy je wyjaśnić, porównując je do sposobów manifestowania swojej tożsamości w dyskursie w języku pierwszym. W drugim typie badań nie jest istotna liczba występujących przypadków, lecz samo pojawienie się pewnych zwrotów w wypowiedziach osoby uczącej się języka drugiego. Co za tym idzie, o ile badania ilościowe opierają się na korpusach, danych i metodach statystycznych, o tyle badania jakościowe skupiają się na przykładowym materiale, na którym przeprowadza się pogłębioną analizę formalną i/lub funkcjonalną. Pierwsze podejście (ilościowe) jest bardziej charakterystyczne dla nauk społecznych, np. psychologii i socjologii, drugie – dla językoznawstwa kognitywnego, kulturoznawstwa, analizy konwersacyjnej i analizy dyskursu. Oba są uprawnione w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego.

W dalszej części artykułu przedstawiam tło historyczne omawianych badań, a następnie ich zastosowanie w klasie szkolnej. W końcowej części podaję przykład studenckiej pracy badawczej w ramach pracy magisterskiej, opartej na podejściu socjokulturowym i wykorzystującej mieszane metody badawcze – ilościową i jakościową.

2. Rys historyczny: od lat 50. XX wieku do dzisiaj

Jak powiedziałam powyżej, termin *językoznawstwo stosowane dotyczące języka drugiego* dotyczy złożonego pojęcia, którego zakres ewoluował podczas swojej nie tak długiej zresztą historii. Aby ukazać rozwój tego pojęcia i jego obecne dwa nurty badawcze, należy cofnąć się do lat 50-tych i 60-tych XX wieku. Dokonała się wówczas prawdziwa rewolucja w teorii językoznawczej, mająca swoje główne źródło w przełomowych pracach Chomsky'ego (1957, 1959, 1965, 1968) oraz w powstaniu nowej gałęzi nauki – psycholingwistyki (por. Kurcz 1976). Zwró-

cono uwagę na umysł ludzki, w którym zachodzą procesy kognitywne związane z procesami językowymi. Paradoksalnie, rewolucja w językoznawstwie oznaczała między innymi odejście od behawiorystycznego zainteresowania jedynie zachowaniem językowym, które można obserwować bezpośrednio, czyli od ugruntowanej behawiorystycznej tradycji ilościowych badań psychologicznych, w kierunku rozumowania językoznawczego, wywodzącego ogólną zasadę przyswajania języka z jednostkowej intuicji rodzimego użytkownika języka. Sam Chomsky nie interesował się zresztą językiem drugim. Z naszej obecnej perspektywy, poszukującej źródeł dwóch nurtów badawczych językoznawstwa stosowanego dotyczącego języka drugiego: psycholingwistycznego i socjokulturowego, wydanie w roku 1954 przez Osgooda i Sebeoka tomu zatytułowanego *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems* (Osgood i Sebeok 1954) można przyjąć za moment inicjujący jeden z tych nurtów – nurt psycholingwistyczny, który do dziś jest uznawany, nawet przez swoich oponentów, za główny nurt badań.

Wydana w 1983 roku monografia Hatch *Psycholinguistics: A second language perspective* (Hatch 1983) przyjmuje już perspektywę języka drugiego i definiuje zakres nowej gałęzi nauki jako poświęconej rozumieniu, produkowaniu i przyswajaniu drugiego języka. Autorka postrzega pewną dwoistość nowej gałęzi nauki, co do której oczekiwania językoznawców i psychologów różnią się – językoznawcy szukają w niej psychologicznego wyjaśnienia reguł lingwistycznych, natomiast psychologowie lepszego zrozumienia procesów kognitywnych związanych z rozumieniem, produkcją i przyswajaniem języka drugiego. Jednakże owa dwoistość, zdaniem Hatch, nie uniemożliwia współpracy badawczej, bowiem metody pracy językoznawców i psychologów wzajemnie się uzupełniają. Z punktu widzenia przedmiotu badań łączy je to, że obie zainteresowane grupy naukowców skupiają się na ludzkim umyśle i na procesach kognitywnych zachodzących w umyśle, nie wiążąc tych procesów z szerszym socjokulturowym kontekstem rozumienia, produkcji i przyswajania języka drugiego.

Drugi, socjokulturowy nurt badawczy pojawił się znacznie później, za przyczyną debaty w czasopiśmie *Modern Language Journal*, zainicjowanej w 1997 roku przez Firtha i Wagnera w ich programowym artykule „On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research” (Firth i Wagner 1997). Aby uchwycić zasadniczą różnicę pomiędzy podejściem psycholingwistycznym a podejściem socjokulturowym do badania rozumienia, produkcji i przyswajania języka drugiego, a także do jego nauczania, należy wspomnieć o stopniowym zastępowaniu terminu *psycholingwistyka języka drugiego* terminem *przyswajanie języka drugiego*, w języku angielskim *second language acquisition* (por. tytuł znanego czasopisma naukowego wydawanego przez Cambridge University Press – *Studies in Second Language Acquisition*).

Pierwszą gałęzią badań nad przyswajaniem języka drugiego były studia nad interjęzykiem (ang. *interlanguage studies*), zainspirowane teorią błędów językowych i ich analizą (ang. *error analysis*) (por. Corder 1967). Przedmiotem badań był język ucznia języka drugiego jako odrębny, choć wciąż zmieniający się system

językowy, w którym językoznawcy i nauczyciele języka starali się wyodrębnić charakterystyczne cechy. Na przykład *fosylizacja*, tzn. nieosiągnięcie poziomu poprawności rodzimych użytkowników języka przez uczących się tego języka, została uznana za jedną z głównych cech interjęzyka. Selinker (1972) zarysował teoretyczny model pięciu procesów leżących u podstaw powstawania interjęzyka, tj. transferu językowego z języka pierwszego, transferu uczenia się, nadmiernego uogólniania reguł języka drugiego, strategii uczenia się języka drugiego i strategii komunikacji. Metodą badawczą była analiza błędów popełnianych przez uczących się języka drugiego.

Należy zauważyć, że studia nad interjęzykiem łączyły psycholingwistyczne zainteresowanie językiem jako produkcją językową ucznia z próbą wyjaśniania procesów kognitywnych leżących u podstaw tej produkcji. Były one również wciąż silnie związane z psycholingwistycznym podejściem do procesów rozumienia i produkcji językowej w trakcie przyswajania języka. Były więc one interesujące dla osób zajmujących się zawodowo nauczaniem języka drugiego czyli nauczycieli. Jednym z pierwszych przykładów badań opartych na metodologii studiów nad interjęzykiem była praca Duskovej „On sources of errors in foreign language learning” (Duskova 1969).

Przez pewien czas (koniec lat 60-tych i lata 70-te) termin *studia nad interjęzykiem* współlistniał z terminem *studia nad przyswajaniem języka drugiego*. Jednakże później, zwłaszcza w latach 80-tych i 90-tych, ten drugi termin jako termin ogólny zastąpił pierwszy, odnosząc się do jakichkolwiek badań związanych z językiem drugim. Jak przyznaje Ellis w swej obszernej monografii na temat tej dziedziny *The study of second language acquisition*, „badania nad przyswajaniem języka drugiego stały się dość amorficzną dziedziną badań, której granice są elastyczne” (Ellis 1994: 2) (tłumaczenie autorki). Obejmuje ona właściwie całość zagadnień związanych z językiem drugim, również cechy indywidualne uczących się języka drugiego i zjawisko dwujęzyczności.

Innym zjawiskiem zaobserwowanym przez Ellisa w badaniach nad przyswajaniem języka drugiego w latach 80-tych i 90-tych, był większy wpływ teorii językoznawczych na te badania, zwłaszcza teorii gramatyki uniwersalnej Chomsky’ego, aniżeli w początkowym okresie studiów nad interjęzykiem, gdy przeważały prace eksploracyjne, a interpretacja danych językowych następowała dopiero po ich zebraniu. Wydaje się, że teoretyczne podejście do badań dotyczących języka drugiego, oparte na gramatyce uniwersalnej w jakimś stopniu przyczyniło się do poszukiwania przez część badaczy o bardziej empirycznej i dydaktycznej orientacji, wśród których nauczyciele języków nierodzimych stanowili zapewne większość, innych teoretycznych rozwiązań, które mogliby zastosować w badaniach nad przyswajaniem i nauczaniem języka drugiego w klasie szkolnej.

Wśród teorii przyswajania języka drugiego, paradoksalnie, wielką popularność wśród dydaktyków zyskała teoria Krashena, która podkreślała podświadome procesy przyswajania języka drugiego, marginalną rolę przypisując świadomemu uczeniu się (Krashen 1981). Była ona jednakże intuicyjnie przekonywu-

jąca, tłumacząc skomplikowane procesy kognitywne i afektywne w sposób prosty, przy pomocy kilku hipotez: hipotezy przyswajania i uczenia się języka, hipotezy działania monitora, hipotezy filtra afektywnego, hipotezy naturalnej kolejności przyswajania i hipotezy zrozumiałych danych wejściowych.

Inną teorią, która wywarła wielki wpływ na bardziej praktycznie zorientowanych badaczy, była teoria interakcyjna Longa, która w początkowej wersji wiązała w sposób przyczynowo-skutkowy modyfikacje dyskursu interakcyjnego z przyswajaniem języka drugiego (Long 1983). Okazało się jednak przy zastosowaniu tej teorii do badań dotyczących przyswajania języka drugiego w klasie szkolnej, że Long fałszywie utożsamiał rozumienie języka z przyswajaniem języka. To, że uczeń potrafi zrozumieć poprzez zmodyfikowany dyskurs ogólne znaczenie wypowiedzi, nie oznacza, że przyswoił i potrafi użyć właściwych form języka drugiego. Późniejsze podejście tej szkoły myślenia o przyswajaniu języka drugiego nazwano *kognitywnym skupieniem uwagi na formie* (ang. *cognitive focus-on-form*) (Long 1991). Wiązano przyswajanie języka drugiego z nauczaniem tego języka, lecz jedynie w zakresie jednostkowej świadomości ucznia. Próbowano określać warunki uczenia się języka drugiego, w tym rolę danych wejściowych (ang. *input*), traktując jednak język drugi jako system, który z zewnątrz „dostaje się” (przy pomocy nauczyciela, ćwiczeń językowych, interakcji) do wnętrza jednostki i tam ulega przetwarzaniu i przyswojeniu (por. Doughty i Williams 1998). Podejście to zainspirowało również autorkę niniejszego artykułu do zastosowania teorii relewancji do interpretacji zjawiska naprzemiennego skupiania uwagi przez uczniów na treści przekazu i formie językowej oraz na języku pierwszym i drugim (Niżegorodcew 2007). Przy interpretacji tych zjawisk traktowałam dyskurs interakcyjny w klasie na lekcjach języka angielskiego jako dane wejściowe (ang. *input*), które stają się optymalnie relewantne dla uczniów na skutek umiejętnego skupiania ich uwagi przez nauczycieli na treści lub na formie, czy też na języku drugim lub pierwszym. Tak więc nauczany język drugi potraktowałam również jako system, którego każdorazowa interpretacja odbywa się w umyśle ucznia. Z tego względu praca ta należy do psycholingwistycznej tradycji badań w językoznawstwie stosowanym.

Wspomniana powyżej krytyka podejścia psycholingwistycznego miała swoje źródła w uświadomieniu sobie przez część środowiska językoznawców stosowanych, w tym nauczycieli języka drugiego, zmian zachodzących w rzeczywistości. Wydaje się, że nauczanie języka drugiego w klasie szkolnej, w sztucznych warunkach użycia języka, może w dużym stopniu abstrahować od kontekstu, w którym używa się języka drugiego w rzeczywistości. Natomiast rosnąca mobilność ludzi, zjawisko masowej imigracji ludzi z innych kultur posługujących się różnymi językami rodzimymi oraz przyznanie im prawa do zachowywania swojej odrębności kulturowej i językowej, posługiwanie się wieloma językami, w tym językami międzynarodowej komunikacji, zwłaszcza językiem angielskim przez użytkowników różnych języków rodzimych, wreszcie w perspektywie europejskiej – polityka językowa Unii Europejskiej, stworzyły socjokulturowe warunki do sprzeciwu wobec

psycholingwistycznego modelu przyswajania języka jako procesu kognitywnego, ograniczonego do umysłu ucznia.

Myśl o powiązaniu procesu przyswajania języka drugiego z jego społecznym podłożem została przedstawiona w latach 70-tych i 80-tych przez Schumanna i Andersena jako teoria akulturacji i powstawania języków *pidgin* i *creole* (por. Schumann 1978; Andersen 1983). Dotyczyła posługiwania się uproszczonymi językami w warunkach naturalnych w odniesieniu do społeczności żyjących w krajach języka drugiego. Stopień przyswojenia norm języka drugiego jest przyrównywany w tej teorii do stopnia zaniku dystansu społecznego i psychologicznego pomiędzy społecznością posługującą się językami *pidgin* i *creole* a językiem drugim. Zdaniem McLaughlina (1987) teoria ta nie odnosi się do nauczania języka drugiego w klasie szkolnej. Niemniej, uproszczony język, którym posługują się uczniowie, szczególnie przy nauczaniu bez poprawiania błędów, ukierunkowanym jedynie na rozwój płynności językowej, ma wiele cech języków *pidgin* i *creole*.

Teoria akulturacji kładła nacisk na procesy językowe w grupach społecznych. Można więc zaklasyfikować ją jako teorię *makrosocjolingwistyczną*. Natomiast nie odnosiła się do indywidualnych uczniów w perspektywie *mikrosocjolingwistycznej*, biorącej pod uwagę ich osobistą tożsamość kształtującą się w stosunku do ludzi posługujących się językiem drugim. Ta właśnie perspektywa została przywołana przez Firtha i Wagnera (1997) w ich sprzeciwie przeciwko jedynie psycholingwistycznemu traktowaniu procesów przyswajania języka drugiego, na korzyść spostrzegania całej złożonej rzeczywistości socjokulturowej związanej z przyswajaniem, nauczaniem i posługiwaniem się językiem drugim. Szczególnie dotyczy to języków drugich, które stały się językami międzynarodowej komunikacji, przede wszystkim języka angielskiego, który jest obecnie używany na świecie przez większą liczbę ludzi mówiących nim jako językiem drugim, aniżeli językiem rodzimym. Znajomość języka angielskiego umożliwiła im udział w dyskursie międzynarodowym (zwłaszcza przy pomocy Internetu), co wpływa bezpośrednio na ich tożsamość. Kompetencja komunikacyjna w języku drugim stwarza nową grupową tożsamość – ludzi posługujących się językiem drugim, na przykład językiem angielskim.

W swoim artykule przeglądowym Zuengler i Miller (2006) twierdzą, że podejście socjokulturowe i podejście kognitywne (psycholingwistyczne) nie dają się ze sobą pogodzić, ponieważ zajmują się czymś innym, podejście psycholingwistyczne – procesem przyswajania kompetencji językowej języka drugiego, a podejście socjokulturowe – procesem stawania się członkiem społeczności języka drugiego. Jak można zauważyć, podejście psycholingwistyczne jest bliższe samemu systemowi języka, natomiast podejście socjokulturowe wychodzi poza ramy języka i obejmuje również komunikację niewerbalną, przyswajanie wzorców zachowań werbalnych i niewerbalnych i przede wszystkim, funkcje języka w regulacji zachowań ludzkich.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można powiedzieć, że odmienne traktowanie procesu przyswajania języka w obu tradycjach badawczych wpływać

może na wyraźne rozgraniczanie projektów badawczych na psycholingwistyczne lub socjokulturowe, albo też próby powiązania obu tradycji. Tych ostatnich jest jednak niewiele (por. Block 2003). Przeważają prace wyraźnie zróżnicowane, zgodne z metaforą Gass (1998), że pomarańcze nie są jabłkami i odwrotnie.

3. Przykłady zróżnicowanych podejść badawczych w badaniach językoznawców stosowanych w Polsce i próby ich integracji

Badania klasy szkolnej podejmowane przez językoznawców stosowanych związane z tradycją psycholingwistyczną czerpią zarówno z psychologii poznawczej, bardziej skupionej na ogólnych prawidłowościach działania procesów poznawczych, w tym języka drugiego (por. Skehan 1998), jak też z teorii różnic indywidualnych, poszukującej cech wyróżniających poszczególne typy ludzi, w tym w posługiwaniu się językiem drugim i dążącej do obiektywnego pomiaru tych cech (por. McNamara 1996). Tradycja psycholingwistyczna w projektach badawczych realizowanych w Polsce wykorzystuje zarówno badania ilościowe, np. w analizie błędów (Arabski 1979), strategiach komunikacji (Niżegorodcew 1991), strategiach uczenia się (Michońska-Stadnik 1996) lub przyswajania form gramatycznych (Pawlak 2006), jak i badania jakościowe, np. w analizie dyskursu na lekcji języka drugiego (Majer 2003; Niżegorodcew 2007).

Tradycja socjokulturowa ma stosunkowo krótką historię i czerpie zarówno z socjolingwistycznej teorii Wygotskiego z lat 30-tych XX, jak i z antropologii, etnografii komunikacji i pedagogiki krytycznej. Rozwój języka drugiego zgodnie z twierdzeniami teorii socjokulturowej oznacza identyfikację z grupą posługującą się danym językiem i przyjęcie jej norm językowych i behawioralnych (por. Lantolf i Thorne 2006). Identyfikację z grupą bada się zarówno przy pomocy metod ilościowych, np. kwestionariuszy postaw, jak i jakościowych, np. poprzez analizę dyskursu. Metodą, która zyskała dużą popularność wśród zwolenników podejścia socjokulturowego jest analiza konwersacji, choć nie brakuje również głosów wyrażających wątpliwość wobec tej metody w badaniach dotyczących przyswajania języka drugiego (Larsen-Freeman 2004). Metoda ta dąży do odkrycia głębszego znaczenia rozmowy na podstawie doświadczenia jej uczestników i kontekstu sytuacyjnego (Nowicka 2009). W klasie szkolnej na lekcji języka drugiego, szczególnie w trakcie ćwiczeń poświęconych płynności językowej, można zaobserwować pewne wzorce konwersacyjne charakterystyczne dla rozmowy naturalnej, jak również dla tzw. *pseudo-komunikacji*, szczególnie wtedy, gdy uczniowie mają odgrywać zadane, nieznanne sobie role (Niżegorodcew 2002). Rozmowy w klasie przebiegają więc na kilku poziomach, w zależności od aktualnej identyfikacji uczestników rozmowy. Na przykład uczeń w dialogu z kolegą lub koleżanką odgrywa rolę osoby nieznaną, która zapytana podaje swój adres, czego dotyczy ćwiczenie w mówieniu. Jednakże ten sam uczeń może również traktować ćwiczenie w mówieniu jako rzeczywistą rozmowę i na pytanie o adres, odpowiedzieć: „Przecież znasz mój

adres”. Tego rodzaju uwagi najczęściej robione są w języku rodzimym, mimowolnie zaznaczając przejście na inny poziom konwersacji.

Wydaje się, że podejście socjokulturowe odkrywa ciekawe i nieznanne aspekty przyswajania języka drugiego, chociaż nie jest ono w stanie wytłumaczyć całości tego procesu. W dwóch podejściach badawczych możemy odkryć paralele do rozszerzającej się definicji kompetencji komunikacyjnej. Możemy widzieć podejście psycholingwistyczne jako badanie kompetencji językowej i strategicznej, a podejście socjokulturowe jako badanie kompetencji socjolingwistycznej i kompetencji dyskursu. Dopiero oba te podejścia mogą ogarnąć całość skomplikowanego zjawiska, jakim jest kompetencja komunikacyjna w języku drugim. Obie tradycje badawcze można również integrować w badaniach klasy szkolnej, łącząc badania ilościowe z jakościowymi. Takie mieszane podejście popiera szereg językoznawców stosowanych, żeby wymienić Allwrighta i Bailey (1991) i Dörnyei’a (2007). Ten ostatni twierdzi, że: „w rozumieniu oddziaływania złożonych środowisk – takich jak klasy szkolne – pomagają mieszane metody badawcze, ponieważ połączenie szeregu strategii badawczych może rozszerzyć zakres badawczy i umożliwić badaczowi wyciągnięcie pogłębionych wniosków” (Dörnyei 2007: 186) (tłumaczenie autorki).

Przykładem projektu badawczego, w którym autorka pod moim kierunkiem połączyła badania ilościowe i jakościowe, a ich wyniki zinterpretowała na podstawie podejścia socjokulturowego jest praca magisterska Smagiel (2008). Badanie to nie dotyczyło bezpośrednio klasy szkolnej, lecz wiązało się z aktualnymi zjawiskami i problemami, z którymi stykają się obecnie polscy językoznawcy stosowani w krajach europejskich. Smagiel skupiła się na problemach związanych z tożsamością ostatniej fali polskich imigrantów w Wielkiej Brytanii (po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku). Teoretyczną podstawą pracy była zmodyfikowana teoria akulturacji Schumanna, w połączeniu z socjokulturowym modelem przyswajania języka drugiego, w tym przypadku języka angielskiego. Autorka zastosowała w swoim badaniu zarówno analizę ilościową, jak i jakościową. Analiza ilościowa służy do prześledzenia zmian postaw, zainteresowań, motywacji do uczenia się języka angielskiego oraz poziomu lęku w grupie 24 młodych polskich imigrantów w Wielkiej Brytanii. Wskaźniki te mierzone są dwukrotnie przy pomocy tego samego narzędzia pomiaru – kwestionariusza opracowanego przez autorkę, po przybyciu grupy osób badanych do Wielkiej Brytanii i po okresie sześciu miesięcy. Wyniki ilościowe wskazują na istotną, pozytywną zmianę we wszystkich mierzonych wskaźnikach. Analiza jakościowa oparta jest na rozmowach i obserwacji uczestniczącej dwojga osób spośród badanej grupy. Celem tej analizy jest prześledzenie socjokulturowych przyczyn różnego przebiegu procesu przyswajania języka angielskiego u osób z podobną znajomością języka drugiego na początku pobytu w Wielkiej Brytanii. Wyniki tej analizy potwierdzają tezę, zgodnie z którą rozwój języka drugiego oznacza nabywanie nowej tożsamości i stawanie się w pewnym stopniu członkiem społeczeństwa posługującego się tym językiem. Zarówno pewne aspekty osobowości, jak i historia życia rzutują na sposób i efektywność przyswajania języka drugiego.

4. Wnioski

Z powyższej dyskusji można, moim zdaniem, wyciągnąć następujące wnioski. Po pierwsze, dziedzina badawcza, jaką jest językoznawstwo stosowane jest bardzo zróżnicowana i istnieją w jej ramach odmienne podejścia badawcze. Po drugie, te odmienne podejścia badawcze oparte są na różnych przesłankach teoretycznych. Po trzecie, odmienne teorie mogą posługiwać się zarówno ilościowymi, jak i jakościowymi metodami badawczymi. I wreszcie, różnorodność podejść teoretycznych i metod badawczych językoznawstwa stosowanego można uważać za zaletę tej dziedziny nauki, której adepci, studenci specjalizacji nauczycielskich, mogą znaleźć różnorodne pola badawcze i odpowiadające im metody badawcze, zgodne ze swoimi zainteresowaniami oraz potrzebami indywidualnymi i społecznymi nauczających i uczniów języka drugiego.

BIBLIOGRAFIA

- Allwright, D. i Bailey, K. 1991. *Focus on the language classroom: An introduction to language classroom research for classroom teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andersen, R. 1983. *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Arabski, J. 1979. *Errors as indications of the development of interlanguage*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1959. „A review of B. F. Skinner’s *Verbal Behavior*”. *Language* 35. 26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Chomsky, N. 1968. *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Corder, S. 1967. „The significance of learners’ errors”. *International Review of Applied Linguistics* 5. 161-169.
- de Bot, K., Ginsberg, R. i Kramsch, C. (red.). 1991. *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C. i Williams, J. (red.). 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duskova, L. 1969. „On sources of errors in foreign language learning”. *International Review of Applied Linguistics* 7. 11-36.
- Firth, A. i Wagner, J. 1997. „On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research”. *Modern Language Journal* 81. 285-300.
- Gass, S. 1998. „Apples and oranges: Or, why apples are not orange and don’t need to be”. *Modern Language Journal* 82. 83-90.
- Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

- Kurcz, I. 1976. *Psycholingwistyka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kusiak, M. (red.). 2009. *Dialogue in foreign language education*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lantolf, J. i Thorne, S. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2004. „CA for SLA? It all depends...”. *Modern Language Journal* 88. 603-607.
- Long, M. H. 1983. „Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers”. *Studies in Second Language Acquisition* 5. 177-193.
- Long, M. H. 1991. „Focus on form: A design feature in language teaching methodology”, w: de Bot, K., Ginsberg, R. i Kramersch, C. (red.). 1991. 39-52.
- Majer, J. 2003. *Interactive discourse in the foreign language classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (red.). 2002. *Proceedings of the tenth annual conference of the Polish Association for the Study of English*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- McNamara, T. 1996. *Measuring second language performance*. London: Longman.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nizegorodcew, A. 1991. *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nizegorodcew, A. 2002. „Resisting pseudo-communicative language use”, w: Mańczak-Wohlfeld, E. (red.). 2002. 229-237.
- Nizegorodcew, A. 2007. *Input for instructed L2 learners: The relevance of relevance*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nowicka, A. 2009. „Situated identities and interaction learning”. W Kusiak, M. (red.). 2009. 63-72.
- Osgood, C. i Sebeok, T. 1954. *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*. Bloomington: Indiana University Press.
- Pawlak, M. 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Selinker, L. 1972. „Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209-231.
- Schumann, J. 1978. *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smagiel, A. 2008. „The acculturation process of Polish immigrants in the United Kingdom”. Nieopublikowana praca magisterska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Zuengler, J. i Miller, E. 2006. “Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds?”. *TESOL Quarterly* 40. 35-58.

Część I

**OBSZARY POZNANIA:
STAN BADAŃ I
PODEJŚCIA METODOLOGICZNE**

Ewa Waniek-Klimczak

Instytut Anglistyki, Uniwersytet Łódzki

BADANIE WYMOWY W JĘZYKU OBCYM: OD TEORII DO PRAKTYKI

Researching foreign language pronunciation: From theory to practice

Discussing different aims and methods of studying foreign language pronunciation, this article argues that it is the phonetic analysis of speech that offers the best tool for valid and reliable research. After a brief presentation of the articulatory, acoustic and auditory ways of conducting an analysis, the main aims for the pronunciation studies and the methods are discussed. In search for a link between theory and practice, a parametric acoustic study of non-native vowel production is proposed as an example of the application of speech analysis to the pedagogical context.

1. Wstęp

Wymowa, foniczna reprezentacja języka, stanowi przedmiot badań wielu dziedzin czy podejść do języka, począwszy od fonetyki i fonologii, poprzez socjolingwistykę i psycholingwistykę, po metodykę nauczania języków obcych. Różnią się pytania zadawane przez badaczy: fonetycy i fonologowie chcą zrozumieć naturę systemu językowego, socjolingwiści badają dźwięki jako sygnały ról społecznych, psycholingwistów interesuje przede wszystkim nabywanie i procesowanie języka mówionego, zaś dydaktycy badają wymowę, aby poznać najefektywniejsze metody nauczania i uczenia się języka mówionego. Różnorodność pytań wymaga stosowania odmiennych metod badań, od ściśle kontrolowanych warunków laboratoryjnych w eksperymentach fonetycznych, przez ilościowe metody socjolingwistyczne, do obserwacyjnych, długofalowych metod jakościowych czy obserwacji uczestniczącej typowej dla badań dydaktycznych. Ten sam pozostaje jednak przedmiot badania: analiza dźwięku. Fizyczna rzeczywistość dźwięków umożliwia wy-

soki poziom precyzji opisu – zastosowanie odpowiednich narzędzi pozwala uzyskać obiektywne dane co do pozycji artykulatorów czy cech akustycznych poszczególnych dźwięków i fraz. Obiektywizm danych, precyzja, której dostarczają pomiary, to z jednej strony znakomite źródło wiedzy, z drugiej jednak – wejście w dziedzinę odległą od typowej „kanapowej lingwistyki”. Wysiłek związany z przekroczeniem barier w naszym myśleniu o języku i jego badaniu jest jednak w pełni wynagradzany przez osiągane rezultaty – w badaniu wymowy możemy bowiem przejść od teorii do praktyki opierając się na konkretnych danych potwierdzających skuteczność lub nieskuteczność przyjętego działania.

Fizyczna realność języka mówionego będzie zatem kluczowym elementem w prezentowanej tu dyskusji na temat metodologii badań wymowy w języku obcym. Bez względu na motywację, pytanie badawcze czy przyjętą metodę, to właśnie wspomniana realność języka mówionego stanowi przecież przedmiot badania. W tej sytuacji obiektywna analiza systemu fonicznego wydaje się najlepszym narzędziem opisu w diagnozie i ocenie skuteczności podjętego działania dydaktycznego.

2. Sposoby badania systemu dźwiękowego

Podjmując badanie wymowy, dążymy do znalezienia odpowiedzi na pytania badawcze, sformułowane w zależności od naszych zainteresowań i potrzeb jako pytania diagnozujące zjawisko, określające naturę problemu (np. Czym objawia się polski akcent w języku obcym? Czy obcy akcent utrudnia komunikację? Od czego zależy wymowa?), czy proponujące postępowanie i oceniające jego skuteczność (np. Jak najlepiej uczyć wymowy pozbawionej elementów utrudniających komunikację? Czy gry/piosenki/transkrypcja itp. są skuteczne w nauczaniu wybranego aspektu systemu dźwiękowego?). Poszukując trafnej (w sensie badawczym – zobacz np. Brzeziński 2000) odpowiedzi na pytanie badawcze w zakresie wymowy podejmiemy analizę systemu dźwiękowego – przyjrzymy się zatem dostępnym sposobom badania samej materii podlegającej obserwacji.

Badanie wymowy opiera się na fonetycznej analizie systemu dźwiękowego, wykorzystującej co najmniej jeden z aspektów dźwięków – *produkcję, realność fizyczną i odbiór*. Ten ostatni aspekt, audytoryjny, wydaje się najbardziej powszechny w badaniu wymowy w kontekście szkolnym, w którym nauczyciel ocenia wymowę ucznia w oparciu o swoje wrażenie słuchowe. Z kolei w materiałach dydaktycznych do nauczania wymowy i opisach systemu dźwiękowego mamy do czynienia z podejściem artykulacyjnym, opartym na opisie produkcji mowy. Ostatnim podejściem, stosunkowo najrzadziej obecnym w tradycyjnych materiałach dydaktycznych, choć coraz częściej wykorzystywanym w multimedialnych programach do nauczania języków obcych, jest analiza akustyczna mowy, tj. przebieg fali dźwiękowej odpowiadającej produkowanemu dźwiękom.

Podjmując badanie wymowy mamy zatem możliwość wyboru jednego lub więcej aspektów systemu dźwiękowego. Każdy z nich wymaga zastosowania innych instrumentów badawczych i niesie inne wyzwania. O tym, który aspekt pod-

dać badaniu, decyduje cel badania, natura pytania badawczego, ale również dostępność instrumentów badawczych i możliwość wnioskowania na podstawie przeprowadzonej analizy. W przypadku *analizy artykulacyjnej*, pozornie najłatwiej poddającej się obserwacji, konieczne jest zastosowanie specjalistycznej aparatury w celu ustalenia położenia i ruchu artykulatorów innych niż wargi (zobacz np. Ladefoged 2003). *Badanie audytoryjne*, jak wspomniałam, najbardziej zbliżone do codziennej praktyki dydaktycznej, aby spełniało wymóg trafności zewnętrznej i mogło być uogólnione na większy zbiór osób, wymaga z kolei zastosowania metod obiektywizacji poprzez przygotowanie materiału językowego umożliwiającego porównanie badanej próbki z innymi próbkami o kontrolowanej zmienności dźwięków. Trzecie podejście, tj. *analiza akustyczna*, mimo że pozornie najbardziej „techniczne”, dzięki wykorzystaniu dostępnych programów komputerowych takich jak *Praat* (www.fon.hum.uva.nl/praat) czy *Wavesurfer* (www.wavesurfer.com), staje się stosunkowo najprostsze z punktu widzenia dostępności instrumentu badawczego.

Poszczególne metody analizy systemu dźwiękowego wzajemnie się uzupełniają, dostarczając danych co do innych aspektów dźwięków. I tak analiza audytoryjna pozwala analizować wymowę z punktu widzenia rozmówcy, jest zatem najbardziej bezpośrednio związana z komunikacyjną funkcją wymowy. Przy zastosowaniu tego podejścia możemy sprawdzić nie tylko zrozumienie mowy, ale również jej interpretację, wyodrębniając elementy zakłócające komunikację na poziomie rozróżnienia słów, zrozumienia przekazu, czy też odbierane jako irytujące czy oceniane jako nieodpowiednie do danego kontekstu komunikacyjnego. Z kolei analiza artykulacyjna i akustyczna pozwala analizować dźwięk z punktu widzenia mówcy – ze względu na skomplikowane instrumenty badania artykulacyjnego najbardziej praktyczne może być zastosowanie tego podejścia do introspekcji, natomiast badanie akustyczne, pokazujące konsekwencje fizyczne danego ustawienia artykulatorów, dostarcza bardziej wszechstronnej informacji na temat produkcji. Połączenie danych dotyczących produkcji i percepcji umożliwia analizę relacji pomiędzy wymową i jej odbiorem – dysponując opisem wymowy w oparciu o jej produkcję (przy wykorzystaniu cech akustycznych) oraz odbiór (analiza audytoryjna) możemy określić te cechy wymowy w języku obcym, które są kluczowe dla komunikacji i na nich koncentrować nasz wysiłek dydaktyczny.

W praktyce takie problemy globalne, jak zrozumiałość wymowy, jej ocena i interpretacja badane są w poprzez serię pytań lokalnych, koncentrujących się na poszczególnych dźwiękach czy frazach w konkretnej, często niewielkiej grupie użytkowników – powodzenie tak zaplanowanego programu badawczego zależy jednak nieodmiennie od tego, w jakim stopniu badania te spełniają zasady trafności zarówno zewnętrznej (możliwość uogólnienia), jak i wewnętrznej (odpowiednio dobrana metoda badania do pytania badawczego).

3. Cel badania wymowy

Badanie wymowy w języku nierodzimy podjęwane jest w dwóch kontekstach, odpowiadających statusowi tego języka jako drugiego w sytuacji emigracji i obcego w kontekście dydaktycznym. W obydwu tych sytuacjach przedmiotem badania jest język nierodzący, a jego cechy porównywane są do tych właściwych rodzimym użytkownikom języka; badania te można nazwać *badaniami obcego akcentu*. Akcent ten jest badany z dwóch powodów: po pierwsze w celu zrozumienia procesu przyswajania/uczenia się języka drugiego/obcego, po drugie w celu znalezienia przyczyn i warunków jego występowania (np. Sutter 1976; Purcell i Sutter 1980; Schumann 1978, 1986; Thompson 1991; Waniek-Klimczak 2005). Liczne badania wskazują na związek wymowy z wiekiem (np. Asher i Garcia 1969; Flege 1997; Major 2001), doświadczeniem językowym i częstotliwością użycia (np. Flege and Liu 2001; Piske, MacKay i Flege 2001; Flege, Schiru i MacKay 2003), uwarunkowaniami psychosocjolingwistycznymi (Schumann 1978; Purcell i Sutter 1980, 1986; Piske, MacKay i Flege 2001) czy interakcyjnymi. Warto przy tym zauważyć, że samo zjawisko obcego akcentu najczęściej traktowane jest jako element negatywny, świadczący o braku sukcesu uczącego się, rzadziej jako niezależna odmiana językowa.

Analiza językowych i pozajęzykowych uwarunkowań obcego akcentu w kontekście emigranckim zaowocowała bogatą literaturą przedmiotu, stopniowo wykorzystywaną w badaniach nad wymową w języku obcym. I tak na przykład liczne badania prowadzone przez Flege i współpracowników początkowo dla angielskiego jako języka drugiego, stopniowo zaczęły obejmować również osoby, uczące się języka angielskiego w warunkach szkolnych (np. Flege 1997). Badania te opierają się na takim samym założeniu co do wzorca wymowy, który wyznaczają rodzimi użytkownicy języka i analizują system foniczny pod względem stopnia zbliżenia cech produkowanych/odbieranych przez nierodzących użytkowników języka do wzorca. Tendencja do przyjmowania wzorca wymowy rodzimych użytkowników języka jako punktu odniesienia łączy te badania z badaniami prowadzonymi w kontekście edukacyjnym (np. Baran 2004; Nowacka 2006; Gonet 2006; Gonet, Szpyra-Kozłowska i Świąciński, w druku) – ich celem jest przede wszystkim określenie stopnia zbieżności pomiędzy wymową uczniów a wymową wzorcową. Analiza wymowy ucznia, nierodzącego użytkownika języka, z punktu widzenia komunikacji ma znacznie krótszą tradycję. Nawiązując do badań interakcyjnych, badacze zadają tu pytanie nie tyle o cechy czy wyrazistość obcego akcentu, co o znaczenie poszczególnych cech w komunikacji. Ciekawy program badawczy w odniesieniu do międzynarodowej roli języka angielskiego zaproponowała Jenkins (2000, 2002) – sformułowane przez nią elementy wymowy kluczowe dla komunikacji wciąż czekają na dalszą weryfikację eksperymentalną.

Analiza obcego akcentu to nie jedyny cel badania wymowy. W kontekście dydaktycznym badanie to związane jest przede wszystkim z nauczaniem wymowy, czyli działaniem ułatwiającym uczniom używanie dźwięków jak najbliższych rodzimym mówcom lub – ten cel nauczania wymowy jest dzisiaj powszechnie akcepto-

wany w odniesieniu do języka angielskiego – osiągnięcia wygodnej zrozumiałości (ang. *comfortable intelligibility*) (Kenworthy 1987). Badania prowadzone w celu określenia skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych dotyczą konkretnych technik (np. Stasiak i Szpyra-Kozłowska 2003; Szyszka 2003; Ciszewski 2004; Sikorski 2006) lub całościowego programu nauczania wymowy (np. Nowacka 2006).

Powyższy krótki przegląd motywacji dla podejmowania badań wymowy nie jest oczywiście kompletny, pokazuje jednak dwa podstawowe cele obecne w badaniach, które zajmują się wymową, używając do dyskusji autentycznych danych językowych: *analiza obcego akcentu i ocena skuteczności działań dydaktycznych*. Celem nadrzędnym, często uważanym za tak oczywisty, że nie wymaga wspomnienia, jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy i jak najlepiej można nauczyć wymowy w języku obcym.

4. Metody badania wymowy

Badania wymowy podejmowane w kontekście dydaktycznym dążą do dokonania opisu systemu dźwiękowego, weryfikacji hipotez związanych z rozwojem systemu i dynamiką zmian oraz do sprawdzenia skuteczności podjętego działania dydaktycznego (zobacz Pawlak, w druku). W zależności od celu oraz charakterystyki grupy badawczej, badanie wymowy można prowadzić zarówno *długofalowo*, jak i *przekrojowo* (np. Nowacka 2008), z zastosowaniem metodologii *jakościowej*, zwłaszcza przy podejmowaniu studium przypadku, lub *ilościowej*. *Zmienne niezależne* to najczęściej uwarunkowania językowe, którym podlegają uczniowie (np. wiek rozpoczęcia nauki, zaawansowanie, doświadczenie językowe), ale również ich cechy psychologiczne czy preferencje kognitywne (np. zależność od pola w badaniu Baran 2006). *Zmienne zależne* to w badaniu wymowy elementy systemu dźwiękowego – dźwięki, sylaby, słowa, akcent wyrazowy, intonacja czy też poszczególne parametry fonetyczne, takie jak długość samogłoski czy czas odsunięcia dźwięczności (VOI). Zakres tego artykułu nie pozwala wymienić wszystkich typów zmiennych badanych w ramach *fonetyki stosowanej* – zwróćmy jednak uwagę na podstawowe założenie przyjmowane w tych badaniach: analizie poddawane są dane zebrane i zanalizowane w oparciu o jasno określone kryteria.

W praktyce badań nad wymową w kontekście dydaktycznym zastosowanie narzędzi obiektywnego opisu dźwięków nie jest jednak powszechne – przyczyn tego stanu rzeczy należy zapewne szukać w dwóch podejściach do badania wymowy funkcjonujących równolegle w tradycji dydaktycznej: *deskryptywnego* i *normatywnego*. W pierwszym przypadku w centrum zainteresowania jest sam system dźwiękowy, charakterystyka i dynamika rozwoju, w drugim zaś ocena wymowy ucznia z punktu widzenia jej poprawności. W praktyce dydaktycznej podejście normatywne można uznać za podstawę nauczania – wydaje się oczywiste, że rolą nauczyciela jest przedstawianie wzorca językowego i ocenianie języka używanego przez ucznia z punktu widzenia zbieżności z wzorcem. W przypadku wymowy, ocena poprawności odbywa się najczęściej poprzez zastosowanie ma-

lo precyzyjnego kryterium zbliżenia wymowy ucznia do wymowy uznanej przez nauczyciela za odpowiednią – jest to praktyka stanowiąca oczywiście uzupełnienie oceny innych elementów systemu językowego. W odróżnieniu od gramatyki czy słownictwa, wymowę charakteryzuje jednak znacznie większy poziom zmienności, zarówno w odniesieniu do wzorca wymowy czy kryterium poprawności, na którym może oprzeć się nauczyciel¹, jak i cech wymowy ucznia, zależnej od wielu czynników językowych i pozajęzykowych. Zmienność, naturalna cecha wymowy zarówno rodzimych, jak i nierodzimych użytkowników języka, przejawia się innymi wartościami poszczególnych składników dźwięku – generalizacja typu poprawna/niepoprawna opiera się zatem na dopasowaniu słyszanego dźwięku do zapamiętanego/akceptowanego przez oceniającego wzorca. Sam oceniający wnosi do procesu kolejny poziom zmienności – swoje doświadczenie językowe. Złożone uwarunkowania oceny wymowy mogą podważać jej zasadność, stąd wyraźna potrzeba oparcia działań dydaktycznych w zakresie fonetyki na zobiektywizowanym opisie. Kolejna sekcja przedstawia jeden ze sposobów na wykorzystanie do tego celu fizycznej realności mowy – cech akustycznych.

5. Badanie wymowy samogłosek w języku angielskim: podejście parametryczne

Przedstawione tu badanie stosuje *podejście parametryczne*, tj. analizę parametru akustycznego, którego funkcja językowa zostaje zdefiniowana dla danego systemu językowego. Parametr może odnosić się do jakości dźwięku (np. określenie wartości formantu samogłoskowego odpowiada podniesieniu przodu/tyłu języka, zobacz Lagdefoged 2003), bądź też długości całego dźwięku (np. samogłoski) lub jego fragmentu (np. czas zwarcia w spółgłoskach zwarto-wybuchowych).

Celem badania² przedstawionego tu dla ilustracji podejścia parametrycznego było sprawdzenie zależności pomiędzy wiekiem, w którym rodzimi użytkownicy języka polskiego rozpoczęli naukę języka angielskiego i sukcesem w wymowie wybranego aspektu języka angielskiego – długości samogłoskowej w kontekście spółgłoski dźwięcznej lub bezdźwięcznej. Długość ta jest istotna zarówno na poziomie realizacji kategorii samogłoskowej w języku angielskim, jak i kategorii dźwięczności w spółgłosce następującej po samogłosce.

¹ Sytuacja ta jest szczególnie wyraźnie widoczna w przypadku języka angielskiego, w którym występuje problem wyboru wzorca (zobacz np. Dziubalska-Kołaczyk i Przedlacka 2005), tendencja do dopuszczania cech obcego akcentu (np. Jenkins 2000) czy też niejasna definicja *wygodnej komunikacji* (Kenworthy 1987).

² Prezentowane tu dane pochodzą z badania przedstawionego całościowo w Waniek-Klimczak (2005).

5.1. Motywacja

Liczne badania potwierdzają wpływ wieku, w którym rozpoczyna się doświadczenie języka drugiego/obcego na przyswajanie tego języka. W przypadku systemu dźwiękowego zależność ta nie budzi wątpliwości – związek ten nie został jednak zbadany w odniesieniu do poszczególnych elementów systemu dźwiękowego, charakterystycznych dla obcego akcentu. W tej sytuacji zasadne wydaje się poddanie systematycznemu badaniu poszczególnych parametrów językowych w celu określenia tych wartości, które odpowiadają obcemu akcentowi. Stopniowy charakter wartości parametru pozwala zastosować stopniowanie oceny siły obcego akcentu, a co za tym idzie – ocenić stopień zbliżenia produkowanego parametru fonicznego do wzorca reprezentowanego przez mówców, u których obcy akcent nie jest zauważany. Mimo skalarnego charakteru parametru, może on mieć również kontrastowną funkcję językową w implementacji kategorii językowej (np. dźwięczność, kategoryczne rozróżnienie samogłosek).

W przykładowej analizie przyjrzymy się użyciu dwóch parametrów: *kontekstualnej długości samogłoskowej* oraz *czasowi trwania zwarcia dla spółgłoski wybuchowej*. Obydwa te parametry są stosowane w języku angielskim dla wyrażenia dźwięczności spółgłoskowej i zgodnie z uniwersalną tendencją – stosowaną w wyjątkowo dużym stopniu w języku angielskim – występuje pomiędzy tymi parametrami regularna relacja: samogłoska jest dłuższa przed spółgłoską dźwięczną, zaś czas trwania zwarcia jest dłuższy w spółgłosce bezdźwięcznej. Mamy zatem do czynienia z wartościami odwrotnie proporcjonalnymi. Z punktu widzenia nabywających język angielski Polaków opanowanie różnic w długości tych dwóch parametrów jest bardzo istotne ze względu na potrzebę utrzymania dźwięczności w wygłosie w języku angielskim. Cecha ta – dźwięczność w wygłosie – oraz parametr długości samogłoskowej został uznany za niezbędny nie tylko w angielskim jako języku drugim czy obcym, ale również międzynarodowym, i znajduje się w zestawie *Lingua Franca Core* (Jenkins 2000).

Parametry foniczne należą do systemu językowego, a ich centralne wartości różnią się w poszczególnych językach. W dynamicznym podejściu do tworzenia i użycia kategorii językowych możemy powiedzieć, że języki wybierają niektóre wartości, a bardziej precyzyjnie: rodzimi mówcy produkują wartości poszczególnych parametrów w przewidywanym zakresie. Zakres wartości wybrany przez dany język zawiera wartości bardziej typowe, centralne dla danego parametru w danym kontekście i mniej centralne w ramach danego zakresu. Używając języka nierodzimego, mówca ma za zadanie zmienić wartości tych parametrów, które różnią się pomiędzy językami. Ponieważ wartości układają się w szereg, mamy do czynienia z procesem ciągłym, w którym produkowane wartości mogą przybliżać się do wartości oczekiwanych w stopniu większym lub mniejszym. Zauważmy, że takie podejście umożliwia precyzyjne określenie kryterium porównania: wybieramy parametr istotny dla komunikacji językowej, a następnie porównujemy wartości stosowane przez nierodzimych użytkowników języka

z tymi, które są typowe dla rodzimych mówców. Zastosowanie podejścia parametrycznego pozwoli zobiektywizować ocenę stopnia zbliżenia do wzorca, przez co dostarczy narzędzi do oceny sukcesu w posługiwaniu się wymową języka angielskiego przez Polaków.

5.2. Metoda

Badanie przeprowadzono przy zastosowaniu przekrojowej metody ilościowej. W badaniu przyjęto następujące zmienne: zmienna niezależna – wiek początkowy, zmienna zależna: długość samogłoski oraz czas zwarcia dla spółgłoski po niej następującej. Badaniu poddano dwie grupy Polaków mieszkających w Stanach Zjednoczonych: wczesnych dwujęzycznych, tj. osoby, które rozpoczęły naukę języka angielskiego w warunkach naturalistycznych w wieku nie przekraczającym 8 lat (*Młodzi*, 10 uczestników badania), oraz późnych dwujęzycznych, którzy rozpoczęli uczenie się języka angielskiego po 14 roku życia, zaś w warunkach naturalistycznych zostali „zanurzeni” w języku angielskim po 20 roku życia (*Starsi*, 28 mówców). Poza grupami badanymi w badaniu uwzględniono grupę kontrolną, zawierającą 5 mówców rodzimych, posługujących się akcentem typowym dla otoczenia naturalnego przyswajania języka dla grup badanych.

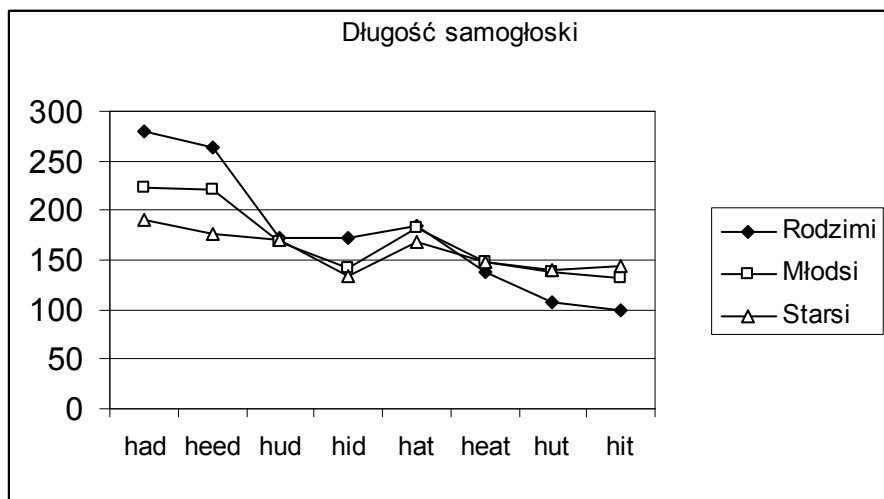
Zmienne kontrolowane to zarówno charakterystyka mówców, jak i metoda zbierania danych językowych. Wśród uczestników badania kontrolowany był poziom wykształcenia (wykształcenie wyższe), płeć – porównywalna liczba kobiet i mężczyzn w każdej grupie, doświadczenie językowe w języku angielskim (ten sam region USA, język angielski jako język używany w aktywności zawodowej). Zmienne językowe – dane językowe zostały zebrane w podobnych warunkach, z zastosowaniem tej samej procedury: nagrania dokonano w odosobnionym, cichym pomieszczeniu, mówcy zostali poproszeni o przeczytanie słów oraz tekstu w języku polskim i angielskim oraz o odpowiedzi na pytania w języku angielskim.

Nagrania poddano następnie analizie instrumentalnej, w której dokonano pomiarów wybranego parametru: długości samogłoski w identycznych słowach dla wszystkich mówców. Dla znormalizowania wpływu kontekstu fonetycznego na samogłoskę, wybrano serię słów zawierającą te same kategorie samogłoskowe w kontekście spółgłoski dźwięcznej lub bezdźwięcznej: ‘heed’, ‘heat’, ‘hid’, ‘hit’, ‘had’, ‘hat’, ‘hud’, ‘hut’.

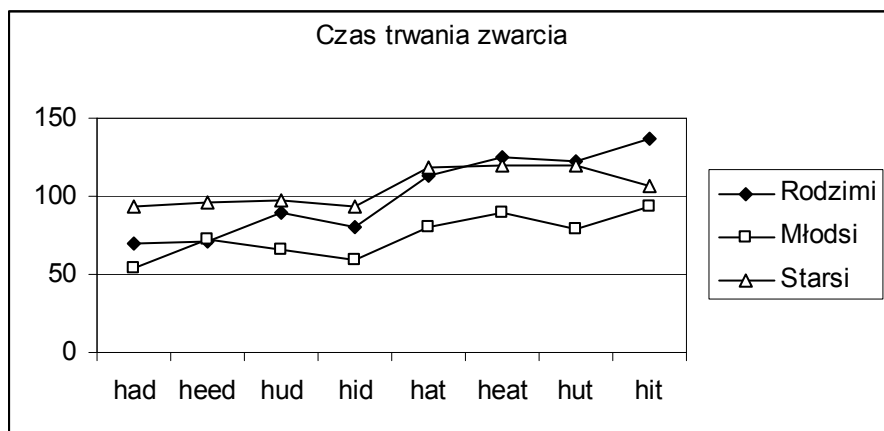
5.3. Wyniki

Wykresy 1 i 2 ilustrują różnice w długości samogłoski i czasie trwania zwarcia pomiędzy grupami w słowach testowanych, ułożonych zgodnie z przewidywaną, malejącą długością samogłoski. Różnica w długości mierzonej w milisekundach wskazuje na występowanie zmiany we wszystkich grupach, przy czym widać wyraźną tendencję do stosowania zbyt krótkich samogłosek w kontekstach wymagających wydłużenia w obydwu grupach nierodzimych mówców, przy czym

mówcy w grupie młodszej są zdecydowanie bliżsi rodzimym użytkownikom (wykres 1). W przypadku czasu trwania zwarcia (wykres 2) sytuacja jest mniej jednoznaczna – wartości stosowane przez obie grupy nierodzimych mówców odbiegają od tych, które stosuje grupa kontrolna, ale relacja pomiędzy nimi jest mniej regularna. Długość samogłoski w grupach nierodzimych użytkowników w porównaniu z rodzimymi użytkownikami jest mniej zróżnicowana; dla obu grup najtrudniejsze jest osiągnięcie sukcesu w produkcji wartości ekstremalnych (tj. najdłuższa i najkrótsza). Różnice w wartościach dla czasu trwania zwarcia są mniej



Wykres 1: Średnia długość samogłoski w 3 grupach mówców.



Wykres 2: Średnia długość czasu zwarcia dla 't'/'d' w 3 grupach mówców.

regularne, wyraźnie jednak grupa młodsza produkuje krótsze, grupa starsza dłuższe wartości, zaś grupa wzorcowa pośrednie; z wyjątkiem wartości ekstremalnych, grupa starsza jest bliższa wzorca niż grupa młodsza.

	<i>Heed/Heat</i>	<i>Hid/Hit</i>
Rodzimi mówcy	0,04*	0,04**
Młodszy	0,005**	0,13
Starszy	0,001**	0,005***

Tabela 1: Wynik badania statystycznie istotnej różnicy w długości samogłoski w zależności od dźwięczności spółgłoski (test Wilcozona dla sparowanych obserwacji).

	<i>Heed/Heat</i>	<i>Hid/Hit</i>
Rodzimi mówcy	0,079	0,043**
Młodszy	0,047*	0,024*
Starszy	0,003**	0,007**

Tabela 2: Wynik badania statystycznie istotnej różnicy w długości czasu zwania dla ‘e’/‘d’ (test Wilcozona dla sparowanych obserwacji).

Przeprowadzona następnie analiza statystyczna potwierdza wstępne obserwacje co do stosowania obydwu parametrów w celu zaznaczenia kontrastu przez wszystkie grupy. Jak wynika z tabeli 1, długość samogłoskowa jest systematycznie różnicowana w zależności od dźwięczności następującej po niej spółgłoski przez wszystkie grupy – wyjątek stanowi tu zbyt małe zróżnicowanie długości w krótkiej samogłosce w grupie młodszej. Tabela 2 pokazuje natomiast tendencję do systematycznego różnicowania czasu zwania przez obydwie grupy dwujęzyczne – ale nie grupę kontrolną – w przypadku długiej samogłoski. Dane te ilustrują z jednej strony nadmierne wykorzystywanie czasu zwania przez grupy dwujęzyczne – jest to zatem parametr trudniejszy do używania w sposób zbliżony do wzorca niż długość samogłoskowa, z drugiej strony zaś wskazują kierunek zbliżania się do wzorca przez obydwie grupy. Porównanie wyników analizy statystycznej z danymi ilustrowanymi na wykresach pozwala określić również strategie stosowane przez obydwie grupy dwujęzyczne – grupa młodsza polega w większym stopniu na długości samogłoskowej, ma jednak tendencję do produkcji ponadpoprawnej, stosując wzdłużenie większe niż to, które występuje w ilustrującej wzorec grupie kontrolnej.

5.4. Dyskusja

Wyniki badania pozwalają przeprowadzić analizę użycia wybranych parametrów fonetycznych na dwóch poziomach: poziomie kontrastu językowego oraz stopnia zbliżenia do wzorca. Systematyczne stosowanie istotnie różnej długości parametru wskazuje na sukces w zakresie wdrażania kategorii językowej – mówcy rozróżniają kontekstualną długość samogłoskową w języku angielskim, czyli osiągnęli sukces w postaci przyswojenia nowego użycia parametru, który nie pełni porównywalnej

funkcji językowej w ich języku rodzimym. Analiza porównawcza wartości parametru, czyli porównanie stopnia jego wydłużenia/skrócenia wskazuje natomiast na to, że realizacja kontrastu nie jest identyczna z wzorcem – poszczególne grupy mówców dostosowują użycie parametrów w odmienny sposób.

Jeśli przez sukces rozumiemy stopień zbieżności produkowanych parametrów z oczekiwanymi, zarówno wartość poszczególnych parametrów, jak i interakcja pomiędzy nimi jest istotna. W przykładowym badaniu obie grupy nierodzimych użytkowników języka stosują kontekstualne rozróżnienie wartości parametrów. Co ciekawe, stopień zbieżności wartości poszczególnych parametrów do wzorca jest inny w dwóch grupach: podczas gdy grupa młodsza stosuje bliższe wzorca wartości długości samogłoskowej, grupa starsza jest bliższa wzorca w przypadku czasu trwania zwarcia. Co więcej, różnice pomiędzy grupami zwiększają się w odwrotnym kontekście: grupa młodsza ma tendencje do wydłużania samogłoski bardziej niż to jest konieczne, a więc jest bliższa wzorca w kontekście wydłużenia niż skrócenia – sytuacja jest odwrotna w grupie starszej, która ma problem z dostatecznym wydłużeniem samogłoski. Czas trwania zwarcia jest natomiast bliższy wzorca w grupie starszej w kontekście wydłużenia, a nie skrócenia – podczas gdy w grupie młodszej wartości produkowane w kontekście wymagającym skrócenia czasu trwania są bliższe wzorca.

Podsumowując powyższą dyskusję, zwróćmy uwagę na skuteczność zastosowania podejścia parametrycznego do określania sukcesu: przy spełnieniu podstawowych warunków, jakimi są określenie roli parametrów oraz ich wartości charakterystycznych dla przyjętego wzorca, podejście to umożliwia rozróżnienie oceny sukcesu w zależności od celu. Jeśli jest nim produkcja kontrastu, czyli wypełnianie funkcji znaczeniowej, bez względu na stopień obcego akcentu, sukcesem jest systematyczne stosowanie różnicy długości – i osiągają go obydwie badane grupy. W sytuacji dążenia do wymowy jak najbliższej do wzorca, czyli redukcji obcego akcentu, ważne staje się zbieżenie wartości parametru w wymowie nierodzimych mówców do mówców rodzimych – z tej perspektywy sukces mówców w grupach badanych jest już mniej jednoznaczny i zależy od oczekiwanej długości (dla obydwu grup średnia długość jest najłatwiejsza) W dobie dyskusji na temat celu i wzorca w dydaktyce fonetyki języka angielskiego, podejście parametryczne zdecydowanie faworyzuje rodzime użycie języka jako punkt odniesienia dla określania sukcesu rozumianego jako stopień zbieżenia do wzorca. Jednocześnie jednak może ono być stosowane w odniesieniu do osób, które nie stawiają sobie celu nabycia wymowy jak najbliższej wymowie rodzimej: poprzez dobór parametrów, możemy bowiem koncentrować się na tych aspektach fonicznych, które zostały uznane za najistotniejsze dla komunikacji międzynarodowej. Celem staje się wtedy wymowa, w której występuje dostateczna różnica pomiędzy wartościami dla zachowania kontrastu pomiędzy kategoriami dźwiękowymi języka docelowego, a nie produkcja wartości jak najbliższych rodzimym użytkownikom.

6. Podsumowanie

Podsumowując dyskusję na temat badania wymowy warto zauważyć, że pod wieloma względami przypomina ono badanie innych elementów systemu językowego: słownictwa czy gramatyki. Specyfika wymowy polega jednak z jednej strony na jej zmienności, a z drugiej na mniej jednoznacznie określonym wzorcu i większym stopniu akceptacji odstępstw od wzorca w komunikacji językowej – cel *nygodnej komunikacji* dopuszcza obcy akcent, ale już nie użycie elementów rodzimego słownictwa. Niezmiennym punktem odniesienia jest jednak fizyczna realność dźwięku – proponuję zatem wykorzystanie tego aspektu języka mówionego do badania wymowy w kontekście dydaktycznym. Odniesienie się do fizycznych cech dźwięków pozwoli uzyskać precyzję zarówno w opisie, diagnozie, jak i ocenie, zwiększając trafność badania, a co za tym idzie, możliwość redukcji i uogólnienia niezbędnego do zastosowania wyników w dalszej pracy dydaktycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Asher, J. i Gracia, R. 1969. „The optimal age to learn a foreign language”. *Modern Language Journal* 53. 189-211.
- Baran, M. 2006. „Phonetics learning preferences of Polish students. Field-dependence/field-independence as a moderator variable”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2006a. 9-22.
- Brzeziński, J. 2000. *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Scholar.
- Ciszewski, T. 2004. „Transkrypcja fonetyczna. Mity i uprzedzenia”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2004. 28-34.
- Dziubalska-Kolaczyk, K. i Przedlacka, J. (red.). 2005. *English pronunciation models: A changing scene*. Frankfurt: Peter Lang.
- Flege, J. E. 1997. „English vowel production by Dutch talkers: More evidence for ‘similar’ vs. ‘new’ distinction”, w: James, A. i Leather, J. (red.). 1997. 11-53.
- Flege, J. E. i Liu, S. 2001. „The effect of experience on adults acquisition of a second language”. *Studies in Second Language Acquisition* 23. 527-552.
- Flege, J. E., Schiru, C. i MacKay, I. 2003. „Interaction between the native and second language phonetic subsystems”. *Speech Communication* 40. 467-491.
- Gonet, W. 2006. „Success in the acquisition of English phonetics by Poles (a pilot study)”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2006b. 70-88.
- Gonet, W., Szpyra-Kozłowska, J. i Świeciński, R. (w druku). „Unstressed unreduced English vowels in the speech of Polish students – a developmental study”, w: Waniek-Klimczak, E. (red.). (w druku).
- Gringas, R. C. (red.). 1978. *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Jenkins, J. 2000. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- James, A. i Leather, J. (red.). 1997. *Second-language speech*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Jenkins, J. 2002. „A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language”. *Applied Linguistics* 23. 83-103.
- Kenworthy, J. 1987. *Teaching English pronunciation*. London: Longman.
- Nowacka, M. 2006. „Progress in pronunciation: Mission (im)possible?: A longitudinal study of college students’ phonetic performance”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2006b. 101-120.
- Nowacka, M. 2008. „Phonetic attainment in Polish university and college students of English: A study in the productive and receptive pronunciation skills”. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
- Ladefoged, P. 2003. *Phonetic data analysis*. Oxford: Blackwell.
- Major, R. 2001. *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pawlak, M. (w druku). „Teaching foreign language pronunciation: Issues in research and methodology”, w: Waniek-Klimczak (red.). (in press).
- Piske, T., MacKay, I. R. A. i Flege J. E. 2001. „Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review”. *Journal of Phonetics* 29. 191-215.
- Purcell, E. i Suter, R. 1980. „Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination”. *Language Learning* 30. 271-287.
- Schumann, J. H. 1978. „The acculturation model for second language acquisition”, w: Gringas, R. C. (red.). 1978. 27-50.
- Schumann, J. H. 1986. „Research on acculturation model for second language acquisition”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7. 379-392.
- Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2003. *Dydaktyka fonetyki: Teoria a praktyka. Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie* 1/2003. *Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii* 2. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2004. *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce. Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie* 1/2004. *Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii* 3. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2006a. *Dydaktyka fonetyki języka obcego II. Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Neofilologia Tom VIII*. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.
- Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2006b. *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Stasiak, S. i Szpyra-Kozłowska, J. 2003. „The effectiveness of selected pronunciation teaching techniques”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2003. 125-131.

- Szyszka, M. 2003. „Efekty dydaktyki wymowy języka angielskiego w oparciu o transkrypcję fonemiczną”, w: Sobkowiak, W. i Waniek-Klimczak, E. (red.). 2003. 145-150.
- Suter, R. W. 1976. „Predictors of pronunciation accuracy in second language learning”. *Language Learning* 26. 233-253.
- Thompson, I. 1991. „Foreign accent revisited: The English pronunciation of Russian immigrants”. *Language Learning* 41. 177-204.
- Waniek-Klimczak, E. 2005. „Predictors of success in SLA speech: selected observations”. *Research in Language* 3. 167-190.
- Waniek-Klimczak, E. (red.). (w druku). *Issues in accents of English II*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Mirosław Pawlak

Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz

**NAUCZANIE GRAMATYKI
JĘZYKA OBCEGO –
KIERUNKI I METODY BADAŃ**

**Teaching foreign language grammar – research directions and
methodological issues**

Now that the value of grammar instruction has been corroborated in a number of studies, there is a need to determine the ways in which it should most beneficially be conducted. In order to do this, however, it is necessary to undertake empirical investigations which would address such issues as the choice of linguistic features to be taught, the effectiveness of specific techniques and procedures, the timing, duration and intensity of instruction, as well as its place in the overall curriculum. Since such research needs to be context-specific to provide a basis for practicable pedagogic proposals, the present paper outlines the main research directions and discusses key methodological issues in the area of form-focused instruction with a view to encouraging Polish applied linguists to pursue this line of inquiry.

1. Wstęp

Miejsce nauczania gramatyki w dydaktyce języka obcego zawsze budziło wiele kontrowersji i tak jest również obecnie, z tą różnicą, że podstawową kwestią nie jest już to, czy ma ono sens, ale raczej to, w jaki sposób powinno się ono najskuteczniej odbywać. Z jednej strony, wyniki prowadzonych badań pokazały bardzo jednoznacznie, że położenie nacisku tylko i wyłącznie na komunikację, nawet w sytuacji częstego i trwającego przez wiele lat kontaktu z językiem docelowym, nie zapewnia równomiernego rozwoju wszystkich sprawności i podsystemów. Z drugiej natomiast, istnieje coraz więcej dowodów na to, że nauczanie struktur gramatycznych przynosi wymierne efekty i to nie tylko jeśli chodzi o poprawne stosowanie poznanych reguł w ćwiczeniach i testach, ale również umiejętność ich wykorzystania w celu przekazywania w miarę autentycznych treści i znaczeń, nawet

dłuższy czas po tym, jak zostały wprowadzone i przećwiczone (patrz Doughty i Williams 1998; Ellis 2001a; Ellis 2006a; Pawlak 2006; Nassaji i Fotos 2007; Pawlak 2007a; Ellis 2008a; Spada i Lightbown 2008). Stąd też, teoretycy i badacze poszukują obecnie najskuteczniejszych technik i procedur nauczania struktur gramatycznych, biorąc często pod uwagę ich inherentne cechy, próbują ustalić kiedy, w jakiej kolejności i w jakich warunkach struktury te powinny pojawić się w programach nauczania, starają się ustalić wpływ czynników indywidualnych na skuteczność podejmowanych działań dydaktycznych i w końcu stawiają sobie za cel określenie roli przekonań, oczekiwań i procesów myślowych uczniów i nauczycieli w tym zakresie.

Trudno się chyba nie zgodzić, że osiągnięcie postępów we wszystkich tych obszarach ma ogromne znaczenie nie tylko dla specjalistów, którzy mogą w ten sposób zweryfikować proponowane modele teoretyczne i zaproponować konkretne rozwiązania dydaktyczne, ale także dla praktyków, którzy mogą na ich podstawie zoptymalizować nauczanie gramatyki w swoich klasach. Osiągnięcie tego celu wymaga jednak prowadzenia badań empirycznych w różnych kontekstach edukacyjnych, ponieważ tylko w ten sposób możliwa będzie weryfikacja przydatności postulowanych działań i upewnienie się, że są one dostosowane do lokalnych uwarunkowań. Takie badania są też bez wątpienia niezbędne na polskim gruncie, szczególnie w sytuacji, gdy gramatyka będzie z upływem czasu nieuchronnie marginalizowana w związku z obowiązującymi wymaganiami egzaminacyjnymi, a większość nauczycieli jest przekonana, że najskuteczniejszym sposobem jej opanowania jest wykonywanie dużej liczby tradycyjnych ćwiczeń. Niniejsza publikacja ma na celu wskazanie najważniejszych obszarów badawczych, którymi powinni się intensywniej zainteresować polscy językoznawcy stosowani jak również zwrócenie uwagi na kluczowe kwestie natury metodologicznej, o których należy pamiętać w pracach badawczych poświęconych nauczaniu gramatyki języka obcego.

2. Główne kierunki badawcze

Kierunki badań nad nauczaniem gramatyki języka obcego podlegały znacznym modyfikacjom na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, przy czym dominującą tendencją jest stopniowe uszczegółowianie stawianych problemów, pytań i hipotez. Jak pisze Ellis (2001a), pierwsze projekty badawcze w tym obszarze można zakwalifikować do trzech podstawowych nurtów, tzn. *badania porównujących skuteczność metod nauczania* (ang. *global method studies*), *badania porównawczych* (ang. *comparative studies*) i *badania opisujących procesy zachodzące w klasie językowej* (ang. *classroom process research*). Te pierwsze były zazwyczaj przeprowadzane z ogromnych rozmachem na bardzo dużych próbach i miały przede wszystkim na celu ustalenie efektywności eksplicytnego (tj. świadomego) i implicytnego (tj. nieświadomego) podejścia do nauczania struktur gramatycznych (np. Smith 1970). Z kolei prace badawcze wpisujące się w drugi z wymienionych nurtów miały za zadanie

porównanie finalnego poziomu opanowania języka przez osoby uczące się w klasie i w warunkach naturalnych, podejmując jednocześnie próbę oceny wpływu interwencji dydaktycznej na kolejność przyswajania określonych form języka oraz istnienie tzw. sekwencji rozwojowych (ang. *orders and sequences of acquisition*) (np. Pienemann 1984). Opracowania należące do ostatniego nurtu stawiały sobie za cel szczegółowy opis działań podejmowanych przez nauczycieli podczas lekcji, koncentrując się na różnych aspektach dyskursu klasowego, w szczególności na sposobach poprawiania błędów (np. Chaudron 1977). Wyniki tych trzech typów badań jasno pokazały, że nie jest możliwe jednoznaczne określenie najlepszej metody nauczania, interwencja skutkuje większą poprawnością użycia określonych struktur, ale nie prowadzi do zmiany zaprogramowanego w umyśle uczącego się sposobu ich przyswajania, i niezbędne jest zwrócenie uwagi nie tylko na osiągane przez uczniów wyniki, ale również na procesy zachodzące w klasie językowej (por. Ellis 1994, 2001; Pawlak 2006).

Wspomniane powyżej doprecyzowywanie pytań badawczych rozpoczęło się pod koniec lat osiemdziesiątych i na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy to pojawiły się badania eksperymentalne zmierzające od ustalenia, czy nauczanie gramatyki prowadzi do opanowania określonych struktur, które przyniosły dalsze dowody na jego efektywność (np. Lightbown 1985; Day i Shapson 1991). Natomiast w ostatniej dekadzie daje się zaobserwować coraz silniejszy związek między prowadzonymi pracami badawczymi a wiodącymi modelami teoretycznymi, takimi jak teoria Pienemanna (1985, 1998) określająca kolejność przyswajania form języka w zależności od wymaganych operacji syntaktycznych, hipoteza interakcji (Long 1996), hipoteza produkcji językowej (Swain 1995), hipoteza świadomego postrzegania (Schmidt 1990, 2001), teoria przetwarzania danych językowych (Van Patten 1996, 2002) czy teoria uczenia się sprawności (DeKeyser 1998, 2001). Taki stan rzeczy spowodował, że kluczowym pytaniem nie jest obecnie to, czy nauczanie gramatyki przynosi efekty, bo są na to przekonujące dowody, ale to *w jaki sposób* powinno się ono odbywać, aby doprowadzić do przyswojenia określonych struktur (por. Ellis 2001a). Takie badania przyjmują najczęściej formę *eksperymentu* lub *quasi-eksperymentu* (ang. *experimental* i *quasi-experimental study*) i dotyczą następujących kwestii (Doughty i Williams 1998; Doughty 2001; Ellis 2001a; Nassaji i Fotos 2004; Williams 2005; Ellis 2006a; Nassaji i Fotos 2007; Pawlak 2007a; Ellis 2008a; Lightbown i Spada 2008):

- efektywność eksplicytnego i implicytnego nauczania gramatyki (np. Robinson 1996);
- porównanie skuteczności zwracania uwagi uczących się na określone formy językowe w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych z sytuacją, gdy koncentrują się oni jedynie na przekazywaniu treści i znaczeń (np. Williams i Evans 1998);
- rola podnoszenia świadomości metajęzykowej za pomocą różnego rodzaju zadań wymagających wspólnego odkrywania, omawiania i stosowania

reguł i prawideł (ang. *consciousness-raising* i *dictogloss tasks*) (np. Lapkin, Swain i Smith 2002; Piechurska-Kuciel 2005);

- efektywność dedukcyjnego i indukcyjnego nauczania gramatyki (np. Erlam 2003);
- wpływ technik mających na celu maksymalizację ekspozycji na określone struktury (ang. *input flood*) bądź też zwiększenie ich widoczności wśród danych językowych (ang. *input enhancement*) na ich przyswojenie (Trahey 1996; Lee 2007; Lee i Huang 2008);
- porównanie efektywności nauczania opartego na recepcji i produkcji form językowych (np. Morgan-Short i Bowden 2006; Mystkowska-Wiertelak 2007);
- wpływ tradycyjnych opisów reguł i wyjaśnień opartych o gramatykę kognitywną na przyswajanie struktur gramatycznych (Bielak 2007);
- rola korekty błędów językowych w nauczaniu określonych form języka (np. Doughty i Varela 1998; Pawlak 2004; Mackey 2006);
- porównanie efektywności różnych rodzajów korekty błędów językowych w mowie (np. Ammar i Spada 2006; Ellis 2007) i piśmie (Sachs i Polio 2007; Bitchener i Knoch 2009);
- określenie efektywności różnych konfiguracji technik i procedur zwracających uwagę uczniów na określoną strukturę gramatyczną w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych (np. Pawlak 2006; Pietrzykowska 2008);
- porównanie skuteczności różnych sposobów planowania i organizacji zajęć w nauczaniu form językowych (np. Pawlak 2007).

Wiele z tych zagadnień było również przedmiotem badań opisowych (ang. *descriptive studies*), których liczba znacznie się w ostatniej dekadzie zwiększyła i które często stanowią uzupełnienie metodologii eksperymentalnej. Przede wszystkim, przeprowadzono wiele projektów badawczych, które miały na celu określenie możliwości integracji nauczania gramatyki z przekazywaniem treści podczas lekcji, zwracając szczególną uwagę na to, czy nacisk na formę języka odbywa się przed czy po popełnieniu błędu (ang. *preemptive* i *reactive focus on form*) (np. Ellis, Basturkmen i Loewen 2001; Loewen 2003; Majer 2003; Pawlak 2005; Lyster i Mori 2006; Loewen 2007). Ważnym uzupełnieniem tego nurtu, ale także badań eksperymentalnych poświęconych efektywności korekty, są wciąż jeszcze nieliczne prace, które uwzględniają interpretacje uczniów i nauczycieli (np. analiza nagrań fragmentów lekcji), co pozwala na pełniejsze zrozumienie, dlaczego pewne techniki są częściej używane i okazują się bardziej efektywne (np. Carpenter i in. 2006; Eggi 2007). Prowadzone są również badania opisowe, które odwołują się do *teorii socjo-kulturowej* (Lantolf 2006) i, stosując charakterystyczne dla niej techniki analityczne, koncentrują się na procesie testowania hipotez i współtworzenia wiedzy językowej w dialogu pomiędzy uczniami (np. Swain i Lapkin 2007). Ciekawe są również opracowania poświęcone procesom myślowym nauczycieli (ang. *teacher cognitions*), które mają często charakter introspektywny i dotyczą przede wszystkim ich przekonań co do zasadności i sposobów nauczania gramatyki (np. Schultz 2001; Pawlak

i Drożdżal-Szelest 2007) oraz decyzji, jakie podejmują w tym zakresie w trakcie lekcji (np. Basturkmen, Loewen i Ellis 2004; Borg 2006).

Zarówno wyniki badań eksperymentalnych, jak i opisowych jasno pokazały, że trudno jest określić efektywność nauczania gramatyki, niezależnie od tego, jakimi sposobami jest ono przeprowadzane, jeśli nie weźmiemy pod uwagę szeregu zmiennych moderujących, na co zwracają między innymi uwagę Norris i Ortega (2001). Chodzi tutaj w pierwszym rzędzie o różnice indywidualne, które powodują, że te same techniki i procedury wcale nie muszą być tak samo przydatne w przypadku różnych osób. Choć czynniki indywidualne wciąż nieczęsto są przedmiotem badań, daje się zaobserwować znaczący postęp w tym obszarze, szczególnie w odniesieniu do efektywności korekty błędów, o czym świadczą prace badawcze dotyczące roli wieku, zdolności językowych, inteligencji, pamięci roboczej, zdolności analitycznych czy płci (np. Skehan 1998; Robinson 2002; Ross-Feldman 2007; Sheen 2007; Trofimovich, Ammar i Gatbonton 2007). Na uwagę zasługują też badania nad strategiami uczenia się gramatyki (np. Pawlak 2008a, 2009a), które pojawiły się dopiero w ostatnich kilku latach, lecz są niezwykle ważne, ponieważ mają szansę pokazać, w jaki sposób sami uczniowie mogą usprawnić proces przyswajania tego podsystemu. Nie mniej istotne są właściwości nauczanej struktury, takie jak na przykład łatwość jej przyswojenia, czy to jako wiedzy eksplicytnej czy implicytnej, a zagadnienie to pojawiała się w badaniach, które przeprowadzili Robinson (1996), Housen, Vandaele i Pierard (2005) i Ellis (2006b, 2008b). Warto także wspomnieć o opracowaniach dotyczących mniej zbadanych kwestii, związanych z czasem, długością i intensywnością interwencji dydaktycznej (np. Lightbown 1998; Pica 2007), włączeniem nauczania form języka do programów opartych o zadania komunikacyjne (Samuda 2001), wykorzystaniem wyników badań korpusowych (np. Barbieri i Eckhardt 2007) czy też sposobem prezentacji i ćwiczenia struktur gramatycznych w podręcznikach (np. Nitta i Gardner 2005; Michońska-Stadnik 2007).

Mimo że zakres studiów nad nauczaniem gramatyki jest doprawdy imponujący, wciąż wiemy bardzo mało na temat roli formalnej instrukcji oraz czynników determinujących jej skuteczność, między innymi dlatego, że wyniki projektów badawczych są fragmentaryczne i często ze sobą sprzeczne. Dlatego też niezbędne jest zintensyfikowanie badań w tym obszarze, które z jednej strony wpisująby się w istniejące już nurty, a z drugiej wyznaczałyby zupełnie nowe kierunki i stawiały sobie coraz bardziej ambitne cele. Po pierwsze, istnieje wyraźna potrzeba replikacji wcześniejszych badań, nie tylko po to, aby dokonać weryfikacji ich wyników, ale także po to, aby uwzględnić kolejne języki obce, struktury gramatyczne i konteksty edukacyjne. Jest to o tyle ważne, że rezultaty prac badawczych prowadzonych w określonych uwarunkowaniach wcale nie muszą się sprawdzać w odmiennych sytuacjach, choćby dlatego, że nie uwzględniają one specyfiki danego kraju, różnic kulturowych czy też ograniczeń systemu edukacyjnego. Oznacza to, że również zalecenia dydaktyczne oparte o wyniki zagranicznych badań mogą się okazać mało skuteczne czy wręcz nierealne w polskim kontekście, co stanowi

kolejny argument na rzecz podjęcia wysiłku replikacji (por. Pawlak 2006, 2007a). Jeśli chodzi o konkretne problemy badawcze, to jednym z najważniejszych wyzwań jest wyjaśnienie roli wiedzy eksplicytnej, rozumianej jako świadoma znajomość reguł gramatycznych w rozwoju wiedzy implicytnej, a więc takiej, która stanowi podstawę codziennej komunikacji i powinna być podstawowym celem dydaktyki językowej (por. Ellis 2006b). Cóż bowiem z tego, że uczniowie wykonają setki kolejnych tłumaczeń czy transformacji i dostaną dobre oceny na teście, jeśli nie będą potrafili wykorzystać swojej wiedzy w celu przekazywania ważnych dla nich treści w sytuacji, gdy ograniczone zasoby uwagi nie wystarczą, aby jednocześnie skupić się na formie i znaczeniu. Równie ważne jest określenie warunków, w których bardziej skuteczne jest produktywne i receptywne podejście do nauczania gramatyki, zweryfikowanie przydatności różnych form korekty błędów w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych, jak również opracowanie hierarchii trudności struktur gramatycznych w zależności od rodzaju wiedzy językowej.

Choć testowanie teorii i hipotez jest ważne, nie mniej istotne jest to, aby badania empiryczne pomagały nauczycielom rozwiązywać problemy, jakie napotykają podczas nauczania struktur gramatycznych, co implikuje konieczność współpracy między teoretykami a praktykami, niezależnie od tego, czy będzie ona impulsem do badania eksperymentalnego, opisowego czy też badania w działaniu. Takie projekty badawcze powinny się koncentrować na określeniu efektywności konkretnych technik i ich różnych konfiguracji, uwzględniając przy tym specyfikę nauczanych struktur, czynniki indywidualne, poziom edukacyjny, jak również inne zmienne warunkujące sukces w przyswajaniu gramatyki, o których pisze Pawlak (2009b). Mimo problemów metodologicznych, warto by się było pokusić o porównanie różnych sposobów planowania i organizacji nauczania struktur gramatycznych, tak na poziomie pojedynczych lekcji, ich sekwencji, a nawet całego programu nauczania. Ogromny potencjał tkwi też w badaniach nad przekonaniem i oczekiwaniami uczniów i ich nauczycieli, stopniem, w jakim znajdują one odzwierciedlenie podczas lekcji i ich wpływem na skuteczność nauczania (por. Pawlak 2007a). Zdziwiająco zaniedbanym obszarem jest też rola samych uczniów w przyswajaniu gramatyki, szczególnie jeśli chodzi o ich autonomię i podejmowane przez nich w tym zakresie działania strategiczne. Tę lukę należałoby jak najszybciej wypełnić, ponieważ badania nad strategiami uczenia się mogą zaowocować skutecznymi sposobami ich treningu, które stanowiłyby ważne uzupełnienie wypracowanych na podstawie wyników innych prac badawczych optymalnych technik nauczania gramatyki.

3. Zagadnienia metodologiczne

Podobnie jak w innych obszarach badań nad procesami zachodzącymi w klasie językowej, prace badawcze poświęcone nauczaniu gramatyki realizują dwa główne cele, tj. *potwierdzenie teorii i hipotez* (ang. *confirmatory research*) bądź też *interpretację badanych zjawisk* (ang. *interpretative research*) (por. Ellis 2001a). Do pierwszej grupy należą

badania eksperymentalne (ang. *experimental studies*), które pozwalają określić wpływ interwencji dydaktycznej na poziom opanowania danej struktury, *badania korelacyjne* (ang. *correlational studies*), dzięki którym można na przykład ocenić relację między stosowaniem strategii uczenia się gramatyki a stopniem jej opanowania lub między różnymi sposobami instrukcji a czynnikami indywidualnymi, jak również *badania porównawcze* (ang. *comparative studies*), które są używane w celu skontrastowania osiągnięć osób o różnych cechach czy różnych sposobów nauczania. Jeśli chodzi o drugą grupę, można do niej zaliczyć *badania opisowe* (ang. *descriptive studies*), które koncentrują się na wypowiedziach uczących i nacisku na formę językową podczas przekazywania znaczeń, a także badania introspektywne (ang. *introspective studies*), których głównym celem jest zgłębienie procesów myślowych uczniów i nauczycieli, w tym ich interpretacji technik nauczania. W ostatnich latach daje się zauważyć coraz częstsze próby połączenia tych na pozór zupełnie odmiennych tradycji badawczych i prowadzenia tzw. *badań hybrydowych* (ang. *hybrid research*), tak jak to się na przykład dzieje w studium Egi (2007), w którym zbadano efektywność reformułowań w odniesieniu do sposobów ich interpretacji przez uczniów. Specjaliści podkreślają także wartość badań w działaniu (ang. *action research*), a to dlatego, że pozwalają one na zweryfikowanie różnych rozwiązań dydaktycznych podczas lekcji, a nie w wyidealizowanych warunkach (por. Ellis 1998). Ponieważ omówienie metodologii wszystkich wymienionych rodzajów badań wykracza poza ramy niniejszego opracowania, skupimy się tutaj jedynie na kwestii pomiaru wiedzy językowej, zagadnieniach związanych z planowaniem projektów badawczych oraz możliwościach wykorzystania nowoczesnych technologii.

Niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z badaniami typowo eksperymentalnymi, quasi-eksperymentalnymi, opisowymi czy hybrydowymi, kluczowe znaczenie dla określenia efektywności instrukcji ma *pomiar wiedzy językowej*, tak aby można było ustalić początkowy i finalny stopień znajomości danej struktury (patrz Norris i Ortega 2001; Ellis 2001a; Norris i Ortega 2003). Jednym z mankamentów dostępnych badań eksperymentalnych jest to, że pomiar ten przeprowadzany jest na różne sposoby, co uniemożliwia dokonywanie rzetelnych porównań. Nie trzeba bowiem chyba nikogo przekonywać, że ten sam uczeń może wypaść lepiej lub gorzej, w zależności od tego, czy ma tylko ocenić poprawność gramatyczną zdania, wykazać, że rozumie znaczenie nauczanej struktury przez wybór odpowiedzi zgodnej z treścią tekstu, czy też ją poprawnie wyprodukować, przy czym w tym ostatnim przypadku należy się spodziewać kolosalnych różnic między wynikami ćwiczeń gramatycznych i zadań komunikacyjnych. O wiele groźniejszym zjawiskiem jest jednak to, że w wielu badaniach empirycznych wciąż nie uwzględnia się wspomnianego już wyżej rozróżnienia między świadomą wiedzą eksplicytną a nieświadomą wiedzą implicytną. Oznacza to, że efektywność instrukcji jest oceniana jedynie na podstawie wyników tradycyjnych testów, a nie umiejętności zastosowania danej struktury w komunikacji, co uniemożliwia wiarygodną ocenę stopnia jej przyswojenia. Co gorsza, nawet jeśli badacze podejmują próbę pomiaru wiedzy implicytnej, to dobór używanych w tym celu zadań często budzi

wątpliwości, bo jeśli na przykład uczeń ma utworzyć zdania na temat obrazka na podstawie podanych wskazówek, to przecież w pełni uprawnione będzie stwierdzenie, że może tego dokonać w sposób świadomy, wykorzystując zautomatyzowaną wiedzę eksplicytną. Natomiast w badaniach o charakterze opisowym najczęściej używanym kryterium skuteczności interwencji dydaktycznej jest *skuteczne przejęcie informacji zwrotnej* (ang. *successful uptake*), głównie w postaci autokorekty (por. Lyster i Ranta 1997). Choć reakcja ta często następuje w trakcie przekazywania w miarę autentycznych treści, to nie da się na tej podstawie ustalić, czy zaobserwowany pozytywny efekt interwencji będzie długotrwały, a z kolei brak pożądanego reakcji nie oznacza, że informacja zwrotna nie została zarejestrowana i nie zostanie później wykorzystana w celu modyfikacji języka pośredniego. Takie trudności pokazują, że nawet w przypadku badań eksploracyjnych jest potrzebne uzupełnienie analizy nagrań bardziej zobjektywizowanymi i rzetelnymi narzędziami pomiaru.

Podstawowym powodem, dla którego w wielu pracach badawczych poprzestaje się na ocenie skuteczności interwencji przez pryzmat wyników testów pisemnych jest to, że pomiar wiedzy implicytnej nie jest łatwym zadaniem. Oczywiście najlepszym rozwiązaniem byłoby zaplanowanie zadań komunikacyjnych, których poprawne wykonanie nie byłoby możliwe bez użycia określonej struktury, ale napotykałyśmy tutaj szereg problemów, bo uczestnicy badania mogą stosować strategię uniku i osiągnąć wymagane cele przy wykorzystaniu alternatywnych środków językowych (por. Loschky i Bley-Vroman 1993). Oczywiście nie oznacza to, że nie da się takich aktywności skonstruować przy użyciu odpowiednich przykładów, wskazówek czy języka ojczystego (np. Pawlak 2004, 2006), ale zawsze pozostają wątpliwości co do rodzaju wykorzystywanej wiedzy językowej, a pewne struktury będą nastrożać więcej problemów niż inne. Dlatego też w ostatnich latach podejmowane są wysiłki na rzecz opracowania trafnych i rzetelnych narzędzi pomiaru wiedzy eksplicytniej i implicytnej oraz ich zastosowania w celu stworzenia hierarchii trudności struktur gramatycznych (np. Ellis 2005, 2006; Erlam 2006; Ellis 2008b). I tak, Ellis (2005) proponuje, aby pomiar wiedzy eksplicytniej odbywał się przy pomocy testu na ocenę poprawności gramatycznej zdań oraz testu wiedzy metajęzykowej, z których żaden nie podlegałby ograniczeniom czasowym. Do pomiaru wiedzy implicytnej można natomiast wykorzystać test na ocenę poprawności zdań wykonywany w ściśle określonych ramach czasowych, opowiadanie, w którym uczący się streszczają przeczytany tekst w ciągu trzech minut oraz test na imitację, w którym muszą najpierw zdecydować, czy zgadzają się z podanymi stwierdzeniami, a następnie poprawnie je powtórzyć mimo, że połowa z nich zawiera błąd. Choć takie zadania na pewno nie zastąpią zadań komunikacyjnych wymagających użycia określonej struktury, na pewno mogą być ich ważnym uzupełnieniem i umożliwiać weryfikację uzyskanych wyników. Ich zaletą jest też to, że pozwalają na pomiar obu rodzajów wiedzy w wymiarze produktywnym i receptywnym, co jest o tyle ważne, że uczeń może bez problemu zrozumieć znaczenie danej formy językowej podczas rozmowy, ale nie będzie w stanie jej poprawnie wyprodukować.

Równie ważne jak zastosowanie odpowiednich narzędzi pomiaru wiedzy językowej jest poprawne zaplanowanie projektu badawczego, zmierzającego do oceny efektywności technik i procedur nauczania gramatyki. Mimo że możliwe jest przeprowadzenie tzw. *badania przedeksperymentalnego* (ang. *pre-experimental study*), w którym przydatność interwencji dydaktycznej określana jest w jednej tylko grupie, nie pozwala ono jednoznacznie ustalić związków przyczynowo-skutkowych i ma jedynie wstępny charakter, stanowiąc punkt wyjścia do badań *eksperymentalnych* i *quasi-eksperymentalnych* (por. Larsen-Freeman i Long 1991). W studiach nad uczeniem się i nauczaniem języka obcego dominują te drugie, jako że często nie jest możliwy losowy przydział badanych do poszczególnych grup i konieczne jest dokonywanie porównań między klasami czy grupami funkcjonującymi na co dzień w danej instytucji edukacyjnej (patrz Dörnyei 2007). Tym niemniej, tak jak w innych eksperymentach, niezbędne jest wyłonienie grupy kontrolnej, przeprowadzenie testów przed i po interwencji oraz zastosowanie odpowiednich narzędzi statystyki inferencyjnej. Kwestią o kluczowym znaczeniu jest również upewnienie się, że zaobserwowane efekty mają charakter trwały i stopniowo nie znikną kilka dni czy tygodni po zakończeniu instrukcji lub że nie przyniesie ona wymiernych rezultatów dopiero po pewnym czasie. Oznacza to, że potrzebne jest przeprowadzanie nie tylko *testu wstępnego* (ang. *pretest*) i *końcowego* (ang. *immediate posttest*), co pozwoli ocenić natychmiastowe postępy uczniów, ale także przynajmniej jednego *testu dystansowego* (ang. *delayed posttest*), który pokaże, jak wygląda poziom opanowania nauczanych struktur po upływie pewnego czasu. Inną zaletą takiego rozwiązania jest to, że umożliwi ono połączenie *badania poprzecznych* (ang. *cross-sectional studies*) z *badaniami podłużnymi* (ang. *longitudinal studies*), a to pozwala na systematyczne śledzenie procesu przyswajania danej struktury (por. Doughty 2003). Trzeba też pamiętać, że interwencja ograniczona do jednej czy dwóch lekcji to często zbyt mało, aby można było zaobserwować wymierne efekty, konieczna jest jej precyzyjna operacjonalizacja, bo inaczej trudno będzie jednoznacznie określić przyczynę postępów, a stosowane narzędzia pomiarowe powinny być przetestowane, co pozwoli określić ich rzetelność i trafność. Warto na koniec zauważyć, że wiarygodność wyników wzrośnie, jeśli uzupełnimy metodologię eksperymentalną metodologią opisową, ponieważ pozwoli nam to zweryfikować poprawność przeprowadzenia interwencji oraz zinterpretować jej efekty w odniesieniu do przekonań, oczekiwań i decyzji uczniów i nauczycieli. Może się na przykład okazać, że niewielkie różnice pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną wcale nie są wynikiem małej skuteczności określonej techniki, ale tego, że nauczyciel mimowolnie zwrócił uwagę uczniów na daną strukturę, co spowodowało, że postanowili ją samodzielnie przećwiczyć w domu. Identyfikacja takiej dodatkowej zmiennej nie jest jednak możliwa, jeśli skoncentrujemy się wyłącznie na interwencji i wynikach testów, ponieważ wymaga ona zastosowania takich narzędzi jak obserwacja zajęć, wywiady czy kwestionariusze.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na możliwości zastosowania nowoczesnych technologii w badaniach nad nauczaniem gramatyki. Po pierwsze in-

terwencja dydaktyczna, niezależnie od jej charakteru, może się odbywać przy pomocy komputera, czego dowodzą między innymi badania, które przeprowadzili Lee i Benati (2007) w odniesieniu do receptywnego podejścia do nauczania gramatyki oraz Sachs i Suh (2007) i Sagarra (2007) w celu oceny efektywności przeformułowań. Wykorzystanie technologii komputerowej umożliwia też nieporównywalnie bardziej precyzyjny pomiar wiedzy językowej, ponieważ łatwo można ustalić, jak długo dane zdanie będzie widoczne na ekranie, co ma kluczowe znaczenie, kiedy ocena jego poprawności ma na celu ocenę stopnia przyswojenia struktury jako wiedzy implicytnej. Ogromny potencjał mają również najnowsze odkrycia w neurolingwistyce, gdyż zastosowanie takich technik jak elektroencefalografia czy funkcjonalny rezonans magnetyczny może rzucić nowe światło na relacje pomiędzy wiedzą eksplicytną i implicytną oraz skuteczność poszczególnych sposobów nauczania (patrz N. Ellis 2007). Choć zastosowanie tak zaawansowanej technologii jest wciąż zbyt kosztowne i nie jest ona szeroko dostępna, wydaje się, że jej częstsze wykorzystanie w pracach badawczych nad uczeniem się i nauczaniem gramatyki jest tylko kwestią czasu.

4. Zakończenie

W obliczu obowiązujących wymagań egzaminacyjnych, które kładą nacisk na umiejętność osiągania autentycznych celów komunikacyjnych, przywiązując jednocześnie małą wagę do poprawności językowej, niezbędne wydaje się opracowanie nowego modelu wprowadzania i ćwiczenia gramatyki w polskich szkołach. Z jednej bowiem strony nie można dopuścić, aby nauczanie tego ważnego podsystemu zostało zepchnięte na margines dydaktyki językowej, ale z drugiej trzeba mieć świadomość, że praktykowane przez wielu nauczycieli podejście, w którym nie ma miejsca na używanie poznanych struktur w komunikacji jest mało przydatne i donikąd nie prowadzi. Poszukując optymalnych rozwiązań nie można jednak bezkrytycznie akceptować zaleceń proponowanych w oparciu o wyniki badań empirycznych prowadzonych za granicą, jako że w wielu przypadkach nie uwzględniają one specyfiki polskiego kontekstu edukacyjnego, są przez to mało skuteczne i nie przystają do istniejących uwarunkowań i ograniczeń. W związku z tym niezbędne jest prowadzenie badań nad skutecznymi sposobami nauczania gramatyki na rodzimym gruncie, tym bardziej, że obecnie problematyka ta jest zbyt rzadko podejmowana, a nawet jeśli pojawiają się opracowania jej poświęcone, to nieczęsto uwzględniają one najnowsze trendy. Wychodząc naprzeciw tej potrzebie, niniejszy artykuł miał na celu zaprezentowanie aktualnych kierunków badań empirycznych dotyczących nauczania gramatyki, jak również zwrócenie uwagi na ważne zagadnienia metodologiczne, które w dużej mierze determinują wartość takich przedsięwzięć. Jedynie bowiem dobrze zaplanowane projekty badawcze, które uwzględniają zarówno dotychczasowe osiągnięcia, jak i lokalną specyfikę dają nadzieję na wypracowanie optymalnych rozwiązań dydaktycznych, tak w doniesieniu do nauczania gramatyki, jak i innych podsystemów i sprawności.

BIBLIOGRAFIA

- Ammar, A. i Spada, N. 2006. „Recasts, prompts and L2 learning”. *Studies in Second Language Acquisition* 28. 543-574.
- Barbieri, F. i Eckhardt, S. 2007. „Applying corpus-based findings to form-focused instruction: The case of reported speech”. *Language Teaching Research* 11. 347-372.
- Barker, A., Callahan, D. i Ferreira, M. A. (red.). 2009. *Success and failure*. Aveiro: University of Aveiro Press.
- Basturkmen, H., Loewen, S. i Ellis, R. 2004. „Teachers’ stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices”. *Applied Linguistics* 25. 243-272.
- Bielak, J. 2007c. „Applying Cognitive Grammar in the classroom: Teaching English possessives”, w: Pawlak, M. (red.). 2007b. 113-134.
- Bitchener, J. i Knoch, U. 2009. „The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback”. *System* 37. 322-329.
- Borg, S. 2006. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Bygate, M., Skehan, P. i Swain, M. (red.). 2001. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Pearson Education.
- Carpenter, H., Jeon, S. K., MacGregor, D. i Mackey, A. 2006. „Learner’s interpretation of recasts”. *Studies in Second Language Acquisition* 209-236.
- Chaudron, C. 1977. „A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners’ errors”. *Language Learning* 27. 29-46.
- Cook, G. i Seidlhofer, B. (red.). 1995. *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Crookes, G. i Gass, S. (red.). 1993. *Tasks and language learning. Vol. 1*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Day, E. M. i Shapson, S. M. 1991. „Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study”. *Language Learning* 41. 25-58.
- DeKeyser, R. M. 1998. „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”, w: Doughty, C. i Williams, J. (red.). 1998. 42-63.
- DeKeyser, R. M. 2001. „Automaticity and automatization”, w: Robinson, P. (red.). 2001. 125-151.
- Doughty, C. 2001. „Cognitive underpinnings of focus on form”, w: Robinson, P. (red.). 2001. 206-257.
- Doughty, C. 2003. „Instructed SLA: Constraints, compensation and enhancement”, w: Doughty, C. i Long, M. H. (red.). 2003. 256-310.
- Doughty, C. i Long, M. H. (red.). 2003. *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- Doughty, C. i Varela, E. 1998. „Communicative focus on form”, w: Doughty, C. i Williams, J. (red.). 1998. 114-138.

- Doughty, C. i Williams, J. (red.). 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Egi, T. 2007. „Recasts, learners’ interpretations, and L2 development”, w: Mackey, A. (red.). 2007. 249-267.
- Ellis, N. 2007. „The weak interface, consciousness, and form-focused instruction: Mind the doors”, w: Fotos, S. i Nassaji, H. (red.). 2007. 17-34.
- Ellis, R. 1998. „Teaching and research: Options in grammar teaching”. *TESOL Quarterly* 32. 39-60.
- Ellis, R. 2001a. „Introduction: Investigating form-focused instruction”, w: Ellis, R. (red.). 2001b. 1-46.
- Ellis, R. (red.). 2001b. *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ellis, R. 2005. „Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study”. *Studies in Second Language Acquisition* 27. 141-172.
- Ellis, R. 2006a. „Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective”. *TESOL Quarterly* 40. 83-107.
- Ellis, R. 2006b. „Modeling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge”. *Applied Linguistics* 27. 431-463.
- Ellis, R. 2007. „The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures”, w: Mackey, A. (red.). 2007. 339-360.
- Ellis, R. 2008a. *The study of second language acquisition*. (wydanie drugie). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2008b. „Investigating grammatical difficulty in second language learning: Implications for second language acquisition research and language testing”. *International Journal of Applied Linguistics* 18. 4-22.
- Ellis, R., Basturkmen, H. i Loewen, S. 2001. „Learner uptake in communicative ESL lessons”. *Language Learning* 51. 281-318.
- Erlam, R. 2003. „The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language”. *Modern Language Journal* 87. 242-260.
- Erlam, R. 2006. „Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study”. *Applied Linguistics* 27. 464-491.
- Fotos, S. i Nassaji, H. 2007. (red.). *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honor of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Housen, A. i Pierrard, M. (red.). 2005. *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Housen, A., Pierrard, M. i Vandaele, S. 2005. „Structure complexity and the efficacy of explicit grammar instruction”, w: Housen, A. i Pierrard, M. (red.). 2005. 235-269.

- Hyltenstam, K. i Pienemann, M. (red.). 1985. *Modeling and assessing second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Lantolf, J. 2006. „Sociocultural Theory and L2: State of the art”. *Studies in Second Language Acquisition* 28. 67-109.
- Lapkin, S, Swain, M. i Smith, M. 2002. „Reformulation and the learning of French pronominal verbs in a Canadian French immersion context”. *Modern Language Journal* 86. 485-507.
- Larsen-Freeman, D. i Long, M. H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lee, J. F. i Benati, A. G. 2007. *Delivering processing instruction in classrooms and virtual contexts*. London: Equinox.
- Lee, S. -K. 2007. „Effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students’ reading comprehension and learning of passive form”. *Language Learning* 57. 87-118.
- Lee, S. -K. i Huang, H. -T. 2008. „Visual input enhancement and grammar learning: A meta-analytic review”. *Studies in Second Language Acquisition* 30. 307-331.
- Lightbown, P. 1985. „Can language acquisition be altered by instruction?”, w: Hyltenstam, K. i Pienemann, M. (red.). 1985. 101-112.
- Lightbown, P. 1998. „The importance of timing in focus on form”, w: Doughty, C. i Williams, J. (red.). 1998c. 177-196.
- Loewen, S. 2003. „Variation in the frequency and characteristics of incidental focus on form”. *Language Teaching Research* 7. 315-346.
- Loewen, S. 2007. „The prior and subsequent use of forms targeted in incidental focus on form”, w: Fotos, S. i Nassaji, H. (red.). 2007. 101-116.
- Long, M. H. 1996. „The role of the linguistic environment in second language acquisition”, w: Ritchie, W. i Bhatia, T. (red.). 1996. 413-468.
- Loschky, L. i Bley-Vroman, R. 1993. „Grammar and task-based methodology”, w: Crookes, G. i Gass, S. (red.). 1993. 123-167.
- Lyster, R. i Mori, H. 2006. „Interactional feedback and instructional counterbalance”. *Studies in Second Language Acquisition* 28. 269-300.
- Lyster, R. and Ranta, L. 1997. „Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms”. *Studies in Second Language Acquisition* 19. 37-66.
- Mackey, A. 2006. „Feedback, noticing and instructed second language learning”. *Applied Linguistics* 27. 405-430.
- Mackey, A. (red.). 2007. *Conversational interaction in second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Majer, J. 2003. *Interactive discourse in the foreign language classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michońska-Stadnik, A. 2007. „Presentation and practice of grammatical items in selected English language teaching coursebooks”, w: Pawlak, M. (red.). 2007c. 319-329.

- Morgan-Short, K. i Bowden, H. W. 2006. „Processing instruction and meaningful output-based instruction: Effects on second language development”. *Studies in Second Language Acquisition* 28. 31-65.
- Mystkowska-Wiertelak, A. 2007. „The effectiveness of interpretation tasks in teaching inversion to advanced learners of English”, w: Pawlak, M. (red.). 2007c. 155-167.
- Nassaji, H. i Fotos, S. 2007. „Issues in form-focused instruction and teacher education”, w: Fotos, S. and Nassaji, H. (red.). 2007. 7-15.
- Nassaji, H. i Fotos, S. 2004. „Current developments in the teaching of grammar”. *Annual Review of Applied Linguistics* 24. 126-145.
- Nitta, R. i Gardner, S. 2005. „Consciousness-raising and practice in ELT coursebooks”. *ELT Journal* 56. 3-13.
- Norris, J. M. i Ortega, L. 2001. „Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review”, w: Ellis, R. (red.). 2001b. 157-213.
- Norris, J. M. i Ortega, L. 2003. „Defining and measuring SLA”, w: Doughty, C. i Long, M. H. (red.). 2003. 717-761.
- Pawlak, M. 2004. „On helping students be more accurate. Can the mission ever be accomplished?”. *LATEFL Research News* 14. 24-28.
- Pawlak, M. 2005. „The feasibility of integrating form and meaning in the language classroom: A qualitative study of classroom discourse”. *Glottodidactica* 30-31. 283-294.
- Pawlak, M. 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Pawlak, M. 2007a. „An overview of focus on form in language teaching”, w: Pawlak, M. (red.). 2007c. 5-26.
- Pawlak, M. 2007b. „Comparing the effect of focus on form and focus on forms in teaching English third conditional”, w: Pawlak, M. (red.). 2007c. 169-192.
- Pawlak, M. (red.). 2007c. *Exploring focus on form in language teaching*. [Special issue of *Studies in Pedagogy and Fine Arts Vol. VII*]. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Pawlak, M. i Drożdżal-Szelest, K. 2007. „When I think about grammar... Exploring English Department students' beliefs about grammar, grammar learning and grammar teaching”, w: Pawlak, M. (red.). 2007c. 299-318.
- Pawlak, M. 2008a. „Advanced learners' use of strategies for learning grammar: A diary study”, w: Pawlak, M. (ed.). 2008b. 109-125.
- Pawlak, M. (red.). 2008b. *Investigating English language learning and teaching*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Pawlak, M. 2009a. „Instructional mode and the use of grammar learning strategies”, w: Pawlak, M. (red.). 2009c. 267-290.
- Pawlak, M. 2009b. „Factors influencing success and failure in the learning of grammar”, w: Barker, A., Callahan, D. i Ferreira, M. A. (red.). 2009. 327-338.

- Pawlak, M. 2009c. (red.). *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. [Special issue of *Studies in Pedagogy and Fine Arts Vol. VIII*]. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Pica, T. 2007. „Time, teachers and tasks”, w: Fotos, S. i Nassaji, H. (red.). 2007. 161-175.
- Piechurska-Kuciel, E. 2005. *The importance of being aware: Advantages of explicit grammar study*. Opole: Opole University Press.
- Pienemann, M. 1984. „Psychological constraints on the teachability of languages”. *Studies in Second Language Acquisition* 11. 63-90.
- Pienemann, M. 1985. „Learnability and syllabus construction”, w: Hyltenstam, K. i Pienemann, M. (red.). 1985. 23-76.
- Pienemann, M. 1998. *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Pietrzykowska, A. 2008. „The effectiveness of focus on forms vs. focus on form in teaching English quantifiers”, w: Pawlak, M. (red.). 2008b. 149-157.
- Ritchie, W. i Bhatia, T. (red.). 1996. *Handbook of research on second language acquisition*. New York: Academic Press.
- Robinson, P. 1996. „Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions”. *Studies in Second Language Acquisition* 18. 27-68.
- Robinson, P. (red.). 2001. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (red.). 2002. *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Ross-Feldman, L. 2007. „Interaction in the L2 classroom: Does gender influence learning opportunities?”, w: Mackey, A. (red.). 2007. 53-77.
- Samuda, V. 2001. „Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher”, w: Bygate, M., Skehan, P. i Swain, M. (red.). 2001. 119-140.
- Sachs, R. i Polio, C. 2007. „Learners’ uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task”. *Studies in Second Language Acquisition* 29. 67-100.
- Sachs, R. i Suh, B. -R. 2007. „Textually enhanced recasts, learner awareness, and L2 outcomes in synchronous computer-mediated interaction”, w: Mackey, A. (red.). 2007. 197-227.
- Sagarra, N. 2007. „From CALL to face-to-face interaction: The effect of computer-delivered recasts and working memory on L2 development”, w: Mackey, A. (red.). 2007. 229-248
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning”. *Applied Linguistics* 11. 17-46.
- Schmidt, R. 2001. „Attention”, w: Robinson, P. (red.). 2001. 3-32.
- Schultz, R. 2001. „Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback”. *Modern Language Journal* 85. 244-258.

- Sheen, Y. 2007. „The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles”. *TESOL Quarterly* 41. 255-283.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, P. 1970. *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Spada, N. i Lightbown, P. 2008. „Form-focused instruction: Isolated or integrated?”. *TESOL Quarterly* 42. 181-207.
- Swain, M. 1995. „Three functions of output in second language learning”, w: Cook, G. i Seidlhofer, B. (red.). 1995. 125-144.
- Swain, M. i Lapkin, S. 2007. „The distributed nature of second language learning: Neil's perspective”, w: Fotos, S. i Nassaji, H. (red.). 2007. 73-86.
- Trahey, M. 1996. „Positive evidence in second language acquisition: Some long-term effects”. *Second Language Research* 12. 11-139.
- Trofimovich, P., Ammar, A. i Gatbonton, E. 2007. „How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytical ability”, w: Mackey, A. (red.). 2007. 171-195.
- VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. 2002. „Processing instruction: An update”. *Language Learning* 52. 755-804.
- Williams, J. 2005. „Form-focused instruction”, w: Hinkel, E. (red.). 2005. 671-691.
- Williams, J. i Evans, J. 1998. „What kind of focus on which forms?”, w: Doughty, C. i Williams, J. (red.). 1998. 139-155.

Halina Chodkiewicz

Instytut Anglistyki, UMCS Lublin

**PROBLEMATYKA NAUCZANIA
UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA
W JĘZYKU DRUGIM/OBCYM
W ŚWIEŁLE NAJNOWSZYCH
BADAŃ NAUKOWYCH**

**Teaching reading in a second/foreign language in the light
of the latest research findings**

The present paper aims to provide a selective overview of major issues pertaining to L2/FL reading instruction with special attention to new research findings in the field. The problems chosen to focus on are: fluency and speed of reading, reading/vocabulary connections, the impact of discourse organization on the effectiveness of reading and strategy instruction. It is shown that empirical investigations carried out in recent years have shed more light on the many variables contributing to the ultimate success in L2 reading development and complex interrelationships between them. The discussion throughout the paper is illustrated with brief reports on selected studies and the problem of research methodology in the area is also emphasized. Implications for classroom instruction requiring L2 learners' participation in a variety of reading tasks are suggested.

1. Wstęp

Od wielu lat zagadnienie opanowywania umiejętności czytania w języku drugim pozostaje w sferze zainteresowania badaczy w wielu krajach na świecie, nie tylko ze względu na poszukiwania naukowych wyjaśnień funkcjonowania procesu czytania i rozwijania tak ważnej w świecie współczesnym umiejętności, ale również ze względu na potrzebę tworzenia nowych teorii interpretujących jej istotę, które pozwolą specjalistom na stawianie właściwych hipotez badawczych i umożliwią podejmowanie skutecznych rozwiązań na gruncie praktycznym. Z jednej strony dydaktycy potrzebują rzetelnej wiedzy, która pozwoliłaby im zrozumieć skom-

plikowaną naturę procesów psycholingwistycznych zachodzących podczas czytania, tj. sposobu przetwarzania informacji zawartej w tekście przy wykorzystaniu wiedzy językowej, mechanizmów kognitywnych, uwagi, pamięci, czy automatyzacji niektórych poziomów działania. Z drugiej zaś czekają na wyniki badań, które informowałyby ich o skutecznych zabiegach dydaktycznych i uzasadnionych regułach postępowania w procesie nauczania czytania. Dydaktyka języka drugiego wymaga wieloaspektowego podejścia do jakże rozmaitych sytuacji, w których uczeń i nauczyciel stają się partnerami w osiąganiu wytyczonych celów, uwarunkowanych między innymi przez takie zmienne, jak: wiek i poziom zaawansowania językowego uczących się, ich indywidualne oczekiwania i motywacja, kombinacja języków, jakie znają i jakich uczą się, materiały tekstowe oraz konkretne ćwiczenia stosowane przez nauczyciela (Grabe 2004).

Niniejszy artykuł stanowi przegląd problemów badawczych dotyczących nauczania umiejętności czytania w języku drugim/obcym podejmowanych w okresie ostatnich kilkunastu lat, postrzeganych jako wiodące przez autorów anglojęzycznych zajmujących się tą dziedziną. Badania odnoszą się do różnych kontekstów edukacyjnych, a więc i do różnych kombinacji językowych, w większości jednak do takich, w których jednym z języków badanych jest język angielski występujący jako język rodzimy, drugi lub obcy. Można stwierdzić, że dla wielu znanych rozwiązań praktycznych wprowadzanych przez nauczycieli w zakresie nauczania umiejętności czytania w języku drugim opracowana została podbudowa empiryczna, a z kolei w innych przypadkach to właśnie badania empiryczne skierowały uwagę na skuteczność podejmowania pewnych zabiegów dydaktycznych (Grabe 2004; Koda 2005; Hudson 2007; Grabe 2009).

Należy przy tym zaznaczyć, iż w tak krótkim artykule nie jest możliwe oddanie pełnego obrazu tych badań ani dogłębne omówienie ich metodologii, ponieważ w grę wchodzi dziesiątki pozycji książkowych i setki artykułów publikowanych w czasopiśmie naukowych. Co więcej, badania podejmowane w zakresie nauczania czytania w języku drugim/obcym bardzo często odwołują się do istniejących już opracowań teoretycznych i rozwiązań praktycznych stosowanych w nauczaniu języka rodzimego. Istnieją bowiem analogie pomiędzy tymi dwoma kontekstami, a w sytuacji formalnej nauki języka drugiego, w pracy z uczniem, który już opanował umiejętność czytania w języku rodzimym (poza uczniami dyslektycznymi oraz dziećmi, które nie umieją czytać), oczekujemy naturalnego transferu pomiędzy tymi dwiema sprawnościami. Wiele technik nauczania czytania opracowanych dla nauczania czytania w języku rodzimym funkcjonuje równie efektywnie w nauczaniu innych języków.

2. Metodologia badań w zakresie nauczania umiejętności czytania w języku drugim

Pomimo faktu, iż badania nad umiejętnością czytania w języku drugim/obcym i jej rozwojem mają na celu udzielanie odpowiedzi na bardzo różnorakie pytania sta-

wiane przez teoretyków i praktyków, można określić pewne ogólne zagadnienia, które wylaniają się z powodzi materiałów badawczych jako te najczęściej reprezentowane w najnowszej literaturze. Wydaje się, że większość z nich opiera się na badaniu pewnego rodzaju relacji pomiędzy użyciem języka a umiejętnością czytania jako taką.

Jako rodzaj podsumowania wyników wieloletnich badań nad czytaniem w języku drugim, można potraktować model rozwijania umiejętności czytania w języku drugim zaproponowany przez Bernhardt (2005). Komponenty, które wymienia autorka wchodzi z sobą w interakcję i działają w sposób kompensacyjny (a nie kumulujący) w stosunku do siebie, tj. w momencie braków w jakimkolwiek z nich czytający wykorzystuje inne dostępne mu źródła informacji. W modelu Bernhardt (2005) te komponenty to: *umiejętność czytania w języku rodzimym* (znajomość alfabetu, zasób słownictwa, znajomość struktury tekstu itd. – 20% wariacji), *wiedza językowa w zakresie danego języka* (forma gramatyczna, wiedza leksykalna, wyrazy pokrewne, odległość pomiędzy językami itd. – 30% wariacji) oraz *komponent wariacji niewyjaśnionej* (50%), w skład którego wchodzi: *strategie zrozumienia tekstu, wiedza o świecie i danym temacie, zainteresowanie, motywacja ucznia* itd. Bernhardt wprowadza do swojego modelu jeszcze jeden wymiar, którym są *etapy rozwoju umiejętności czytania*, w pewnym sensie równoległe do poziomów biegłości językowej. Na podstawie badań prowadzonych w ostatnich latach można stwierdzić, że zależności pomiędzy komponentami opisanymi przez Bernhardt interesują wielu specjalistów, ale też coraz więcej pytań badawczych dotyczy czynników mających wpływ na rozwój umiejętności czytania zaliczanych przez badaczkę do komponentu wariacji niewyjaśnionej.

Co do naukowych metod badawczych, w studiach nad rozwijaniem umiejętności czytania w języku drugim stosowane są *metody ilościowe i jakościowe*. Wiele badań opartych jest na *formalnych eksperymentach* wymagających dużych prób badanych, a zebrane dane analizowane są przy pomocy technik statystyki opisowej oraz indukcyjnej. W *określaniu wariacji* powszechnie używane są testy ANOVA i MANOVA oraz techniki regresji jedno- lub wieloczynnikowej. Przy określaniu zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi często ustalane są *korelacje*. Innym, popularnym sposobem zbierania danych są *kwestionariusze i wywiady*, dostarczające danych ilościowych oraz jakościowych. Co do tych pierwszych, nietrudno zauważyć, jak odpowiedzialnym i czasochłonnym zadaniem dla badacza jest skonstruowanie samego instrumentu i jego walidacja (zob. opis procedury walidacyjnej dla inwentarza strategii czytania uświadamianych sobie przez czytającego – Mokhtari i Reichard 2002). Specjaliści wybierający analizę jakościową, tak bardzo istotną dla zrozumienia procesów natury poznawczej, niedostępnych zwykłej obserwacji, wykorzystują technikę retrospekcyjną zwaną *protokołem głośnego myślenia* (ang. *think aloud protocol*); czytający werbalizują swoje myśli opisując podejmowane decyzje, doświadczane problemy i sposoby ich rozwiązywania w procesie przetwarzania czytanego tekstu. Badania przy użyciu tej techniki miały szczególny wkład w lepsze rozumienie przetwarzania treści tekstów, monitorowania procesu czytania i jego ewaluacji (Pressley i Afflerbach 1995).

Bardzo istotną sprawą dla badaczy zajmujących się problematyką czytania jest, jak podkreśla Brantmaier (2004), utrzymywanie jednolitego zapisu i sposobu analizy wyników uzyskiwanych na podstawie *testów mierzących efektywność czytania*, ponieważ pozwala to na dokonywanie uogólnień wyników wielu badań przeprowadzonych w tym zakresie. Równie ważne jest używanie odpowiedniego rodzaju testów określających poziom znajomości języka na poszczególnych poziomach biegłości językowej oraz testów na zrozumienie tekstu i przyswojenie wybranych elementów językowych. *Testy na zrozumienie czytanego tekstu*, w całej swojej różnorodności (zadania wielokrotnego wyboru, typu prawda/fałsz, odpowiedzi na pytania otwarte, spisywanie wszystkiego, co uczeń zapamiętał itp.) pozwalają badaczowi spojrzeć na ten proces z różnych perspektyw, a podstawowe kryteria ich doboru to: poziom zaawansowania językowego uczniów, typ wykonywanych zadań oraz cel samego badania. *Testy słownictwa* dostarczają innych danych w zależności od tego, czy mierzą opanowanie słownictwa w sposób recepcyjny (domyślanie się znaczeń wyrazów z kontekstu) czy produkcyjny, a także czy funkcjonują jako *testy bezpośrednie* (ang. *immediate*) czy *opóźnione* (ang. *delayed*), co stanowić może dla interpretacji danego badania rozróżnienie ogromnej wagi. Podejmowanie kolejnych badań niejednokrotnie jest motywowane potrzebą zastosowania bardziej dokładnych i zarazem adekwatnych testów dla opisu danego zjawiska.

Dużą rolę w badaniach nad czytaniem odgrywa również *wybór odpowiedniego tekstu* zarówno jako typu tekstu, ale też jako tekstu dostosowanego do wykonywanego zadania, poziomu zaawansowania językowego, wieku czy zainteresowań badanych. Podstawowym zadaniem dla badacza staje się ustalenie trudności tekstu dla danej grupy czytających. Pomocnym narzędziem w podjęciu właściwej decyzji może okazać się zastosowanie jednej z *formuł czytelności tekstu* (ang. *readability formula*). Jednak Crossley, Greenfield i McNamara (2008) poddają krytyce jakość tradycyjnie używanych formuł czytelności tekstu, proponując nowe narzędzie zwane *Cob-Matrix*, przy pomocy którego można jednocześnie dokonywać analizy aspektów językowych, dyskursywnych i konceptualnych danego tekstu.

3. Nauczanie czytania w języku drugim: główne pola badawcze i przykłady badań

Niniejsza część artykułu koncentruje się, a zarazem ogranicza do analizy czterech zagadnień wybranych z ogromnego materiału empirycznego poświęconego nauczaniu umiejętności czytania, które, w przekonaniu autorki, mają wielką wagę dla lepszego zrozumienia teoretycznych podstaw konstruowania efektywnych zadań dydaktycznych w nauczaniu języka drugiego/obcego. Są to *plynność i tempo czytania, relacje pomiędzy czytaniem i słownictwem, wpływ świadomości organizacji dyskursu na rozumienie tekstu oraz wykorzystywanie strategii w czytaniu*. Celem poszczególnych sekcji jest zdefiniowanie samego problemu, określenie jego aktualnej percepcji oraz zaprezentowanie wyniku kilku przykładowych badań z tego zakresu z podkreśleniem ich implikacji dla dydaktyki językowej.

3.1. Płynność i tempo czytania

Ważnym problemem dotyczącym nauczania czytania w języku drugim, postrzeganym w ostatnich latach jako ten, który wymaga zastosowania zintensyfikowanych zabiegów dydaktycznych, takich jak np. ćwiczenia automatyzujące, budujące zasób szybko rozpoznawalnego słownictwa (ang. *sight vocabulary*) lub wielokrotne czytanie tego samego tekstu, również z towarzyszeniem nagrania z taśmy (Anderson 1999), jest rozwijanie płynności czytania. W swojej nowo opublikowanej książce, Hudson (2007) definiuje płynność czytania jako wypadkową szybkiego przetwarzania całych zdań i fraz, wzrokowego rozpoznawania wyrazów i często używanych zbitek literowych, szybkiego czytania oraz dużego zasobu słownictwa. Zgodnie z poglądem Gorsuch, Taguchi i Sasamoto (2006), to właśnie płynność procesu czytania, dzięki precyzji i automatyczności w rozpoznawaniu wyrazów oraz użyciu wiedzy prozodycznej i syntaktycznej, zapewnia odpowiednie tempo czytania i umożliwia czytającemu skuteczne rozumienie tekstu. W przypadku uczących się języka drugiego, czytanie 200 słów na minutę traktowane jest jako tempo minimalne dla płynnego czytania, zaś 300 wyrazów jako wynik optymalny (Anderson 1999).

W kontekście tych rozważań, pojawiają się pytania badawcze o istnienie związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy płynnością czytania i rozumieniem tekstów (Grabe 2004; Taguchi, Takayasu-Maass i Gorsuch 2004). Eksperyment, którego celem było ustalenie tej zależności przeprowadzili Fukkink, Hulstijn i Simis (2005) w Holandii na grupie studentów uczących się języka angielskiego jako obcego. Stwierdzili oni, iż wykonywanie przez uczniów ćwiczeń w rozpoznawaniu wyrazów, niezależnie od czytania tekstu, nie prowadzi do przeniesienia nabytej sprawności na efektywność rozumienia tekstu ciągłego. Inna technika, a mianowicie wielokrotne czytanie tekstu (stosowana w nauczaniu czytania w języku angielskim jako języku rodzimym), została wykorzystana w badaniach, które przeprowadzili Taguchi, Takayasu-Maass i Gorsuch (2004) oraz Gorsuch i Taguchi (2008). Uczący się języka angielskiego jako obcego – Japończycy w pierwszym przypadku i Wietnamczycy – w drugim, osiągnęli lepsze wyniki zrozumienia tekstów w rezultacie zautomatyzowania rozpoznawania wyrazów w nich zawartych.

Interpretując wyniki swoich i podobnych badań Gorsuch, Taguchi i Sasamoto (2006) wnioskuje, że zależność pomiędzy umiejętnością rozpoznawania wyrazów i rozumieniem tekstu nie może być wyjaśniona przy pomocy tzw. *teorii automatyzacji* (ang. *automaticity theory*), ponieważ nie chodzi tu jedynie o szybkie rozpoznawanie wyrazów i zwolnienie pewnego zasobu uwagi w celu wykorzystania go w procesie rozumienia tekstu. Automatyczne rozpoznawanie poszczególnych wyrazów w tekście stanowi konieczny (lecz nie wystarczający) warunek w osiągnięciu płynności i rozumienia w czytaniu. Gorsuch, Taguchi i Sasamoto (2006) proponują oprócz wyjaśnienia relacji pomiędzy automatyzacją procesu rozpoznawania wyrazów a zrozumieniem tekstu na założeniach tzw. *teorii sprawności werbalnej* (ang. *verbal efficiency theory*). Teoria ta przyjmuje, że rozpoznawanie poszczególnych wyra-

zów odbywa się w dwóch fazach: pre-leksykalnej i post-leksykalnej, przy czym ta druga faza wymaga przetwarzania informacji syntaktycznych i semantycznych zawartych w danym tekście. Innymi słowy, w zautomatyzowane rozpoznawanie jednostek leksykalnych włączone zostają kognitywne procesy wyższego rzędu, co pozostaje również w zgodzie z opinią Grabe i Stoller (2002).

3.2. Czytanie a słownictwo

Kolejne zagadnienie szeroko reprezentowane w badaniach poświęconych nauczaniu czytania w języku drugim/obcym to zależność pomiędzy umiejętnością czytania a znajomością słownictwa przez czytającego. Wzrost zainteresowania tym problemem zaowocował badaniami z udziałem osób czytających dobrze i źle w języku rodzimym (ang. *good and bad readers*), w których udowodniono, że proces czytania składa się z dwóch podstawowych komponentów: umiejętności rozumienia tekstu oraz wiedzy leksykalnej, a statystyczna korelacja pomiędzy nimi jest wyjątkowo silna (Dixon, LeFevre i Twiley 1989; Laufer 1997; Droop i Verhoeven 2003). Dydaktykom wskazano na konieczność podejmowania pracy nad słownictwem w zakresie (1) zwiększania zasobu słownictwa poprzez nauczanie wybranych elementów leksykalnych w celu osiągnięcia lepszego rozumienia czytanego tekstu oraz (2) akwizycji wiedzy leksykalnej poprzez odgadywanie/domyślanie się znaczeń nieznanymi wyrazów z kontekstu podczas czytania (Nagy 1988, 1997). Pomimo iż badania w języku rodzimym nie potwierdziły skuteczności bezpośredniego nauczania słownictwa przed wykonywaniem zadań w czytaniu, sama odmiennność sytuacji w nauczaniu języka drugiego, którą charakteryzuje słaba znajomość języka mówionego uczniów, rysuje potrzebę organizowania systematycznej bezpośredniej pracy nad słownictwem (Hudson 2007).

Należy zauważyć, że większość badań dotyczących zależności pomiędzy czytaniem a akwizycją słownictwa obcojęzycznego, które zostały opublikowane w ostatnich kilkunastu latach dotyczyła skuteczności i przebiegu procesu akwizycji słownictwa w procesie czytania, tj. problematyki niezamierzonego uczenia się słownictwa z kontekstu (zob. przegląd badań Chodkiewicz 2000). Jak w przypadku problemu płynności czytania, inspirujące dla badaczy języka drugiego okazały się być badania empiryczne przeprowadzone w zakresie języka rodzimego (Nagy, Herman i Anderson 1985; Nagy, Anderson i Herman 1987). Wykazały one średni przyrost wiedzy leksykalnej o 15% w trakcie tzw. *normalnego czytania*, a przy tym zwróciły uwagę na wielość czynników mających wpływ na ten proces, takich jak między innymi nastawienie czytającego, jego poziom językowy i umiejętność czytania, metody testowania znajomości słownictwa i ich wrażliwość na recepcyjne przyswajanie słownictwa, czy jakość kontekstu, na podstawie którego następuje domysł leksykalny (Swanborn i de Glopper 1999).

Liczne badania eksperymentalne Hulstijn'a oraz współautorów, oprócz dostarczenia dowodów na skuteczność niezamierzonego przyswajania słownictwa z kontekstu w czasie czytania, podkreśliły wpływ jakości (elaboracja, powtarzanie)

i częstotliwości przetwarzania elementów leksykalnych na zapamiętywanie jako bardziej efektywne niż sama intencja uczących się, aby dane wyrazy zapamiętać (Hulstijn 2001). W badaniu, które przeprowadzili Hulstijn, Hollander i Greidanus (1996) 78 uczniów holenderskich uczniów języka francuskiego na poziomie zaawansowanym czytało tekst zawierający 16 badanych słówek (8 pojawiło się 1 raz, zaś pozostałe – 3 razy) w trzech grupach: (1) przy użyciu tekstu opatrzonego glosami na marginesie tekstu (ekwiwalenty w języki rodzimym), (2) z wykorzystaniem słownika oraz (3) czytając jedynie tekst oryginalny (grupa kontrolna). W każdej z tych grup nastąpił przyrost wiedzy leksykalnej: największy przy czytaniu tekstu z glosami, zaś zbliżony poziomem w pozostałych dwóch grupach (studenci niezbyt chętnie sięgali po słowniki), a częstotliwość pojawiania się poszczególnych wyrazów miała wpływ na dokładność w zapamiętywaniu ich znaczeń. Problemowi zapamiętywania znaczeń nieznanymi wyrazów z kontekstu poświęciła również swoje badanie Rott (1999), która udowodniła wpływ ilości ekspozycji na dany wyraz na jego zapamiętywanie w formie recepcyjnej, bądź produkcyjnej. W badaniu wzięło udział 67 studentów amerykańskich uczących się języka niemieckiego, a 12 wyrazów pojawiało się w 6 różnych kontekstach 2, 4 lub 6 razy, przy czym grupa kontrolna w ogóle nie miała kontaktu z tymi wyrazami. Badanie potwierdziło skuteczność domyslenia się znaczeń wyrazów z kontekstu, a najlepsze rezultaty uzyskali studenci po 6-krotnym pojawieniu się danego elementu leksykalnego, kiedy jego zapamiętywanie badano w formie recepcyjnej, wkrótce po badaniu (test bezpośredni).

W eksperymencie przeprowadzonym przez Chodkiewicz (2000) zmierzono wzrost wiedzy leksykalnej w odniesieniu do 60 trudnych wyrazów wybranych z kontekstu, uzyskując dane od 222 polskich studentów neofilologii i kolegów językowych, podzielonych na 3 poziomy zaawansowania, którzy czytali 3 oryginalne artykuły prasowe w celu ich zrozumienia. W trakcie czytania wykonywali oni zadanie wielokrotnego wyboru skierowane na główne myśli tekstów, zadanie typu prawda/falsz skierowane na wybranie informacji szczegółowych lub czytali dany tekst bez użycia dodatkowych materiałów. Średni wzrost wiedzy leksykalnej wyniósł 13,8%, przy czym nieco lepszy statystycznie wynik uzyskali studenci czytający tekst autonomicznie. Zadania wykonywane przez studentów, zgodnie z zamierzonym celem, w różnym stopniu pomogły im w zwiększeniu zrozumienia tekstów, przy czym najmniej pomocne były dla uczniów najbardziej zaawansowanych. Poza tym badanie wykazało, iż wzmacnianie stopnia zrozumienia tekstu nie pociąga za sobą w sposób proporcjonalny wzrostu wiedzy leksykalnej, a zależność pomiędzy zrozumieniem treści przetwarzanego dyskursu a akwizycją wiedzy leksykalnej wydaje się być bardzo złożona. Podobne przemyślenia na ten temat deklarował Ellis (1995).

W celu jakościowego zbadania samego procesu domysłu leksykalnego wielu badaczy posłużyło się technikami retrospektywnymi stosując protokoły głośnego myślenia, w których badani głośno odczytują teksty zawierające pewną ilość nieznanymi wyrazów opisując jednocześnie swoje myśli związane z odkry-

waniem ich znaczenia (np. Haastrup 1991; Pressley i Afflerbach 1995). W badaniu poświęconemu domysłaniu się znaczeń nieznanych wyrazów z kontekstu przeprowadzonym przez Nassaji (2003) wzięło udział 21 dorosłych osób, pięciu narodowości, uczących się w Kanadzie języka angielskiego, a ich zadaniem było przeczytanie krótkiego tekstu z 10 wyrazami, których znaczenia należało się domyślić. W swojej analizie autor wyróżnił następujące strategie używane przez czytających: powtarzanie fragmentu tekstu zawierającego dany wyraz, weryfikowanie domysłu w oparciu o kontekst, zadawanie pytań w poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań, analiza części składowych wyrazu, świadome monitorowanie rozwiązywanego problemu i szukanie wyrazów o analogicznym brzmieniu lub formie graficznej. Wziął również pod uwagę kilka źródeł informacji służących domysłowi leksykalnemu, takich jak: wiedza gramatyczna, morfologiczna, wiedza o świecie, rodzaj dyskursu oraz znajomość języka rodzimego. Badanie wykazało, że najbardziej efektywnymi strategiami domysłu leksykalnego są strategie metakognitywne wymagające ewaluacji (np. zadawanie pytań w poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań) oraz te posługujące się kontekstem. Uzyskane dane pozwoliły również stwierdzić, że strategie służące domysłowi leksykalnemu wchodzą w ścisłe relacje z poziomem biegłości językowej, umiejętnością czytania tekstu ze zrozumieniem, rodzajem tekstów, wykonywanych zadań oraz charakterystycznych cech danej jednostki leksykalnej.

Podsumowując powyższe rozważania, można przytoczyć pogląd Nagy'ego (2007), który wysunął *hipotezę metalingwistyczną*, zakładającą istnienie ścisłego związku pomiędzy akwizycją słownictwa i rozwijaniem umiejętności czytania. W obu przypadkach angażowana jest świadomość metajęzykowa na wszystkich ważnych poziomach językowych: fonologicznym, ortograficznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym, pragmatycznym, a także na poziomie dyskursu i zachowania strategicznego.

3.3. Wpływ świadomości organizacji dyskursu na zrozumienie tekstu

Problemy związane z potrzebą uświadamiania sobie przez czytającego w języku drugim wiedzy na temat budowy struktury tekstu i organizacji dyskursu przyciągają w ostatnich latach uwagę wielu badaczy. Osoba czytająca tekst w celu jego zrozumienia wykorzystuje, między innymi, obecność wielu sygnałów pomocnych we właściwym przetworzeniu dyskursu. Odnoszą się one do: spójności strukturalnej/formalnej tekstu (kohezja – użycie synonimów, powtórzeń, elipsy, wyrazów referencyjnych – zaimki, przedimki itp.), spójności semantycznej (koherencja tekstu poprzez relacje pomiędzy następującymi po sobie sądami, lokalne i globalne rozumienie tekstu, oparte na wspólnej wiedzy autora i czytającego), spójności informacyjnej – zapewnianie właściwego przepływu informacji poprzez ich dystrybucję w tekście (organizacja tematyczno-rematyczna) oraz do sposobu kształtowania ważności informacji poprzez podawanie wybranych informacji na pierwszym planie, zaś innych w tle komunikatu. Nie mniej ważna

dla czytającego jest znajomość wzorców organizacji retorycznej tekstów, takich jak problem-rozwiązanie, przyczyna-skutek, porównanie/kontrast, klasyfikacja, argumentacja za i przeciw itp. Jak wykazują badania, wykorzystywanie przez uczących się języka drugiego wyżej wspomnianych aspektów organizacji dyskursu może w dużym stopniu pomóc im w odbiorze tekstu jako komunikatu o znaczeniu kulturowym, a także znacząco wpłynąć na zapamiętanie i przyswojenie wybranych treści w procesie czytania (Grabe i Stoller 2002; Grabe 2004).

Dokonując oceny stanu badań w odniesieniu do języka angielskiego jako rodzimego, Goldman i Rakestraw (2000) potwierdzają ogromną rolę, jaką odgrywają różne aspekty struktury dyskursu w tworzeniu mentalnej reprezentacji tekstu wspólnie z wiedzą o świecie posiadaną przez czytającego. Podkreślają również wagę informacji niesionych przez znaczniki dyskursu (m.in. różne typy łączników) czy użycie takich sygnałów strukturalnych, jak: tytuły, podtytuły, wprowadzenia, streszczenia, wyliczenia lub elementy typograficzne. Wyniki badań empirycznych pozwalają wysnuć wniosek, iż wskazówki strukturalne mają znaczący wpływ na efektywność wyszukiwania głównych myśli w tekście oraz ich zapamiętywanie (budowanie hierarchicznej struktury tekstu przez czytającego). Interpretację tekstu ułatwia również paralelizm pomiędzy jego powierzchniową strukturą i strukturą konceptualną (struktura sytuacji/domeny konceptualnej) oraz zamierzone podniesienie ważności wybranych aspektów tej struktury poprzez zastosowanie odpowiednich elementów typograficznych lub wprowadzanie zdań podkreślających spójność pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu.

W zakresie nauczania czytania w języku drugim również pojawiły się nowe publikacje poświęcone kwestii uświadamiania uczniom wpływu struktury tekstu i organizacji dyskursu na skuteczność procesu czytania. I tak, dwa eksperymenty formalne przeprowadzone przez Ozono i Ito (2003) oraz Pretorius (2006) wykazały istotną zależność pomiędzy rozumieniem logicznych relacji w tekście określanych przez łączniki sygnalizujące ilustrację, przyczynę i kontrast, a efektywnością procesu czytania. Ciekawą rzeczą jest, że badania te odbyły się w innym czasie i w odległych od siebie miejscach. W badaniu Ozono i Ito (2003) wzięło udział 60 studentów uniwersytetu japońskiego, podzielonych na 3 grupy zaawansowania językowego, którzy czytali 6 krótkich tekstów w celu wstawienia w luki brakujących łączników. Studenci na wyższym stopniu zaawansowania bez problemu wykonywali postawione przed nimi zadanie, podczas gdy studenci słabsi mieli trudności z użyciem łączników przyczyny i kontrastu. Badaniem z udziałem 84 studentów uniwersytetu medycznego w Republice Południowej Afryki, Pretorius (2006) potwierdziła, że zrozumienie logicznych relacji wyrażających przyczynę i kontrast jest zdecydowanie trudniejsze od użycia przykładu. Należy zaznaczyć, że studenci w tym badaniu czytali dłuższe testy i wykonywali w oparciu o nie inne, bardzo urozmaicone zadania wymagające zrozumienia badanych relacji.

Jako inną ważną kwestię dla rozumienia tekstów w języku drugim specjaliści postrzegają uwarunkowania kulturowe dotyczące samej formy tekstu. Badając wpływ retorycznych konwencji kulturowych na efektywność czytania Chu,

Swaffar i Charney (2002) udowodniły, że studenci chińscy uczący się języka angielskiego na uniwersytecie na Tajwanie zapamiętywali więcej informacji z tekstów napisanych w oparciu o struktury typowe dla ich języka rodzimego niż angielskiego. Stąd wniosek, że praca nad czytaniem tekstem jedynie pod kątem wyznajdowania w nim głównych myśli i śledzenia cech dyskursu nie jest wystarczająca, ze względu na rozwijane w czytających oczekiwania co do rodzaju struktury retorycznej tekstu, zdeterminowane w dużej mierze kulturowo.

Problem kulturowych implikacji czytanego tekstu pojawił się także w badaniu Maxim (2006). Zaproponowane przez tę badaczkę rozwiązania dydaktyczne wspomagały efektywność zrozumienia tekstu, jednocześnie nastawiając studentów na odbiór tekstu jako komunikatu o wartości kulturowej. Amerykańscy studenci uczący się języka niemieckiego czytali 142-stronicową powieść w wersji oryginalnej przechodząc przez kilka faz. Po krótkim wprowadzeniu czytali tekst wyszukując główne wydarzenia, idąc za organizacją tekstu jako komunikatu. Wybierali również pewne szczegóły oraz wyrażenia językowe do zapamiętania i użycia w późniejszej reprodukcji w streszczeniu. Na zakończenie oceniali implikacje kulturowe tekstu i jego funkcję komunikacyjną w odbiorze adresata. Ten sposób pracy nad tekstem uzyskał pozytywną ocenę studentów.

3.4. Rola strategii w nauczaniu umiejętności czytania: czytelnik strategiczny

Bardzo obszerne pole badawcze na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zostało opanowane przez specjalistów zajmujących się strategiami czytania, rozpatrywanymi z perspektywy konceptualnej, teoretycznej, empirycznej i czysto praktycznej (obecność strategii uczenia się w większości współczesnych podręczników do nauki języków obcych). Graesser (2007) definiuje strategie czytania jako rodzaj aktywności poznawczej lub zachowań stosowanych w celu doskonalenia wybranych aspektów procesu rozumienia czytanego tekstu. Koda (2005) dodaje, że skuteczność zachowań strategicznych zależy od zdolności kognitywnych i metakognitywnych czytającego oraz intencji co do ich użycia. Ważną myśl dla konceptualizacji strategii przedstawia Grabe (2009), kwestionując przyjmowany dotąd podział strategii na kognitywne i metakognitywne, co uzasadnia tym, że w procesie akwizycji językowej właściwie mamy do czynienia ze świadomością metakognitywną, kontrolą metakognitywną oraz procesami metakognitywnymi, jak np. kontrolowanie całego procesu rozumienia tekstu m.in. w celu radzenia sobie z zaistniałymi problemami. Jako rozwiązanie tego problemu, sugeruje on przyjęcie w zamian konceptu świadomości metalingwistycznej, w rozumieniu proponowanym przez Nagy'ego (2007), o czym już była mowa w tym artykule. Grabe (2009) również podkreśla fakt, że strategie z natury podlegają świadomej refleksji, ale w wyniku ich automatyzacji mogą stać się sprawnościami.

Jedne z najwcześniejszych prac badawczych, które podjęły próbę klasyfikacji strategii osób czytających przy użyciu protokołów głośnego myślenia były autorstwa Hosenfeld (1984) i Block (1986). Block dodatkowo zaobserwowała,

że pomimo posiadanej wiedzy na temat strategii czytania nie wszyscy studenci potrafią zastosować je w celu bardziej efektywnego zrozumienia tekstu. Anderson (1991), który w swoim badaniu wykorzystał do identyfikacji różnych rodzajów strategii czytania opisy typowych zachowań, jakie podali mu amerykańscy studenci uczący się drugiego języka, wykazał, że studenci, którzy podawali większą liczbę używanych przez siebie strategii uzyskiwali lepsze wyniki na testach czytania, chociaż, ogólnie rzecz biorąc, wszyscy studenci relacjonowali podobne rodzaje zachowań strategicznych. Bardzo wyczerpującą taksonomię strategii czytania przedstawił McDonough (1995), rozróżniając pomiędzy *strategiami natury technicznej* (np. podkreślanie, używanie glosariusza), *strategiami opartymi na wyjaśnianiu i upraszczaniu* (np. użycie parafrazy) oraz *strategiami dotyczącymi spójności tekstu* (np. tworzenie makrostruktury tekstu). Jako ostatni rodzaj strategii w jego klasyfikacji pojawia się monitorowanie (świadoma zmiana planu pracy, reakcja na pojawiające się problemy i wiele innych). Chamot i El-Dinary (1999) natomiast zaobserwowały bardzo ogólną zależność pomiędzy stosowanymi strategiami w czytaniu a poziomem znajomości języka drugiego: uczniowie słabsi koncentrowali się na dekodowaniu, podczas gdy uczniowie bardziej zaawansowani stosowali strategie domyslenia się, przewidywania czy elaboracji.

Jak zauważyła Anderson (2005), kilkanaście lat później, wśród uznanych narzędzi stosowanych do identyfikowania, klasyfikowania i mierzenia strategii uczenia się znalazły się standaryzowane inwentarze strategii, protokoły głośnego myślenia i refleksyjne dzienniki. Badacze z zasady używają więcej niż jednego narzędzia realizując zasadę triangulacji. Znaczący wkład w lepsze zrozumienia funkcjonowania strategii czytania niewątpliwie wnieśli w ostatnim czasie Mokhtari i Sheorey (2002). Autorki te skonstruowały inwentarz strategii czytania w języku drugim pod nazwą *The Survey of Reading Strategies* (SORS), który posłużył im jako narzędzie badawcze. SORS klasyfikuje strategie czytania na 3 typy:

- strategie globalne (np. posiadanie celu w czytaniu, potwierdzanie lub odrzucanie przewidywań);
- strategie typu rozwiązywanie problemu (dopasowanie tempa czytania, skupienie się na problemie w razie spadku koncentracji);
- strategie wspomagające (robienie notatek, podkreślanie ważnych myśli w tekście).

W przeprowadzonym badaniu, autorki uwzględniły pewne cechy osobowe czytających. Wykazały, że uczący się języka drugiego używali większej liczby strategii w czytaniu niż rodzimi użytkownicy języka, w szczególności strategii wspomagających. Nie było natomiast różnicy w użyciu strategii przez kobiety i mężczyzn, za wyjątkiem strategii podkreślenia (częściej używana przez kobiety). Studenci, którzy lepiej oceniali swój poziom umiejętności czytania używali też więcej strategii, co świadczyło o wyższym poziomie prowadzenia refleksji i monitorowania strategii.

Wiele miejsca w literaturze przedmiotu poświęcono sposobom i skuteczności treningu strategii czytania, gdzie powszechnym podejściem jest łączenie kilku strategii poddawanych ćwiczeniu przez czytającego. Jedna z często stosowanych

technik zwana *reciprocal teaching* wymaga prowadzenia dialogu pomiędzy nauczycielem a uczniami, dla których wspólnym celem jest dotarcie do znaczenia tekstu. Prowadzenie dialogu wspomagają następujące strategie: generowanie pytań, streszczenie, poszukiwanie wyjaśnienia w razie pojawienia się problemu i przewidywanie dalszej treści tekstu (Trabasso i Bouchard, 2002). Skuteczność tej techniki została potwierdzona przez Rosenshine i Meister (1994), którzy stosując standardowy test czytania porównywali stopień osiąganego rozumienia tekstów przez uczniów w języku rodzimym przy użyciu technik tradycyjnych (zadawanie pytań, wyjaśnianie tekstu) i techniki *reciprocal teaching*. Innym sposobem jednoczesnego ćwiczenia kilku strategii czytania jest tzw. *collaborative strategic reading*, które wymaga pracy nad tekstem w grupach przy użyciu następujących strategii: wprowadzenie do tematu (aktywizowanie posiadanej wiedzy oraz przewidywania), monitorowanie zrozumienia w procesie czytania (radzenie sobie z wszelkimi, w tym leksykalnymi problemami), określanie głównych myśli oraz streszczanie przeczytanego tekstu i generowanie pytań, które mógłby zadać nauczyciel na teście. Badanie przeprowadzone przez Klinger i Vaughn (2000) w amerykańskiej szkole podstawowej w grupie 37 dzieci uczących się języka angielskiego jako drugiego udowodniło, że dzieci potrafiły ze sobą współpracować, wykorzystując wymienione strategie i osiągając wymierny efekt w postaci opanowanego słownictwa.

4. Podsumowanie i wnioski

Analiza wyników badań dotyczących nauczania umiejętności czytania w języku obcym bardzo poszerza naszą wiedzę na temat czynników i procesów mających wpływ na sukces dydaktyczny. Ich wielość i wzajemne powiązania wymagają jednak dogłębnego zrozumienia przez nauczycieli-profesjonalistów, zanim wykorzystają oni tę wiedzę dla celów praktycznych. Doświadczenie autorki wskazuje na fakt, że wielu nauczycieli, nawet takich, którzy dobrze sobie radzą, nauczając w warunkach szkolnych, chociażby dzięki własnej filozofii nauczania i wykorzystywaniu nowoczesnych podręczników, nie posiada wiedzy teoretycznej czy informacji o wynikach ważnych badań naukowych, które pomogłyby im w refleksji nad zadaniami, jakie rutynowo wykonują w praktyce szkolnej i w ich ewaluacji. Często nie są oni w stanie udzielić odpowiedzi na pytanie o powody dokonywanych przez nich wyborów lub zasadności stosowania wybranych technik.

Nauczanie umiejętności czytania w języku obcym zajmuje szczególne miejsce wśród innych sprawności językowych, pozostając jednocześnie w ścisłym związku z nimi, ponieważ większość materiałów stosowanych przez nauczycieli w klasie stanowią teksty w formie pisemnej. To nauczyciel decyduje o tym, przy użyciu jakiej techniki i ile razy uczeń będzie czytać chociażby teksty podręcznikowe, i w jakiej mierze pozwoli mu to na doskonalenie płynności w czytaniu, a może wręcz okaże się być niezamierzoną przeszkodą? Obudowanie czytanego tekstu przy pomocy różnorodnych zadań – w tym słownikowych czy odwołujących się do aspektów organizacji dyskursu – dokonywane przez autora podręcznika, stanowi

jedynie propozycję pewnej procedury, którą nauczyciel powinien zrozumieć na tyle, aby być ją w stanie zmodyfikować w zależności od indywidualnych potrzeb swoich uczniów. Przekonanie nauczycieli (jak się wydaje, bardzo rozpowszechnione w naszym kraju) o tym, że odgadywanie znaczeń wyrazów z kontekstu – obiektywnie mało wydajne – należy traktować jako główny sposób opanowywania słownictwa obcojęzycznego w warunkach szkolnych, szczególnie gdy czytanie ekstensywne w większości sytuacji w ogóle nie istnieje, prowadzi do zaniedbań w systematycznej pracy nad słownictwem związanym z danym tekstem lub tematem. Natomiast ignorowanie aspektów organizacji dyskursu i nieświadomienie tego problemu uczniom ogranicza możliwość opanowywania przez nich nie tylko ważnych strategii rozumienia czytanych tekstów, ale też strategii pisania. Z kolei koncentrowanie się jedynie na czytaniu głośnym i indywidualnym, cichym pozbawia ucznia możliwości treningu wielu strategii, które wymagają pracy w grupie, wspólnie wykonującej zadanie w czytaniu.

Podsumowując niniejszą dyskusję, należy poprzeć stanowisko Grabe (2004), który twierdzi, że przed specjalistami w dziedzinie nauczania czytania stoją dwa zadania. Z jednej strony – rozpowszechnianie wiedzy o wynikach badań empirycznych, co pomaga nauczycielom-praktykom wybierać najbardziej efektywne zabiegi dydaktyczne, z drugiej strony – wskazywanie nieskuteczności wielu technik stosowanych tradycyjnie lub w wyniku braku fachowej wiedzy, w celu minimalizowania negatywnych skutków takich praktyk.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J. C. i Urquhart, S. (red.). 1984. *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Anderson, N. 1991. „Individual differences in strategy use in second language reading and testing”. *Modern Language Journal* 75. 460-72.
- Anderson, N. 1999. *Exploring second language reading*. Boston: Thompson & Heinle.
- Anderson, N. 2005. „L2 learning strategies”, w: Hinkel, E. (red.). 2005. 757-771.
- Block, E. 1986. „The comprehension strategies of second language learners”. *TESOL Quarterly* 20. 463-94.
- Block, C. C. i Pressley, M. (red.). 2002. *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press.
- Bernhardt, E. 2005. „Progress and procrastination in second language reading”. *Annual Review of Applied Linguistics* 25. 133-150.
- Brantmeier, C. 2004. „Statistical procedures for research on L2 reading comprehension: An examination of ANOVA and regression models”. *Reading in a Foreign Language* 16. 51-69.
- Chamot, A. U. i El-Dinary, P. B. 1999. „Children’s learning strategies in immersion classrooms”. *Modern Language Journal* 83. 319-341.
- Chodkiewicz, H. 2000. *Vocabulary acquisition from the written context: Inferring word meanings by Polish learners of English*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Chu, H. J., Swaffar, J. i Charney, D. 2002. „Cultural representations of rhetorical conventions: The effects on reading recall”. *TESOL Quarterly* 36. 511-541.
- Coady, J. i Huckin, T. (red.). 1997. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crossley, S. A., Greenfield, J. i McNamara D. S. 2008. „Assessing text readability using cognitively based indices”. *TESOL Quarterly* 42. 475-493.
- Droop, M. i Verhoeven, L. 2003. „Language proficiency and reading ability in first and second language learners”. *Reading Research Quarterly* 38. 78-103.
- Ellis, R. 1995. „Modified oral input and the acquisition of word meanings”. *Applied Linguistics* 16. 409-441.
- Dixon, P., LeFevre, J. A. i Twiley, L. C. 1989. „Word knowledge and working memory as predictors of working skill”. *Journal of Educational Psychology* 80. 465-472.
- Fukkink, R., Hulstijn, J. i Simis, A. 2005. „Does training of second language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study”. *Modern Language Journal* 89. 54-75.
- Goldman, S. R. i Rakestraw, J. A. 2000. „Structural aspects of constructing meaning from text”, w: Kamil, W., Mosenthal, P., Pearson, D. i Barr, R. (red.). 2000. 311-335.
- Gorsuch, G. i Taguchi, E. 2008. „Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam”. *System* 36. 253-278.
- Gorsuch, G., Taguchi, E. i Sasamoto, E. 2006. „Developing second and foreign language reading fluency and its effect on comprehension: A missing link”. *Reading Matrix*: 6. 1-18.
- Grabe, W. 2004. „Research on teaching reading”. *Annual Review of Applied Linguistics* 24. 44-69.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. i Stoller, F. 2002. *Teaching and researching reading*. New York: Longman.
- Graesser, A. C. 2007. „An introduction to strategic reading comprehension”, w: McNamara, D. S. (red.). 2007. 3-26.
- Haastrup, C. 1991. *Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen, Germany: Gunter Narr.
- Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hosenfeld, C. 1984. „Case studies with ninth grade readers”, w: Alderson, J. C. i Urquhart, S. (red.). 1984. 231-244.
- Hudson, T. 2007. *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M. i Greidanus, T. 1996. „Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words”. *Modern Language Journal* 80. 327-339.

- Hulstijn, J. H. 2001. „Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity”, w: Robinson, P. (red.). 2001. 258-256.
- Kamil, W., Mosenthal, P., Pearson, D. i Barr, R. (red.). 2000. *Handbook of reading research. Vol. III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Klingner, J. K. i Vaughn, S. 2000. „The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes”. *TESOL Quarterly* 34. 69-98.
- Koda, K. 2005. *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. 1997. „The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess”, w: Coady, J. i Huckin, T. (red.). 1997. 140-55.
- Maxim, H. H. 2006. „Integrating textual thinking into the introductory college-level foreign language classroom”. *Modern Language Journal* 90. 19-32.
- McDonough, S. H. 1995. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.
- McNamara, D. S. (red.). 2007. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mokhtari, K. i Sheorey, R. 2002. „Measuring ESL students' awareness of reading strategies”. *Journal of Developmental Education* 25. 2-10.
- Mokhtari, K. i Reichard, C. A. 2002. „Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies”. *Journal of Educational Psychology* 2. 249-259.
- Nagy, W. E. 1988. *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana; IL: National Council of Teachers of English.
- Nagy, W. E. 1997. „On the role of context in first and second language vocabulary learning”, w: Schmitt, N. i McCarthy, M. (red.). 1997. 40-63.
- Nagy, W. E. 2007. „Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection”, w: Wagner, R. K., Muse, A. E. i Tannenbaum, K. R. (red.). 2007. 52-77.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C. i Herman, P. E. 1987. „Learning word meanings from context during normal reading”. *American Educational Research Journal* 24. 237-270.
- Nagy, W. E., Herman, P. A. i Anderson, R. C. 1985. „Learning words from context”. *Reading Research Quarterly* 20. 233-253.
- Nassaji, H. 2003. „L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge, sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing”. *TESOL Quarterly* 34. 645-670.
- Ozono, S. i Ito, H. 2003. „Logical connectives as catalysts for interactive L2 reading”. *System* 31. 283-297.
- Pretorius, E. J. 2006. „The comprehension of logical relations in expository texts by students who study through the medium of ESL”. *System* 34. 432-450.

- Pressley, M. i Afflerbach, P. 1995. *Verbal protocols of reading: The nature of the constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Robinson, P. (red.). 2001. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenshine, B. V. i Meister, C. 1994. „Reciprocal teaching: A review of the research”. *Review of Educational Research* 64. 479-530.
- Rott, S. 1999. „The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading”. *Studies in Second Language Acquisition* 21. 589-619.
- Schmitt, N. i McCarthy, M. (red.). 1997. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swanborn, M. S. L. i de Glopper, K. 1999. „Incidental word learning while reading: a meta-analysis”. *Review of Educational Research* 69. 261-85.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M. i Gorsuch, G. J. 2004. „Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development”. *Reading in a Foreign Language* 16. (retrieved on December 10, 2008 from <http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/October2004/taguchi/taguchi.pdf>)
- Trabasso, T. i Bouchard, E. 2002. „Teaching readers how to comprehend text strategically”, w: Block, C. C. i Pressley, M. (red.). 2002. 176-200.
- Wagner, R. K., Muse, A. E. i Tannenbaum, K. R. (red.). 2007. *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. New York: The Guilford Press.

Mirosław Pawlak

Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz

METODOLOGIA BADAŃ NAD STRATEGIAMI UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO

Methodology of research into language learning strategies

The last thirty years have witnessed considerable advances in empirical investigations into language learning strategies, with researchers identifying and classifying strategic devices, providing insights into factors influencing their use, investigating the relationship between the application of strategies and proficiency, and appraising the contributions of strategies-based instruction. Such developments have been accompanied by attempts to refine the existing research tools and design more effective ways of accessing learner's mental processes. These efforts have not been entirely successful, which is unfortunate since methodological problems limit the validity and reliability of research findings and preclude comparisons between studies, thus stymieing further development of the field. The article evaluates the most frequently used tools and procedures in research on language learning strategies and offers guidelines on how future studies of this kind should most beneficially be conducted.

1. Wstęp

Oxford (1999: 518) definiuje strategie uczenia się jako konkretne czynności, zachowania, działania lub techniki stosowane przez uczących się w celu szybszego i bardziej efektywnego opanowania języka obcego, dodając, że ich używanie ułatwia przyswojenie, zapamiętywanie, wyszukiwanie i wykorzystywanie wiedzy językowej. Choć w ostatnich latach pojawiły się wątpliwości co do tego, czy strategie w ogóle należy traktować jako czynniki indywidualne, skoro są one elementem procesu uczenia się, a nie atrybutem osób uczących się tak jak wiek, motywacja czy

zdolności językowe (patrz Dörnyei 2005, 2008), większość specjalistów jest zdania, że ich wykorzystywanie stanowi jedną z ważniejszych zmiennych wpływających na tempo przyswajania języka oraz osiągane postępy (Ellis 2008). Za początek badań nad strategiami uczenia się uznaje się zazwyczaj przełomową publikację Rubin (1975), w której zaprezentowała ona wyniki projektu badawczego mającego na celu identyfikację technik i podejść stosowanych przez osoby odnoszące sukces w nauce języka obcego. W następnych latach przeprowadzono wiele kolejnych badań tego typu (np. Naiman i in. 1978; Rubin 1981; Reiss 1985), które stanowiły impuls do licznych prób wyszczególnienia, opisanie i sklasyfikowania konkretnych działań o charakterze strategicznym jak również określenia ich roli w procesie przyswajania języka (O'Malley i Chamot 1990; Oxford 1990; Wenden 1991). Z upływem czasu badacze zaczęli również zwracać coraz większą uwagę na relacje pomiędzy użyciem strategii a zmiennymi indywidualnymi (pleć, motywacja, style poznawcze itp.) oraz kontekstualnymi (kultura, kontekst edukacyjny, nauczany język itp.), a także związek między ilością i jakością działań strategicznych a poziomem opanowania danego języka obcego (patrz Chamot 2004; Takueuchi, Griffiths i Coyle 2007; Ellis 2008). Jako że badania nad strategiami od samego początku były motywowane chęcią zwiększenia efektywności procesu uczenia się i nauczania języka obcego, kolejnym kluczowym obszarem zainteresowania specjalistów było określenie skuteczności różnych form treningu strategicznego, co znalazło odzwierciedlenie w wielu projektach badawczych (Chamot 2004; Dörnyei 2005; Rubin i in. 2007).

W oczywisty sposób, wraz z ewolucją celów i kierunków badań nad strategiami uczenia się, następowały daleko idące zmiany w metodologii ich przeprowadzania, które ogniskowały się przede wszystkim na udoskonaleniu wykorzystywanych instrumentów zbierania danych i minimalizowaniu ograniczeń w ich stosowaniu, eksperymentowaniu z nowymi sposobami identyfikacji działań strategicznych, ulepszaniu istniejących procedur badawczych czy w końcu zastosowaniu coraz to bardziej zaawansowanych narzędzi statystycznych (Drozdziel-Szelest 1997; Chamot 2004; Dörnyei 2005; White, Schramm i Chamot 2007). Choć we wszystkich tych obszarach osiągnięto spore sukcesy, dzięki czemu wiemy obecnie wiele więcej o stosowaniu strategii i ich przydatności niż kiedy pojawiły się pierwsze badania nad zachowaniami tzw. dobrego ucznia, bardzo dużo pozostaje jeszcze do zrobienia, a problemy metodologiczne często ograniczają trafność i rzetelność uzyskiwanych wyników, uniemożliwiają porównania między projektami badawczymi i utrudniają dalszy postęp w tej dziedzinie. Dlatego też, celem niniejszej publikacji jest określenie przydatności najczęściej stosowanych metod i procedur w badaniach nad strategiami uczenia się, a także pokazanie, w jaki sposób mogą one być optymalnie wykorzystywane w celu poszerzenia naszej wiedzy na temat działań podejmowanych przez uczniów w celu lepszego opanowania języka obcego.

2. Metody identyfikacji strategii uczenia się

Niezależnie od tego, czy celem projektu badawczego jest ocena przydatności określonych strategii, pełniejsze poznanie czynników warunkujących ich wybór i użycie czy też sprawdzenie skuteczności treningu strategicznego, niezbędna będzie identyfikacja działań podejmowanych przez uczących się, często nie tylko pod względem ilościowym, ale także jakościowym. Tutaj jednak pojawiają się dwa zasadnicze problemy, które nie ograniczają się tylko i wyłącznie do badań nad strategiami uczenia się i dotyczą również innych różnic indywidualnych, takich jak motywacja czy przekonania. Po pierwsze, choć niektóre działania strategiczne można zaobserwować, zdecydowana większość z nich to procesy mentalne, które zachodzą w umyśle osoby uczącej się, co powoduje, że badacze są niejako skazani na relacje przekazywane przez samych uczniów, a te mogą z wielu względów być nierzetelne bądź też wręcz nieprawdziwe. Po drugie, choć w trakcie przeprowadzania badań jesteśmy często zmuszeni do dokonywania uogólnień i uproszczeń, użycie strategii nie jest bynajmniej stałym atrybutem uczącego się, a to dlatego, że może się ono zmieniać w zależności od rodzaju wykonywanego zadania czy też warunków, w których odbywa się nauka, a preferencje w tym zakresie mogą podlegać ciągłym modyfikacjom wraz ze wzrostem poziomu zaawansowania czy też nabywaniem przez ucznia nowych doświadczeń (por. White, Schramm i Chamot 2007). Choć tego typu ograniczenia stanowią poważne wyzwanie dla badaczy i trzeba zawsze mieć ich świadomość podejmując określone problemy badawcze, istnieją różne sposoby identyfikacji stosowanych przez uczniów strategii, a wiele z nich może dostarczyć wiarygodnych informacji w tym zakresie, szczególnie jeśli zastosujemy tzw. *triangulację metodologiczną*, wykorzystując różne instrumenty zbierania danych. W kolejnych sekcjach omówione zostaną najczęściej stosowane narzędzia tego typu, zaprezentowane będą ich wady i zalety oraz podane zostaną przykłady ich wykorzystania w pracach badawczych.

2.1. Kwestionariusze

Najczęściej wykorzystywanym narzędziem zbierania danych na temat stosowania strategii są *kwestionariusze*, w których uczący się sami opisują podejmowane przez siebie działania (ang. *self-report questionnaires*). Podstawową zaletą ich stosowania jest skuteczność i wydajność, jako że mogą być one bardzo szybko przeprowadzone na dużej próbie, umożliwiając w ten sposób zebranie ogromnej ilości informacji, których uzyskanie za pomocą innych narzędzi wymagałoby wiele czasu i wysiłku. Innym walorem ankiet jest to, że jeżeli zostaną one dobrze zaplanowane i skonstruowane, można ich używać w wielu różnych celach i w bardzo różnych grupach uczestników, a analiza udzielanych odpowiedzi, szczególnie w przypadku pytań zamkniętych, jest stosunkowo prosta. Z drugiej jednak strony, stosowanie jedynie tego instrumentu wiąże się z wieloma niebezpieczeń-

stwami i ograniczeniami, a to dlatego, że łatwo jest stworzyć kwestionariusz, który wcale nie bada tego, co badać powinien, zawarte w nim pytania mogą się okazać zbyt niejasne lub skomplikowane dla respondentów, a udzielane odpowiedzi wcale nie muszą odzwierciedlać rzeczywistości i często dostarczają jedynie bardzo ogólnych informacji (patrz McKay 2006; Dörnyei 2007). I tak na przykład, jak pisze Chamot (2004), w przypadku strategii uczenia się, ankietowani mogą pomijać niektóre podejmowane wcześniej działania strategiczne, ponieważ ich nie pamiętają, wskazywać na te, których nie używają, bo takie są ich zdaniem oczekiwania nauczyciela, bądź też po prostu zaznaczać niezgodne ze stanem faktycznym odpowiedzi w wyniku błędnego zrozumienia zamieszczonych w kwestionariuszu opisów strategii. Jeszcze innym problemem jest to, że w ankiecie nie da się w pełni uwzględnić wspomnianego powyżej kontekstualnego wymiaru stosowania strategii, bo jeśli na przykład uczący się ma za zadanie określić częstotliwość korzystania ze słownika, to zaznaczona na podanej skali odpowiedź nie powie nam nic o sytuacjach, w których ma to miejsce czy sposobie korzystania z tej pomocy dydaktycznej.

Najbardziej znanym i rozpowszechnionym kwestionariuszem w badaniach nad użyciem strategii jest stworzony przez Oxford (1990) tzw. *inwentarz strategii uczenia się języka* (ang. *Strategy Inventory for Language Learning* lub *SILL*), który jest dostępny w różnych wersjach językowych. Składa się on z sześciu części odpowiadających grupom w klasyfikacji Oxford (1990), tj. strategiom pamięciowym, kognitywnym, kompensacyjnym, metakognitywnym, afektywnym i społecznym, a każda z nich zawiera szereg konkretnych działań o charakterze strategicznym. Respondenci mają za zadanie określenie częstotliwości stosowania każdej z podanych strategii przy wykorzystaniu pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza, że dane stwierdzenie w ogóle lub prawie wcale ich nie dotyczy, a 5, że zawsze lub prawie zawsze w taki właśnie sposób postępują. Następnie wyliczana jest średnia dla każdej z sześciu kategorii, przy czym wynik 3,5 i powyżej uznawany jest za wysoki współczynnik użycia strategii, wynik pomiędzy 2,5 i 3,4 za średni, a wynik mniejszy niż 2,4 za niski (por. Oxford 1990). Ogromną zaletą omawianego instrumentu jest fakt, że został on poddany standaryzacji, istnieją dane świadczące o jego rzetelności i trafności (Oxford 1996) i był on z powodzeniem wykorzystywany w licznych badaniach empirycznych, nie tylko w celu określenia najczęściej stosowanych strategii, ale także uchwycenia relacji między ich użyciem a wieloma innymi czynnikami, takimi jak style uczenia się, płeć czy poziom zaawansowania (por. Anderson 2005; White, Schramm i Chamot 2007). Jednak ostatnio daje się zaobserwować coraz więcej głosów krytycznych na temat tego inwentarza, które związane są przede wszystkim z faktem, że kładzie on nacisk na ilościowy, a nie jakościowy wymiar stosowania strategii, a to stoi w sprzeczności z wynikami badań, które pokazują, że dana strategia jest skuteczna, jeśli jest dostosowana do wykonywanego zadania, zazębia się w jakimś stopniu z preferowanym stylem uczenia się i jest odpowiednio powiązana z innymi działaniami strategicznymi (Ehrman, Leaver i Oxford 2003; Tseng, Dörnyei i Schmitt 2006). Warto też

wspomnieć o wynikach badań, które pokazują, że SILL wcale nie jest aż tak rzetelnym instrumentem badawczym jak twierdzono, a spore wątpliwości budzi również kategoryzacja różnych rodzajów zachowań strategicznych (por. Ellis 2008).

Wątpliwości co do przydatności SILL w badaniach empirycznych stały się impulsem do skonstruowania nowych instrumentów zbierania informacji na temat użycia strategii, zarówno tych bardziej ogólnych, jak i takich, które ogniskują się na określonych podsystemach języka i sprawnościach bądź też wiążą stosowanie strategii z wykonywanym uprzednio zadaniem. Jednym z najnowszych narzędzi, które dostarcza względnie kompleksowego obrazu działań strategicznych i ma przede wszystkim na celu podniesienie świadomości uczniów jest ankieta opracowana przez Cohena i Chi (2002) (ang. *Language Strategy Use Inventory and Index* lub LSUII), gdzie strategię zostały powiązane ze sprawnościami słuchania, mówienia, czytania, pisania, tłumaczenia i znajomością słownictwa. Jeśli chodzi o narzędzia służące identyfikacji strategii w odniesieniu do poszczególnych podsystemów i sprawności, warto wspomnieć o ankiecie dotyczącej strategii stosowanych podczas czytania (*Survey of Reading Strategies* lub *SORS*), którą opracował Mokhtari (Mokhtari i Sheorey 2002), kwestionariuszu służącemu ewaluacji świadomości metakognitywnej słuchaczy i strategii stosowanych w trakcie słuchania, który skonstruowali Vandergrift i in. (2006), oraz instrumencie badającym użycie strategii uczenia się gramatyki, który zaprojektował Pawlak (2009a) na podstawie modelu teoretycznego zaproponowanego przez Oxford, Rang Lee i Park (2007). Na uwagę zasługuje również tzw. *skala umiejętności autoregulacji w uczeniu się słownictwa* (*Self-Regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale* lub *SRCvoc*), którą skonstruowali Tseng, Dörnyei i Schmitt (2006), odwołując się do pojęcia autoregulacji i koncentrując się nie tyle na pomiarze użycia konkretnych strategii, co na zdolności aktywnego zaangażowania się respondentów w proces uczenia się. Wypełnianie ankiet dotyczących strategii wykorzystywanych w nauce określonych sprawności odbywa się też często w oparciu o wykonane uprzednio zadanie, co powoduje, że możliwe jest osadzenie zastosowanych działań strategicznych w kontekście, a odpowiedzi uczących się stają się bardziej wiarygodne (np. Fan 2003). Chociaż takie nowe narzędzia badawcze mają szansę dostarczyć nam cennych informacji o podejmowanych przez uczniów działaniach i są dowodem istotnego postępu w badaniach nad strategiami, w większości przypadków ograniczają się one do zbierania jedynie danych ilościowych, co jest ich podstawową wadą. Wydaje się bowiem, że kwestionariusze takie powinny też zawierać pytania otwarte, gdyż umożliwi to identyfikację pomijanych dotąd strategii, poszerzy naszą wiedzę o sposobach ich wykorzystywania i umożliwi weryfikację odpowiedzi udzielanych w pytaniach zamkniętych, które, jak pokazał Pawlak (2009a), mogą mieć niewiele wspólnego z rzeczywistością.

2.2. Wywiady

Jedną z najwcześniej stosowanych metod identyfikacji strategii, wykorzystywaną jeszcze w pierwszych badaniach nad zachowaniami osób odnoszących sukces

w nauce języka obcego (np. Naiman i in. 1978) są *wywiady* przeprowadzane z uczniami (ang. *interview*). Ich zaletą w porównaniu z kwestionariuszami jest to, że umożliwiają uzyskanie bogatszych i bardziej wartościowych informacji dotyczących stosowanych strategii, badani na ogół bardzo chętnie odpowiadają na zadawane im pytania, istnieje możliwość poproszenia ucznia o wyjaśnienie czy podanie przykładu oraz, co równie ważne, uczestnicy nie mogą po prostu pozostawić pustych miejsc, tak jak ma to często miejsce podczas wypełniania ankiety. Podstawowe wady są natomiast takie, że wywiady są czasochłonne, co sprawia, że liczba respondentów jest ograniczona, i również w tym przypadku uczniowie mogą nie pamiętać dokładnie podejmowanych działań czy też po prostu udzielać odpowiedzi, które uważają za oczekiwane zamiast opisywania rzeczywistych myśli i zachowań (por. Drożdżal-Szelest 1997; Chamot 2004; White, Schramm i Chamot 2007). Nie można też zapominać, że wywiad należy bardzo starannie zaplanować i umiejętnie przeprowadzić, a analiza danych nie jest wcale najprostszym zadaniem, szczególnie wtedy, gdy uczeń porusza wiele różnych wątków i szczegółowo uzasadnia swoje odpowiedzi.

Najczęściej stosowaną formą wywiadu w badaniach nad strategiami uczenia się, tak jak ma to miejsce w innych obszarach badań nad przyswajaniem języka obcego, jest tzw. *wywiad częściowo strukturalizowany* (ang. *semi-structured interview*), w którym uczeń odpowiada na ustalone wcześniej pytania lub odnosi się do podanych wskazań, ale przeprowadzający zachęca go do samodzielnego rozwijania i uszczegółowienia pewnych kwestii (por. Dörnyei 2007). Wywiady tego typu mają zazwyczaj charakter retrospektywny, co oznacza, że badany ma za zadanie przypomnieć sobie, o czym myślał i co robił podczas wykonywanego ostatnio zadania, przy czym uzyskane informacje są najbardziej wiarygodne, kiedy procedura odbywa się bezpośrednio po jego zakończeniu (por. Michońska-Stadnik 2008). Sposobem na bardziej precyzyjne określenie strategii wykorzystanych w trakcie danej aktywności jest wykonanie nagrania wideo, a następnie odtworzenie go w obecności ucznia i zadawanie mu pytań na temat podejmowanych przez niego w różnych momentach działań strategicznych (ang. *stimulated recall interview*) (Chamot 2004). Jak piszą White, Schramm i Chamot (2007), po okresie niekwestionowanej dominacji badań ankietowych, wywiad ma szansę ponownie stać się jednym z najważniejszych narzędzi identyfikacji strategii uczenia się, gdyż umożliwia on bardziej dogłębne zrozumienie ich użycia w konkretnej sytuacji, w zależności od czynników kulturowych, kontekstualnych i indywidualnych. Nic nie stoi jednak na przeszkodzie, aby ten instrument nie mógł być wykorzystywany w oderwaniu od wykonywanego zadania w celu określenia całościowego repertuaru strategii stosowanych w nauce poszczególnych podsystemów i sprawności (np. gramatyka, wymowa, czytanie).

2.3. Dzienniki i pamiętniki

Kolejnym narzędziem często wykorzystywanym w badaniach nad strategiami są dzienniki i pamiętniki (ang. *diaries* i *journals*), w których uczniowie odnotowują

swoje spostrzeżenia i refleksje na temat procesu uczenia się. Dörnyei (2007) twierdzi, że ten sposób zbierania danych pozwala na uzyskanie cennych informacji, które mogłyby ująć uwadze badacza bądź też po prostu być niedostępne przy wykorzystaniu innych instrumentów i umożliwiałoby pełniejsze uwzględnienie punktu widzenia uczących się. Ponieważ dzienniki są prowadzone przez dłuższy czas, dają one możliwość uchwycenia dynamicznego charakteru badanych zjawisk, tak jak na przykład stopniowych zmian w częstotliwości i sposobie stosowania strategii, a regularne dokonywanie wpisów powoduje, że uczący się są w stanie osadzić refleksje i przemyślenia w konkretnym kontekście. Z drugiej jednak strony, nie można zapominać o poważnych słabościach dzienników, takich jak ogromna ilość danych w przypadku większej liczby uczestników, wpisy, które mogą nie mieć żadnego związku z celami badania, subiektywizm dokonywanych refleksji, które mogą się ogniskować na szczególnie trudnych i ważnych zadaniach, czy w końcu trudności z interpretacją i analizą zebranych informacji. Poważnym problemem może być również brak czasu lub niechęć uczących się do systematycznego wypełniania dzienników, co może spowodować, że nie zostaną one zwrócone bądź też notatki będą sporządzone naprędce i bez zaangażowania, a to oznacza, że często będą one krótkie, powierzchowne i odzwierciedlające małą wartość z punktu widzenia badacza (Drozdziak-Szelest 1997; Dörnyei 2007; Michońska-Stadnik 2008).

Kluczowym warunkiem przydatności dzienników i pamiętników w badaniach nad strategiami wydaje się być podanie uczniom konkretnych wskazówek lub pytań, co ma szansę ukierunkować ich tok myślenia, ograniczyć tematykę dokonywanych wpisów i sprawić, że zamieszczane refleksje i spostrzeżenia umożliwią realizację głównych celów danego projektu badawczego (por. Anderson 2005). Przykładem takiego podejścia może być badanie Peterson (2000), w którym uczestnicy mieli za zadanie opisywać stosowane strategie uczenia się wymowy mając do dyspozycji definicję i kilka przykładowych działań tego typu. Pawlak (2008a) z kolei poprosił studentów anglistyki o zapisywanie doświadczeń dotyczących uczenia się gramatyki w celu identyfikacji stosowanych przez nich w tym zakresie strategii, podając im następujące pytania: *Co robisz, aby skuteczniej uczyć się gramatyki?*, *Co robisz, aby zastosować poznane struktury gramatyczne w komunikacji?*, *Czy planujesz, kiedy, czego i jak się uczyć?*, *Jak oceniasz swoje postępy?* oraz *Jakie napotykasz problemy i jak je rozwiązujesz?*. Ciekawym pomysłem jest zachęcenie uczniów do prowadzenia dzienników w formie elektronicznej (ang. *e-journals*), co pozwala na zbieranie danych w kontekstach, do których badacze nie mają na co dzień dostępu, takich jak środowisko imigrantów czy osób studiujących za granicą, a dobrym przykładem może tutaj być badanie, które przeprowadzili Paige, Cohen i Shively (2004). Warto też zwrócić uwagę na fakt, że zebrane za pomocą dzienników dane mogą zostać przeanalizowane na różne sposoby, dzięki czemu możliwe jest nie tylko uzyskanie wglądu w użycie strategii, zmiany w nim zachodzące w pewnym okresie czasu czy skuteczność treningu strategicznego, ale również opracowanie nowych instrumentów badawczych, tak jak to zrobiła Halbach

(2000). Nie mniej istotne jest to, że systematyczne odnotowywanie doświadczeń w dzienniku może, obok wypełniania funkcji badawczej, przyczynić się do podniesienia świadomości uczniów co do procesu przyswajania języka i stymulować rozwój autonomii (Nunan 1992; Rubin 2003). Wydaje się jednak, że z uwagi na trudności z interpretacją danych ten sposób identyfikacji strategii powinien być zaledwie jednym z wykorzystywanych w danym badaniu instrumentów, szczególnie, gdy ma ono na celu coś więcej aniżeli tylko opis działań strategicznych.

2.4. Obserwacje

Choć obserwacje zachowań uczniów podczas lekcji to narzędzie, które było często stosowane w badaniach nad cechami i zachowaniami osób odnoszących sukces w nauce języka obcego (np. Rubin 1975; Naiman i in. 1978; Rubin 1981), były one zazwyczaj uznawane za niezbyt przydatne, ponieważ, jak już wspomniano powyżej, nie da się za ich pomocą uzyskać wglądu w procesy zachodzące w umysłach uczących się (por. O'Malley i Chamot 1990; Cohen 1998; Chamot 2004). Co więcej, nawet jeśli niektóre strategie da się zaobserwować, ich klasyfikacja oraz ewaluacja wymaga subiektywnych i czasami błędnych ocen ze strony obserwującego, nie wszystkie działania da się odnotować z braku czasu, a nagrania wideo mogą prowadzić do zmian w zachowaniu uczniów i nauczycieli (patrz Drożdżal-Szelest 1997). Nie oznacza to oczywiście, że obserwacja jest zupełnie bezużyteczna w badaniach nad strategiami, choćby dlatego że, jak wykazali Chesterfield i Chesterfield (1985), sprawdza się ona w przypadku małych dzieci, których zachowania dość wierne odzwierciedlają procesy myślowe. Na pozytywną rolę obserwacji wskazuje też Macaro (2001), który dowodzi, że mogą one być ważnym źródłem informacji dla nauczycieli prowadzących badania w działaniu, umożliwiając im na przykład określenie sposobu, w jaki uczniowie starają się wykonać określone zadanie (planowanie, używanie słownika, korzystanie z pomocy kolegi lub koleżanki itp.). Mimo tych niewątpliwych zalet, należy stwierdzić, że obserwacje odgrywają ograniczoną rolę w identyfikacji strategii i powinny stanowić tylko uzupełnienie innych narzędzi badawczych, tak jak miało to miejsce w badaniu White (1995a), w którym zostały one z powodzeniem użyte razem z wywiadami w celu identyfikacji różnych sposobów robienia notatek.

2.5. Protokoły głośnego myślenia

White, Schramm i Chamot (2007) twierdzą, że protokół głośnego myślenia (ang. *think-aloud protocol*), to jedna z najbardziej skutecznych technik zbierania informacji na temat używania strategii uczenia się, która stanowi najważniejsze osiągnięcie metodologiczne w badaniach w empirycznych w tym obszarze. Uczący się są tutaj proszeni o zwerbalizowanie swoich myśli w trakcie wykonywania zadania, a przemyślenia te są nagrywane i analizowane, przy czym osoba przeprowadzająca badanie może zadawać dodatkowe pytania w trakcie procedury lub

skoncentrować się na pewnych częściach wypowiedzi podczas wywiadu, który odbywa się po jej zakończeniu (patrz Chamot 2004; McKay 2006). Zasadniczą zaletą korzystania z tego narzędzia jest to, że umożliwia ono wgląd w procesy myślowe uczących się, co byłoby niemożliwe przy zastosowaniu innych omówionych tutaj instrumentów. Równie ważne jest to, że protokoły głośnego myślenia dostarczają informacji nie tyle o tym, czy uczeń stosuje daną strategię czy też nie, ale także o samym procesie podejmowania działań strategicznych, dzięki czemu możliwe jest uchwycenie sekwencji strategii wykorzystywanych podczas wykonywania zadań językowych (Anderson 2005). Z drugiej jednak strony, trzeba sobie zdawać sprawę, że opisywanie własnych działań w trakcie wykonywania zadania nie jest naturalną czynnością i nie ma żadnej gwarancji, że uczestnik badania będzie w stanie wiernie odtworzyć zachodzące w jego umyśle procesy. Poza tym konieczność zwerbalizowania myśli oraz udzielania odpowiedzi na pytania naprowadzające może znacznie zmienić charakter tych procesów i utrudnić wykonanie zadania, nie mówiąc już o tym, że wykorzystanie w tym celu języka docelowego jest możliwe tylko w przypadku bardziej zaawansowanych uczniów (patrz Drożdżal-Szelest 1997; McKay 2006; Dörnyei 2007).

Pomimo tego typu ograniczeń, protokoły głośnego myślenia zostały z powodzeniem wykorzystane w wielu projektach badawczych (np. Anderson 1991; Chamot i El-Dinary 1999; Afflerbach 2000). Z uwagi na swoją specyfikę, dostarczają one przede wszystkim wglądu w procesy związane z wykonywaniem danego zadania, co powoduje, że ich przydatność w identyfikacji strategii metakognitywnych, takich jak planowanie czy samoocena, jest dosyć ograniczona (Chamot 2004). Nie oznacza to bynajmniej, że protokoły głośnego myślenia są bezużyteczne w tych obszarach, ponieważ, jak wykazała Michońska-Stadnik (1996), w niektórych przypadkach uczniowie uzasadniają swoje decyzje dotyczące sposobu wykonania zadania czy kolejności podejmowanych działań, bądź też oceniają efekty swojej pracy, wyrażając na przykład opinię o poprawności lub formie wykonanego tłumaczenia. Planując użycie protokołów głośnego myślenia w badaniach nad strategiami nie należy jednak zapominać, że ten sposób zbierania danych jest niezwykle wymagający, tak dla badacza, jak i dla uczestników badania, a błędy na etapie przygotowania i przeprowadzenia procedury oraz analizy nagrań mogą znacznie obniżyć wartość zebranych informacji. White, Schramm i Chamot (2007) prezentują kilka podstawowych zasad dotyczących stosowania tego narzędzia, wskazując między innymi na konieczność przygotowania uczniów przez podanie przykładów, stworzenie możliwości przećwiczenia techniki i udzielanie odpowiednich wskazówek, pozostawienie uczestnikom decyzji o wyborze języka, a także kontekstualizację wykonywanych zadań, co oznacza, że powinny one odzwierciedlać to, co na co dzień dzieje się w klasie, uwzględniać wiedzę uczniów i być przeprowadzane kilkakrotnie. Ważne jest także to, aby w analizie uwzględnione zostały nie tylko same wypowiedzi, ale również cechy języka mówionego (intonacja, przerwy, tempo itp.), aspekty niewerbalne (wskazywanie, gestykulowanie itp.) oraz zachowania uczniów (podkreślanie, wykonywa-

nie notatek itp.). Rzecz jasna, tego typu analiza wymaga nagrania wideo, a czasem również uzupełnienia protokołu głośnego myślenia bezpośrednią obserwacją.

3. Podstawowe schematy badawcze w badaniach nad strategiami uczenia się

W badaniach empirycznych nad strategiami uczenia się stosowane są bardzo różne schematy, a ich wybór uzależniony jest przede wszystkim od celów określonego projektu badawczego. Innymi słowy, inaczej planowane i przeprowadzane są badania, które mają na celu jedynie identyfikację, charakterystykę i klasyfikację działań strategicznych, inaczej takie, które zmierzają do uchwycenia zależności między określonymi zmiennymi, a jeszcze inaczej te, których zadaniem jest weryfikacja efektywności różnych form treningu strategicznego. Istnieją też schematy badawcze, które dają możliwość poszukiwania odpowiedzi na pytania odnoszące się do wszystkich tych obszarów, takie jak studium przypadku bądź też badanie w działaniu. Dość wyraźną tendencją jest zacieranie się różnic pomiędzy metodologią ilościową i jakościową jak również wykorzystywanie różnych technik i narzędzi w jednym badaniu w celu zapewnienia większej wiarygodności zebranych danych, choć nadal da się zauważyć dominację określonych tendencji w przypadku pewnych schematów badawczych. Poniżej omówionych zostanie pokrótce pięć rodzajów badań nad strategiami, tj. badania opisowe, korelacyjne, interwencyjne, studium przypadku oraz badanie w działaniu.

3.1. Badania opisowe

Jak sama nazwa wskazuje, *badania opisowe* (ang. *descriptive studies*) mają przede wszystkim na celu opis strategii stosowanych przez daną grupę uczących się, a główną motywację może tutaj stanowić identyfikacja używanych działań strategicznych, ewaluacja ich przydatności czy też próba ich uporządkowania i opracowania spójnej klasyfikacji. To właśnie ten rodzaj metodologii jest stosowany we wspomnianych powyżej badaniach dotyczących tzw. dobrego ucznia, zarówno tych najwcześniejszych (np. Rubin 1975), jak i tych przeprowadzanych w ostatnich latach (np. Halbach 2000). Badania opisowe mogą się ogniskować na całym repertuarze wykorzystywanych strategii i kategoryzować je za pomocą jednej z już istniejących taksonomii, czego przykładem jest praca Drożdżal-Szelest (1997), która stanowiła próbę identyfikacji zachowań strategicznych używanych przez uczniów w polskich szkołach średnich i oceny ich efektywności. Mogą one również realizować bardziej ograniczone cele i dotyczyć strategii wykorzystywanych w nauce podsystemu lub sprawności, tak jak projekty badawcze koncentrujące się na działaniach strategicznych związanych z uczeniem się wymowy (Peterson 2000; Pawlak 2008c) czy gramatyki (Pawlak 2008a, 2009a). Metodologia opisowa może też być wykorzystywana w celu porównania różnych grup uczących się pod kątem liczby, rodzaju i sposobu stosowania strategii, tak jak to robią Gan, Humphreys

i Hamp-Lyons (2004) w przypadku dobrych i słabych uczniów czy White (1995b) w odniesieniu do nauki w klasie i uczenia się na odległość. Jest ona również stosowana w coraz to bardziej rozpowszechnionych badaniach nad użyciem strategii w powiązaniu z określonym zadaniem (np. Vandergrift i in. 2006) oraz tych, które stawiają sobie za cel umiejscowienie ich zastosowania w ściśle określonym kontekście i uchwycenie ich dynamicznego wymiaru (np. Gao 2003). W badaniach opisowych wykorzystywane są wszystkie scharakteryzowane w poprzedniej części artykułu techniki i narzędzia, przy czym w ostatnim czasie coraz bardziej widoczna jest tendencja do jednoczesnego stosowania triangulacji metodologicznej po to, aby zebrane dane jak najwierniej odzwierciedlały stan faktyczny.

3.2. Badania korelacyjne

Badania korelacyjne (ang. *correlational studies*) są najczęściej używane w celu identyfikacji czynników mających wpływ na wybór i użycie strategii uczenia się oraz relacji pomiędzy ich stosowaniem a poziomem zaawansowania. Wykazały one, że podejmowane działania strategiczne uzależnione są między innymi od wieku, motywacji, płci, osobowości, poziomu zaawansowania, wcześniejszych doświadczeń w nauce języka obcego, stylu uczenia się, narodowości i kultury, kontekstu edukacyjnego i rodzaju zadania, a także to, że bardziej zaawansowani uczniowie częściej i inaczej stosują pewne kategorie strategii, choć w tym ostatnim przypadku wyniki nie są jednoznaczne (patrz Anderson 2005; Chamot 2005; Takeuchi, Griffiths i Coyle 2007; Ellis 2008). W badaniach tego typu przeważa metodologia ilościowa i mają one poprzeczny charakter, dane dotyczące użycia strategii i interesujących badacza czynników są najczęściej zbierane przy pomocy kwestionariusza zaprojektowanego w oparciu o skalę Likerta, a poziom zaawansowania uczestników może być określony na podstawie wyników standaryzowanych testów, ocen końcowych czy dokonywanej przez nich samooceny.

Kluczowe znaczenie dla wartości badań korelacyjnych ma poprawna operacjonalizacja zmiennych i precyzyjny ich pomiar, przy czym w obu tych przypadkach pojawiają się poważne i trudne do przezwyciężenia problemy. Przede wszystkim nie istnieje jedna, ogólnie akceptowana definicja strategii uczenia się, niektórzy specjaliści poddają w wątpliwość ich istnienie i wolą mówić o autoregulacji (Dörnyei i Skehan 2003), a mnogość klasyfikacji i instrumentów diagnostycznych powoduje, że nielato jest obiektywnie określić częstotliwość użycia działań strategicznych. Podobne trudności dotyczą pomiaru zmiennych, z którymi użycie strategii miałoby korelować, bo przecież badacze mogą się odwoływać do odmiennych definicji, podziałów i sposobów pomiaru takich czynników, jak motywacja czy style uczenia się, a ocena z testu może nie być taka sama, jak ocena końcowa czy wynik samooceny. Równie istotne jest to, że wykazanie istnienia pozytywnej, statystycznie istotnej korelacji między czynnikami mówi nam tylko tyle, że są one w taki czy inny sposób powiązane, ale nie można na tej podstawie określić związku przyczynowo-skutkowego (por. Dörnyei 2007; Ellis

2008). I tak na przykład, aby udzielić odpowiedzi na pytanie, czy użycie strategii skutkuje lepszym opanowaniem języka, konieczne jest przeprowadzenie badania eksperymentalnego, tak jak to zrobili Brown i Perry (1991) w przypadku strategii uczenia się słownictwa, bądź też badania podłużnego, tak jak w projekcie badawczym, który zaplanował Mangubhai (1991). W tym ostatnim przypadku na szczególną uwagę zasługuje połączenie metodologii ilościowej i jakościowej oraz wykorzystanie różnych instrumentów w celu identyfikacji strategii, co z pewnością pozwoliło na bardziej precyzyjne uchwycenie wpływu ich użycia na postępy w opanowaniu języka niż jednorazowe wypełnienie ankiety. Choć badania korelacyjne są niezbędne, ich wyniki byłyby zapewne bardziej wartościowe, gdyby stosowane strategie były identyfikowane przy wykorzystaniu różnych narzędzi przez pewien okres czasu, a diagnoza umiejętności językowych była powiązana z nauczaniem materiałem.

3.3. Badania interwencyjne

Głównym celem *badan interwencyjnych* (ang. *interventionist studies*) jest określenie efektywności treningu strategicznego, który może koncentrować się na nauczaniu różnych strategii w celu ułatwienia uczącym się rozwiązywania napotykanym problemom, bądź też ograniczać się do działań strategicznych związanych z wykonywaniem określonego zadania, takiego jak na przykład czytanie ze zrozumieniem czy nauka słownictwa (patrz McDonough 1995). Nie ulega wątpliwości, że ustalenie wpływu interwencji dydaktycznej na stosowanie strategii i na postępy w nauce języka wymaga zastosowania metodologii eksperymentalnej, co oznacza konieczność wyłonienia grupy eksperymentalnej i kontrolnej, pomiaru użycia działań strategicznych oraz umiejętności językowych przed rozpoczęciem instrukcji i przynajmniej raz po jej zakończeniu, a także zastosowania statystyki inferencyjnej (patrz Dörnyei 2007). Przykładem takiego podejścia jest projekt badawczy, w którym Holunga (1995) podjął próbę określenia wpływu treningu strategii metakognitywnych na poprawność użycia form czasownika w języku angielskim przez zaawansowanych uczniów. W badaniu tym porównywano trzy grupy w zależności od tego, czy uczestnicy jedynie wykonywali zadania komunikacyjne, brali dodatkowo udział w treningu strategicznym i mieli za zadanie zwerbalizowanie nauczanych strategii, a ewaluacja odbywała się na podstawie wyników zadania komunikacyjnego wymagającego użycia danych struktur.

Niestety, jak pokazują najnowsze podsumowania wyników badań interwencyjnych (np. Chamot 2004; Dörnyei 2005; Rubin 2007 i in.), niewiele z nich określić można mianem eksperymentu, a to dlatego, że często brak jest grupy kontrolnej albo wiarygodnego pomiaru efektów instrukcji, nie mówiąc już o jej skuteczności w dłuższym okresie czasu. Poważnym problemem jest również brak standaryzacji pakietów wykorzystywanych w treningu, odmienne jego formy oraz różne sposoby oceny jego wyników, co znacznie utrudnia dokonywanie porównań między projektami badawczymi i wyciąganie uogólnionych wniosków (Macaro

2006). Niezależnie od ograniczeń natury metodologicznej, warto byłoby także poszerzyć zakres badań poprzez dywersyfikację ich uczestników pod względem wieku, poziomu kształcenia i kontekstu edukacyjnego. Nie mniej istotne jest podjęcie wysiłku określenia relacji pomiędzy zmianami w użyciu określonego typu strategii a postępami w nauce, oceny możliwości wykorzystania poznanych działań strategicznych w nowych zadaniach, jak również śledzenia rozwoju wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie treningu strategii. Mimo że badania interwencyjne wymagają najczęściej stosowania metodologii ilościowej, nic nie stoi na przeszkodzie, aby odwoływały się one do danych jakościowych zebranych przy pomocy wywiadów, dzienników czy protokołów głośnego myślenia, ponieważ umożliwi to ocenę nie tylko częstotliwości stosowania strategii, ale także stopnia ich wzajemnego powiązania i przydatności w wykonywaniu określonych zadań.

3.4. Studium przypadku

Jak pisze McKay (2006), *studium przypadku* (ang. *case study*) to badanie pewnego elementu większego systemu, które może koncentrować się na jednej osobie bądź pewnej grupie osób, takiej jak klasa językowa, szkoła a nawet cała społeczność. W tego typu badaniach dominuje metodologia ilościowa, a dane mogą być zbierane za pomocą wielu różnych instrumentów, z których najważniejsze to wywiady, obserwacje, dzienniki i pamiętniki, analiza dokumentów oraz ustnych i pisemnych wypowiedzi uczestników. Choć ten schemat badawczy jest wciąż rzadko stosowany w badaniach nad strategiami uczenia się, ma on ogromny potencjał, ponieważ pozwala uchwycić indywidualny, kontekstualny i dynamiczny wymiar działań strategicznych, przyczyniając się do lepszego zrozumienia procesów zachodzących w umyśle uczniów, czynników je warunkujących i ich wpływu na efektywność nauki. Może on być wykorzystany w bardzo różnych celach, począwszy od identyfikacji, opisu i klasyfikacji strategii, poprzez wpływ ich użycia na postępy w nauce języka, a skończywszy na ewaluacji efektów treningu strategicznego. Jednym z pierwszych przykładów wykorzystania studium przypadku w badaniach nad strategiami było badanie przeprowadzone przez Wong-Fillmore (1976), w którym zbierała ona przez okres dziewięciu miesięcy informacje na temat strategii kognitywnych i społecznych stosowanych przez pięcioro meksykańskich dzieci w rozmowie z anglojęzycznym rówieśnikiem. Metodologia ta była również wykorzystywana w badaniach nad cechami i zachowaniami tzw. dobrych uczniów (np. Lennon 1989) i porównaniach tych uczniów z osobami, które nie odnoszą sukcesu w nauce języka (np. Abraham i Vann 1987), identyfikacją strategii (Halbach 2000) oraz wpływem użycia strategii na postępy uczących się (np. Mangubhai 1991).

3.5. Badanie w działaniu

Badania nad strategiami uczenia się języka obcego od samego początku były ściśle związane z praktyką, ponieważ ich wyniki stanowiły źródło przydatnych informa-

cji dla nauczycieli i uczniów, umożliwiały modyfikację stosowanych metod nauczania i stanowiły ważny impuls do przeprowadzania treningu strategicznego, dostarczając dowodów na jego efektywność (por. Grenfell i Macaro 2007). Dlatego też jest jak najbardziej zasadne, aby proponowane przez specjalistów modele teoretyczne, w szczególności te dotyczące nauczania różnych rodzajów działań strategicznych, stały się integralną częścią procesu dydaktycznego, a ich przydatność została zweryfikowana nie tylko w warunkach eksperymentalnych, które są zawsze w pewnym stopniu sztuczne, ale także podczas lekcji przeprowadzanych z różnymi grupami uczniów w różnego typu szkołach. Sposobem osiągnięcia tego celu są tzw. *badania w działaniu* (ang. *action research*), które są prowadzone przez samych nauczycieli w celu pełniejszego zrozumienia konkretnej sytuacji edukacyjnej oraz zwiększenia efektywności podejmowanych przez nich działań dydaktycznych. Główną zaletą tego typu badań jest to, że zastosowanie ich wyników w praktyce jest integralną częścią procesu ich przeprowadzania, przy czym ich skuteczność zależy przede wszystkim od współpracy między nauczycielem a badaczem (patrz Burns 2005; Dörnyei 2007). White, Schramm i Chamot (2007) opisują dwa przykłady zastosowania tego typu metodologii w treningu strategicznym. W pierwszym nauczanie strategii miało pomóc uczniom w amerykańskich szkołach średnich w osiągnięciu konkretnych celów edukacyjnych w nauce języka obcego, a przeprowadzone badanie w działaniu obejmowało sześć etapów, tj. poszerzanie wiedzy na temat strategii i planowanie, zbieranie danych, analizę i refleksję, interwencję, raport i ewaluację oraz upowszechnienie wyników. W drugim przypadku współpraca między nauczycielami i badaczami miała na celu podniesienie poziomu umiejętności pisania i czytania pośród latynoamerykańskich uczniów szkoły średniej w Stanach Zjednoczonych poprzez wprowadzenie do programu nauczania treningu odpowiednich strategii. Choć badania w działaniu mają często charakter jakościowy, w wielu przypadkach konieczne okaże się wykorzystanie metodologii ilościowej, ponieważ tylko w ten sposób będzie możliwe określenie zmian w częstotliwości używania nauczanych strategii czy też stopnia opanowania danego materiału językowego.

4. Wyzwania na przyszłość

Jak pokazuje zaprezentowana powyżej charakterystyka podstawowych narzędzi i procedur badawczych w badaniach empirycznych nad strategiami uczenia się języka obcego, mimo że wiele udało się w tym zakresie osiągnąć przez ostatnie trzydzieści lat, równie wiele, o ile nie więcej, pozostało jeszcze do zrobienia. Przede wszystkim nie istnieje ogólnie akceptowana definicja strategii, a niektórzy specjaliści wręcz postulują zaprzestanie badań w tym zakresie i skoncentrowanie wysiłków na ogólnych *mechanizmach autoregulacji*, co pozwoliłoby na przesunięcie punktu ciężkości na proces nauki zamiast poświęcania uwagi jej produktowi, jakim są strategie (patrz Dörnyei i Skehan 2003; Dörnyei 2005). To z kolei sprawia, że zaproponowano wiele różnych klasyfikacji działań strategicznych, zarówno bar-

dziei ogólnych, jak i związanych z określonym rodzajem zadania, a te stały się podstawą do opracowania narzędzi badawczych, w których znajdujemy często odmienne kategorie i przykłady strategii. Takie rozbieżności powodują, że wyniki poszczególnych badań trudno jest ze sobą porównywać i nie można na ich podstawie zbudować spójnej teorii, która wyjaśniałaby, w jaki sposób stosowanie działań strategicznych wpisuje się w proces przyswajania języka. Nie mniej poważnym problemem jest dominacja metodologii ilościowej, która nie dostarcza do końca wiarygodnych wyników na temat częstotliwości używania strategii, nie mówiąc już o tym, że nie jesteśmy w stanie uzyskać w ten sposób żadnych informacji dotyczących jakości podejmowanych przez uczniów działań, tj. ich umiejętnego powiązania oraz dostosowania do rodzaju wykonywanego zadania i stylu uczenia się. Ogromnym wyzwaniem są też trudności natury metodologicznej, takie jak nieprecyzyjna operacjonalizacja zmiennych, niemożność określenia relacji przyczynowo-skutkowych w badaniach korelacyjnych, błędy w planowaniu badań interwencyjnych czy też wykorzystanie nieodpowiednich narzędzi statystycznych.

Mimo tych wszystkich trudności, przeprowadzone do chwili obecnej projekty badawcze przyczyniły się do znacznego poszerzenia naszej wiedzy na temat stosowanych przez uczniów strategii, ich przydatności oraz czynników warunkujących ich użycie jak również możliwości ich treningu. Stąd też istnieje wyraźna potrzeba kontynuowania badań w tych obszarach, z zastrzeżeniem, że powinny one możliwie często łączyć metodologię ilościową i jakościową, opierać się o kilka narzędzi zbierania danych dla zapewnienia ich wiarygodności, a tam gdzie jest to konieczne, przybierać formę eksperymentu w celu precyzyjnego określenia wpływu interwencji dydaktycznej na użycie strategii i postępów w opanowaniu języka. Wskazane jest też zwiększenie liczby badań podłużnych, które umożliwiają wgląd w zmiany zachodzące w użyciu strategii w dłuższym okresie czasu oraz takich, które ogniskują się na wykorzystaniu strategii w celu wykonania danego zadania i biorą pod uwagę wpływ różnych czynników indywidualnych i kontekstualnych. Istotną rolę w realizacji tych celów mogą odegrać studia przypadku i badania w działaniu, jako że są one mocno osadzone w danym kontekście i dostarczają informacji, które pozwalają na bardziej dogłębną i wieloaspektową interpretację podejmowanych przez uczniów działań. Niezwykle obiecujące są też badania ukierunkowane na wykorzystanie strategii w nauce określonych podsystemów i sprawności, szczególnie takich, które były do tej pory zaniedbywane, tj. gramatyki, wymowy i pragmatyki. Punktem wyjścia powinno tutaj być prowadzenie badań opisowych, mających na celu identyfikację i charakterystykę takich działań, ponieważ umożliwi to opracowanie spójnych klasyfikacji i zaprojektowanie odpowiednich narzędzi diagnostycznych, które pozwolą na zbieranie danych ilościowych i jakościowych (np. kwestionariusz zawierający pytania w skali Likerta i pytania otwarte). Kolejnym krokiem powinno być określenie czynników mających wpływ na stosowanie tego typu strategii oraz związku pomiędzy ich używaniem a stopniem opanowania danej umiejętności. Dopiero na ostatnim etapie powinny zostać opracowane na podstawie zebranych poprzednio informacji modele treningu

strategicznego, a ich skuteczność oceniona empirycznie za pomocą badań interwencyjnych. Być może to właśnie taki powinien być główny kierunek dalszych badań nad strategiami, ponieważ koncentrując się na ich ograniczonym repertuarze w odniesieniu do konkretnych zadań, możemy uniknąć wielu problemów związanych z bardziej ogólnym definiowaniem działań strategicznych. Z kolei uwzględnienie omówionych powyżej zaleceń metodologicznych spowoduje, że prowadzone badania przełożą się na realne zalecenia dydaktyczne, zwiększając efektywność uczenia się i nauczania różnych sprawności i podsystemów.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, R. G. i Vann, R. J. 1987. „Strategies of two language learners: A case study”, w: Wenden, A. i Rubin, J. (red.). 1987. 85-102.
- Afflerbach, P. 2000. „Verbal reports and protocol analysis”, w: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. i Barr, R. (red.). 2000. 163-179.
- Anderson, N. J. 1991. „Individual differences in strategy use in second language reading and testing”. *Modern Language Journal* 75. 460-472.
- Anderson, N. J. 2005. „L2 learning strategies”, w: Hinkel, E. (red.). 2005. 757-771.
- Brown, T. i Perry, E. 1991. „A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition”. *TESOL Quarterly* 25. 655-670.
- Burns, A. 2005. „Action research”, w Hinkel, E. (red.). 2005. 241-256.
- Chamot, A. U. 2004. „Issues in language learning strategy research and teaching”. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1. 12-25.
- Chamot, A. U. i El-Dinary, P. B. 1999. „Children’s learning strategies in immersion classrooms”. *Modern Language Journal* 83. 319-341.
- Chesterfield, R. i Chesterfield, K. B. 1985. „Natural order in children’s second language learning strategies”. *Applied Linguistics* 6. 45-59.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D. i Chi, J. C. 2002. „Language strategy use inventory and index”. w: Paige, M., Cohen, A. D., Klapper, B., Chi, J. C. i Lassegard, J. P. (red.). 2002. 16-28.
- Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2008. *The psychology of second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. i Skehan, P. 2003. „Individual differences in second language learning”, w: Doughty, C. and Long, M. H. (red.). 2003. 589-630.
- Doughty, C. i Long, M. H. (red.). 2003. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Drozdziel-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.

- Ehrman, M., Leaver, B. i Oxford, R. L. 2003. „A brief overview of individual differences in language learning”. *System* 31. 313-330.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. (wydanie drugie). Oxford: Oxford University Press.
- Fan, M. Y. 2003. „Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners”. *Modern Language Journal* 87. 222-241.
- Gan, Z., Humphreys, G. i Hamp-Lyons, L. 2004. „Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities”. *Modern Language Journal* 88. 229-244.
- Gao, X. 2003. „Changes in Chinese students' learner strategy use after arrival in the UK: A qualitative enquiry”, w: Palfreyman, D. i Smith, R. (red.). 2003. 41-57.
- Grenfell, M. i Macaro, E. 2007. „Claims and critiques”, w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (eds). 2007. 9-28.
- Halbach, A. 2000. „Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study”. *System* 28. 85-96.
- Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holunga, S. 1995. „The effect of metacognitive strategy training with verbalization on the oral accuracy of adult second language learners”. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet w Toronto.
- Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. i Barr, R. (red.). 2000. *Handbook of reading research. Vol. III*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lennon, P. 1989. „Introspection and intentionality in advanced second-language acquisition”. *Language Learning* 39. 275-395.
- Macaro, E. 2001. *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Macaro, E. 2006. „Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework”. *Modern Language Journal* 90. 320-337.
- Mangubhai, F. 1991. „The processing behaviors of adult second language learners and their relationship to second language proficiency”. *Applied Linguistics* 12. 268-298.
- McDonough, S. H. 1995. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.
- McKay, S. 2006. *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Michońska-Stadnik, A. 2008. „Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii”, w: Pawlak, M. (red.). 2008d. 393-403.
- Mokhtari, K. i Sheorey, R. 2002. „Measuring ESL students' awareness of reading strategies”. *Journal of Developmental Education* 25. 2-10.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. i Todesco, A. 1996 (1978). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle.
- Oxford, R. L. 1996. „Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies”. *Applied Language Learning* 71-72. 25-45.
- Oxford, R. L. 1999. „Learning strategies”, w: Spolski, B. (red.). 1999. 518-522.
- Oxford, R. L., Rang Lee, K. i Park, G. 2007. „L2 grammar strategies: The Second Cinderella and beyond”, w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (eds). 2007. 117-139.
- Paige, M., Cohen, A. D., Klapper, B, Chi, J. C. i Lassegard, J. P. (red.). 2002. *Maximizing study abroad*. Minneapolis: Center for Advanced Research for Language Acquisition, University of Minnesota.
- Paige, R. M., Cohen, A. D. i Shively, R. L. 2004. „Assessing the impact of a strategy-based curriculum on language and culture learning abroad”. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10. 253-276.
- Palfreyman, D. i Smith, R. (red.). 2003. *Learner autonomy across cultures: Language education perspective*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pawlak, M. 2008a. „Advanced learners’ use of strategies for learning grammar: A diary study”, w: Pawlak, M. (ed.). 2008b. 109-125.
- Pawlak, M. (red.). 2008b. *Investigating English language learning and teaching*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Pawlak, M. 2008c. „Another look at the use of pronunciation learning strategies: An advanced learner’s perspective”, w: Waniek-Klimczak, E. (red). 2008. 304-322.
- Pawlak, M. (red.). 2008d. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Pawlak, M. 2009a. „Instructional mode and the use of grammar learning strategies”, w: Pawlak, M. 2009b. (red.). 267-290.
- Pawlak, M. 2009b. (red.). *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. [Special issue of *Studies in Pedagogy and Fine Arts Vol. VIII*]. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Peterson, S. 2000. „Pronunciation learning strategies: A first look”. Unpublished research report. (ERIC Document Reproduction Service ED 450 599, FL 026 618) (http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/de/8a.pdf)
- Reiss, M. A. 1985. „The good language learner: Another look”. *Canadian Modern Language Review* 41. 511-523.
- Rubin, J. 1975. „What the ‘Good Language Learner’ can teach us”. *TESOL Quarterly* 9. 41-51.
- Rubin, J. 1981. „Study of cognitive process in second language learning”. *Applied Linguistics* 2. 117-131.

- Rubin, J. 2003. „Diary writing as a process: Simple, useful, powerful”. *Guidelines* 25. 10-14.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V. i Anderson, N. J. 2008. „Intervening in the use of strategies”. w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. 69-92.
- Spolsky, B. (red.). 1999. *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier.
- Takeuchi, O., Griffiths, C. i Coyle, D. 2007. „Applying strategies to contexts: The role of individual, situational, and group differences”, w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. 69-92.
- Tseng, W., Dörnyei, Z. i Schmitt, N. 2006. „A new approach to assessing strategic learning: The case for self-regulation in vocabulary acquisition”. *Applied Linguistics* 27. 78-102.
- Vandergrieff, L., Goh, C., Mareschal, C. i Tafaghodtari, M. H. 2006. „The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation”. *Language Learning* 56. 431-462.
- Waniek-Klimczak, E. (red.). 2008. *Issues in accents of English*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
- Wenden, A. i Rubin, J. (red.). 1987. *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall.
- White, C. J. 1995a. „Note-taking strategies and traces of cognition”. *RELC Journal* 27. 89-102.
- White, C. J. 1995b. „Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings”. *System* 23. 207-221.
- White, C., Schramm, K. i Chamot, A. U. 2007. „Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox”, w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. 93-116.
- Wong-Fillmore, L. 1996. *The study time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet Stanforda.

Ewa Piechurska-Kuciel

Uniwersytet Opolski

METODOLOGIA BADAŃ NAD LĘKIEM JĘZYKOWYM

Methodological perspectives in studies on language anxiety

The paper aims at analysing the methodological perspectives applied in studies on language anxiety. First, the sample selection procedures and characteristics are presented, followed by the analysis the main research tools applied in this area, and by the outline of the most popular research designs and the description of basic data analyses. The paper finishes with an attempt to depict methodological research perspectives concerning further investigations of language anxiety.

1. Wstęp

W ostatnich latach w dziedzinie akwizycji języka pojawiła się nowa tendencja dogłębnie badająca wkład afektu w proces uczenia się języka. Zjawisko to zostało zapoczątkowane badaniami z dziedziny psychologii i neurobiologii (e.g. Schumann 1997; Arnold 1999). Wśród czynników afektywnych, silnie skorelowanych z sukcesem lub niepowodzeniem ucznia w procesie akwizycji języka obcego, wymienić należy *lęk* (Oxford 1999a), a dokładniej *lęk językowy*, rozumiany jako strach lub obawa przed wystąpieniem w języku obcym, którego się dobrze nie zna (Gardner i MacIntyre 1993). Definicja lęku językowego, która wydaje się najbardziej adekwatna dla potrzeb niniejszej publikacji z powodu swojej optymalnej operacjonalizacji została przedstawiona przez Horwitz, Horwitz i Cope (1986). W jej świetle lęk językowy stanowi wyraźny zespół samopostrzegania, przekonań, odczuć i zachowań odnoszących się do nauki języka w klasie, wynikających z wyjątkowości procesu uczenia się języka. Definicja ta nie zawęża pojęcia lęku jedynie do stanów afektywnych powiązanych z aktywnościami typowo produkcyjnymi na lekcji, ale uwzględnia też szereg innych zmiennych mogących wpłynąć na zachowanie ucznia podczas różnorodnych form aktywizacji. Celem artykułu jest przedstawienie metodologii badań prowadzonych nad

lękiem językowym z punktu widzenia uwarunkowań badawczych. W związku z tym, najpierw zostanie przedstawiony dobór próby i profil badanych, następnie główne instrumenty badawcze, służące pomiarowi lęku oraz typy najpopularniejszych schematów badawczych, wraz z opisem podstawowych analiz. W ostatniej części artykułu zostanie podjęta próba nakreślenia perspektyw badawczych odnoszących się do perspektywy *stricte* metodologicznej.

2. Próba badawcza

Kwestia doboru próby zwykle podlega wielu uwarunkowaniom, głównie zależnym od celu badania i jego ogólności (Komorowska 1982). W literaturze można wyodrębnić różnorakie typy próby, od *próby celowej*, dobranej specjalnie do celów badania do *próby ochotniczej*, złożonej z osób biorących udział w badaniu na własne życzenie. Tego typu próba została stworzona w pionierskim studium Horwitz i in. (1986). Oprócz tego, wyłonić można *reprezentację typologiczną*, w której wyróżnia się wszystkie teoretyczne możliwości typologiczne, a potem dobiera się badanych. Jednak w badaniach nad lękiem językowym nie podjęto się dobrania takiej grupy, tak samo jak *próby losowej*, której w badaniach glottodydaktycznych nie daje się zastosować, „gdyż nie zapewnia to wyrównania poziomu losowanych jednostek czy grup pod względem określonej cechy” (Komorowska 1982: 96). Zatem do tej pory nie zaproponowano badania z próbą złożoną z osób o ściśle zdefiniowanym poziomie lęku językowego.

Próby badawcze najczęściej spotykane w badaniach nad lękiem językowym to tzw. *grupy naturalne* (ang. *natural groups*), czyli takie, które istnieją w rzeczywistości (Brown 1988), czyli klasy, grupy studentów lub kursantów językowych. Najbardziej popularną grupę badawczą stanowią dorośli, studenci uniwersyteccy (np. Aida 1994; Casado i Dereshivsky 2001; Rodríguez i Abreu 2003; Alfalay 2004). Zdarzają się też grupy badawcze złożone z uczniów gimnazjum (np. Pappamihel 2001; Argamon i Abu-Rabia 2002; Abu-Rabia 2004) lub liceum ogólnokształcącego (np. Piechurska-Kuciel 2008).

Badani są także zróżnicowani kulturowo, ponieważ prace nad lękiem prowadzi się niezależnie w różnych krajach i na różnych kontynentach, między innymi w Australii (np. Woodrow 2006), Stanach Zjednoczonych (np. Phillips 1992; Onwuegbuzie, Bailey i Daley 2001; Kitano 2001; Elkhafafi 2005), Arabii Saudyjskiej (np. Alfalay 2004), Chinach (np. Liu 2006), na Tajwanie (np. Cheng, Horwitz i Schallert 1999), w Israelu (np. Argamon i Abu-Rabia 2002; Abu-Rabia 2004), Japonii (np. Kondo i Ying-Ling 2004; Matsuda i Gobel 2004), Kanadzie (np. MacIntyre i Gardner 1994b), czy Chile (Gregersen i Horwitz 2002). W Polsce, oprócz uczniów liceum (Piechurska-Kuciel 2008), analizowano także dorosłych uczestników kursu językowego (Turula 2006).

Liczebność próby również podlega wielu uwarunkowaniom, ponieważ w badaniach uczestniczą zarówno małe grupy, na przykład 37 osób, jak w studium MacIntyre’a, Noelsa i Clémenta (1997), poprzez większe – 205 osób (Ba-

iley, Daley i Onwuegbuzie 2000), czy 433 (Cheng i in. 1999), bądź ponad 500 (np. Piechurska-Kuciel 2008; Xiu i Horwitz 2008).

3. Instrumenty

Wraz z powyższą definicją lęku językowego Horwitz i in. (1986) przedstawili niezawodne narzędzie do badania poziomu tego zjawiska, tj. skalę poziomu lęku językowego, zwaną *Foreign Language Anxiety Scale (FLCAS)*. Jest to kwestionariusz, za pomocą którego respondent ocenia stopień nasilenia lęku, wyrażonego przez negatywne oczekiwania wobec własnych możliwości w porównaniu do innych osób, a także psycho-fizjologiczne symptomy i zachowania unikowe (Horwitz i in. 1986). Dzięki niej, można zidentyfikować uczniów, którzy już doświadczyli lęku, jak i wskazać tych, którzy go dopiero doświadczą (MacIntyre 1995).

Skala ta składa się z 33 stwierdzeń (ang. *items*), takich jak: „Czuję się pewnie mówiąc w języku obcym na lekcji” czy „Denerwuję się kiedy nauczyciel zadaje pytania, na które się nie przygotowałam/-em”. Respondenci oceniają stwierdzenia kwestionariusza przy użyciu pięciostopniowej skali Likerta. Jest to skala porządkowa, dzięki której uzyskać można odpowiedź dotyczącą stopnia akceptacji zjawiska, czy poglądu. Wykorzystywana jest ona do mierzenia postaw wobec konkretnych zjawisk, takich jak lęk językowy. Badany ma za zadanie określić, w jakim stopniu zgadza się z danym twierdzeniem, posługując się punktami od 1 – *zdecydowanie się zgadzam* do 5 – *zdecydowanie się nie zgadzam*. Suma punktów otrzymanych w każdym stwierdzeniu wskazuje ogólny poziom lęku językowego. Oznacza to, że minimalna liczba punktów w pomiarze wynosi 33, zaś maksymalna 165. Wysoki wynik liczbowy wskazuje na ucznia doświadczającego znacznego poziomu lęku językowego.

FLCAS uznawana jest za jedną z najbardziej popularnych skal mierzących poziom lęku językowego, o wysokim stopniu spójności i wiarygodności, jednak o umiarkowanej trafności konstrukcyjnej. Ponadto skala ta charakteryzuje się wewnętrzną rzetelnością przy powtarzalności testu na poziomie alfy Cronbacha równej 0,93 oraz współczynnika korelacji równym 0,83 w sieci przeprowadzonym po ośmiu tygodniach (Horwitz 1986). Badania nad trafnością prognostyczną *FLCAS* (Horwitz 1986) dowiodły istnienia silnego związku tej skali ze skalą lęku jako cechy (fragment kwestionariusza lęku jako cechy i stanu *State-Trait Anxiety Inventory* Spielberga 1983).

Model konceptualny lęku językowego opiera się na trzech, wzajemnie powiązanych procesach wywodzących się z komunikacji ustnej: *lęku komunikacyjnym*, *testowym* i *obawie przed negatywną oceną społeczną* (MacIntyre i Gardner 1989). Koncepcja ta znalazła swoje potwierdzenie w badaniach empirycznych, wykazujących wysoką korelację pozytywną ze skalą pomiaru lęku komunikacyjnego (*Personal Report of Communication Apprehension*) (McCroskey 1970), ze skalą mierzącą lęk przed negatywną oceną społeczną (*Fear of Negative Evaluation Scale*) (Watson i Friend 1969) oraz ze skalą na lęk testowy (*Test Anxiety Scale*) (Sarason 1978).

Uzyskane wyniki wskazują, że lęk językowy stanowi konstrukt niezależny od powiązanych z nim typów lęku. Dalsze badania potwierdziły stabilność i rzetelność skali w innych kontekstach kulturowych (np. Aida 1994; Saito, Horwitz i Garza 1999; Rodríguez i Abreu 2003).

Dzięki wprowadzeniu *FLCAS* udało się określić nowe pole badawcze koncentrujące się na lęku językowym w różnych krajach, grupach wiekowych, jak i poziomach zaawansowania językowego. Ponadto narzędzie to pozwoliło na eliminację wszelkich niejasności wynikających z użycia niespójnych instrumentów oraz na pełniejsze zdefiniowanie związku pomiędzy lękiem a biegłością językową.

Oprócz *FLCAS* wyróżnić można podobne narzędzia pomiarowe dla lęku językowego, takie jak skala określająca lęk przed użyciem języka obcego, pierwotnie przeznaczona do badań nad językiem drugim w Kanadzie (Gardner, Smythe i Clément 1979). Ponadto, MacIntyre i Gardner (1994a, 1994b) zaproponowali skale pomiarowe badające lęk językowy na poziomach przetwarzania informacji językowej, tj. *skale określające lęk wstępny*, *lęk procesowania* i *lęk wyjściowy*. Wymienić także można skale pomiarowe badające lęk przed słuchaniem w języku obcym (Elkhafafi 2005; Kim 2005), czytaniem (Saito et al. 1999; Matsuda i Gobel 2004) i pisaniem (Cheng et al. 1999; Cheng 2004), jednak dla potrzeb niniejszej publikacji *FLCAS* stanowi podstawowe narzędzie odniesienia ze względu na jej powszechne zastosowanie.

4. Schemat badawczy

Lęk językowy jest zjawiskiem stosunkowo nowym w dziedzinie akwizycji języka obcego. Jego dogłębne zbadanie nie było możliwe do czasu pojawienia się odpowiednich definicji operacyjnych oraz rzetelnych narzędzi pomiarowych, które posłużyły do przeprowadzenia różnorodnych badań ilościowych. Choć obarczone pewnym marginesem błędu, badania ilościowe, w przeciwieństwie do badań jakościowych, pozwalają na uogólnienie wyników oraz ich bardziej obiektywną interpretację, ponieważ użycie statystyki pomaga zrozumieć dane, a informację z nich wydobytą przekształcić w wiedzę

4.1. Badania ilościowe

W dziale badań ilościowych głównym typem schematu badawczego stosowanego w odniesieniu do dziedziny lęku językowego są *badania opisowe* (ang. *descriptive studies*), czyli takie, których celem jest ilościowa charakterystyka populacji, obiektów, zjawisk lub zdarzeń. Przytłaczająca większość badań empirycznych nad lękiem językowym ma *charakter przekrojowy* (ang. *cross-sectional*), czyli pomiary lub obserwacje prowadzone są w jednym punkcie czasowym na jednej grupie ludzi (Craig i Metz 1993).

Najczęściej spotykany schemat badawczy ma charakter *korelacyjny* (ang. *correlational*), tzn. badania dotyczą związku kierunkowego między zmiennymi bez zde-

finiowania przyczynowości, a stopień ich ograniczenia jest stosunkowo niski (Craig i Matze 1993), czego przykładem mogą być studia, które przeprowadzili Aida (1994), Bailey i in. (1999), MacIntyre i in. (2003), Oxford (1999b), Bailey, Onwuegbuzie i Daley (2000) lub Kondo i Ying-Ling (2004). Innym typem schematu jest *badanie różnicujące* (ang. *differential*), bądź *komparatywne* (ang. *comparative*), służące porównaniu poziomu leku językowego u różnych grup (zależności międzygrupowe), o znacznie wyższym poziomie ograniczenia. Studium Casado i Dereshivsky'ego (2004) poświęcone jest porównaniu tego odczucia u studentów uniwersytetu z USA i Hiszpanii, wskazując na wyższe poziomy lęku u amerykańskich respondentów. Natomiast ich badanie z 2001 zajmuje się różnicami między grupami studentów pierwszego i drugiego roku kursu hiszpańskiego na uniwersytecie w USA. Pośród badań porównawczych nad uczniami z różnym poziomem zaawansowania językowego warto wymienić studium Frantzen i Sieloff Mangan (2005) nad początkującymi i bardziej zaawansowanymi językowo, czy też badanie Saito i Samimy (1996) lub Onwuegbuzie, Bailey i Daley (1999). Oprócz tego, niezmiernie interesujące są badania porównawcze między uczniami o wysokim i niskim poziomie lęku (np. Ganschow i Sparks 1996; Piechurska-Kuciel 2008) czy w różnym wieku (np. Mihaljević Djigunović 2000) lub też badania porównawcze nad plcią, pomimo swojej niejednoznacznej wymowy (np. Campbell i Shaw 1994; Campbell 1999; Abu-Rabia 2004; Piechurska-Kuciel 2008).

Dodać tu należy, że w badaniach ilościowych szczególnie pożądanym schematem badawczym jest *eksperyment* ze względu na swoją skuteczność w określaniu związku przyczynowo-skutkowego w danym obszarze zjawisk (Komorowska 1982), o wysokim stopniu ograniczenia (Craig i Matze 1993). Również w dziedzinie badań nad lękiem językowym wymienić można tego typu badania, w których *indukuje się odczucia lęku* językowego i zagrożenia za pomocą różnych technik, na przykład przez uświadamianie badanym faktu, że ich wystąpienia publiczne są nagrywane, bądź oceniane negatywnie (np. Phillips 1992; MacIntyre i Gardner 1994a, 1994b; Rouhani 2008). U Mihaljević Djigunović (2006) badani uczestniczyli w nagrywanej rozmowie z rodzimym użytkownikiem języka docelowego, który zachowywał się w sposób nieprzyjazny i chłodny.

W dziedzinie badań nad lękiem językowym podjęto też próby dokładnego zanalizowania specyfiki rozwoju lęku językowego w badaniach z wielokrotnym pomiarem, tak jak w pracy Piechurskiej-Kuciel (2008), która ma charakter podłużny (ang. *longitudinal study*), z trzema testami wykonanymi na przestrzeni trzech lat. Jest to typ schematu zwanego szeregiem czasowym, gdzie analizy przekrojowe powtarzane są w regularnych interwałach, jak i panelowym, w którym poziomy lęku językowego traktuje się jako główny komponent cykliczny badania. Podobny schemat znajduje się w badaniu Gardnera i in. (2004), w którym pomiarów dokonano na początku i na końcu roku akademickiego.

Oprócz korelacji, tj. procedur testujących stopień związku między zmiennymi (np. MacIntyre i in. 1997; Onwuegbuzie i in. 1999; Kitano 2001; Onwuegbuzie i in. 2001; Pappamihel 2002; Abu-Rabia 2004; AlFallay 2004; Liu 2006;

Woodrow 2006; Piechurska-Kuciel 2008), w badaniach nad lękiem można spotkać wiele innych procedur. Jedną z najpopularniejszych jest *analiza wariancji* (ANOVA), której celem jest analiza średnich różnic między grupami (np. Onwuegbuzie, Bailey i Daley 2000). Ponadto, pojawia się też *analiza regresji*, której podstawowym celem jest ustalenie zależności pomiędzy jedną wybraną zmienną zależną, czyli lękiem, a zmiennymi niezależnymi (np. MacIntyre i in. 2001; Liu i Jackson 2008). Jej odmianą jest *regresja wielokrotna*, stosowana w celu identyfikacji ewentualnych, czyli zmiennych, na podstawie których przewiduje się wartości lęku językowego (Francuz i Mackiewicz 2005). W badaniu Piechurskiej-Kuciel (2008) zastosowano procedurę tzw. *regresji krokowej*. Zakłada ona kolejne (krokowe) usuwanie z modelu zbudowanego ze wszystkich potencjalnych zmiennych tych spośród nich, które w danym kroku mają najmniej istotny wpływ na zmienną zależną. Szczegółowemu badaniu może też podlegać wyniki samej skali *FLCAS*, które mogą posłużyć jako materiał do *analizy czynnikowej*, umożliwiającej głębsze zrozumienie zjawiska lęku dzięki redukcji danych (Aida 1994; Liu i Jackson 2008). Można też wyodrębnić główne składowe za pomocą *procedury maksymalizującej wariancję rotacji oryginalnej przestrzeni zmiennych* (ang. *varimax rotation*) (Pérez-Paredes i Martínez-Sánchez 2000-2001).

Badania ilościowe nad lękiem językowym mają zwykle charakter kwestionariuszowy. Oznacza to, że wiele z nich opartych jest na podstawowym narzędziu zwanym ankietą. Jest to technika gromadzenia informacji polegająca na wypełnianiu specjalnych kwestionariuszy zazwyczaj o wysokim stopniu standaryzacji (McDonough i McDonough 1997). Na ogół ankietę składa się z metryczki oraz skal pomiarowych, takich jak *FLCAS*, lub dalszych pytań (ang. *items*). Metryczka zawiera pytania odnoszące się do przynależności demograficzno-społecznych badanego. Pytania w niej zawarte są zwykle skorelowane z celem badania (tj. z zagadnieniem lęku językowego) i przyjętymi założeniami teoretycznymi.

4.2. Badania jakościowe

Jednym ze planów badawczych, zastosowanych w kontekście badań jakościowych jest *schemat etnograficzny* (ang. *ethnographic study*). Jest to długotrwałe, indukcyjne i holistyczne badanie kultury życia codziennego w jednej organizacji; tak jak w studium Spielmana i Radnofsky (2001), w którym analizowano specyfikę szkoły Middlebury College Language Schools w Vermont (USA). W tym przypadku w badaniu uczestniczyło kilkudziesięciu początkujących kursantów języka francuskiego, głównie studentów, ale też kilku biznesmenów, nauczycieli oraz kucharz. Badanie zawiera całkowity opis kursu językowego wraz z (między innymi) luźnymi notatkami, wywiadami indywidualnymi i grupowymi, obserwacjami w klasie i poza nią, analizą dokumentacji szkolnej (klasówki szkolne czy ogłoszenia) itp. Materiały audio zostały zanalizowane ilościowo.

Inną technikę badawczą stanowi *wywiad* (ang. *interview*), czyli rozmowa badacza z respondentem według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu

o specjalny kwestionariusz. Służy głównie do poznawania faktów, opinii i postaw danej zbiorowości. Studium Gregersen i Horwitz (2002) stanowi wyraźny przykład tego typu schematu, w którym podejście ilościowe i jakościowe wzajemnie się uzupełniają. Na podstawie *FLCAS* z grupy 78 studentów uniwersytetu w Chile wyłoniono ośmiu respondentów; czterech z wysokim i czterech z niskim poziomem leku językowego, z którymi przeprowadzono kilkuminutowe konwersacje, nagrywając je na video. Następnie respondenci obejrżeli film i wypowiedzieli się na temat własnych dokonań, co stanowiło komponent jakościowy – wywiad, który został nagrany i zanalizowany w sposób systematyczny przez trzech niezależnych sędziów, poszukujących oznak perfekcjonizmu. Także badanie von Wörde (2003) zawiera wywiady fenomenologiczne nagrane z 15 bliżej niezidentyfikowanymi studentami. Eksploruje ono ich poglądy na związek pomiędzy lękiem językowym a akwizycją języka obcego. Ten plan badawczy zawierał też komponent ilościowy, chociaż jego specyfika nie została jasno opisana. Ustrukturyzowany wywiad pisemny (ang. *semi-structured written interview*) jest z kolei głównym narzędziem zastosowanym we wciąż trwającym badaniu Oxford (1999b). Zadaniem respondentów jest odpowiedzieć na następujące pytania: *Czy kiedykolwiek miałeś konflikt stylu z nauczycielem? Jeśli tak, opisz nauczyciela, to, co się stało i opisz swoje odczucia w tej sytuacji. Jeśli nie, wybierz sytuację, w której dopasowałeś się z nauczycielem, opisz go oraz to co się stało i swoje odczucia.* Jak widać, zagadnienie leku językowego nie jest bezpośrednio badane, jednak Oxford spodziewa się, że tak szeroki opis dostarczy klarownych informacji na temat związku między lękiem a zgodnością stylu nauczyciela i ucznia.

Schematy tego typu często używane są jako uzupełnienie badań ilościowych. W pracy Piechurskiej-Kuciel (2008) znaleźć można wywiady z 10 osobami, które wykazywały się niezmiennie wysokimi poziomami lęku zidentyfikowanego poprzez *FLCAS* podczas trzyletniej nauki w liceum ogólnokształcącym. Także w badaniu Xiu i Horwitz (2008) *FLCAS* posłużył do podzielenia 532 respondentów, którymi byli studenci uniwersytetu w Szanghaju, na grupy z różnym poziomem lęku. Na tej podstawie wyłoniono 21 osób, z którymi przeprowadzono wywiad, którego celem była weryfikacja teorii lęku językowego za pomocą *grounded-theory analysis (GTA)*, czyli metodologii służącej do rozwinięcia teorii ugruntowanej w danych zebranych i zanalizowanych w systematyczny sposób. W tym przypadku, podjęto trzystopniową procedurę składającą się z analizy tematycznej, utworzenia wskaźników lub zmiennych oraz dwuznakowej analizy związków (ustalenie kierunkowych związków między zmiennymi). Badanie Mihaljević Djigunović (2006) również obejmuje podejście jakościowe, czyli systematyczną analizę materiału nagranego na video, jako uzupełnienie badania ilościowego opisanego powyżej.

5. Perspektywy badawcze

Lęk językowy jako stosunkowo nowe pole poznawcze oferuje wiele możliwości badawczych, zarówno pod względem merytorycznym, jak i formalnym. Ze wzglę-

du na specyfikę niniejszego woluminu warto skupić się na implikacjach zastosowania różnorodnych schematów badawczych.

Przede wszystkim, szczególnie istotne wydaje się łączenie metod ilościowych i jakościowych w celu zapewnienia różnych podejść do badanego konstruktów. Oznacza to, że typowym badaniom statystycznym towarzyszyć powinny badania „miękkie”, czyli wywiady z wybraną grupą ludzi lub też analiza kontekstu sytuacyjnego badanych zjawisk poprzez ich opis. Taki sposób postępowania ma wielorakie konsekwencje. Wśród nich należy wymienić *inicjację*, dzięki której można odkryć całkowicie nowe perspektywy w badaniach nad lękiem językowym. Ponadto, w grę także wchodzi *triangulacja*, czyli testowanie konwergencji (zbieżności) lub wiarygodności wyników, któremu towarzyszy *komplementarność* (opracowanie, ilustrowanie i objaśnienie wyników). Dodatkowymi czynnikami wpływającymi z łączenia metod ilościowych i jakościowych w eksploracji leku językowego jest *rozwój* zapewniony przez wzajemną informacyjność obu typów badań oraz *ekspansja*, czyli powiększenie zakresu projektu badawczego (Greene, Caracelli i Graham 1989), co w przypadku badań nad lękiem językowym wydaje się szczególnie istotne.

Jeśli chodzi o schemat badawczy z zakresu ilościowego, planem najbardziej pożądanym jest zwykle *eksperyment* jako taki, który pozwala wykryć kierunek zależności przyczynowo-skutkowych oraz kontrolować wpływ wielu zmiennych zakłócających. Niestety, jego przeprowadzenie w warunkach naturalnych (tzw. eksperyment pedagogiczny) może być bardzo trudne. W rezultacie, do tej pory badania eksperymentalne z tej dziedziny prowadzono jedynie w wąskim zakresie ze względów opisanych powyżej. Co więcej, należy sobie zadać pytanie, czy zastosowanie tego typu schematu w odniesieniu do indukowania negatywnych emocji, takich jak lęk językowy, nie wiąże się ze świadomymi działaniami, które mogą się okazać szkodliwe dla określonej grupy lub jednostki.

Pomimo dosyć zaawansowanych badań w tym temacie, lęk językowy wciąż jeszcze stanowi pasjonującą zagadkę, która domaga się jasnego rozwiązania. Choć wiele już wiadomo na temat genezy tego zjawiska, jego następstw i korelatów, do tej pory nie udało się ustalić, kiedy dokładnie tworzy się lęk na lekcji języka obcego ani też kiedy przekształca się on z negatywnego zjawiska zaburzającego proces akwizycji języka w pozytywne doznania sprzyjające uczeniu się. Wobec braku wyczerpujących badań eksperymentalnych trudno pokusić się o jednoznaczną interpretację indywidualnych odczuć lęku językowego, jednak warto pamiętać, że umiarkowana doza niepokoju i obawy jest warunkiem pomyślnego rozwoju językowego.

BIBLIOGRAFIA

- Abu-Rabia, S. 2004. „Teacher’s role, learners’ gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as FL”. *Educational Psychology* 24. 711-721.

- Aida, Y. 1994. „Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope’s construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese”. *Modern Language Journal* 78. 155-168.
- AlFallay, I. 2004. „The role of some selected psychological and personality traits of the rater in the accuracy of self- and peer-assessment”. *System* 32. 407-425.
- Argamon, O. i Abu-Rabia, S. 2002. „The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers”. *Language, Culture and Curriculum* 15. 143-160.
- Arnold, J. (red.). 1999. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, P., Daley, C. E. i Onwuegbuzie, A. J. 1999. „Foreign language anxiety and learning style”. *Foreign Language Annals* 32. 63-76.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. i Daley, C. E. 2000. „Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process”. *Journal of Language and Social Psychology* 19. 474-491.
- Brown, J. D. 1988. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, C. M. 1999. „Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom”, w: Young, D. J. (red.). 1999. 194-215.
- Campbell, C. M. i Shaw, V. M. 1994. „Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship”, w: Klee, C. A. (red.). 1994. 215-244.
- Casado, M. A. i Dereshiwsy, M. I. 2001. „Foreign language anxiety of university students”. *College Student Journal* 35. 539-549.
- Casado, M. A. i Dereshiwsy, M. I. 2004. „Effect of educational strategies on anxiety in the second language classroom: An exploratory comparative study between U.S. and Spanish first-semester university students”. *College Student Journal* 38. 539-552.
- Cheng, Y. -S. 2004. „A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation”. *Journal of Second Language Writing* 13. 313-335.
- Cheng, Y. -S, Horwitz, E. K. i Schallert, D. L. 1999. „Language anxiety: Differentiating writing and speaking components”. *Language Learning* 49. 417-446.
- Craig, J. R. i Metze, L. P. 1986. *Methods of psychological research*. (wydanie drugie). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Elkhafaifi, H. 2005. „Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom”. *Modern Language Journal* 89. 206-220.
- Francuz, P. i Mackiewicz, P. 2005. *Liczyby nie wiedzą, skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Frantzen, D. i Sieloff Magnan, S. 2005. „Anxiety and the true beginner-false beginner dynamic in beginning French and Spanish Classes”. *Foreign Language Annals* 38. 171-190.
- Ganschow, L. i Sparks, R. L. 1996. „Anxiety about foreign language learning among high school women”. *Modern Language Journal* 80. 199-212.

- Gardner, R. C. i MacIntyre, P. D. 1993. „A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables”. *Language Teaching* 26. 1-11.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. -M., Tennant, J. i Mihic, L. 2004. „Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course”. *Language Learning* 54. 34-67.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. i Clément, R. 1979. „Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency”. *Language Learning* 29. 305-320.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. i Graham, W. F. 1989. „Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs”. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11. 255-274.
- Gregersen, T. i Horwitz, E. K. 2002. „Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance”. *Modern Language Journal* 86. 562-570.
- Horwitz, E. K. 1986. „Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale”. *TESOL Quarterly* 20. 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. i Cope, J. A. 1986. „Foreign language classroom anxiety”. *Modern Language Journal* 70. 125-132.
- Kim, J. 2005. „The reliability and validity of a Foreign Language Listening Anxiety Scale”. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 5. 213-235.
- Kitano, K. 2001. „Anxiety in the college Japanese language classroom”. *Modern Language Journal* 85. 549-566.
- Klee, C. A. (red.). 1994. *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses*. Boston: Heinle & Heinle.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Kondo, D. S. i Ying-Ling, Y. 2004. „Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan”. *ELT Journal* 58. 258-265.
- Liu, M. L. 2006. „Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels”. *System* 34. 301-316.
- Liu, M. i Jackson, J. 2008. „An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety”. *Modern Language Journal* 92. 71-86.
- MacIntyre, P. D. 1995. „On seeing the forest and the trees: A rejoinder to Sparks and Ganschow”. *Modern Language Journal* 79. 245-248.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R. i Donovan, L. 2003. „Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students”. *Language Learning* 53. 137-166.
- MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R. i Conrod, S. 2001. „Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students”. *Studies in Second Language Acquisition* 23. 369-388.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. 1989. „Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification”. *Language Learning* 39. 251-275.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. 1994a. „The effects of induced anxiety on

- three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning". *Studies in Second Language Acquisition* 16. 1-17.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. 1994b. „The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language”. *Language Learning* 44. 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. i Clément, R. 1997. „Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety”. *Language Learning* 47. 265-287.
- Matsuda, S. i Gobel, P. 2004. „Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom”. *System* 32. 21-36.
- McCroskey, J. C. 1970. „Measures of communication-bound anxiety”. *Speech Monographs* 37. 269-277.
- McDonough, J. i McDonough, S. 1997. *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- Mihaljević Džigunović, J. 2000. „Language learning strategies and affect”. *CLCS, Occasional Paper No 59*. Dublin: Trinity College.
- Mihaljević Džigunović, J. 2006. „Language anxiety and language processing”. *EUROSLA Yearbook* 6. 191-212.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. i Daley, C. E. 1999. „Factors associated with foreign language anxiety”. *Applied Psycholinguistics* 20. 217-239.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. i Daley, C. E. 2000. „The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The Input Anxiety Scale, the Processing Anxiety Scale, and the Output Anxiety Scale”. *Language Learning* 50. 87-117.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. i Daley, C. E. 2001. „Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign language achievement”. *Journal of Educational Research* 94. 3-15.
- Oxford, R. L. 1999a. „Anxiety and the language learner: New insights”, w: Arnold, J. (red.). 1999. 58-67.
- Oxford, R. L. 1999b. „Style wars’ as a source of anxiety in language classrooms”, w: Arnold, J. (red.). 1999. 216-238.
- Pappamihel, N. E. 2001. „Moving from the ESL classroom into the mainstream: An investigation of English language anxiety in Mexican girls”. *Bilingual Research Journal* 25. 1-8.
- Pappamihel, E. N. 2002. „English as a Second Language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom”. *Research in the Teaching of English* 36. 327-366.
- Pérez-Paredes, P. F. i Martínez-Sánchez, F. 2000-2001. „A Spanish version of the Foreign Language Classroom Anxiety scale: Revisiting Aida’s factor analysis”. *RESLA* 14. (http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?articulo=871315&orden=53169).
- Phillips, E. M. 1992. „The effects of language anxiety on students’ oral test performance and attitudes”. *Modern Language Journal* 76. 14-26.

- Piechurska-Kuciel, E. 2008. *Language anxiety in secondary grammar school students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Rodríguez, M. i Abreu, O. 2003. „The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French”. *Modern Language Journal* 87. 365-374.
- Rouhani, A. 2008. „An investigation into emotional intelligence, foreign language anxiety and empathy through a cognitive-affective course in an EFL context”. *Linguistik Online* 34. (http://www.linguistik-online.de/34_08/rouhani.pdf).
- Saito, Y., Horwitz, E. K. i Garza, T. J. 1999. „Foreign language reading anxiety”. *Modern Language Journal* 83. 202-218.
- Saito, Y. i Samimy, K. K. 1996. „Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese”. *Foreign Language Annals* 29. 239-249.
- Sarason, I. G. 1978. „The test anxiety scale: Concept and research”, w: Spielberger, C. D. i Sarason, I. G. (red.). 1978. 193-216.
- Schumann, J. H. 1997. *The neurobiology of affect in language*. Malden: Blackwell.
- Spielberger, C. 1983. *Manual for the state-trait anxiety inventory (STAI-Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. i Sarason, I. G. (red.). *Stress and anxiety. Vol. 5*. Washington, DC: Hemisphere.
- Spielmann, G. i Radnofsky, M. L. 2001. „Learning language under tension”. *Modern Language Journal* 85. 259-278.
- von Würde, R. 2003. „Students’ perspectives on foreign language anxiety”. *Inquiry* 8. ERIC ED479986.
- Watson, D. i Friend, R. 1969. „Measurement of social-evaluative anxiety”. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 33. 448-457.
- Woodrow, L. 2006. „Anxiety and speaking English as a second language”. *RELC Journal* 37. 308-328.
- Turula, A. 2006. *Language anxiety and classroom dynamics. A study of the adult beginner*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Xiu, Y. J. i Horwitz, E. K. 2008. „Learners’ perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China”. *Language Learning* 58. 151-183.
- Young, D. J. (red.). 1999. *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill.

Część II

**METODY
I NARZĘDZIA BADAWCZE:
PRZYKŁADY ZASTOSOWAŃ
I OGRANICZENIA**

Jan Majer

Institut Anglistyki, Uniwersytet Łódzki

ANALIZA DYSKURSU NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

Discourse analysis in the foreign language classroom

This paper outlines relevant issues in analyzing foreign language classroom communication patterns. Following a brief theoretical and historical background, it proceeds to discuss technical aspects of data collection and elaboration. Recording interaction between teachers and students is difficult but it later leads to an even more challenging task of transcribing talk. For this purpose, the article offers model instances of different traditions in compiling transcripts. However, the bulk of the present text is devoted to the exemplification of different applications of analysis of educational discourse. The samples, drawn from classroom interactions involving English, French and Polish as L2, illustrate topics such as corrective feedback, meta-talk, the use of L1, and teacher questions. At the end, recommendations are given regarding further explorations and readings.

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł ma na celu zwięzły opis analizy interakcji na lekcji języka obcego – narzędzia używanego przez specjalistów w zakresie językoznawstwa stosowanego posługujących się jakościowym paradygmatem badań. Metodologia ta godzi podejście lingwistyczne, wywodzące się z etnografii komunikacji, z podejściem pedagogicznym, którego nadrzędnym zadaniem jest szkolenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych. Po wstępie teoretycznym na temat historii badań nad dyskursem lekcyjnym omówione zostaną pokrótce warunki pobierania danych oraz techniki sporządzania transkrypcji zarejestrowanych interakcji. Zasadniczą część artykułu stanowi przegląd ważniejszych aplikacji analizy komunikacji na lekcji języka obcego.

2. Różne podejścia do analizy dyskursu lekcyjnego – krótki rys historyczno-problemowy

Na początek wypada stwierdzić, iż zanim dyskursem edukacyjnym na dobre zajęli się teoretycy i praktycy metodyki nauczania języków obcych, był on przez lata przedmiotem dociekań przede wszystkim językoznawców. Zresztą zainteresowanie interakcją lekcyjną ze strony socjolingwistów i analityków dyskursu wydaje się naturalne. Jest to po prostu jedno z typowych zastosowań analizy konwersacyjnej w pracy z danymi pochodzącymi z tzw. kontekstów instytucjonalnych. Podobnie jak na sali sądowej czy w gabinecie lekarskim, dyskurs w klasie szkolnej przyjmuje formy wyraziste i przewidywalne, z dominacją jednej ze stron, odzwierciedlającą jej uprzywilejowanie i wynikające z niego niesymetryczne prawa uczestnictwa. Cechy te sprawiają, że komunikacja lekcyjna jest intrygującym tematem licznych rozpraw naukowych i podręczników metodycznych.

Historia badań w omawianej dziedzinie sięga lat sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku, z tym że pierwsze ważne prace, opublikowane przez autorów amerykańskich i brytyjskich – np. Bellack i in. (1966), Sinclair i Coulthard (1975), Sinclair i Brazil (1982) oraz Cazden (1988) – bazowały przeważnie na danych pobranych podczas lekcji przedmiotów szkolnych nauczanych bez udziału języka obcego. Istotnym osiągnięciem tych pionierskich dokonań było nie tylko detaliczne opisanie struktury interakcji lekcyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem swoistego rejestru zawodowego nazwanego z czasem *moną nauczyciela*, lecz także skatalogowanie różnic między dyskursem edukacyjnym a zwykłą rozmową. To właśnie pod wpływem wspomnianych wyżej prac zaczęto określać interakcję na lekcji języka obcego jako sztuczną. Wnioski z tych badań z całą pewnością inspirowały wczesne formy realizacji podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych, tak radykalne w zwalczaniu przejawów nienaturalności w dyskursie pedagogicznym.

Dyskusja na temat autentyczności interakcji z udziałem nauczyciela i uczniów toczy się zatem już od wielu lat, i to zarówno w kręgach językoznawczych, jak i edukacyjnych. Na przykład van Lier (1984) przyznaje, że komunikacja na lekcji wcale nie musi wiernie naśladować spontanicznej rozmowy, z jaką spotykamy się w naturalnych sytuacjach poza kontekstem szkolnym. Jednak wobec takiej postawy metodyków wątpliwości rodzą się z kolei po stronie socjolingwistów, a mianowicie, czy interakcję w klasie należy w ogóle uznawać za odrębny typ dyskursu. I tak, w pracy Bernsteina (1990: 188) odnajdujemy takie oto kategoryczne stwierdzenie: dyskurs edukacyjny nie jest gatunkiem autonomicznym, ponieważ kontekst instytucjonalny szkoły jedynie nieco inaczej akcentuje i rozmieszcza te role, które występują już w innych rodzajach dyskursu. Zgola odmienny pogląd odnajdujemy natomiast w artykule Nunna (1999). Czytamy tam, iż o autentyczności i odrębności gatunku interakcji typowej dla lekcji języka obcego świadczy dobitnie funkcja kierowania dyskursem przez nauczyciela.

Autor jest zdania, że funkcja ta sama w sobie zasługuje na poważną analizę, na równi z krytycznymi cechami innych gatunków dyskursu (1999: 27).

O wiele mniej zasadniczy pogląd reprezentują interakcyoniści (na przykład Long i Sato 1983; Pica 1996). Wychodząc z przesłanek psycholingwistycznych i nie zajmując się statusem komunikacji na linii nauczyciel-uczeń, nauczyciel-klasa, uczeń-uczeń (bądź *native-speaker-cudzoziemiec*) w hierarchii gatunków dyskursu, badacze ci stawiają sobie za cel określenie tych cech interakcji, które mogą korzystnie wpływać na proces przyswajania języka obcego. Są to takie czynniki jak na przykład zmodyfikowane dane wejściowe czy negocjowanie znaczenia. Wprawdzie tak rozumiana analiza interakcji ma nadal wiele elementów wspólnych z lingwistyczną analizą dyskursu, niemniej w centrum uwagi badaczy są tutaj przede wszystkim aspekty funkcjonalne poszczególnych wypowiedzi, a nie role tekstowe, które miałyby decydować, czy wypowiedzi te tworzą formalnie spójny i znaczeniowo koherentny dyskurs.

Nieodległą od wymienionej tradycji jest analiza dyskursu lekcyjnego uprawiana w celach metodycznych, a więc z zamiarem identyfikacji związków między interakcją a nauczaniem. Wykryte zależności zdają się świadczyć o tym, że proces nabywania kompetencji obcojęzycznej przebiega w drodze mediacji ze strony dyskursu (Seedhouse 2004). Kolejną aplikacją łączącą dydaktykę z teorią przyswajania języka obcego jest wyodrębnienie spośród wielu funkcji komunikacji lekcyjnej takich wypowiedzi, które mają charakter strategiczny, przy czym zachowania tego rodzaju zaobserwowano zarówno u uczniów (strategie uczenia się i strategie komunikacyjne), jak i u nauczycieli (strategie nauczania; por. Piotrowski 2006). Jeszcze innym ważnym nurtem badawczym jest analizowanie dyskursu na lekcji języka obcego jako komunikacji przebiegającej między uczestnikami tzw. *bilingualnej społeczności ćwiczeniowej* (por. Sarangi i van Leeuwen 2003). W końcu to specyfika dyskursu dwujęzycznego najbardziej wyróżnia dydaktykę języka obcego na tle innych dydaktyk przedmiotowych. Niemalże zasługi położyli w tej mierze krajowi specjaliści z zakresu językoznawstwa stosowanego, dzięki czemu w dorobku tylko obecnej dekady jest kilka dłuższych opracowań poruszających między innymi taką właśnie tematykę: w kolejności chronologicznej – Majer (2003), Pawlak (2004), Piotrowski (2006), Nizęgorodcew (2007) czy Łęska (2008). Książki te powstały na bazie korpusów danych zarejestrowanych na zajęciach z języka obcego z udziałem przede wszystkim polskich nauczycieli, uczniów i studentów.

3. Zbieranie danych i obróbka materiału – warunki wstępne

W krótkim z konieczności wstępie wspomniano o kilku tylko wybranych zastosowaniach analizy dyskursu lekcyjnego. Bez względu jednak na wybór którejkolwiek z wymienionych wyżej opcji i niezależnie od usytuowania w środowisku akademickim bądź nauczycielskim, neofilolog zainteresowany dyskursem na lekcji języka obcego powinien dążyć do zebrania danych o odpowiednich parametrach jakościowych i ilościowych. Czy będzie to badanie w działaniu mające wspomóc

doskonalenie własnego warsztatu zawodowego poprzez obserwację uczestniczącą, czy też przygotowywanie rozprawy naukowej opartej na podejściu etnograficznym lub studium przypadku, niezbędne okażą się obserwacje i rejestracje, które potem wymagać będą wielu godzin pracy redakcyjnej i analitycznej.

Analiza dyskursu edukacyjnego to przede wszystkim żmudne gromadzenie i interpretowanie danych. Same konspekty lekcji ze scenariuszami wypowiedzi sporządzone na podstawie notatek obserwacyjnych nie wystarczą, chociaż będą niewątpliwie bardzo przydatne podczas dalszych działań. Okazuje się, że właściwy materiał badawczy zebrać można wyłącznie w wyniku „terenowej” rejestracji lekcji i następnie „gabinetowego” opracowania korpusu danych, najlepiej w postaci fachowych transkrypcji.

Badacz może zamierzać dokonać nagrań filmowych lub tylko dźwiękowych, ale w każdym wypadku będzie musiał rozwiązać wiele problemów natury nie tylko technicznej, lecz także etycznej i prawnej. Po pierwsze, zastosowany sprzęt musi być bardzo dobrej jakości, jeśli dane sprowadzone do postaci pisemnej mają możliwie wiernie odtworzyć przebieg zarejestrowanej interakcji ustnej. Jednak mimo użycia nawet najlepszej technologii, należy liczyć się z bardzo niekorzystnym przelicznikiem czasowym podczas obróbki surowego materiału: każda minuta nagrania to w efekcie co najmniej kilkanaście minut pracy nad transkrybowaniem dyskursu. Po drugie, jakiegokolwiek rejestracje wymagają oczywiście wcześniejszej wiedzy i zgody uczestników interakcji lekcyjnej, nie mówiąc o powiadomieniu władz szkoły oraz rodziców zwłaszcza młodszych uczniów. Poza tym, jeśli nawet uda się badaczowi pokonać skądinąd zrozumiałą opór osób nagrywanych oraz ich mocodawców bądź opiekunów, to i tak najprawdopodobniej nie sposób będzie całkowicie wyeliminować tzw. *paradoksu obserwatora* (por. Labov 1970), a więc stopnia, w jakim sama obecność kogoś z zewnątrz, a także mikrofonów i kamer, zmienia zwyczajowe zachowanie uczniów i nauczyciela. Po trzecie wreszcie, trzeba zagwarantować uczestnikom rejestracji poczucie bezpieczeństwa. Nie chodzi tu tylko o standardową anonimowość poszczególnych kwestii rozpisanych w transkrypcjach, ale przede wszystkim o ochronę dobrego imienia osób, które użyczają badaczowi swojego głosu i/lub wizerunku, i które muszą mieć pewność, że utrwalony materiał nie dostanie się w niepowołane ręce.

4. Transkrypcje jako typowe formy zapisu przetworzonych danych

Transkrypcja interakcji lekcyjnej oparta bywa na wzorcu wywodzącym się z analizy konwersacyjnej, wszakże często bez charakterystycznej dla podejścia lingwistycznego szczególności czasowej i prozodycznej. Odpowiednie konwencje dobrze ilustruje poniższy zapis (Piotrowski 2006: 176-177), przedstawiony tu we fragmencie początkowym. Widzimy w nim charakterystyczne zabiegi redakcyjne takie jak:

- podział dyskursu na poszczególne role (E = nauczyciel; pozostałe inicjały = uczniowie; Ax = uczeń niezidentyfikowany);

- ponumerowanie kolejnych wypowiedzi w skrajnej lewej kolumnie; jest to konwencja bardzo przydatna w dyskusji, kiedy można precyzyjnie odnieść się do odpowiedniego miejsca w tekście;
- oznaczenie pauz (znak +);
- wskazanie skrótów za pomocą wielokropka umieszczonego między nawiasami kwadratowymi;
- oszczędne stosowanie znaków interpunkcyjnych, aby jak najwierniej oddać ustny charakter dyskursu;
- pominięcie dużych liter (z wyjątkiem tytułów i nazw własnych) – w tym samym celu;
- operowanie emfazą dla wyróżnienia wypowiedzi w języku pierwszym (J1);
- opisanie komunikacji niewerbalnej oraz innych ‘didaskaliów’ kursywą w nawiasach kwadratowych (wybrany tu język francuski jest zarazem językiem całej pracy).

- 1 E sujet « L'arbre généalogique. » nous allons analyser l'arbre généalogique du monsieur Dupuis
- 2 [...]
- 3 E vas-y + cinq personnes cinq personnes d'accord il y a ta mère ton père toi
- 4 KI frère
- 5 E un frère il s'appelle comment ? ton frère
- 6 KI Mateusz [*très bas*]
- 7 E plus fort parce qu'on n'entend pas + Mateusz oui ? et la sœur elle s'appelle
- 8 KI Eliza
- 9 E un frère une sœur [*E écrit au tableau*]
- 10 Ax **jakiego to jest rodzaju ?**
- 11 E un frère **jak myślisz ?**
- 12 Ax **męskiego ?**
- 13 E oui c'est masculin donc c'est un frère ça c'est féminin donc c'est une sœur
- 14 E Arek tu as des frères et sœurs ?
- 15 AR et oui j'ai un frère
- 16 E un frère tu n'as pas de sœur pas de sœur
- 17 AR uhm oui
- 18 E si ?
- 19 AR si / **nie** / oui [*rires*] +
- 20 AR **nie mam**
- 21 E non je n'ai pas de sœurs

Przedstawiony powyżej zapis wypowiedzi ma standardowy układ pionowy, który niewiele różni się od systemu obowiązującego w innych gatunkach tekstu, na przykład w dramacie czy wywiadzie. Jest to transkrypcja odpowiednia dla interakcji z udziałem wielu uczestników, a więc na przykład komunikacji angażującej nauczyciela i całą klasę. Jednym z alternatywnych sposobów transkrybowania dyskursu jest układ kolumnowy, który szczególnie dobrze oddaje strukturę interakcji w małej grupie. W przeciwieństwie do układu standardowe-

go, daje on badaczowi możliwość szybkiego prześledzenia ilościowych i jakościowych aspektów udziału poszczególnych uczestników. Przykład takiego zapisu przedstawiono poniżej (za Swann 2001: 333). Niektóre rozwiązania zredagowane zostały inaczej, niemniej używa się ich równie często co tych z poprzedniej transkrypcji. Poza tym kilka konwencji występuje tu po raz pierwszy, natomiast pozostałe różnice między systemami są mniej istotne:

- oznaczenie uczestników interakcji anonimowo jako *Girl 1* (G1), *Boy 1* (B1) itd.; język angielski jest zarazem językiem artykułu;
- ponumerowanie kolejnych wierszy zapisu zamiast kompletnych wypowiedzi;
- zapisanie pauz jako znak (.);
- wykaz niepewnych lub niezrozumiałych fragmentów wypowiedzi w nawiasach okrągłych – np. (would) lub (.); przy nanoszeniu zapisu odsłuchiowanych wypowiedzi na arkusz transkrypcyjny straty informacji są nieuniknione;
- oznaczenie kwestii przypisanych domyślnie danemu rozmówcy przez znak (?);
- zastosowanie dużej litery wyłącznie do zasygnalizowania początku wypowiedzi (nie licząc zaimka osobowego 'I'), przy czym kwestie wtrącone przez innych uczestników zapisane są z małej litery;
- oddzielenie notatek scenariuszowych i obserwacyjnych (skrajna prawa kolumna) od informacji na temat komunikacji niewerbalnej (patrz komentarz umieszczony między nawiasami ostrokątnymi bezpośrednio w zapisie rozmowy – wiersze 6 i 7).

	G1	G2	B1	B2	Notes
1	What are we				addresses group directly
2	going				
3	to do at home				
	(.)				
4	any idea				
5			Yes (.) I take		refers to book which he holds
6			this (.) I take		
7			this <general laughter> yes		up
8			yes		
9			I take it		
10			mmmh		
11			and I see and I		
12			see		
			if there's		
			something I		
			can		
			use (.)		

13	We can use (?)			
14		We can use		
15			So what (would)	question
16			we do () read	towards girls?
17			it at home (.)	
18			the questionna- ire	
19		()	(.) read it at	
20			home	
	[. .]			
21		Maybe I can get		
22		some mate- rials		
23		for this		
24	From (mother)			
25		Yes		
26			from where (?)	
27		from my mother		
28		(.) from the		
29		travel agency		

Powyższy przykład, przytoczony wiernie za oryginałem, mógłby z pewnością być bardziej przejrzysty, gdyby wszelkie komentarze zredagowane zostały inaczej (np. kapitalikami; por. dalsze przykłady) niż zapis samej interakcji. Pamiętajmy jednak o tym, że istnieje jeszcze wiele innych sposobów przedstawiania dyskursu lekcyjnego w postaci transkrypcji, dających badaczowi możliwość kompilowania własnych systemów w zależności od gatunku tekstu i celu analizy. Taką mieszaną postać mają zresztą transkrypcje zamieszczone w dalszej części niniejszego artykułu. Można zaryzykować pewne uproszczenie, że im bardziej metodyczny, szkoleniowy charakter zapisu, tym rzadziej wypadnie sięgać po lingwistyczne konwencje odbiegające od „zwyčajnego” przedstawiania przebiegu konwersacji. Najważniejsze, aby czytelnik podręcznika, artykułu czy pracy magisterskiej otrzymał od autora rzetelny opis zastosowanych rozwiązań redakcyjnych w postaci dokładnego klucza.

5. Przykładowe aplikacje analizy dyskursu lekcyjnego

Po przedstawieniu sposobów sporządzania transkrypcji przejdźmy do omówienia różnych zastosowań analizy dyskursu edukacyjnego w realizacji szczegółowych celów badawczych. Często aplikacją jest śledzenie tak ważnej funkcji połą-

czonej interakcji i dydaktyki, jaką jest udzielanie informacji zwrotnej przez nauczyciela. Posłużymy się tu dwoma przykładami, które pochodzą z lekcji języka polskiego jako języka drugiego (J2) z udziałem uczniów anglojęzycznych.

W pierwszej transkrypcji nauczyciel trzykrotnie rezygnuje z wdrożenia tradycyjnego mechanizmu naprawczego (eksplicytna korekta bezpośrednia) i decyduje się na przeformułowanie (ang. *recast*; Lyster i Ranta 1997) błędnych wypowiedzi osób uczących się, tak aby jednocześnie zaproponować poprawny model i zarazem podtrzymać dobrze rozwijającą się dyskusję. Te reakcje nauczyciela, które zawierają korekcyjną informację zwrotną zostały wyróżnione emfazą (wypowiedzi 3, 5 i 7).

- | | | | |
|---|----|--|------------------|
| 1 | N | Dlaczego człowiek szuka towarzystwa zwierząt? | |
| 2 | U1 | Bo zwierząt są dobre przyjaciele dla-- dla ludziów. | |
| 3 | N | Zgoda, zwierzęta to nasi dobrzy przyjaciele, przyjaciele ludzi. | PRZEFORMUŁOWANIE |
| 4 | U2 | Jeszcze oni zawsze są szczęśliwie ciebie zobaczyć. | |
| 5 | N | Czyli one cieszą się, kiedy nas widzą , tak? (.) No bo ja wiem? Pies, kot to może. (.) Ale taki waż na przykład? (..) | PRZEFORMUŁOWANIE |
| 6 | U1 | Oni też nie są za dużo kłopotu. | |
| 7 | N | No tu bym się nie zgodził. One jednak czasem sprawiają kłopoty. Z psem= | PRZEFORMUŁOWANIE |
| 8 | U1 | =Ja mam-- <i>canary</i> . W ogóle-- ona nie jest taki duży problem. | |

Jak możemy wnioskować z analizy zapisu, funkcja interakcyjna przeformułowań zrealizowana została pomyślnie, natomiast nie możemy tak jednoznacznie ocenić efektywności dydaktycznej funkcji wybranej formy implicytnej informacji zwrotnej. Po pierwsze, brak jest dowodów na skuteczne przejęcie takiej informacji (ang. *uptake*; Lyster i Ranta 1997) przez uczniów, ponieważ nie zareagował na nią – na przykład w formie autokorekty – ani U1 w wypowiedzi 4, ani U2 w wypowiedzi 6. Po drugie zaś, w wypowiedzi 8 U1 popełnił podobny błąd jak w swojej poprzedniej kwestii, która dopiero co została przez nauczyciela przeformułowana. Reasumując, analiza badanego fragmentu dyskursu lekcyjnego każe ostrożnie oceniać przydatność korekty implicytnej, której walory interakcyjne mogą nie rekompensować strat, jakie ponosi dydaktyka, jeśli osoba ucząca się nawet nie zauważa elementów naprawczych informacji zwrotnej.

Zupełnie inną strategię poprawiania błędów obserwujemy w kolejnej transkrypcji. Nauczyciel zareagował na tylko jedną nieprawidłowość w dłuższej wypowiedzi uczennicy, za to wybrał eksplicytny sposób udzielania negatywnej informacji zwrotnej, jakim jest negocjowanie formy. Porównajmy:

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | U | Miałam dobra, ale histeryczna psa, Brittany, kiedy byłam młoda. (.) Codziennie, kiedy przyszłam ze szkole do domu, Brittany normalnie zaczynała |
|---|---|---|

		biegnać z kuchnią przez jadalnię do duży pokój [i jeź teraz, i jeź teraz].	
2	N	[Jeź teraz?] <i>Hedgehog now?</i>	POWTÓRZENIE BŁĘDU (INTONACJA WZNASZĄCA) + TŁUMACZENIE
3	U	<i>Pardon me?</i>	ZMIANA KODU + PROŚBA O WYJAŚNIENIE
4	N	Tak się mówi? <i>Hedgehog now?</i> Jesz--	OCZEKIWANIE AUTOKO- REKTY
5	U	<i>You've lost me there, I'm afraid.</i>	PROŚBA O POMOC
6	N	Jesz-cze raz. <i>One more time. Again and again.</i>	KOREKTA + TŁUMACZE- NIE
7	U	<i>Oh.</i>	PRZEJĘCIE INFORMACJI ZWROTNEJ

Jak widać, realizacja celu naprawczego, bardzo zresztą tradycyjna, z zaangażowaniem nie tylko powtórzenia błędu (wypowiedź 2), lecz również jego dosłownego tłumaczenia na J1 uczninicy (wypowiedzi 2 i 4), a w końcu także korekty i tłumaczenia poprawnego (wypowiedź 6), jest skuteczna w sensie pedagogicznym, jako że uczennica wydaje się rozumieć wywód nauczyciela (wypowiedź 7). Z drugiej jednak strony, w sensie interakcyjnym i socjopragmatycznym, klimat konwersacji jest zupełnie inny niż w przykładzie poprzednim. Po pierwsze, swobodna wymiana informacji musi ustąpić metakomunikacji, a więc rozmowie o języku. Po drugie, nieskutecznym tłumaczeniem w wypowiedzi 2 nauczyciel doprowadza do zmiany kodu, co klóci się ze strategicznym celem nauczania sprawności mówienia w J2. Po trzecie wreszcie, uczennica odbiera wypowiedzi 2 i 4 nauczyciela jako akty zagrażające twarzy, co z kolei wprowadza do interakcji niepotrzebne napięcie. Podsumowując wszystkie te uwagi, stwierdzamy, że mimo skuteczności korekty, omawiany typ realizacji funkcji naprawczej w dyskursie lekcyjnym wydaje się ryzykowny z interakcyjnego punktu widzenia.

Wspomniana wyżej metakomunikacja także dostarcza cennego materiału badaczom dyskursu edukacyjnego. Jest częścią mowy nauczyciela, a w wydaniu ekstremalnym przybiera postać mini-wykładów w J1 na temat gramatyki bądź leksyki J2. A oto przykład (Łęska 2007: 113; z niewielkimi modyfikacjami):

- N3 Aha, dobrze. [NAUCZYCIEL ZAPISUJE ZDANIE Z CZASOWNIKIEM *asked* NA TABLICY] *Asked* to jest czasownik, mamy formę bezokolicznika, *to help*, a między nimi wcisnął się jeszcze, wcisnęło się jeszcze dopełnienie, osoba: poprosiła kogo? Poprosiła mnie. I wtedy po tym dopełnieniu będzie bezokolicznik . . . Jeżeli jest to w formie bezokolicznikowej, to ona, ta forma, musi mieć *to*. Jest kilka wyjątków, po których będzie stał sam czasownik bez *to*.

Treść – ale niekoniecznie forma – powyższej wypowiedzi przypomina nam o tym, że jesteśmy na lekcji języka obcego, który jest tu wprawdzie obecny, ale zaledwie jako kod cytowany. Podobnie pod względem nadreprezentacji J1 przedstawia się dyskurs między nauczycielem a uczennicą w następnym fragmencie transkrypcji materiału lekcyjnego (Piotrowski 2006: 184). Tym razem interakcja dotyczy trudności w realizacji zadania leksykalnego:

- 11 Ax [à E pendant le travail en binômes] **jak jest « solarium » ?**
 12 E **a co to jest solarium ?**
 13 Ax **takie miejsce w którym można się opalić właśnie bez... / takie sztuczne słońce**
 14 E tu peux employer le mot solarium
 15 Ax **a samoopalacz ?**
 16 E **opalać c'est bronzer**
 17 Ax **a samoopalacz ?**
 18 E **zastanów się co to jest i wtedy będziesz wiedziała**
 19 E [à tout le groupe] ça va ? vous êtes prêts ?

Jak widać, brak ściślejszego określenia ról J1 i J2 w klasowym dyskursie bilingwalnym prowadzi do tego, że J1 wypiera J2 z prostych funkcji interakcyjnych, przy czym zmiana kodu zainicjowana przez uczennicę w celu metakomunikacyjnym w wypowiedzi 11 zostaje przez nauczyciela zaakceptowana (wypowiedzi 12, 16, 18). Analiza nie tylko tych dwóch ostatnich przykładów dyskursu lekcyjnego potwierdza powszechne spostrzeżenia obserwacyjne: *metamowa* w J1 najbardziej zbliża dydaktykę języka obcego do interakcji na lekcjach innych przedmiotów szkolnych.

Rola języka ojczystego w komunikacji na lekcji języka obcego to kolejny temat odpowiedni dla analizy dyskursu edukacyjnego. Ogólne wrażenie, jakie wynieść można z bezpośrednich obserwacji lekcji sprowadza się na ogół do stwierdzenia, że nauczyciele i uczniowie używają J1 dość często, być może nawet zbyt często. Dopiero w transkrypcjach nagrań odkryć można intrygujące prawidłowości i zależności, które skłaniają badacza do bardziej powściągliwych wniosków. Spójrzmy dla przykładu na poniższy wyciąg z zapisu typowej lekcji języka angielskiego w naszych warunkach szkolnych (Majer 2003: 402):

- 1 T: OK, so I want you to listen to the recording and as you listen you must match these musicians you can see in the book with their country of origin. Is it clear to everybody?
 2 Ss: Yes.
 3 T: Are you sure? *Wojtek, co mamy zrobić?*
 4 S1: *No, posłuchać tego listeningu i ten, no--*
 5 T: *Dobrze, ale co trzeba zrobić po słuchaniu?*
 6 S2: *Dopasować nazwiska muzyków do krajów pochodzenia.*
 7 T: That's it. Perfect, Marcin.

Z inicjatywy nauczyciela dochodzi tu wprawdzie do zmiany kodu (wypowiedź 3), ale manewr ten spowodowany jest zamiarem upewnienia się, czy uczniowie dobrze zrozumieli polecenie wydane w J2 (wypowiedź 1). Taki „konsultacyjny”, dygresyjny dyskurs w J1 występuje dość często właśnie przy realizacji proceduralnych celów kierowania klasą, np. wdrażania aktywności, organizowania pracy w grupach, czy dyscyplinowania uczniów. Po osiągnięciu zamierzonego celu przez nauczyciela dyskurs wraca do swojej pierwotnej postaci, czyli komunikacji w J2 (wypowiedź 7). Oba języki mają tu swoje z góry wyznaczone role.

Zupełnie inaczej przedstawia się relacja między J2 i J1 w kolejnej próbie analizy interakcji lekcyjnej (Majer 2003: 406):

T: *Głośno, chłopaki: 'Bedroom'. Wyrażnie, and you girls. I co to jest?*

Co prawda, funkcja mowy nauczyciela jest tutaj podobna, ale brak jest klarownej organizacji dyskursu w zakresie wyboru języka. Pomijając implikacje metodyczne i oceniając powyższy zapis wyłącznie w kategoriach socjolingwistycznych, musimy stwierdzić, iż nauczyciel przelacza się z J1 na J2 i z powrotem bez jakiegoś sensownego planu. Kolejnością wystąpienia języków, długością wypowiedzi w tym samym kodzie oraz momentem zmiany kodu zdaje się rządzić przypadek.

Zilustrowane powyżej zachowanie nie jest bynajmniej domeną tylko mowy nauczyciela. Dyskurs bilingwalny na lekcji języka obcego powstaje oczywiście także dzięki udziałowi osób uczących się. Ale mechanizm wyboru języka i zmiany kodu nie musi być tak zagadkowy jak w poprzednim przypadku. Na przykład w zamieszczonym poniżej fragmencie (Majer 2003: 412) obserwujemy związaną z przelączaniem się na J1 funkcją strategiczną wypowiedzi ucznia (zdania wyróżnione kursywą w nr 3):

- | | | |
|---|--|---|
| 1 | | S: I will be stay in Sweden uh when finish holidays. |
| 2 | T: (GESTURES REQUESTING SELF-CORRECTION) | |
| 3 | | S: <i>No, kiedy się skończą wakacje.</i> Because I-- in the Swedish Embassy [<i>sic</i> : Embassy] must to-- <i>Jak jest 'złożyć'?</i> |
| 4 | T: 'Apply'. 'Apply for a visa'. | |

W pierwszym przypadku uczeń reaguje zmianą kodu na niewerbalną informację zwrotną nauczyciela, z tym że zamiast autokorekty otrzymujemy tłumaczenie. Można tę postawę potraktować jako strategię unikania ryzyka. Natomiast w drugim przypadku obserwujemy typową dla kontekstów instytucjonalnych strategię odwołania się do autorytetu, realizowaną jako prośbę o podanie słownikowego odpowiednika w J1 wyrazu niezbędnego dla ukończenia wypowiedzi w J2.

Ostatnim przykładem zastosowania analizy dyskursu na lekcji języka obcego omawianym w niniejszym artykule będzie typologia pytań nauczycielskich.

Można ten temat rozpatrywać w kategoriach konwersacyjnych i badać zależność między czasem danym uczniowi do namysłu a długością i jakością jego odpowiedzi. Z kolei interakcyoniści chętnie doszukują się związków między rodzajem pytań stawianych uczniom a przyrostem ich kompetencji komunikacyjnej dzięki zabiegom wspomagania dyskursu przez modyfikację danych wejściowych i negocjowanie znaczenia. Jeszcze inny wybór to potraktowanie zagadnienia jako problem metodyczny w ramach podejścia komunikacyjnego do dydaktyki języka obcego, a więc zalecanie nauczycielom i studentom neofilologii zadawania tylko takich pytań, które nie określają odpowiedzi z góry i które dają uczniowi możliwość rozwinięcia wypowiedzi. W ostatnich dekadach opublikowano na ten temat wiele ważnych prac (np. Mehan 1979; Long i Sato 1983; Rowe 1987; Spada i Lightbown 1993; Nunn 1999; Basturkmen 2001; Guang Eng Ho 2005).

Okazuje się jednak, że precyzyjne ustalenie nie tylko gatunków pytań, ale także ich potencjału interakcyjnego nie jest wcale takie proste. Dopiero skrupulatne przestudiowanie transkrypcji lekcyjnych pozwala badaczowi na dokładniejsze określenie aspektów ilościowych i jakościowych dyskursu, jaki powstaje w wyniku sterowania komunikacją za pomocą różnych typów pytań. Przyjrzyjmy się bardzo charakterystycznemu przykładowi (Majer 2003: 251):

- | | | |
|----|---|---|
| 1 | T: OK. And what's the weather like today. (PAUSES TO SELECT STUDENT) Gosia? | |
| 2 | | S3: It's uh the sun shining. It's nice day. |
| 3 | T: 'It's fine weather today'. Repeat. | |
| 4 | | S3: It's fine weather today. |
| 5 | T: OK. And Maciek, what are your plans for today? For the whole weekend? | |
| 6 | | S4: I will be learn. |
| 7 | T: Learning, Maciek. And what about watching the television? Are you-- | |
| 8 | | S4: Maybe too. |
| 9 | T: OK, and finally let's ask Robert. What's the date today? What day is it today? | |
| 10 | | S5: It's Friday. |
| 11 | T: Yes, but I mean what date is it? Aśka? | |
| 12 | | S6: It's (PAUSE) nineteen March. |
| 13 | T: 'The nineteenth of March'. Repeat, Aśka. | |
| 14 | | S6: The nineteenth of March. |

Zgodnie z klasycznym podziałem typologii pytań lekcyjnych na mniej pożądane *pokazowe* (ang. *display questions*; por. Long i Sato 1983) i bardziej przez metodyków zalecane *referencjalne* (ang. *referential questions*), powyższy dyskurs wydaje się preferować te drugie. Czy jednak zyskuje na tym jakość interakcji? Wątpliwe wydaje się na przykład, czy w wypowiedziach 5 i 7 nauczyciel jest naprawdę zainteresowany planami

ucznia na nadchodzący weekend, podczas gdy pytania zadane w wypowiedziach 1 i 9 najprawdopodobniej służą jedynie typowej rozgrzewce i podtrzymaniu rozmowy. Ponadto, jeśli przyjrzymy się udziałowi klasy w zapisie uwidocznionym w prawej kolumnie transkrypcji, to zauważymy, iż uczniowie wnieśli do rozmowy mniej niż nauczyciel. Nie dość, że ich odpowiedzi są stosunkowo krótkie (6, 8, 10), to jeszcze mamy tu powtórzenia korekty nauczycielskiej (4 i 14). W rezultacie, mimo pozorów autentyczności, komunikacja jest mocno strywializowana.

Dla kontrastu warto zanalizować ostatnią z proponowanych transkrypcji. Pytania zadane przez nauczyciela sprawiają, że jest to sytuacyjnie i treściowo dyskurs bardzo podobny do poprzedniego, z tą tylko różnicą, że komunikacja zdaje się być bardziej autentyczna. Świadczy o tym nawet korzystanie z zasobów J1 w kilku przypadkach zmiany kodu, i to zarówno przez nauczyciela (wypowiedź 1), jak i ucznia (4, 8, 10, 12), chociaż ostatecznie uczeń zostaje zdyscyplinowany (wypowiedzi 11 i 13). Z drugiej strony, trudno byłoby wskazać inne konkretne cele pedagogiczne realizowane w poszczególnych wymianach. Czy chodzi o negocjowanie znaczenia, czy może o negocjowanie formy? Porównajmy (Majer 2008: 90-91):

- | | | |
|----|---|--|
| 1 | T | When you meet at home, when you meet after school, <i>jak po szkole się spotykacie</i> , after school. |
| 2 | S | Uh-- |
| 3 | T | What do you do? |
| 4 | S | No uh <i>no, robimy różne rzeczy, rozmawiamy--</i> |
| 5 | T | Yeah, so you walk. |
| 6 | S | And talk. |
| 7 | T | And talk. |
| 8 | S | <i>Znaczy talk, my nie chodzimy.</i> |
| 9 | T | You don't walk. |
| 10 | S | Yes, <i>czytamy gazety.</i> |
| 11 | T | In English. |
| 12 | S | Read <i>czasopisma.</i> |
| 13 | T | Magazines. |
| 14 | S | Magazines. |
| 15 | T | Mhm, so you read magazines. |

Kolejnym argumentem, który świadczyłby o bardziej swobodnym charakterze interakcji jest fakt, iż mechanizm naprawczy obsługiwany jest przez obie strony (wypowiedzi ucznia: 6, 8, 10, 12, wypowiedzi nauczyciela: 13, 15). Jak jednak nietrudno zauważyć, nawet taki mniej przewidywalny dyskurs nie jest wolny od dominacji nauczyciela, któremu przysługuje z kolei wyłączne prawo zadawania pytań. Efektem końcowym jest rozmowa oparta na pytaniach referencyjnych, która prowadzi do bardziej naturalnej wymiany informacji, ale za cenę niejasności celów interakcyjnych i pedagogicznych. Trudno zatem powiedzieć, czy w porównaniu ze sztucznością pokazowych pytań dyskursu z poprzedniej transkrypcji aż tak wiele zyskała jakość komunikacji odbywającej się w instytucjonalnym kontekście, jakim jest klasa szkolna.

6. Podsumowanie

Powyższe rozważania z natury rzeczy nie wyczerpują dyskusji na temat technicznych uwarunkowań pobierania danych i możliwych zastosowań analizy dyskursu na lekcji języka obcego. Czytelnik zainteresowany poruszaną w artykule tematyką powinien koniecznie sięgnąć po źródła, które rozszerzą stosunkowo wąski, specjalistyczny zakres problemowy o treści bardziej ogólne, szczególnie te dotyczące lingwistycznej analizy dyskursu i sposobów prowadzenia badań. Z książkowych pozycji dostępnych w wersji polskojęzycznej polecić warto zbiór studiów na temat strukturalnych i procesowych aspektów dyskursu autorstwa Teuna van Dijka (2001) oraz praktyczny poradnik badacza-observatora napisany przez Edwarda C. Wragga (2001). Prace te uzupełnić można o lekturę w wersji anglojęzycznej, na przykład tak wartościowe podręczniki jak monografia Heidi Riggenbach (1999) o dyskursie na lekcji języka obcego, wprowadzenie do metodologii badań autorstwa Jamesa Deana Browna i Theodore S. Rodgersa (2002) oraz poradnik dla nauczyciela zainteresowanego badaniami w działaniu napisany przez Donalda Freemana (1998) – wszystkie z zadaniami do rozwiązania i bogatymi aneksami. Dopiero w oparciu o literaturę przedmiotu można będzie odpowiednio uzasadnić cel działań empirycznych oraz fachowo zaplanować ich przebieg.

BIBLIOGRAFIA

- Basturkmen, H. 2001. „Descriptions of spoken language for higher level learners: The example of questioning”. *ELT Journal* 55. 4-13.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T. i Smith Jr., F. L. 1966. *The language of the classroom*. Final report, USOE Cooperative Research Project, No. 2023. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Bernstein, B. 1990. *Class, codes and control, Vol. 4: The structure of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Brown, J. D. i Rodgers, T. S. 2002. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Candlin, C. C. i Mercer, N. (red.). 2001. *English language teaching in its social context. A reader*. London: Routledge.
- Cazden, C. B. 1988. *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freeman, D. 1998. *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Pacific Grove: Heinle & Heinle Publishers.
- Guan Eng Ho, D. 2005. „Why do teachers ask the questions they ask?”. *RELC Journal* 36. 297-310.
- Labov, W. 1970. *Sociolinguistic patterns*. Oxford: Basil Blackwell.
- Long, M. H. i Sato, C. J. 1983. „Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers’ questions”, w: Seliger, H. W. i Long, M. H. (red.). 1983. 268-285.

- Lyster, R. i Ranta, L. 1997. „Corrective feedback and learner uptake”. *Studies in Second Language Acquisition* 19. 37-66.
- Łęska, K. 2007. „Metamowa’ na lekcjach języka angielskiego”, w: Majer, J. i Nijakowska, J. (red.). 2007. 109-127.
- Łęska, K. 2008. *Teachers' use of interaction patterns in a foreign language classroom and gains in students' oral fluency*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Majer, J. 2003. *Interactive discourse in the foreign language classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Majer, J. 2008. „Negotiation of form in foreign-language classroom discourse”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 79-94.
- Majer, J. i Nijakowska, J. (red.). 2007. *Język – Poznanie – Zachowanie. Studia nad psycholingwistycznymi aspektami przyswajania języka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mehan, H. 1979. „What time is it, Denise?”. Asking known information questions in classroom discourse”. *Theory into Practice* 18. 285-294.
- Nizęgorodcew, A. 2007. *Input for L2 learners. The relevance of relevance*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nunn, R. 1999. „The purpose of language teachers’ questions”. *IRAL* 37. 23-42.
- Pawlak, M. 2004. *Describing and researching interactive processes in the foreign language classroom*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Pawlak, M. (red.). 2008. *Investigating English language learning and teaching*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.
- Pica, T. 1996. „Do second language learners need negotiation?”. *IRAL* 34. 1-21.
- Piotrowski, S. 2006. *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Riggenbach, H. 1999. *Discourse analysis in the language classroom. Volume 1. The spoken language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Rowe, M. B. 1987. „Using wait time to stimulate inquiry”, w: Wilen, W. W. (red.). 1987. 102-109.
- Sarangi, S. i van Leeuwen, T. (red.). 2003. *Applied linguistics and communities of practice*. London: Continuum.
- Seedhouse, P. 2004. „The interactional architecture of the language classroom: A Conversation Analysis perspective”. *Language Learning Monograph Series* 4. 1-272.
- Seliger, H. W. i Long, M. H. (red.). 1983. *Classroom-oriented research in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sinclair, J. i Brazil, D. 1982. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. i Coulthard, M. 1975. *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Spada, N. i Lightbown, P. M. 1993. „Instruction and the development of questions in L2 classrooms”. *Studies in Second Language Acquisition* 15. 205-224.
- Swann, J. 2001. „Recording and transcribing talk in educational settings”, w: Candlin, C. C. i Mercer, N. (red.). 2001. 323-344.

- van Dijk, T. 2001. *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Lier, L. 1984. „Analysing interaction in second language classrooms”. *ELT Journal* 38. 160-169.
- Wilén, W. W. (red.). 1987. *Questions, questioning techniques, and effective teaching*. West Haven, CT: NEA Professional Library.
- Wragg, E. C. 2001. *Co i jak obserwować w klasie?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Danuta Wiśniewska

UAM Poznań

BADANIE W DZIAŁANIU JAKO METODA BADAWCZA W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBcych

Action research as a research method in foreign language didactics

The purpose of this article is to show how action research is used as a research method in foreign language didactics. Six articles have been chosen from refereed journals and analyzed in respect to such categories as research questions and problems, research aims, the relationship between research participants and researcher, research procedures, data collection methods, results and research quality. This initial analysis reveals that action research studies (1) do not easily fall into one distinct research paradigm, (2) can be both quantitative and qualitative, or mixed, (3) collaboration of research participants is often very limited, and (4) there are problems with quality criteria.

1. Wprowadzenie

Badanie w działaniu w dydaktyce języka angielskiego zaczęło zyskiwać popularność w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, a w chwili obecnej posiada już utrwaloną pozycję, co można zauważyć między innymi w publikacjach na temat kształcenia, doksztalcenia i pracy nauczycieli języka angielskiego (Nunan 1988; Wallace 1991; Woodward 1991; Roberts 1998; Burns 1999). Osobną kategorię stanowią sprawozdania z prowadzonych badań w działaniu w postaci artykułów, rozdziałów książek lub zbiorów relacji z badań (np. Michońska-Stadnik i Szulc-Kurpaska 1997; Edge 2001; Sachs 2002). Badanie w działaniu stanowi też niejednokrotnie podstawę prac licencjackich, magisterskich i dysertacji doktorskich z zakresu nauczania języków obcych.

Zasadniczo definiowanie i charakterystyka badania w działaniu nawiązują do prac z zakresu nauk społecznych, na gruncie których rozwinęła się metodolo-

gia tego typu badań, oraz do publikacji z dziedziny edukacji. Najszerzej w dziedzinie dydaktyki języka angielskiego omawia badanie w działaniu Burns (1999). W jej ujęciu badanie w działaniu jest systematycznie prowadzonym procesem badawczym, którego problematyka ma charakter praktyczny i jest ściśle związana z konkretnym środowiskiem edukacyjnym lub konkretną sytuacją dydaktyczną. Impulsem do badania w tym przypadku nie są wcześniej sformułowane teorie; przeciwnie, to właśnie przeprowadzone badanie pozwala na generowanie teorii na temat uczenia się i nauczania na podstawie zebranych i udokumentowanych danych.

Badania w działaniu, mimo że jest przeprowadzane przez nauczycieli, nie można równoważyć z każdym innym badaniem nauczycielskim. Elementem wyróżniającym jest czteroetapowy cykl obejmujący *planowanie, działanie, obserwację i refleksję*, mogący powtarzać się dowolną ilość razy, aż do uzyskania satysfakcjonujących wyników. Taki schemat został również zaadaptowany, głównie na podstawie pracy Kemmisa i McTaggarta (1981), do potrzeb badawczych w zakresie nauczania języka angielskiego (Nunan 1988; Richards 1998).

Za znaczący atut badań w działaniu uznano fakt, że są one inicjowane i prowadzone przez nauczyciela bezpośrednio zainteresowanego rozwiązaniem zaistniałego problemu (Nunan 1992; Ellis 1998). Nauczyciel-badacz jest odpowiedzialny za postawienie właściwie sformułowanych pytań oraz przeprowadzenie całego procesu badawczego w celu znalezienia właściwych rozwiązań, doskonalenia praktyki dydaktycznej i uzyskania lepszego oglądu sytuacji. Badania w działaniu postrzega się jako przydatne w pracy dydaktycznej ze względu na aplikacyjny charakter wyników, możliwość poprawy jakości nauczania czy doskonalszego rozumienia procesów związanych z kształceniem (Nunan 1992). Cechą uważaną za szczególnie wartościową przez niektórych autorów jest współpraca uczestników badania, badacza i badanych, a także innych zainteresowanych osób, na różnych jego etapach i w różnych formach (Burns 1999).

Mimo pewnych głosów krytyki pod adresem badań w działaniu (m.in. czaso- i pracochłonność, ingerencja w tok nauczania, niedostateczne przygotowanie metodologiczne osób przeprowadzających badanie) autorzy upatrują w nim duży potencjał w odniesieniu do kształcenia nauczycieli języków obcych, doksztalcenia i rozwoju zawodowego oraz samokształcenia (Wallace 1991; Block 1997). Ponadto, badanie w działaniu może okazać się przydatne w pracach nad przygotowaniem i ewaluacją programów szkolnych (Nunan 1988; Roberts 1998) oraz w monitorowaniu wprowadzania innowacji edukacyjnych (Markee 1996). Wątpliwości natomiast budzi czasem pytanie, czy badanie w działaniu można traktować jako „prawdziwą”, naukową metodę badawczą. Zarzuty, które najczęściej stawia się w tym względzie, to odejście badania w działaniu od pozytywistycznego podejścia do nauki (Cassell i Johnson 2006), trudności w weryfikacji rezultatów badania (McFee 1993), anegdotyczny charakter danych i brak rygoru metodologicznego (Wilson 2004). Rubacha (2008) także stwierdza, że wyniki badania w działaniu nie mają charakteru naukowego, ponieważ badanie to jest prowadzone przez praktyków, a nie naukowców, oraz nie posiada celów teoretycznych

ani weryfikacyjnych. Wobec tych wątpliwości dalsza część artykułu zostanie poświęcona omówieniu zagadnień związanych z pojęciem metody badawczej w odniesieniu do badania w działaniu. Następnie, wstępnej analizie zostanie poddanych kilka wybranych badań, w celu stwierdzenia, w jaki sposób ta metoda badawcza jest konkretnie realizowana w ramach nauczania języka angielskiego.

2. Badanie w działaniu jako metoda badawcza

Pojęcie metody badawczej nie zawsze jest jednoznacznie określane, ale najkrócej można powiedzieć, że „[P]rzez metodę najogólniej rozumie się sposób, nieco wężziej – sposób systematycznie stosowany” (Kotarbiński 1990 [1929]: 263). Ta zwięzła definicja wprowadza dwa zasadnicze elementy: sposób działania, czyli innymi słowy określony tryb postępowania oraz działanie prowadzone konsekwentnie, według uporządkowanych regul. Kamiński (1974: 65) proponuje natomiast, aby przez metodę rozumieć „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”. Metoda jest więc czymś więcej niż tylko zabiegiem technicznym, to całość działań opartych na ogólnej koncepcji badań (Pilch i Bauman 2001) i przyjętych założeniach, także o charakterze metodologicznym. Precyzuje to Gnitecki (2007: 199), pisząc iż „badanie naukowe jest racjonalnym ułożeniem czynności badawczych wynikające z przyjętych założeń danej orientacji metodologicznej”. Można stwierdzić, że do tych cech odwołują się między innymi Ellis (1998) i Burns (1999), którzy uważają, że badanie w działaniu jest prawomocną formą badania, wykazującą wszelkie cechy, jakie powinny charakteryzować badanie naukowe, a więc systematyczność działania, postawione pytania/problemy/hipotezy, dane oraz ich analizę i interpretację. Burns (1999) ponadto wskazuje na możliwości zapewnienia wiarygodności badaniom w działaniu poprzez triangulację oraz ewentualną replikację badań.

Warto zwrócić jeszcze uwagę, że termin metody badawczej może mieć różny zakres. W węższym sensie stosuje się go w odniesieniu do określonych, wycinkowych czynności badawczych, takich jak zbieranie danych, kodyfikowanie itp. W szerszym zakresie używany jest w odniesieniu do typowych, powtarzalnych sposobów postępowania w celu rozwiązania problemów bardziej ogólnych czy złożonych. Wówczas należy mieć świadomość, że te metody ogólne zawierają w sobie metody pomniejszych, bardziej szczegółowe (Nowak 2008: 46). Nowak dopuszcza tu więc różny stopień pojemności pojęcia. Badanie w działaniu mieści się w ujęciu szerszym.

Cel badania naukowego nie zawsze musi mieć charakter teoretyczny, jak wydaje się sugerować Rubacha (2008). Wyniki mogą służyć wyjaśnianiu zjawisk, formułowaniu teorii lub uzasadnianiu istniejących teorii, ale także celom praktycznym (Nowak 2008). Jak stwierdzają Brzeziński (1996) i Such i Szcześniak (1997), poznanie naukowe spełnia dwa cele, wewnętrzne i zewnętrzne. Cele wewnętrzne mają charakter poznawczy i przyczyniają się do rozumienia badanej rzeczywistości i zja-

wisk, podczas gdy cele zewnętrzne mają funkcję praktyczną i pozwalają na bardziej efektywne działania i przekształcanie rzeczywistości. Przekształcanie zaś rzeczywistości pociąga za sobą poznawanie i przyczynia się do budowania teorii (Such i Szcześniak 1997; Sztumski 1999). Nie można więc powiedzieć, że praktyczna natura badań w działaniu dyskwalifikuje je jako naukową metodę badawczą.

3. Analiza

Celem tej części artykułu jest próba analizy specyfiki badania w działaniu jako metody badawczej wykorzystywanej w dydaktyce języków obcych. Do analizy wybrano sześć artykułów o prymarnym nastawieniu badawczym, chociaż nie można go całkowicie oddzielić od celów takich, jak na przykład wprowadzenie i ocena innowacji lub rozwój zawodowy badacza. Artykuły zostały opublikowane w latach 2001-2008 w recenzowanych czasopismach naukowych. Autorami we wszystkich przypadkach są nauczyciele akademicy. Analizę przeprowadzono pod kątem kilku wybranych kategorii, które stanowią elementy każdej metody badawczej, a zarazem wyznaczają jej charakter, tj. celu i problematyki badań oraz pytań badawczych, roli badacza i innych uczestników badania, przyjętych procedur badawczych, metod zbierania danych, charakteru wyników oraz oceny jakości badania.

3.1. Cele, problematyka i pytania badawcze

Określenie celu badania jest istotne ze względu na to, iż o poprawności zastosowania metody badawczej świadczy między innymi jej adekwatność do podjętych problemów i celów badawczych (Kamiński 1974; Nowak 2008). Newman i in. (2003) zaproponowali dziewięć typów celów badawczych: *przewidywanie, poszerzanie wiedzy, wynieranie osobistego, społecznego, instytucjonalnego i organizacyjnego wpływu, mierzenie zmian, rozumienie złożonych zjawisk, testowanie i generowanie nowych idei, informowanie i badanie przeszłości*. Pośród analizowanych badań najczęściej stawianymi celami było lepsze zrozumienie zjawisk oraz mierzenie zmian. Na przykład, przeprowadzone na szeroką skalę badanie Hall Haley (2004) było ukierunkowane na zrozumienie powiązania między instrukcją skoncentrowaną na uczniu a teorią wielorakiej inteligencji, natomiast Crawford Camiciottoli (2003) koncentrowała się na poznawaniu wpływu metadyskursu na poziom rozumienia tekstu obcojęzycznego przez studentów kursu ESP. W kolejnym badaniu (Mavor 2001) głównym celem było poznanie i zrozumienie wpływów społeczno-kulturowych na dobór metodologii nauczania właściwych dla danego kontekstu edukacyjnego. Natomiast Huang (2005), Öztürk i Çeçen (2007) oraz Kupetz i Ziegenmeyer (2006) koncentrowali się na badaniu powiązań przyczynowo-skutkowych, wprowadzając pewne elementy innowacyjne w prowadzonych przez siebie kursach językowych i śledząc ich efekty. Huang (2005) obserwował wpływ treningu strategii metakognitywnych na rozwój autonomii studentów. Kupetz i Ziegenmeyer (2006) również koncentrowały się na rozwoju autonomii,

refleksji i krytycznego myślenia, ale poprzez wprowadzenie nauczania integrującego formy tradycyjne z nowoczesnymi technologiami. Celem badania Öztürk i Çeçen (2007) było stwierdzenie, czy wprowadzenie portfolio na zajęciach z pisania w języku obcym może obniżyć poziom lęku studentów.

Sformułowanym celom ogólnym podporządkowane zostały szczegółowe pytania badawcze, które są niezmiernie ważnym elementem, gdyż nie tylko stanowią odzwierciedlenie problemu badawczego, ale zasadniczo wyznaczają dalszy przebieg badania (Onwuegbuzie i Leech 2006). Ponadto ich zadaniem jest nie tylko precyzyjne przedstawienie badanego zagadnienia, ale przede wszystkim ujawnienie w dokładny sposób tego, czego jeszcze o danym zagadnieniu nie wiemy (Łobocki 2006). Tylko w niektórych analizowanych badaniach pytania są postawione eksplicytnie. Są to zarówno pytania rozstrzygnięcia: *Czy...?* (Kupetz i Ziegenmeyer 2006; Crawford Camiciottoli 2003), jak i pytania dopełnienia *Jak...?*, *W jaki sposób...?* (Hall Haley 2004), *Jakie?* (Huang 2005). Cele badań, jak i stawiane pytania, nie tylko wynikały z praktyki nauczycielskiej, tak jak w przypadku badania Huanga (2005), ale również ze studiów literatury i przesłanek teoretycznych (Crawford Camiciottoli 2003; Hall Haley 2004).

3.2. Badacz i relacje między uczestnikami badania

Rola badacza i jego relacje z pozostałymi uczestnikami badania kształtują się pod wpływem przyjętej koncepcji człowieka. Wyka (1985) czyni rozróżnienie między *pozytywistycznym* i *alternatywnym podejściem do badań*, gdzie ujęcie pozytywistyczne prowadzi do dualizmu między badaczem a badaną przez niego rzeczywistością i w konsekwencji wymaga od badacza obiektywnej i niezaangażowanej postawy. Natomiast w ujęciu alternatywnym następuje upodmiotowienie relacji badawczej, w której „obie strony interakcji badawczej mają pewne wspólne cechy oraz (...) uczestniczą w ramach ‘wspólnej’ rzeczywistości” (1985: 97), co stwarza możliwość bezpośredniego zaangażowania się badacza w konkretną sytuację oraz na budowanie więzi między osobami uczestniczącymi w procesie badawczym. Taka upodmiotowiona relacja badawcza jest podstawą badania w działaniu. Znajduje to także odzwierciedlenie w analizowanych badaniach. Prawie we wszystkich przypadkach autorzy badań pełnili podwójną funkcję, będąc jednocześnie nauczycielami akademickimi i badaczami. Dla Kupetz i Ziegenmeyer (2006) fakt równoległego pełnienia ról badaczy i nauczycieli stanowił wystarczające uzasadnienie wyboru badania w działaniu jako metody badawczej. Mavor (2001) w swoim artykule zamieszcza refleksje dotyczące wpływu badacza na przebieg badania i jego rezultaty. Autorka bierze pod uwagę, że badacz uczestniczy w badanej rzeczywistości wnosząc cały bagaż swoich doświadczeń i wartości, co nie pozostaje bez wpływu na stopień obiektywności lub tendencyjności postrzegania sytuacji.

W zdecydowanej większości przedstawianych badań zauważyć można ścisłą współpracę badaczy i badanych, co pozwalało na uwzględnienie opinii badanych na temat przedmiotu badania, dzięki czemu uniknięto wniosków opartych tylko na

danych ilościowych lub obserwacji własnej badacza. Trzeba jednak zaznaczyć, że uczestnictwo w badaniu nie ograniczało się wyłącznie do wyrażania opinii czy dostarczania danych, ale polegało na aktywnej partycypacji w całym projekcie badawczym (Huang 2005; Kupetz i Ziegenmeyer 2006; Öztürk i Çeçen 2007).

Bezpośredni kontakt badacza z uczestnikami projektu badawczego jest możliwy w badaniach prowadzonych na mniejszą skalę, jednakże badanie w działaniu nie ogranicza się jedynie do lokalnie prowadzonych projektów. W dużych przedsięwzięciach, krajowych, a nawet międzynarodowych, zaangażowana jest znacznie większa liczba osób. W przypadku badania wpływu teorii wielorakiej inteligencji na instrukcje w klasie językowej (Hall Haley 2004) w badaniu uczestniczyli badacz, 23 nauczycieli i 650 uczniów z trzech krajów. Bezpośrednia współpraca dokonywała się na linii badacz – nauczyciele oraz między nauczycielami i między nauczycielami i ich uczniami, niemożliwy natomiast był bezpośredni kontakt wszystkich uczestniczących stron oraz uczestnictwo prowadzącego badanie we wszystkich badanych środowiskach.

Kolejnym aspektem relacji badawczych w badaniu w działaniu jest współpraca między badaczami (Burns 1999), aczkolwiek nie zawsze jest możliwa. Trzy spośród omawianych badań zostały wykonane zespołowo (Hall Haley 2004; Kupetz i Ziegenmeyer 2006; Öztürk i Çeçen 2007), pozostałe trzy były projektami indywidualnymi.

3.3. Procedury badawcze

Niezależnie od przyjętej metodologii badania w działaniu, omawiane badania zostały przeprowadzone w oparciu przede wszystkim o *metodę eksperymentu* (Crawford Camiciottoli 2003; Huang 2005; Kupetz i Ziegenmeyer 2006; Öztürk i Çeçen 2007) i *quasi-eksperymentu* (Hall Haley 2004). Huang (2005: 416) odwołuje się bezpośrednio do opartego na autorefleksji całkowitego cyklu badania w działaniu, które przebiegało od rozpoznania problemu, jakim była nadmierna zależność studentów od nauczyciela w trakcie zajęć, poprzez wstępne działanie, jego ewaluację w celu jeszcze lepszego rozumienia sytuacji, kolejną interwencję wraz z ewaluacją, zakończoną krytyczną refleksją i nowym oglądem sytuacji. Do etnograficznego badania w działaniu nawiązuje Mavor (2001), uznając je za odpowiednie do badania zróżnicowanych kultur, grup społecznych, środowisk akademickich w różnych krajach i w różnych kontekstach edukacyjnych. Decydującą rolę w wyborze postępowania badawczego mają postawione na początku cele i pytania badawcze.

3.4. Gromadzenie danych i rodzaj wyników

Podejście do zbierania danych w badaniu w działaniu jest osadzone w *teorii ugruntowanej*, gdzie dąży się do zgromadzenia jak największej ilości potrzebnych informacji dla możliwie najlepszego poznania badanego zagadnienia. Stąd w każdym z badań pojawia się dążenie do zbierania danych różnymi metodami, zarówno o charakterze *jakościowym* jak i *ilościowym*. Hall Haley (2004) gromadziła dane deskryptywne w celu

zarejestrowania przebiegu wprowadzanej interwencji, natomiast dane ilościowe w postaci ocen uczniów służyły ewaluacji wpływu nauczania z uwzględnieniem inteligencji wielorakiej na osiągnięcia uczniów. Łączenie danych jakościowych i ilościowych na etapie ich gromadzenia występuje także w badaniu Kupetz i Ziegenmeyer (2006), natomiast opracowanie danych ma już charakter statystycznej analizy ilościowej. W badaniu Huang (2005) dane o charakterze jakościowym służą triangulacji danych ilościowych. Podobnie w celach triangulacji zastosowano obydwie podejścia, jakościowe i ilościowe, zarówno na etapie zbierania danych jak i ich analizy, w badaniu Öztürk i Çeçen (2007). Wylącznie ilościowe podejście badawcze zostało przyjęte przez Crawford Camiciottoli (2003). Ilościowe dane zostały następnie poddane analizie statystycznej. Z kolei niemal wyłącznie jakościowy charakter ma etnograficzne badanie w działaniu Mavor (2001), aczkolwiek w części zajmującej się ilością i typem interakcji w klasie zastosowano proste obliczenia. Jak wynika z tego krótkiego przeglądu, chociaż badanie w działaniu kojarzone jest z jakościowym podejściem do badań, to w praktyce wykorzystuje wszystkie możliwości, czyli albo badania wyłącznie jakościowe lub ilościowe, albo łączy oba podejścia w celu uzyskania pogłębionej odpowiedzi na postawione pytania.

Duża różnorodność występuje także w zakresie stosowania konkretnych technik zbierania danych. Każde badanie wykorzystuje ich kilka. Wśród zastosowanych technik zbierania danych znalazły się: *dzienniczek z notatkami* (Crawford Camiciottoli 2003; Hall Haley 2004; Huang 2005), *plany lekcji* (Hall Haley 2004), *opisy projektów* (Hall Haley 2004), *reakcje i komentarz pisemny uczestników badania* (Hall Haley 2004), *obserwacja nieuczestnicząca* (Mavor 2001), *wywiady* (Mavor 2001; Kupetz i Ziegenmeyer 2006), *ankiety* (Mavor 2001, Crawford Camiciottoli 2003, Huang 2005, Öztürk i Çeçen 2007), *nagrania video* (Mavor 2001), *notatki z obserwacji* (Mavor 2001), *test rozumienia tekstu* (Crawford Camiciottoli 2003), *test mierzący poziom lęku podczas pisania w języku obcym* (Öztürk i Çeçen 2007), *dyskusje refleksyjne* (Öztürk i Çeçen 2007), *obserwacja uczestnicząca i nieformalne wywiady* (Huang 2005). Ponadto do gromadzenia danych została wykorzystana *komunikacja elektroniczna między uczestnikami badania* (Hall Haley 2004) i *elektronicznie przeprowadzane ankiety* (Kupetz i Ziegenmeyer 2006).

Tak gromadzone dane pochodzą z dwóch źródeł, od badacza oraz od osób badanych, dzięki czemu ogląd zagadnienia dokonywany jest z dwóch perspektyw. Również przedstawienie danych dokonane zostało zarówno w formie werbalnej, opisowej, jak i w formie zwykłych obliczeń liczbowych lub z wykorzystaniem statystyki. Na przykład badanie wpływu metadyskursu na rozumienie tekstu zostało w całości poddane analizie statystycznej, obliczenia procentowe występują w badaniu potencjału nauczania integrującego e-learning z nauczaniem tradycyjnym (Kupetz i Ziegenmeyer 2006) i badaniu treningu strategii matakognitywnych (Huang 2005).

3.5. Ocena jakości badania

Wiarygodność badań w działaniu jest wciąż kontrowersyjnym zagadnieniem, zwłaszcza że nie znajdują tu zastosowania kryteria stosowane w „tradycyjnym” badaniu (Herr

i Anderson 2005). Autorzy badań w większości nie odnoszą się do tego zagadnienia. Jedynie w dwóch przypadkach dla zapewnienia wiarygodności wprowadzono *triangulację metodologiczną* (Mavor 2001; Öztürk i Çeçen 2007). Triangulacja występuje także w pozostałych badaniach, ale autorzy nie informują, czy jej celem było zapewnienie wiarygodności badaniom, czy tylko powiększenie zasobu danych. Crawford Camiciottolli (2003) czyni zastrzeżenie, że jej badanie może mieć jedynie charakter wstępny, natomiast dla otrzymania bardziej wiarygodnych danych dotyczących wpływu metadyskursu na rozumienie tekstu należałoby wykonać badanie na dużą skalę, z dużą ilością uczestników, dłuższymi tekstami, bardziej wyczerpującymi ankietami.

3.6. Charakter wniosków

Wnioski kończące prawie w każdym z badań zostały sformułowane na dwóch poziomach, *teoretycznym* i *praktycznym*. Na przykład, Mavor (2001) konkluduje swoje badanie ogólnymi uwagami na temat wpływów społeczno-kulturowych na nauczanie i programowanie kursów językowych, po czym przechodzi do konkretnych sugestii na temat wykorzystania wiedzy społeczno-kulturowej w kształtowaniu środowiska bardziej sprzyjającego zwiększeniu aktywności studentów uczestniczących w kursach języka angielskiego dla celów akademickich. Wnioski i propozycje odnoszą się do określonego środowiska, uniwersytetu portugalskiego, gdzie badanie było przeprowadzane, z sugestią, że mogą mieć bardziej powszechne zastosowanie. Podobnie Crawford Camiciottolli (2003) łączy wnioski o charakterze teoretycznym z praktycznymi, przy czym największą wartość badania upatruje właśnie w możliwości praktycznego zastosowania wyników. Według autorki rozwijanie znajomości metadyskursu i interakcyjnego charakteru czytania wśród studentów kursów ESP zwiększyłoby ich umiejętności w zakresie sprawności czytania. Autorka podaje, w oparciu o badanie, konkretne sugestie dotyczące wzbogacenia kursów o elementy metadyskursu. Konkluduje w badaniu Öztürk i Çeçen (2007) mają charakter przede wszystkim praktyczny, dotyczą stosowania portfolio jako elementu redukującego stres w zadaniach pisemnych w języku angielskim. Autorzy tego badania wychodzą jednak poza wąskie ramy klasowe; uwzględniają specyfikę edukacji w kontekście azjatyckim, wykazując potencjalnie korzystny wpływ portfolio na zmianę dotychczasowego stylu nauczania. Badanie Huanga (2005) głównie przyczynia się do zdobycia nowej wiedzy na temat czynników mających wpływ na trening strategii metakognitywnych wśród studentów uniwersytetu w Hong Kongu. Podobnie poznawczy charakter mają prace Hall Haley (2004) i Kupetz i Ziegenmeyer (2006). Autorzy nie wyciągają na tym etapie szczegółowych wniosków aplikacyjnych, choć można przypuszczać, że będą one kolejnym etapem postępowania.

4. Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu była wstępna analiza badania w działaniu jako metody badawczej stosowanej w zakresie dydaktyki języka angielskiego. Kryterium wy-

boru przykładowych badań stanowił akademicki charakter publikacji, aby uniknąć zbyt dużych rozbieżności między poszczególnymi przypadkami, na przykład w sposobie prezentacji badań, obszerności artykułów, zawartości informacji o charakterze metodologicznym. Badania zostały zanalizowane według wcześniej ustalonych kategorii obejmujących schematycznie całość procesu badawczego. Poddana analizie próba jest niewielka, mimo tego pozwala na pewne ogólniejsze spostrzeżenia co do charakteru omawianych badań.

Przede wszystkim zauważyć można dominację podejścia eksperymentalnego lub quasi-eksperymentalnego, co zbliżałoby te badania do orientacji eksperymentalnej/technicznej wywodzącej się z prac Kurta Lewina, inicjatora badań w działaniu. Trudno jednak sklasyfikować je jako wyłącznie techniczne, gdyż w tych samych badaniach odnajdujemy cechy właściwe dla praktycznego/indukcyjnego badania w działaniu koncentrującego się na rozumieniu, na prowadzeniu badań w środowisku właściwym dla uczestników badania, stosowaniu metod jakościowych i indukcyjnym generowaniu teorii z danych (Cassell i Johnson 2006). Pojawiają się ponadto elementy o charakterze krytycznym/emancypacyjnym, które wprowadzają perspektywę społeczno-historycznych uwarunkowań działań edukacyjnych i badawczych (Carr i Kemmis 1986). Nie można mówić więc o przynależności tych badań do określonych typów badań w działaniu, a co najwyżej o przewadze cech jednego typu nad innymi.

Analiza sposobów zbierania i opracowywania danych wskazuje, że najczęściej stosowano łączenie metod ilościowych i jakościowych. Nie można więc traktować badania w działaniu jako badania wyłącznie jakościowego. Osobną natomiast kwestią jest, czy te dwa różne podejścia, ilościowe i jakościowe, stosuje się niezależnie, czy łącznie, jako trzecie podejście metod zintegrowanych (ang. *mixed methods research*) (Onwuegbuzie i Leech 2006) i jaki jest charakter tej integracji. To zagadnienie będzie przedmiotem osobnego opracowania.

W prezentowanych badaniach osoby badane były aktywnie zaangażowane w przebieg badania, nie zawsze wiemy natomiast, w jakim stopniu mogły wpływać na procedurę badawczą i interpretację wyników. Innym problemem, który wciąż pozostawia wątpliwości jest ocena jakości badań w działaniu, zwłaszcza ze względu na cechujący je spory eklektyzm w doborze podejść badawczych i metod zbierania danych. Pewnym walorem natomiast jest otwarty charakter badania w działaniu, który pozwala na podejmowanie zróżnicowanej tematyki badań.

Zagadnienia, na które zwrócono w tym artykule uwagę, ze względu na jego ograniczone ramy, nie wyczerpują problematyki badania w działaniu jako metody badawczej stosowanej w ramach nauczania języków obcych, wskazują jednak na dużą *plastyczność* (Kamiński 1974) i *elastyczność* tej metody. Aby uzyskać pełniejszy obraz, potrzebny jest wyczerpujący przegląd takich badań wraz z pogłębioną analizą.

BIBLIOGRAFIA

- Block, D. 1997. „Learning by listening to language learners”. *System* 25. 347-360.
- Brzeziński, J. 1996. *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burns, A. 1999. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, W. i Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Lewes, Sussex: Falmer Press.
- Cassell, C. i Johnson, P. 2006. „Action research: Explaining the diversity”. *Human Relations* 59. 783-814.
- Crawford Camiciottoli, B. 2003. „Metadiscourse and ESP reading comprehension: An exploratory study”. *Reading in a Foreign Language* 15. (<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>). (DW) 15.01.2009).
- Edge, J. (red.). 2001. *Action research*. Alexandria, VA: TESOL.
- Ellis, R. 1998. „Teaching and research: Options in grammar teaching”. *TESOL Quarterly* 32. 39-60.
- Gnitecki, J. 2007. *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Hall Haley, M. 2004. „Learner-centered instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners”. *Teachers College Record* 106. 163-180.
- Herr, K. i Andersen, G. L. 2005. *The action research dissertation*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Huang, J. 2005. „Metacognition training in the Chinese university classroom: An action research study”. *Educational Action Research* 13. 413-434.
- Kamiński, A. 1974. „Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej”, w: Wroczyński, R. i Pilch, T. (red.). 1974. 25-48.
- Kemmis, S. i McTaggart, R. (red.). 1981. *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kotarbiński, T. 1990 [1929]. *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk. Dzieła wszystkie. Tom 1*. Wrocław: Ossolineum.
- Kupetz, R. i Ziegenmeyer, B. 2006. „Flexible learning activities fostering autonomy in teaching training”. *ReCALL* 18. 63-82.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Markee, N. 1996. „Making second language classroom research work”, w: Schachter, J. i Gass, S. (red.). 1996. 117-156.
- Mavor, S. 2001. „Socio-culturally appropriate methodologies for teaching and learning in a Portuguese university”. *Teaching in Higher Education* 6. 183-201.
- McFee, G. 1993. „Reflections on the nature of action research”. *Cambridge Journal of Education* 23. 173-183.
- Michońska-Stadnik, A. i Szul-Kurpaska, M. (red.) 1997. *Action research in the Lower Silesia Cluster Colleges with Prince Project*. Legnica: Orbis Linguarum.

- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C. i DeMarco, G. M. P. 2003. „A typology of research purposes and its relationship to mixed methods”, w: Tashakkori, A. i Teddlie, C. (red.). 2003. 167-188.
- Nowak, S. 2008. *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nunan, D. 1988. *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A. J. i Leech, N. L. 2006. „Linking research questions to mixed methods data analysis procedures”. *The Qualitative Report*. 474-498.
- Öztürk, H. i Çeçen, S. 2007. „The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students”. *Journal of Language and Linguistic Studies* 3. (<http://www.jlls.org/index.htm>).
- Pilch, T. i Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Roberts, J. 1998. *Language teacher education*. London: Edward Arnold.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sachs, G. T. 2002. *Action research in English language teaching*. Hong Kong: City University.
- Schachter, J. i Gass, S. (red.). 1996. *Second language classroom research. Issues and opportunities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Such, J. i Szcześniak, M. 1997. *Filozofia nauki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sztumski, J. 1999. *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Śląsk.
- Tashakkori, A. i Teddlie, C. (red.). 2003. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Wallace, M. J. 1991. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, H. N. 2004. „Towards rigour in action research: A case study in marketing planning”. *European Journal of Marketing* 38. 378-400.
- Woodward, T. 1991. *Models and metaphors in language teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wroczyński, R. i Pilch, T. (red.). 1974. *Metodologia pedagogiki społecznej: praca zbiorowa*. Wrocław: Zakł. Nar. im. Ossolińskich.
- Wyka, A. 1985. „Model badań poprzez wspólne doświadczenie czyli o pewnej empirii ‘jakościowej’”. *Kultura i Społeczeństwo* XXIX. 93-115.

Sebastian Piotrowski

Instytut Filologii Romańskiej, KUL

**JAK BADAĆ AKWIZYCJĘ
JĘZYKA OBCEGO W KLASIE,
CZYLI O ZADANIU W
PERSPEKTYWIE BADAŃ
ILOŚCIOWYCH I
JAKOŚCIOWYCH**

**How to investigate language acquisition in the classroom?
Quantitative and qualitative perspectives on language task**

In studies on second language acquisition in formal settings, techniques characteristic of both qualitative and quantitative research paradigms are applied. In the first part of the article, we present general reflection on the methodology of studies on second language acquisition, with a particular emphasis on the role of exploratory research in the analysis of the process of second language teaching/learning in formal settings. In the second part, we present the concept of task, stressing its usefulness as a basic unit of analysis of the corpus of linguistic data obtained in the classroom.

1. Wstęp

Badanie procesu nauczania/uczenia się języka obcego (JO) w warunkach formalnych wymaga wglądu w to, czym zajmują się uczestnicy komunikacji w klasie. Allwright (1983) definiując podejście typu *classroom-centered research* (badania nad akwizycją JO w klasie) stawia sobie za cel badanie tego, co się dzieje w klasie, gdy wchodzi do niej nauczyciel i uczniowie (ang. *what happens inside the classroom when learners and teachers come together*). Ten prosty z pozoru cel stawia jednak przed badaczem poważne wyzwania natury metodologicznej dotyczące zebrania korpusu danych i ich analizy. Poniżej proponujemy refleksje na temat metodologii badań nad akwizycją JO i roli, jaką może spełnić w niej zadanie jako jednostka analizy korpusu danych zebranych *in vivo* w klasie. W pierwszej części nakreśliśmy krótką charakterystykę dwóch ogólnych typów badań nad akwizycją JO (badania ilości-

we i jakościowe), w drugiej zaś przykład badania jednostkowego (badanie eksploracyjne) pod kątem jego metodologicznych implikacji.

2. Badania ilościowe a badania jakościowe

Terminy *badanie ilościowe* i *badanie jakościowe* określają dwa różne sposoby prowadzenia badań. Według rozróżnienia Reichardta i Cooka (1979), badanie ilościowe ma charakter inwazyjny, kontrolowany, obiektywny i jest zorientowane na określony rezultat, z kolei badanie jakościowe ma charakter naturalny, niekontrolowany, subiektywny i jest zorientowane na obserwację procesu. Ellis (1990) nazywa badania ilościowe badaniami polegającymi na *testowaniu hipotez* (ang. *hypothesis-testing research*), zaś badania jakościowe nazywa *badaniami eksploracyjnymi* (ang. *exploratory-interpretative research*). Obie metodologie badań mogą być traktowane bądź w sposób dychotomiczny (Reichardt i Cook 1979) bądź komplementarny (Larsen-Freeman i Long 1991). Raz więc podkreśla się konieczność wyraźnego wyboru między jednym a drugim paradygmatem, innym razem dopuszcza się, czy wręcz zachęca, do stosowania w ramach jednego badania różnych technik, zarówno o charakterze jakościowym, jak i ilościowym. Oba stanowiska są odbiciem odmiennych strategii podejścia do samych badań, choć wydaje się, że całkowita rozdzielność badań ilościowych i jakościowych jest bardziej postulatem teoretycznym niż rzeczywistością. Jak słusznie zauważają Larsen-Freeman i Long (1991), badanie jakościowe i ilościowe należy traktować jako bieguny pewnego continuum, na którym sytuuje się cała seria technik, od czysto jakościowych (*introspekcja*), poprzez techniki pośrednie (*obserwacja*), po czysto ilościowe (*eksperyment sensu stricto*). Granice pomiędzy poszczególnymi technikami nie są tak ostre jak mogłoby się wydawać, z kolei wyboru tej najbardziej adekwatnej nie można dokonywać w oderwaniu od dziedziny, przedmiotu i celu badania.

W literaturze dotyczącej akwizycji języka obcego odnajdziemy przykłady zarówno badań *par excellence* ilościowych/jakościowych, jak i takich, w których zastosowano kombinację technik pochodzących z obu metodologii. Na gruncie europejskim, badania podłużno-transwersalne w ramach wieloletniego *Projektu ESF* (*European Science Foundation*) nad akwizycją języków obcych w warunkach naturalnych (Perdue 1982) są przykładem zastosowania takiej właśnie podwójnej metodologii. Z jednej strony korzystano z technik jakościowych (*introspekcja*, *obserwacja*), z drugiej strony, istnienie grupy kontrolnej (rodzimi użytkownicy języka, który był zarazem językiem docelowym dla uczących się go), rygorystyczne wykonywanie tych samych zadań przez wszystkich badanych (emigranci uczący się języka kraju, do którego przybyli), a także postawienie wyraźnej hipotezy badawczej (tutaj: czy istnieją uniwersalne formy i struktury w przypadku podstawowej odmiany interjęzyka – nazwanej później przez Kleina i Perdue (1997) *basic variety* – bez względu na język wyjściowy i docelowy) wskazują na *eksperyment*.

Ze względu na specyficzność samego przedmiotu badań, jakim jest akwizycja języka, i dużą ilość zmiennych, nadal dużą rolę pełnią tutaj techniki eksplo-

racyjne, a sama dziedzina akwizycji JO szeroko czerpie z dyscyplin, które na tych właśnie technikach są oparte, jak etnografia komunikacji (Hymes 1966) czy też etnometodologia (Gülich 1991). W badaniach nad językiem i komunikacją, badania jakościowe, takie jak systematyczna obserwacja, przygotowują często grunt pod badania ilościowe. Innymi słowy, eksploracja pomaga w określeniu relevantnych dla badań kategorii (np. typów pytań, zadań) i postawieniu hipotez, które mogą być następnie testowane na drodze eksperymentalnej.

3. Badania ilościowe i jakościowe nad akwizycją JO w klasie

Według Chaudrona (1986), w badaniach nad akwizycją JO w warunkach instytucjonalnych, niezależnie od metodologicznej orientacji, chodzi zawsze o dwie podstawowe kwestie: 1) ustalenie, jakie elementy procesu nauczania w klasie mają najskuteczniejszy wpływ na wyniki uczenia się oraz 2) odkrycie, dlaczego owe relacje istnieją. Z jednej strony odnajdziemy tu badania ilościowe, zorientowane na produkt, mające na celu na przykład ustalenie, jaki typ pytań jest bardziej skuteczny dla procesu uczenia się JO, a z drugiej strony badania jakościowe, zorientowane na proces, których głównym celem jest np. zidentyfikowanie i opisanie typów zadań czy też strategii komunikacyjnych pojawiających się u interlokutorów w klasie.

Do grupy badań ilościowych można na przykład zaliczyć badania nad wpływem typu zadania na uczestnictwo w interakcji (Doughty i Pica 1985, 1986). W ramach eksperymentu, autorki zbadaly, jak na ilość i jakość interakcji wpływają zadania, w których wymiana informacji pomiędzy uczestnikami jest albo obowiązkowa, albo opcjonalna (*one-way information gap task* vs. *two-way information gap task*). Podobne badania przeprowadził też Nunan (1991), który zbadal wpływ na interakcję zadań otwartych, tj. takich, w których istnieje więcej niż jedna poprawna odpowiedź i zadań zamkniętych, w których istnieje jedna poprawna odpowiedź lub ograniczona ilość poprawnych odpowiedzi (*open tasks* vs. *closed tasks*). Z kolei Fotos i Ellis (1991) w swoich badaniach nad uczeniem gramatyki oraz rozwijaniem wiedzy eksplicytnej i kompetencji komunikacyjnej u uczących się porównywali skuteczność zadania gramatycznego z jednej strony (uczący się mieli formułować reguły po przedstawieniu im jednostek gramatycznych i niegramatycznych) i tradycyjnej lekcji gramatyki z drugiej (uczniowie wysłuchali wyjaśnień gramatycznych, które uczący podał *explicit*).

Do grupy badań jakościowych można zaliczyć badania Germaina (1999), który na podstawie szerokiego korpusu danych zebranych w szkołach badał strukturę lekcji JO i typy czynności¹. Owocem tych badań eksploracyjnych jest funkcjonalna typologia czynności dydaktycznych (fr. *activités didactiques*) oraz model

¹ W badaniach Germaina (1999) nad nauczaniem/uczeniem się JO przedmiotem analiz jest proces dydaktyczny z perspektywy uczącego, stąd używa się w nich pojęcia *czynności* (takimi czynnościami są np. *prezentacja* nowego materiału czy też *weryfikacja* nabytej wiedzy), a nie np. *zadania*.

opisujący kombinacje i sekwencje czynności standardowej lekcji JO. Zarówno typologia, jak i model czynności zostały wypracowane przy zachowaniu jasno określonych kryteriów statystycznych – musiała na przykład istnieć daleko idąca zgodność (co najmniej 75%) między osobami wykonującymi transkrypcje lekcji, jeśli chodzi o określenie typów czynności oraz ich ramy czasowe. Dodatkowym elementem instrumentarium badawczego były spotkania z nauczycielami z klas, w których odbywały się nagrania, i analizowanie fragmentów transkrypcji wzbudzających kontrowersje interpretacyjne. W ten sposób zarówno analiza korpusu (a ściślej jego podział na odpowiednie kategorie *czynności dydaktycznych*), jak i wypracowany w badaniu model uniwersalnej struktury lekcji JO, zyskały w istotny sposób na obiektywności.

Innym przykładem badań jakościowych w nauczaniu/uczeniu się JO w klasie są badania nad *komunikacją* i *strategiami dyskursywnymi* (Pekarek 1998). Wpisują się one najczęściej w analizę typu konwersacyjnego, której celem jest zidentyfikowanie i opisanie zachowań adaptacyjnych interlokutorów w komunikacji. Stosowanie technik typowo eksperymentalnych w badaniach nad strategiami komunikacyjnymi jest stosunkowo rzadkie i wymaga od badacza wyjścia poza kontekst klasowego dyskursu i skupienia się na wyselekcjonowanej grupie uczniów/ nauczycieli. W ramach tego typu badań Grassi (2007) opisała strategie nauczycieli w komunikacji z uczniami (pochodzącymi z rodzin emigrantów), których językiem pierwszym nie był język włoski, a którzy znajdowali się w klasach szkolnych razem z rodzimymi użytkownikami języka włoskiego.

4. Badanie eksploracyjne nad nauczaniem/uczeniem się JO w klasie

W badaniach nad akwizycją JO kluczowe jest zebranie danych, które od strony treściowej byłyby autentyczne, a od strony technicznej odpowiedniej jakości umożliwiającej analizę i interpretację. O ile w badaniach nad akwizycją JO w warunkach naturalnych zebranie danych autentycznych, czyli pochodzących z codziennej komunikacji między uczącymi się języka docelowego a jego rodzimymi użytkownikami (czyli danymi w naturalnym kontekście) jest bardzo utrudnione, a w praktyce niewykonalne ze względu na bardzo słabą jakość rejestracji (nagrania) takich danych, uniemożliwiająca ich interpretację², o tyle kontekst klasy pozwala na zebranie danych autentycznych i odpowiedniej jakości.

Jeśli chcemy uchwycić dynamikę procesu nauczania/uczenia się JO w klasie i uzyskać dane typowe dla komunikacji w warunkach formalnych, najbardziej adekwatną techniką wydaje się obserwacja i nagranie lekcji JO *in vivo*. Wybór tychże technik eksploracyjnych nie jest też pozbawiony przeszkód i problemów technicznych. Pierwszą, być może najtrudniejszą przeszkodą, jaką napotka badacz jest znalezienie nauczycieli JO, którzy zgodzą się na nagrywanie ich lekcji, zwłaszcza długich serii znacznie rozciągniętych w czasie. Jest to prawdopodob-

² Odnośnie zbierania danych w ramach *Projektu ESF*, por. Perdue (1982).

nie jedna z przyczyn, dla których badań nad nauczaniem/uczeniem się JO opartych o nagrania *in vivo* w klasie jest bardzo mało. Jeśli zaś takie badania są prowadzone, to z reguły mamy do czynienia z krótkimi seriami liczącymi kilka lekcji lub wręcz z pojedynczymi lekcjami, które wykorzystywane są raczej w badaniach eksperymentalnych. I tak np. badanie Pienemanna (1989), z którego zrodziła się ważna dla akwizycjonistów i dydaktyków hipoteza o (nie)nauczalności pewnych struktur JO (ang. *processing hypothesis*) oparte było na nagraniach kilku lekcji języka niemieckiego jako obcego. Inną istotną trudnością, jakiej przysparza zbieranie danych w klasie JO jest nierówna, często niewystarczająca, jakość nagrań. W naszym badaniu przeprowadzonym w szkołach średnich i dotyczącym nauczania/uczenia się języka francuskiego jako obcego (Piotrowski 2006a) część danych nie mogła zostać poddana analizie z powodu zbyt słabej jakości nagrań. Huberman i Miles (1991) słusznie zatem podkreślają, że dane jakościowe bardzo często zawierają elementy, które z różnych względów nie nadają się do analizy. W klasie liczącej z reguły kilkunastu uczniów głosy często nakładają się na siebie, w odróżnieniu od wypowiedzi nauczyciela, wypowiedzi uczniów są dużo słabiej artykułowane i nie zawsze są dobrze rejestrowane przez sprzęt nagrywający (w naszym przypadku dyktafon z jednym, centralnie umieszczonym mikrofonem). Można temu problemowi zaradzić wyposażając każdego z uczniów w osobny mikrofon (technika stosowana w badaniach Germaina 1999). Otrzymuje się wtedy dane o nieporównanie lepszej jakości, jednak kosztem spotęgowania *paradoksu obserwatora* (Labov 1993), czyli, innymi słowy, zwiększając stopień skomplikowania instrumentarium badawczego, otrzymujemy dane o mniejszej autentyczności. Wzmocnienie paradoksu obserwatora jest oczywiście jeszcze wyraźniejsze w przypadku nagrań za pomocą kamery, urządzenia przecież niezbędne, gdyby chcieć uwzględnić dane parawerbalne, jak gesty czy mimikę interlokutorów. Inna trudność, tym razem podczas wykonywania transkrypcji, polega na przypisaniu poszczególnych wypowiedzi ich właściwym autorom. W dyskursie częściowo odnajdujemy wskazówki pozwalające na identyfikację autorów wypowiedzi (np. kiedy nauczyciel za pomocą imion wywołuje uczniów do odpowiedzi), jednak, naszym zdaniem, niezbędnym uzupełnieniem instrumentarium badawczego są notatki z przebiegu nagrywanej lekcji. Służą one z jednej strony do identyfikacji wypowiedzi, z drugiej pozwalają na odtworzenie pewnych czynności, które umykają podczas nagrania, jak np. notowane słówek/zdań/struktur języka na tablicy, a są niezbędne do interpretacji wypowiedzi interlokutorów. W notatkach można też uwzględnić, w zależności od celu badania, pewne zachowania interlokutorów (czy np. podczas odgrywania ról uczniowie patrzą na siebie, czy używają notatek, czy wypowiedź nie zamienia się w lekturę) pozwalające na lepsze uchwycenie dynamiki komunikacji w klasie.

Poniższy fragment naszego korpusu pokazuje, iż właściwe zrozumienie i interpretacja danych pochodzących z nagrań *in vivo* w klasie nie są możliwe bez uwzględnienia związków pomiędzy wypowiedziami ustnymi a wypowiedziami pisemnymi uczestników komunikacji.

TK1/25.03.97/II³

E passons maintenant à l'expression de la conséquence nous allons écrire un peu vous écrivez aussi

E notuje na tablicy:

Il est très gentil. Tout le monde l'adore. =

Il est si gentil que tout le monde l'adore. =

Il est tellement gentil que tout le monde l'adore.

GA czyta zapisane zdania

E tu peux traduire la deuxième et la troisième phrase?

GA **jest tak miły**

E oui **tak miły**

GA **że cały świat...**

E non tout le monde

GA **<że wszyscy go uwielbiają**

AA **<że wszyscy**

GA **jest tak samo...?**

E **tak to jest to samo czyli używamy wymiennie albo 'si' albo 'tellement' czyli wyrażamy w ten sposób konsekwencje czegoś z pewną intensywnością tak? jest tak bardzo miły że**

la tgv va très vite nous serons bientôt arrivés

E (la) tgv c'est quoi? (la) tgv

A? train à grande vitesse

E oui c'est ça train à grande vitesse

E (la) tgv va très vite nous serons bientôt arrivées Magda

MG le tgv si va

Eaaa... (la) tgv?

MG c'est ça

E écoute (la) tgv va très vite

MG tgv va si vite

E oui

MG que

E **wkrótce przyjedziemy** nous serons bientôt arrivés

E bon viens au tableau et écris cette phrase transformée

MG notuje na tablicy:

Le TGV va si vite que nous serons bientôt arrivés.

E notuje na tablicy:

Il a beaucoup d'argent. Il peut tout acheter. =

Il a tellement d'argent qu'il peut tout acheter. =

Il a tant d'argent qu'il peut tout acheter.

AN czyta zapisane zdania

³ Używane w cytowanym fragmencie korpusu symbole oznaczają: E – nauczyciel, AN, MG, GA – uczniowie, A? – uczeń niezidentyfikowany, AA – grupa kilku uczniów/cała klasa, ? – intonacja wznosząca, xxx – wypowiedzenia w języku wyjściowym, xxx – komentarze autora badania, << - wypowiedzenia nakładające się na siebie, xxx... – wypowiedzenie niedokończone, (xxx) – zapis fonetyczny, TK1/25.03.97/II – kod nagranej lekcji.

E **jak myślicie po co napisaliśmy na tablicy tyle tych zdań chodzi mi o te zdania w tej chwili na tablicy które są żeby sobie uświadomić co? miejsce miejsce tych słówek „tellement” i „tant”**

Zaznaczenie w transkrypcji zapisanych na tablicy podczas lekcji wyrażeń i struktur w JO nie tylko ułatwia późniejszą interpretację danych, i jest więc cenne z metodologicznego punktu widzenia, ale jest też ważnym źródłem informacji o sposobach podawania (np. wizualizacji) uczącym się elementów języka docelowego.

5. Zadanie jako jednostka analizy korpusu

W literaturze z dziedziny akwizycji i dydaktyki JO funkcjonują trzy podstawowe pojęcia służące do określenia wykonywanej na lekcji przez uczących się pracy: *czynność* (fr. *activité*, ang. *activity*), *ćwiczenie* (fr. *exercice*, ang. *drill*) i *zadanie* (fr. *tâche*, ang. *task*). Od czasu pojawienia się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* w roku 2001, to pojęcie *zadania* zajmuje kluczowe miejsce w refleksji poświęconej nauczaniu/uczeniu się języka obcego w środowisku instytucjonalnym. Pojęcie *zadania*, obecne w dyskursie naukowym od dawna⁴, jest dziś na nowo odkrywane i definiowane w ramach tzw. podejścia akcjonalnego (działaniowego), którego konkretnym *pendant* jest metodyka zadaniowa (ang. *task-based language teaching*). W tej perspektywie lekcja JO jawi się jako zbiór określonych zadań zorientowanych na konkretny cel. W założeniu zadania mają mieć wszelkie znamiona autentycznych, czyli bezpośrednio odnosić się do zwykłych codziennych czynności (np. kupowanie czegoś). W tym sensie typowe zadanie byłoby przeciwieństwem klasycznego, czysto formalnego, a więc nieautentycznego ćwiczenia (Rosen 2006).

Praca wykonywana przez uczniów w klasie ma różnorodny charakter, od ćwiczeń polegających na powtarzaniu form po improwizowane odgrywanie ról. Jak więc opisać tak różnorodne czynności i w jakie je ująć ramy? W naszym badaniu, polegającym na obserwacji i opisie lekcji języka obcego w polskiej szkole średniej (por. Piotrowski 2006a), za podstawową jednostkę analizy danych przyjęliśmy *zadanie* zdefiniowane jako *czynność zadana uczniowi (do wykonania), której procedura wykonania została określona w poleceniu*. Taka definicja zadania pozwala na opisanie wszelkich czynności wykonywanych w klasie w ramach zajęć dydaktycznych, od bardzo prostych (np. powtarzanie za nauczycielem serii słówek) po stosunkowo skomplikowane (np. opowiedzenie historii z wakacji). W tej perspektywie właściwie wszystkie czynności, z wyjątkiem czynności o charakterze organizacyjnym wykonywanych w J1, traktowane są jak zadania. Zdaniem Gaonac'ha (1990), dla uczącego się JO każde działanie wykonywane w tym języku jest, z psychologicznego punktu widzenia, zadaniem, gdyż wysiłek mentalny przy wykonywaniu czynności w JO jest systematycznie większy niż przy wyko-

⁴ Odnośnie definicji i typologii *zadań* w pracach naukowych z dziedziny akwizycji i dydaktyki JO, por. Piotrowski (2006a).

nywaniu czynności w J1. Z metodologicznego punktu widzenia zadanie może być zatem w pełni operacyjną, jednostką analizy korpusów danych otrzymywanych za pomocą nagrań lekcji *in vivo* w klasie JO, niezależnie od stosowanego w danym kontekście podejścia. Nie jest zatem istotne, czy w danej klasie stosowana jest metodyka zadaniowa czy też podejście akcjonalne, gdyż każdą lekcję JO da się podzielić na określone zadania. Poniższy fragment korpusu pozwoli zilustrować interesujące nas pojęcie *zadania*.

TK1/17.09.98/IV/a

- E bien maintenant dis-moi pourquoi certaines personnes font des choses exceptionnelles
- MG pour être un héros pour être téméraire
- E pour prouver
- MG pour prouver téméraire
- E qu'ils sont téméraires
- MG et intrépides
- E intrépides oui
- MG encore pour être casse-cou
- E oui + qu'est-ce qu'ils aiment peut-être qu'est-ce qu'ils n'aiment pas? + ils aiment la monotonie?
- MG non
- E non ils n'aiment pas la monotonie qu'est-ce qu'ils aiment?
- MG ils aiment découvrir
- E oui ils aiment découvrir quoi? de nouveaux endroits?
- MG de nouveaux endroits
- E de nouveaux sentiments
- MG sentiments oui
- E **parlez 'oni risquent leur vie'**
- MG elles/ils risquent à sa vie
- E <ils risquent leur? vie
- MG <leur vie
- E uhm + + traduis la phrase '**chcę poznać granice moich możliwości/moje własne granice**'
- MG (ze)/je veux (de) connaître
- E je veux connaître
- MG je veux connaître (le) (di)/mes propres (limite)
- E limites
- MG limites
- E **je n'ai jamais senti ça**
- MG je ne sens
- E au passé composé
- MG je n'ai pas
- E **je n'ai jamais?** + + jamais?
- MG je n'ai jamais (sen) **co to było?**
- E **éprouver** je n'ai jamais? + éprouvé
- MG ah éprouvé ces +
- E **éprouver**

MG	sentiments
E	ces sentiments
E	na końcu drogi zobaczyłam + quelque chose
MG	à la fin...
E	une autre expression
MG	au bout
E	au bout de?
MG	au bout de (zendroi)
E	droga + au bout de?
MG	chemin
E	chemin la route au bout de la route au bout du chemin?
MG	je vois
E	passé composé
MG	j'ai vu
E	oui j'ai vu + quelque chose
MG	quelque chose
E	bon tu conjuges peut-être le verbe 'faire' au présent

W powyższym fragmencie można wyróżnić trzy różne zadania wynikające z poleceń adresowanych przez nauczającego (E) do uczącego się (MG): 1) *wolna wypowiedź ustna* ('pourquoi certaines personnes font des choses exceptionnelles' – 'dlaczego niektóre osoby robią nadzwyczajne rzeczy'), 2) *tłumaczenie zdań z J1 na JO*, 3) *koniugacja* czasownika 'faire' w czasie teraźniejszym. Sformułowane polecenia pozwalają na określenie typu zadania i umieszczenie go w określonej kategorii. Na przykład według typologii Chaudrona i Valcárcela (1988), opartej o kryterium marginesu swobody przy wykonywaniu zadania, wyróżnione przez nas zadania mogą być zakwalifikowane do *wolnych*, *częściowo sterowanych* i *całkowicie sterowanych* przez nauczyciela. Warto zauważyć, iż początkowa kwalifikacja zadania na podstawie polecenia może zostać poddana w wątpliwość po przeanalizowaniu rzeczywistej jego realizacji. Dla przykładu, wolna wypowiedź ustna, w której uczeń miał oprzeć się o treść dialogu (jak we fragmencie powyżej), powinna zostać zakwalifikowana do kategorii *zadania częściowo sterowane*, jednak przebieg wykonania pokazuje, że mamy do czynienia z zadaniem całkowicie sterowanym, i to zarówno na poziomie treści, jak i formy. Analiza naszego korpusu pokazuje też, że np. zadanie typu *odgrywanie ról*, które wg Chaudrona i Valcárcela (1988) winno być zakwalifikowane do kategorii zadań wolnych, często w trakcie realizacji zamienia się w zadanie częściowo albo całkowicie sterowane. W kontekście wykonywania zadań językowych, Breen (1987) słusznie zatem wyróżnia zadania planowane (*task-as-workplan*) i zadania rzeczywiście realizowane (*task-in-process*). Zastosowanie innych typologii zadań, opartych o inne kryteria (np. stopień trudności zadania do wykonania), może być pomocne w uchwyceniu innych aspektów akwizycji JO w klasie. W naszym badaniu wypracowanie inwentarza zadań (Piotrowski 2006b) miało istotną wartość heurystyczną (zaobserwowanie i sklasyfikowanie rzeczywiście wykonanych zadań) i stało się punktem wyjścia dla dalszych badań dotyczących komunikacji/dyskursu w klasie JO.

6. Wnioski

Badania jakościowe o charakterze eksploracyjnym, na podstawie korpusu zebranego *in vivo* w klasie, wydają się potrzebne do uchwycenia dynamiki procesu nauczania/uczenia się JO w warunkach formalnych. Technika polegająca na osobistej obserwacji, nagrywaniu i sporządzaniu notatek pozwala na stosunkowo finyzyjną rejestrację tego, co dzieje się podczas lekcji JO w klasie, choć nie jest ona pozbawiona istotnych ograniczeń: w stosunku do badań ilościowych, dane jakościowe cechuje mniejsza obiektywność, stąd utrudnione jest porównywanie wyników różnych badań, niektóre fragmenty komunikacji w klasie umykają rejestracji (np. wypowiedzi słabo artykułowane, niewyraźne), klasa jako grupa uczących się charakteryzuje się też większą niż można *a priori* przypuszczać zmiennością (np. absencje, zajmowanie miejsc w sali lekcyjnej w zmieniających się często konfiguracjach), którą trudno uchwycić i opisać, a która ma wpływ na komunikację i akwizycję JO.

Pomimo tych obiektywnych trudności techniki eksploracyjne są, naszym zdaniem, ważnym instrumentem w badaniach nad nauczaniem/uczeniem się JO, gdyż jako jedyne pozwalają na uchwycenie dynamiki komunikacji tak istotnej dla procesu akwizycji w klasie. Analiza korpusu pod kątem wykonywanych zadań pozwala zaś na wgląd w to, co konkretnie robi się w klasie języka obcego, w to jak zadania są przez uczestników komunikacji postrzegane i rzeczywiście realizowane. Wyniki eksploracyjnych badań nad procesem nauczania/uczenia się JO w klasie mogą też być realnym punktem odniesienia dla ewentualnych propozycji dydaktycznych wysuwanych zbyt często jeszcze w sposób intuicyjny.

BIBLIOGRAFIA

- Allwright, R. L. 1983. „Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview”. *TESOL Quarterly* 17. 191-204.
- Chaudron, C. 1986. „The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: A view of the second language classroom”. *TESOL Quarterly* 20. 709-717.
- Chaudron, C. i Valcárcel, M. 1988. *A process-product study of communicative language teaching (Final report submitted to the Comité Conjunto Hispano-Norteamericano para la Cooperación Cultural y Educativa, Madrid)*. Murcia, Espagne: Universidad de Murcia, Escuela Universitaria de Magisterio.
- Cook, T. D. i Reichardt, C. S. (red.). 1979. *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Dausendschön-Gay, U., Gúlich, E. i Kraft, E. (red.). 1991. *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen: Niemeyer.
- Doughty, C. J. i Pica, T. 1985. „Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities”, w: Gass, S. i Madden, C. (red.). 1985. 115-135.

- Doughty, C. J. i Pica, T. 1986. „Information-gap tasks: Do they facilitate second language acquisition?”. *TESOL Quarterly* 20. 305-325.
- Ellis, R. 1990. *Instructed second language acquisition*. Oxford. Blackwell.
- Fotos, S. i Ellis, R. 1991. „Communicating about grammar: A task-based approach”. *TESOL Quarterly* 25. 605-628.
- Gaonac'h, D. (red.). 1990. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.
- Gass, S. i Madden, C. (red.). 1985. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House.
- Germain, C. 1999. „Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde”. *Etudes de linguistique appliquée* 114. 171-187.
- Grassi, R. 2007. *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Gúlich, E. 1991. „Pour une ethnométhodologie linguistique: description de séquences conversationnelles explicatives”, w: Dausendschön-Gay, U., Gúlich, E. i Kraft, E. (red.). 1991. 325-364.
- Huberman, A. M. i Miles, M. B. 1991. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck (tłum. De Backer, C. i Lamongie, V.).
- Hymes, D. (red.). 1966. *Language in culture and society. A reader in linguistics and anthropology*. New-York: Harper & Row.
- Klein, W. i Perdue, C. 1997. „The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)”. *Second Language Research* 13. 301-348.
- Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. *Komunikacja językowa w społeczeństwie komunikacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Labov, W. 1993. *Le parler ordinaire*. Paris: Les Editions de Minuit. (tłum. Kihm, A.).
- Larsen-Freeman, D. i Long, M. H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Nunan, D. 1991. „Communicative tasks and the language curriculum”. *TESOL Quarterly* 25. 279-295.
- Pekarek, S. 1998. „Ritualisation du discours et conditions d'acquisition en classe de L2”, w: Souchon, M. (red.). 1998. 79-89.
- Perdue, C. (red.). 1982. *Second language acquisition by adult immigrants. A field manual*. Strasbourg: European Science Foundation.
- Piotrowski, S. 2006a. *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue. L'apprentissage du français en milieu institutionnel polonais*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Piotrowski, S. 2006b. „Uniformizacja zadań językowych w klasie języka drugiego”, w: Krieger-Knieja, J. i Paprocka-Piotrowska, U. (red.). 2006. 194-201.
- Pienemann, M. 1989. „Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses”. *Applied Linguistics* 10. 52-79.
- Reichardt, C. S. i Cook, T. D. 1979. „Beyond qualitative versus quantitative methods”, w: Cook, T. D. i Reichardt, C. S. (red.). 1979. 7-32.

- Rosen, E. 2006. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International.
- Souchon, M. (red.). 1998. *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Actes du Xème colloque international „Acquisition d’une langue étrangère: perspectives et recherches”. Besançon, Université de Franche-Comté: Centre de linguistique appliquée.

Maria Wysocka

*Institut Języka Angielskiego,
Uniwersytet Śląski, Katowice*

WYWIAD I OBSERWACJE LEKCJI W BADANIACH NAD OSOBĄ NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH

Interview and lesson observation in studies on FL language teacher

The paper presents the value of qualitative studies on the person of the FL teacher since s/he is the one who organizes the whole teaching-learning process and takes the whole responsibility for it. It is of crucial importance, therefore, to collect from teachers as much data as possible by means of which our knowledge about the quality of the whole process could be described, discussed and improved in the best way. Interviews and all types of lesson observations are presented here as the optimal tools to achieve this aim.

1. Wprowadzenie

W badaniach nad globalnie rozumianym procesem nauczania/uczenia się języka obcego można – jak wiadomo – skoncentrować się oddzielnie nad osobą ucznia i oddzielnie nad osobą nauczyciela. W przypadku uczniów zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe są warte rekomendacji. Na podstawie wyników badań ilościowych można dokonać oceny skuteczności zarówno poszczególnych aspektów procesu dydaktycznego, jak i całościowych jego wyników. Badania jakościowe stoją tu niejako na drugim planie, chociaż wartość ich rezultatów jest także niesłychanie istotna. Pozwalają one bowiem na analizę stosowanych przez uczniów poszczególnych posunięć w trakcie realizowanego przez nich procesu uczenia się, a także na jakościowe omówienie końcowego efektu tegoż. Są także optymalnym rozwiązaniem przy okazji projektowania studiów przypadku, tak w odniesieniu do poszczególnych jednostek, jak i całych grup.

Jeżeli natomiast obiektem zainteresowania badacza jest osoba nauczyciela, badania jakościowe zyskują ogromną przewagę nad ilościowymi. To właśnie

nauczyciel organizuje, przeprowadza i ponosi odpowiedzialność za cały proces dydaktyczny, przebiegający w większości przypadków wśród całego zespołu jego podopiecznych; jest ich przewodnikiem, monitorując indywidualny proces uczenia się. Jest zatem rzeczą naturalną, że naszą wiedzę na temat całego procesu nauczania/uczenia się wzbogacić mogą w sposób najistotniejszy informacje zebrane od nauczycieli, właśnie drogą badań jakościowych.

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie wywiadu i obserwacji lekcji jako sposobów postępowania, przy pomocy których badacz mógłby zebrać najwięcej istotnych dla niego danych. Nie jest zamiarem piszącej te słowa przekazywanie czytelnikowi wskazówek, jak należy konstruować wywiad lub arkusz obserwacyjny, lecz przekonanie go, że te dwa narzędzia można uznać za optymalne w prowadzeniu badań jakościowych nad osobą nauczyciela języków obcych. Zostaną one zatem szczegółowo zaprezentowane w dalszym ciągu niniejszego artykułu.

2. Wywiad

W przeciwieństwie do stosowanych w ilościowych badaniach kwestionariuszowych pytań zamkniętych, w badaniach jakościowych, realizowanych przy pomocy wywiadu, pytania pozostają przeważnie otwarte. Wyszczególnione przez Gruszczyńskiego (2001: 36-37) ich wybrane zalety i wady przytoczymy poniżej i omówimy w odniesieniu do pytań zamieszczanych w wywiadach przygotowywanych specjalnie dla interesującej nas grupy respondentów.

- „Dzięki pytaniom tym badacz uzyskuje odpowiedzi swobodniejsze, autentyczniejsze i pełniejsze, co pozwala na uchwycenie tych informacji, których zdobycie nie byłoby możliwe przy innym rodzaju pytania”. Nauczyciel pytany więc o jakiegokolwiek stosowane przez siebie podczas lekcji posunięcie, może je swobodnie opisać i zilustrować przykładami, jeśli czuje taką potrzebę. Nie moglibyśmy otrzymać takich wyczerpujących informacji, gdyby miał tylko zaznaczyć wybrane możliwości spośród szeregu podanych.
- „Pytanie otwarte w niewielkim tylko stopniu jest sugerujące (element sugestii występuje w każdym rodzaju pytania z wyjątkiem tych, które dotyczą faktów oczywistych), co wydaje się szczególnie ważne przy zadawaniu pytań o opinie i oceny”.

Sugestie odpowiedzi zawarte są więc na pewno w pytaniach wielokrotnego wyboru i w pytaniach wymagających komentarza do podanych stwierdzeń. Pytania otwarte posiadają pod tym względem zdecydowaną przewagę nad zamkniętymi. Pewnym niebezpieczeństwem jest tu jednak możliwa chęć respondenta do udzielenia odpowiedzi nie tyle zgodnej z jego rzeczywistą opinią na dany temat, ile z tym, co prowadzący wywiad mógłby chcieć usłyszeć. Badacz, dysponując pewną wprawą i świadomością tego, że takie zjawiska mogą się pojawić, może więc pracować nad tym, aby nie dopuścić do ich wystąpienia.

- „Pytanie otwarte przynosi informacje osadzone w kontekście aktualnej wiedzy respondenta (...), co częściowo zapobiega uzyskaniu odpowiedzi nieprawdziwych”.

Będący nauczycielem języków obcych, respondent udzieli w sposób naturalny odpowiedzi, myśląc automatycznie o własnej działalności i związanych z nią sukcesach i porażkach. Odpowiedzi będą przez to miały bardziej rzetelny charakter.

- „Pytania takie pozwalają badaczowi na zorientowanie się, czy respondenci odpowiednio je zrozumieli”.

W takim przypadku zawsze istnieje możliwość zadania przez badacza pytania dodatkowego, bądź zrekonstruowania pytania wyjściowego w taki sposób, aby wszelkie niejasności zostały usunięte. Taka sytuacja może zresztą wystąpić w wypadku każdego wywiadu; zapobiec takim kłopotom może przecież wcześniejsze przeprowadzenie wywiadu pilotażowego, którego celem byłaby weryfikacja konstrukcji narzędzia.

Przytaczany autor wymienia także następujące wady pytań otwartych (Gruszczyński 2001: 36-37):

- „Pytania otwarte często pozostają w ogóle bez odpowiedzi (...) lub z odpowiedziami bardzo lakonicznymi i zdawkowymi”.

Nie sądzę, aby brak odpowiedzi (będący przecież także informacją) bądź odpowiedź zdawkową można było uznać za wadę pytania. Respondent może nie mieć (jeszcze) w danej sprawie wyrobionej opinii. Nauczyciel może też nie móc udzielić odpowiedzi ze względu na brak własnych doświadczeń np. w pracy z uczniami należącymi do określonej grupy wiekowej lub w nauczaniu języka obcego do celów specjalnych.

- „Zadający pytanie otwarte badacz musi się liczyć z tym, że uzyska znaczną liczbę odpowiedzi nie dotyczących problematyki badawczej, nieistotnych”.

Jestem zdania, że informacje uważane początkowo za nieistotne, mogą w przypadku głębszej analizy danych, zebranych od nauczyciela języków obcych, a odnoszących się do realizowanego przez niego procesu dydaktycznego, okazać się ważne i pomocne w dalszej interpretacji wyników całego wywiadu. Zresztą w sytuacji, gdy respondentowi pozostawiona jest znaczna swoboda wypowiedzi (co w przypadku wywiadu jest przyjętym na początku założeniem), trzeba liczyć się z wystąpieniem w niej elementów redundantnych, które mogą i powinny być uważane nie tyle za wadę, ile za naturalne zjawisko.

Udzielający wywiadu nauczyciel języków obcych będzie się czuł na pewno swobodniej podczas rozmowy z badaczem niż podczas wypełniania kwestionariusza składającego się najczęściej z pytań wielokrotnego wyboru. W rezultacie badacz otrzyma szczegółowe informacje pozwalające na prześledzenie działalności dydaktycznej danej osoby bądź, w przypadku przeprowadzania wywiadu standaryzowanego, z większą liczbą nauczycieli, na dokonanie porównań dotyczących określonych, interesujących go, aspektów procesu nauczania-uczenia się języka obcego.

3. Rola wywiadu w badaniach jakościowych nad osobą nauczyciela języków obcych

Składający się w znakomitej większości z pytań otwartych (uzupełnianych w razie potrzeby pytaniami dodatkowymi) i przeprowadzony w formie rozmowy wywiad jest narzędziem pozwalającym na jednorazowe zebranie wyjątkowo dużej ilości informacji, których charakter dopuszcza wielostronną analizę zebranych danych. Nauczyciel, wypowiadając się na temat, któremu poświęcony jest wywiad, przekazuje pośrednio inne, dodatkowe informacje, wzbogacające naszą wiedzę na temat całego procesu dydaktycznego, odnoszącego się do interesującego nas tu przedmiotu. Poniżej przedstawiamy najistotniejsze naszym zdaniem różne możliwości spojrzenia na zebrane tą drogą opinie, ilustrując je przykładami wywiadów, zorientowanych na poszczególne, konkretne cele.

Przykład pierwszy

Temat wywiadu: Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych

Informacje główne to przebieg pracy zawodowej, posunięcia dydaktyczne w odniesieniu do wprowadzania i ćwiczenia nowego materiału językowego oraz ewolucja w ich stosowaniu, dobór technik kontroli i oceny przyrostu umiejętności uczniów, praca nad aktualizacją reprezentowanej przez siebie znajomości języka. *Informacje dodatkowe* to możliwość wywnioskowania, w jakich rolach dany nauczyciel czuje się najlepiej, a w jakich najgorzej, jak planuje i organizuje poszczególne typy lekcji języka obcego. Wszystko razem może posłużyć do określenia cech stylu dydaktycznego danej jednostki (por. Wysocka 2003a: 29-42), a także pozwala zwrócić uwagę badacza na ogólnie pojęte relacje nauczyciel-uczeń.

Przykład drugi

Temat wywiadu: Praca nauczyciela języka obcego z podręcznikiem

Informacje główne to reprezentowana przez respondenta umiejętność doboru podręcznika dla danej grupy wiekowej i poziomu zaawansowania uczniów, sposób korzystania z niego, z uwzględnieniem własnej oceny jakości podręcznika, sposób korzystania z przynależnych do niego materiałów uzupełniających i książki dla nauczyciela. Ważne jest również wyodrębnienie sytuacji, w których nauczyciel uzupełnia korzystanie z wybranego podręcznika innymi materiałami i pomocami (jakimi?) dydaktycznymi.

Informacje dodatkowe to możliwość wywnioskowania, z jakich rodzajów podręczników i innych pomocy dydaktycznych dany nauczyciel nie korzysta, jakie są preferowane przez niego metody i techniki dydaktyczne, które stosuje w odniesieniu do danego materiału językowego, w jakich okolicznościach nie może się bez podręcznika obejść, a kiedy opiera się wyłącznie na własnej wiedzy i doświadczeniu.

Niewątpliwie przeprowadzenie wywiadu i analiza jego rezultatów wymaga od badacza określonych umiejętności, które może on w sobie rozwinąć, szcze-

gólnie przy okazji przeprowadzania wywiadów pilotażowych. Po pierwsze, musi świadomie kontrolować przebieg wywiadu, zdając sobie równocześnie sprawę z tego, że najważniejszym zadaniem, jakie musi spełnić, jest zapewnienie respondentowi warunków do udzielania swobodnych i naturalnych odpowiedzi na pytania, czego rezultatem będzie uzyskanie pełnych i wyczerpujących informacji (por. Richards 2003: 50-51). Z kolei pracując nad zebranych materiałem badacz musi także umieć przeprowadzić odpowiednią selekcję i klasyfikację zebranych danych oraz rozwinąć w sobie umiejętność analizowania całego materiału z punktu widzenia różnych kryteriów.

Widać więc, że korzyści płynące ze stosowania wywiadu przy okazji prowadzenia tak podłużnych, jak i poprzecznych badań diagnostycznych są niezaprzeczalne. Jak już napisałam w pkt. 1, jest to narzędzie niezwykle skuteczne przy okazji zbierania materiałów do studiów przypadku, i w odniesieniu do poszczególnych jednostek, i do grup nauczycieli, na przykład pracujących z uczniami należącymi do tej samej grupy wiekowej lub do jednego poziomu zaawansowania czy też zatrudnionych w jednej placówce dydaktycznej. Dodatkową, równie istotną wartością wywiadu, o przedstawieniu której nie wolno nam tu zapomnieć, jest sam fakt skłonienia poszczególnych nauczycieli do mówienia na temat swojej działalności. W trakcie udzielania wywiadu respondent myśli i zastanawia się nad sobą, dochodząc często do spostrzeżeń i stwierdzeń, z których wcześniej nie zdawał sobie sprawy (por. Boxer 2002: 17-18). Można więc przy pomocy wywiadu pobudzić nauczycieli do funkcjonowania w ramach *refleksyjnego modelu nauczania* (ang. *reflective teaching*), o którym szerzej będzie mowa w dalszej części niniejszej pracy.

4. Obserwacje lekcji

W tej części niniejszej pracy chciałabym wykazać, że obserwacje lekcji są również wartościowym sposobem zbierania informacji na temat pracy nauczyciela języków obcych. Zagadnienie to zostanie omówione oddzielnie w stosunku do obserwacji zewnętrznej i obserwacji uczestniczącej, zgodnie z typami obserwacji wyszczególnionymi przez Komorowską (2002: 15-17).

4.1. Obserwacje zewnętrzne

Zewnętrzne obserwacje lekcji, zwane również głównie przez starszych nauczycieli „hospitacjami”, nie cieszą się dobrą sławą wśród przedstawicieli tego zawodu. Tymże „hospitacjom” podlegali i – jak sądzę – podlegają głównie studenci, podczas obowiązkowych praktyk pedagogicznych, a także młodzi stażem i wiekiem nauczyciele przy okazji kontroli ze strony zwierzchników (np. dyrekcji szkoły) lub w trakcie pracy nad zdobywaniem kolejnych stopni w ich rozwoju zawodowym. Negatywne – pełne lęku – nastawienie wizytowanych nauczycieli wynika z tego, że oczekują oni głównie krytyki, składającej się z wytknięcia im przez obserwatorów błędów, jakie ci ostatni zauważyli podczas lekcji. Dodać tu

należy, że lekcje języka obcego hospitowane/wizytowane są często „z urzędu” przez osoby nie będące specjalistami w dydaktyce języków obcych. Prowadzą one najczęściej obserwację całościową, rejestrując możliwie dokładnie przebieg lekcji, a ich nastawienie jest wybitnie ewaluacyjne.

Chcąc więc przedstawić obserwacje lekcji jako działanie godne polecenia w kształceniu nauczycieli języków obcych i w badaniach nad jego osobą, trzeba przede wszystkim podkreślić, że ich głównym celem nie jest krytyka, lecz określenie cech charakterystycznych procesu dydaktycznego realizowanego przez daną jednostkę. Funkcję diagnostyczną obserwacji lekcji uważam za najważniejszą, a jej konsekwencją jest późniejsza interpretacja uzyskanych wyników, a także ewentualna „terapia”. Oznacza to zatem, że skuteczne obserwacje lekcji muszą być prowadzone tylko przez specjalistów w dydaktyce szczegółowej danego języka obcego, a zmiana nastawienia nauczycieli jest tu kwestią priorytetową.

Stoimy na stanowisku, że obserwacje zewnętrzne, prowadzone „z urzędu”, są najczęściej realizowane *metodą próbek czasowych* (ang. *time sampling*), a ich rezultaty mogą odnosić się przede wszystkim do zasad dydaktyki ogólnej. Natomiast *metoda próbek zdarzeń* (ang. *event sampling*) może okazać się najskuteczniejsza w pracy nad rozwojem zawodowym danej jednostki. Takim zdarzeniem może być np. sposób wprowadzania nowego materiału składniowego bądź leksykalnego, a szczegółowej obserwacji mógłby podlegać rodzaj objaśnień stosowanych przez nauczyciela i/albo ich zrozumienie przez uczniów. Podkreślić tu jednak trzeba, że obie wymienione tu metody są w obserwacji zewnętrznej jednakowo przydatne przy okazji prowadzenia badań diagnostycznych, poprzecznych i podłużnych, poświęconych aspektowi jakościowemu procesu nauczania-uczenia się, realizowanych przez poszczególne jednostki, a także zespoły badaczy.

4.2. Obserwacje uczestniczące

Ten typ obserwacji wymaga od nauczyciela trochę innych umiejętności niż rzetelne przygotowanie lekcji, w której uczestniczy obserwator z zewnątrz. Musi się on bowiem skoncentrować na zachowaniu i reakcjach uczniów podczas prowadzonych przez siebie zajęć. Jest więc i uczestnikiem procesu nauczania-uczenia się i obserwatorem; pełni zatem równocześnie dwie funkcje.

Jestem zdania, że w tego typu obserwacjach najlepiej sprawdzają się próbki czasowe i próbki zdarzeń. Obserwacja uczestnicząca zaprojektowana na całe 45 min. lekcji byłaby trudna, a może nawet i niemożliwa do rzetelnego przeprowadzenia ze względu na konieczność skupienia uwagi nauczyciela równocześnie na przebiegu lekcji i na reakcjach uczniów. I tak, każde z wcześniej zaplanowanych przez nauczyciela zdarzeń może podlegać obserwacji. Jako przykład można tu przytoczyć obserwację pracy uczniów w parach, poświęconej zadaniu przygotowania dialogu, który potem trzeba będzie odegrać. Istotne byłoby tu ich zachowanie, pytania, jakie ewentualnie zadają nauczycielowi, no i oczywiście ocena jakości wykonania tego zadania. Metodą próbek czasowych można natomiast obserwo-

wać np. ilość i jakość ćwiczeń gramatycznych wykonanych przez uczniów podczas pierwszych piętnastu minut lekcji powtórzeniowej.

Widać więc, że w obserwacji uczestniczącej najważniejsze dla nauczyciela jest zebranie danych o tym, jak uczniowie reagują na przekazane im polecenia i jak wywiązują się z powierzonych sobie zadań. Na podstawie analizy rezultatów takiej obserwacji nauczyciel jest więc w stanie zmienić to, co jest nieskuteczne: np. opracować inny sposób objaśnień wykorzystując inaczej użycie języka ojczystego, zmienić jakość i kolejność ćwiczeń, zwiększyć lub zmniejszyć ilość przykładów, po czym ponownie sprawdzić nowe rozwiązanie, poszukując optymalnego dla danej grupy uczniów. Obserwacja uczestnicząca jest najlepszym sposobem na wypracowanie przez nauczyciela wariantu postępowania, który określiłby najlepiej jego relacje tak z całą klasą, jak i z poszczególnymi jednostkami. Będzie on mógł wyraźnie zobaczyć, jak funkcjonuje proces nauczania-uczenia się języka obcego, w którym i on sam, jako jego reżyser i zarazem aktor, i jego uczniowie – aktorzy mogą pracować nad tym, aby jak najlepiej odegrać swoje role.

4.3. Autoobserwacje

Nauczyciel, który prowadzi autoobserwacje podczas realizowanego przez siebie procesu dydaktycznego musi zdawać sobie sprawę z tego, że jest tu osobą najważniejszą. Koncentruje się bowiem na sobie: własnych przemyśleniach, projektach i ich realizacji. Wprowadza w życie nowe rozwiązania, a potem komentuje i ocenia rezultaty swoich posunięć. Musi więc pamiętać o tym, że uczniowie znajdują się teraz na drugim planie, stanowiąc niejako „tło” dla jego poczynań.

Umiejętność, jaką musi rozwinąć w sobie nauczyciel-autoobserwator polega na dokładnym zarejestrowaniu własnych przemyśleń przy okazji planowania lekcji, prześledzeniu swoich reakcji podczas ich trwania i zaopatrzeniu się w szczegółowy komentarz sporządzony w trakcie lekcji lub po jej zakończeniu. Mamy tu więc do czynienia z klasycznym przykładem funkcjonowania nauczyciela języków obcych jako *refleksyjnego praktyka* (por. Wysocka 2003a: 15-20). Niezależnie od decyzji rejestracji własnego zachowania podczas całej lekcji, prowadzący autoobserwacje nauczyciel może oczywiście skupić się także na wybranych przez siebie próbkach zdarzeń bądź obserwować i komentować swe zachowanie w ciągu wybranego odcinka czasu.

Dane, zebrane przez poszczególne osoby podczas całej, z góry zaplanowanej serii lekcji posłużą im do zebrania informacji o sobie. Dotyczyć one mogą nie tylko postępowania z materiałem językowym, lecz także całokształtu relacji nauczyciel uczeń, takich jak np. sposoby poprawiania błędów czy też nastawienie do mniej lub bardziej utalentowanych językowo jednostek itp. To z kolei wpłynie na autorefleksję i w konsekwencji na rozwój reprezentowanej przez nauczyciela kompetencji profesjonalnej, a co za tym idzie, na określenie cech indywidualnego, charakterystycznego dla każdej jednostki, stylu dydaktycznego (por. Wysocka 2003a: 18-20; także Wysocka 2003b: 87-99).

4.4. Arkusz obserwacyjny

Narzędziem służącym do rejestracji danych jest arkusz obserwacyjny, którego konstrukcją i sposobem wypełniania zajmujemy się obecnie. Jest rzeczą wielce pożądaną, aby prowadzący obserwacje nauczyciel umiał skonstruować go sam, zgodnie z celami obserwacji, które sobie postawi. Jeżeli zaś ma do dyspozycji wykorzystane już wzory, by adaptował je, zgodnie z własną koncepcją. Wycho- dzimy tu z założenia, że każda obserwacja jest czymś niepowtarzalnym, tak jak niepowtarzalna jest każda lekcja i styl dydaktyczny każdego nauczyciela. Możemy jedynie w tym miejscu zasygnalizować najważniejsze dane o charakterze ogólnym, które powinny znaleźć się w każdym typie arkusza, pozostawiając równo- cześnie wszystkim zainteresowanym miejsce na własną inwencję twórczą:

Obserwacje zewnętrzne i uczestniczące

- określenie metody obserwacji (próbki czasowe, próbki zdarzeń);
- wyraźne określenie materiału językowego, którego dotyczy obserwacja;
- wyraźne określenie zagadnienia podlegającego obserwacji w przypadku dydaktyki ogólnej;
- w przypadku próbek zdarzeń przedstawienie obserwowanego problemu na tle całej lekcji;
- w przypadku próbek czasowych podanie skrótowej informacji dotyczą- cej całej lekcji.

Najwięcej miejsca w przypadku takiego arkusza należy więc przewidzieć na reje- strację reakcji uczniów na dokładnie przedstawione posunięcia nauczyciela.

Autoobserwacje

- podanie skrótowego przebiegu lekcji;
- wyodrębnienie problemów, które podlegać będą autoobserwacji pod- czas danej lekcji.

Najistotniejszy w tym wypadku jest jak najdokładniejszy opis własnego zacho- wania i przedstawienie komentarza na temat rezultatów wprowadzenia w życie własnych posunięć. Komentarz taki ma za zadanie doprowadzić obserwatora do późniejszej autorefleksji.

Informacje na temat przebiegu całej lekcji zamieszczane w każdym arku- szu obserwacyjnym mają charakter uzupełniający i potrzebne są po to, aby ula- twić nauczycielowi późniejszą, całościową analizę wyników obserwacji i autoob- serwacji. Podkreślić poza tym należy konieczność odróżnienia opisu lekcji od prezentacji inicjatyw nauczyciela, uczniów i komentarzy na temat zachowania wszystkich uczestników procesu dydaktycznego, co jest szczególnie ważne w przypadku autoobserwacji. Takie umiejętności poszczególni nauczyciele mogą w sobie rozwinąć podczas tzw. *obserwacji próbnych*, gdzie mogą sprawdzić przy- datność swego arkusza obserwacyjnego, a także wyrobić sobie techniczną

sprawność w rejestracji danych, co wymaga pewnej wprawy, nawet po podjęciu decyzji, co zapisać można już podczas lekcji, a co bezpośrednio po jej zakończeniu. Narzędziem pomocniczym przy wypełnianiu arkusza obserwacyjnego może okazać się lista pytań (ang. *checklist*), skonstruowana uprzednio pod kątem celu badań obserwacyjnych przewidzianych do przeprowadzenia podczas danej lekcji (por. Makarska, Potocka i Szatan 1996: 55-68).

Prowadzenie każdego rodzaju obserwacji lekcji wymaga, jak widać, wcześniejszych zabiegów organizacyjnych, a także rozwinięcia określonych umiejętności, niezbędnych u obserwatora. Warto jednakże zainwestować w takie przedsięwzięcie, gdyż to na pewno zaprocentuje, dostarczając nauczycielom wiedzy, która w niedalekiej przyszłości ułatwi i uprzyjemni pracę tak im samym, jak i ich uczniom.

5. Rola obserwacji lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych

Z przedstawionej w pkt. 4 analizy wynika, że obserwacje lekcji stanowić mogą niezwykle bogate źródło informacji na temat pracy dydaktycznej nauczyciela języków obcych. Najmniej danych można zapewne będzie zebrać w przypadku obserwacji zewnętrznej, prowadzonej przez zwierzchnika danego nauczyciela. Zarówno prowadzący lekcję, jak i uczniowie funkcjonują tu w warunkach napięcia emocjonalnego, więc cała sytuacja nie może być uznana za naturalną. Nauczyciele będą zapewne czuli się lepiej podczas obserwacji „koleżeńskich”, prowadzonych w określonym wcześniej celu. Tu nastawić się będą mogli na partnerską dyskusję przeprowadzaną po lekcji.

Niezależnie jednak od tego, kto wystąpi w roli obserwatora, będzie on zawsze traktowany jak „ciało obce”, a zebrane przezeń informacje nie będą do końca odzwierciedlać tego, co dzieje się w klasie. Dlatego materiał pochodzący z obserwacji uczestniczących i autoobserwacji może moim zdaniem być uważany za bardziej rzetelny i wiarygodny. Nauczyciel może tu sam podjąć decyzję co do wyboru metody obserwacji i częstotliwości jej prowadzenia. Może także zaprojektować samodzielnie cały cykl obserwacji, zależnie od własnych potrzeb. Chcąc na przykład wypracować sobie jak najlepszy wariant objaśnień gramatycznych przy okazji wprowadzania danego materiału językowego, może przeprowadzić obserwację metodą próbek zdarzeń w klasach równoległych, ustalić wariant optymalny, a następnie zastosować go w wybranej, kolejnej grupie uczniów i sprawdzić, jakie są ich zachowania językowe w odniesieniu do tegoż materiału.

Prowadzący obserwacje uczestniczące i autoobserwacje nauczyciel języków obcych może zatem wypracować sobie podstawowe wzorce zachowań, na których będzie się mógł w toku swojej praktyki dydaktycznej opierać, modyfikować je i rozwijać w zależności od grupy uczniów, z jaką pracuje i postępów wiedzy teoretycznej w danym zakresie. W rezultacie takich działań mogłoby nawet powstać swoiste nauczycielskie portfolio. Obserwacje takie są zatem nieodzowne

w pracy poszczególnych jednostek nad rozwijaniem indywidualnego stylu dydaktycznego, o którym była już mowa wcześniej.

Pomimo tego, że w pkt. 4.4. zachęcałam poszczególnych nauczycieli do samodzielnego konstruowania indywidualnych arkuszy obserwacyjnych, do wykorzystania tylko przez nich, istnieje jeszcze możliwość organizowania specjalnych projektów, których uczestnicy współpracaliby z badaczem, prowadziliby obserwacje zgodnie z jego koncepcjami i zaleceniami, wypełniając arkusze opracowane według jego projektu. Analiza danych zebranych podczas obserwacji lekcji odgrywa zatem ogromną rolę tak w rozwijaniu indywidualnych umiejętności zawodowych poszczególnych nauczycieli języków obcych, jak i w poszerzaniu naszej wiedzy na temat jakości procesu nauczania-uczenia się tego przedmiotu, zdobywanej przy okazji diagnostycznych badań dydaktycznych.

6. Podsumowanie

Zarówno informacje zebrane podczas wywiadu, jak i wypełniane przez obserwatorów lekcji arkusze prowokują nauczycieli do samooceny, co z kolei jest niezbędnym czynnikiem ich funkcjonowania w ramach refleksyjnego modelu kształcenia i doskonalenia zawodowego. Opierając się na tym, co pisze na ten temat Komorowska (2008: 73-74) podkreślić należy stworzoną przez omawiane tu narzędzia możliwość zdobycia informacji na temat świadomego stosowania przez nauczycieli określonych posunięć. Chodzi tu między innymi o „świadomość powodów, z jakich podejmowane są decyzje, świadomość możliwych konsekwencji i efektów ubocznych podejmowanych działań, czy też świadomość alternatywnych sposobów osiągnięcia pożądanego celu oraz otwartość na zmiany i dalszy rozwój umiejętności”. Można więc z całą pewnością stwierdzić, że zarówno udzielanie wywiadu, jak i zbieranie danych drogą obserwacji lekcji są najlepszymi rodzajami działań, według których może funkcjonować nauczyciel, którego pragniemy zachęcić do pracy w ramach wymienionego wyżej modelu po to, aby dowiedział się jak najwięcej o swojej działalności dydaktycznej. Krytycy proponowanego tu postępowania skoncentrują się z pewnością na negatywnych konsekwencjach dodatkowego obciążania i tak już bardzo zajętych nauczycieli języków obcych prowadzeniem obserwacji i konstruowaniem niezbędnych do tego celu arkuszy obserwacyjnych. Stoimy jednakże na stanowisku, że warto zainwestować we własny rozwój zawodowy w celu ułatwienia sobie pracy i zdobycia wiedzy o samym sobie, co z kolei stanowić może zachętę do poszukiwania twórczych i oryginalnych rozwiązań.

Stosowanie obserwacji uczestniczących i autoobserwacji może i powinno stanowić element obowiązkowy w kształceniu nauczycieli języków obcych. Do konstruowania arkuszy obserwacyjnych można studentów przygotować podczas ćwiczeń z metodyki nauczania języków obcych, tak aby mogli oni zrealizować cykl obserwacji w czasie trwania obowiązkowych praktyk pedagogicznych. Prowadzenie obserwacji zewnętrznych pozostawić by wtedy można mentorom,

a byłyby one dla studenta-praktykanta czymś bardziej naturalnym i tym samym mniej traumatycznym. Nauczyciel wkraczałby zatem w samodzielne życie zawodowe przygotowany do tego rodzaju aktywności, która pozornie tylko stanowiłaby dla niego dodatkowy ciężar.

Przyjęcie takiego podejścia do omawianego tu zagadnienia można zatem uznać za szczególnie korzystne, tak w przypadku modyfikacji procesu przygotowywania studentów neofilologii do pracy nauczyciela języków obcych, monitorowania ich rozwoju w trakcie pracy, jak i realizowania konkretnych projektów badawczych obejmujących studia jakościowe nad procesem nauczania uczenia się języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. (red.). 2001. *Research on foreign language acquisition*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Arabski, J. (red.). 2003. *Wybrane zagadnienia glottodydaktyki*. Katowice: Wydawnictwo „Para”.
- Boxer, D. 2002. *Applying sociolinguistics*. Philadelphia: John Benjamins.
- Gruszczyński, L. A. 2001. *Kwestionariusze w socjologii. Budowa narzędzi do badań surveyowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jaroszewska, A. i Torenc, M. (red.). 2008. *Kultury i języki. Poznawać – uczyć się – nauczać*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Komorowska, H. 2002. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Komorowska, H. 2008. „Samoocena w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli – nowe rozwiązania europejskie”, w: Jaroszewska, A. i Torenc, M. (red.). 2008. 71-80.
- Makarska, J., Potocka, D. i Szatan, J. 1996. „Observation and supervision – draft guidelines”, w: Soelanko, E. (red.). 1996. 55-69.
- Richards, K. 2003. *Qualitative inquiry in TESOL*. New York. Palgrave Macmillan.
- Soelanko, E. (red.). 1996. *Carry on teacher or how to survive in the classroom*. Warszawa: Wydawnictwo NKJA Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wysocka, M. 2001. „On defining FL teachers’ competence”, w: Arabski, J. (red.). 2001. 63-68.
- Wysocka, M. 2003a. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wysocka, M. 2003b. „Rozwój stylu dydaktycznego u nauczycieli języków obcych”. w: Arabski, J. (red.). 2003. 87-99.

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 zmiarają 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.

Drugą 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 dzienniczków 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 dzienniczków. 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 dzienniczków 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.

*Urszula
Paprocka-Piotrowska
Instytut Filologii Romańskiej, KUL*

TRANSKRYPCJA, KODOWANIE I ANALIZA DANYCH JĘZYKOWYCH W SYSTEMIE CHILDES

Transcription, coding and analysis of data in the CHILDES system

The Childes Language Data Exchange System (CHILDES), composed of Codes for Human Analysis of Transcripts (CHAT) and Computerized Language Analysis (CLAN), offers the possibility of transcription, grammatical coding and analysis of transcripts of language data, which can be used in psycholinguistics research. The CHILDES system enables us to code language data and provides easy and fast access to automatically-generated sets, such as, for example, statistical information concerning the frequency of words, the contexts in which they appear, syntactic properties, combination of keywords as well as type/token ratio. The paper briefly presents the CHILDES, with a particular emphasis on those of its functions which can be employed in research on language acquisition.

1. Wstęp

Opracowany i rozpowszechniony przez MacWhinneya (MacWhinney 2000; por. Champaud 2001) system CHILDES (ang. *Child Language Data Exchange System*) składa się z trzech komponentów:

- a) zasad transkrypcji i kodowania danych CHAT (ang. *Codes for the Human Analysis of Transcripts*);
- b) edytora tekstu CLAN (ang. *Computerized Language Analysis*), w którym niektóre procedury transkrypcji oraz kodowania danych są zautomatyzowane i pozwalają na połączenie transkrybowanych plików z plikami video oraz plikami dźwiękowymi zapisanymi w wersji cyfrowej;

- c) banku danych (ang. *Database*): zarejestrowane oraz transkrybowane wypowiedzi dzieci (najczęściej spontaniczne) pochodzące z około 30 języków; korpus zawiera także dane zebrane u dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy, u osób dwujęzycznych, u dorosłych dotkniętych afazją oraz u uczących się języków obcych.

Elementy te uzupełnia baza danych bibliograficznych dotyczących akwizycji języka, zawierająca ponad 30 000 haseł. Pełna informacja o systemie CHILDES oraz jego komponentach znajduje się na stronach [www: http://childes.psy.cmu.edu](http://childes.psy.cmu.edu) (strona główna systemu) oraz <http://www.cnts.ua.ac.be/childes> (europejska strona CHILDES, moderowana przez Uniwersytet w Antwerpii). Obie strony proponują też wpis na listę mailingową *Info-CHILDES*. Dane zapisane w banku danych są regularnie aktualizowane, a dostęp do nich jest nieograniczony, wszystkie skopiować można ze strony internetowej CHILDES, zachowując zasadę *data sharing*, wedle której zachowana jest anonimowość informatorów, a obowiązkowo cytowane są nazwiska badaczy, którzy dane zebrali, udostępnili oraz wyrazili zgodę na ich użycie (np. jeśli stanowią one materiał opracowany w publikacjach).

2. CHAT: Codes for the Human Analysis of Transcripts

CHAT to metoda zapisu i transkrypcji danych językowych opierająca się na trzech zasadach:

1. Każde wypowiedzenie (enuncjacja) zapisane jest w systemie jako odrębne hasło. W wypadku, gdy lokutor produkuje (wypowiada) kilka następujących po sobie wypowiedzeń (tak dzieje się na przykład w wypadku nagrywania i transkrybowania narracji), każde z nich odpowiada jednej tak zwanej *linii głównej* (ang. *main line*); ważne jest to ze względu na możliwe do zapisania informacje dodatkowe oraz kody odnoszące się zawsze i jedynie do danej linii głównej. Każda linia główna zaczyna się od gwiazdki (*), po niej następuje trójliterowy symbol (zapisany drukowanymi literami) oznaczający lokutora, następnie dwukropek, tabulacja, wypowiedzenie zakończone obowiązkowo znakiem interpunkcyjnym. Wewnątrz wypowiedzenia (wewnątrz linii głównej) nie należy stosować żadnych znaków interpunkcyjnych. Przykładem może być następujący zapis:

*PIO: była zima.

2. Informacje dodatkowe, ewentualne komentarze oraz linie kodów wprowadzane są za pomocą *linii zależnych* (ang. *dependent tiers*), zapisywane tuż pod linią główną, której bezpośrednio dotyczą. Linie zależne rozpoczynają się symbolem %, po nim następuje trójliterowy symbol kodu linii (zapisany małymi literami), dwukropek, tabulacja oraz zawartość linii. System CHILDES zawiera już pewną ilość predefiniowanych linii zależnych, i tak na przykład linia oznaczona symbolem %*mor* zawierać będzie kody do-

tyczące morfologii i składni, linia *%com* – komentarz transkrybującego, a linia *%act* – komentuje działania mówiącego. Poniżej podajemy przykład takiego zapisu:

```
*PIO:  była zima.  
%mor:  3SF V | być-PAST | zima  
%com:  z wahaniem  
%act:  wskazuje palcem na obrazek.
```

Użytkownicy systemu mogą tworzyć na potrzeby swoich badań własne linie zależne, kodując tym samym interesujące dla nich zjawiska, jak poniżej:

```
*PIO:  była zima.  
%cli:  exi_być
```

W powyższym przykładzie, stworzona przez użytkownika (tu: autor tekstu) linia nosząca kod *%cli* odnosi się to typu użytego czasownika (czasownik fazowy, czasownik ruchu, czasownik posiłkowy, czasownik egzystencjalny itp.), a kod *exi_xxx* oznacza zdanie egzystencjalne (inne praktyczne zastosowania tworzonych linii zależnych – patrz poniżej).

3. Celem linii głównej (*) jest zapis nagranej wypowiedzi w sposób najbardziej zbliżony do formy fonicznej, jaką nadal jej mówiący. Oczywiście jest także, że formy wypowiedziane przez dzieci oraz uczących się języka obcego (zwłaszcza w stadium początkowym) różnią się znacznie od standardowej formy języka, CHILDES pozwala na zapis tych zmian (form niestandardowych) i umożliwia informatyczną obróbkę danych. Zmiany (zwłaszcza fonetyczne czy morfologiczne) zapisane być mogą już w linii głównej, tym niemniej do komentarzy i kodów wszelkiego typu zaleca się stosowanie odpowiednich linii zależnych, w przeciwnym wypadku, linia główna szybko staje się nieczytelna i trudna do analizy.

Obok linii głównych oraz linii zależnych, trzecim istotnym elementem plików CHAT są *nagłówki* (ang. *headers*); niektóre z nich zawsze umieszczane są na początku pliku będącego zapisem wypowiedzi i zawierają stałe informacje pozwalające na identyfikację pliku, informatora, zadania językowego i innych. Wszystkie nagłówki (*headers*) rozpoczynają się od symbolu *@*. Wszystkie pliki zapisane w systemie CHAT muszą zaczynać się od nagłówka *@Begin* oraz kończyć się zapisem *@End*. Każdy z nich musi też w drugiej linii zawierać nagłówek *@Participants*. Zasady te ilustruje następujący przykład:

```
@Begin  
@Participants  
@End
```

@Begin, @Participants i @End to nagłówki obowiązkowe dla wszystkich plików (ang. *obligatory headers*); ich brak nie pozwala na sprawne funkcjonowanie systemu.

Użytkownik wprowadzić może także dodatkowe, tak zwane *nagłówki stałe* (ang. *constant headers*), które nie są obowiązkowe, ale zawierają za to często przydatne informacje dotyczące badanych, nagrania czy interakcji. Wymienić można tu przykładowo:

@Birth of Learner:	23-JAN-1997
@Age of Learner:	9;7.27
@Time spent in Poland:	1;0.24
@Date:	19-AUG-2006
@Filename:	ffe4lucf.cha
@Transcriber:	UPP
@Warning:	transcript has not been double-checked

Wiek i datę urodzenia badanych zwyczajowo notuje się w wypadku badań przeprowadzanych z dziećmi, w wypadku badań dorosłych wystarcza adnotacja *adult* (dorosły).

Możliwe są również *nagłówki zmienne* (ang. *changeable headers*), umieścić można je na początku pliku razem z nagłówkami stałymi, bądź też w treści pliku, wewnątrz samej transkrypcji, przykładowo:

@Situation:	opowiedzieć film o Reksiu
@Activities:	uzupełnić układankę.

Wśród nagłówków zmiennych warto zwrócić uwagę na oznaczenia @Bg: *reading/picture story* oraz @Eg: *reading/picture story*. Oznaczają one odpowiednio początek i koniec tak zwanych *fragmentów specjalnych* (ang. *special passages*) poświęconych na czytanie tekstu bądź opowiadanie historyjki obrazkowej:

*PIO:	nie wiem co powiedzieć.
@Bg:	reading
*PIO:	dawno dawno temu.
*PIO:	za górami, za lasami.
*PIO:	żyła w samotnej wieży piękna królewna.
@Eg:	reading

Pliki transkrybowane w formacie CHAT muszą posiadać rozszerzenie *.cha*. Są one kompatybilne z formatem *txt* (pliki tekstowe), mogą więc być edytowane (drukowane, opracowywane) w formacie Word. Przykładowa nazwa pliku w formacie CHAT (stworzona dla konkretnego projektu) może mieć postać: *ffe4lucf.cha* (tu: w nazwie zakodowane jest: *f* – frankofon, *f* – nagranie w języku francuskim, *e* – dziecko [*enfant*], *4* – czterolatek, *luc* – trzy pierwsze litery imienia identyfikujące dziecko, *f* – opowiadanie filmu).

Szczegółowy i pełny opis zasad transkrypcji w systemie CHAT dostępny jest w wersji elektronicznej (podręcznik w formacie PDF) na stronie [www: http://childes.psy.cmu.edu](http://childes.psy.cmu.edu) (*The CHILDES Project, Part 1: The CHAT Transcription Format*). Przykładowe symbole transkrypcji prezentuje lista poniżej:

Jednostki leksykalne (w linii głównej)

@	niestandardowa forma językowa (<i>special form</i>)
xx	jednostka niezrozumiała, prawdopodobnie jedno słowo
xxx	jednostka niezrozumiała, prawdopodobnie grupa słów
www	materiał nietranskrybowany
&	początek zapisu w wersji fonologicznej
[?]	jednostka niezrozumiała – transkrypcja najbardziej prawdopodobna
()	brak części jednostki leksykalnej

Morfemy

-	sufiks
#	prefiks

Interpunkcja

.	kropka, koniec wypowiedzenia
?	pytanie
!	wykrzyknik
+...	wypowiedzenie niedokończone
+/.	wypowiedzenie przerwane

Pauzy

#	pauza krótka (mniej niż 2 sekundy)
##	pauza długa (2-8 sekund)
eh@fp	pauzy wypełnione

Ton wypowiedzi

↑	ton wznoszący
↓	ton opadający

Symbole „zasięgu”

[=texte]	texte: wyjaśnienie znaczenia
[=? texte]	texte: transkrypcja alternatywna lub najbardziej prawdopodobna
[/]	powtórzenie bez poprawek
[//]	powtórzenie z poprawkami

Transkrypcja danych zgodna z systemem CHAT gwarantuje sprawne funkcjonowanie programu CLAN. Zależnie od typu przeprowadzanej analizy niektóre zasady transkrypcji mogą zostać uproszczone (pominięte); należy jednak pamiętać, iż w takim wypadku nie wszystkie komendy programu CLAN – a więc nie wszystkie analizy wykonywane na danych automatycznie – będą dostępne.

3. CLAN: Computerized Language Analysis (Informatyczna Analiza Języka)

Komendy programu CLAN skonstruowane są tak, by umożliwić analizę danych językowych transkrybowanych w formacie CHILDES. Sam CLAN zawiera *edytor tekstu* (ang. *editor*) przystosowany do pracy z plikami zakodowanymi w systemie zapisu CHAT. Zależnie od potrzeb, może on funkcjonować w trybie umożliwiającym *zapis i transkrypcję danych* (ang. *CHAT mode*), *kodowanie danych* (ang. *coder mode*), *łączenie plików transkrypcji z odpowiadającymi im plikami audio* (ang. *sonic mode*) i video (ang. *video mode*).

W czasie transkrypcji plików w systemie CHAT w celu ich automatycznej analizy przy użyciu komend programu CLAN, niezwykle ważna jest weryfikacja zapisu i jego zgodności z zasadami transkrypcji CHAT. Program wykonuje ją automatycznie przy użyciu funkcji *CHECK* (wybrać *mode* w menu okna komend programu >> z listy wybrać funkcję *check open file*) i wskazuje na ewentualne błędy w transkrypcji (najczęstsze to brak znaków końcowych zamykających linię zapisu, opuszczenia nawiasów, niedozwolone zasadami transkrypcji znaki, nieopisane linie zapisu). Plik zapisany w systemie CHAT zgodnie z wymogami programu CLAN pozwala automatycznie generować analizy i informacje dotyczące jednego pliku bądź grupy plików; dane będące wynikami analiz można osobno edytować, formatować, drukować, przenosić do innych partii tekstu.

Przykładowe komendy aplikacji CLAN to *CHECK*, *DATES*, *FREQ*, *COMBO*, *MLU*. Komenda *CHECK*, opisana powyżej, pozwala na weryfikację transkrypcji danych, wykrycie i poprawienie błędów w zapisie; trzeba jednak podkreślić, że *CHECK* nie jest korektorem ortograficznym. *DATES*, pozwala policzyć wiek badanego z dokładnością do ilości dni, biorąc pod uwagę datę urodzenia (dziecka) oraz datę nagrania. *FREQ* pozwala zbadać frekwencję danej jednostki leksykalnej, kilku lub wszystkich jednostek, w jednym pliku bądź w serii plików. Komenda ta jest o tyle istotna, że oprócz danych typowo liczbowych (ilość użyć) dostarcza informacji na temat tak zwanych *types* (ilość różnych mobilizowanych jednostek leksykalnych, np. ilość różnych czasowników) oraz *tokens* (ilość wszystkich jednostek leksykalnych mobilizowanych w ogóle, np. ilość wszystkich form czasownika w danym pliku). *Stosunek type/token* (ang. *types/token ratio*) pozwala zaś oznaczyć bogactwo leksykalne wypowiedzi czyli tzw. *wskaźnik Guirauda* (ang. *index of Guiraud*, fr. *indice de richesse*, cf. Broeder i in. 1993). *COMBO*, pozwala na wyszukiwanie występowania jednostek leksykalnych lub ich części w całych liniach tekstu bądź w opcjonalnie zdefiniowanym kontekście. W końcu *MLU* (ang. *Mean Length of Utterance*) pozwala policzyć średnią długość wypowiedzenia (ilość jednostek leksykalnych lub morfemów) dla danego lokutora, w jednym pliku bądź w serii plików, oraz jego odchylenie standardowe. *MLU* może podać także całkowitą ilość wypowiedzeń lub całkowitą ilość jednostek leksykalnych (lub morfemów) w danej partii danych (analizowanej części korpusu danych). Szczegółowy opis funkcji dostępnych przy pomocy komend

programu *CLAN* dostępny jest w wersji elektronicznej (podręcznik w formacie PDF) na stronie [www: http://childes.psy.cmu.edu](http://childes.psy.cmu.edu). (*The CHILDES Project*, Part 2: The CLAN Programs).

Komendy programu *CLAN* wpisywane są w pojawiające się okno komend (*Commands*) i posiadają ścisłą składnię: trzy kolejne elementy wpisywanej komendy rozdzielone spacjami. Element pierwszy to nazwa używanej komendy (skrót: *FREQ*, *CIMBO*, etc.); element drugi uściśla linię (a w zasadzie linie główne, ewentualnie linie zależne), która objęta jest analizą (+*t* = linia główna) oraz specyfikuje uczestnika nagrania (**PIO*), którego analiza dotyczy (zazwyczaj: badane dziecko, uczeń, etc.); element ostatni wskazuje na plik (grupę plików), których analiza dotyczy (*ffe4luc.cha* – jeden wybrany plik o szczegółowo podanej nazwie, **cha* – grupa plików z określonego katalogu posiadająca rozszerzenie *.cha*). W ten sposób podana komenda: *freq +t*LUC.ffe4luc.cha* zbada frekwencję słów (ilość *types*, ilość *token* oraz *type/token ratio*) w wypowiedzi czteroletniego Luca.

4. Przykład pracy z plikiem zapisanym w systemie CHILDES (format CHAT)

Poniższy plik, zapisany w systemie CHILDES pochodzi z korpusu badań nad akwizycją języka u dzieci (języka ojczystego) i dorosłych (języka obcego); jest on przykładem praktycznego zastosowania systemu oraz jego funkcji do badań językoznawczych wykorzystujących elementy statystyki (Demagny i Paprocka-Piotrowska 2004; Paprocka-Piotrowska 2008). Prezentowany plik *pp4efilf.cha* jest zapisem wypowiedzi 4-letniego Filipa, który po polsku opowiadał fragment obejrzanych przygód Reksia (pięciominutowy film-rekwizyt był częścią protokołu badań). Transkrypcji dokonano bez zachowania polskich znaków diakrytycznych. Dodatkowa aplikacja systemu umożliwia ich zastosowanie, niemniej jednak, program funkcjonuje sprawniej nie obciążony systemem polskich znaków.

```
@Begin
@Participants: SBJ – Subject INV – Investigator (Anna, Katarzyna)
@Name of SBJ: Filip – FIL
@Birth of SBJ: 02.03.1997
@Sex of SBJ: male
@Language: polish
@Texte type: narration (film)
@Date: 23-JAN-2002
@Location: school
@Transcriber: Magda
@Filename: ppe4filf
@Dependent: cli, adv
```

```
*SBJ:      pamietam jak Reksio sie slizgal pod budka.
```

```
%cli:      aut_pamietac, dep_slizgac_sie
```

```

*SBJ:      jak go wyciągał z wody # tego chłopczyka.
%cli:      dep_wyciągnac
*SBJ:      jak ten chłopczyk go ubierał.
%cli:      aut_ubierac
*SBJ:      ## jak Reksio mu pokazywał ile jest stopni na termometrze.
%cli:      aut_pokazywac
*SBJ:      ## jak wpadł w siano.
%cli:      dep_wpasc
*SBJ:      ## więcej już chyba nic nie pamiętam.
%cli:      aut_pamiętac
%adv:      cav_juz
*INV:      cos chyba jeszcze było # dalej cos jeszcze było czy już nic # mówiles
           ze ten chłopczy wpadł do wody tak.
*SBJ:      potem chyba on się owinał w ciepły koc.
%cli:      aut_owinac_sie
%adv:      paav_potem
*SBJ:      i poszedł do domu # jakos tak było # w każdym razie.
%cli:      dep_pojsc, exi_byc
*INV:      no dobra.
@End
    
```

Transkrypcja zaczyna się od obowiązkowego nagłówka *@Begin* i kończy na również obowiązkowym *@End*. Wśród zapisanych nagłówków wpisano również obowiązkowy *@Participants*: *SBJ* – *Subject*, *INV* – *Investigator*, o ile jednak imiona ankieterów są specyfikowane (istotne jest bowiem, kto przeprowadzał wywiad z dzieckiem), to samo dziecko kodowane jest jako *SBJ* (ang. *subject*), co pozwala na automatyczne przeszukiwanie plików bez podawania w każdej komendzie konkretnego imienia dziecka ('ant', 'luc', 'fil' itp.) w składni. W nagłówkach stałych pominięto wiek dziecka (*@Age of SBJ*) – protokół badań zakładał bowiem wywiady w grupie czterolatków, podobnie poziom wykształcenia (*@Grade-level*). Czas nagrania (*@Time duration*) nie odgrywał roli w badaniach, więc również został pominięty, nie było też dodatkowych komentarzy (*@Coment*). Pozostałe nagłówki specyfikują kolejno: imię dziecka (w tym wypadku jest to imię autentyczne, w wypadku dorosłych często imię-identyfikator zostaje zmienione dla zachowania większej anonimowości badań), datę urodzenia, płeć, język wypowiedzi (badania przeprowadzono na dzieciach polskich, francuskich, brytyjskich, włoskich, greckich), typ wypowiedzi (dzieci poddawane były kolejno trzem zadaniom językowym: opowiadaniu filmu animowanego z cyklu *Reksio*, opowiadaniu historyjki obrazkowej – rekwizyt stworzony na potrzeby protokołu badań, oraz opisywały obraz przedstawiający płac w małym mieście), datę i miejsce nagrania (w wypadku dzieci młodszych istnieje duża różnica pomiędzy nagraniem przeprowadzonym w przedszkolu a w domu), osobę, która dokonała transkrypcji (niezwykle istotne zwłaszcza przy pewnych niejasnościach w transkrypcji) i nazwę pliku (tu: bez rozszerzenia *.cha* ponieważ i tak jest ono obowiązkowe). Nagłówek *@Dependent*: *cli*, *adv* wskazuje zaś, że plik przygotowany jest do prze-

przewodzenia analizy nie automatycznie generowanych funkcji zapisanych w systemie (morfologia, składnia, fonetyka), a funkcji stworzonych przez użytkownika na potrzeby jego własnych badań: typu użytego czasownika (*%cli*) oraz typu użytego przysłówka (*%adv*).

W linii zależnej oznaczonej symbolem *%cli* kodowany jest typ użytego czasownika: *%cli: cop_** (ang. *copula*), *aux_** (czasownik posiłkowy – ang. *auxiliary verb*), *exi_** (czasownik egzystencjalny), *spp_** (czasownik posiłkowy – ang. *support verb*), *dep_** (czasownik ruchu), *vdd_** (*verbum dicendi*), *vdp_** (czasownik percepcji), *vdf_** (czasownik frazowy), *aut_** (inne). Ta linia kodów została wprowadzona i wykorzystana przez użytkownika; wskazują na to jasno linie *%cli* następujące po każdym zakończonym wypowiedzeniem – po każdej linii oznaczonej symbolem **SBJ:* i zakończonej kropką, jak poniżej:

```
*SBJ:    pamietam jak Reksio sie slizgal pod budka.
%cli:    aut_pamietac, dep_slizgac_sie
```

W linii zależnej oznaczonej symbolem *%adv* zakodowany został typ przysłówka (ang. *adverb*), który występuje w danym wypowiedzeniu, przykładowo:

```
%adv: cav_* (przysłówek kontrastu w pozycji preverbalnej); paav_* (przysłówek
pozycji, anaforyczny, w pozycji prewerbalnej).
```

Ta linia kodów następuje bezpośrednio po linii oznaczonej symbolem *%cli* i odnosi się do tej samej linii wypowiedzenia, oznaczonej odpowiednio symbolem **SBJ:*

```
*SBJ:    potem chyba on sie owinal w cieply koc.
%cli:    aut_owinac_sie
%adv:    paav_potem
```

Kategorie zakodowanych czasowników i przysłówek wynikają z potrzeb zastosowanego modelu analizy (por. Damagny i Paprocka-Piotrowska 2004).

Analiza pliku przy pomocy komendy *FREQ* (frekwencja słów, *types/token ratio*) zastosowana została do zbadania bogactwa słownictwa, a konkretnie do prześledzenia repertuaru mobilizowanych czasowników, jakimi dysponują badani na danym etapie akwizycji (tu: J1).

```
freq +s"aux*" +s"sau*" +s"cop*" +s"pre*" +s"exi*" +s"spp*" +s"dep*"
+s"vdd*" +s"vdp*" +s"vdf*" +s"aut*" +t%cli ppe4filf.cha
Mon Jan 16 05:33:29 2006
freq (02-Dec-2002) is conducting analyses on:
ALL speaker tiers
and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %CLI;
*****
From file <ppe4filf.cha>
```

1 aut_owinac_sie
 2 aut_pamietac
 1 aut_pokazywac
 1 aut_ubierac
 1 dep_pojsc
 1 dep_slizgac_sie
 1 dep_wpasc
 1 dep_wyciagnac
 1 exi_byc

 9 Total number of different word types used
 10 Total number of words (tokens)
 0,900 Type/Token ratio

W swojej wypowiedzi Filip użył 4 czasowników ruchu (*dep_**), jednego zdania egzystencjalnego (*exi_**) oraz 4 czasowników zaklasyfikowanych jako *inne* (*aut_**). Na 10 form czasownika zakodowanych w linii *%cli* (*total number of words*), 9 – to różne formy podstawowe (*total number of different word types used*), stąd też wskaźnik bogactwa leksykalnego (*types/tokes ratio*) jest wysoki i zbliża się do wartości 1.

Ta sama komenda *FREQ*, użyta do analizy danych wszystkich badanych 4-latków, podaje kompletną listę całości i ich repertuaru językowego wraz ze wskaźnikiem *types/token ratio* obliczonym dla całej grupy wiekowej, przykładowo:

```
freq +u +s"aux*" +s"sau*" +s"cop*" +s"pre*" +s"exi*" +s"spp*" +s"dep*"
+s"vdd*" +s"vdp*" +s"vdf*" +s"aut*" +t%cli *.cha
Mon Jan 16 05:29:57 2006
freq (02-Dec-2002) is conducting analyses on:
ALL speaker tiers
and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %CLI;
*****
From file <*.cha>
```

 121 Total number of different word types used
 312 Total number of words (tokens)
 0,388 Type/Token ratio

Cała grupa 4-latków ma więc wskaźnik bogactwa leksykalnego (jeśli idzie o zmobilizowany repertuar czasowników) na poziomie 0,338; w sumie, dzieci użyły 312 form czasownikowych, w tym 121 różnych czasowników.

Ta sama komenda *FREQ* pozwala również pytać o pewien typ danych, tym samym dostarcza więc szczegółowych informacji o pewnym typie mobilizowanych jednostek leksykalnych. Na przykład, polecenie: *freq +u +s"dep*" +t%cli *.cha* zastosowane do tej samej grupy badanych 4-latków pozwala ustalić listę czasowników ruchu (*dep*_*), które pojawiły się w wypowiedziach dzieci:

```
freq +u +s"dep*" +t%cli *.cha
Mon Jan 16 05:41:16 2006
freq (02-Dec-2002) is conducting analyses on:
ALL speaker tiers
and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %CLI;
*****
From file <*.cha>
 2 dep_ciagnac
 3 dep_isc
 1 dep_isc_id=wejsc
 1 dep_isc_id=wpasc
 3 dep_jechac
10 dep_jezdzic
 1 dep_odjechac
 2 dep_odwrocic_sie
 1 dep_pedzic
 1 dep_pociagnac
 2 dep_pojechac_id=pojezdzic
 6 dep_pojezdzic
35 dep_pojsc
 2 dep_pojsc_id=przejsc
 1 dep_pojsc_id=wejsc
 1 dep_polozyc
 1 dep_przeshznac_sie_id=poslznac_sie
 1 dep_przewracac_sie
 7 dep_przewrocic_sie
 1 dep_przycisnac
 1 dep_przyjechac
 4 dep_przyjsc
 1 dep_przyniesc
 1 dep_przysunac
 1 dep_siasc
 1 dep_skakac
 1 dep_skoczyc
 3 dep_slizgac_sie
 2 dep_spasc
 1 dep_spasc_id=upasc
 1 dep_spasc_id=wpasc
 1 dep_wdrapywac_sie
 6 dep_wejsc
 1 dep_wejsc_id=przejsc
12 dep_wpasc
 2 dep_wracac
 1 dep_wrocic
 1 dep_wsadzic
 1 dep_wychodzic
11 dep_wyciagnac
```

5 dep_wyjac
 12 dep_wyjsc
 1 dep_wylozyc_id=wyjac
 1 dep_wyslizgac_sie_id=poslizgnac_sie
 1 dep_wywalic_sie
 2 dep_zaprowadzic

 46 Total number of different word types used
 157 Total number of words (tokens)
 0,293 Type/Token ratio

Przeprowadzona analiza pozwala stwierdzić, że cała grupa (20 dzieci) użyła w sumie 157 czasowników ruchu (przy ogólnej liczbie 312 wyprodukowanych form, cf. supra), i że było to 46 różnych czasowników (przy ogólnej liczbie 121 różnych czasowników wyprodukowanych w ogóle, cf. supra). *Types/token ratio* dla klasy czasowników ruchu (0,293) jest więc niższy niż ogólny wskaźnik bogactwa słownikowego mierzony ogólnie dla całej grupy badanych. Szczegółowa analiza liczbowa poszczególnych klas czasowników mobilizowanych przez dzieci pozwala zaś stwierdzić, jaki jest procentowy udział w wypowiedziach czasowników ruchu, czasowników fazowych, posiłkowych, etc., a także jakie czasowniki używane są najczęściej/najrzadziej w obrębie poszczególnych klas, por. *12 dep_nyjsć vs. 1 dep_nywalić_sie*.

Na uwagę zasługuje również możliwość szybkiego wyszukiwania form idiosynkratycznych (agramatycznych, niedostosowanych do kontekstu, neologizmów, tworów językowych i innych). System CHILDES (kody CHAT) pozwala na dodatkowe ich oznaczanie, tu: dopiskiem *_id=[wyjaśnienie]*. Lista poniżej prezentuje formy idiosynkratyczne wyprodukowane przez 4-latki w czasie wypowiedzi na temat przygód Reksia:

1 aut_obwinac_id=owinac
 1 aut_ogryzc_id=odgryzc
 2 aut_polamac_sie_id=zalamac_sie
 1 aut_przystyknac_id=creation_lex
 1 aut_zalamac_sie_id=lod_sie_zalamal
 1 aut_zdjac_id=zabrac
 1 aut_zlamac_sie_id=rozerwac_sie
 1 aut_zlamac_sie_id=zalamac_sie
 1 dep_isc_id=wejsc
 1 dep_isc_id=wpasc
 2 dep_pojechac_id=pojezdzic
 2 dep_pojsc_id=przejsc
 1 dep_pojsc_id=wejsc
 1 dep_przesliznac_sie_id=posliznac_sie
 1 dep_spasc_id=upasc
 1 dep_spasc_id=wpasc
 1 dep_wejsc_id=przejsc
 1 dep_wylozyc_id=wyjac

1 dep_wyslizgac_sie_id=poslznac_sie

19 Total number of different word types used
22 Total number of words (tokens)
0.864 Type/Token ratio

Tak skompilowana lista – będąca w gruncie rzeczy listą jednostek leksykalnych i form czasownikowych, które dla dzieci okazały się najtrudniejsze – pozwala stwierdzić niezbicie, że perfektywne czasowniki ruchu budowane z prefiksem są największą przeszkodą dla 4-latków w biegłym posługiwaniu się językiem polskim (ojczystym).

BIBLIOGRAFIA

- Broeder, P., Extra, G. i van Hout, R. 1993. „Richeness and variety in the developing lexicon”, w: Perdue, C. (red.). 1993. 145-163.
- Champaud, C. 2001. „Une introduction au système CHILDES en français”. (<http://childes.psy.cmu.edu/intro/french.pdf> [maj 2009]).
- Demagny, A. C. i Paprocka-Piotrowska U. 2004. „L’acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2”. *Langages* 155. 52-75.
- Mac Whinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (<http://childes.psy.cmu.edu> [maj 2009]).
- Paprocka-Piotrowska, U. 2008. *Conter au risque de tout changer. Complexité conceptuelle et référence aux procès dans l’acquisition du français L2 et du polonais L2*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Perdue, C. (red.). 1993. *Adult language acquisition: Cross-linguistics perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jacek Rysiewicz

Instytut Filologii Angielskiej, UAM Poznań

**UCHYBIENIA
METODOLOGICZNE
W BADANIACH ILOŚCIOWYCH
W JĘZYKOZNAWSTWIE
STOSOWANYM**

**Some common problems with quantitative methodology
in L2/FL acquisition studies**

For quantitative research to be a reliable source of primary-data in second language acquisition (SLA), methodological rigour in positing and testing hypotheses about the nature of factors at play in foreign/second language learning is of paramount importance. Invalid and unreliable tools, irrelevant research questions and/or hypotheses, faulty research designs, and incorrectly used tools of data analysis all lead to erratic and undependable interpretations of the findings. The article is an attempt at a critical appraisal of selected aspects of quantitative research done in Poland over the last two or three years in the area of L2/FL language acquisition/learning. The reports have either been presented at conferences, published in professional journals or carried out in the course of MA and/or PhD dissertations.

1. Uwagi wstępne

Niniejszy artykuł jest subiektywnym omówieniem wybranych zagadnień metodologii badań ilościowych w językoznawstwie stosowanym, które wydają się przysparzać początkującym badaczom najwięcej problemów. Tym samym artykuł ten nie jest przewodnikiem po rozległym obszarze problemów metodologicznych badań typu ilościowego i nie stanowi nawet częściowej ich prezentacji.

Najogólniej rzecz biorąc problemy badawcze, na które szukamy odpowiedzi poprzez badania ilościowe w glottodydaktyce są dwojakiego rodzaju. Pierwszy rodzaj problemu badawczego i wynikających z niego pytań badawczych jest zorientowany na *opis zjawiska*, na zidentyfikowanie cech i właściwości tegoż zjawiska z moż-

liwym ustaleniem struktury tych właściwości dokonanej według pewnych kryteriów. Celem badania tego typu jest, w miarę wyczerpujący, opis zagadnienia i jego identyfikacja w celu dalszego badania. W przypadku następnego rodzaju problemu badawczego pytamy o różnorakiego typu *związki i zależności pomiędzy badanymi zmiennymi*. Pierwszy, opisowy typ badań ilościowych jest natury eksploracyjnej i dokonywany jest w celu zidentyfikowania przedmiotu i zakresu przyszłych dociekań, i jako taki może stanowić przyczynek dla badań drugiego typu stawiających pytania o przyczyny, zależności, wpływy i efekty jednej zmiennej (grupy zmiennych) na inną zmienną (Larsen-Freeman and Long 1991; Nunan 1992). W dalszej części artykułu będziemy zajmować się wyłącznie badaniami relacji, związków i zależności pomiędzy zmiennymi glottodydaktycznymi, jako że ten typ badań ilościowych, jako najczęściej spotykany w glottodydaktyce, jest ciekawszy i potencjalnie bardziej atrakcyjny ze względu na wartość poznawczą stawianych pytań.

2. Charakterystyka i struktura procesu badawczego

Każde badanie natury ilościowej, podlega pewnym systematycznym prawom badania naukowego, które określa zasady planowania procedury badawczej, stawiania pytań badawczych i hipotez oraz łączenia ich ze zmiennymi, kontrolowania warunków badania i doboru analiz statystycznych dostosowanych do planu badawczego. Nieodłączną cechą badania naukowego jest *obiektywizm*, przez co rozumie się niezależność otrzymanych wyników od postaw i przekonań badacza. Obiektywizm badania naukowego jest możliwy dzięki jednolitej i logicznej procedurze określającej, między innymi, zasady pozyskiwania danych i uznawania ich rzetelności i trafności oraz doboru odpowiednich analiz interpretacyjnych. Następną bardzo ważną cechą badania ilościowego jest jego *powtarzalność*, to znaczy możliwość odtworzenia badania przez innego badacza z zachowaniem wszystkich warunków badania oryginalnego. To, czy badanie będzie można odtworzyć i przeprowadzić z zachowaniem rygoru badania pierwotnego jest uzależnione od dokładności i rzetelności raportu z badań podanego, czy to w formie artykułu, czy też pracy magisterskiej lub doktorskiej (Brown 1988). Dlatego niezmiernie ważnym jest, by opis całej procedury badawczej był na tyle dokładny i wyczerpujący, by czytelnik mógł krytycznie ocenić poprawność zastosowanego do danego pytania badawczego planu badawczego, poprawność postawionych hipotez zarówno teoretycznych, jak i zoperacjonalizowanych, adekwatność użytych narzędzi, zastosowanych procedur badawczych (opis osób badanych, użytych narzędzi i procedur pozyskiwania danych), zastosowanych procedur analizy danych i wreszcie trafność interpretacji wyników (Seliger i Shohamy 1990; Nunan 1992; Porte 2002).

Typowe badanie ilościowe komunikowane społeczności akademickiej w formie artykułu, referatu bądź obszerniejszej publikacji zawiera następujące elementy, które jednakowoż, w zależności od rodzaju i objętości pracy, nie muszą pojawiać się w wyodrębnionej formie (rozdziale) czy też w podanej tu kolejności (nie wszystkie są też obowiązkowe):

Wstęp

- *Sformułowanie problemu.* Obejmuje zarysowanie tła i sformułowanie problemu badawczego ze wskazaniem zmiennych badawczych oraz określenie, w jaki sposób badanie przyczynia się do rozwoju teorii naukowej i/lub praktyki
- *Przegląd literatury* (część teoretyczna). W tej części zawiera się nie tylko opis najważniejszych, współczesnych prac z interesującego badacza zakresu, ale również krytyczny przegląd dotychczasowych wyników badań nad danym problemem i odniesienie ich do kontekstu własnego badania. Również w tej części często wprowadzane są podstawowe pojęcia, terminy i uściślenia typologiczne. W zależności od rodzaju pracy, część teoretyczna może być mniej lub bardziej rozbudowana.
- *Pytanie badawcze, hipoteza(y) badawcze, zmienne.* W części tej następuje jednoznaczne sformułowanie pytania badawczego lub hipotez badawczych oraz, w przypadku tych ostatnich, określenie kierunku oraz rodzaju postulowanych zależności pomiędzy zmiennymi badania. Pytania/hipotezy badawcze powinny być spójne z zarysowanym problemem badawczym, szerzej przedstawionym w przeglądzie literatury. W tej części następuje również precyzyjne zdefiniowanie zmiennych badania poprzez podanie operacyjnej definicji badanego konstruktów.

Metodologia badania (metody i procedury)

- *Uczestnicy badania.* Sekcja ta zawiera opis uczestników badania ze względu na interesujące nas pytanie badawcze, sposób ich doboru, reprezentatywność próby i kontekst dydaktyczny. Informacje tu podane powinny być na tyle wyczerpujące, by zapewnić powtarzalność badania.
- *Narzędzia.* Sekcja ta zawiera wyczerpujący opis narzędzi użytych do pozyskania danych z przykładami pozycji testowych, czy pytań z kwestionariusza, jak również sposób kodowania odpowiedzi na dane liczbowe. Nad wyraz istotnym jest podanie informacji o tym, jakie kroki zostały podjęte przez badacza, by przekonać czytelnika o rzetelności i trafności zastosowanego narzędzia.
- *Procedura badania.* Opis procedury użycia narzędzi w kontekście pytania badawczego, warunków przeprowadzenia badania, czy poleceń dawanych osobom badanym, winien być na tyle dokładny, by czytelnik był w stanie osądzić czy wszystkie te elementy nie zagrażają trafności wewnętrznej i zewnętrznej badania.
- *Plan badawczy i analiza danych.* Sekcja ta zawiera informację o zastosowanym planie badawczym, który powinien być tak dobrany, by dane uzyskane w wyniku zastosowania tegoż planu umożliwiały badaczowi odniesienie się do postawionego wcześniej pytania badawczego i potwierdziły, bądź nie, jego hipotezę. Tutaj również znajdzie się informacja o zastosowanych technikach statystycznej analizy danych, które winny

być odpowiednio dobrane do postawionego pytania badawczego/hipotezy badawczej.

Prezentacja wyników

- Powinna być przejrzysta, systematyczna i pełna, ale jednocześnie ograniczona do tych aspektów badania, które bezpośrednio odnoszą się do pytania badawczego.
- Dane powinny być przedstawione w tabelach lub wykresach, tak by ułatwić czytelnikowi poruszanie się po nich samodzielnie. Dokonywane przez badacza omówienie danych w tekście powinno zwracać uwagę czytelnika na zależności i regularności w danych, których on sam na pierwszy rzut oka nie jest w stanie dostrzec. Opis ten nie powinien duplikować tego, co czytelnik sam może odczytać z tabel.
- Pierwszą grupą danych są zawsze statystyki opisowe, po których następuje prezentacja wyników głównej (głównych) analiz statystycznych użytych w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie badawcze. Najczęściej spotykane w glottodydaktyce analizy, uzależnione oczywiście od problemu badawczego, to korelacja, analiza czynnikowa, regresja (prosta i wielokrotna), test t , analiza wariancji (ANOVA), test *Chi*-kwadrat, analiza skupień, analiza ścieżek lub modelowanie strukturalne (Brown 1988; Cohen i Manion 1995; Brzeziński 2004).

Pozostałe dwa elementy badania, to *Interpretacja (dyskusja)* oraz *Zakończenie*, które na ogół zawierają implikacje metodologiczne lub/i dydaktyczne badania. Ponieważ tymi dwoma ostatnimi elementami nie będziemy się zajmować w dalszej części artykułu, zostały one tylko krótko wymienione.

3. Przegląd problemów

Na potrzeby niniejszego omówienia dokonano wyboru najczęściej pojawiających się uchybień metodologicznych w badaniach ilościowych zamieszczonych w kilku pracach magisterskich (2) i doktorskich (3), artykułach z czasopism fachowych (3), jak i przedstawionych w formie referatu na konferencjach językoznawczych (5), powstałych w Polsce na przestrzeni ostatnich trzech lat. W przeważającej większości prace te były napisane w języku angielskim. Wybór problemów został ograniczony do tych, które pojawiały się najczęściej i które są potencjalnym zagrożeniem dla trafności badania. W poniższym omówieniu skupimy się na trzech zagadnieniach. Będą to problemy z:

- formułowaniem hipotez badawczych;
- właściwym przygotowaniem narzędzia badawczego;
- doбором statystycznej analizy danych odpowiedniej do wybranego planu badawczego.

3.1. Pytania a hipotezy badawcze

Na początku trzeba zauważyć, że na tym etapie konceptualizacji badania często zdarza się badaczom pomieszanie używanych pojęć, co może wynikać z niedokładnego zrozumienia funkcji każdego z terminów w podejmowanej procedurze badawczej. Chodzi o to, że w zależności od zarysowanego we wstępie badania *problemu badawczego* (ang. *research problem*), który w miarę dokładnie identyfikuje pole zainteresowań badacza i wskazuje na interesujące go zmienne, badacz przechodzi albo do sformułowania *pytania badawczego* (ang. *research question*), albo do postawienia *hipotezy badawczej* (ang. *research hypothesis*) (Porte 2002). I chociaż w praktyce terminy te są czasami używane zamiennie, to niemniej jednak, na poziomie teoretycznym, rozróżnienie ich jest bardzo istotne, ponieważ określają one jednoznacznie, jak powinna wyglądać dalsza procedura i metodologia badania do tego stopnia, że niezrozumienie tej różnicy prowadzi do niepoprawnej identyfikacji *planów badawczych* (ang. *research design*), a tym samym, poprzez zastosowanie nieodpowiedniego aparatu analitycznego na poziomie obróbki danych, do zupełnego fiaska badania. Jaka jest wobec tego różnica pomiędzy pytaniem badawczym a hipotezą badawczą?

3.1.1. Pytanie badawcze

Pytanie badawcze jest charakterystyczne dla *badania eksploracyjnych czy opisowych*, w których badacz, poprzez dostępne mu narzędzia, dokonuje w miarę wyczerpującego, ale li tylko opisu zjawiska. Zainteresowanie badacza skupia się tylko na jednym aspekcie problemu/zjawiska, a mianowicie jego eksploracji i opisie. Badacz nie zajmuje się tym, w jaki sposób badane zjawisko oddziałuje na inne zjawiska i jakie skutki w nich powoduje.

Dochodzenie do konkretnego pytania badawczego w interesującym badacza zakresie może wyglądać następująco. Badacz, czy to na podstawie swoich wcześniejszych doświadczeń dydaktycznych, czy to w wyniku lektury, czy wreszcie zainspirowany przez opiekuna naukowego, postanowił zająć się zagadnieniem przekonań uczniów (ang. *learner beliefs*) dotyczących przebiegu procesu dydaktycznego języka obcego. Zakreślony w ten sposób problem badawczy doprowadził badacza do postawienia następującego pytania badawczego:

Jakie przekonania o tym, jak powinien wyglądać proces nauczania języka obcego mają uczniowie drugiej klasy szkoły licealnej?

Tak postawione pytanie badawcze już na samym wstępie określa charakter badania, jego metodologię, procedury badawcze i narzędzia analizy danych. Czytelnik spodziewa się, że w pracy znajdzie informację na temat: ankiety użytej przez badacza, by móc ocenić, czy zakres treściowy narzędzia umożliwi badaczowi zidentyfikowanie jak najszerszego spektrum przekonań uczniowskich; dokładnej charakterystyki uczniów,

na których przeprowadzono badanie oraz dokładnego opisu szerokiego spektrum przekonań uczniowskich w formie rozkładu częstotliwości występowania danego przekonania w badanej próbie, jak i typologii tychże. I na tym, w zasadzie, badanie eksploracyjno-opisowe poprzestaje i dlatego nie jest przedmiotem niniejszych rozważań. Jednak w wyniku takiego eksploracyjno-opisowego badania mogą powstać hipotezy dotyczące badanego fenomenu, które następnie mogą dać początek nowym badaniom zorientowanym na testowanie pewnych hipotez dotyczących powiązań badanego zagadnienia z innymi w zakresie interesującym badacza. Innymi słowy, badanie eksploracyjno-opisowe może przejść z badania generującego hipotezę badawczą do badania testującego hipotezę badawczą (Byram 2001; Porte 2002; Sternberg 2005).

3.1.2. Hipoteza badawcza

Hipoteza badawcza jest charakterystyczna dla badań realizujących *plan eksperymentalny*, *quasi-eksperymentalny* oraz, bardzo popularny w glottodydaktyce, *plan ex-post-facto*. W przeciwieństwie do pytania badawczego, ma ona charakter *dynamiczny* i pozwala badaczowi odpowiedzieć na pytania o związki zachodzące pomiędzy badanym zagadnieniem a innymi zmiennymi, jak i określić siłę i kierunek tej zależności. *Dynamiczność hipotezy badawczej* polega na wyjściu poza zwykły opis zjawiska glottodydaktycznego i dążeniu do wyjaśnienia możliwych oddziaływań pomiędzy badanymi zmiennymi. A to jest celem zdecydowanej większości badań naukowych.

Typowa hipoteza badawcza stawia pytania o zależność jednej zmiennej od drugiej, zazwyczaj w tej samej próbie badanych, lub o różnicę w natężeniu cechy pomiędzy dwiema różnymi próbami badanych. W dochodzeniu do hipotezy badawczej w opisanym wyżej problemie przekonań uczniowskich badacz, na podstawie swoich wcześniejszych obserwacji, lektury lub nie do końca uświadomionego przeżycia, może postulować konkretny kierunek zależności pomiędzy badanymi zmiennymi lub różnicy pomiędzy nimi. Może również nie postulować żadnego kierunku oddziaływania czy różnicy. W tym pierwszym przypadku mamy do czynienia z *hipotezą kierunkową* (ang. *directional hypothesis*), w drugim niekierunkową (ang. *non-directional hypothesis*). Różnica pomiędzy nimi jest taka, że niekierunkowa hipoteza badawcza mówi, że „coś się stanie” pomiędzy zmiennymi, podczas gdy hipoteza kierunkowa mówi, że „gdy tego będzie więcej, to tamtego też będzie więcej” (zależność między jedną zmienną a drugą), lub że „czegoś będzie mniej tu, a więcej tam” (różnice pomiędzy natężeniem występowania zmiennej w dwu różnych grupach) (Porte 2002; Dörnyei 2007). Jedna z możliwych kierunkowych hipotez badawczych dla dwu typów badanych zależności pomiędzy zmienną *przekonania uczniowskie* a jakąś inną będącą w polu zainteresowania badacza, byłaby następująca:

Hipotezą badająca zależność:

Istnieje pozytywna zależność pomiędzy przekonaniami uczniów dotyczącymi tego, jak powinien wyglądać proces dydaktyczny danego języka obcego a poziomem opanowania tego języka.

Hipoteza badająca różnicę:

Uczniowie starsi mają bardziej rozbudowane i ugruntowane przekonania dotyczące procesu dydaktycznego języka obcego niż uczniowie z klas młodszych.

O ile hipotezy powyższe w sposób dość konkretny ujmują postulowane zależności pomiędzy zmiennymi i jasno definiują te zmienne, to nie informują czytelnika o tym, jak hipotezy te można by sprawdzić w praktyce, tak by uzyskać „twarde” dane na ich poparcie lub odrzucenie. Będzie to możliwe dopiero wówczas, gdy teoretyczne hipotezy badawcze zostaną połączone z konkretnymi działaniami badacza zmierzającymi do wywołania takich zachowań w osobach badanych, na podstawie których moglibyśmy wnioskować, że są one uzewnętrznieniem interesującego nas konstruktów teoretycznych. Inaczej mówiąc, badacz musi przeformułować ogólną, teoretyczną hipotezę w kategoriach konkretnego narzędzia, za pomocą którego będzie możliwy pomiar interesującej go zmiennej. O takiej hipotezie badawczej mówi się, że została zoperacjonalizowana. Przykłady operacjonalizacji w/w hipotez teoretycznych są podane poniżej:

Hipoteza badająca zależność:

Istnieje pozytywna zależność pomiędzy odpowiedziami udzielonymi przez uczących się języka obcego w *Ankiecie przekonań i postaw uczniowskich (APPU)*, a wynikami uzyskanymi przez nich w semestralnym teście osiągnięć językowych.

Hipoteza badająca różnicę:

Przekonania uczniowskie dotyczące nauczania języka obcego oszacowane za pomocą *Ankiety przekonań i postaw uczniowskich (APPU)* wykazują większą stabilność i zróżnicowanie u uczniów z 3-ej klasy liceum w porównaniu z uczniami z 1-ej klasy gimnazjum.

Krokiem następnym, bardzo często nieobecnym w przejrzanych pracach, jest wyrażenie zoperacjonalizowanej definicji (hipotezy) w języku statystyki indukcyjnej, tj. w kategoriach sprawdzalnych testami statystycznymi. I tak, badacz formułuje swą zoperacjonalizowaną hipotezę w języku statystyki jak poniżej:

Hipoteza badająca zależność:

Pomiędzy odpowiedziami uczniów w *Ankiecie przekonań i postaw uczniowskich (APPU)*, a wynikami uzyskanymi przez nich na *Semestralnym teście osiągnięć językowych (STOJ)* istnieje korelacja dodatnia lub większa od zera ($r_{APPU;STOJ} > 0$).

Hipoteza badająca różnicę:

Różnica pomiędzy przekonaniem uczniowskim dotyczącym nauczania języka obcego oszacowanym za pomocą *Ankiety przekonań i postaw uczniowskich (APPU)* pomiędzy uczniami z 3. klasy licealnej a uczniami z 1. klasy gimnazjum jest istotna statystycznie w zakresie ich stabilności i zróżnicowania.

Takie sformułowanie hipotez badawczych pozwala czytelnikowi zorientować się, czy hipotezy te są spójne z problemem badawczym, czy jasno definiują wy-

brane konstrukty (zmiennie), czy w sposób jednoznaczny wskazują, jak definicje teoretyczne łączą się z rzeczywistością badawczą oraz czy zastosowane w dalszej części pracy analizy statystyczne są spójne z postulowanymi kierunkami oddziaływań badanych zmiennych. Niestety, duża część przejranych prac pozostawia wiele do życzenia na tym etapie badania.

3.2. Narzędzie badawcze

Bodajże największym uchybieniem metodologicznym we wszystkich przejranych pracach jest niepełna informacja o narzędziach, takich jak ankiety, kwestionariusze, testy, materiały dydaktyczne, skale ocen itp., użytych w badaniach. O ile przejrane prace na ogół zawierały w miarę wyczerpujące informacje o merytorycznej, jak i formalnej stronie narzędzi badawczych (rodzaj skali, sposób podliczania wyników, format odpowiedzi, czy jednorodne, czy składające się z podskal, reprezentatywność elementów skali w stosunku do badanego uniwersum itd.), to tylko nieliczne prace podawały informacje, które w sposób przekonujący zapewniłyby czytelnika o tym, że użyte przez niego narzędzie w sposób rzetelny i trafny mierzy zmienną będącą w polu zainteresowań badacza.

Rzetelność narzędzia pomiarowego jest niczym innym jak stwierdzeniem tego, czy pomiar postulowanej cechy jest dokładny i czy można mu ufać. Bez informacji o tym, w jakim stopniu wynik uzyskany z danego narzędzia (testu, ankiety) oddaje poziom mierzonej cechy, a nie wpływ czynników losowych, przypadkowych, krytyczny czytelnik nie jest w stanie stwierdzić, czy uzyskane wyniki są odbiciem poziomu występowania badanej cechy w danej próbie badanych czy też wynikiem oddziaływania elementów „zakłócających”, niechcianych, które stanowią o wielkości błędu pomiaru. Rzetelność narzędzia pomiarowego wyraża się *współczynnikiem rzetelności*, który może przyjmować wartości od 0 do 1. W zależności od warunków badania, rodzaju mierzonej cechy i celów badania przyjmuje się jako zadowalającą wielkość współczynnika rzetelności od 0,60 (Anastasi i Urbina 1999). Istnieje kilka sposobów oszacowania rzetelności narzędzia pomiaru, a dobór odpowiedniej metody jest uzależniony od wielu czynników związanych, ogólnie rzecz biorąc, z zastosowanym planem badawczym. Najczęściej stosowanymi metodami są:

- 1) powtarzanie testu, tzw. *współczynnik stabilności bezwzględnej* (ang. *test-retest*);
- 2) połówkowa (ang. *split-half*);
- 3) form równoległych (ang. *parallel forms*);
- 4) zgodności wewnętrznej (ang. *internal consistency*).

Dla pierwszych trzech metod współczynnik rzetelności obliczany jest za pomocą korelacji Pearsona (ang. *Pearson's r*), podczas gdy metoda zgodności wewnętrznej polega na obliczeniu tzw. alfy Cronbacha (ang. *Cronbach's a*) (Anastasi i Urbina 1999; Dörnyei 2003; Hornowska 2003).

Trafność narzędzia badawczego natomiast jest dokładnym określeniem obszaru zastosowania tego narzędzia ze wskazaniem, jak dokładnie mierzy ono cechę (wy-

miar), do której pomiaru zostało skonstruowane. Innymi słowy, informacja o trafności użytego narzędzia ma przekonać krytycznego czytelnika o tym, że dana ankieta czy test dostarcza nam danych o tej cesze/zmiennej badania, którą jesteśmy zainteresowani, a nie o innych, podobnych, ale różnych, cechach/zmiennych. Analiza trafności narzędzia badawczego nie jest rzeczą prostą i tak jednoznaczną, jak oszacowanie rzetelności testu/ankiety. Najogólniej rzecz biorąc, są trzy sposoby określenia trafności, uzależnione od rodzajów narzędzia i jego przyszłych zastosowań:

- 1) *trafność treściowa* polegająca na analizie treści narzędzia w celu stwierdzenia, czy stanowi ono reprezentatywną próbę dziedziny; współczynnikiem trafności jest zgodność sędziów kompetentnych co do oceny pozycji (ang. *test/questionnaire item*) względem „uniwersum” wyrażona za pomocą współczynnika korelacji Spearmana lub Pearsona;
- 2) *trafność kryterialna* polegająca na sprawdzeniu zgodność wyników uzyskanych z narzędzia pomiaru z zewnętrznym kryterium, takim jak późniejsze osiągnięcia lub wyniki, które dane narzędzie ma prognozować lub diagnozować (również wyrażana za pomocą współczynników korelacji);
- 3) *trafność teoretyczna* polegająca na wykazaniu, w jakim stopniu narzędzie pomiaru mierzy postulowany konstrukt teoretyczny lub cechę; w celu ustalenia trafności teoretycznej narzędzia pomiaru stosuje się następujące statystyczne techniki identyfikacji konstruktów:
 - analiza korelacji z innymi podobnymi i różnymi testami dla ustalenia trafności zbieżnej i rozbieżnej narzędzia (ang. *convergent/divergent validity*);
 - *analiza czynnikowa* stosowana przy wielowymiarowych narzędziach (ang. *factor analysis*);
 - *analiza macierzy* „wielu cech-wielu metod” (ang. *multi-trait-multi-method analysis*);
 - modelowanie strukturalne (*structural modelling*) (Anastasi i Urbina 1999);

Innym, często spotykanym w pracach błędem metodologicznym jest używanie przez badaczy narzędzi stworzonych w innej kulturze, przeważnie w krajach angielskiego obszaru językowego, bez odpowiedniej procedury kulturowej adaptacji narzędzia. Narzędzia te, przeważnie różnego rodzaju skale samo-opisowe (ang. *self-report scales*) służące do pomiaru lęku językowego (ang. *language learning anxiety*), motywacji czy innych zmiennych ucznia (ang. *individual differences*) powstałe w innych warunkach, dla innej populacji, wypróbowane na różniącej się od rodzimej próbie badanych, możliwe, że skonstruowane dla innych niż obecne celów, są bezkrytycznie tłumaczone na język polski i następnie stosowane w badaniach.

Brzeziński (2002: 590) zauważa, że w przypadku korzystania z narzędzi zagranicznych na ogół jest tak, że dla potrzeb swojego projektu badacz tłumaczy na język ojczysty listę pytań istniejącego testu/inwentarza, przeprowadza badania na wybranej próbie, wygłasza referat lub pisze publikację. Nazywając taką procedurę „niechlujną adaptacją testu”, ten sam autor podkreśla, że powinna ona

wyglądać w sposób następujący: dla potrzeb swojego projektu badacz tłumaczy na język ojczysty listę pytań istniejącego testu/inwentarza, po czym:

- przeprowadza analizę jakościową pozycji narzędzia (językową i treściową);
- przeprowadza badanie pilotażowe wstępną wersją narzędzia;
- dokonuje analizy ilościowej pozycji testowych (wskaźniki trudności i mocy dyskryminacyjnej);
- przeprowadza badanie właściwe na wybranej/docelowej próbie;
- dokonuje analizy ilościowej narzędzia (rzetelność i trafność);
- wygłasza referat lub pisze publikację.

Niestety, nie wszystkie przeanalizowane raporty z badań uniknęły procedury tak scharakteryzowanej adaptacji, przez co należy mocno wątpić w ich rzetelność, a co za tym idzie w wartość samego badania, otrzymanych wyników oraz ich interpretacji.

3.3. Analizy statystyczne a plan badawczy i hipotezy badawcze

Jak już zauważyliśmy wcześniej w sekcji 2 niniejszego artykułu, dobór statystycznych narzędzi analizy danych w sposób logiczny i naturalny wynika z realizowanego planu badawczego, za pomocą którego badacz udziela odpowiedzi na postawione hipotezy badawcze. Statystyczny aparat analityczny musi być tak dobrany, by z jego pomocą można było w sposób jednoznaczny potwierdzić lub odrzucić postawioną hipotezę badawczą. Jednocześnie musi on być adekwatny do zastosowanego planu badawczego. Niestety, nie zawsze tak się dzieje w badaniach będących przedmiotem niniejszego omówienia, że hipoteza badawcza prowadząca do planu badawczego ją realizującego oraz analizy statystyczne wyników uzyskanych w rezultacie zastosowania tego planu są ze sobą zgodne. Stwierdzona w pracach niekompatybilność tych trzech elementów jest dwojakiego rodzaju.

Pierwszy rodzaj niespójności jest natury, nazwijmy ją, podstawowej, i dotyczy zastosowanych analiz statystycznego wnioskowania indukcyjnego, jak i warunków, jakie muszą być spełnione, by te analizy zastosować. Problem konkretnie dotyczy dwu analiz, korelacyjnej i testu istotności różnicy tzw. *testu t (Studenta)*. W przypadku testowania hipotezy o zależności pomiędzy dwiema lub więcej zmiennymi dociekliwy czytelnik rzadko znajduje w pracy informację o tym, czy badane zmienne, w formie pozyskanych za pomocą narzędzia pomiaru danych, spełniają niezbędne założenia, będące warunkiem zastosowania takiej, a nie innej analizy korelacyjnej. W przypadku korelacji prostej, jak i wielokrotnej tymi założeniami dla korelacji Pearsona są:

- normalność rozkładu wyników;
- niezależność par wyników od siebie;
- interwałowy poziom pomiaru;
- liniowy charakter zależności pomiędzy zmiennymi.

W tekście pracy badacz powinien jednoznacznie wykazać, że jego dane spełniają te założenia, jako że w przeciwnym razie czytelnik może mieć wątpliwości co do

słuszności zastosowanej analizy. Podobnie sprawa wygląda w przypadku pytania o różnicę pomiędzy natężeniem danej cechy w dwu różnych próbach, będącą efektem czy to eksperymentalnej manipulacji, czy też występującą naturalnie. Analiza statystyczna umożliwiająca badaczowi udzielenie odpowiedzi na tak sformułowaną hipotezę również wymaga tego, by dostępne dane spełniały określone założenia. Dla testu-*t* założenia te to normalność rozkładu i równość wariancji w obu próbach. I podobnie jak w przypadku korelacji, informacje te bardzo rzadko są zamieszczane w raportach z badań w przeanalizowanych pracach (Brown 1988; Porte 2002).

Drugi rodzaj niespójności jest wynikiem niezrozumienia logicznej ciągłości badania która to ciągłość, zapoczątkowana przez takie, a nie inne postawienie problemu badawczego, jest następnie przerwana na etapie formułowania hipotezy badawczej i określenia planu badawczego. A to w konsekwencji prowadzi do zastosowania niewłaściwej procedury statystycznej w analizie wyników. Konkretnie chodzi o takie postawienie problemu badawczego, z którego jasno wynika, że celem badania jest sprawdzenie, czy dana manipulacja zmienną badania przyniesie pewien efekt w postaci zwiększenia się natężenia cechy w danej grupie badanych. Przy braku poprawnie sformułowanej hipotezy badawczej będącej konsekwencją problemu badawczego (dotyczącej oddziaływania jednej zmiennej na drugą) oraz przy braku eksperymentalnego lub quasi-eksperymentalnego planu badawczego udzielenie odpowiedzi na tak postawiony problem jest niemożliwe. Tym samym, całe badanie jest bezprzedmiotowe, jako że badacz nie zachował spójności pomiędzy wszystkimi etapami badania w konceptualizacji swych zmiennych, postulowanych związków między nimi, jak i zastosowanych analiz statystycznych. Z przykrością trzeba stwierdzić, że te i podobne błędy metodologiczne w ilościowych badaniach glottodydaktycznych nie są ograniczone tylko do prac wyselekcjonowanych dla potrzeb niniejszego artykułu.

4. Wnioski końcowe

Ten krótki przegląd niedociągnięć metodologicznych w glottodydaktycznych badaniach ilościowych prowadzi do jednego wniosku. Programy studiów na kierunkach realizujących program językoznawstwa stosowanego, glottodydaktyki, akwizycji języka obcego i podobnych muszą zostać rozszerzone o obligatoryjny moduł programowy z zakresu podstaw metodologii badań, stosowania metod statystycznych i konstruowania narzędzi pomiarowych. Bez takiej modyfikacji w programach studiów drugiego stopnia nadzieje na szybką poprawę w obszarze badań podstawowych (ang. *primary research*) w wyżej wymienionych dziedzinach pozostaną w dalszym ciągu płonne.

BIBLIOGRAFIA

- Anastasi, A. i Urbina, S. 1999. *Testy psychologiczne*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Brown, J. D. 1988. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brzeziński, J. 2002. *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Brzeziński, J. (red.). 2004. *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Byram, M. (red.). 2001. *Routledge encyclopaedia of language teaching and learning*. London and New York: Routledge.
- Cohen, L. i Manion, L. 1995. *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hornowska, E. 2003. *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hornowska, E. i Paluchowski, W. J. 2004. „Kulturowa adaptacja testów psychologicznych”, w: Brzeziński, J. (red.). 2004. 151-191.
- Larsen-Freeman, D. i Long, M. H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Harlow: Pearson Education.
- Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porte, G. K. 2002. *Appraising research in second language learning. A practical approach to critical analysis of quantitative research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Seliger, H. W. i Shohamy, E. 1990. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. 2005. *The psychologist's companion. A guide to scientific writing for students and researchers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halina Widła

Uniwersytet Śląski

O NIEPRAWIDŁOWYM STOSOWANIU NARZĘDZI STATYSTYCZNYCH W BADANIACH ANKIETOWYCH

On inaccurate use of statistical tools in questionnaire studies

The article explores common mistakes made while interpreting statistics in questionnaire studies, which may reflect insufficient training in research methodology. It reveals problems in qualitative and quantitative analysis in the published literature. It also discusses the possible reasons why errors occur in the process of constructing diagrammatic representations of the collected data. Examples of errors as they occur in published articles are also cited to prove that such problems are far from being hypothetical and do appear in research reports. They are mainly reflective of erroneous beliefs concerning statistical significance testing, chi-square analysis, covariance statistical corrections, as well as presentation of statistically inaccurate results.

1. Wstęp

Celem tego artykułu jest zwrócenie uwagi na kilka problemów, które często pojawiają się w toku wystąpień na wielu konferencjach naukowych, przy okazji prezentacji sprawozdań z badań ankietowych. Niewątpliwie jest rzeczą chwalebna, że referenci nie chcą pozostać gołosłowni w relacjach i nie poprzestają na wrywkowych obserwacjach, lecz dążą do obiektywnej oceny rzeczywistości, uciekając się do narzędzi, jakimi dysponuje statystyka. Problem w tym, że są to tylko i wyłącznie narzędzia i jako takie mogą być stosowane z różnym efektem. Nieprawidłowe zastosowanie tych przydatnych narzędzi stwarza złudne wrażenie rzetelnego podejścia naukowego autora, gdy tymczasem problem często nie polega na wyborze narzędzi, a na jakości materiału, do którego obróbki one służą. Spośród za-

uważonych najczęściej „przewinień” referentów, przytaczam trzy, w moim przekonaniu najbardziej niebezpieczne. Skupię się szczególnie na:

- błędach na etapie konceptualizacji;
- nieprawidłowym grupowaniu danych oraz
- nieuprawnionych porównaniach.

2. Błędy konceptualizacji

Pierwszym napotkanym problemem jest określenie celu badań i dobór grupy badawczej. Już samo wyartykułowanie problemu badawczego zdradza stopień przygotowania metodologicznego autora badania.

Przykład 1

Teza badawcza dotycząca kariery życiowej młodych ludzi: studentki filologii są dokładniejsze i pracowitsze od studentów, a przez to lepiej radzą sobie w pracy zawodowej.

Czy jednak dysponujemy danymi potwierdzającymi różnice pod tym względem między płciami? Czy traktuje o tym nauka czy jest to obiegowa opinia? Czy wzięto pod uwagę zdolności i inne czynniki, przy założeniu, że wcześniej dysponowano na ten temat wynikami poważnych badań? Czy dokładność i pracowitość to jedyne cechy warunkujące zawodowy sukces? Jak zmierzyć ów sukces? Jak porównać karierę zawodową w poszczególnych dziedzinach? Co jest miarą sukcesu nauczyciela a co tłumacza? Zarobki? Prestiż zawodowy? A może własna satysfakcja? Jeśli tak, to jak ją zmierzyć? Czy i na ile stopień satysfakcji zawodowej jest wynikiem predyspozycji charakterologicznych i udanego życia osobistego? Czy nie ma wreszcie innych czynników które by jeszcze lepiej tłumaczyły kobiecą zaradność w pracy?

Przykład 2

Problem badawczy: tematem badań jest interferencja w wypowiedziach osób wielojęzycznych. W tym celu badaniom poddano interpretacje tłumaczeń z języka obcego na ojczysty i porównano te wypowiedzi pod kątem przenikania się struktur i słownictwa. W badaniu wzięło udział 180 osób trójjęzycznych, reprezentujących rozmaite „triady”, np. polski-włoski-rosyjski, niemiecki-angielski-hiszpański itp.

Czy w ogóle można porównywać, a jeśli tak, to pod jakim kątem, wypowiedzi osób o tak różnych biografiach językowych? Czy porównywalna jest ilość i jakość badanych faktów w wypadku osób znających języki mniej lub bardziej typologicznie od siebie odległe i przyswojone w nieporównywalnej kolejności, w różnych warunkach nauczania i w dodatku w nierównym stopniu? Jaka jest wartość uogólnienia takich porównań i czy w ogóle mają one sens? Badacz nie może stawiać przytoczonej tezy, zanim nie ustosunkuje się do powyższych kwestii.

Przykład 3

Hipoteza badawcza: nauczyciele z Dolnego Śląska nie mają dostępu do dobrze wyposażonych laboratoriów językowych.

Czy rzeczywiście stwierdzenie takiej bolączki wymaga naukowej obudowy? Czy nie wystarczy przyjąć takiej informacji, pozyskiwanej w banalnie prosty sposób, za fakt służący do rozważań na temat jakości pracy i wyników, ale nic ponadto?

Przykład 4

Konstruowanie pytań.

Na temat sposobu konstruowania pytań w kwestionariuszach wylano już przysłowiowe morze atramentu. Okazuje się jednak, że mimo wielu rad i przestróg, wciąż do głównych przewinień badaczy należą:

- pytania dwuznaczne, niezrozumiałe i prowadzące do nieporozumień;
- pytania sugerujące.

Choć nie ma w zasadzie pytań całkiem neutralnych, choćby przez to, że każą zwrócić uwagę na problemy, które często nigdy przedtem badanych nie nurtowały, a przez to wymuszają powierzchowne sądy, to przecież istnieje zdroworozsądkowe podejście nie tolerujące choćby wartościujących pytań w stylu:

- *Czy jesteś za ograniczeniem suwerenności i zgodą na monitoring w klasie?*
- *Czy jesteś za zwalczaniem chuligaństwa i zgodą na monitoring w klasie?*

Osobnym i częstym problemem jest nie do końca przemyślana liczba możliwości do wyboru, że nie wspomnę o sugestyności takich propozycji. Dlatego zawsze w wyliczeniu rozmaitych możliwości, oczywiście, po wcześniejszym dochowaniu należytej dbałości o stworzenie zbioru rozłącznych zakresów, należy dodać zabezpieczenie w rodzaju:

- *Inne:*
- *Inne (jakie?):*

Należy też wspomnieć o braku wrażliwości niektórych autorów. Pytania kłopotliwe, nie dość, że winny być stawiane na końcu, gdy ankietowany wyrobi sobie pogląd na temat samych badań i zdecyduje na stopień szczerości, to powinny dawać margines ochrony osobistych danych:

- *Wiek: najlepiej w przedziałach*
- *Zarobki: wyłącznie w przedziałach*

Nawet anonimowa ankieta może powodować duży dyskomfort badanych (zrodzić obawy o zidentyfikowanie) i nastroić nieufnie i niechętnie do idei przystępowania do badania czy eksperymentu.

Takie tematy można by mnożyć, a przecież wystarczy dokładnie przeczytać w literaturze przedmiotu, jakiego typu sądy spełniają kryteria naukowości, a także jak ustrzec się przed ryzykiem spowodowanym przez zmienne zakłócające. Nie da

się, oczywiście, potraktować problemów poruszanych w naukach humanistycznych jak obszaru zainteresowania biologa czy chemika. Dlatego mówi się o naturalnym marginesie błędu (około 20%), co w naukach ścisłych byłoby niepodobieństwem. Niemniej jednak, zawężenie problemu do w miarę zhomogenizowanej grupy badawczej, jasne określenie celów, czynników, które w literaturze przedmiotu uchodzą za sprzyjające lub zakłócające wyniki badań, to podstawowy obowiązek każdego, kto chce sięgnąć po narzędzia do obróbki statystycznej danych. Zdobądźmy najpierw prawidłowo te dane i niech będą one rzetelne.

3. Nieprawidłowe grupowanie danych (manipulacja)

Kolejnym grzechem, i to zatrwajająco częstym, jest manipulacja danymi: od najprostszej po najbardziej wyrafinowaną, więc i w tej kolejności zacytuję przykłady:

Przykład 1

Średnia arytmetyczna.

Średnia arytmetyczna to przykład oklepany, ale przytaczam go nie tylko dla porządku. Jest nagminną procedurą i bardzo niebezpieczną z dwóch powodów.

$$\bar{x} = \frac{\sum fx}{n}$$

Po pierwsze, co wszystkim wiadomo, zaciemnia obraz i to tak skutecznie, że nie pozostaje nic innego, jak posądzenie osoby uciekającej się do takich wyliczeń, bez stosownych zabezpieczeń, o manipulację danymi. Mało kto pamięta, że średnia arytmetyczna nie jest jedynym miernikiem tendencji centralnej. O wiele częściej winno się sięgać po *medianę* czy *modalną*. Ta pierwsza jest wartością środkową, powyżej i poniżej której znajduje się jednakowa liczba obserwacji. Warto ją znać, gdy porównujemy np. zarobki, tu średnia niewiele nam wnosi. A jeszcze lepiej znać też wtedy *modalną* (*dominantę*), czyli najczęstszą wartość w danym zbiorze wyników. Wreszcie przykład z dydaktycznego podwórka: średniej ocen grup o różnej liczebności nie da się prawidłowo obliczyć przy pomocy wzoru na średnią arytmetyczną, konieczna jest tu formuła obliczania tzw. *średniej ważonej*. Przykładowo, średnia ważona dla dwóch grup, które osiągnęły odpowiednio: 40 pkt. w grupie 25-osobowej i 50 pkt. w grupie 20-osobowej wynosi:

$$\bar{x} = \frac{(25) \cdot 40 + (20) \cdot 50}{25 + 20} = \frac{2000}{45} \approx 44,45$$

Kolejnym problemem jest nieuwzględnienie *rozrzutu wyników wokół średniej*. Najczęściej autorzy porównują wyniki nauczania mierzone w ocenach lub punktach. Nawet jeżeli są to dane pozyskane z jednakowych testów w dwóch grupach uczonych tą samą metodą i przez tę samą osobę, w podobnych warunkach,

przez tę samą ilość czasu, to przecież wzrost średniej, bez uwzględnienia miernika dyspersji, nie jest żadnym dowodem postępu, a tylko złudnym jego wrażeniem. Wyobraźmy sobie dla ułatwienia dwie dwudziestoosobowe grupy uczące się niemieckiego, które osiągnęły tę samą średnią na sprawdzianie, a więc teoretycznie zaznaczyły jednakowy postęp w nauce gramatyki. Tyle tylko, że na średnią w pierwszej grupie złożyło się dziesięć czwórek i dziesięć trojek, a na drugą dwadzieścia trojek. Obie grupy po roku nauczania poprawiły średnie o pół stopnia. Ale czy rzeczywiście można powiedzieć, że ta różnica jest istotna i oddaje rzeczywisty postęp uczniów? Jeśli chcemy się tego dowiedzieć, musimy uwzględnić różnice wokół średniej i policzyć *odchylenie standardowe*. Stosując miernik dyspersji uwzględniamy następującą relację: odchylenie standardowe określa różnicę między danymi a średnią arytmetyczną; innymi słowy pokazuje, w jaki sposób dane rozmieszczone są wokół średniej:

$$\delta = \sqrt{V}$$

$$V = \frac{(x - \bar{x})^2}{n}$$

To jeszcze nie wszystko. Trzeba przecież sprawdzić istotność zaobserwowanych różnic, do czego służą specjalne statystyczne wzory. Przytaczam tu jeden z częściej stosowanych przez dydaktyków test parametryczny służący do porównywania grup równolicznych, tzw. *test t Studenta*:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\text{odchylenie} \sqrt{\frac{1}{n_1} - \frac{1}{n_2}}}$$

gdzie

$$\text{odchylenie} = \sqrt{\frac{\delta_1^2(n_1 - 1) + \delta_2^2(n_2 - 1)}{(n_1 + n_2) - 2}}$$

\bar{x}_1 = średnia arytmetyczna pierwszej grupy

\bar{x}_2 = średnia arytmetyczna drugiej grupy

δ_1 = odchylenie standardowe pierwszej grupy

δ_2 = odchylenie standardowe drugiej grupy

n = liczebność grupy

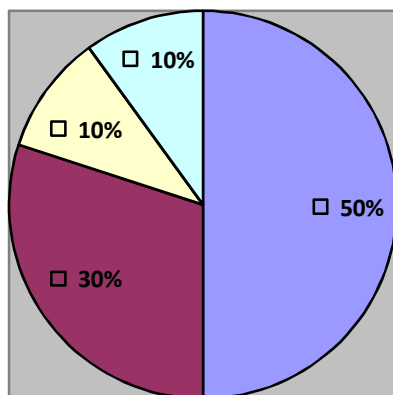
Po obliczeniu wartości (t) istotności różnic między porównywanymi średnimi, należy tę wartość porównać z wartością krytyczną (t_c) z tablicy statystycznej,

z uwzględnieniem stopnia prawdopodobieństwa (α) oraz liczby stopni swobody obliczanych według wzoru ($n_1 + n_2 - 2$), a także typu testu (jednostronnego lub dwustronnego). I znowu pojawia się problem interpretacji wyników na podstawie tablic statystycznych. Zdarza się, że możemy mówić o istotności lub jej braku przy różnych marginesach błędu i może należałoby to w raportach po prostu uczciwie zaznaczyć?

Przykład 2

Procenty a liczby.

Prawdą jest, że pozyskiwanie danych do najłatwiejszych zadań nie należy. Ale też prawdą jest, że nieraz lepiej pozyskać ich mniej niż sztucznie nadmuchiwać ilość probantów, by nie być posądzonym o badanie na zbyt małej próbie. Pomijam już dylematy związane z doбором grupy reprezentatywnej. Zauważam, że coraz częściej przedstawia się wyniki w formie diagramów kołowych lub słupkowych pokazujących tylko procentowy rozkład danych, bez ujawnienia wielkości próby. Ładniej przecież wygląda rozkład 50%/30%/10%/10%, jak to zilustrowano na rysunku 1, niż 5/3/1/1. Nieodparcie nasuwa się podejrzenie o próbę wywarcia lepszego wrażenia na odbiorcy:



Rysunek 1: Repartycja probantów w poszczególnych grupach wiekowych.

Przykład 3

Dobór przedziałów.

To wyjątkowo niebezpieczna i o wiele bardziej wyrafinowana metoda zaciemniania obrazu badanej sytuacji. Cel bywa osiągnięty na dwa różne sposoby: na etapie konceptualizacji i na etapie obróbki danych.

Na etapie konceptualizacji wiąże się to z reguły z trudnościami w pozyskiwaniu danych. Załóżmy, że autora opracowania interesują przedziały wiekowe,

a do reprezentantów tych przedziałów ma nierówny dostęp. Tworzy więc przedziały sztuczne, z pozoru logiczne, ale w istocie nie pozwalające na rzetelny ogład faktów. Jeśli probant „siedzi za ławką”, łatwiej zebrać dane na jego temat niż gdy studiuje, z kolei gdy studiuje, i tak prościej do niego dotrzeć niż gdy pracuje. A więc przedziały: dzieci-młodzież-dorośli nie pokrywają się np. ze szkołą podstawową, średnią i studiami tylko tworzy się je w przedziałach wiekowych: 7-12 13-18 18-23. Interwały pięcioletnie brzmią logicznie, ale należy zapytać, czy doświadczenia 19-latka z LO współgrają bardziej z doświadczeniami innego licealisty czy studenta? Przy czym to z reguły osoby z klas maturalnych wypełniają trzecią grupę, bo nie było jak zdobyć danych od starszych osób. I oto mamy doświadczenia i poglądy dorosłych referowane przez badacza ustami tych, co w dorosłość dopiero wkraczają. Podobne sytuacje zauważam w wypadku porównań studentów i osób pracujących do lat trzydziestu, gdzie luki wypełniane są danymi pochodzącymi od studentów ostatnich lat. Górę biorą ambicje badacza, który nie chcąc zrezygnować z jednej grupy, stwarza ją sztucznie.

Drugim sposobem, na etapie już samej obróbki danych, jest poszerzenie lub zawężenie interwałów tak, by nie pokazać niekorzystnych tendencji. Jest to dość prosty, ale trudny do wychwycenia zabieg. Załóżmy, że mamy wybory rektora i chcemy sprawdzić, ile osób z uprawnionych jednostek do nich przystąpiło. Zauważamy, że 5 instytutów mieści się w przedziale od 0-9,9% głosujących wśród uprawnionych, 12 instytutów mieści się w przedziale od 10%-19,9% głosujących wśród uprawnionych, 14 instytutów mieści się w przedziale od 20%-29,9% głosujących wśród uprawnionych, a 28 instytutów mieści się w przedziale od 30%-39,9% głosujących wśród uprawnionych. Czy nie lepiej będzie napisać, że w przedziale od 0%-19,9% mieszczą się głosujący wśród uprawnionych z 17 instytutów, a w przedziale od 20-39,9% mieszczą się głosujący wśród uprawnionych z 42 instytutów. Czy rzeczywiście jest to właściwy kompromis między zbytnią szczegółowością i nieuchronną stratą informacji przy małej liczbie przedziałów? Ten kompromis przyjmuje się w myśl zasady, że szerokość przedziału nie może przekraczać takiej różnicy, którą w naszym przekonaniu można pominąć.

4. Nieuprawnione porównania (korelacja)

Nieuprawnione porównania to przewinienie zwłaszcza tych, którzy decydują się na rachunek korelacji. Bo i skorelować da się niejedno. Anegdotyczny już wpływ spożycia ziemniaków na wzrost demograficzny w pewnym województwie da się łatwo przecież udowodnić statystycznie: oba wskaźniki sukcesywnie i proporcjonalnie wzrastają. A może te ziemniaki badano po przetworzeniu w stan płynny? Nie chcę, by brzmiało to okrutnie, ale to w fałszywych korelacjach wychodzi na jaw brak odczytania w literaturze przedmiotu. Badamy rzeczy zbadane, czynimy coś wyrzykowo, nie dość obserwujemy rzeczywistość i za słabo wprzegamy w rozumowanie... zdrowy rozsądek. A rachunek korelacji da efekty tylko pod warunkiem, że podłożymy do wzoru właściwe dane. Statystyka to nie matematyka,

w której nie ma miejsca na prognozowanie z założonym marginesem błędu. Wiele osób, niestety, obie te nauki błędnie utożsamia z powodu stosowanych w obu tych samych pojęć i symboli. Przytoczony wzór na rachunek korelacji:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n x_i y_i - n \bar{x} \bar{y}}{(n-1) s_x s_y}$$

uwzględnia następujące czynniki:

n = liczba par $(x; y)$

$(x_i; y_i)$ = dane i^{te} pary

$$\sum_{i=1}^n x_i y_i = x_1 y_1 + x_2 y_2 + \dots + x_n y_n$$

\bar{x} = średnia arytmetyczna zmiennej niezależnej

\bar{y} = średnia arytmetyczna zmiennej zależnej

s_x = odchylenie standardowe zmiennej niezależnej

s_y = odchylenie standardowe zmiennej zależnej

Wartość współczynnika korelacji interpretowana jest automatycznie, należy jednak pamiętać, że inaczej dla badań ścisłych, a inaczej dla badań społecznych.

Wreszcie sprawa wniosków. Często bywa, że nawet po lekturze serii bardzo dokładnych badań czytelnik zastanawia się, czemu służyła aż tak drobiazgowo diagnostyka, a ma prawo dowiedzieć się tego przed usłyszeniem referatu lub lekturą tekstu. Jeśli autor, dzięki wnikliwemu podejściu, zdola hipotezę potwierdzić lub odrzucić, zyskujemy pewną wiedzę i drobiazgowo przytoczenie kolejnych etapów postępowania ma głęboki sens – daje on szansę innym na powtórzenie eksperymentu w porównywalnych warunkach. Najlepiej jednak, gdy na podstawie wyników można coś odbiorcy zaproponować. W końcu koncepcja bez wdrożenia to dopiero połowa drogi, choć w badaniach podstawowych bywa, i to często, że teorię tworzy kto inny, a kto inny ją wciela w życie.

Czy należy się w tej sytuacji dziwić, że cytując wyniki badań statystycznych traktuje się nas potem dowcipami o sąsiadach-tyranach, z których każdy bijal żonę półtora raza w tygodniu lub o dziadku, który na wieczór kładł nogi na przemian do misek z gorącą i zimną wodą, więc można stwierdzić, że trzymał nogi w letniej wodzie? Albo że badamy zagadnienia wagi tak doniosłej, jak wpływ zaćmienia słońca na rozwój dorożkarstwa w Chinach? No i wreszcie, że wszyscy znamy cechy przeciętnego Polaka, ale jako żywo nikt się do takiej przeciętności nie przyznaje?

5. Wnioski

Przytoczone w niniejszym artykule przykłady, dotyczące typowych błędów pojawiających się w badaniach ankietowych, mogą posłużyć do zaprezentowania następujących wniosków:

1. Nie możemy, jak to często wyznają statystycy, udawać się do nich z pogrupowanymi danymi na dany temat i zapytaniem, co się z tego da przebadać. I choć może to zabrzmieć obrazoburczo, uwagi te nie są, niestety, głośne. Nie chcę przez to odwozić nikogo od konsultacji ze statystykami. Nie mogą i nie będą oni jednak nikogo *wyręczać na etapie konceptualizacji problemu, postawienia pytania badawczego, ułożenia kwestionariusza czy ankiety, rzetelnego zebrania danych, umiejętne ich pogrupowania.*
2. Specjalista, dysponując tak czytelną informacją, może wtedy rzeczywiście odpowiedzieć, *które testy i jakie formuły da się zastosować w konkretnym przypadku.* A wtedy kolejne etapy będą już mechaniczne do czasu *interpretacji wyników, w której znów nikt nas nie zastąpi.*
3. Wielkim ułatwieniem jest możliwość obliczeń statystycznych w arkuszach kalkulacyjnych, kalkulatorach i pakietach oprogramowania jak np. *Statistica.* One zrobią to za nas prawidłowo *pod przytoczonymi warunkami.*

Zapewniam, że wszystkie przykłady są autentyczne, a kosmetycznych przeróbek, nie mających wpływu na ich wydźwięk, dokonałam jedynie w trosce o zapobieżenie identyfikacji autorów. Zasmucające jest to, że w ogóle nie szukałam powyższych przykładów, tylko przytoczyłam te, z którymi ostatnio się zetknęłam. Zainteresowanych zachęcam do korzystania ze stosownej literatury, a w szczególności z dostępnych w języku polskim publikacji Brzezińskiego (2000), Fergusona i Takane (2002), Luszniwicza i Słabego (2001), Niemierki (2004), Openheima (2004), Pawłowskiego (1999) oraz Tadeusiewicza (2000). Źródła te, w moim przekonaniu, przyświecnie tłumaczą zasady, na które zwróciłam uwagę z tym artykule.

BIBLIOGRAFIA

- Brzeziński, J., 2000. *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice.* Warszawa: Scholar.
- Ferguson, G. A. i Takane, Y. 2002. *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajdzińska A. i Krzyżanowski P. (red). 1999. *Przeszłość w językowym obrazie świata.* Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Luszniwicz, A. i Słaby, T.: 2001. *Statystyka z pakietem komputerowym Statistica™ PL. Teoria i zastosowania.* Warszawa, C. H. Beck.
- Niemierko, B. 2004. *Pomiar wyników kształcenia.* Warszawa: WSiP.
- Openheim, A. N. 2004. *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw.* Poznań: Zysk i S-ka.

- Pawłowski, A. 1999. „Metodologiczne podstawy wykorzystania słowników frekwencyjnych w badaniu językowego obrazu świata”, w: Gajdzińska A. i Krzyżanowski P. (red). 1999. 81-99.
- Tadeusiewicz, R. 2000. *Drogi i bezdroża statystyki w badaniach naukowych*. (http://www.statsoft.pl/czytelnia/badania_naukowe/d0ogol/nadrogi6.pdf).

SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY

Sprawozdanie z konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego Kalisz 2008: *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*

Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* odbyła się w dniach 8-10 września 2008 w Kaliszu. Jej organizatorami byli Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Kaliszu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Kaliszu oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Honorowy patronat nad konferencją objęli pan Marek Woźniak – Marszałek Województwa Wielkopolskiego, pan Janusz Pęcherz – Prezydent Miasta Kalisza oraz Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, prof. dr hab. Stanisław Lorenc reprezentowany już w nowej kadencji przez Prorektora ds. Nauki, prof. dra hab. Jacka Witkosia.

Oficjalnego powitania wszystkich przybyłych na konferencję dokonali przewodniczący Komitetu Organizacyjnego Konferencji pan prof. dr hab. Mirosław Pawlak (Zakład Filologii Angielskiej, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu) oraz przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego pani prof. dr hab. Halina Widła. Oficjalnego otwarcia konferencji dokonali natomiast pan prof. dr hab. Jaromir Jeszke – Prodziekan ds. Nauki Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, pan prof. dr hab. Stefan Kowal – Prorektor ds. Studenckich Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Kaliszu, pan prof. dr hab. Jacek Witkoś – Prorektor ds. Nauki UAM oraz pan mgr Marek Zając – Kierownik Pracowni Języków Obcych w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli.

Konferencja była poświęcona osobie nauczyciela języków obcych, jego obecnej sytuacji i wyzwaniom, które przed nim stoją. Tematyka konferencji dotyczyła następujących zakresów tematycznych:

- kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych (standardy kształcenia, programy nauczania, specyfika kształcenia językowego, Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków itp.);
- dalszy rozwój czynnych zawodowo nauczycieli języków (studia podyplomowe, kursy i warsztaty, potrzeby i problemy nauczycieli języków obcych, awans zawodowy itp.);
- psychologia i pedagogika dziedzinami wspierającymi nauczycieli języków obcych;
- motywowanie nauczycieli języków obcych (czynniki motywujące nauczycieli, relacja między motywacją nauczyciela a motywacją ucznia, problem wypalenia zawodowego nauczycieli itp.);
- nauczyciel języków obcych, teoria, badania empiryczne i innowacje edukacyjne;

- autonomia i refleksyjność nauczycieli języków obcych;
- wiedza, przekonania i procesy myślowe nauczycieli i ich wpływ na nauczanie;
- rola i funkcje nauczyciela w klasie językowej (nauczanie podsystemów i sprawności, rozwijanie autonomii, charakter dyskursu podczas lekcji i zajęć, nauczanie uczniów z deficytami, organizacja lekcji języka obcego w różnych typach szkół – specjalnych, integracyjnych i masowych itp.);
- technologia komputerowa i informacyjna w pracy nauczyciela języków obcych;
- *Europejski system opisu kształcenia językowego*, *Europejskie portfolio językowe* i inne dokumenty Rady Europy w pracy nauczyciela;
- nauczyciel języków obcych w zjednoczonej Europie – kontakty, wymiany, współpraca, e-twinning;
- metodologia badań nad osobą nauczyciela.

Konferencja *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* należała do rekordowych pod względem liczby uczestników (blisko 200 osób!). Uczestnicy konferencji mogli dokonywać wyboru spośród szerokiej oferty tematycznej referatów oraz problematyki warsztatów dzięki przygotowanej Księdze abstraktów pod redakcją Mirosława Pawłaka, Agnieszki Pietrzykowskiej i Anny Mystkowskiej-Wiertelak.

Z bardzo dużym zainteresowaniem uczestników spotkały się wykłady plenarne wygłoszone przez znakomitych specjalistów: prof. dr hab. Weronikę Wilczyńską z Instytutu Filologii Romańskiej UAM (*Nauczyciel jako badacz*); prof. dra hab. Szymona Wróbla z Zakładu Zasobów Poznawczych Człowieka WP-A UAM w Kaliszu (*Paradoksy wielojęzyczności jako postulatu edukacyjnego*); specjalnego gościa PTN – znanego psychologa, prof. dr hab. Idę Kurcz ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie (*Dwujęzyczność a język globalny*); prof. dra hab. Mirosława Pawłaka z Zakład Filologii Angielskiej, WP-A UAM w Kaliszu (*Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego*); prof. dr hab. Elżbietę Zawadzką-Bartnik z Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego (*Nauczyciel wobec problemu niepełnosprawnych uczniów*); prof. dr hab. Annę Michońską-Stadnik z Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego (*Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych*); prof. dr hab. Marię Wysocką z Instytutu Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego (*Prośba o badania innowacyjne*).

Referaty toczyły się w siedmiu sekcjach organizowanych wokół bogatej tematyki: rozwijanie autonomii i refleksyjności nauczyciela; wiedza, kompetencje, przekonania i procesy myślowe nauczyciela; kształcenie nauczycieli; integracja w nauczaniu języków; projekty międzynarodowe i innowacje; trening strategiczny; nauczyciel wobec wyzwań i rzeczywistości; nauczanie wczesnoszkolne; technologie informacji i komunikacji; teoria i badania empiryczne; polityka edukacyjna; organizacja procesu dydaktycznego; uczeń z trudnościami w nauce. Znakomita większość wygłoszonych referatów spotkała się z bardzo dobrym odbiorem, sprzyjającym ożywionej dyskusji niemilknącej także w kularach.

Po raz pierwszy na konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, równoległe do referatów w sekcjach prowadzone były warsztaty dla nauczycieli. Te-

matyka warsztatów dotyczyła dysleksji rozwojowej i nauczania języków obcych (dr Joanna Nijakowska), budowania kompetencji nauczyciela i ucznia (dr Barbara Głowacka), *Europejskiego portfolio językowego* (dr Izabela Marciniak), twórczego wykorzystania czasopism na zajęciach językowych (mgr Magdalena Brzezińska), nauczania pisania rozprawek na maturze z języka angielskiego (mgr Sabina Nowak), metod pracy w przedszkolu (mgr Tatiana Konderak), wykorzystania technologii komunikacji i informacji w kształceniu i pracy nauczycieli (dr Anna Turula, mgr Iwona Gałązka), metodyki nauczania języka specjalistycznego (mgr Grażyna Plonka, mgr Izabela Kolaśńska, mgr Agata Czepik, mgr Sylwia Sadowska, mgr Beata Gradowska), nauczania metodyki języków obcych (mgr Regina Strzemeska i mgr Krzysztof Strzemeski), refleksyjności nauczyciela (dr Małgorzata Adams-Tukiendorf i mgr Bartłomiej Jaslikowski) oraz relacji uczeń-nauczyciel w szkolnictwie wyższym (mgr Aleksander Wiater). Pierwszego dnia konferencji równoległe do referatów w sekcjach, warsztaty dla nauczycieli zorganizowało także Wydawnictwo LONGMAN. Ze względu na swój praktyczny wymiar, nowa forma prezentacji na konferencji PIN-u, jaką były warsztaty, spotkała się z bardzo dużym zainteresowaniem nauczycieli.

Drugiego dnia konferencji jej uczestnicy mogli wziąć udział w dyskusji panelowej prowadzonej przez prof. Annę Niżegorodcew (Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński) nt. nauczania kultury na lekcji języka obcego, w której uczestniczyli prof. dr hab. Krystyna Drożdżal-Szelest (Kolegium Języków Obcych UAM), prof. dr hab. Weronika Wilczyńska (Instytut Filologii Romańskiej UAM), dr Monika Kusiak (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Uniwersytet Jagielloński) i dr Bartosz Wolski (Zakład Filologii Angielskiej WP-A UAM).

W czasie konferencji odbyło się także zebranie Zarządu Głównego PIN, na którym między innymi potwierdzono miejsce kolejnej, jubileuszowej konferencji (Katowice) oraz wiodącą tematykę konferencji: *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce*.

Konferencja w Kaliszu nie dość, że podtrzymała długoletnią już tradycję wszystkich ogólnopolskich konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, dostarczając wielu bodźców do przemyśleń naukowych, rozwiązań praktycznych a przede wszystkim wymiany doświadczeń, to z całą pewnością była także wydarzeniem kulturalnym. Znakomitym uświetnieniem konferencji był bowiem wyjazd do Antonina, gdzie w przepięknym dworku księcia Radziwiłła, w którym koncertował sam Fryderyk Chopin uczestnicy mogli delektować się koncertem fortepianowym w wykonaniu Adama Podskarbiego. Na wspólny wieczór bankietowy wszyscy uczestnicy zostali natomiast zaproszeni do domku myśliwskiego w malowniczym parku w Gołuchowie, gdzie można było także podziwiać piękny pałac, niegdyś siedzibę rodu Leszczyńskich i Działyńskich.

Jestem przekonana, że wrażenia z konferencji będą długo cieszyły wszystkich jej uczestników.

Katarzyna Karpińska-Szaj

Konferencja PTN w Sosnowcu

Drodzy Państwo, P.T. Członkowie PTN,

W dniach 7-9 września w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego odbędzie się Konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego pod hasłem *Konceptje i wdrożenia w glottodydaktyce*. Szczególną po temu okazją jest 80-lecie istnienia Towarzystwa.

Ze względu na rolę Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego jako jedyne- go polskiego stowarzyszenia zrzeszającego osoby zajmujące się nauczaniem wszystkich języków obcych i prowadzące badania w tym zakresie, konferencja ta będzie znaczącym wydarzeniem naukowo-dydaktycznym, w którym tradycyjnie weźmie udział wielu uczestników z całej Polski: nauczycieli akademickich reprezentują- cych kierunki filologiczne. Równoległe zorganizowane zostaną warsztaty dla na- uczycieli. Uczestnicy – nauczyciele języków obcych – będą mieli okazję zapoznać się z problematyką nauczania wspomaganego komputerowo i kształcenia na odległość.

Chcielibyśmy prosić wszystkich P.T. Członków PTN o liczny udział w konferencji i uświetnienie swoją obecnością jej uroczystego otwarcia, które odbędzie się w Sosnowcu, w dniu 7 września 2009 o godz. 09.30 w międzywydzia- lowej auli na Wydziale Nauk o Ziemi przy ul. Będzińskiej 60.

Szczegóły podawane są w kolejnych komunikatach konferencyjnych na witrynie <http://www.poltowneo.org>.

Żywiąc nadzieję, że Państwo zaszczyca nas swoją obecnością, przesyłamy wyrazy głębokiego szacunku.

prof. UAM dr hab. Mirosław Pawlak

Sekretarz Generalny PTN

prof. UŚ dr hab. Halina Widła

Przewodnicząca PTN
Przewodnicząca Komitetu
Organizacyjnego

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuje jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę (nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę /nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data / podpis

Składka członkowska za rok 2009 wynosi 20 zł dla doktorantów i studentów,
40 zł dla nauczycieli, 80 zł dla członków zbiorowych.

Konto PTN: SBL Oddział Poznań 44 9043 1070 2070 0016 6302 0001

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby
PTN (deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>