

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Uczenie się języków obcych w złożonej i dynamicznej rzeczywistości



Pod redakcją
Anny Czury, Magdaleny Maziarz i Agaty Słowik-Krogulec

Poznań – Wrocław 2024

63/1

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Uczenie się języków obcych w złożonej i dynamicznej rzeczywistości



Pod redakcją

Anny Czury, Magdaleny Maziarz i Agaty Słowik-Krogulec

Redakcja

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Katarzyna Kosińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Pascale Peeters (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana
ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

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

SPIS TREŚCI

Anna Czura, Magdalena Maziarz, Agata Słowik-Krogulec Wprowadzenie	5
--	---

ARTYKUŁY

Mariola Jaworska M-learning w nauce języków obcych – potencjał i ograniczenia	11
Katarzyna Karpińska-Szaj, Bernadeta Wojciechowska Kompetencje akademickie studentów neofilologii. Postrzeganie problematyzacji w artykule naukowym	28
Iwona Kowal Monitorowanie procesu pisania w języku obcym. Analiza przerw z perspektywy Teorii Systemów Dynamicznych.....	44
Hadrian Lankiewicz The perception of success in learning English as an L2 in the era of globalization – a multilingual student perspective	60
Anna Seretny Kompetencja leksykalna nastoletnich użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego i ojczystego w ujęciu komparatywnym	82
Mauricio Véliz-Campos, Karina Cerda-Oñate, Adriana Biedroń, Cristian A. Rojas-Barahona, Leonardo Veliz On the effects of L2 aptitude, phonological short-term memory, and L2 motivation on L2 listening performance	100
Małgorzata Baran-Łucarz Personality as a correlate of pronunciation attainment: The case of formal setting with explicit pronunciation-focused instruction	120
Magdalena Białek Rozwijanie wizji „Ja idealnego” u uczących się języka niemieckiego jako obcego na trzecim etapie edukacyjnym	137
Katarzyna Rokoszewska The correlations between the average semester growth rates of syntactic and lexical complexity in L2 writing development at secondary school	156

Marzena Wawrzeń	
Badanie potrzeb językowych studentów zza wschodniej granicy. Implikacje dydaktyczne dla praktycznej nauki języka na kierunku <i>Studia polskie dla cudzoziemców</i>	178
Aleksander Wiater	
O ewolucji wyobrażeń i praktyki w zakresie prowadzenia dzienniczka uczącego się. Refleksje nad wynikami badania własnego	195
Klaudia A. Kruszyńska	
Plurilingual literary writings as tools to develop students' creativity.....	210
Table of Contents	228

Anna Czura

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-5234-6618>

anna.czura@uwr.edu.pl

Magdalena Maziarz

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0003-0569-9036>

magdalena.maziarz@uwr.edu.pl

Agata Słowik-Krogulec

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0002-5530-3880>

agata.slowik-krogulec@uwr.edu.pl

Wprowadzenie

Pokłosiem Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego „Uczenie się i nauczanie języków obcych w złożonej i dynamicznej rzeczywistości”, która odbyła się we Wrocławiu w 2023 roku, są dwa tomy Neofilologa. W czerwcowym tomie zamieszczono teksty skupione wokół osoby nauczyciela oraz różnych aspektów nauczania języka obcego w trzeciej dekadzie XXI wieku. W niniejszym tomie kierujemy uwagę na uczących się, ich potrzeby oraz możliwości, narzędzia i sposoby uczenia się języków obcych w dzisiejszej złożonej rzeczywistości.

Perspektywa historyczna pozwala zauważyć nieustająco zmieniające się postrzeganie roli uczniów w edukacji językowej w zależności od zastosowania wiodącego w danym momencie podejścia teoretycznego i metody nauczania. Ewolucja od biernego odbiorcy nauczanych treści po aktywnego uczestnika procesu dydaktycznego niesie ze sobą konkretne zmiany



w zakresie doboru narzędzi uczenia się i nauczania, omawianych treści oraz doskonalonych umiejętności. Podejścia zorientowane na uczniach postrzegają ich jako aktywnych uczestników procesu kształcenia i podkreślają istotność ich cech i kompetencji wnoszonych do klasy.

Artykuły zawarte w tym tomie poruszają szerokie spektrum tematów związanych z procesem uczenia się języków obcych, od nowoczesnych technologii edukacyjnych, poprzez znaczenie indywidualnych cechowościowych, aż po wielojęzyczność i transjęzyczność. Autorzy analizują znaczenie motywacji, emocji oraz samoregulacji, podkreślając ich kluczową rolę w osiągnięciu sukcesu językowego, ważnego zwłaszcza w kontekście rosnącej globalizacji i różnicowania kulturowego. Te czynniki są szczególnie istotne, gdy uczący się muszą radzić sobie z presją zewnętrzną i dążyć do realizacji własnych celów edukacyjnych, co wymaga nieustannego poszukiwania równowagi między oczekiwaniami społecznymi a osobistymi aspiracjami. W tomie tym znajdziemy także analizy dotyczące wykorzystania mobilnych technologii edukacyjnych, które otwierają nowe możliwości zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, pozwalając na bardziej elastyczne, spersonalizowane podejście do nauki języka, nie wykluczając przy tym stosowania sprawdzonych, tradycyjnych metod nauczania i form uczenia się.

Przedstawione w tomie badania, teoretyczne rozważania i studia przypadków dają szansę na optymalizację procesów edukacyjnych w coraz bardziej zglobalizowanym świecie i dostarczają cennych wskazówek zarówno badaczom, jak i praktykom w dziedzinie glottodydaktyki. Wybrane teksty oferują kompleksowy przegląd współczesnych podejść do nauczania i uczenia się języków obcych, które – jak pokazuje tematyka dwóch tomów pokonferencyjnych – są ze sobą nierozzerwalnie związane i zajmują istotne miejsce w złożonym i dynamicznie zmieniającym się kontekście edukacyjnym.

Otwierający poniższy zbiór tekst **Marioli Jaworskiej**, zatytułowany „M-learning w nauce języków obcych – potencjał i ograniczenia”, to przegląd teorii i badań nad uczeniem i nauką mobilną. Autorka odnosi się do dotychczasowych prób zdefiniowania nauki mobilnej jako nowego paradygmatu uczenia się, przedstawia ustalenia teoretyczne dotyczące MALL oraz dokonuje przeglądu badań nad M-learningiem w kontekście uczenia się języków obcych. Zauważa, że konieczne są dalsze badania empiryczne dostarczające dowodów na to, czy i jak korzystanie z technologii mobilnych może optymalizować naukę języków obcych oraz podkreśla konieczność skupienia uwagi na osobie uczącej się, a nie tylko na możliwościach związanych z rozwojem technologii.

Katarzyna Karpińska-Szaj i **Bernadeta Wojciechowska** w artykule „Kompetencje akademickie studentów neofilologii. Postrzeganie problematyki w artykule naukowym” podejmują problem złożoności czytania,

rozumienia i interpretacji tekstów akademickich w szkolnictwie wyższym. Autorki zastanawiają się nad sposobem, w jaki studenci studiów magisterskich (współ)konstruują reprezentację przeczytanego tekstu, a także nad wpływem pracy grupowej na rozwijanie świadomości epistemologicznej. Część empiryczna artykułu przedstawia badanie w działaniu, którego celem było określenie dynamiki rozwoju kompetencji akademickich studentów podczas czytania artykułu naukowego. Szczególną uwagę poświęcono trudnościom w postrzeganiu kluczowych elementów problematyki, które wynikają z nakładania się w tekście warstw dyskursywnej, epistemicznej i epistemologicznej.

Artykuł „Monitorowanie procesu pisania w języku obcym. Analiza przerw z perspektywy Teorii Systemów Dynamicznych” autorstwa **Iwony Kowal** także rozpatruje proces uczenia się z perspektywy ucznia. Tekst poświęcony jest sprawności pisania oraz funkcji monitorowania całego procesu tworzenia tekstu, w którym istotną rolę pełnią częstość i długość przerw. Przeprowadzone badanie o charakterze podłużnym wśród studentów filologii szwedzkiej z wykorzystaniem Teorii Systemów Dynamicznych pozwoliło nie tylko wykazać tendencje średnie dla całej grupy, ale także wskazało indywidualne ścieżki rozwojowe w monitorowaniu tekstu pisanego, uwydatniło zmienności wewnątrz- i międzyosobnicze oraz uwidocznilo interakcje procesu pisania z rozwojem złożoności, poprawności i płynności.

Hadrian Lankiewicz, opierając się na teoriach ekolingwistycznych, podkreślających koncepcję (trans)języczności, opisuje badania mające na celu obserwację sposobu postrzegania sukcesu w nauce języka angielskiego jako drugiego (J2) przez wielojęzycznych studentów lingwistyki stosowanej. Dane zebrane za pomocą wywiadów grupowych wykazały, że język angielski zajmuje ważne miejsce w repertuarze językowym studentów, a jego policentryczny charakter pozwala studentom czuć się jego pełnoprawnymi użytkownikami J2. Oznacza to, że nie mierzą własnego sukcesu i kompetencji językowej względem standardów użytkowników natywnych. Badanie pozwala lepiej zrozumieć proces oceny nauki języka przez osoby wielojęzyczne, uwzględniając ich pełny repertuar językowy w procesie nauki języka obcego.

Złożoność procesu uczenia się podejmuje także **Anna Seretny** w artykule „Kompetencja leksykalna nastoletnich użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego i ojczystego w ujęciu komparatywnym”. Autorka rozpatruje różnice między polszczyzną odziedziczoną a rodzimą w kontekście kompetencji leksykalnej. Przedstawia jednocześnie wyniki uzyskane na teście kompetencyjnym przez polskich i zagranicznych nastolatków z zadań sprawdzających, bezpośrednio lub pośrednio, stopień opanowania słownictwa. Badanie wykazało istotne różnice między obiema grupami na wyraźną niekorzyść uczniów z obczyzny.

Maricio Veliz-Campos i współautorzy przedstawiają wyniki badania, którego celem było zweryfikowanie wpływu motywacji, talentu oraz krótkiej pamięci fonologicznej na umiejętność słuchania w języku obcym. Wzięta w nim udział liczną grupą (N = 104) przyszłych nauczycieli, będących studentami jednego z uniwersytetów w Chile. Analiza regresji wykazała, że najsilniejszym predyktorem okazała się pamięć fonologiczna. Wpływ na umiejętność słuchania miał też jeden z komponentów motywacji, tj. wcześniejsze doświadczenie w słuchaniu.

Celem badania przedstawionego w artykule **Małgorzaty Baran-Łucarz** jest określenie korelacji cech osobowości Wielkiej Piątki z osiągnięciami w zakresie wymowy studentów filologii angielskiej, którzy ukończyli systematyczny, długoterminowy i ukierunkowany na wymowę roczny kurs praktycznej fonetyki. Biegłość w wymowie studentów odnosiła się do ich kompetencji fonologicznej, artykulacji wybranego słownictwa i jej poprawności. Wyniki analizy korelacji wykazały, że otwartość na doświadczenia i sumienność były pozytywnie powiązane z osiągnięciami w zakresie wymowy. Badanie podkreśla również rolę refleksyjności w nauce wymowy i sugeruje, że wysiłek i systematyczna praktyka mogą znacząco wpływać na postępy w tym zakresie.

Magdalena Biątek skupia się na samoregulacji uczących się w procesie opanowania języka niemieckiego. Opisuje przebieg badania opartego na koncepcji „Ja idealnego” i interwencji pedagogicznej. „Ja idealne” jest jednym z trzech elementów systemu motywacyjnego w nauce języka drugiego. Autorka opisuje badanie, którego etapy to: wywiad półustrukturyzowany przed interwencją pedagogiczną, interwencja pedagogiczna oraz wywiad półustrukturyzowany po interwencji pedagogicznej. We wnioskach czytamy, że koncepcja dydaktyczna, która koncentruje się na rozwijaniu słownictwa oraz mówienia, dostarczająca informacji o funkcjonowaniu pamięci i opierająca się na pracy z materiałem autentycznym, ze szczególnym uwzględnieniem mowy formułicznej, przyczynia się do śmielszych, bardziej rozbudowanych i szczegółowych wyobrażeń o sobie samym jako uczącym się języka obcego. Autorka wskazuje także elementy, które wymagają dalszego doskonalenia, aby możliwe było zastosowanie prezentowanej interwencji na szerszą skalę.

Artykuł **Katarzyny Rokoszewskiej** opisuje część badania panelowego, którego celem było zweryfikowanie związków między semestralnym tempem wzrostu wybranych wskaźników złożoności syntaktycznej i leksykalnej, które mogą zachodzić zarówno wewnątrz obu systemów, jak i między nimi, w tekstach w języku obcym. Badanie było oparte na Pisemnym Rozwojowym Korpusie Języka Angielskiego Polskich Uczniów. Zawiera on ponad 1900 tekstów, które powstały w wyniku 21 powtarzanych pomiarów, którym poddano 100 uczniów w ciągu trzech lat w szkole średniej. Badanie wykazało, że co

semestr nominalizacja rozwijała się szybciej niż subordynacja i koordynacja, a zróżnicowanie leksykalne rośnie szybciej niż gęstość i zaawansowanie leksykalne na semestr. Ponadto, zebrane dane potwierdziły, że związki między semestralnym tempem wzrostu wskaźników syntaktycznych i leksykalnych były bardziej wspierające (pozytywne o większej sile) w obrębie tego samego systemu niż między nimi.

Artykuł **Marzeny Wawrzeń** opisuje problemy napotymane przez studentów kierunku *Studia polskie dla cudzoziemców*, który umożliwia naukę języka polskiego w ramach edukacji uniwersyteckiej. Jak podkreśla Autorka, ze względu na rosnącą liczbę studentów z Ukrainy, cele, efekty oraz treści nauczania na ww. kierunku powinny zostać przekształcone, aby odpowiadać specyficznym potrzebom językowym studentów zza wschodniej granicy. Artykuł przedstawia zatem cele i priorytety dydaktyczne studentów z Ukrainy i zestawia wyniki badań z zasadami współczesnej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego w odniesieniu do Słowian wschodnich.

Aleksander Wiater w artykule pt. „O ewolucji wyobrażeń i praktyki w zakresie prowadzenia dzienniczka uczącego się. Refleksje nad wynikami badania własnego” analizuje zmiany w sposobie prowadzenia dzienniczka, które sprawiają, że staje się on nie tylko miejscem refleksji, ale także platformą wymiany doświadczeń związanych z nauką, w tym strategii metapoznawczych i społecznych. Autor przedstawia wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów filologii francuskiej na Uniwersytecie Wrocławskim, mających na celu zdobycie wiedzy na temat preferencji dotyczących otwartej lub zamkniętej formy prowadzenia dziennika. W trakcie badań longitudinalnych zebrano opinie uczestników, które wskazywały na zalety i wady obu form dziennika oraz oceniały jego przydatność w refleksji nad stosowanymi strategiami nauki.

W erze złożonej i dynamicznej rzeczywistości, nauczyciele stają przed ciągłym wyzwaniem rozwijania kompetencji przydatnych w XXI wieku i w tym celu poszukują innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych. W zamykającym tomie tekście, **Klaudia A. Kruszyńska** podjęła temat rozwijania kreatywności poprzez wykorzystanie wielojęzycznych repertuarów uczniów szkoły średniej w Katalonii. Tworzyli oni wspólnie prace literackie (piosenki, wiersze i opowiadania) we wszystkich znanych im językach. Wyniki tego studium przypadku sugerują, że zachęcanie uczących się do korzystania z ich różnorodnych zasobów językowych może wzmacniać ich kreatywność językową. Co więcej, projektowanie otwartych zadań i stworzenie bezpiecznego środowiska mają kluczowe znaczenie w zachęcaniu ich do wesołego i niekonwencjonalnego używania języka w celach twórczych.

Artykuły zebrane w tym tomie pozwalają na przyjrzenie się złożoności procesu uczenia się w dynamicznie zmieniającym się świecie. Zmiany

geopolityczne, społeczne, technologiczne, czy kulturowe nie pozostają bez wpływu na edukację, więc tym ważniejsza staje się możliwość poznania perspektywy osób uczących się – ich potrzeb, wyzwań i preferencji. Życząc owocnej lektury, mamy nadzieję, że powyższe teksty będą stanowić inspirację do dalszej pracy dydaktycznej i badawczej.

Mariola Jaworska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-7581-4194>

mariola.jaworska@uwm.edu.pl

M-learning w nauce języków obcych – potencjał i ograniczenia

M-learning in Foreign Language Learning – Potential and Limitations

M-learning refers to learning supported by mobile devices such as smartphones or tablets, which can be taken anywhere and utilized independently of place and time. The continuous improvement of portable devices gives them new features, among which solutions favoring the development of language competencies can play an important role. The first part of the article will discuss theoretical justifications and models related to mobile learning, as well as associated approaches such as multimedia learning and multimodality. In the second part, with reference to available results of empirical research, an attempt will be made to indicate the potential and the limitations of mobile learning, as well as to signal research directions encompassing issues in this area that are worth exploring in the future.

Keywords: M-learning, foreign language learning, mobile devices, the potential of mobile learning, limitations of mobile learning

Słowa kluczowe: nauka mobilna, uczenie się języków obcych, urządzenia przenośne, potencjał nauki mobilnej, ograniczenia nauki mobilnej



1. Wprowadzenie

M-learning (ang. *mobile learning*, nauka mobilna) to stosunkowo nowy obszar badawczy XXI wieku. Odnosi się do nauki wspomaganej przez urządzenia mobilne, takie jak smartfon czy tablet, które można zabrać ze sobą wszędzie i wykorzystywać niezależnie od miejsca i czasu. Korzystanie z takich narzędzi jest współcześnie nieodłącznym elementem życia człowieka, a ich ciągłe udoskonalanie sprawia, że zyskują nowe funkcje. Wśród nich coraz większą rolę odgrywają rozwiązania sprzyjające pogłębieniu wiedzy i rozwojowi kompetencji językowych. Nauka mobilna nie stanowi substytutu klasycznych mediów edukacyjnych, czy E-learningu, lecz jest raczej ich użytecznym rozszerzeniem. W ostatnich trzech dziesięcioleciach stała się ona przedmiotem systematycznych badań, których celem jest określenie jej istoty i uwarunkowań wykorzystania w różnych kontekstach, m.in. w samodzielnej pracy nad językiem obcym, w kształceniu formalnym i nieformalnym. Celem niniejszego artykułu jest przegląd dotychczasowych ustaleń w tym zakresie, a także zasygnalizowanie kierunków badawczych obejmujących zagadnienia z tego obszaru wartę pogłębienia w przyszłości.

2. Mobilność i kontekst jako podstawowe konstrukty nauki mobilnej

Badania nad nauką mobilną mają na celu przeprowadzenie naukowo uzasadnionej ewaluacji, która zmierza do określenia, na ile postęp technologiczny i rozwój środowiska cyfrowego mogą wpływać na proces nauki, w tym języków obcych, i ulepszać go w kontekście dwóch fundamentalnych aspektów ludzkiej egzystencji: uczenia się i mobilności. Konieczne jest opracowanie modeli i koncepcji nauki mobilnej, które umożliwią odzwierciedlenie ciągle ewoluującej rzeczywistości edukacyjnej. W ramach tych analiz pojawiają się dwa teoretyczne konstrukty, które pozwalają zrozumieć naukę jako integralną część mobilnego stylu życia ludzi w XXI wieku (Sharples i in., 2009: 234–235). Pierwszy z nich to *mobilność*, a drugi to *kontekst*.

Mobilność stanowi fundamentalne ludzkie doświadczenie, wykraczające poza eksplorację nowych przestrzeni fizycznych. Nawiązując do oświeceniowo-romantycznego motywu filozoficznej wędrówki, amerykański transcendentalista Henry David Thoreau scharakteryzował ją w połowie XIX wieku w następujący sposób: „(...) Podróżnik powinien być otaczany szacunkiem. Jego profesja jest najlepszym symbolem naszego życia. Przechodzenie od – do; oto historia każdego z nas. Wędrowanie to wielka sztuka”

(Sattelmeyer i in., 1990: 283, tłum. własne¹; Heinz, 2018). Fizyczna mobilność dostarcza licznych bodźców zarówno dla ciała, jak i umysłu podróżnika, poprzez doznania wynikające z otaczającej go przyrody i środowiska. W ten sposób wspiera ona proces uczenia się i rozwój duchowy, innymi słowy, wzmacnia proces intelektualnego postępu. W tej filozofii wędrowania kluczowe znaczenie mają okoliczności i okazjonalność, rozumiana jako rzeczywistość, w której „Ja” nie jest kierowane własnymi zamiarami, ale poddaje się zmiennym impulsom i bodźcom pochodzącym z otoczenia (Schulz, 2007: 108–117). To, które z nich stymulują procesy myślowe i uczenie się oraz jakie znaczenie nadajemy konkretnym sytuacjom, stanowi indywidualną cechę każdego człowieka. Zależy to od jego otwartości oraz zdolności do rozpoznawania i interpretacji tych bodźców: „Człowiek musi znaleźć swoje okazje w sobie” (Thoreau, 1985: 412, tłum. własne²).

Jeśli *impulsy i bodźce* zastąpimy terminem *afordancja* (odnoszącym się do oferowanych przez otoczenie możliwości działania lub zachowania), otoczenie podróżnika nazwiemy *kontekstem*, a zasadę okazjonalności ujmemy jako „uczenie się zawsze i wszędzie” (ang. *anytime, anywhere learning*), staje się jasne, jak znaczący jest dyskurs naukowy związany z nowym polem badawczym, jakim jest M-learning, w kontekście długiej tradycji nauk humanistycznych. Ostatecznie, metafora ludzkiej wędrówki sprowadza się tutaj do rozszerzenia jej o wymiar mobilności w wirtualnych światach, w otoczeniu wzbogaconym o afordancje cyfrowe. Narastająca digitalizacja i wirtualizacja przestrzeni życiowej człowieka poszerzają tradycyjne pojęcie przemieszczania się, podróży i mobilności.

Aby uwzględnić wzajemne powiązania między różnymi rodzajami mobilności, badacze łączą ją z pojęciem *kontekstu* (Kukulska-Hulme i in., 2009: 20–21). Odnosi się ono do różnych środowisk formalnych i nieformalnych, w których odbywa się nauka poprzez mobilność. Innymi słowy, uczenie się mobilne odbywa się w różnych kontekstach, umożliwiając naukę o każdej porze i w dowolnym miejscu.

Uwzględnienie kategorii kontekstu, wyznaczającego różnorodne rodzaje mobilności, pozwala wskazać na różne jej przejawy w perspektywie uczenia się (Kukulska-Hulme i in., 2009):

- mobilność fizyczną (ang. *mobility in physical space*), oznaczającą, że uczący się przemieszcza się, wykorzystując dostępną infrastrukturę transportową; w takim kontekście, miejsce, w którym się znajduje, może nie mieć żadnego znaczenia dla procesu nauki (np. gdy potarza się słówka w pociągu), ale może również przyczyniać się do

¹ Ang. *A traveller is to be revered as such. His profession is the best symbol of our life. Going from – toward; it is the history of every one of us. It is a great art to saunter.*

² Ang. *A man must find his occasions in himself.*

wzbogacenia przyswajanych treści (np. gdy ktoś korzysta z aplikacji dostępnej na przenośnym urządzeniu, stworzonej specjalnie na potrzeby wystawy);

- mobilność technologii (ang. *mobility of technology*), odnoszącą się do cech technologicznych narzędzi wykorzystywanych w nauce mobilnej, takich jak przenośność, dostępność w dowolnym czasie i miejscu, łatwość (intuicyjność) obsługi, adaptowalność, personalizacja i wielofunkcyjność;
- mobilność w przestrzeni konceptualnej (ang. *mobility of conceptual space*), oznaczającą zdolność uczącego się do skupienia na różnych tematach i treściach w zależności od zainteresowań i gotowości do nauki;
- mobilność w przestrzeni społecznej (ang. *mobility in social space*), obejmującą naukę w różnych miejscach wraz z różnymi partnerami, co rozszerza społeczność współpracującą z uczącym się,
- naukę rozłożoną w czasie (ang. *learning dispersed over time*), rozumianą jako proces kumulacyjny, który uwzględnia ciągłą wymianę doświadczeń uczącego się w różnych – formalnych i nieformalnych – środowiskach edukacyjnych.

Ludzie uczą się w różnych kontekstach, porównując je oraz tworząc nowe poprzez interakcje z miejscami, artefaktami i innymi osobami – składającymi się na wewnętrzny *kontekst nauki* lub zewnętrzny *kontekst otoczenia* (Frohberg, 2008: 41). W różnych modelach ramowych nauki mobilnej kontekst jest jednym z centralnych wymiarów, które ją kształtują, przy czym wśród badaczy panuje zgodność co do jego nadrzędności w stosunku do mobilności (m.in. Göth, Schwabe, 2012: 283; Frohberg, 2008: 8, 39–44; O'Malley i in., 2003; O'Malley i in., 2005; Sharples, Taylor, Vavoula, 2007; Taylor i in. 2006).

3. M-learning i MALL (MELL) – charakterystyka kategorii

3.1. Ustalenia terminologiczne

Termin *M-learning* pojawił się na początku XXI wieku jako neologizm występujący sporadycznie w publikacjach oraz w tytułach projektów badawczych. Definiowano go wówczas głównie jako „elearning through mobile computational devices” lub „elearning independent of location in time and space” (Quinn, 2000: 1). Podkreślano zatem przede wszystkim aspekt fizycznej mobilności uczących się, odnosząc się zarówno do formalnych, jak i nieformalnych form nauki (O'Malley i in., 2003: 6; O'Malley i in., 2005: 7). Autorzy zauważali

wtedy, że noszenie przy sobie przenośnych urządzeń, dostępnych o każdej porze i w każdym miejscu, wzbogaca proces uczenia się. Jednocześnie zaznaczyli, że narzędzia edukacyjne niewymagające cyfrowości, takie jak ręcznie pisane notatki, kopie i książki, również stanowią integralną część nauki mobilnej. W drugiej fazie rozwoju M-learning nastąpiło przesunięcie akcentu na uczenie się poza tradycyjną salę lekcyjną. Głównym obszarem badań stały się wówczas miejsca nauki poza środowiskiem szkolnym oraz uczenie się w sposób nieformalny, w sytuacjach takich jak wycieczki terenowe, zajęcia zawodowe, wizyty w muzeach itp. (Pachler i in., 2010: 34). W trzeciej fazie badań skupiono się natomiast na uczących się, postrzeganych jako coraz bardziej aktywni twórcy własnego procesu uczenia się, kształtujący swoje indywidualne mobilne środowisko nauki (Pachler i in., 2010: 41–49). Ten ostatni etap, trwający do dzisiaj, charakteryzuje się wzrastającym wzajemnym przenikaniem się przestrzeni edukacyjnych, zarówno wirtualnych, jak i fizycznych, co w dłuższej perspektywie prowadzi do zmian w ogólnej percepcji środowiska przez jednostkę.

W obszarze uczenia się i nauczania języków obcych za pomocą urządzeń mobilnych utrwalił się termin *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) (Chinnery, 2006; Burston, 2013; Stockwell, Hubbard, 2013; Viberg, Grönlund 2013; Burston, 2014; Burston, 2015). Pojęcie to, zdefiniowane wówczas jako „fusion of m-learning and language learning” (Chinnery, 2006: 9), pojawiło się po raz pierwszy w eseju zatytułowanym „Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning” autorstwa George’a Chinnery’ego, opublikowanym w dziale „Emerging Technologies” czasopisma „Language Learning & Technology” (Chinnery, 2006). Wzorowane było na *Computer Assisted Language Learning* (CALL), koncepcji obejmującej obszar badań rozwijany od połowy XX wieku, którego geneza i historia zostały dość dokładnie opisane w literaturze przedmiotu (m.in. Garrett, 2009; Hubbard, 2009; Heim, Ritter 2012; Butler-Pascoe, 2013; Davies, Otto, Rüschoff, 2013). Nauka języków obcych wspomagana technologią mobilną opiera się więc na dziesięcioleciach badań z zakresu nauki języków z wykorzystaniem komputera, korzystając z jej teorii oraz praktyki. W literaturze przedmiotu w kontekście MALL pojawia się także zmodyfikowany termin, *Mobile Enabled Language Learning* (MELL) (Palalas, 2012), używany, aby podkreślić rolę technologii mobilnych jako ułatwienia procesu nauki, a nie wyłączonego środka nauki za pomocą urządzeń mobilnych.

Fizyczna mobilność uczących się, którą tak bardzo podkreślano w pierwszych próbach uchwycenia specyfiki M-learning, stanowi jedynie jeden z jej aspektów. Uzupełniają ją nowe formy wirtualnej mobilności wynikające z cyfrowej komunikacji, które pozwalają nie tylko na przekraczanie granic przestrzennych, ale również czasowych i kontekstualnych (Kakihara,

Sorensen, 2002; Kukulska-Hulme i in., 2009; Kukulska-Hulme, 2009). Szczególnym aspektem tych ostatnich jest mobilność społecznej interakcji. Wirtualny świat pozwala człowiekowi działać poza jego konkretnym otoczeniem życiowym, np. aby znaleźć nowych partnerów do rozmowy, którzy podzielą jego zainteresowania lub będą odpowiedni do rozwiązania konkretnego zadania (Kukulska-Hulme, 2009: 34–36).

Podstawę nauki mobilnej stanowią urządzenia przenośne, czyli takie, które są na tyle małe, autonomiczne i dyskretne, że mogą towarzyszyć nam w każdym momencie życia (Trifonova, 2003). W zestawieniach, które pojawiły się w początkowych rozważaniach dotyczących nauki mobilnej, wymieniano różnorodne typy i funkcjonalności urządzeń przenośnych, zaliczając do nich np. organizer, aparat fotograficzny, wideo, muzykę, MP3, Internet, E-mail, e-booki, gry, odtwarzacz filmów, czy kompas GPS (Trinder, 2005: 8). Współcześnie, charakteryzując MALL, uwzględnia się przede wszystkim telefony, tablety i smartfony, które wyparły prawie całkowicie palmtopy (ang. *Personal Digital Assistant*, PDA), dość popularne do 2010 roku. Pod uwagę bierze się także odtwarzacze muzyczne i inne przenośne urządzenia, które służą do wykonywania połączeń głosowych, wysyłania krótkich wiadomości, prowadzenia wideorozmów, słuchania plików dźwiękowych w formatach MP3, MP4, Mpeg, przeglądania sieci, robienia zakupów, korzystania z elektronicznych słowników itp. W ograniczonym stopniu urządzeniami mobilnymi są także czytniki e-booków (Trinder, 2005: 8; Kukulska-Hulme, Shield, 2008).

Kluczową rolę we współczesnej nauce mobilnej odgrywają tablety, telefony komórkowe, a przede wszystkim smartfony, które, oprócz podstawowych funkcji takich jak prowadzenie rozmów telefonicznych i pisanie wiadomości tekstowych, mają także inne funkcjonalności: system GPS (*Global Positioning System*), dostęp do Internetu oraz możliwość instalacji różnorodnych aplikacji i korzystania z nich, a także do cyfrowych platform edukacyjnych typu Moodle, odgrywających z kolei ważną rolę w wymianie informacji w grupach uczących się (Strasser, 2011). Komputery przenośne nie są zazwyczaj uznawane za urządzenia mobilne, ponieważ bardziej przypominają stacjonarne i, pomimo swojej przenośności, nie mogą być zabierane ze sobą „zawsze i wszędzie”. Kluczową rolę w przydatności i atrakcyjności telefonów komórkowych i smartfonów w procesie nauki odgrywają ich cechy fizyczne, wielkość, rodzaj klawiatury (fizyczna lub panel dotykowy), rozmiar ekranu oraz funkcje audio.

Aplikacje dostępne do instalacji na urządzeniach mobilnych mogą mieć charakter uniwersalny, są to np. edytory tekstów, programy do prezentacji, edytory filmów lub specjalistyczny – chodzi wówczas o cyfrowe zasoby edukacyjne, obejmujące m.in. materiały multimedialne, gry edukacyjne oraz quizy. Z wielu z nich można korzystać nie tylko online, wykorzystując połączenie

internetowe, ale także offline, bez dostępu do Internetu (Döring, Kleeberg, 2006: 76). Zasoby te powinny uwzględniać koncepcje wirtualnej przestrzeni edukacyjnej i mediów społecznościowych jako środowiska uczenia się (Mayrberger, 2013: 28–34).

Wśród terminów, które wykazują pewne cechy wspólne z nauką mobilną, szczególnie wyraźny jest związek M-learning (MALL) z *Blended Learning*, czyli uczeniem się zintegrowanym, zakładającym połączenie nauki stacjonarnej w systemie klasowo-lekcyjnym z wykorzystaniem technologii komputerowej. Taki system pracy ma na celu osiągnięcie jak najbardziej efektywnej kombinacji tych dwóch głównych trybów nauki, biorąc pod uwagę użyteczność, kontekst i cele edukacyjne (Kirchhoff, 2008: 12). Odbывается jednak zawsze w tradycyjnym środowisku edukacyjnym, podczas gdy M-learning odnosi się także do nauki nieformalnej, niezależnej od miejsca. Innym pojęciem, jakie pojawia się w kontekście nauki mobilnej, jest *Online Learning*, forma, w której kluczową rolę odgrywa wykorzystanie Internetu – uczący się uzyskuje dostęp do materiałów edukacyjnych online, co oznacza, że nie jest ograniczony do konkretnego miejsca nauki, jednak pracuje z nauczycielem, otrzymuje od niego informacje zwrotne, prowadzi interakcje, czyli w sposób wirtualny komunikuje się zarówno z nim, jak i innymi uczestnikami kursu (Ally, 2004: 4–5). Z kolei *E-learning* to ogólny termin obejmujący wszystkie warianty wykorzystania mediów cyfrowych w celach nauki i nauczania, zarówno na nośnikach cyfrowych, jak i w Internecie. Odnosi się do procesu nauki, w którym wykorzystuje się technologię komputerową i internetową do dostarczania materiałów edukacyjnych oraz prowadzenia zajęć. Może przyjmować różne formy, takie jak kursy online czy lekcje wideo i obejmować przekazywanie informacji, interakcje międzyludzkie oraz wspólne tworzenie cyfrowych artefaktów (Kerres, 2013: 2). E-learning wykorzystuje różne klasy urządzeń: komputery stacjonarne, laptopy, tablety lub smartfony, wraz z odpowiednim sprzętem peryferyjnym, takim jak projektory lub tablice interaktywne, a także technologie do nagrywania i odtwarzania. Zazwyczaj związany jest z tym, że uczący się korzysta z technologii w celu zdobywania informacji, co niekoniecznie oznacza ciągłe i wszechobecne stosowanie technologii we wszystkich aspektach życia. M-learning odróżnia od E-learning uwzględnianie codziennego otoczenia uczącego się, demokratyzacja i wolność w tworzeniu doświadczeń uczenia się, a także komunikacja i współpraca w społeczności uczącej się (Petit, Santos, 2014).

Interesującą koncepcją, która wykazuje pewne cechy wspólne z nauką mobilną, jest *Ubiquitous Learning* (UL) – uczenie się wszechobecne (ang. *learning anywhere and anytime*) (Hwang, Tsai, 2011: 65; Sharples, Pea, 2014: 512). Jej podstawą jest założenie, że dzięki powszechnemu dostępowi do technologii, nauka staje się nieodłączną częścią codziennego życia – jako

proces ciągłego i wszechobecnego uczenia się, który przebiega w różnych kontekstach oraz sytuacjach i może odbywać się wszędzie i o dowolnej porze (Kukulska-Hulme, 2005: 3). Pewne cechy wspólne z takim ujęciem uczenia się wykazuje też koncept *Autonomous Technology Assisted Language Learning* (ATALL), opracowany przez specjalistę w dziedzinie psychologii edukacyjnej, Czikięgo (2005). Definiuje on autonomię jako pojęcie wieloznaczne, obejmujące zarówno indywidualne dostosowanie nauki języka obcego do potrzeb jednostki (wykorzystanie urządzeń mobilnych jako spersonalizowanych pomocy dydaktycznych), jak i uczenie się poza formalnymi kontekstami edukacyjnymi, a także jako ich uzupełnienie. Jako narzędzia edukacyjne w kontekście ATALL wskazuje się wszystkie formy technologii elektronicznych i informacyjnych, które wspomagają opanowanie języka obcego, uwzględniając także integrację starszych technologii komunikacyjnych z nowszymi – informacyjnymi. Pomimo że ATALL nie zdobył znaczącej popularności w dyskursie naukowym, a w literaturze brakuje bliższych informacji na jego temat lub wyników badań, takie ekologiczne i semiotyczne podejście do koncepcji nauki języków obcych przy wsparciu urządzeń mobilnych lub ogólnie technologii pozostaje interesującym obszarem badań.

Wszystkie omówione powyżej pojęcia są ze sobą powiązane i wzajemnie się przenikają. Dotyczą różnych sposobów wykorzystania technologii w celach edukacyjnych, zależnie od stopnia mobilności, dostępności i włączania tejże technologii w życie codzienne. M-learning jest specyficzną formą E-learningu, wraz z którym wchodzi w zakres uczenia się wszechobecnego (UL) – najszerszego z omówionych ujęć, w którym technologia staje się integralną częścią otoczenia, umożliwiając ciągłe i powszechne uczenie się w wielu różnych kontekstach. Obejmuje wówczas nie tylko przenośne narzędzia, ale także urządzenia inteligentne i interaktywne środowiska, nawiązując do idei cyfrowego przenikania codziennego życia ludzkiego, która rozwinęła się już pod koniec XX wieku w ramach *Ubiquitous Computing* (Weiser, 1991) i która od kilku lat stała się rzeczywistością.

3.2. M-learning (MALL) – ujęcia teoretyczne

Pytania stawiane w ramach badań nad nauką mobilną dotyczą najczęściej wpływu rozwoju technologii mobilnych i łączenia treści edukacyjnych na poziomie technologicznym i merytorycznym na tradycyjne podejścia do uczenia się, co prowadzi do konieczności ich zrewidowania i modyfikacji. Z drugiej strony istotne jest również zrozumienie, w jakim stopniu technologie mobilne kreują nowe paradygmaty uczenia się oraz jak można je sklasyfikować w kontekście istniejących teorii uczenia się (Ferscha, 2007: 9).

Analiza dotychczasowych prób zdefiniowania nauki mobilnej jako nowego paradygmatu uczenia się i przedstawienia jej w ramach modelu, wskazuje na następujące teorie uczenia się, które stanowiły dla niej ramy konceptualne (Heinz, 2018: 53–54):

- uczenie się oparte na rozwiązywaniu problemów oraz nieformalne uczenie się przez całe życie (O`Malley i in., 2003),
- behawioryzm, konstruktywizm (Bruner, Piaget, Papert), uczenie się osadzone w kontekście oraz oparte na rozwiązywaniu problemów, wspólne uczenie się, uczenie się jako interakcja społeczna (Wygotski, Engeström, Pask) (Naismith i in. 2004),
- konstruktywizm, teoria socjokulturowa (Wygotski, Engeström: teoria czynności), uczenie się jako przestrzeń dyskursywna (Pask) (O`Malley i in., 2005; Sharples, Taylor, Vavoula, 2007),
- włączanie wiedzy opartej na dowodach dotyczącej nauczania i uczenia się w kontekście szkolnictwa wyższego (Laurillard, 2007),
- konstruktywizm społeczny (Wygotski: szczególnie idea strefy najbliższego rozwoju, Bruner, Piaget), teoria czynności, uczenie się przez odkrywanie (Bruner), teoria podwójnego kodowania (Paivio, 1986) (Koole, 2009),
- konstruktywizm (Piaget, Wygotski) (Pachler, Bachmair, Cook, 2010),
- uczenie się jako przestrzeń dyskursywna, teoria czynności, teoria odległości transakcyjnej (Moore) (Park, 2011),
- konstruktywizm, teoria czynności (Engeström), model ACRS (teoria motywacji) (Keller) (Moura, Carvalho, 2013).

Jak wynika z powyższego zestawienia, teoretyczne modelowanie nauki mobilnej jest osadzone przede wszystkim w nurcie konstruktywistycznym. Zakłada on współodpowiedzialność uczącego się za proces kształcenia i za postęp w zakresie rozwoju intelektualnego oraz budowania wiedzy we współpracy społecznej i z wykorzystaniem umiejętności samodzielnego przetwarzania oraz selekcjonowania informacji. W miarę postępu badań nad MALL pojawiało się coraz więcej projektów komunikatywnych i integracyjnych, które uwzględniają praktykę czterech sprawności językowych oraz wykorzystanie technologii w rzeczywistych kontekstach społecznych. W perspektywie socjokulturowej, wywodzącej się z teorii Wygotskiego (1962), podkreśla się natomiast rolę języka jako narzędzia budowania znaczeń podczas interakcji między uczącymi się.

Obecnie mówi się o bliskim powiązaniu różnych rodzajów mobilności z indywidualnymi praktykami społecznymi i kulturowymi, które w coraz większym stopniu obejmują także cyfrowe i multimodalne formy komunikacji. W kontekście nauki mobilnej należy uwzględnić zatem dwie koncepcje, które ściśle wiążą się z technologią komputerową, cyfrowymi tekstami i for-

mami komunikacji – są to uczenie się multimedialne i multimodalność. Obydwa te koncepty w mniejszym stopniu koncentrują się na kategoriach wykonywanych urządzeń cyfrowych – fizycznym miejscu nauki – w większym zaś na specyfice tego rodzaju komunikacji.

Koncepcja uczenia się multimedialnego autorstwa Mayera (2014) zakłada, że ludzie uczą się skuteczniej, gdy korzystają z połączenia słów (prezentowanych w formie werbalnej jako tekst mówiony lub pisany) i odpowiednich obrazów (multimedialnych), takich jak ilustracje, diagramy, mapy, zdjęcia, animacje lub video. Oznacza to, że mogą lepiej przyswajać informacje wówczas, gdy są prezentowane jednocześnie w dwóch różnych modalnościach, na przykład wizualnej i słuchowej (Mayer, 2014: 2–3). Istotne jest w tym kontekście właściwe zarządzanie obciążeniem poznawczym, które odnosi się do wysiłku umysłowego potrzebnego do przetworzenia prezentowanych informacji, a także sprawowanie kontroli przez uczącego się nad tempem ich przyswajania, co pozwala dostosowywać proces uczenia się do własnych potrzeb i możliwości. Ponadto, na większą efektywność uczenia się wpływa też zaangażowanie uczącego się (Mayer, 2014: 8–9, 46–53).

Natomiast multimodalność rozumiana jest jako współwystępowanie i współdziałanie różnych systemów semiotycznych na jednej płaszczyźnie wizualnej, tak jak opisuje to Schmitz (2001) lub w ramach jednego tekstu łączącego język i obrazy, jak to prezentuje Stöckl (2004). We współczesnym dyskursie mamy do czynienia w dużej mierze z przekazami multimodalnymi, w których słowa i obrazy nawzajem się uzupełniają, tworząc spójne jednostki znaczeniowe. W wielu tekstach, np. ekonomiczno-biznesowych, takie połączenia są szczególnie powszechne z uwagi na potrzebę wizualizacji dużej ilości informacji. Język manifestuje się zatem zarówno werbalnie, jak i wizualnie, przy czym obrazy często wypełniają luki semantyczne, które mogą występować w tekście pisanym. Pomimo intensywnego rozwoju badań związanych z komunikacją multimodalną (Schmitz, 2001; Stöckl, 2004; Perrin 2006; Żebrowska 2013; Siever 2015) i jej wpływem na różnorodne obszary życia, istnieje niewiele kompleksowych analiz, które koncentrują się na znaczeniu multimodalności i wykorzystaniu jej potencjału w nauczaniu języka.

4. MALL – dotychczasowe badania i perspektywy na przyszłość

Przeprowadzono kilka przeglądów, które systematyzują dotychczasowe badania dotyczące uczenia się języków obcych za pomocą urządzeń mobilnych (Viberg, Grönlund, 2012; Burston, 2013; Viberg, Grönlund, 2013; Burston, 2014; Burston, 2015; Duman i in., 2015). Większość z nich opiera się na analizie ilościowej.

Burston (2013), wymieniając 375 głównych publikacji dotyczących wykorzystania technologii mobilnych w latach 1994–2012 w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, wskazał na następujące aspekty analizowane przez badaczy: technologię (specyfikacja sprzętu i oprogramowania), język (teorie przyswajania języków), dydaktykę (modele dydaktyczne), czynniki związane z uczącym się (motywacja, postawy wobec technologii), czynniki związane z nauczającym (motywacja do zmiany środków dydaktycznych, postawy wobec innowacji, kompetencje i kształcenie nauczycieli), kwestie finansowe (koszt urządzeń i infrastruktury, własność). Prawie 70% z przeanalizowanych przez Burstona (2014: 308) przykładów zastosowania technologii mobilnej miało miejsce w instytucjach akademickich, w takich krajach jak, Japonia, Tajwan, Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Singapur, Kanada, Korea, Iran, Chiny, Norwegia. Głównymi narzędziami poddawanych analizie były telefony komórkowe i smartfony, ale także ogólnie urządzenia mobilne, PDA, tablety oraz iPod Touch. Zastosowanie technologii mobilnej dotyczyło przede wszystkim nauczania języka drugiego lub obcego na poziomie początkującym i średniozaawansowanym (90% przypadków). Najlepiej zbadanym obszarem jest słownictwo, które stanowi 44% badanych aspektów, w przeglądzie Viberg i Grönlund (2013: 81) udział słownictwa jest jeszcze większy i wynosi 57%, następnie słuchanie (14%), mówienie / wymowa (7%/3%), czytanie (6%), gramatyka (4%) i pisanie (4%). Języki obce, do których odnosiły się badania, to kolejno: angielski (85%), chiński, szwedzki, indonezyjski, irlandzki. Większość analiz koncentrowała się na stosunkowo krótkich okresach, zazwyczaj trwających od 45 do 90 minut, chociaż realizowane były również studia, które obejmowały dłuższe przedziały czasowe, wynoszące od dwóch do 9 tygodni. Narzędzia badawcze wykorzystywane w tych badaniach (Chang i in., 2013) obejmowały różnorodne formy, takie jak cotygodniowe raporty składane przez uczestników grupy, testy trwające 30 minut, dzienniczki refleksyjne nauczycieli odnoszące się do obserwacji lekcji (Cooney, Keogh, 2007), dzienniczki uczenia się prowadzone przez uczniów, nauczycieli i rodziców, dane z komputera dotyczące wykorzystania systemu (Vihavainen, Kuula, Federley, 2010), zadania refleksyjne z prowadzeniem, czyli kierowane refleksje uczniów (Wang, Fang, 2011) oraz dane komputerowe dotyczące użytkowania systemu (Yang i in., 2005).

W badaniach nad *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) w okresie 2005–2015 dominował kontekst szkolny i edukacja formalna, szczególnie w szkołach średnich. W większości przypadków koncentrowano się na pojedynczych komponentach lub maksymalnie dwóch czy trzech umiejętnościach językowych, co ogranicza możliwość wyciągnięcia ogólnych wniosków dotyczących korzyści wynikających z korzystania z urządzeń mobilnych w procesie nauki języka. Brakuje badań podłużnych, w ramach których można by śledzić

długoterminowy wpływ MALL na rozwijanie umiejętności językowych. Dodatkowo, studia nad postawami i motywacją uczących się w kontekście MALL nie przynoszą wystarczających informacji do porównania wartości scenariuszy lekcyjnych opartych na urządzeniach mobilnych w porównaniu z tradycyjnymi narzędziami, takimi jak podręczniki czy zeszyty. Warto też zauważyć, że w większości przeprowadzonych badań brakowało grupy kontrolnej, co utrudniało dokładne porównanie wyników między grupą uczniów korzystających z urządzeń mobilnych a grupą korzystającą z tradycyjnych narzędzi.

Mało uwagi poświęcano w analizach czynnikom pedagogicznym i psychologicznym (nie omawiano ich we wnioskach), tymczasem mogą one odgrywać bardzo dużą rolę w procesie nauki języków obcych za pomocą urządzeń mobilnych oraz wpływać na relacje między kontekstami formalnymi i nieformalnymi w nauce. Czynniki pedagogiczne, takie jak strategie nauczania, rola nauczyciela, podejście do projektowania lekcji i planowanie programów nauczania mogą mieć istotny wpływ na efektywność nauki mobilnej w kontekście nauki języków obcych. Czynniki psychologiczne, takie jak motywacja, samodyscyplina i poczucie własnej skuteczności również odgrywają kluczową rolę w nauce języka, dlatego badania nad ich wpływem na skuteczność MALL mogłyby pomóc w zrozumieniu, dlaczego niektórzy uczący się odnoszą większe korzyści z korzystania z urządzeń mobilnych niż inni. Dodatkowo, uwzględnienie czynników indywidualnych, takich jak poziom zaawansowania językowego, style uczenia się i preferencje mogłyby pomóc dostosować strategie wykorzystywane w ramach nauki mobilnej do indywidualnych potrzeb uczniów.

Z psychologiczno-pedagogicznego punktu widzenia konieczne jest także zbadanie, w jaki sposób korzystanie z technologii mobilnych wpływa na zarządzanie czasem uczącego się nowego języka, aby zrozumieć, czy ta technologia otwiera dodatkowe możliwości, na przykład w zakresie zaangażowanego czasu, a także w rozwoju autonomii uczącego się. Konieczne jest przeanalizowanie możliwych zmian w strategiach nauki stosowanych podczas korzystania z urządzeń mobilnych w nauce języka, a także związku pomiędzy nimi, stylami nauki i korzystaniem z technologii mobilnych. Wiedza uzyskana z takich badań byłaby korzystna dla nauczycieli, uczących się oraz twórców systemów. Podsumowując, wskazane jest zatem przeprowadzenie dalszych badań w celu rozwinięcia teorii na temat nauki mobilnej także po to, aby odróżnić ten obszar od innych rodzajów nauki wspomaganą technologią, takich jak np. CALL.

5. Podsumowanie

Nauka mobilna ma znaczący potencjał edukacyjny. Istnieje bowiem wiele możliwości zastosowania technologii mobilnej w rozwijaniu sprawności językowych oraz podsystemów języka. Kontakt z obcojęzycznymi tekstami literackimi w e-bookach, z artykułami, słowami piosenek oraz wpisami na platformach społecznościowych może wpłynąć na sprawność czytania ze zrozumieniem, zaś wykorzystanie audiobooków, piosenek, podcastów i filmów umożliwić kształtowanie słuchania ze zrozumieniem. Tworzenie notatek, pisemne komunikowanie się na platformach społecznościowych czy prowadzenie bloga mogą sprzyjać rozwijaniu sprawności pisania, a wykorzystywanie aplikacji do zamiany mowy na tekst (*speech-to-text*) wspierać zarówno mówienie, jak i pisanie. Warunkiem koniecznym jest jednak dostęp do zasobów edukacyjnych lub takich, którym można nadać taki charakter – w instytucjonalnym kontekście będą to platformy edukacyjne, takie jak Moodle, Fronter, Edmodo oraz zasoby przechowywane w chmurze obliczeniowej, np. Google Docs, Google Drive lub Dropbox, a także treści przeznaczone dla rodzimych użytkowników języka, znajdujące się np. w mediach społecznościowych. Jego brak – podobnie jak niewystarczające umiejętności w zakresie korzystania z dostępnych technologii czy materiałów (zarówno ze strony nauczycieli, w przypadku kształcenia instytucjonalnego, jak i uczących się) – mogą stać się istotnym ograniczeniem.

Konieczne są dalsze badania empiryczne dostarczające dowodów na to, czy i jak korzystanie z technologii mobilnych może optymalizować naukę języków obcych. W dyskusji dotyczącej roli technologii w procesie uczenia się języka analizie podlegać powinny związki pomiędzy technologią a osobą uczącą się oraz konkretne aktywności i umiejętności językowe. W tym kontekście istnieje konieczność skupienia się na uczącym się, a nie tylko na możliwościach pojawiających się w związku z rozwojem technologii. To istotny punkt, który podkreśla potrzebę stworzenia odpowiedniego kontekstu edukacyjnego, umożliwiającego efektywne wykorzystywanie nowoczesnych technologii w procesie nauki języka obcego. Nie można zaprzeczyć, że technologie te, zarówno mobilne, jak i inne, mogą odgrywać istotną rolę w uczeniu się i nauczaniu języków, jednak podkreślić trzeba potrzebę ostrożności i krytycznego podejścia w tym obszarze, gdyż mimo rewolucyjnego charakteru nowoczesnych technologii, nie jest pewne, czy oferują one takie same korzyści pedagogiczne co tradycyjne metody nauki języka. Ważne jest też, by nie pomijać znaczenia bezpośredniej interakcji międzyludzkiej w procesie uczenia się języka – kontakt z rodzimymi użytkownikami języka, aktywne uczestnictwo w dyskusjach i zanurzenie się w kulturze języka docelowego mogą dostarczyć nieocenionych doświadczeń edukacyjnych, których nauka mobilna nie potrafi w pełni zastąpić.

Bibliografia

- Ally M. (2004), *Foundations of Educational Theory for Online Learning*, (w:) Anderson T., Elloumi F. (red.), *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University, s. 3–31.
- Burston J. (2013), *Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994–2012*. „*Language Learning & Technology*”, nr 17 (3), s. 157–224.
- Burston J. (2014), *A Survey of MALL Curriculum Integration: What the Published Research Doesn't Tell*. „*CALICO Journal*”, nr 31(3), s. 303–322.
- Burston J. (2015), *Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes*. „*ReCALL*”, nr 27(1), s. 4–20.
- Butler-Pascoe M.E. (2013), *The History of CALL: The Intertwining Paths of Technology and Second/Foreign Language Teaching*. „*International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*” nr, 1(1), s. 16–32.
- Chang C.C. in. (2013), *Constructing and evaluating online goal-setting mechanisms in web-based portfolio assessment system for facilitating self-regulated learning*. „*Computers & Education*”, nr 69, s. 237–249.
- Chinnery G.M. (2006), *EMERGING TECHNOLOGIES: Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning*. „*Language Learning & Technology*”, nr 10(1), s. 9–16.
- Cooney G., Keogh K. A. (2007), *Use of mobile phones for language learning and assessment for learning, a pilot project*. Ireland National Council for Curriculum and Assessment.
- Cziko G. (2005), *Autonomous technology-assisted language learning*. Online: https://en.wikibooks.org/wiki/Autonomous_Technology-Assisted_Language_Learning [DW 23.11.2024].
- Davies G., Otto S.E.K., Ruschoff B. (2013), *Historical perspectives on CALL*, (w:) Thomas M., Reinders H., Warschauer M. (red.), *Contemporary computer-assisted language learning*. New York, London: Bloomsbury Academic, s. 19–38.
- Döring N., Kleeberg N. (2006), *Mobiles Lernen in der Schule. Entwicklungs- und Forschungsstand*. „*Unterrichtswissenschaft*“, nr 34(1), s. 70–92.
- Duman G., Orhon G., Gedik, N. (2015), *Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012*. „*ReCALL*”, nr 27(2), s. 197–216.
- Ferscha A. (2007), *Mobile Learning: Editorial*. „*Zeitschrift für e-Learning. Lernkultur und Bildungstechnologie*“, nr (4), s. 4–11.
- Frohberg D. (2008), *Mobile Learning* [nieopublikowana praca doktorska]. Zürich: Universität Zürich.
- Garrett N. (2009), *Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation*. „*The Modern Language Journal*”, nr 93, s. 719–740.
- Göth C., Schwabe G. (2012), *Mobiles Lernen*, (w:) Haake J., Schwabe G., Wessner M. (red.), *CSCL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen*. München: Oldenbourg, s. 283–293.
- Heim K., Ritter M. (2012), *Teaching English: Computer-assisted Language Learning*. Paderborn: Schöningh.

- Heinz S. (2018), *Mobile Learning und Fremdsprachenunterricht: theoretische Verortung, Forschungsüberblick und Studie zum Englischunterricht in Tablet-Klassen an Sekundarschulen in Bayern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hubbard P. (red.) (2009), *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*. New York: Routledge.
- Hwang G. J., Tsai C.C. (2011), *Research Trends in Mobile and Ubiquitous Learning: A Review of Publications in Selected Journals from 2001 to 2010*. „British Journal of Educational Technology”, nr 42, s. 65–70.
- Kakihara M., Sorensen C. (2002), *Expanding the ‘mobility’ concept*. „ACM SIGGroup bulletin”, nr 22(3), s. 33–37.
- Kerres M. (2013), *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg Verlag.
- Kirchhoff P. (2008), *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.
- Koole M.L. (2009), *A Model for Framing Mobile Learning*, (w:) Ally M. (red.), *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* Edmonton. Alberta: AU Press, s. 25–47.
- Kukulska-Hulme A. (2005), *Introduction*, (w:) Kukulska-Hulme A., Traxler J. (red.), *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London: Routledge, s. 1–6.
- Kukulska-Hulme A. (2009), *Will mobile learning change language learning?* „RECALL”, nr 21(2), s. 157–165.
- Kukulska-Hulme A. i in. (2009), *Innovation in mobile learning: A European Perspective*. „International Journal of Mobile and Blended Learning”, nr 1(1), s. 13–35.
- Kukulska-Hulme A., Shield L. (2008), *An Overview of Mobile Assisted Language Learning: From Content Delivery to Supported Collaboration and Interaction*. „RECALL”, nr 20(3), s. 271–289.
- Laurillard D. (2007), *Pedagogical forms for mobile learning: Framing research questions*, (w:) Pachler N. (red.), *Mobile learning: Towards a research agenda*. London: WLE Centre for Excellence, Institute of Education, s. 153–175.
- Mayer R.E. (red.) (2014), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayrberger K. (2013), *Digitale Bildungsmedien – eine kritische Sicht aus mediendidaktischer Perspektive auf aktuelle Entwicklungen*, (w:) Matthes E., Schütze S., Wiater W. (red.), *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, s. 26–41.
- Moura A., Carvalho A.A. (2013), *Framework for mobile learning integration into educational contexts*, (w:) Zane L.B., Lin M. (red.), *Handbook of mobile learning*. London: Routledge, s. 58–69.
- Naismith L. i in. (2004), *Literature Review in Mobile Technologies and Learning: Report 11*. Bristol: Futurelab.
- O’Malley C. i in. (2003), *MOBILearn WP4 – Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment*. Online: <http://www.mobilearn.org/download/results/guidelines.pdf> [DW 23.11.2023].

- O'Malley C. i in. (2005), *MOBlearn. WP 4—Pedagogical Methodologies and Paradigms. Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. Nottingham: University of Nottingham.
- Pachler N., Bachmair B., Cook J. (2010), *Mobile learning: Structures, agency, practices*. New York: Springer.
- Paivio A. (1986), *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Palalas A. (2012), *Design guidelines for a Mobile-Enabled Language Learning system supporting the development of ESP listening skills* [praca doktorska], Athabasca University.
- Park Y. (2011), *A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types*. „The International Review of Research in Open and Distributed Learning”, nr 12(2), s. 78–102.
- Perrin D. (2006), *Medienlinguistik*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Petit T., Santos G.L. (2014), *Mobile Learning: An Ergonomic Alternative for Long-Awaited Educational Changes?*, (w:) Kalz M., Bayyurt Y., Specht M. (red.), *Mobile as a Mainstream – Towards Future Challenges in Mobile Learning*. Cham: Springer, s. 1–14.
- Quinn C. (2000), *mLearning: Mobile, wireless in your pocket-learning*. „LiNE Zine”, nr 1, s. 1–3.
- Sattelmeyer R., Patterson M.R., Rossi W. (red.) (1990), *Thoreau, Henry David: Journal Volume 3*. Princeton: Princeton University Press.
- Schmitz U. (2001), *Sehflächenforschung. Eine Einführung*, (w:) Diekmannshenke H.J. (red.), *Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 23–42.
- Schulz D. (2007), *Wandern und Methode: Thoreaus „Walking“ im Lichte Emersons und Gadamers*, (w:) Böger A., Schiller G., Schröder N. (red.), *Dialoge zwischen Amerika und Europa: Transatlantische Perspektiven in Philosophie, Literatur, Kunst und Musik*. Tübingen: A. Francke, s. 107–129.
- Sharples M., Taylor J., Vavoula G. (2007), *A Theory of Learning for the Mobile Age*, (w:) Andrews R., Haythornthwaite C. (red.), *The SAGE Handbook of E-Learning Research*. Thousand oaks: SAGE, s. 221–247.
- Sharples M. i in. (2009), *Mobile learning: Small devices, big issues*, (w:) Ludvigsen S., Balacheff N., Jong T.D., Lazonder A., Barnes S. (red.), *Technology-enhanced learning: Principles and products*. Berlin: Springer, s. 233–249.
- Sharples M., Pea R.D. (2014), *Mobile Learning*, (w:) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, s. 501–521.
- Siever Ch.M. (2015), *Multimodale Kommunikation im Social Web: Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stockwell G., Hubbard P. (2013), *Some Emerging Principles for Mobile-assisted Language Learning*. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education.
- Stöckl H. (2004), *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text: Konzepte. Theorien. Analysemethoden*. Berlin: de Gruyter.

- Strasser T. (2011), *Moodle im Fremdsprachenunterricht: Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege?* Boizenburg: Hülsbusch.
- Taylor J. i in. (2006), *Towards a task model for mobile learning: A dialectical approach*. „International Journal of Learning Technology”, nr 2(2/3), s. 138–135.
- Thoreau H. D. (1985), *A Week on the Concord and Merrimack Rivers; Walden, or, Life in the Woods; the Maine Woods; Cape Cod*. R. F. Sayre (red.) New York: The Library of America.
- Trifonova A. (2003), *Mobile Learning - Review of the Literature*. Trydent: University of Trento.
- Trinder J. (2005), *Mobile technologies and systems*, (w:) Kukulska-Hulme A., Traxler J. (red.), *Mobile learning: A Handbook for Educators and Trainers*. Routledge: London, s. 7–24.
- Viberg O., Grönlund Ä. (2012), *Mobile assisted language learning: A literature review*, (w:) Specht M., Sharples M., Multisilta J. (red.), *Proceedings of the 11th International Conference on Mobile and Contextual Learning 2012*, s. 16–18.
- Viberg O., Grönlund Ä. (2013), *Systematising the field of mobile assisted language learning*. „International Journal of Mobile and Blended Learning”, nr 5(4), s. 72–90.
- Vihavainen S., Kuula T., Federley M. (2010), *Cross-use of smart phones and printed books in primary school education*, (w:) MobileHCI '10 Proceedings of the 12th international conference on Human computer interaction with mobile devices and services, s. 279–282.
- Vygotsky L.S. (1962), *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wang F., Chen X., Fang W. (2011), *Integrating Cell Phones into a Chinese High School EFL Classroom: Students' Attitudes, Technological Readiness and Perceived Learning*. „Journal of Educational Technology Development and Exchange”, nr 4(1), s. 91–102.
- Weiser M. (1991), *The Computer for the 21st Century*. „Scientific American”, nr 265(3), s. 94–104.
- Yang J.C., Lai C.H., Chu, Y.M. (2005), *Integrating speech technologies into a one-on-one digital English classroom*, (w:) Ogata H. i in. (red.), *Proceedings of the Third International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education 2005*, s. 159–163.
- Żebrowska E. (2013), *Text – Bild – Hypertext*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Received: 05.01.2024

Revised: 08.05.2024

Katarzyna Karpińska-Szaj

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-8735-4466>

kataszaj@amu.edu.pl

Bernadeta Wojciechowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-3484-7739>

bewoj@amu.edu.pl

Kompetencje akademickie studentów neofilologii. Postrzeganie problematyzacji w artykule naukowym

Academic competences of students of modern language studies. Perception of problematization in a scientific article

The aim of the article is to summarize current trends in research on advanced skills in reading and writing academic texts and to analyze the ways in which a research paper may be explored by students of modern language studies at master's degree level. The cited examples of strategies for reconstructing the logic of a research paper refer to the perception and expression of knowledge from a specialized field in verbal interactions, after completing a task which combines reading a selected research paper and using its content in their own text. The main aspect of the analysis is problematization, construed as the principal (structural and logical) axis of an academic text.

Keywords: problematization, academic competences, strategies of reading, reading and writing academic texts, students of modern language studies



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

Słowa kluczowe: problematykacja, kompetencje akademickie, strategie czytania, pisanie i czytanie tekstów akademickich, student neofilologii

1. Uwagi wstępne

W większości przypadków studenci czytają i analizują teksty naukowe na studiach uniwersyteckich dopiero podczas zajęć seminaryjnych, na których przygotowują pracę dyplomową. Nieugruntowana wiedza przedmiotowa oraz niejasna wizja zróżnicowania wewnętrznego dziedziny, w ramach której prowadzone są rozważania doświadczonych badaczy, utrudniają im czytanie tekstów naukowych, często prowadząc do frustracji („niczego nie rozumiem!”), rezygnacji („i tak nie dam rady”) lub w mniej dramatycznym scenariuszu, do nadmiernie uproszczonego, zdeformowanego odbioru przedstawionych treści. Wbrew powszechnej wśród studentów diagnozie przyczyn niepowodzeń, problemy w odbiorze tekstu naukowego nie wynikają tylko z braku znajomości słownictwa specjalistycznego i nieznanomości skomplikowanych reguł pisarstwa akademickiego. Podstawowa trudność w odbiorze treści artykułów naukowych wiąże się przede wszystkim z niewystarczającym poziomem ogólnej świadomości epistemologicznej, pozwalającej krytycznie kontrolować poszczególne etapy rozumowania naukowego i jego wyniki. Wszak na złożoność czytania akademickiego składają się liczne wzajemnie się warunkujące poziomy komunikacji naukowej, przede wszystkim nakładanie się w tekście warstw dyskursywnej, epistemicznej i epistemologicznej, które rekonstruowane są w trakcie czytania.

Jak studenci studiów magisterskich filologii obcej radzą sobie ze złożonością czytania akademickiego? W jaki sposób (współ)konstruują reprezentację przeczytanego tekstu? W jakim stopniu praca w grupie seminaryjnej sprzyja rozwijaniu ich świadomości epistemologicznej? W artykule przedstawimy wyniki wstępnego badania mającego na celu przyjrzenie się dynamice rozwoju kompetencji akademickich studentów w zakresie postrzegania kluczowych elementów problematykacji podczas czytania artykułu naukowego.

2. Podejście dyskursywne w kształceniu akademickim

W ostatnich latach badania nad zaawansowanymi umiejętnościami czytania i pisania (ang. *advanced literacy*, zob. Jacques, Rinck, 2017) poświęcone są czytaniu i pisaniu w kształceniu akademickim. Dominujące w tym nurcie jest podejście dyskursywne, a badania skupione na dyskursie naukowym i aka-

demickim oraz jego gatunkach, takich jak artykuły czy prace dyplomowe, stały się podstawą definiowania kompetencji czytania i pisania akademickiego (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 2004; Cheng, 2006; Johns, 2008, 2015; Swales, Feak, 2011; Ostrowska, 2011; Blaser i in., 2019). Badania te dostarczają wiedzy o strukturze rozumowania naukowego w dyskursie (zob. Kuhn, 2005; Gardair, 2007; Donahue, 2008; Beck, Jeffery, 2009; Wingate, 2012; Scheepers, 2013), stylu i typowych rutynach językowych (zob. Tutin, 2014, Tutin, Kraif, 2016, Sowa, 2022). Część z nich poświęcona jest polifonicznemu charakterowi tego dyskursu, przede wszystkim w odniesieniu do:

- sposobów cytowania i pozycjonowania się (zob. Boch i in., 2009; Rinck i in., 2007; Grossmann i in., 2009, Rinck, 2010),
- aspektów retorycznych jak np. konstruowanie etosu badacza (Fløttum, 2004; Fløttum, Vold, 2010) czy uwzględnianie czytelnika (Hyland, 2001, 2005, 2009),
- mechanizmów spójności (Bronckart, 1996),
- różnic dziedzinowych i kulturowych w formie dyskursu akademickiego (Kuhn, 2005; Donahue, 2008).

Zbadano już także w pewnym stopniu trudności, z jakimi mierzą się studenci w procesie pisania pracy, zarówno w języku pierwszym, jak i języku drugim (Delcambre, Reuter, 2002; Reuter, 2004; Beaudet, 2015; Lang, 2019; Macfadyen i in., 2019; Karpińska-Szaj i in., 2019; Orchowska, 2020).

Czytanie i pisanie w swych różnorodnych, ale jednoznacznie zaawansowanych (intelektualnie i formalnie) formach jest też przedmiotem stosunkowo nowego kierunku badań w dydaktyce języków obcych w obszarze francuskojęzycznym, nazwanym FOU (*français sur objectif universitaire*). Ważne miejsce zajmuje w nim podejście dyskursywne, w ramach którego komunikacja naukowa traktowana jest jako praktyka dyskursywna wyrażająca się w różnych gatunkach, powiązana z uniwersyteckim kontekstem instytucjonalnym, w jakim funkcjonuje i z kształceniem odnośnych kompetencji (por. Barré-De Miniac i in., 2004; Scheepers, 2021)¹.

3. Problematyzacja jako oś konstruowania wiedzy naukowej

W naukach humanistycznych i społecznych teorie są budowane na systematycznej analizie empirii. Jednocześnie empiria, gdy nie daje się jej satysfakcjonująco wyjaśnić w świetle obowiązujących teorii, powoduje ich modyfikację lub odrzucenie. Nauka jest bowiem „możliwa tylko dzięki tej dialektyce anty-

¹ Praktyka ta ma więc wymiar społeczno-kognitywny, a nie jedynie językowy, co potwierdzają także badania Donahue (2008), wykazujące znikomą wartość dodatkowych kursów uniwersyteckich mających kompensować braki językowe studentów.

cypacji i retrospekcji, heurystyk i powracających ustaleń” (Fabre, 2005). Kluczową rolę w tym procesie odgrywa problematyzacja. Polega ona nie tyle na wyczerpującym opisie badanego zjawiska, ile na funkcjonalnym doborze i interpretacji istniejącej wiedzy przedmiotowej o zjawisku ze względu na nowe pytania, które go dotyczą i mają charakter wiedzotwórczy.

Problematyzacja może być rozumiana jako proces, w którym badacz dokonuje przeglądu istniejącego stanu wiedzy ze względu na wybrany problem i wskazuje na braki w tym stanie, istniejące sprzeczności lub niejasności, które uzasadniają dalsze poszukiwania (Pollet, Glorieux, 2021). W odróżnieniu od problemów właściwych dla życia codziennego, które są postrzegane jako negatywne i niepożądane, formułowanie tych naukowych ma charakter pozytywny, więcej nawet, możliwość sformułowania ciekawych i istotnych dylematów czy kontrowersji decyduje o płodności danego paradygmatu naukowego (Orange, 2005). Pomijając wszystko, co nie dotyczy bezpośrednio danej kwestii, badacz tworzy *de facto* pewien model zjawiska na bazie wiedzy, którą przyjmuje za istotną w perspektywie postawionych pytań. Wymaga to znajomości uznanej, tzw. „starej” wiedzy w danej dyscyplinie i przyjęcie jej przejściowo za pewną, a przynajmniej za taką, na której można oprzeć dowodzenie. Selekcja, uporządkowanie i reinterpretacja tej wiedzy stanowi grunt dla eksplorowania zagadnienia wyłonionego przez badacza i jego opisu za pomocą terminologii według przyjętej koncepcji/teorii/paradygmatu. Niezgodność faktów ze „starą” wiedzą lub niemożność ich wyjaśnienia prowokuje kolejne pytania dotyczące przyjętych założeń lub sposobu wyodrębniania faktów czy oceny prawidłowości dobranych metod ich analizy i prowadzi do nowej problematyzacji, stymulując tym samym rozwój odnośnej dziedziny. W tej perspektywie problematyzacja może zostać uznana za podstawowy warunek rozwoju dyscyplin naukowych, kluczowy etap i sedno procesów oraz wysiłków badacza (zob. Nonnon, 2002; Fabre, 2005; Beaud, 2006; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2009; Ristea, 2020; Pollet, Glorieux, 2021). Wyżej wymienione procesy naukowego rozumowania znajdują swoje odzwierciedlenie w gatunku artykułu naukowego, którego celem jest komunikowanie wiedzy. Tym samym problematyzacja może być potraktowana jako zasadnicza (strukturalna i logiczna) oś tekstów naukowych, a także późniejszej pracy dyplomowej studenta.

Operacje organizujące całość przedstawionej argumentacji, która ma doprowadzić do odpowiedzi na postawione pytanie badawcze, znajdują odzwierciedlenie w strukturze gatunkowej artykułu oraz w adekwatnej normie dyskursywnej. Autor artykułu musi przekonać czytelnika do zasadności postawionego problemu, wykazać za pomocą terminów właściwych dla wybranej perspektywy teoretycznej jego słuszność i ograniczenia, zinterpretować istniejący stan wiedzy, przeprowadzić czytelnika od wiedzy ogólnej do bardziej

szczegółowego opisu badanego zjawiska. Na podstawie wybranych pojęć i zdefiniowanych relacji między nimi powinien też określić kierunek i metody rozwiązywania problemu. Tej logice podporządkowana jest kanoniczna już struktura artykułu naukowego *IMRaD*:

- *introduction* – ramy badawcze, braki w aktualnym stanie wiedzy, problem,
- *methods* – obrana ścieżka rozwiązywania problemu, zastosowane techniki i metody zbierania i analizy danych,
- *results* – opis i analiza danych,
- *discussion* – interpretacja wyników w kontekście postawionych we wstępie pytań i zarysowanych ram teoretycznych) i jej różne odmiany (zależne od wymogów wydawców, specyfiki dyscypliny itp.).

Norma gatunkowo-dyskursywna nie ogranicza się jednak wyłącznie do struktury, obejmuje ona również konwencje cytowania, strategie powoływania się na źródła i ustosunkowywania się do nich, rodzaje argumentów, sposoby opisywania danych oraz zabiegi retoryczne właściwe rozumowaniu naukowemu (np. unikanie tzw. wielkich kwantyfikatorów czy antycypacja pytań i wątpliwości metodologicznych czytelnika).

4. Rekonstruowanie logiki artykułu naukowego

Jeśli założymy, że problematyzacja proponowana w artykule jest procesem usytuowanym wewnątrz danej dyscypliny naukowej i że rozpoczyna się ona od lokalnego, punktowego nakreślenia problemu badawczego oraz obejmuje stopniową jego rekonceptualizację (zob. Nonnon, 2002; Orange, 2005; Pollet, Glorieux, 2021) i wskazanie możliwych dróg rozwiązania problemu, to de facto możemy przedmiot tak postrzeganej refleksji rozumieć jako złożony z trzech podstawowych konstruktów. W nawiązaniu do modelu dyscypliny naukowej zaproponowanego przez Grossmanna, Tutin i Garcia Da Silvę (2009: 193–194) konstrukty te można zdefiniować w następujący sposób:

- złożone konstrukty naukowe (ZKN) – to twory teoretyczne, abstrakcyjne (teorie, modele, podejścia) o charakterze paradygmatycznym zbudowane z wielu mniejszych konstruktów (pojęcia, definicje, warunki) powiązanych ze sobą w celu całościowego wyjaśnienia danego zjawiska;
- proste konstrukty naukowe (PKN) – są to pojęcia, terminy, idee, definicje, które stanowią jednostkowe, punktowe konceptualizacje danego zjawiska lub jego elementów, z zasady stanowią część ZKN;
- obserwowane konstrukty naukowe (OKN) – są to wyodrębnione przez badacza dane, korpusy, przykłady, zebrane i zestawione zgod-

nie z eksplicytną metodologią, poddane systematycznej analizie w oparciu o wypracowane na gruncie teoretycznym kryteria.

Wyróżnione konstrukty są w artykule naukowym traktowane na różne sposoby (*explicite* vs *implicite*, szeroko vs wąsko). Przywołuje się je też w różnych proporcjach. Badania są bowiem prowadzone albo wyłącznie na gruncie teoretycznym w celu uporządkowania jakiegoś fragmentu wiedzy, zniesienia sprzeczności, doprecyzowania pojęć (PKN) czy budowania modeli (ZKN), albo koncentrują się na empirii (OKN) i prowadzić do weryfikacji czy uszczegółowienia założeń teoretycznych².

Jak już wspomniano, rama dyskursywno-gatunkowa wyznaczająca tok rozumowania naukowego może stanowić jednocześnie rusztowanie dla reprezentacji mentalnej tekstu naukowego czytelnika i jako taka, świadomie użyta, okazać się dla studenta cennym wsparciem (zob. Bazerman, 2009). Dzięki niej bowiem może on w sposób kontrolowany nawigować po tekście, kierować swoją uwagą w trakcie czytania, identyfikować teorie, definicje kluczowych terminów i śledzić realizację protokołu badawczego w perspektywie postawionego we wstępie pytania i w świetle wyciągniętych przez autora wniosków.

Trzy główne wyzwania kognitywne związane z czytaniem tekstów złożonych, do jakich niewątpliwie należą artykuły naukowe: (1) określenie odniesienia, ciągłości lub zerwania tematycznego, (2) określenie, do czego zmierza tekst (jaka jest intencja autora, jaka jest orientacja argumentacyjna wypowiedzi), (3) identyfikacja relacji retorycznych między poszczególnymi częściami tekstu (Couto i in., 2005), zostały przez nas zinterpretowane w odniesieniu do specyfiki artykułu naukowego jako zbudowanego wokół problematyzacji.

Biorąc pod uwagę wcześniejsze ustalenia przyjęto, że w przypadku czytania tekstów naukowych identyfikacja ciągłości tematycznej polega na śledzeniu problematyzacji jako złożonej z trzech konstruktów (ZKN, PKN, OKN) i rozpoznaniu ich komplementarnej natury w rozumowaniu naukowym. W konsekwencji celowość czy intencjonalność daje się sprowadzić do funkcjonalności tych konstruktów w perspektywie postawionego problemu. Relacje retoryczne zaś odnoszą się do mechanizmów określenia stosunku autora do przywoływanych teorii, wybranego modelu czy uzyskanych wyników,

² Zaletą tego modelu jest niewątpliwie jego prostota, ale również dwustopniowość. Otóż, w ujęciu statycznym, to rozróżnienie opisuje wewnętrzną hierarchię elementów dyscypliny naukowej, ich (re)konstruowaną naturę. Można też patrzeć na trzy konstrukty w ujęciu dynamicznym, a wtedy za mechanizmami rekonfiguracji tych konstruktów dostrzeżemy epistemologiczne reguły tworzenia wiedzy naukowej. Definiowanie problematyki na poziomie bardziej szczegółowym może różnić się w zależności od kultury epistemologicznej danej dziedziny wiedzy, może też ono podlegać różnym uwarunkowaniom kulturowym i tradycji badawczo-komunikacyjnej właściwej dla obszaru językowego.

ich wartości i ograniczeń oraz budowania etosu samego badacza we wspólnocie dyskursywnej. Można zatem postawić hipotezę, że sprawność w rekonstruowaniu i systematycznym zestawianiu trzech konstruktów (ZKN, PKN, OKN) będzie decydowała o jakości zrozumienia tekstu naukowego i uczenia się w trakcie czytania, a obserwacja poszczególnych etapów rozważań i ich wzajemnych relacji w perspektywie sformułowanej problematyki pomogą studentowi w krytycznej ocenie przedstawionego dowodzenia wewnętrznej spójności materiału. Zakładamy, że tak ukierunkowane czytanie może kształtować świadomość epistemologiczną, a co za tym idzie krytyczną postawę studenta wobec doniesień naukowych zawartych w czytanej artykule. Oznacza to, że w odbiorze tekstu naukowego istotne jest postrzeganie ZKN, PKN i OKN jako konstruktów właśnie, a nie jako kompletnego opisu rzeczywistości. Takie podejście pozwala kompetentnemu czytelnikowi nie tylko podążać za logiką autora artykułu (i potem ją poprawnie referować), ale też oceniać wzajemną odpowiedniość wyżej wymienionych elementów oraz spójność proponowanego rozumowania (np. czy problematyka nie jest tautologiczna albo zbyt szeroka, czy jest istotna dla budowania wiedzy przedmiotowej; zob. Brito, 2018) w szerszym kontekście wiedzy przedmiotowej.

5. Postrzeganie rozumowania naukowego przez studentów neofilologii

W badaniu, którego wstępne wyniki przedstawiamy w tej części, interesowało nas, w jaki sposób studenci neofilologii postrzegają rozważania i badania przedstawione w artykule naukowym w zależności od perspektywy czytania wybranego tekstu. Eksperyment został przeprowadzony zgodnie z metodologią badania w działaniu, co oznacza, że perspektywa dydaktyczna (rozwijanie kompetencji akademickich studentów) nakłada się w nim z perspektywą badawczą (uczestnikami badania byli i studenci, i badaczki, a obie strony wykorzystały doświadczenie do własnych celów³). Osią czytania i rekonstruowania tekstu naukowego były trzy wymienione w poprzedniej części konstrukty naukowe, których omówienie było przedmiotem kilku zajęć poprzedzających eksperyment⁴. Nie chodziło jednak tylko o sprawozdanie z lektury, lecz o wykorzystanie pozyskanych informacji, opinii czy danych empirycznych do zinterpretowania nowego problemu, zbliżonego do tematyki czytanej artykułu.

³ Celem studentów było skonfrontowanie różnych interpretacji tego samego tekstu naukowego, a celem badaczek zaobserwowanie sposobów, w jaki studenci tego dokonują.

⁴ W czasie zajęć poprzedzających badanie studenci analizowali wspólnie artykuł naukowy. Ich zadaniem było określenie paradygmatu badawczego, sposobów definiowania używanej terminologii oraz przedstawiania wyników badań.

Badanie zostało przeprowadzone w pierwszym semestrze roku akademickiego 2021/22 podczas seminarium specjalizacyjnego z językoznawstwa i glottodydaktyki. W skład grupy wchodziło 8 osób, studenci pracowali w parach. Podział zadań w parze studenckiej pokazuje tabela 1.

Tabela 1. Podział zadań w parze studenckiej

Student 1	Student 2
Lektura wybranego tekstu w języku francuskim lub polskim (o wyborze tekstu decydowała jego tematyka, zgodna z przygotowującą pracą magisterską, a nie język, w którym został napisany). Praca pisemna w języku francuskim: streszczenie/opis tekstu zgodnie z tematyką zasygnalizowaną w tytule artykułu. Sformułowanie nowego problemu związanego z tematyką przedstawioną w tekście.	Lektura wskazanego przez S1 tekstu.
	Pisemna rekonstrukcja/interpretacja w języku francuskim przeczytanego tekstu pod kątem problemu sformułowanego przez S1.
Przygotowanie wywiadu na podstawie wypowiedzi dostarczonej przez S2. Przeprowadzenie wywiadu w języku polskim.	Udział w wywiadzie.
Transkrypcja wywiadu. Sformułowanie uwag na temat przeprowadzonego zadania i przedstawienie ich na forum grupy.	

Celem rekonstruowania przeczytanego tekstu w nowej optyce było przemyślenie różnych sposobów odczytywania i przekształcania znaczeń (wiedzy) (por. model Bereitera i Scardamalii 1987, 1998), a także nowego ich opracowania (Kellogg, 2008). Przeprowadzenie wywiadu miało zaś umożliwić studentom zaobserwowanie różnic w odbiorze treści przez osobę proponującą artykuł i problem do rozstrzygnięcia (student 1) oraz osobę, która wypowiada się, uwzględniając zaproponowany nowy kontekst interpretacji (student 2).

W perspektywie naszego badania (informacji znaczących dla nas jako obserwatorek działań studentów) dane pozyskane w przeformułowanych wypowiedziach – sprawozdaniach z przeczytanej lektury ujawniły trudności w tworzeniu spójnej reprezentacji treści artykułu naukowego. Zasadniczo studenci zdawali sobie sprawę ze specyfiki dziedzinowej treści artykułu, traktowali ją jednak bardziej jako homogeniczny obszar wiedzy niezróżnicowany wewnątrznie na szczegółowe paradygmaty badawcze. Wyrażało się to między

innymi generalizowaniem poglądów autorów sytuujących się w odmiennych paradygmatach bez odpowiedniego wyjaśnienia, czy też mieszaniem w wypowiedziach terminologii właściwej dla różnych koncepcji. Przykładem nie do końca przemyślanego doboru terminów jest wypowiedź AK: „Kerbrat-Orecchioni examine le discours en utilisant l’analyse conversationnelle comme moyen de discerner les fonctions de la parole”⁵.

Przytaczane w pisemnych wypowiedziach studenckich badania ilustrujące omawiany w czytanej artykule problem nie odnosiły się do używanej terminologii i ram koncepcyjnych, a stanowiły bardziej przykłady rozumowania lub ogólne wnioski z omawianego studium. Studenci do ich opisu używali fachowych pojęć, jednak najczęściej nie definiowali ich w kontekście omawianej problematyki, pozostając w ogólnym czy wręcz uniwersalnym (czasami nawet kolokwialnym) rozumieniu użytej terminologii. Na przykład w wypowiedzi IW można zaobserwować początkową dbałość o zdefiniowanie terminu „dyskurs ekologiczny”, a następnie przejście do używania go w błędnym znaczeniu, niezgodnym z optyką czytanego tekstu jako „dyskurs poprawny politycznie”:

Au début de l’article l’auteur introduit une expression très importante dans le contexte du contenu discuté : discours écologique. [...] Le discours écologique demeure l’ensemble des textes dans lesquels la relation entre les hommes et l’environnement est établie publiquement [...] Différents discours sont très populaires au sein de la famille quand on parle de la nourriture de manière politiquement correcte...

Zebrane w wypowiedziach pisemnych dane pozwoliły na skonfrontowane używanych strategii czytania tekstu naukowego i na zaobserwowanie różnic w odbiorze tego samego artykułu. Jednak to interakcje z drugą osobą (w przeprowadzonych wywiadach) przyczyniły się do refleksji nad przebiegiem tworzenia reprezentacji tekstu i jego wykorzystania w ujęciu nowego problemu, zaproponowanego przez studenta prowadzącego wywiad. Świadczy o tym poniżej przytoczony przykład – fragment wywiadu wyodrębniony z transkrypcji dialogu między KK i JB na temat fragmentu wypowiedzi JB:

Studentka KK w wywiadzie z JB odniosła się do kluczowego terminu użytego w wypowiedzi: „schemat płci”. KK zastanawia się nad powodem zamieszczenia tego terminu w cudzysłowie w pisemnej wypowiedzi JB (w wywiadzie nazywa je przeformułowaniem). JB wyjaśnia, że chodzi o wyróżnienie słowa klucza, które pomoże jej odpowiedzieć na główne pytanie zadane przez KK. W dyskusji widoczne jest doprecyzowanie użytego terminu

⁵ pl. „Kerbrat-Orecchioni bada dyskurs, posługując się analizą konwersacyjną jako środkiem do wyróżnienia funkcji mowy”.

Tabela 2. Przykład dialogu między studentami odnośnie do PKN obecnych w wypowiedzi przeformułowanej

Wypowiedź JB	Transkrypcja dialogu KK i JB
<p><i>Les recherches décrites ci-dessus montrent un lien clair entre le langage des hommes et des femmes et les stéréotypes liés aux rôles de genre. Ces derniers présentent les femmes comme passives, soumises et solidaires et les hommes comme dominants, moins sensibles et cherchant à démontrer leur supériorité, leur position. En d'autres termes, il s'agit de l'activation du « schéma de genre »¹ de la mise en évidence de certains comportements, rôles et traits, qui sont spécifiques au genre et fonctionnent comme des normes culturelles acceptées¹.</i></p>	<p>K.K.: Właśnie tak, zauważyłam, że twoje przeformułowanie było tak bardzo precyzyjne, bardzo szczegółowe, jeśli chodzi o to, co można było zauważyć w artykule, ale też zauważyłam, że jeśli chodzi o cytowanie, to nie zaznaczasz zbyt wielu cytatów, chyba tylko trzy. I jeden z nich dotyczył tzw. schematów płci. I zastanawia mnie, dlaczego właśnie ten element postanowiłaś umieścić w cudzysłowie?</p> <p>J.B.: Bo twoje pytanie brzmiało "Qu'est-ce qui détermine le choix lexical dans la communication entre hommes et femmes ?". To wydawało mi się, że w całym tym artykule ten schemat płci, to zaznaczenie, że chodzi o kobiety i mężczyzn jest ważne. Dlatego chyba skoncentrowałam się na tym i to podkreślałam. No i ten schemat płci to było to jedno ze słów kluczy, które wzięłam pod uwagę, a drugim na pewno był ten kontekst wypowiedzi. To były chyba dwa takie słowa klucze, pod które starałam się napisać to przeformułowanie.</p> <p>K.K.: Okej, czyli jedną z twoich strategii było właśnie poszukiwanie takich słów kluczowych, by odpowiedzieć na moje pytanie?</p> <p>J.B.: No tak. No ta pierwsza część na pewno koncentruje się wokół płci, schematu płci, no czyli też tego, czego dotyczy sam tytuł artykułu, wpływ aktywizacji schematu płci. A ten drugi to już koncentruje się na kontekście, czyli właściwie tym, co starali się dowieść w swoich badaniach ci autorzy.</p> <p>K.K.: Yhym. Mówisz o tej płci i w twoim przeformułowaniu zauważyłam, że w kontekście płci stosujesz dwa terminy. Używasz, albo le sexe, albo le genre, i zastanawiam się czy to celowe rozróżnienie?</p> <p>J.B.: Chyba nie. Znaczy, na pewno nie. To chyba było tylko na potrzeby takiego leksykalnego zamiennika, ale nie miało to znaczenia docelowego.</p> <p>K.K.: Okej, czyli po prostu oba te słowa postanowiłaś traktować jako synonimy, tak?</p> <p>J.B.: Tak, tak, w tym przeformułowaniu tak.</p> <p>K.K.: W tym przeformułowaniu. To znaczy, że ogólnie dostrzegasz między nimi jakąś różnicę?</p> <p>J.B.: Wydaje mi się, że <i>genre</i> jest słowem zdecydowanie szerszym, można tak powiedzieć, o szerszym znaczeniu. Ma pole semantyczne znacznie większe niż <i>sexe</i> jako płeć. No bo ona znaczy po prostu płeć.</p>

¹ pl. „Opisane powyżej badania wskazują na wyraźny związek języka kobiet i mężczyzn ze stereotypami dotyczącymi ról płciowych. Te ostatnie przedstawiają kobiety jako bierne, uległe i wspierające, a mężczyzn jako dominujących, mniej wrażliwych i pragnących zademonstrować swoją wyższość, swoją pozycję. Innymi słowy, jest to aktywacja „schematu płci”, uwypuklenie pewnych zachowań, ról i cech, które są specyficzne dla płci i funkcjonują jako przyjęte normy kulturowe”.

Wypowiedź JB	Transkrypcja dialogu KK i JB
	<p>K.K.: A <i>genre</i> oznacza?</p> <p>J.B.: No tutaj postanowiłam <i>genre</i> użyć jako synonim płci, no ale może to znaczyć również 'rodzaj', w kontekście na przykład gramatycznym.</p> <p>K.K.: Okej, bo zestawiałaś to na zasadzie tego, że jedno jest podrzędne w stosunku do drugiego i skoro <i>sexe</i> rozumiesz jako płeć, to zastanawiało mnie jaki ekwiwalent będzie miało <i>genre</i>, w kontekście tej płci. Nie wiem, czy to brzmi logicznie, co powiedziałam.</p> <p>J.B.: Chyba nie do końca to rozumiałam.</p> <p>K.K.: Dobrze. Bo wcześniej powiedziałaś, że jakby w tym reformułowaniu uznawałaś to za synonimy, ale ogólnie, jak myślisz o tych oby pojęciach, to dla ciebie <i>genre</i> jest pojęciem bardziej nadrzędnym. Dobrze rozumiałam?</p>

w następujących po sobie wypowiedziach, refleksja nad słusznością użycia synonimu, stopniowe uwrażliwianie na niuanse znaczeniowe i starania, by adekwatnie stosować wybrane pojęcie. W dialogu KK przyjmuje pozycję ekspertki i zabiega o to, by naprowadzić swoją rozmówczynię na właściwy trop rozumowania.

Jak widać w przytoczonych przykładach, w perspektywie dydaktycznej zaproponowane zadania okazały się przydatne dla rozwoju kompetencji akademickich studentów w zakresie stopniowego uwrażliwiania na złożoność dyskursu naukowego w jego odbiorze i wykorzystania na potrzeby przygotowania wypowiedzi własnej. W perspektywie badawczej w naszym eksperymencie, zmierzającym do wyłonienia specyficznych dla studentów neofilologii sposobów odbioru tekstu naukowego, udało się zaobserwować podstawowe trudności związane z tworzeniem reprezentacji czytanych artykułów. Tabela nr 2 zbiera nasze obserwacje odnośnie do danych pozyskanych w pisemnych wypowiedziach studentów oraz w przeprowadzonych wywiadach.

Tabela 3. Obserwacje reprezentacji studenckich na podstawie danych zebranych w wypowiedziach studentów i interakcjach w parach

Dane z wypowiedzi studenckich	Dane z transkrypcji wywiadów
<p>ZKN</p> <ul style="list-style-type: none"> – obecna identyfikacja dziedziny badawczej, pozostaje trudność w osadzeniu w konkretnym paradygmacie – referowanie bardziej niż analizowanie – hipotezy przywoływane wybiórczo. 	<p>ZKN</p> <ul style="list-style-type: none"> – uzasadnianie w oparciu o wiedzę potoczną lub dopasowanie do polecenia – powoływanie się na doświadczenia własne – pytania dotyczą statusu czytelnika, jak czytają i jak przedstawiają poszczególne konstrukty.

Dane z wypowiedzi studenckich	Dane z transkrypcji wywiadów
<p>PKN</p> <p>– obecność podstawowych pojęć w tekście przeformułowanym, często jednak bez ich zdefiniowania w kontekście omawianej problematyki</p>	<p>PKN</p> <p>– mało pytań odnośnie do zdefiniowania problemu i jego znaczenia w tekście źródłowym i przeformułowanym.</p>
<p>OKN</p> <p>– referowanie protokołu, metod i wyników badań bez odniesienia do ZKN i PKN</p>	<p>OKN</p> <p>– kontrola czytania nakierowanego na polecenie</p> <p>– identyfikacja strategii kompensacyjnych, pytania dot. pominiętych fragmentów oraz elementów dodanych</p> <p>– brak pytań o zasadność metodologii badawczej</p>

Poczynione obserwacje są nie tylko ciekawe ze względu na zastosowane przez studentów sposoby czytania i kierowania uwagą na wybrane konstrukty naukowe, ale również dlatego, że ujawniają wagę użytych przez nich strategii metakognitywnych w trakcie dyskusji dla głębszego i spójnego przetwarzania tekstu. Są one też cenne w perspektywie metodologicznej, gdyż zastosowanie pisemnej interpretacji i ustnej interakcji dostarcza badaczowi więcej danych na temat aktywowanych procesów rozumienia i konstruowania wiedzy badanych studentów, a także pozwala je wzajemnie zestawiać i weryfikować.

6. Podsumowanie

Mimo wspomnianych wyżej korzyści warto zwrócić uwagę również na trudność opisu trajektorii obserwacji ZKN-PKN-OKN dokonanych przez studentów w przeformułowanych wypowiedziach i interakcjach. Wynika ona przede wszystkim z dużej liczby danych bardzo zróżnicowanych jakościowo a powiązanych ze sobą. Już jednak na przywołanym w tym artykule, wstępnym etapie analiz widoczne są ogólne tendencje, które można ująć w następujących punktach:

- (1) W wypowiedziach studentów obserwowany jest rozwój kompetencji w zakresie wykorzystania i prawidłowego użycia rutyn pisarstwa akademickiego.
- (2) Pod wpływem interakcji w grupie zwiększa się wrażliwość względem stosowanej terminologii specjalistycznej.

- (3) Większość zaobserwowanych i utrzymujących się trudności dotyczy odniesienia do paradygmatu badawczego przywołanego w czytanim tekście.
- (4) Rozwój kompetencji w zakresie umiejętności stosowania adekwatnej terminologii i definiowania pojęć (PKN) nie zawsze idzie w parze z właściwym odniesieniem do ram teoretycznych czytanego tekstu naukowego (ZKN) i przedstawianych wyników badań zgodnie z wybraną metodologią (OKN).

Z pewnością wyzwaniem badawczym pozostaje udoskonalenie kryteriów obserwacji wyznaczników świadomości epistemologicznej studentów. Uchwycenie specyficznych cech w przeformułowanym tekście i interakcjach w odniesieniu do poszczególnych konstruktów naukowych jest istotne nie tylko w badaniach mających na celu rozpoznanie, w jaki sposób studenci tworzą reprezentacje problematyzowania w czytanych tekstach, lecz także w perspektywie dydaktycznej. Wydaje się jednak, że skupienie uwagi uczących się na poszczególnych konstruktach naukowych i ustanowionych przez autora relacjach między nimi może wspierać analizę treści podczas czytania. Potencjał tego narzędzia ujawnia się w planowaniu lektury, w stosowaniu optymalnych strategii rozumienia dyskursu naukowego, a z badawczego punktu widzenia stanowi kategorie analizy działań studentów. W dydaktyce akademickiej wyzwaniem pozostaje jednak dalsza operacjonalizacja tego narzędzia oraz wypracowanie kolejnych zadań rozwijających świadomość przedmiotową i epistemologiczną zwłaszcza takich, które zakładają pracę opartą na interakcjach.

Bibliografia

- Beaud M. (2006), „*Problématique I' et plan de travail*, (w:) *L'art de la thèse: Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*. Paris: La Découverte, s. 55–57.
- Barré-De Miniac C., Brissaud C., Rispail M. (red.) (2004), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Bazerman Ch. (2009), *Genre and cognitive development. Beyond writing to learn*. „Pratiques”, nr 143/144, s. 127–138.
- Beudet C. (2015), *Littéracie universitaire, patchwriting et impéritie*. „Le français aujourd'hui”, nr 190, s. 99–14.
- Beck S.W., Jeffery J.V. (2009), *Genre and Thinking in Academic Writing Tasks*. „Journal of Literacy research”, nr 41, s. 228–272.
- Bhatia V.K. (2004), *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*, London: Continuum.

- Bereiter C., Scardamalia M. (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1998), *Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age*, (w:) Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. (red.) *International Handbooks of Education*, vol 5. Springer, Dordrecht.
- Blaser Ch., Émery-Bruneau J., Lanctôt S. (2019), *Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire*. „Formation et pratiques d'enseignement en questions”, nr 29 (3), s. 103–118.
- Boch F., Grossmann F., Rick F. (2009), *Le cadrage théorique dans l'article scientifique: un lieu propice à la circulation du discours*, (w:) Lôpez Munoz, J.M., Marnette, S., Rosier, L. (red.), *Actes du Colloque Ci-Dit Circulation des discours et liens sociaux: Le discours rapporté comme pratique sociale*. Québec: Nota Bene.
- Brito O. (2018), *Troisième étape. Faire émerger une problématique évaluative*, (w:) O. Brito (red.), *Évaluer les dispositifs éducatifs et socioculturels*. Nîmes: Champ Social, s. 43–47.
- Bronckart J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Cheng A. (2006), *Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction*. „English for Specific Purpose”, nr 25/1, s. 76–89.
- Couto J., Lundquist L., Minel J.-L. (2005), *Naviguer pour apprendre*. „EIAH”, s. 45–56.
- Delcambre I., Reuter Y. (2002), *Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche*. „Spirale: Lire-écrire dans le supérieur”, nr 29, s. 7–27.
- Donahue Ch. (2008), *Écrire à l'université: Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Fabre M. (2005), *Deux sources de l'épistémologie des problèmes: Dewey et Bachelard*. „Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle”, nr 38, s. 53–67.
- Fløttum K. (2004), *La présence de l'auteur dans les articles scientifiques: étude des pronoms je, nous et on*. (w:) Auchlin A., Roulet, E., Adam J.-M. (red.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec: Nota bene, s. 404–414.
- Fløttum K., Vold E.T. (2010), *L'éthos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique*. „Lidil”, nr 41, s. 41–58.
- Gardair G.E. (2007), *Heuristiques et biais quand nos raisonnements ne répondent pas nécessairement aux critères de la pensée scientifique et rationnelle*. „Revue électronique de Psychologie Sociale”, nr 1, s. 35–46.
- Grossmann F., Tutin A., Garcia Da Silva P. (2009), *Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche*. „Pratiques”, nr 143/144, s. 187–202.
- Hyland K. (2001), *Bringing in the reader: Addressee features in academic articles*. „Written Communication”, nr 18, s. 549–574.
- Hyland K. (2005), *Metadiscourse*. Londres: New York, Continuum.
- Hyland K. (2009), *Metadiscourse: mapping interactions in academic writing*. „Nordic Journal of English Studies”, nr 9 (2), s. 125–143.

- Jacques M.P., Rinck F. (2017), *Un corpus de littéracie avancée: résultat et point de départ*. „Corpus”, nr 16. Online: <http://journals.openedition.org/corpus/2806>, <https://doi.org/10.4000/corpus.2806> [DW 30.04.2024].
- Johns A.M. (2008), *Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest*. „Language Teaching”, nr 41/2, s. 237–252.
- Johns A.M. (2015), *Moving on from Genre Analysis. An update and tasks for the transitional student*. „Journal of English for Academic Purposes”, nr 19, s. 113–124.
- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B., Lewandowska A., Sopata A. (2019), *Reformulation in foreign language learning*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kellogg R.T. (2008), *Training Writing Skills: A Cognitive Development Perspective*. „Journal of Writing Research”, nr 1, s. 1–26.
- Kuhn D. (2005), *Epistemological understanding and the development of intellectual value*. „International Journal of Educational Research”, nr 43 (3), s. 111–124.
- Lang E. (2019), *L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe: approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Praca doktorska obroniona w Uniwersytecie w Strasburgu. Online: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03018108/document> [DW 30.04.2024].
- Macfadyen A., English C., Kelleher M., Coates M., Cameron C., Gibson V. (2019), *'Am I doing it right?': Conceptualising the practice of supervising master's dissertation students*. „Higher Education Research and Development”, nr 38(5), s. 985–1000.
- Nonnon É. (2002), *Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs: un point aveugle pour l'enseignant?*. „Spirale”, nr 29, s. 29–74.
- Orange C. (2005), *Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques*. „Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle”, nr 38, s. 69–94.
- Orchowska I. (2020), *Favoriser le développement de la conscience épistémologique des étudiants lors de l'appropriation de l'écrit glottodidactique en français et en polonais. Le cas des étudiants polonais d'ethnolinguistique*. „Glottodidactica”, nr XLVII/1, s. 91–111.
- Ostrowska U. (2011), *Dyskurs w edukacji akademickiej*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 258–266.
- Pollet M.-Ch., Glorieux C. (2021), *Cadrage, positionnement, niche, des notions pour en didactiser une autre: la « problématisation » dans l'écriture de recherche*. „Pratiques” [online], 189–190 | 2021. Online: <http://journals.openedition.org/pratiques/9909>; doi.10.4000/pratiques.9909 [DW 30.04.2024].
- Reuter Y. (2004), *Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation*. „Pratiques”, nr 121/122, s. 9–27.
- Rinck F. (2006), *Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage*. „Lidil”, nr 34, s. 85–103.
- Rinck F. (2010), *L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique: un état des lieux*. „Revue d'Anthropologie des Connaissances”, nr 4(3), s. 427–450.

- Rinck F., Boch F., Grossmann F. (2007), *Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche*, (w:) Millet A., Rispaill M., Lambert P., Trimaille C. (red.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique – Hommages à Jacqueline Billiez*. Paris: L'Harmattan, s. 285–296.
- Ristea P. (2020), *L'appropriation des écrits académiques en FLE*. „Revue TDFLE”, nr 76.
- Scheepers C. (2013), *L'argumentation écrite*. Bruxelles: De Boeck.
- Scheepers C. (red.). (2021), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Sowa M. (2022), *Le lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques dans les mémoires de diplôme des étudiants polonophones de français*. „Studia Romanica Posnaniensia”, nr 49/2, s. 57–71.
- Swales J.M. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales J.M. (2004), *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales J.M., Feak C. B. (2011), *Navigating academia: Writing supporting genres*. Michigan: University of Michigan Press.
- Tutin A. (2014), *La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques: des collocations aux routines sémantico-rhétoriques*, (w:) Tutin, A. i Grossmann, F. (red.), *L'écrit scientifique: du lexique au discours*. Autour de Scientext. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, s. 27–44.
- Tutin A., Kraif O. (2016), *Routines sémantico-rhétoriques dans l'écrit scientifique de sciences humaines: l'apport des arbres lexico-syntaxiques récurrents*. „Lidil”, nr 53, s. 119–141.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wingate U. (2012), *Argument! helping students understand what essay writing is about*. „Journal of English for Academic Purposes”, nr 11, s. 145–154.

Received: 04.12.2023

Revised: 08.05.2024

Iwona Kowal

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0003-4611-2238>

iwona.kowal@uj.edu.pl

Monitorowanie procesu pisania w języku obcym. Analiza przerw z perspektywy Teorii Systemów Dynamicznych

**Monitoring the writing process in a foreign language. An analysis
of pauses from the perspective of the Dynamic Systems Theory**

The paper investigates the dynamic character of pausing behaviour in foreign language writing. In a longitudinal study on Polish learners of Swedish, pause length and frequency, as well as the interplay between pause length and the development of lexical diversity, syntactic complexity, accuracy, and fluency, were investigated. According to the assumptions of Dynamic Systems Theory, intra- and inter-subject variability were analysed. The study has shown that the mean length of pauses did not change during the three-year period of second language learning; however, the frequency of pauses significantly decreased, as demonstrated by the increasing number of words written between pauses. There was a considerable variation within subjects during the entire period, and even moderate inter-subject variability was noticed. The occurrence of longer pauses was almost always interconnected with a higher level of accuracy, syntactic complexity, and fluency. This interplay, however, could only be confirmed at the individual level, showing the necessity of following the development of a second language in individuals rather than for the entire group.



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

Keywords: writing process, pauses in writing, Swedish as a foreign language, Dynamic Systems Theory

Słowa kluczowe: proces pisania, przerwy w pisaniu, język szwedzki jako język obcy, Teoria Systemów Dynamicznych

1. Wprowadzenie

Pisanie nie jest jedynie zapisem myśli, lecz złożonym procesem, którego poszczególne elementy nakładają się na siebie i nieodłącznie powiązane są z procesami mentalnymi piszącego, przebiegającymi w trakcie tworzenia tekstu. Zgodnie z kognitywnym modelem pisania Flower i Hayes (1981) pisanie obejmuje trzy elementy składowe, tj. planowanie, transponowanie i sprawdzanie. W trakcie fazy planowania piszący przywołuje odpowiednie informacje ze swojej pamięci długotrwałej, porządkuje pomysły dotyczące przyszłego tekstu i określa związane z nim cele. Transponowanie polega na przełożeniu pomysłów na wyrażenia językowe, co uwidacznia się w postaci zapisywania tekstu. W fazie sprawdzania piszący analizuje i poprawia dotychczas stworzony tekst, co często prowadzi do ponownego planowania i transponowania. Proces pisania podlega ciągłemu monitorowaniu przez piszącego, które z kolei determinuje przechodzenie z jednej fazy procesu do drugiej. Złożoność tego procesu znajduje swoje odzwierciedlenie w częstości i długości przerw, jakich dokonuje autor tekstu w każdej fazie. Przerwy te widoczne są wyłącznie podczas transponowania i mogą być wynikiem procesów umysłowych przebiegających w trakcie fazy planowania oraz sprawdzania.

Tworzenie wypowiedzi pisemnych stanowi jedną z podstawowych sprawności nabywanych w trakcie nauki języka obcego. Nawet jeśli uczeń posiada umiejętności pisania różnych rodzajów tekstów w języku ojczystym, napisanie tekstu w obcym, np. z gatunków typowych dla edukacji szkolnej, takich jak opis, opowiadanie czy rozprawka – stanowi bez wątpienia większe wyzwanie. Poza niższym poziomem kompetencji językowych istotne jest także mniejsze doświadczenie w pisaniu w języku obcym, co z pewnością ma wpływ na sam proces tworzenia tekstu. Dłuższy może być proces planowania, gdyż wraz z powstawaniem pomysłu trwa jego weryfikacja, gdy piszący zastanawia się nad możliwościami realizacji koncepcji tekstu na poziomie językowym, na jakim się znajduje. Z powodu mniejszej automatyzacji przetwarzania informacji czy pisania w nowo nabywanym języku i niepewności dotyczącej poprawności zapisu poszczególnych wyrazów wydłużyć się może także proces transponowania. Jednak najbardziej wydłużyć się może proces sprawdzania, gdyż piszący nie tylko analizuje i poprawia tekst na poziomie

konceptyjnym, lecz także na poziomie normatywnym. Wydłużenie procesu pisania powoduje zaś wzmożoną aktywację funkcji monitorowania, która uwidacznia się w przerwach w trakcie pisania. Z tego powodu istotne wydaje się zbadanie przebiegu monitorowania procesu pisania w języku obcym, wyrażającego się przerywaniem fazy transponowania. W szczególności na uwagę zasługują dwa pytania:

- Czy monitorowanie tworzenia tekstu zmienia się wraz ze wzrostem umiejętności językowych?
- Z jakimi aspektami biegłości językowych może być ono powiązane?

2. Przerwy w pisaniu

Przerywanie procesu tworzenia tekstu jest zachowaniem powszechnym i nie jest wyłącznie związane z przetwarzaniem informacji. Schilperoord (2002: 75–76) wymienia cztery czynniki powodujące przerwy:

- fizyczny, gdy użytkownik języka przerywa wypowiedź w związku z jakąś czynnością fizyczną: wzięciem oddechu, przesunięciem klawiatury czy poprawieniem włosów;
- socjopsychologiczny, gdy wypowiedź zostaje przerwana np. poprzez dekoncentrację czy chwilowe skupienie myśli na innym temacie czy zdarzeniu;
- kognitywny, który związany jest bezpośrednio z przetwarzaniem informacji dotyczących danego tekstu – jego warstwy koncepcyjnej czy strukturalnej;
- komunikacyjny, który występuje wyłącznie w przypadku tekstów mówionych i obejmuje na przykład przerywanie wypowiedzi w celu umożliwienia jej zrozumienia interlokutorom.

Przerwy stanowią zachowanie często badane w psycholingwistyce zarówno w odniesieniu do pisania, jak i mówienia w języku ojczystym i obcym. Porównywano na przykład pauzy pojawiające się u rodzimych użytkowników języka z niewielkim doświadczeniem w pisaniu tekstów z osobami zawodowo zajmującymi się pisaniem, wykazując, że osoby mniej doświadczone częściej przerywają pisanie z powodu problemów w transkrypcji testu lub w związku z szukaniem odpowiednich środków językowych (Deane, Zhang, 2015). Badano ponadto różnice w przerywaniu pisania u osób piszących w języku ojczystym i piszących w obcym, czy przerwy u uczniów języka obcego na niższym poziomie znajomości języka z użytkownikami zaawansowanymi. Dotychczasowe badania pokazały, że przerwy zajmują około 50% czasu pisania (Wengelin, 1999; Alamargot, Dansac, Chesnet, Fayol, 2007) oraz że ich długość nie zmienia się wraz z przyrostem kompetencji językowych w J2,

choć występują one coraz rzadziej (Spelman Miller, 2000). W porównaniu z uczniami znajdującymi się na niższym poziomie znajomości J2 ci na poziomie zaawansowanym robią dłuższe przerwy na początku pisania (Sasaki, 2000; Xu, Qi, 2017). Badania pokazały także, że miejsce i czas trwania pauz nie są dowolne: występują one częściej i są dłuższe przed dłuższymi fragmentami tekstu, takimi jak akapity czy zdania, niż przed krótkimi: słowami czy frazami (Chanquoy, Foulin, Fayol, 1996; Spelman Miller, 2000; Wengelin i in., 2009; Medimorec, Risko, 2017). Zauważono ponadto, że są one powiązane z poprawianiem tekstu. Van Waes i Schellens (2003) pokazali w swoim badaniu, że średnio co druga przerwa skutkowałą dokonaniem korekty w tekście. W przytoczonych badaniach analizowano przerwy w tekstach pisanych w języku angielskim, francuskim czy niderlandzkim. Jedno badanie (Wengelin, 1999) dotyczyło tekstów w języku szwedzkim, gdzie porównano teksty pisane przez dorosłych rodzimych użytkowników z osobami z różnymi trudnościami rozwojowymi (np. dysleksją). W żadnym z przytoczonych powyżej badań nie analizowano przerw w pisaniu z perspektywy longitudinalnej. Porównanie osób na niższym i wyższym poziomie J2 odbywało się poprzez zestawienie różnych grup uczniów znajdujących się na różnych poziomach zaawansowania. Brak jest ponadto badań nad przerwami w tekstach osób uczących się języka szwedzkiego jako obcego, niniejsze opracowanie ma zatem na celu wypełnienie tej luki.

Badania nad przerwami w trakcie tworzenia tekstu możliwe są dzięki różnorodnym narzędziom komputerowym wspomagającym analizę przerw zarówno tekstów pisanych ręcznie, jak i komputerowo. Początkowo polegały one na nagrywaniu kamerą wideo procesu pisania odręcznie (Matsuhashi, 1981), a następnie odbywała się analiza zarejestrowanych w ten sposób przerw. W latach 90. ubiegłego wieku Kollberg (1996) stworzył pierwsze narzędzie komputerowe, zwane *S-notation*, umożliwiające zapis przerw i autokorekt piszącego, które jednocześnie wyświetlały się na ekranie, co mogło stanowić pewien czynnik zakłócający. Obecnie najczęściej stosuje się m. in. takie narzędzia jak JEdit (Severinson Eklundh, Kollberg, 1992), ScriptLog (Strömqvist, Malmsten, 1998), EyeWrite (Torrance, 2012) czy InpuLog (Leijten, Van Waes, 2013). Wspólną cechą tych aplikacji jest zapisywanie całego aktu transponowania i tworzenie pliku dziennika („log”), zawierającego szczegółowe informacje na temat każdej czynności związanej z pisaniem, tj. ruchów myszką, zmian w tekście, długości i miejsca występowania przerw czy tempa pisania. Niezaprzeczalną zaletą tych aplikacji jest niewidoczność dziennika zdarzeń dla piszącego, który widzi na ekranie tekst w takiej postaci, jak podczas zwykłego zapisu. Umożliwiają one jednocześnie badaczowi dostęp do wielu informacji pozwalających na późniejszą analizę całego procesu pisania.

3. Teoria Systemów Dynamicznych

W ostatnim czasie coraz większą uwagę zwraca się na złożoność procesów i wzajemne powiązanie ich elementów oraz emergentny charakter zachodzących w nich zmian. W tym kontekście w różnych obszarach badań naukowych, w tym językoznawczych, wzrosło zainteresowanie Teorią Systemów Dynamicznych (TSD). Jest to paradygmat badawczy wywodzący się z nauk ścisłych, który zakłada ciągłą interakcję złożonych systemów, nieliniarny charakter zmian, jakie się w nich dokonują, niemożność przewidzenia kierunku tych zmian oraz ciągłą zmienność, jaką można zauważyć zarówno w ramach jednego systemu, jak i między nimi. Pod koniec XX wieku teoria ta stała się przedmiotem zainteresowań językoznawców zajmujących się rozwojem oraz wzajemną interakcją różnych aspektów biegłości językowej w języku drugim i skupionych na śledzeniu indywidualnych ścieżek rozwojowych u uczących się (Larsen-Freeman, 1997). Podstawowymi cechami systemów dynamicznych jest ich złożoność i zmienność w czasie. Podkreśla się, że zmiany tych systemów nie tylko nie przebiegają w sposób liniowy, lecz charakteryzuje je duża zmienność zarówno wewnątrz każdego z systemów uczestniczących w danym rozwoju, jak i między systemami. Zmienność ta, jak podkreślają niektórzy badacze (Goldin-Meadow, Alibali, 2002; Siegler, 2002), stanowi warunek niezbędny do ich rozwoju. Dynamika zmian powoduje, jak już wspomniano, że nie jest możliwe przewidzenie kierunku rozwojowego, stąd w badaniach prowadzonych zgodnie z paradygmatem TSD dokonuje się preferencyjnie retrospektywnej analizy trajektorii rozwojowych, tzw. retrodykcji (Byrne, 2002). Kolejną istotną cechą złożonych systemów jest ich wzajemne powiązanie, stąd bada się je pod kątem wzajemnych interakcji poszczególnych części danego systemu oraz między tymi częściami a całym systemem, gdyż interakcje te wpływają na zachowanie się systemów, które niezmiennie się zmieniają (Briggs, Peat, 1989; Byrne, 2002).

W badaniach językoznawczych rozwój Teorii Systemów Dynamicznych przyspieszył na początku XXI wieku, kiedy pojawiło się wiele prac teoretycznych (De Bot, Lowie, Verspoor, 2005; Van Geert, 2007; De Bot, 2008; Larsen-Freeman, Cameron, 2008) czy empirycznych (Verspoor, Lowie, Van Dijk, 2008; Caspi, 2010; Spoelman, Verspoor, 2010; Polat, Kim, 2014). Wydana została także publikacja opisująca metody i techniki stosowane w badaniach bazujących na tej teorii (Verspoor, Bot, De Bot, Lowie, 2011), a dla wielojęzyczności opracowano Dynamiczny Model Wielojęzyczności (Herdina, Jesner, 2002).

4. Opis badania

Badanie przerw w pisaniu w języku obcym przeprowadzono wśród 15 studentów filologii szwedzkiej. Wszyscy byli rodzimymi użytkownikami polskiego i przed rozpoczęciem studiów nie znali szwedzkiego. Przeprowadzone badanie miało charakter longitudinalny: jego poszczególne etapy miały miejsce pod koniec każdego semestru studiów licencjackich, począwszy od końca pierwszego semestru nauki. Zadanie studentów polegało na napisaniu opowiadania na zadany temat. Poszczególne tematy brzmiały następująco:

- po pierwszym semestrze: *Jag ska aldrig glömma det* [Nigdy tego nie zapomnę];
- po drugim semestrze: *Vilken dröm det var!* [Ale to był sen!];
- po trzecim semestrze: *Jag har aldrig tidigare varit så rädd* [Nigdy wcześniej tak się nie bałam/bałem];
- po czwartym semestrze: *Ett äventyr på semester* [Przygoda na wakacjach];
- po piątym semestrze: *Min största lögn/mitt största „brott”* [Moje największe kłamstwo/moje największe „przestępstwo”];
- po szóstym semestrze ponownie: *Jag ska aldrig glömma det* [Nigdy tego nie zapomnę]¹.

Uczestnicy badania mogli pisać historie nieprawdziwe. Teksty tworzone były podczas indywidualnych spotkań, nie było ograniczeń czasowych ani objętościowych. Łącznie zebrano 90 tekstów – po sześć od każdego studenta. Teksty tworzone były na laptopie ze szwedzką klawiaturą i rejestrowane przy użyciu aplikacji ScriptLog (Strömqvist, Malmsten, 1998). Jak wspomniano powyżej, aplikacja ta umożliwia zapisywanie każdej czynności związanej z pisaniem, którą następnie można odtworzyć w dzienniku zdarzeń. Nie dokonuje ona jednak analizy przerw czy autokorekt, a jedynie ich rejestracji.

Poniżej przedstawiono fragment tekstu, jaki stworzyła jedna z osób badanych (z zachowaniem oryginalnej pisowni), a pod nim – odpowiadający mu fragment pliku *log*. Przerwy zaznaczono wytłuszczoną czcionką z dokładnością do jednej tysięcznej sekundy:

Jag har många saker, som jag skulle vilja aldrig glömma. Men jag kommer trevligt ihåg min först stor konsert, som jag har varit på.

[Jest wiele rzeczy, których nie chciałabym zapomnieć. Ale miło wspominam pierwszy duży koncert, na którym byłam]

<START><0.03.164>Jag<0.03.966>harnå<BACKSPACE2>månag<BACKSPACE2>ga sako<BACKSPACE>er, som jag skulle vilja aldrig glömma<0.02.013>. <0.06.

¹ Choć temat pierwszego i ostatniego zadania brzmiał tak samo, nikt nie opisał dwukrotnie tej samej historii.

529>Men <0.03.866>jag kommer<0.02.543>trevligt ihåg min först<0.02.113>
koncert, som jaghar varit<0.02.794><0.02.564><LEFT26> stor<0.02.894>
<RIGHT26><LEFT9> <RIGHT11> på<0.02.654>

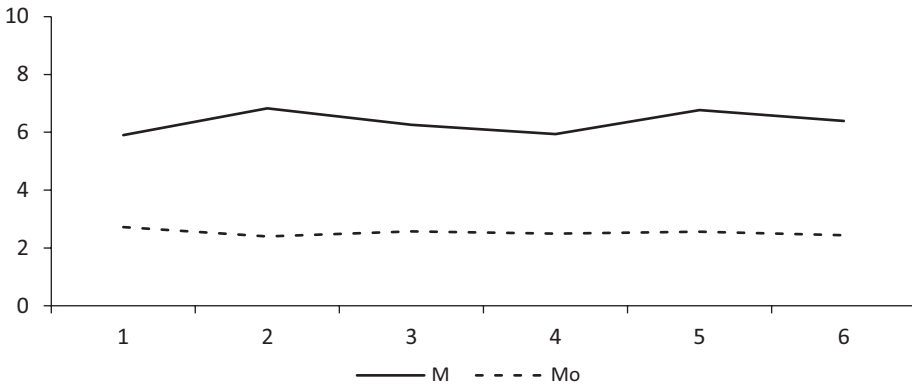
Analizie poddano wszystkie przerwy, jakich piszący dokonywali w trakcie pisania. Łącznie zbadano 8614 przerw i przyjrano się im pod kątem ich długości, częstości występowania oraz powiązania z rozwojem poprawności, różnorodności leksykalnej, złożoności syntaktycznej i płynności pisania. Zgodnie z założeniami Teorii Systemów Dynamicznych prześladowany został rozwój procesu monitorowania tekstu jako systemu złożonego, powiązanego z innymi systemami, zarówno na poziomie całej grupy, jak i indywidualnym, z uwzględnieniem wariacji między badanymi oraz wariacji na poziomie indywidualnym.

5. Wyniki analizy

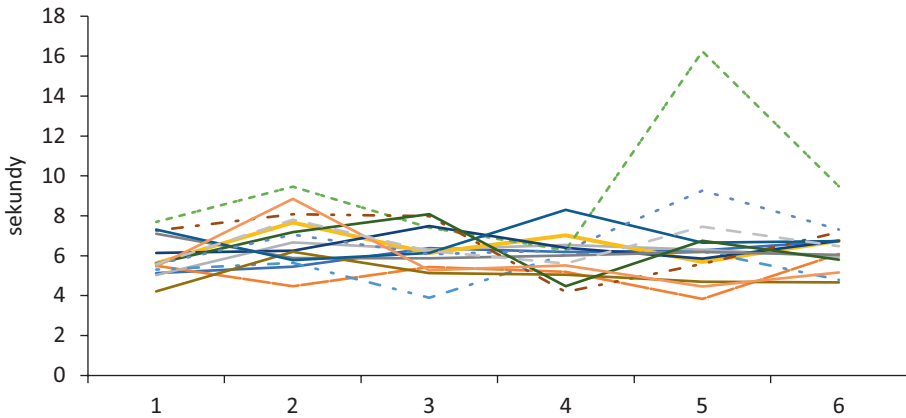
Przerwy zajęły średnio 47% czasu pisania, co jest zbieżne z wcześniej przytoczonymi badaniami Wengelin (1999) czy Alamargot i in. (2007). Zauważalny jest jednak spory spadek odsetka przerw w stosunku do łącznego czasu pisania w trzeciej sesji, tj. po trzech semestrach nauki, kiedy czas przeznaczony na przerwy skrócił się o ponad 10% (d Cohena = 0.58, $p = 0,0702$)². Jak pokazano na wykresie 1, przerwy podczas pisania występowały średnio co sześć sekund (średnia arytmetyczna – M), choć najczęściej pojawiały się co około dwie pół sekundy (dominanta – Mo). Co ciekawe, ich średnia długość nie ulega większym zmianom w trakcie rozwoju kompetencji językowych, co może wydawać się wynikiem nieco zaskakującym z uwagi na spodziewany wzrost szybkości przetwarzania informacji wraz z rozwojem umiejętności językowych.

W przypadku badań podłużnych wartości średnie nie odzwierciedlają jednak tendencji rozwojowych na poziomie indywidualnym. Przede wszystkim rozwój procesu monitorowania pisania nie jest zjawiskiem zmieniającym się liniowo, co poglądowo pokazuje wykres 2. I choć generalna tendencja nie zmienia się u większości piszących, u trzech osób zauważyć można jednak było wzrost średniej długości przerw w trakcie trwania badania.

² d Cohena jest miarą statystyczną oznaczającą siłę zmiany, przyjmującą wartości od 0 do 1, gdzie wartość 0 oznacza, że zmiana (np. w czasie) w ogóle nie nastąpiła, a 1 wskazuje na zmianę bardzo dużą. W niniejszym badaniu wartość 0,58 oznacza zmianę o średniej sile. Z kolei wartość p informuje, czy uzyskany wynik jest istotny statystycznie, tj. czy nie jest przypadkowy, lecz wysoce prawdopodobny. Za wynik istotny statystycznie uznaje się wynik o wartości $p < 0,05$

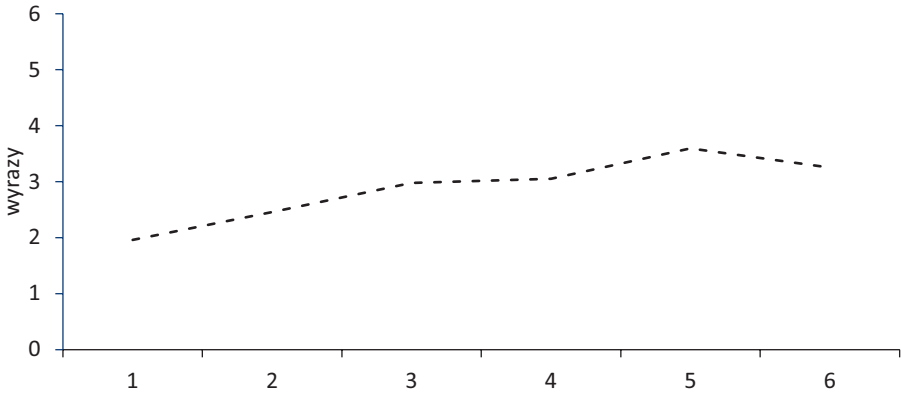


Wykres 1. Średnia długość przerw



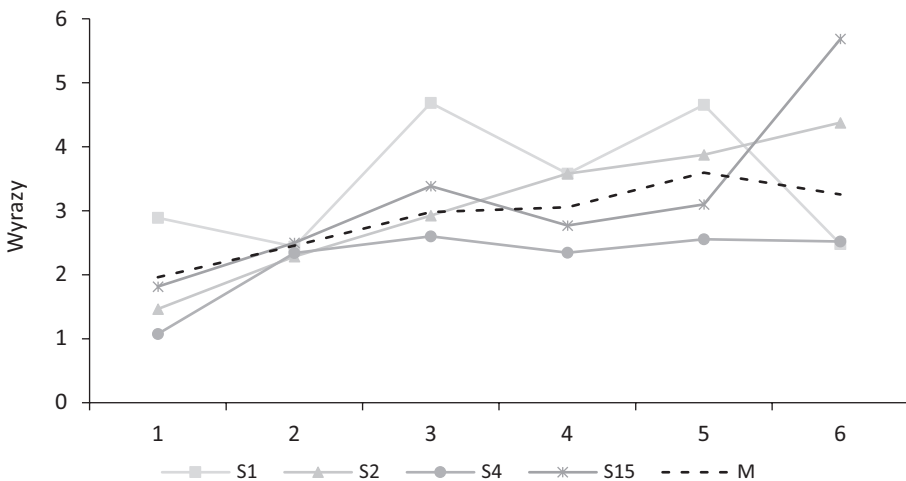
Wykres 2. Średnia długość przerw u wszystkich badanych

Brak większych zmian w długości przerw podczas pisania nie odzwierciedla jednak wzrostu umiejętności przetwarzania elementów tekstu. Wzrost ten widać w częstotliwości występowania przerw, wyrażonej w długości tekstu stworzonego między nimi. Jak pokazano na wykresie 3, po pierwszym semestrze nauki języka studenci przerywali pisanie średnio po co drugim słowie, natomiast w trakcie kolejnych lat przerwy występowały po co trzecim słowie. Ze statystycznego punktu widzenia jest to bardzo duży wzrost ($d \text{ Cohena} = 1,351$; $p < 0,01$). Jednocześnie, analogicznie do średniej długości przerw, największy skok następuje w okresie trzech pierwszych semestrów nauki, a następnie częstotliwość występowania przerw ulega pewnej stabilizacji. Taka dynamika długości i częstotliwości występowania przerw w pisaniu może świadczyć o znacznym wzroście umiejętności przetwarzania informacji w języku obcym i ogólnym wzroście umiejętności językowych w trzech pierwszych semestrach nauki języka.



Wykres 3. Liczba wyrazów między przerwami

Podobnie jak w przypadku długości przerw, także i częstość ich występowania zmieniała się inaczej u poszczególnych osób. Przede wszystkim zmiany nie miały charakteru liniowego, były bardzo dynamiczne, a w poszczególnych badaniach u ponad połowy osób długość tekstu tworzonego między przerwami była od dwóch do czterech razy wyższa niż po pierwszym semestrze nauki. Przebieg zmian w częstości przerw był bardzo zróżnicowany, co przedstawiono na wykresie 4, na przykładzie czterech wybranych studentów. Czasami przyrost tekstu zapisanego między przerwami następował dopiero w ostatnim semestrze nauki i skutkowało aż trzykrotnie większą liczbą słów (S15), niekiedy charakteryzował się dużą fluktuacją przez cały okres badania (S1) lub nastąpił w pierwszym roku nauki, a potem częstość przerw pozostała na tym samym



Wykres 4. Długość tekstu między przerwami

poziomie (S4). W jednym przypadku długość tekstu między przerwami rosła systematycznie w każdym semestrze nauki (S2).

Teoria Systemów Dynamicznych podkreśla znaczenie różnic indywidualnych zarówno na poziomie intrapersonalnym (zmiennosc wewnątrzsobnicza), jak i między badanymi (zmiennosc międzysobnicza). Różnice te widać w dystrybucji przerw – ich długości i częstotliwości występowania – i w przypadku badanej grupy uczniów są one bardzo duże ($cv > 100\%$)³ przede wszystkim na poziomie indywidualnym (Tabela 1). Nie ulegają także większym zmianom przez cały czas trwania badania. Wysoki poziom zmienności wewnątrzsobniczej na przestrzeni trzech lat świadczy o występowaniu w każdym badaniu i u każdego badanego przerw zarówno bardzo krótkich, jak i bardzo długich – niezależnie od poziomu językowego, w wyniku których powstaje długi lub bardzo krótki ciąg tekstu, czasami składający się tylko z jednej litery – na przykład w przypadku dokonania poprawy błędnego zapisu jakiegoś słowa. Wzrost kompetencji językowych nie prowadzi zatem do jednakowego postępowania podczas rewizji tekstu w trakcie pisania, a wysoki poziom wariancji utrzymuje się przez kolejne semestry nauki języka szwedzkiego.

W porównaniu do różnic na poziomie indywidualnym zmienność na poziomie grupy, tj. różnice między badanymi, wyrażona jako poziom zróżnicowania grupy (współczynnik zmienności – cv) i poziom koncentracji wokół wartości średniej (kurtoza – K), jest o wiele mniejsza (Tabela 2). W odniesieniu do długości przerw podczas piątego zadania zauważyć można spore różnice między badanymi, co może mieć związek z tematyką tekstów: podczas tego badania zadanie polegało na napisaniu opowiadania na temat swojego największego kłamstwa lub największego występku, co u niektórych osób powodowało bardzo długie przerwy. Częstość występowania przerw charakteryzowała się z kolei przeciętną wariancją ($cv = 25\%–44\%$) – jedynie w pierwszym badaniu zauważyć można było o wiele częstsze występowanie przerw bardzo długich i bardzo krótkich ($K = 4,8$).

Tabela 1. Zmienność w długości i częstotliwości przerw – różnice na poziomie indywidualnym

	cv (%)					
	1. semestr	2. semestr	3. semestr	4. semestr	5. semestr	6. semestr
Długość przerw	112	128	122	112	107	110
Częstość przerw	114	110	111	111	109	115

³ cv (ang. coefficient of variation) to współczynnik zmienności, który wskazuje na stopień zróżnicowania danej cechy i który wyrażany jest w procentach – im wartość współczynnika jest wyższa, tym wyższe zróżnicowanie.

Tabela 2. Zmienność w długości i częstotliwości przerw – różnice między badanymi

	1. semestr		2. semestr		3. semestr		4. semestr		5. semestr		6. semestr	
	CV (%)	K	CV (%)	K	CV (%)	K	CV (%)	K	CV (%)	K	CV (%)	K
Długość przerw	16	-0,5	20	-0,4	18	0,1	17	1,1	43	8,7	18	2,5
Częstość przerw	44	4,8	27	1,9	33	-0,1	25	-0,4	36	0,9	32	0,8

Kolejną cechą charakterystyczną badań prowadzonych w paradygmacie Teorii Systemów Dynamicznych jest zwracanie uwagi nie tylko na rozwój poszczególnych systemów (np. zjawisk językowych), lecz także powiązanie tego rozwoju ze zmianami innych systemów, na ich wzajemną interakcję. W przypadku przerywania procesu pisania można przypuszczać, że może być ono powiązane z zastanawianiem się nad różnymi aspektami biegłości językowej, takimi jak poprawność, złożoność czy płynność. Im dłużej piszący zastanawia się nad swoim tekstem, tym tekst może być bardziej poprawny gramatycznie, cechować się większą różnorodnością i złożonością środków językowych. W niniejszym badaniu przeanalizowano, jak długość przerw wpływa na rozwój różnorodności leksykalnej, złożoności syntaktycznej, poprawności i płynności (w znaczeniu wyprodukowania ciągu tekstu bez przerwy czy korekty). Poprawność zbadano przy użyciu tzw. indeksu poprawności, wartości odwrotnie proporcjonalnej do pierwiastka liczby błędów przypadających na jedną jednostkę syntaktyczną T (ang. *T-unit*); różnorodność leksykalną – używając tzw. indeksu Gireauda; złożoność syntaktyczną – mierząc liczbę zdań wchodzących w skład jednostki T (*C/T-unit*); a płynność – jako długość ciągu znaków (tokenów), niezakłóconego korektami online czy przerwami w pisaniu (MLB – *Mean length of burst*).

Analiza danych na poziomie grupy nie potwierdziła występowania jakiegokolwiek zależności między przerwami w pisaniu a rozwojem biegłości językowej (Tabela 3, wiersz 1). Jednak wartości średnie dla grupy nie odzwierciedlają zależności na poziomie indywidualnym, na którym korelacja ta widoczna była u każdego badanego; wystąpiła ona na co najmniej średnim poziomie w przypadku co najmniej jednego z aspektów tej biegłości. Jak wynika z tabeli 4, długość przerw była najczęściej powiązana z poprawnością tekstu, choć u czterech osób była to korelacja negatywna, tj. dłuższa przerwa skutkowała gorszą poprawnością. U większości jednak dłuższe przerwy prowadziły do zwiększenia poprawności tekstu. U połowy uczestników badania długość przerw wpływała też na złożoność syntaktyczną oraz płynność, lecz w tym przypadku u połowy z nich był to wpływ negatywny, a u drugiej połowy – pozytywny. Analizując uzyskane wyniki na poziomie indywidualnym, można poza tym stwierdzić, że w przypadku jednej osoby (S1) przerwy

wpływały pozytywnie na większą różnorodność leksykalną i poprawność oraz płynność. Zasadniczo pozytywna zależność między długością przerw a wzrostem co najmniej jednego aspektu biegłości językowej wystąpiła u znacznej większości studentów. Z kolei u sześciu osób przerwy albo wpływały negatywnie na bogactwo leksykalne tekstów, ich złożoność syntaktyczną, poprawność czy płynność, albo nie były w ogóle powiązane z tymi aspektami biegłości. Być może w przypadku tych osób pełniły one inną funkcję – mogły na przykład służyć opracowywaniu koncepcji tworzenia tekstu, jego warstwy merytorycznej, a nie językowej.

Tabela 3. Zależność między długością przerw a biegłością językową (r Pearsona)⁴

		Różnorodność leksykalna	Złożoność syntaktyczna	Poprawność	Płynność
Dla wszystkich badanych		-0,108	0,0509	0,109	0,133
Indywidualnie	S1	0,742		0,8757*	0,5418
	S2	0,4167		0,4985	
	S3		0,6799	0,5195	
	S4		-,9358*		
	S5			-0,5333	
	S6		,8709*	-0,576	0,7274
	S7			0,4044	0,486
	S8				-0,6392
	S9		-0,4659		-0,5728
	S10		0,6278		
	S11			-0,6151	
	S12	-0,4808	-0,516	0,5416	-0,4125
	S13	-0.8792*		0,8123*	0,6376
	S14		-0,4207	-0,53	
	S15		0,5407	0,4449	

* $p < 0,05000$.

5. Podsumowanie i dyskusja

Niniejsze opracowanie miało na celu zbadanie monitorowania przez uczących się procesu pisania w ciągu trzech pierwszych lat nauki języka obcego, wyrażającego się w przerwach w trakcie transponowania tekstu. W szczególności

⁴ Dla większej czytelności tabeli przedstawiono w niej wyłącznie korelacje średnie i duże, tj. $r > 0,40$.

zwrócono uwagę na zmianę długości i częstości ich występowania w trakcie rozwoju umiejętności językowych oraz na powiązanie ich z rozwojem wybranych aspektów biegłości językowej, tj. różnorodności leksykalnej, złożoności syntaktycznej, poprawności i płynności. Analizę przeprowadzono zgodnie z założeniami Teorii Systemów Dynamicznych, badając nie tylko tendencje średnie dla całej grupy, lecz przede wszystkim skupiając się na indywidualnych ścieżkach rozwojowych w monitorowaniu tekstu pisanego, zmienności wewnątrz- i międzypersonalnej oraz na interakcji procesu pisania z rozwojem złożoności, poprawności i płynności.

Badanie potwierdziło wyniki otrzymane we wcześniejszych opracowaniach (Wengelin, 1999; Alamargot i in., 2007), że przerwy zajmują około połowę czasu pisania oraz że ich długość nie zmienia się wraz z rozwojem kompetencji językowych (Spelman Miller, 2000; Kowal, 2022). Pisanie przerywano najczęściej na ok. 2–3 sekundy, po których zapisywano średnio dwa wyrazy (w pierwszym okresie nauki języka), a potem – trzy (po trzech latach nauki). Z punktu widzenia całej grupy długość przerw nie miała wpływu na złożoność tekstu, jego poprawność czy płynność. Powyższych wyników odnoszących się do całej grupy badanych nie da się jednak potwierdzić na poziomie indywidualnym – długość i częstość występowania przerw u każdego badanego zmieniała się bowiem na przestrzeni trzech lat nauki języka obcego w sposób nieliniowy. W miarę stabilną cechę stanowi natomiast długość przerw, która u zdecydowanej większości badanych była na podobnym poziomie, bez tendencji wzrostowej czy spadkowej. Dużym zmianom ulega natomiast częstość ich występowania: po przerwie piszący tworzą coraz dłuższe fragmenty tekstu, co świadczy o rosnącej w trakcie nauki języka obcego umiejętności przetwarzania coraz większej ilości informacji w tym samym zakresie czasowym. Zgodnie z założeniami Teorii Systemów Dynamicznych proces monitorowania tekstu charakteryzuje się ponadto bardzo dużą zmiennością – przede wszystkim na poziomie indywidualnym (zmienność wewnątrzpersonalna) oraz, w mniejszym stopniu, na grupowym (zmienność międzypersonalna). U każdego badanego i w każdym badaniu, niezależnie od okresu nauki języka, występowały przerwy bardzo krótkie, jak i bardzo długie. Logiczną konsekwencją wysokiego współczynnika zmienności na poziomie indywidualnym jest znacznie niższy współczynnik zmienności na poziomie grupy. Z wyjątkiem pojedynczych sesji różnice w długości i częstości przerw między badanymi nie były duże.

Inne od wyników średnich dla całej grupy okazało się też powiązanie długości przerw z wybranymi aspektami biegłości językowej. U każdej osoby pauzy w co najmniej średnim stopniu służyły przetworzeniu tekstu od strony jego poprawności, złożoności czy płynności. Najczęściej dłuższe zatrzymanie procesu transponowania tekstu skutkowało zwiększeniem jego poprawności

lub zwiększeniem względnie spadkiem złożoności syntaktycznej. Świadczy to o zwracaniu przez studentów uwagi na aspekty językowe na każdym poziomie zaawansowania w języku obcym. Z pewnością nie jest to jedyny poziom tekstu, jaki jest monitorowany podczas przerw, co zostało zaobserwowane także w niniejszym badaniu, gdyż w wielu przypadkach nie wykazano powiązania między długością przerw a badanymi wymiarami kompetencji językowych. Istnieje zatem wysokie prawdopodobieństwo, że w tych przypadkach przerwy służyły raczej opracowaniu czy zrewidowaniu koncepcji merytorycznej tekstu, czego jednak nie można zanalizować przy tak skonstruowanym badaniu. W celu uzyskania bardziej szczegółowych informacji na temat przyczyny przerywania procesu pisania należałoby dodatkowo, oprócz rejestracji przerw, przeprowadzić wywiad retrospektywny, podczas którego ponownie wyświetlany byłby cały proces powstawania tekstu, co jest możliwe przy zastosowaniu wymienionych w niniejszym opracowaniu aplikacji komputerowych, w tym zastosowanego w badaniu programu ScriptLog. Poza tym kolejne badania mogłyby skupiać się na analizie miejsca ich występowania w tekście: czy w perspektywie rozwojowej dłuższe przerwy częściej pojawiają się na początku tekstu lub/oraz czy powiązane są określonymi segmentami tekstu, tzn. czy, w zależności od poziomu językowego, pojawiają się raczej przed dłuższymi elementami tekstu, czy między wyrazami lub w trakcie ich zapisu. Było to wprawdzie przedmiotem wcześniejszych badań, lecz nie były to badania podłużne. Przeprowadzenie studiów analizujących te zjawiska w perspektywie rozwojowej z wykorzystaniem Teorii Systemów Dynamicznych z pewnością pozwoliłoby lepiej zrozumieć mechanizmy tworzenia tekstu w języku obcym.

Bibliografia

- Alamargot, D. i in. (2007), *Parallel Processing Before and After Pauses: A Combined Analysis of Graphomotor and Eye Movements During Procedural Text Production*, (w:) Torrance, M., Van Waes, L., Galbraith, D. (red.), *Writing and Cognition. Research and Applications*. Leiden, The Netherlands: Brill, s. 11–29.
- Briggs, J., Peat, F. D. (1989), *Turbulent mirror: an illustrated guide to chaos theory and the science of wholeness*. 1st ed. New York: Harper & Row.
- Byrne, D. (2002), *Interpreting Quantitative Data*. London: SAGE Publications Ltd.
- Caspi, T. (2010), *A Dynamic Perspective on Second Language Acquisition*. Groningen: s.n.
- Chanquoy, L., Foulin, J. N., Fayol, M. (1996), *Writing in adults: a real-time approach*, (w:) Couzijn i in. (red.), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, s. 36–43.

- De Bot, K. (2008), *Introduction: Second Language Development as a Dynamic Process*. "Modern Language Journal", nr 92(2), s. 166–178.
- De Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M. (2005), *Second language acquisition: an advanced resource book*. London; New York: Routledge.
- Deane, P., Zhang, M. (2015), *Exploring the Feasibility of Using Writing Process Features to Assess Text Production Skills: Using Writing Process Features to Assess Text Skills*. "ETS Research Report Series", 2015(2), s. 1–16.
- Flower, L., Hayes, J. R. (1981), *A Cognitive Process Theory of Writing*. "College Composition and Communication", nr 32(4), s. 365–387.
- Goldin-Meadow, S., Alibali, M. W. (2002), *Looking at the hands through time: A microgenetic perspective on learning and instruction*, (w:) Parziale, J., Granott, N. (red.), *Microdevelopment: Transition Processes in Development and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 80–106.
- Herdina, P., Jessner, U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Kollberg, P. (1996), *Rules for the S-notation: a computer-based method for representing revisions*. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan. No. TRITA-NA-P9609, IPLab-102.
- Larsen-Freeman, D. (1997), *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*. "Applied Linguistics", nr 18(2), s. 141–165.
- Larsen-Freeman, D., Cameron, L. (2008), *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Leijten, M., Van Waes, L. (2013), *Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes*. "Written Communication", nr 30(3), s. 358–392.
- Matsuhashi, A. (1981), *Pausing and Planning: The Tempo of Written Discourse Production*. "Research in the Teaching of English", nr 15(2), s. 113–134.
- Medimorec, S., Risko, E. F. (2017), *Pauses in written composition: on the importance of where writers pause*. "Reading and Writing", nr 30(6), s. 1267–1285.
- Polat, B., Kim, Y. (2014), *Dynamics of Complexity and Accuracy: A Longitudinal Case Study of Advanced Untutored Development*. "Applied Linguistics", nr 35(2), s. 184–207.
- Sasaki, M. (2000), *Toward an Empirical Model of EFL Writing Processes: An Exploratory Study*. "Journal of Second Language Writing", nr 9(3), s. 259–291.
- Schilperoord, J. (2002), *On the Cognitive Status of Pauses in Discourse Production*, (w:) Thierry, O., Levy, C. M. (red.), *Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing*. Springer, Dordrecht, s. 61–87.
- Severinson Eklundh, K., Kollberg, P. (1992), *Translating keystroke records into a general notation for the writing process (IPLab-59)*. Stockholm: Department of Numerical Analysis and Computing Science, Royal Institute of Technology.
- Siegler, R. S. (2002), *Microgenetic studies of self-explanation*, (w:) Parziale, J., Granott, N. (red.), *Microdevelopment: Transition Processes in Development and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 31–58.
- Spelman Miller, K. (2000), *Academic writers on-line: investigating pausing in the production of text*. "Language Teaching Research", nr 4(2), s. 123–148.

- Spoelman, M., Verspoor, M. (2010), *Dynamic Patterns in Development of Accuracy and Complexity: A Longitudinal Case Study in the Acquisition of Finnish*. "Applied Linguistics", nr 31(4), s. 532–553.
- Strömquist, S., Malmsten, L. (1998), *Scriptlog Pro 1.04—User's Manual. Technical report*. Gothenburg: Department of Linguistics, Göteborg University.
- Torrance, M. (2012), *EyeWrite — A Tool for Recording Writers' Eye Movements*. (w:) Torrance, M. i in. (red.), *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*. Leiden, The Netherlands: Brill, s. 355–357.
- Van Geert, P. L. C. (2007), *Dynamic systems in second language learning: Some general methodological reflections*. "Bilingualism: Language and Cognition", nr 10(1), s. 47–49.
- Van Waes, L., Schellens, P. J. (2003), *Writing profiles: the effect of the writing mode on pausing and revision patterns of experienced writers*. "Journal of Pragmatics", nr 35(6), s. 829–853.
- Verspoor, M. H. | Bot, De Bot, K., Lowie, W. (red.) (2011), *A Dynamic Approach to Second Language Development*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Verspoor, M., Lowie, W., Van Dijk, M. (2008), *Variability in Second Language Development From a Dynamic Systems Perspective*. "Modern Language Journal", nr 92(2), s. 214–231.
- Wengelin, Å. (1999), *Pauses and editings in the written language production of adults with and without severe reading and writing difficulties*. (w:) Strömquist, S., Ahlsén, E. (red.), *The process of Writing. A progress report*. Gothenburg: Department of Linguistics, Göteborg University, s. 71–84.
- Wengelin, Å. i in. (2009), *Combined eyetracking and keystroke-logging methods for studying cognitive processes in text production*. "Behavior Research Methods", nr 41(2), s. 337–351.
- Xu, C., Qi, Y. (2017), *Analyzing Pauses in Computer-Assisted EFL Writing—A Computer- Keystroke-Log Perspective*. "Educational Technology & Society", nr 20(4), s. 24–34.

Received: 07.12.2023

Revised: 05.07.2024

Hadrian Lankiewicz

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0001-5124-7861>

hadrian.lankiewicz@ug.edu.pl

The perception of success in learning English as an L2 in the era of globalization – a multilingual student perspective

Resorting to ecolinguistic theories, underscoring the concept of (trans)linguaging and methodologies highlighting the need for analytical contextualization (Steffensen, Fill, 2014), the author presents the understanding of success in learning English as an L2 among selected multilingual students of Applied Linguistics at his home university, for whom knowledge of English and other languages is to be a final product of a professional character. Data has been elicited via focus group interview methodology (Parker, Tritter, 2006; Lankiewicz, 2023) with the use of a semi-structured interview and thematic framework analysis. The research findings suggest that English occupies a special place in students' plurilingual repertoires and its pluricentric character helps them to be legitimate L2 users of their linguistic repertoires who do not measure their success by native speaker standards. The research undertaken offers insights into the process of the language learning evaluation of multilinguals via including their full linguistic repertoires to account for language learning processes.

Keywords: success in L2 learning, English language learning, focus group interview, multilingualism, plurilingualism, evaluation of multilingual competence, student perspective

Słowa kluczowe: sukces w nauce języka obcego, nauka języka angielskiego, grupy fokusowe, wielojęzyczność i różnojęzyczność, ocena kompetencji wielojęzycznej, perspektywa ucznia



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

1. Introduction

English has solidified its position as a means of global communication and consequently dominated education, which meets with criticisms pertaining to the application of neoliberal policies in the field of education, including language teaching (Lankiewicz, 2018b). This language has become a commodity, a necessary asset in the labor market, a skill which has ceased to be rewarded (Holborow, 2015). English as a *lingua franca*, might be construed as a colonizing language policy, applied in international corporations or educational contexts. As to the latter, the high position of American and British universities on the ranking lists, combined with the educational policy of accountability and internationalization, paved the way for the popularity of English as a medium of instruction (EMI) in many countries in the world, including multilingual Europe (Macaro, Heath, 2022; Griffiths, 2023). Thus, it became both a unifying communication tool and threat to the status and robustness of national languages and national values.

The colonization of English has gained attention in the field of foreign language teaching (Rajendram, 2022). TEFL has been criticized for being dominated by enculturation paradigms, ascribed in language methodologies based on the communicative approach to language teaching, which dominated European language teaching in the 1980s and 1990s (Didenko, Pichugova, 2016). Research on plurilingual minds helped to redefine language pedagogies for bi- and plurilingual learners and substituted them with a multilingual approach, understood as a heteroglossic experience with discrete languages being subject to translanguaging practices, a natural consequence of making use of students' linguistic repertoires (French, 2019).

Measuring success, in a situation where the point of reference becomes dynamic (the existence of World Englishes, translanguaging practices by multilinguals) and the language pedagogy is supposed to be governed by the concept of autonomy, by means of traditional language skills evaluation needs a thorough redefinition. The Council of Europe recognizes plurilingual minds and multilingual practices (CEFR, 2018), yet it leaves teachers with little guidance pertaining to the evaluation process of multilingual practices. According to the document, the teaching process is to incorporate plurilingual repertoires, but language skills assessment is to follow very vague descriptors. Thereby, in this publication I try to delve into the problem of the evaluation of English language skills from the multilingual learner perspective, which allows for the fact that language competences are related, as posed in the notion of multi-competence (Cook, 1991), and the language learning process is distributed (linguistic repertoires are acquired in an asynchronous way in various contexts). Therefore, even if English is the focus of

attention in this article as a language of a particular status (*lingua franca*), considerations may pertain to any other language as a component of student linguistic repertoires. By employing, focus group interview methodology, I tried to disclose how plurilingual students define their success in language learning in a general sense, and how they relate their success in learning English to success in mastering other languages. It is to see whether the experience of learning a *lingua franca* of a pluricentric nature has an impact on learning/using and self-evaluation of other components of their linguistic repertoires and perceiving them in a heteroglossic way, which may have consequences for the recognition of their own agency and the legitimacy of their non-native language use.

The finding of this research offer insights for the evaluation process of students' multi-competence, which is pedagogically perceived in a monolingual way (languages are treated and evaluated as separate entities). In this way, the present research fills the gap in research dedicated to the perception of success in language learning by multilinguals and aspects thereof (e.g. measuring students' multi-competences, the related level of critical language awareness developed by plurilinguals with regard to the legitimacy of L2 language use), and discusses pedagogical implications entailed. Although there are publications dedicated to language awareness and multilingualism (Cenoz, Gorter, May, 2017), they do not refer directly to the perception of success in language learning by plurilinguals and the position of English as an element in a plurilingual repertoire.

It is important to accentuate at the very beginning that the problem of language skills evaluation¹ is approached here from the perspective of the plurilingual learner and the process of evaluation described in this article is not perceived as a systemic requirement by neoliberal accountability within educational institutions in a top-down way, or outside of them for comparing educational efficiency, but more as a natural component of any form of instruction and the learning process. Thereby, flexible evaluation with reference to *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (FREPA) descriptors is proposed here, as an alternative to traditional language skill testing, to explain the underlying multilingual communicative competence as a complement to the evaluation of discrete language skills.

In the following, I present different perspectives on conceptualizing success in language learning and the pedagogical feasibility of measuring its outcomes. Since plurilinguals are the focus of attention of the research part,

¹ Despite the fact that the research basically pertains to students' self-evaluation, I prefer to use the term "evaluation" since pedagogical implications derived from my study pertain to the evaluation of students' multi-competences in a general sense, including external grading procedures.

proper attention is given to measuring students' multi-competences. In turn, I focus on theories subscribing to the ecolinguistic perception of success. This allows me to underscore the ecolinguistic underpinning for the research, which is presented in the latter part of the article. Last but not least, pedagogical implications for the present research are articulated.

2. Perspectives on success and its measurements in L2 learning²

The concept of success in language learning is related to the evaluation of progress in language acquisition and ultimately pertains to an overall testing or measuring of language skills in the form of proficiency or achievement tests (cf. Johnson, 2008: 302ff, Brown, 2005). On the basis of assessment procedures, teachers judge whether or not students succeeded in language learning in the short or long term within various language skills, or in a particular language in general. The measurement of success has traditionally been perceived as within the responsibility of an external authority. Students' personal judgments have been perceived as subjective, worthless and the subject of excessive and, often, ungrounded self-confidence. However, with more learner oriented pedagogies, external measurement has failed to account for the diversity of learner types, students' positioning themselves in various interaction patterns, or social and cultural contexts, among others, so the concept of success in language learning has become problematized and construed as perceptual, rather than an objective measurement of somebody's linguistic competence.

Problematization of the notion of success in L2 language learning reflects different approaches to language teaching, which in turn, result from research on language acquisition and language use by non-natives. We have come a long way from a normative and compartmentalized perception of language in general and have developed new linguistic and pedagogical paradigms, which have informed language teaching methodologies and necessitated a revision or redefinition of the notion of success in this regard.

Historically, L2 teaching methodologies reflect different approaches to language and the process of language learning, promote different skills and accordingly define language competences (cf. Richards, Rodgers, 2001). Consequently, the concept of success in L2 learning has evolved with them. Due to space limitations, I reserve my considerations to more contemporary language teaching methodologies which underpin a personal perception of

² In this publication, the term an L2 encompasses both second and foreign language learning contexts.

success in language learning and offer certain generalizations for the concept of success. A review of professional literature (Brown, 2005; Liao, Ye, Yang, 2023; Cooker, 2015; Fang, 2017; Creese, Blackledge, 2011; García, Li, 2014) allowed me to delineate basic contexts for the conceptualizations of the notion of success in L2 learning.

Typically, success in language education may be understood as a combination of the effectiveness of pedagogical practices (teaching) and the result of the student's effort (learning). In other words, success pertains to the meeting of initially set objectives and it is normally measured by internal or external tests such as, achievement or proficiency tests (oral or written). They are to reflect students' linguistic or communicative competence within four skills, or language aspects such grammar or pronunciation, for example (cf. Brown, 2005, Liao, Ye, Yang, 2023).

In the context of the autonomization of the language learning process, the notion of success becomes problematized. In the reactive version of autonomy, objectives are established by the institution and the task of the student is only to achieve them in their own way. In the proactive version of autonomy, the student takes over the learning process, negotiating goals, methodologies, materials content and progressions, and evaluation (cf. Benson, 2001). Additionally, learner-centered pedagogy opens a discussion with regard to learner types, their expectations and motivations (cf. Wilczyńska, 2002). While in the reactive version success may be measured in an objective way to some extent (e.g. regarding achievement of the set goals), in the case of proactive autonomy, all elements of the evaluation process are subject to discussion and subjectivity, rather than external measurement. The use of any external proficiency test may be questioned for the reason of a mismatch with students' needs and expectations. Autonomy relies more on students' formative self-assessment as a tool for learner development in a general sense, beyond linguistics outcomes (Cooker, 2015).

The concepts of World Englishes, International English, Globish, and English as a Lingua Franca accentuate the subjective nature of success in learning English as an L2 since the very concept of English is questionable (Fang, 2017). The lack of reference to a standard dilutes linguistic features and makes them subject to cross-linguistic influences and personal predispositions and choices. A pedagogical standard becomes questionable for different reasons, including those pertaining to the issue of power relations, such as colonization, for example.

Cook's (1991) contribution to second language acquisition in the form of the notion of multi-competence, standing for an interconnected system of linguistic repertoires, ultimately, buried the concept of the native speaker as

a point of reference for research on bi-, pluri- and multilingualism³ and allowed us to perceive plurilinguals as legitimate L2 users. The measurement of success in L2 learning on this spectrum is controversial since basically the point of reference (the monolingual competence of a native speaker) does not apply here. Worth pointing out is the fact that the language learning process has been equated here with language use and typically Cook and people doing research in the area of bi-/pluri/multilingualism prefer the notion of L2 users, rather than language learners. Entangling language learning with its use with little respect to the concept of a standard renders the evaluation of the process of L2 learning dubious, if not impossible.

Research on the language use and communication of plurilingual minds and multilingual communities calls for a departure from monolingual paradigms and accentuates heteroglossic approaches to the problem of pluri- and multilingualism (Creese, Blackledge, 2011; García, Li, 2014). In most common terms, the linguistic repertoires of plurilinguals are not to be construed as discrete systems but more as a common underlying, ever-changing semiotic system for the construction of meanings. Evocative of this are translanguaging practices (semantic, grammatical, pragmatic and phonological hybridity) pertaining to the processes of intercomprehension (cf. Gębal, 2016). If pluri- and multilingualism is not the knowledge of discrete languages by the user/learner, but an “uneven and changing competence” in the form of “a single, inter-related, repertoire that they combine with their general competences and various strategies in order to accomplish tasks” (CEFR, 2018: 28), then it is basically intercomprehension or translanguaging. The former can refer to at least three phenomena: (1) an ability to understand related languages, (2) a communication practice used by plurilinguals, for example, to read in one language and speak in another, or (3) a pedagogical approach to develop linguistic sensitivity and raise language awareness (cf. Gębal, 2016). The latter stands for a set of practices from code-switching to language mashing and producing linguistically hybrid forms which transcend the combination of existing structures and meaning (cf. Li, 2017, Mazak, 2017). In this approach, any measurement of language success, with recourse to traditional means of evaluation is doomed to failure.

It can be construed from the above that a more contemporary learner-centered pedagogy conceptualizes success in language learning as a psychological phenomenon pertaining to self-satisfaction that results from the realization of goals related to L2 learning. Therefore, success in language learning may be considered with areas pertaining to eudaimonia – the state

³ To avoid terminological confusion, in this article plurilingualism stands for the psycholinguistic reality of an individual knowing more than one language, while multilingualism denotes the sociological functioning of more than one language in a given community.

of happiness and welfare: self-acceptance, personal development, life objectives, relations with other people, personal autonomy and environmental mastery (cf. Nowak, Szulc-Kurpaska, 2022: 93). In other words, learning a language is about “flow”, not about striving for a questionable perfection.

Considering the perception of success in language learning among plurilinguals, it is also essential to evoke the issue of the critical language awareness (CLA) of the language learner/user (Lankiewicz, 2015). As my own research findings suggest, language learners/users who are aware of power relation issues tend to be more autonomous both during the language learning process, as well as in language use, flouting native speaker norms.

Concludingly, the notion of success in language learning is basically a fuzzy and subjective concept, related to its magnitude, its dynamic nature and its temporal instability (Widła, 2014) and personal variability (whether in the form of self-evaluation or external evaluation). Criticism of the CEFR constitutes an argument for the subjectivity of the language skills assessment process (Foley, 2019), another might be the application of neoliberal policies to foreign language education (Lankiewicz, 2018b).

3. Measuring multi-competence – towards the metaphor of the ecosystem

The move away from a monolingual approach to learning foreign/ second language in favor of a heteroglossic understanding of multilingualism (cf. Creese, Blackledge 2011) questioned the validity of measuring language competences for discrete languages separately, since this does not account for the dynamic fluidity between emerging interlanguages in space and time for the reversal transfer (the influence of newly acquired linguistic systems on learners’ L1 or other languages in mind). This fact is recognized by the CEFR (2018: 157). Nonetheless, this document is not very informative about how to measure the general underlying communicative competence of plurilinguals. An evaluation of one language system, for example English, may occlude essential aspects of other linguistic repertoires at play in the communication act of a plurilingual person.

If native speaker language and communication norms are not very informative about a plurilingual person’s communicative competence, they should be looked for in what L2 users do in a successful communication. This claim legitimizes idiosyncratic use of a non-native language for the benefit of speaking one’s mind and communicating personal goals (Wilczyńska, 2002). However, in an educational setting, success in language learning is still measured monolingually, separately for discrete languages. Informative

in this regard may be the document titled *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (FREPA, 2012). I will refer to it in the further part of the article. Yet, its application would necessitate a thorough reform of language teaching curricula, allowing for the fact that languages do not have to be taught as discrete entities.

An ecological (ecolinguistic) approach to language learning problematizes the possibility of measuring success in language learning (cf. Lankiewicz 2018a, 2023). The precariousness of any evaluation derives from a general assumption of the non-fixity of language codes, the potentiality of language signs (affordances), as well as the agency of language learners/ users (van Lier, 2004). The application of the metaphor of the ecosystem for considering language issues, accentuates the critical slant of ecolinguistics. This makes any evaluation of language learning success entangled in power relations. Hence the process of L2 learning and its evaluation is criticized for conforming to neoliberal accountability (van Lier, 2004: 11; Lankiewicz, 2018b), for example, teaching directed towards testing, instead of allowing the learner/user to speak their minds according to personal objectives and exercise a level of critical language awareness (Lankiewicz, 2015).

The language learning evaluation process also needs to account for societies of “Liquid Modernity”, as defined by Bauman (2000), which consist of individuals that are uncertain about their identities and their place in societies. In this perspective, mobile plurilinguists are the incarnation of individuals unable to construct durable linguistic identities. Yet, this does not have to be construed pejoratively. As argued by Bauman, postmodernity offers individuals an opportunity to take full responsibility for their lives. Thereby, semiotic activities of plurilinguists go far beyond monolingual codes into the hybrid of linguistic repertoires and non-linguistic means to produce *ecolects*⁴ that are contained to very small social groups. There is no way to get control over this linguistic insecurity and there is no need to do so, neither from the perspective of an individual nor in the educational milieu.

Multi/plurilingual approaches to language teaching (*approches plurielles*) are deeply engrained in the European culture and have obtained different pedagogical applications (cf. Geşbal, 2016: 78–82). Important in this regard is *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (2012) with its French acronym *CARAP*. The document presents competences and strategies for concurrent learning of many languages, which go far beyond competences typical of approaches that promote isolated teaching of various languages (*approches singulières*) and underline mediation strategies and intercomprehension.

⁴ What is understood here by an *ecolect* is the language of a family or a small social group, for example a classroom, sharing similar linguistic resources and meanings (Lankiewicz, 2013: 22–24).

Thereby, the monolingual language teaching typical of communicative language teaching (CLT) becomes a thing of the past in conceptual terms. Yet, formal education still finds it difficult to abandon for different reasons. One of these is pedagogical practicality. While defining success and evaluation of language competence in the monolingual approach finds support in various testing materials, an assessment of plurilinguists' multi-competence cannot be done by a standardized test, since it pertains to an individual context. On the other hand, it requires linguistic sensitivity and intercomprehension abilities on the part of the teacher, whose education may not have prepared them for this challenge.

4. Research project

4.1. Research methodology

The methodology adopted in this research is the focus group interview (Morgan, 2001; Rabiee, 2004). In professional literature there is a general disagreement regarding the nomenclature related to this methodology (cf. Parker, Tritter, 2006), which is referred to as an approach or method and further called focus groups, focus group discussion, focus group interview or otherwise (cf. Lankiewicz, 2023). It needs to be mentioned here that my research is basically framed within the ecolinguistic paradigm, underscoring, among others, the need for analytical contextualization (Steffensen, Fill, 2014). In the field of multi- and plurilingualism, this approach allows language learners to be perceived as empowered users, rather than incompetent L2 learners. I posit elsewhere that focus group interview methodology matches both the dynamic nature of ecolinguistic research and its phenomenological epistemology based on intersubjectivity, as well as ecological validity (Lankiewicz, 2023).

4.2. Research context and research objectives

Inspired by personal experiences as a teacher, my earlier research, and professional literature on pluri- and multilingualism⁵, I decided to delve into the problem of how plurilingual learners/ users perceive their success in learning English as an L2 and how it features in their multi-competence in order to have a better insight into the problem both as a teacher and as a researcher.

⁵ Despite the difference in the understanding the two notions (cf. CEFR 2018), "researchers in Europe ... can be found using both or either of these terms, often interchangeably" (Erling, Moore, 2021: 524).

English has been selected for two reasons. It is a language of a special status as a *lingua franca* of international communication, surpassing other languages by far in terms of popularity as an L2, with 1.5 billion learners in the world and 95.7 percent of learners choosing it as a main foreign language in Europe (Eurostat). Additionally, its pluricentricity (multiple varieties) contributes towards problematization of the existence of a standard which would be followed by L2 learners. This opens the chance to empower its L2 learners as legitimate users of the language. Thereby, parallel to the claim of Robert (2011), I hypothesize that it may occupy a special place in users' multi-competence.

Since my research is perceptual and declarative, my objective is to define the position of English and the influence it exerts on respondents' plurilingual repertoires and how this may shape the perception of success in learning other languages. To specify, I pose the following questions: (1) What is the position of English in students' multi-competences? In particular, how do plurilingual students see their success in learning English in comparison to other languages of their linguistic repertoires? (2) How does the knowledge of English influence their multi-competence? In particular, does the status of English as the language of international communication have an impact on the evaluation of their competence of this and other languages of their multi-competence? (3) How do multilinguals perceive their multi-competence and related linguistic repertoires? In particular, do they see it in a monoglossic or heteroglossic way?

4.3. Research participants

The recruitment procedure was based on voluntary participation. My announcement for potential research participants (subjects of the research) who speak more than three foreign languages addressed at graduate students of Applied Linguistics at my home university was met the answer of nine females. All of them had completed BA studies in Applied Linguistics before and at the moment of research continued their education in MA courses, with 5 of them attending the first year and four others the second year. To specify, the duration of BA studies is three years, while MA courses last two years. They were 23 to 24 years of age. At the University of Gdańsk an Applied Linguistics student is exposed to language and subject matter classes in English and German in equal proportion with the expected learning outcome to be at least at C1 for English and B2 for German of CEFR for the BA level. Students choose an additional foreign language (Spanish or Italian) to be completed at least at B2 level. For the MA level respective outcomes are

C2 for English and C1 for German. Their mother tongue is Polish. The verification of language repertoires during the research session disclosed that my respondents were exposed to other languages in their lives, learned during traditional language courses outside school, some self-taught, others picked up during longer sojourns abroad. These were Greek, Dutch, French, and Russian. Participants declared different competence levels of languages from A1 to C2. The respondents declared knowledge of from 3 to 5 foreign languages. For the focus sessions respondents were divided into two groups consisting of 5 and 4 students, which is in line with recommendation for the selected methodology (cf. Krueger, Casey, 2000). They remain anonymous throughout the data presentation. Occasional quoting of respondents' opinions and utterances will be marked by their initials as follows: LU, AP, WM, KD, JC for the first group and SK, TS, MN, ML for the second.

4.4. Research procedure

The study was designed according to focus group interview methodology (Rabiee, 2004; Lankiewicz, 2023). I prepared a list of individual questions to define the plurilingual profile of the research respondents and a set of discussion prompts in the form of statements to elicit respondents' opinions and beliefs regarding the pre-established research questions. Both tools were semi-structured, based on a set of open questions to allow discussion. Thus, they functioned as a basic framework, supported with additional questions and clarification requests on the part of the moderator. For some of the questions respondents were to subjectively rate their language competence according to the CEFR system, or define satisfaction with the attained level of language competence at the university on a scale (1–10) with 1 standing for total dissatisfaction and 10 to total satisfaction.

The two meetings consisted of 109- and 103-minute sessions respectively. Since the meetings were organized via the MS Teams communicator, they were recorded with the permission of all participants. The sessions were moderated personally by me, as the author of the present study. All the material was transcribed for further analysis.

4.5. Data analysis

In this research, I decided to apply Krueger's analytical framework (1994) to reduce a potential bias of interpretative subjectivity. Ritchie and Spencer (1994, cited in Rabiee, 2004: 657) mention the following stages of this analysis: "fa-

miliarization; identifying a thematic framework; indexing; charting; mapping and interpretation” which according to Rabiee (2004: 657) “...allows themes to develop both from the research questions and from the narratives of research participants”. It needs to be accentuated here that to minimize the potential bias and increase the rigor of the study, the emerging themes and categories were consulted with another researcher from my home university. She was instructed in the system of coding and asked to code the data for main themes and categories by herself. Our findings were compared and discussed. Having secured more objectivity of the study, I could proceed to the next steps of data analysis.

4.6. Findings and discussion

For all my respondents’ multi-competences English is the dominant L2, mostly due to the length of language exposure (an early start from kindergarten private classes via primary and secondary school). For most of them it has always been a priority L2. Two of the students were exposed to bilingual English medium instruction in their high schools. Interestingly, students ascribe formal academic education as having an important impact in the development of English language skills. When asked directly to mark their satisfaction with the attained level of language competence on a scale from 1 to 10, with the latter standing for total satisfaction, the scores ranged as follows: German (3–6) Italian (5–8), Spanish (2–5), English (7–10+). Students’ additional languages are not featured here since they are not offered at our unit. What may come as a surprise is the very low evaluation of their competence of German, which is rated on a par with an additional language taught basically from scratch. Satisfaction with English, in some instances, exceeded students’ expectations, a fact which is indicated by the 10+ score. Students’ comments are significant in this regard, “The level of English which I came across here was more than I ever expected. I thought I knew English before but I realized that one should never be satisfied with what one knows”⁶ (AP), or “I wish I knew other languages the same way as English” (KD).

Interestingly, the original research questions triggered themes and categories. Below, I present reoccurring themes and categories which are contained within the research questions as they emerge from the data. The most prominent themes saturated with the intensity of comments are: (1) what defines success in language learning in general and (2) what facilitates success in English.

⁶ All comments have been translated from Polish since the sessions were in this language.

Success in language learning (theme 1) is perceived by students mostly in communicative terms with reference to the ease to express themselves in a fluent way and being understood by the interlocutor. Culture related issues embedded in the language of the target culture are of minor importance in defining success. Respondents claim that globalization processes and mass media contributed to cultural uniformity, “the world has been Americanized, we all live by American standards” (SK). Within this theme I identified the category of (a) individual or relative perception of success in language learning (b) little attention to linguistic standards. Rather than being guided by linguistic normativity, students relativize national standards, as they argue, “Why should I try to speak like a typical English or German, everybody speaks differently” (LU), “Very few people speak correct Polish, I personally sometimes do not know which form is correct, and the same thing refers to other language users. Nobody is perfect” (KD). They say that success in language learning depends on one’s expectations, personal features or the point of reference. To illustrate, “I am fully satisfied when it comes to Italian, starting from zero, I am able to function in Italy without any problems [she refers here to her stay in a language school in Viareggio] but I came with a knowledge of German and I did not develop my competence of this language much, or at least I think so” (JC). In general, students place great weight on formal language instruction in defining their success in a proportion ranging from 30 to 80 percent of the impact on their success. Yet, they accuse formal language education of being too attached to standards and correctness, which intimidates language use in the classroom and demotivates students, with big discrepancies between students’ self-evaluations and that of their teachers, with the match ratio fluctuating between 30 to 60 percent, depending on the respondent.

In turn, within theme two the following categories were identified: (a) the popularity of this language (English), its ubiquity in everyday life and (b) good teaching practices. As to the former, students even claim that English does not seem to be a foreign language to them anymore. They imply that its omnipresence on TV, the Internet, in commercials, in films, in everyday conversations, etc. makes the process of its learning resemble L1 acquisition. In contrast, learning other languages is more based on what is included in the syllabus, and learned mostly at school. As one says, “Materials are not easily accessible and one needs to make some effort to find them” (LU). In other words, students indicate that while learning English may be partly based on socialization processes, other languages are taught through instructed language acquisition. Success in learning English is also ascribed to better teaching practices and teaching materials. The intensiveness of students’ criticism allows me to claim that they are mostly dissatisfied with the

way German is taught, “I do not know why the books used for German are so strange and boring” (MN), “German and English class are worlds apart” (WM). I refrain here from citing more radical voices exemplifying the methodological inadequacy of German teaching to avoid the possibility of identifying it with particular teachers at my home university. Interestingly, this criticism is not limited to the university level.

Although English is the medium of international communication, my respondents are still infatuated by the British RP pronunciation paradigm. They indicate it as their “accent” of preference for many reasons, one essential being the alleged exposure to this version at school. Nonetheless, they refrain from evaluation their own performance of English within this variety of English. They claim their version of English is influenced by the popularity of American in mass media and by their native language, which is Polish. Yet, they are not eager to classify their English as Globish, International English or English as a Lingua Franca, since, as they claim, these are simplified versions of English, while they try to conform to some “mixed language standard” (ML). In one of the groups in this thematic area generated by the moderator, students claimed that “English can be learned on the level of the native speaker” (WM). Nonetheless, discussion in both groups saw many turning points and opinion changes.

Other themes that emerged from students’ discussions are: the problematic reference of native speaker for users of English as L2 and English as a hub (theme 3), the point of departure for learning other languages (theme 4).

In reference to theme three, students ultimately admitted that English is very different since it lacks a reference culture. For other languages, it is easier to ascribe them to a particular culture or a nation (even if it is worldwide spread Spanish). English is problematic in this regard since it is used by so many people in so many different contexts that the definition of nativeness may be doubtful. To illustrate, “a good non-native student may speak it more fluently than nationals and may know words that a native speaker has never heard of” (AP), “I do not understand uneducated Brits, but I understand the royal family” (JC), “one of my English teachers was British, but I thought she was a well-educated Polish speaker of English because she spoke so clearly” (TS). Eventually, they agreed that the knowledge of English has nothing to do with accent, as there are so many native varieties of English that establishing accepted educational varieties of English would be difficult, especially if L2 users are flooded with so many native and non-native variants. As mentioned above, in spite of a preferred British RP standard, none of them conforms to it. One of the comments of the students may be very informative in this regard and may testify their level of critical

language awareness which allows them to see themselves as legitimate users, rather than incompetent learners of English, “My English is a mixture of the accents of all my teachers and my language contacts, and my Polish. I do not care if people notice my Polish accent, of course I try to be perfect, but I will never be... my Polish is not perfect either” (ML). Success in learning English does not connote the existence of a standard, or native-ness, or any perfectionism, it is rather communication effectiveness that they drive at: “I am able to quarrel in English, insult people, deliver witty repartees or make friends with them, just as in my native language and this is what I mean by success” (AP).

It seems that critical language awareness and reflection upon English exerts an impact on the perception of other languages (theme 4). The participants treat English as their real L2 (not a foreign language, as in the case of other languages). When asked about mutual interferences between languages they admit that at this level of language competence (close to C2) it is English that influences their Polish, while earlier it was the other way round. Most translingual practices (hybrid forms consisting in code meshing) involve English. It also seems that the way English was taught is so impressive that students expect other languages to be taught in a similar way. Within this theme students’ responses can be classified in two different subcategories: (a) strategic use of English and (b) enhanced reflection of what it means to be an L2 user. The former pertains to the fact that English helps them learn other languages and contributes to intercomprehension of other languages, “I easily guess the meaning of some words in Italian, or sometimes German, because of the knowledge of English and I recognize similarities between grammar constructions. Polish is not that much help in this” (WM). This corroborates with some of the claims in the professional literature pertaining to intercomprehension (Robert 2011). While the first category may be framed within language awareness (knowledge of lexicogrammatical aspects), the latter highlights students’ level of critical thinking and critical language awareness (power related issues). As they divulge, “If I can be an authentic speaker of English, I can also be a Polish user of German without much shame” (SK). In other words, it seems that success in learning English and its position as a *lingua franca* for which the “native speaker is dead”, makes them less intimidated as potential learners/users of other languages.

Although academic education keeps the languages as separate entities, students stress that in the “real world” it is far from this. They mention numerous examples of mutual influences between languages in their linguistic repertoires, underscoring the primary position of English as a source of influences on their native and other languages. Nonetheless, they see

the dynamics of the translingual process and easily mention examples of other languages having an impact upon each other. Moreover, they complain that during speaking classes teachers perceive any language calques as a sign of language deficiency and make haste to correct, “sometimes, I have the feeling that for the teacher more important is how I say something, than what I have to say to them” (JC).

The recurring claim is that it is better to know many languages in a communicative way than to be a native bilingual. This is supported with the argument that knowing many languages necessitates language mixing, as in this opinion, “I cannot help keeping my English and Polish away from Spanish and French” (MN), which may suggest that the student’s plurilingual mindset is basically heteroglossic.

An additional theme five accompanying the relations between plurilingual repertoires (multi-competence) is that of the pedagogical underrating of plurilingual potential by teachers. Looking for differences and similarities helps students understand the linguistic systems in general and build language awareness, as well as facilitating the acquisition processes. Significant in this regard is, for example, this comment: “Comparing Italian and German I can see both differences and similarities and this way I remember grammar aspects better. For example, the fact the reflexive verbs in German go with *haben* in the past tense and with *sein*, well actually with *essere* in Italian. This is my strategy to keep language systems separate” (LU). Other students complain that teachers try to keep a language class only in the target language regardless of students’ linguistic competence, “the teacher of German explains German words in German but I would remember them better if they were explained in Polish, and then there comes a translation class and I do not know the Polish equivalent ” (KD).

Closely related with the above is theme six, pertaining to the inadequacy of the evaluation of linguistic competences of plurilinguals, as exemplified in this comment “teachers do not appreciate the fact that I show understanding by commenting in my native language or another language I know. This is unwelcome, I should stick to the target language only” (TS). Most evaluation is absolutely monolingual and teachers forget that mediation for plurilinguals may be also cross-linguistic.

The focus group interview methodology has its potential bias, which I tried to overcome with the application of a rigorous and systematic data analysis method. In the interpretation stage, I tried to pay attention to “words; context; internal consistency; frequency and extensiveness of comments; specificity of comments; intensity of comments; big ideas”, as suggested by Krueger (1994, cited in Rabiee, 2004: 658). Nonetheless, my research involves only two focus groups and the obtained data may lack theoretical

saturation (the emergence of clear repetitive patterns, *ibid.*, 656), but sometimes we have to rely on convenience samples (availability of respondents).

The study findings seem to conform with main theoretical reflection dedicated to pluri- and multilingualism and the available empirical research (e.g. Widła, 2014). Success in language learning does not seem to be associated by the students with linguistic perfection or native speaker norms (Lankiewicz, 2018). The themes and categories in this study are also compatible with my own research dedicated to ideologies (attitudes) towards plurilingualism, in which the concept of success emerges as one of the themes with categories such as (a) communication authenticity, (b) the adequacy of pedagogical practices and (c) code mixing (Lankiewicz, 2023).

5. Conclusion

Theoretical considerations pertaining to multi- and plurilingualism and the present research findings permit the claim that the evaluation of success and language competences of plurilinguals should reach beyond monolingual models with a native speaker frame of reference. Language courses are kept discrete (taught monolingually), but it is difficult to expect a plurilingual mind to keep language competences separate (Cook, 1991, Li, 2011). Therefore, language interferences, or language creativity in the form of hybrid forms and code meshing should be perceived more as the sign of learning, than as a deficiency, similarly to the methodology applied in Error Analysis, save that this time it is used to define the interlanguages which constitute the student's underlying multi-competence. My personal teaching experience and research (Lankiewicz, 2023) suggests that students learning more foreign languages rarely aim at native-like proficiency and do not intend to imitate native pronunciation patterns, nor do they try to conform to any grammatical or pragmatic standards. Their use of English seems to be marked with the international status of this language and its pluricentric nature. The so-called national accent (be it phonetic, grammatical or pragmatic) of many Polish multilingual students of the English language is of no concern to them and does not influence their perception of success as language learners of this language. This claim is corroborated by other research findings regarding students' attitudes towards accent in the foreign language, in which plurilingualism was considered an important variable. Accordingly, plurilinguals "show greater tolerance for variation" (Jamet, 2022: 30) and in general evaluate themselves more positively in terms of accent (Arroyo Hernández, Paschke, 2022: 107).

The present study also indicates that in cases where English constitutes a part of the plurilingual repertoires, perceived competence in this language among learners is basically high and they seem to be satisfied with the language competence attained. They see English as very useful and of primary importance, nonetheless they appreciate other languages in their plurilingual repertoires and seem critically aware of the assets of knowing more than one L2 (both in personal and professional terms). Yet, while other languages seem to be marked by the enculturation paradigm (learning language related aspects seem to be important to them), English is treated a little differently, as a “culture free” means of communication.

The research respondents communicate their dissatisfaction with monolingual evaluation of their language competence and are frustrated with teachers’ criticism regarding the “sloppiness” of their pronunciation. They admit that they are unable to follow one specific version of English. They point out the fact that their language creativity in the form of borrowings or linguistic hybridity is usually perceived by teachers as deficient and incorrect. This, in their opinion, stands in contrast with plurilingual communication in the real world. They argue that communication effectiveness in multilingual societies reaches beyond one linguistic system and is different from the standards assumed for academic contexts. Therefore, teachers’ perception of their success differs from the students’ personal evaluations. Hence, it is worth considering how to make academic evaluation match students’ personal assessment, keeping in mind that language success for plurilinguals cannot be measured only in the classroom context (Widła, 2014) within the realm of one language. A more holistic approach to developing students’ critical language awareness (Lankiewicz, 2015), or self-evaluation as part of the *savoir-être* (Smuk, 2016) would be more welcomed by students than any form of assessment based on doubtful perfection.

Lastly, students admit that most transfer and interference happens from English and their native language to other languages. Certainly, it is never unidirectional, but English may function not only as a *lingua franca* that presents a threat to other languages (cf. Dzik, 2019: 156–157), it may also offer a potential for developing intercomprehension of Romance languages. Robert (2011) sees it as a bridge to this group of languages due to lexical and morphosyntactic similarities. As it turns out, intercomprehension reaches beyond the same language group. Romance and German language have much in common, e.g. the Italian past tense *Passato Prossimo* seems to be the equivalent of the German *Perfect*. Thereby, English by nature may be a language of departure for intercomprehension of many languages, and consequently success in English as an L2 may be a gateway to raised language awareness. But for this to happen teachers need to recognize the fact

that plurilingualism is inherently heteroglossic, full of translingual practices generated by the translingual instinct (Li, 2011). Consequently, for plurilingual minds linguistic success cannot be monoglossic. Nonetheless, students report that the academic reality is far from this and the evaluation of language competences is often kept discrete. Hence, for the evaluation of the linguistic success of plurilinguals and their multi-competences, it would be worth considering the descriptors of *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches* (FREPA), to get a better understanding of how these apply to students' linguistic repertoires.

Taking into account the popularity of English in the educational contexts (it is usually the language of the first choice for the majority of students), observable success in its learning (almost every young person in Poland speaks it) and its international status, it may be construed that this is an L2 for many Polish learners. With the application of the ecolinguistic analogy to these qualitative research findings, this timid study may additionally suggest that plurilingual students of applied linguistics seem to show a higher level of critical language awareness, in the sense that they try to accentuate their non-native voice, rather than follow any language standard (cf. Lankiewicz, 2015: 104; 2023: 228ff), as compared to students studying only one language, who, for example, declare the willingness to learn native pronunciation and the same time exhibit a low level of native pronunciation conformity (cf. Baran-Łucarz, 2019: 13).

Bibliography

- Arroyo Hernández I., Paschke P. (2022), *Perceptual, affective and cognitive factors of L2 pronunciation and foreign accent: a survey with Italian university students majoring in languages*. SAIL, Vol. 23, pp. 63–122.
- Baran-Łucarz M. (2019), *Podejście studentów filologii angielskiej do refleksji w nauce wymowy*. „Neofilolog”, Vol. 42, No 1, pp. 9–23.
- Bauman Z. (2000), *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Benson P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson.
- Brown H. D. (2004), *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- CEFR (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Accessed 16.11. 2023].
- Cenoz J, Gorter D, May S. (eds). (2017) *Language Awareness and Multilingualism*. Third Edition. Cham: Springer.

- Cook V. J. (1991), *The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence*. "Second Language Research", Vol. 7, No 2, pp. 103–117.
- Cooker L. (2015), *Assessment as learner autonomy*, (in:) Carol J. E., Murphy L. (eds.) *Assessment and Autonomy in Language Learning*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, pp. 89–113.
- Creese A., Blackledge A. (2011), *Separate and flexible bilingualism in contemporary schools: Multiple language practices in interrelationship*. "Journal of Pragmatics", Vol. 43, No 5, pp. 1196–1208.
- Didenko A. V., Pichugova I. L. (2016), *Post CLT or post-method: Major criticisms of the communicative approach and the definition of the current pedagogy*. SHS Web of Conferences, 28. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162801028>.
- Dzik K. (2019), *Intercomprehension – a Mere Dream or a New Way of Learning in Globalised World?* "Politeja", Vol. 3, No 60, pp. 155–166.
- Erling E. J., Moore E. (2021), *Introduction – Socially just plurilingual education in Europe: shifting subjectivities and practices through research and action*. "International Journal of Multilingualism". Vol. 18, No. 4. pp. 523–533.
- Eurostat, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220923-1> [Accessed 30.11.2023].
- Fang F. (2017), *English as a Lingua Franca: Implications for Pedagogy and Assessment*, "TEFLIN Journal", Vol. 8, No 1, pp. 57–70.
- Foley J. A. (2019), *Issues on Assessment using CEFR in the Region*, "LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal", Vol. 12, No 2, pp. 28–48.
- French M. (2019), *Multilingual pedagogies in practice*. TESOL in Context, Vol. 28, No 1, pp. 21–44.
- FREPA (2012), *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Graz: Council of Europe.
- García O., Li W. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Gębal P. (2016), *Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych*, (w:) Lipińska E., Seretny A. *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, pp. 77–93
- Griffiths C. (ed.). (2023), *The Practice of English as a Medium of Instruction, (EMI) Around the World*. Cham: Springer.
- Holborow M. (2015), *Language and neoliberalism*. London: Routledge.
- Jamet M-C. (2022), *Learner profiles and attitudes towards accent in the foreign language: The role of language backgrounds*. SAIL, Vol. 23, pp. 2–32.
- Johnson K. (2008), *An introduction to foreign language learning and teaching*. Second Edition. Harlow: Pearson.
- Krueger R.A, Casey M.A (2000), *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Krueger R.A (1994), *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lankiewicz H. (2013), *Dialekt w klasie językowej w świetle podejścia ekologicznego do nauczania języka*, (w:) Pawlak (red.). *Rola dyskursu edukacyjnego*

- w uczeniu się i nauczaniu języka obcego, Poznań-Kalisz: Wydawnictwo naukowe UAM, pp. 9–29
- Lankiewicz H. (2015), *Teacher language awareness in the ecological perspective: A collaborative inquiry based on languaging*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lankiewicz H. (2018a), *Sukces w nauce języka obcego w świetle podejścia ekologicznego*. "Applied Linguistics Papers", Vol. 25, No 1, pp. 99–115
- Lankiewicz H. (2018b), *Is there a place for "sowing" in second language (L2) education at the university level? Neoliberal tenets under scrutiny*, (in:) Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. (eds). *Challenges of second and foreign language education in a globalized world: studies in honor of Krystyna Drożdżał-Szelest*. Cham: Springer, pp. 287–305.
- Lankiewicz H. (2023), *Focus group interview in the ecological perspective on language study: An insight into critical language awareness of L2 users with regard to translanguaging practices of plurilingual*, (in:) Lankiewicz H. (ed.). *Extending Research Horizons in Applied Linguistics Between Interdisciplinarity and Methodological Diversity*. Sheffield: Equinox.
- Li W. (2017), *Translanguaging as a practice theory of language*. "Applied Linguistics", Vol. 39, No 1, pp. 9–30.
- Li W. (2011), *Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain*. "Journal of Pragmatics", Vol. 43, No 5, pp. 1222–1235.
- Liao L, Ye SX, Yang J. (2023), *A mini review of communicative language testing*. "Front. Psychol 14:1058411.
- Macaro E., Heath R. (2022), *Editorial: Introduction to the special issue on English medium instruction: Areas of research needing urgent attention*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", Vol. 13, No 2, pp. 257–269.
- Mazak C.M. (2017), *Introduction: theorizing translanguaging practices in higher education*, (in:) Mazak C. M., Carroll K. S. (eds), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 1–10.
- Morgan D.L. (2001), *Focus Groups Interviewing*, (in:) Gubrium J.F., Holstein J.A. (eds). *Handbook of Interview Research: Context and Method*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, pp. 141–59.
- Nowak S.A., Szulc-Kurpaska M. (2022), *W kierunku dobrostanu przyszłych nauczycieli języków obcych*. „Języki obce w szkole”, Vol. 2, pp. 93–106.
- Parker A., Tritter J. (2006), *Focus Group Method and Methodology: Current Practice and Recent Debate*. "International Journal of Research & Method in Education", Vol. 29, pp. 23–37.
- Rabiee F. (2004), *Focus group interview and data analysis*. "Proceedings of the Nutrition Society", Vol. 63, pp. 655–660.
- Rajendram S. (2022), *"Our country has gained independence, but we haven't": Collaborative translanguaging to decolonize English language teaching*. "Annual Review of Applied Linguistics", Vol. 42, pp. 78–86
- Richards J.C., Rodgers T.S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ritchie J., Spencer L. (1994), *Qualitative data analysis for applied policy research*, (in:) Bryman A., Burgess R.G. (eds). *Analysing Qualitative Data*. London: Routledge, pp. 173–194.
- Robert J-M. (2011), *L'inglese: un ponte verso le lingue romanze*, (in:) De Carlo M. (ed.). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts s.r.l., pp. 242 – 251, Online: https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue. [Accessed 30.11.2023].
- Smuk M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin-Warszawa: Wydawnictwo Werset.
- Steffensen S.V., Fill A. (2014), *Ecolinguistics: The State of the Art and Future Horizons*. "Language Sciences", Vol. 41A, pp. 6–25.
- van Lier L. (2004), *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Widła H. (2014), *Mierzalne wykładniki sukcesu – operacjonalizacja zmiennych*, (w:) Sujecka-Zajac J., Jaroszewska A., Szymankiewicz K., et al. (red.), *Inspiracja – Motywacja – Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, pp. 11–22.
- Wilczyńska W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) Wilczyńska W. (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych: doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, pp. 51–67.

Received: 01.12.2023

Revised: 26.03.2024

Anna Seretny

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

anna.barbara.seretny@uj.edu.pl

Kompetencja leksykalna nastoletnich użytkowników języka polskiego jako odziedziczonego i ojczystego w ujęciu komparatywnym

Lexical competence of teenage heritage and native speakers of Polish – a comparative study

Lexical competence of teenage heritage and native users of Polish has never been the subject of a comprehensive comparison. The first extensive empirical data were gathered by the Jagiellonian University research team in the project *Heritage and native language – a comparison of language competences of teenage Polish and heritage learners*. In the first stage of the present study, vocabulary tests of the two groups were analyzed. The results showed few differences in receptive knowledge, but in productive knowledge heritage users lagged behind. Therefore, in the second stage, selected essays were compared in terms of their vocabulary profiles. It was found that native and heritage language users' lexical profiles differ markedly, to the considerable disadvantage of heritage users. Polish educators responsible for the schooling of migrant children must be aware of this, as too often heritage speakers who enter home schools after (re)immigration are treated as if there were native users. This however, as this research has clearly shown, is by no means the case.

Keywords: lexical competence, Polish as a heritage and native language, teenage users, comparative study



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

Słowa kluczowe: kompetencja leksykalna, polszczyzna jako język rodzimy i odziedziczony, użytkownicy nastoletni, studium porównawcze

1. Wprowadzenie

Kompetencje językowe nastolatków posługujących się polszczyzną odziedziczoną (dalej: JOD) i ich polskich rówieśników nie były dotychczas badane w ujęciu komparatywnym¹. Pierwsze obszerne dane empiryczne pozyskano w trakcie realizacji projektu *Język odziedziczony a ojczysty – porównanie kompetencji w zakresie języka polskiego uczniów z Polski i przebywających na emigracji*. Jego pomysłodawcami i wykonawcami byli pracownicy i studenci Instytutu Glottodydaktyki Polonistycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego². Realizacja projektu miała cel dwojaki:

- pokazać, jaki jest stopień biegłości w polszczyźnie użytkowników języka odziedziczonego w odmianie edukacyjnej (EJOD) kończących szkołę podstawową w porównaniu z tym, jakim legitymują się ich rówieśnicy, dla których jest polski językiem ojczystym;
- ujawnić subkompetencje, w obrębie których różnice między obiema grupami są największe³.

Tekst, po zarysowaniu tła badawczego, skupia się na analizie wyników uzyskanych przez polskich i zagranicznych nastolatków z zadań sprawdzających, bezpośrednio lub pośrednio, stopień opanowania słownictwa, gdyż to w obszarze kompetencji leksykalnej odnotowano istotne różnice na wyraźną niekorzyść uczniów z obczyzny.

2. Status języka – język ojczysty a odziedziczony

Dla większości dzieci w Polsce polszczyzna ma status *języka ojczystego*. Najczęściej w ten sposób określa się „pierwszy poznawany i doznawany (doświadczany) przez człowieka system komunikacji, który ma znaczący udział w odkrywaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że dana osoba się z nim identyfikuje” (Lipińska, 2003: 15). Jest on dla swoich

¹ Dotychczas badaniami takimi obejmowano głównie dzieci i niekiedy dorosłych.

² Szczegółowe dane na temat projektu można znaleźć w raporcie z badań (zob. <https://odnswp.pl/2023/02/21/raport-z-projektu-badawczego/>), a omówienie wyników ogólnych w tekście Seretny i Lipińskiej (2023).

³ Wiedza na temat ewentualnych braków użytkowników języka odziedziczonego jest szczególnie ważna w przypadku potencjalnej reemigracji, gdyż wówczas „status ich polszczyzny się zmienia: z języka odziedziczonego musi szybko przeobrazić się w funkcjonalnie pierwszy” (Seretny, Lipińska, 2023: 294), a nie jest to proces zachodzący samoistnie.

użytkowników codziennym narzędziem porozumiewania się we wszystkich sferach życia i sytuacjach komunikacyjnych. „Stanowi również o ich tożsamości indywidualnej i zbiorowej, umożliwiając im (współ)tworzenie kultury, jej doznawanie i przekazywanie następnym pokoleniom” (Lipińska, Seretny, 2016: 50). To w nim też najczęściej odbierają kilkunastoletnią edukację, dzięki której zasób dostępnych im środków językowych zwiększa się kilku- lub nawet kilkunastokrotnie (zob. punkt 3).

Dla dzieci polskiego pochodzenia urodzonych i/lub wychowywanych na obczyźnie polszczyzna ma natomiast status *języka odziedziczonego* (zob. m.in. Fishman, 2001; Seretny, Lipińska, 2012; Montrul, 2016). Jest to kod nabywany w sposób naturalny, lecz funkcjonujący w otoczeniu innym niż rodzimy, przez co *input*, z jakim użytkownicy się stykają jest i skromniejszy, i dużo mniej zróżnicowany. Nie w nim też odbierają edukację. W konsekwencji ich umiejętności są mniej rozległe. JOD jednakże podobnie jak język pierwszy jest znacznikiem więzi grupowej oraz nośnikiem tożsamości, a jego znajomość zapewnia dostęp do szeroko rozumianej kultury kraju pochodzenia przodków i umożliwia jej transmisję (zob. Lipińska, Seretny, 2016: 50). Jest to więc język ‘swoj’, lecz i zarazem ‘nieswoj’. Często lokuje się więc go między ojczystym a obcym (zob. tabela 1): z pierwszym łączy go bowiem cel i sposób przyswajania oraz pełnione funkcje, z drugim – ograniczony zakres użycia i mniejsze kompetencje użytkowników.

Tabela 1. Język odziedziczony na tle ojczystego i obcego (na podst. Lipińska, Seretny, 2016)

	JĘZYK POLSKI		
	jako ojczysty	jako odziedziczony	jako obcy
sposób przyswajania		✓	
cel przyswajania		✓	
funkcja nośnika więzi z grupą		✓	
funkcja wykładnika tożsamości		✓	
kompetencje językowe			✓
zakres użycia			✓
funkcje użycia			✓
wymiar nauczania*			✓

* jeśli dziecko chodzi do szkoły polskiej poza Polską

3. Status języka a zasób leksykalny użytkownika

Do tej pory nie robiono badań porównawczych kompetencji leksykalnej nastoletnich użytkowników języka odziedziczonego i pierwszego. Nie wiadomo zatem, jak duża różnica dzieli obie grupy, wiadomo jedynie, że istnieje ze względu na inne uwarunkowania rozwoju językowego dzieci w kraju i za granicą, które rzutują na zasobność leksykalną słownika mentalnego.

Dziecko w języku pierwszym opanowuje słownictwo w sposób naturalny, w toku codziennych interakcji z najbliższym otoczeniem. Dwulatek zna kilkaset słów, wielkość słownika trzylatka waha się w granicach 1000–1500 wyrazów i wzrasta do około 4000–6000 w ciągu lat poprzedzających rozpoczęcie przez dziecko nauki szkolnej (Zarębina, 1965; Kielar-Turska, 1989). Zdecydowana większość to jednostki o wysokiej lub bardzo wysokiej frekwencji. Rozwój w J1 cechuje, jak widać, spore zróżnicowanie, a decydują o tym czynniki indywidualne oraz środowiskowe (zob. Lipińska, 2003). Średni roczny przyrost warstwy leksykalnej w trakcie nauki szkolnej wynosi natomiast około 2000 jednostek (Snow, 1993). Są to z jednej strony wyrazy częste, należące do podstawowego zasobu polszczyzny oraz na kolejnych etapach edukacyjnych także te rzadziej używane; z drugiej – terminy przedmiotowe oraz bardzo liczne nazwy własne. Z wyrazami należącymi do pierwszej grupy, takimi na przykład jak: *ssaki, mnożenie, południk, dążyć, ciśnienie*, czy też *osiągnięcie* dzieci stykają się/mogą się zetknąć także poza szkołą, spora część słownictwa tego typu ma więc szansę stanowić ich słownik czynny. Wyrazy należące do grupy drugiej, takie na przykład jak: *gołoborze, nagonasienne, siarczany, całka, rokosz czy różniczka* są właściwe językowi obecnemu niemal wyłącznie w sferze edukacyjnej, co sprawia, że poza szkołą dzieci mają z nimi kontakt rzadko. Wyrazy te tworzą więc zazwyczaj ich leksykon bierny. Zasobność słownika mentalnego przeciętnego dorosłego rodzimego użytkownika języka szacuje się na około 40 000 jednostek leksykalnych (Aitchison, 1994), choć zdania badaczy są tu podzielone (zob. Richards, 1976). Wszyscy wskazują jednak, że zasobność ta u konkretnych osób jest pochodną lat edukacji, jej intensywności oraz jakości.

Proces opanowywania słownictwa w języku odziedziczonym ma natomiast zupełnie inną dynamikę, która wynika z tego, że rozwój dzieci dokonuje się w świecie dwóch lub niekiedy wielu kodów: języka/języków rodziców oraz języka kraju zamieszkania. W polszczyźnie funkcjonuje najczęściej jedynie dom, czyli najbliższe otoczenie, które jest 'zalne' przez kod miejscowy/kody miejscowe. Polski *input*, z jakim dzieci mają kontakt, jest zatem i mniejszy, i mniej zróżnicowany (zazwyczaj słyszą go tylko od rodzica/rodziców⁴). Badań,

⁴ Rodziny na emigracji są zazwyczaj nuklearne.

które pokazywałyby, ile słów znają dzieci w języku odziedziczonym, brak. Szacuje się jednak, że w przypadku rodzin homogenicznych, które konsekwentnie stosują strategię miejsca i osoby, czytają pociechom bajki, oglądają z nimi polskie filmy, utrzymują kontakt z dziadkami itp. liczba ta u pięcio-, sześciolatków może być porównywalna lub jedynie nieznacznie mniejsza niż u ich rówieśników w Polsce. O ile jednak rozwój słownikowy w polszczyźnie małych użytkowników w kraju nabiera tempa wraz z rozpoczęciem przez nich edukacji, o tyle ten sam fakt w przypadku dzieci zza granicy w polszczyźnie przynosi efekt zupełnie odwrotny. Od tego momentu bowiem obserwuje się u nich gwałtowny wzrost słownictwa w języku kraju osiedlenia, polski zaś często rozwijać się przestaje, chyba że dziecko chodzi do szkoły polonijnej⁵. Średni roczny przyrost leksyki w trakcie lat nauki w takiej placówce nie jest jednak porównywalny z tym, jaki dokonuje się w przypadku edukacji krajowej: zajęcia w szkołach polonijnych mają charakter dodatkowy, nie są intensywne (3–4 godziny w jeden dzień w tygodniu), a nauczane przedmioty to zazwyczaj jedynie język polski, historia i geografia⁶. Reasumując: zasobność warstwy leksykalnej nastolatków polskiego pochodzenia wychowanych za granicą nie jest znana, wiadomo jedynie, że determinuje ją kilka czynników, z których najważniejsze to: typ rodziny, stopień asymilacji rodziców (zob. Montrul, 2016), edukacja w polszczyźnie, a także liczba lat spędzonych poza Polską.

4. Projekt – cel projektu, narzędzie badawcze wykorzystane do pozyskania danych

Różnic między kompetencjami językowymi uczniów mieszkających za granicą i ich rówieśników w Polsce świadomi byli od lat i badacze, i część dydaktyków. Ich istnienie zostało jednoznacznie potwierdzone i udokumentowane w naszych badaniach porównawczych, w których wzięli udział uczniowie klas ósmych, w wieku 14–15 lat, ze szkół polskich poza Polską (z Niemiec, Włoch, USA, Anglii, Belgii) oraz z placówek krajowych (zlokalizowanych w województwie małopolskim i śląskim)⁷. Z metryczek wynikało, iż nastolatkowie polonijni chodzili do szkoły etnicznej przynajmniej przez 6 lat (danych co do ich

⁵ Lub jest poddawane edukacji domowej.

⁶ Wielkość tego przyrostu możemy tylko ostrożnie szacować. Jedyne dane, jakimi dysponujemy, to wyniki egzaminów certyfikacyjnych, które młodzież polska w wieku lat 16–18, czyli po 10–12 latach edukacji w polskiej szkole próbuje zdawać na poziomie B2. Przypomnijmy, że na tym poziomie oczekuje się od uczących się znajomości około 5000–6000 jednostek języka ogólnego o najwyższej frekwencji (zob. Janowska i in., 2016; por ESOKJ, 2003). Zdawalność tych egzaminów jest zadawalająca, pamiętać jednak należy, iż podchodzą do nich **bardzo** nieliczni uczniowie.

⁷ Udział wszystkich szkół w badaniach miał charakter ochotniczy.

wcześniejszych doświadczeń językowych/edukacyjnych nie zbierano), byli więc przedstawicielami pierwszego pokolenia polonijnego (zob. Lipińska, Seretny, 2016).

Narzędziem pozyskania danych językowych był test w formie pisemnej wzorowany na egzaminie ósmoklasisty przygotowywanym przez CKE⁸ (zob. tabela 2).

Tabela 2. Plan testu opracowanego na potrzeby projektu – obszary podlegające kontroli

CZĘŚĆ I	CZĘŚĆ I	CZĘŚĆ I
1. dyktando (ORT) 2. zadanie wyboru (INT) sprawdzające znajomość zasad interpunkcji 3. transformacje leksykalne (LEK)	1. zadanie wyboru (RT ukierunkowane leksykalnie) 2. zadanie wyboru (RT ukierunkowane leksykalnie) 3. transformacje leksykalno-gramatyczne (LEK./GR.) 4. zadanie P/F (RT ukierunkowane na treść) 5. komentarz do materiału ikonycznego powiązanego z tekstem (P) 6. e-mail o długości ok. 100 wyrazów (P)	1. rozprawka o długości 200 wyrazów (P)

ORT – ortografia

LEK – leksyka

RT – rozumienie tekstów

GR – gramatyka

P – pisanie

Źródło: opracowanie własne.

Do badań zakwalifikowano 108 prac (po 54 z grupy polonijnej i polskiej) z 184 otrzymanych. Pozostałe były niekompletne, niedokończone lub wręcz nieczytelne. Testy z powodu pandemii COVID-19 administrowali nauczyciele klas biorących udział w projekcie na podstawie otrzymanych instrukcji, których wagę, jak widać, w wielu przypadkach umniejszyli.

4.1. Komponent leksykalny testu

Słownictwo można testować bezpośrednio lub pośrednio. Pierwszy sposób polega na sprawdzaniu ‘wprost’ znajomości określonych aspektów znaczenia wyrazów bądź umiejętności posługiwania się nimi w różnych kontekstach. W przypadku sposobu drugiego znajomość słownictwa nie jest celem testowania samym w sobie, ale także podlega ocenie, gdyż warunkuje wykonanie zadań sprawdzających kompetencje inne niż leksykalne.

⁸ Uzasadnienie doboru takiego narzędzia badawczego znaleźć można w tekście Seretny i Lipińskiej (2023).

W teście znalazły się cztery zadania oparte na jednostkach testu badające znajomość leksyki 'wprost'. W dwóch trzeba było dokonać wyboru jednej z czterech podanych odpowiedzi (2 x 0,25 = 0,5 p.), w jednym parafrazy wewnątrzjęzykowej (5 p.), a w jednym transformacji leksykalno-gramatycznych (6 p.). Wszystkie zostały oparte na opowiadaniu Sławomira Mrożka „Artysta”. Dwu z nich, choć sprawdzały znajomość rzeczowników abstrakcyjnych, nie można było wykonać bez zrozumienia treści i przesłania tekstu (zob. poniżej fragmenty zadania 1 oraz 3).

Zadanie 1. Wybierz i zaznacz właściwą odpowiedź.

Koguta cechuje

- A. skromność i ambicja. B. upór i szlachetność.
C. pyszałkowatość i próżność. D. egoizm i krytycyzm.

Zadanie 3. Przekształć zdania tak, aby wyrażały tę samą treść.

A. *Za granicą podpiszę kontrakt z Metro Goldwyn Mayer.*

Kogut planował z Metro Goldwyn Mayer.

B. *– Ja dla pana przyjemności nie będę udawał ptaka – obraził się Kogut.*

..... było poniżej godności Koguta.

Ocenie pośredniej słownictwo podlegało w zadaniach wypowiedzi rozszerzonej częściowo otwartej⁹, tj. w e-mailu oraz w rozprawce (to drugie znajduje się poniżej).

Przeczytaj tekst i wykonaj umieszczone pod nim zadanie.

Są w kraju domy rodzinne, w których istnieją warunki dające możliwość zdrowego rozwoju psychicznego i fizycznego zarówno rodzicom, jak i dzieciom. W domach tych jest wystarczająca skala zarobków, bez których jakże trudno o normalne ludzkie życie. Jest także harmonia wśród członków rodziny, a także pewien poziom kulturalny, umożliwiający udział w przeżyciach całego świata i w dorobku przeszłych pokoleń. Jest wreszcie specjalna atmosfera, którą poznaje się po skutkach: poszczególnych członków rodziny łączy mocna więź, dom jest ostoją i otuchą, dodaje odwagi, zapewnia spokój (...)¹

(na podstawie fragmentu lektury *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego)

Zadanie „Dom ma decydujący wpływ na nasze życie” – **napisz rozprawkę**, nawiązując do lektury *Kamienie na szaniec*. Odwołaj się również do innych lektur lub do własnych doświadczeń.

Tekst powinien liczyć **ok. 200 wyrazów**.

¹ Tekst w teście był dłuższy – liczył 244 wyrazy.

⁹ Wypowiedź częściowo otwartą od otwartej różni to, że w pierwszym przypadku materiał wyjściowy sugeruje temat wypowiedzi, aktywując słownictwo z określonego kręgu tematycznego; w drugim – stopień przewidywalności słownictwa jest niewielki.

Punkty za bogactwo leksykalne, adekwatność kontekstową słownictwa oraz poprawność przydzielane były na podstawie szczegółowo określonych kryteriów cząstkowych (zob. tabela 6). W przypadku maila były to 2 punkty do uzyskania na 10 możliwych, w rozprawce natomiast 5 punktów z 25.

Tabela 6. Kryterium cząstkowe oceny rozprawki – słownictwo i frazeologia

Tekst w tekście był dłuższy – liczył 244 wyrazy.											
Piszący stosuje bogate i zróżnicowane słownictwo, dopasowane do tematu i formy wypowiedzi. W pracy pojawiają się niewielkie uchybienia leksykalne, które nie zakłócają rozumienia przekazu bądź nie mają ich wcale.			Piszący stosuje dość zróżnicowane słownictwo, dopasowane do tematu i formy wypowiedzi. W pracy pojawiają się nieliczne błędy leksykalne, które nie zakłócają rozumienia przekazu w znacznym stopniu.			Piszący stosuje podstawowe, mało zróżnicowane słownictwo, słabo dostosowane do tematu i formy wypowiedzi. W pracy pojawiają się liczne błędy leksykalne, które utrudniają pełne zrozumienie przekazu.			Piszący stosuje bardzo ubogie słownictwo, niedostosowane do tematu ani do formy wypowiedzi. W pracy pojawiają się liczne błędy uniemożliwiające zrozumienie przekazu.		
5	4,5	4	3,5	3	2,5	2	1,5	1	0,5	0	

Źródło: opracowanie zespołu projektowego.

Łącznie za słownictwo testowane pośrednio i bezpośrednio uczniowie mogli uzyskać 18,5 punktu na 60 możliwych, a zatem prawie 30% punktacji całego testu, czyli niemało.

5. Ogólne wyniki leksykalnego komponentu testu

Nastolatkomie polscy napisali cały test ogólnie lepiej niż ich koledzy uczący się poza Polską (zob. tabela 3). Na korzyść uczniów polskich wypadła też większość zadań badających kompetencję leksykalną (zob. tabela 3, wyniki pogrubione), przy czym największą różnicę odnotowano w przypadku zadania z części III, czyli rozprawki (zob. tabela 3, wynik podświetlony).

Tabela 3. Wyniki ogólne testu

	CZĘŚCI TESTU										RAZEM	%
	I			II						III		
	1	2	3	1	2	3	4	5	6			
POL	7,66	1,76	3,62	0,14	0,12	5,05	1,27	1,48	7,33	15,84	44,28	73,67
(E)JOD	6,82	1,70	3,34	0,11	0,12	4,58	1,30	1,13	6,67	11,69	37,45	62,41

Źródło: opracowanie własne.

5.1. Wyniki zadań pośrednio i bezpośrednio sprawdzających znajomość słownictwa

Gdy przyjrzymy się wynikom z zadań, które sprawdzają stopień opanowania słownictwa w sposób bezpośredni (zob. tabela 4), zauważymy, że tam, gdzie badana jest receptywna znajomość leksyki, wyniki obu grup są zbliżone (zadania 1 i 2 cz. II), różnice zaznaczają się natomiast w przypadku zadań sprawdzających znajomość produktywną (zadanie 3 z cz. I oraz zadanie 3 z cz. II, które podświetlono).

Tabela 4. Wyniki z zadań sprawdzających znajomość słownictwa w sposób bezpośredni

	TESTOWANIE BEZPOŚREDNIE							
	CZĘŚĆ I		CZĘŚĆ II					
	ZADANIE 3		ZADANIE 1		ZADANIE 2		ZADANIE 3	
	PUNKTY	%	PUNKTY	%	PUNKTY	%	PUNKTY	%
POL	3,62	72	0,14	56	0,12	48	5,05	84
(E)JOD	3,34	67	0,13	46	0,12	48	4,58	76

Źródło: opracowanie własne.

Jeszcze istotniejsze różnice punktowe na korzyść uczniów polskich pojawiają się w przypadku zadań sprawdzających znajomość słownictwa w sposób pośredni. Rozbieżność jest mniejsza w przypadku maila, znacząca natomiast, gdy spojrzymy na rozprawkę (zob. tabela 5): uczniowie polonijni uzyskali średnio 2,69, czyli 54% możliwych punktów, polscy zaś – 3,48, a więc 70%.

Tabela 5. Wyniki z zadań sprawdzających znajomość słownictwa w sposób pośredni

	TESTOWANIE POŚREDNIE			
	MAIL		ROZPRAWKA	
	PUNKTY	%	PUNKTY	%
POL	1,23	62	3,48	70
(E)JOD	1	50	2,69	54

Źródło: opracowanie własne.

5.2. Profil leksykalny prac uczniów polskich i polonijnych

Odnotowana duża różnica w punktacji rozprawki sprawiła, iż dogłębniejszej analizie postanowiono poddać jej 'leksykalne wykonanie' z wykorzystaniem profilowania. Jest to procedura opracowana przez Laufer i Nation'a (1995), która zasadza się na określaniu, w jakim stopniu (w jakim procencie) tekst pokrywają wyrazy z kolejnych przedziałów częstości użycia, przy czym im niższy wskaźnik procentowy dla przedziału 1–1000, tym bogatszy aktywny słownik użytkownika.

Do badań wybrano po 10 prac z każdej grupy, uczniów polskich i polonijnych, które za słownictwo uzyskały podobną punktację – po 5 ocenionych na 4 punkty¹⁰ oraz po 5 ocenionych na 2 punkty lub 1. Krokiem pierwszym procedury było odpowiednie opracowanie próbek językowych. Po przeliczeniu wyrazów tekstowych użytych przez piszących (tzw. słowoform, wyrazów tekstowych) zostały więc one sprowadzone do form podstawowych. Były to:

- dla rzeczowników, zaimków oraz liczebników – mianownik lp.,
- dla form czasownikowych – bezokolicznik,
- dla przymiotników – mianownik stopnia równego lp. rodzaju męskiego,
- dla przysłówków – stopień równy.

W korpusie danej pracy uwzględniano wyrazy, których zapis, aczkolwiek niepoprawny, nie był na tyle zniekształcony, by uniemożliwić ich identyfikację, a także te, których forma gramatyczna nie była poprawna, lecz ich użycie wskazywało na znajomość znaczenia. Nie włączano natomiast do niego wyrazów nieistniejących w języku lub zapisanych w sposób uniemożliwiający ich identyfikację, a także źle użytych. Niepowtarzające się formy, czyli leksemy, utworzyły *słownik wypowiedzi*, z którego następnie do profilowania usunięto: liczebniki, nazwy własne oraz derywaty pochodzące od nazw własnych. Jednostki te nie są bowiem uwzględniane na listach frekwencyjnych, a zatem każdorazowe ich użycie byłoby traktowane jako przejaw znajomości słownictwa rzadkiego.

Następnie, metodą zmuszonych pojedynczych porównań (każde użyte przez piszącego słowo zestawiano z listami frekwencyjnymi opracowanymi na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego¹¹) dokonano przydziału wyrazów do poszczególnych przedziałów częstości (zob. poniższe przykłady pracy polskiej, A, i polonijnej, B, w których zachowano oryginalną pisownię).

¹⁰ Prac ocenionych na 5 lub 4,5 punktu w grupie uczniów spoza Polski było zbyt mało.

¹¹ Prace napisane w języku angielskim można profilować, korzystając z programu dostępnego na stronie internetowej <http://www.lex Tutor.ca/vp/>.

A.

PRACA POLSKA (fragmenty)

..... Kolejnym przykładem jest to, że dom rodzinny jest wyjątkowym miejscem, do którego jesteśmy przywiązani emocjonalnie. To nie tylko budynek, w którym można się schronić, ale również specyficzny klimat i atmosfera. Każdy człowiek marzy o bezpiecznym, spokojnym i pełnym miłości domu, do którego można wrócić.

Przedstawione powyżej argumenty pokazują, że dom może mieć wiele znaczeń, ale charakterystyczne dla niego jest jedno – jest to najważniejsze miejsce na ziemi....

długość tekstu		– 199 słowoform
słownik		– 112 leksemów
I	1–1000	– 70 leksemów (65,2%)
II	1001–2000	– 21 leksemów (18,75%)
III	2001–3000	– 7 leksemów (6,2%)
inne		– 14 leksemów (12,5%)

B.

PRACA POLONIJNA (fragmenty)

.....Jeden najważniejszych zdrowiach u dzieci i nastolatk to zdrowie mentalne. Dziecko musi się nauczyć, że ma miejsce na śmiechać, płakać i mówić o swoich problemach. W moim dzieciństwie ja się nie nauczyłam, że wolno mi płakać. Dla mojej rodziny to był znak tchóża. Jako młode dziecko potrzebujemy się nauczyć, otworzyć emocjonalnie do innych i do naszej rodziny.

Dom to ważny wpływ dla naszego starszego życia. Ważne pamiętać, że w domu uczymy się wszystko, co jest ważne. ...

długość tekstu		– 185 słowoform
słownik		– 92 leksemu
I	1–1000	– 84 leksemu (81,94%)
II	1001–2000	– 9 leksemów (12,5%)
III	2001–3000	– 2 leksemu (2,77%)
inne		– 2 leksemu (2,77%)

Wyniki analiz wszystkich wybranych prac zebrano w poniższych tabelach. Dwie pierwsze (zob. tabela 7 i 8) pokazują profile leksykalne prac uczniów ocenionych najniżej w obu grupach, a kolejne dwie (zob. tabela 9 i 10) – ocenionych najwyżej.

Tabela 7. Prace polonijne z punktacją komponentu leksykalnego w przedziale 1–2 (na 5 max.)

	TEKST	SŁOWNIK	PRZEDZAŁY FREKWENCJI							
			1–1000		1001–2000		2001–3000		inne	
			L	%	L	%	L	%	L	%
NR 8	150	68	61	9,70	5	7,3	1	1,4	1	1,4
NR 11	185	72	59	81,94	9	12,5	2	2,77	2	2,77
NR12	152	84	59	70,23	17	20,2	3	3,5	5	5,9
NR 29	70	43	38	88,37	2	4,6	2	4,6	1	2,3
NR 32	99	59	50	84,74	6	10,1	3	5,08	–	0

Tabela 8. Prace polskie z punktacją komponentu leksykalnego w przedziale 1–2 (na 5 max.)

	TEKST	SŁOWNIK	PRZEDZAŁY FREKWENCJI							
			1–1000		1001–2000		2001–3000		inne	
			L	%	L	%	L	%	L	%
NR 1	184	100	69	69	13	13	4	4	14	14
NR 12	190	98	64	65,3	26	26,53	4	4,08	4	4,08
NR 17	224	109	75	68,8	22	20,18	3	2,7	11	10,09
NR 31	203	92	60	65,2	15	16,3	4	4,3	11	11,95
NR 34	192	95	59	62,10	22	23,15	5	5,2	9	9,47

Tabela 9. Prace polonijne z punktacją komponentu leksykalnego w przedziale 4–4,5 (na 5 max.)

	TEKST	SŁOWNIK	PRZEDZAŁY FREKWENCJI							
			1–1000		1001–2000		2001–3000		inne	
			L	%	L	%	L	%	L	%
NR 3	204	118	85	72,03	20	16,9	2	1,6	11	9,3
NR 9	215	102	77	75,49	14	13,72	5	4,9	6	5,8
NR 44	215	113	81	71,68	19	16,81	6	5,3	7	6,19
NR 45	166	91	66	72,52	10	10,98	9	9,8	6	6,5
NR 53	257	127	84	66,14	25	19,6	10	7,8	8	6,2

Tabela 10. Prace polskie z punktacją komponentu leksykalnego w przedziale 4–4,5 (na 5 max.)

	TEKST	SŁOWNIK	PRZEDZIAŁY FREKWENCJI							
			1–1000		1001–2000		2001–3000		inne	
			L	%	L	%	L	%	L	%
NR 13	199	112	70	62,5	21	18,75	7	6,2	14	12,5
NR 14	236	114	69	60,52	26	22,80	7	6,1	12	10,52
NR 25	213	111	73	65,76	17	15,31	8	7,2	13	11,71
NR 30	289	143	87	60,83	24	16,78	14	9,7	18	12,58
NR 44	236	132	83	62,87	29	21,96	8	6,06	12	9,09

Nietrudno zauważyć, że profile prac nastolatków polonijnych i polskich zarówno w grupie wyników wysokich, jak i niskich różnią się znacząco. Ich pokrycie wyrazami z kolejnych przedziałów częstości nie jest porównywalne. Widać to znacznie wyraźniej, jeśli wyniki otrzymane przez uczących się w poszczególnych grupach poddamy uśrednieniu (zob. tabela 11).

Tabela 11. Uśrednione wyniki pokrycia tekstów (w %) przez wyrazy z różnych przedziałów częstości czterech grup: polskiej mocnej i słabsze oraz polonijnej mocnej i słabszej

	POL W	POL N	(E)JOD W	(E)JOD N
1–1000	62,49	66,08	71,57	82,99
1001–2000	19,12	19,83	15,60	10,94
2001–3000	7,10	4,18	6,04	3,6
inne	11,28	9,91	6,79	2,47

POL W – prace polskie grupa wyników wysokich

POL N – prace polskie grupa wyników niskich

(E)JOD W – prace polonijne grupa wyników wysokich

(E)JOD N – prace polonijne grupa wyników niskich

7. Dyskusja

Niższe wyniki otrzymane za realizację zadań leksykalnych sprawdzających znajomość słownictwa przez uczniów zza granicy w porównaniu z tymi, które uzyskali ich rówieśnicy uczący się w Polsce, nie były zaskoczeniem, a jedynie potwierdziły to, czego jako wykonawcy projektu się spodziewaliśmy. Skromniejszy *input* w języku odziedziczonym w połączeniu z dobrowolną i mało intensywną edukacją w sposób naturalny przekłada się na mniejszą zasobność środków, jakimi użytkownicy kodu o takim statusie dysponują. Warto jednak

bliżej przyjrzeć się rezultatom, gdyż rzucają one również światło na słownik mentalny nastoletnich użytkowników polszczyzny odziedziczonej, pozwalając na pokazanie zarysowujących się prawidłowości co do jego ukształtowania.

Jak już wspomniano, najmniejsze różnice między wykonaniem zadań przez obie grupy odnotowano, gdy kontroli podlegała receptywna znajomość słownictwa, największe – w przypadku znajomości czynnej. Powód pierwszy, dla którego tak się stać mogło, to, znany w testowaniu fakt, iż wykonanie zadań sprawdzających znajomość słownictwa bezpośrednio a ukierunkowanych na recepcję zazwyczaj wypadają lepiej niż tych ukierunkowanych na produkcję, gdyż rozpoznanie (recepcja) jest łatwiejsze niż przywołanie (produkcja)¹². Ponadto najczęściej mają one charakter zamknięty, a w takich przypadkach uczący się, gdy nie do końca są pewni właściwej odpowiedzi, mogą próbować/próbują niekiedy ją odgadnąć¹³. Powód drugi wydaje się jednak znacznie istotniejszy. Lepsza pasywna znajomość słownictwa to bowiem zjawisko całkowicie naturalne u każdego użytkownika języka, obszar receptywny leksykonu mentalnego jest więc zwykle wielokrotnie rozleglejszy niż produktywny. Słownik pasywny, zauważa Laufer (1991: 445) „rośnie przez całe nasze życie (...), a aktywny rozwija się jedynie do tego momentu, w którym osiąga poziom przeciętnego członka grupy, w której przychodzi nam funkcjonować”. Funkcjonowanie w polszczyźnie poza Polską ma zaś, jak już wspomniano, zdecydowanie inny charakter niż w Polsce, co wyniki testu jednoznacznie potwierdziły.

Zadania sprawdzające bezpośrednio produktywną znajomość leksyki wypadły, także zgodnie z oczekiwaniami, słabiej w porównaniu z tymi ukierunkowanymi na recepcję: uczniowie polonijni częściej niż polscy nie potrafili utworzyć poprawnie formy derywowanej i/lub zastosować jej w poprawnym ciągu składniowym. Umiejętność tworzenia formacji słotwórczych oraz posługiwania się nimi jest jednakże kształtowana w trakcie nauki w szkole, nie jest ona immanentną cechą kompetencji językowej (zob. Synowiec, 1985). Nie dziwi więc, że uczniowie polonijni, którzy pobierają naukę w polszczyźnie w bardzo ograniczonym zakresie derywatami posługują się znacznie mniej sprawnie niż ich rówieśnicy w Polsce.

Największe różnice pojawiły się jednak w obszarze produktywnej znajomości leksyki kontrolowanej nie wprost, a pośrednio, zwłaszcza zaś przy

¹² Procesy rozpoznawania i rozumienia mają charakter wyłącznie mentalny. Przywołanie i użycie natomiast to procesy mentalno-motoryczne, gdyż w trakcie przetwarzania danych dochodzi bądź do uruchomienia aparatu artykulacyjnego (mówienie), bądź czynności manualno-wzrokowych (pisanie) (zob. Seretny, 2011).

¹³ Stąd w testach wysokiej stawki w zadaniach zamkniętych, dla podniesienia wiarygodności wyniku, stosuje się niekiedy ‘poprawkę na zgadywanie’. W omawianym teście jej nie stosowano.

realizacji rozprawki, w niej bowiem, inaczej niż w liście elektronicznym, który można napisać sprawnie, posługując się słownictwem codziennym, potocznym, trzeba się było wykazać znajomością słownictwa edukacyjnego (zob. Schleppegrell, 2004; Pamuła-Behrens, 2018; Seretny, 2018, 2021), a zatem takiego, które nieczęsto przewija się w codziennej komunikacji, a to jego znajomość uważa się za przejaw kognitywnej (a nie komunikacyjnej) biegłości językowej (zob. m.in. Cummins, 2000; Martyniuk, 2015).

Profile leksykalne wypowiedzi uczniów obu grup, jak już zaznaczono, nie są porównywalne na wyraźną niekorzyść tych zza granicy. Ich wypowiedzi skonstruowane są w zdecydowanie większym zakresie ze słownictwa należącego do pierwszego przedziału frekwencji, co jest wynikiem warunkowań środowiskowych, w jakich rozwija się JOD. Dzieci na obczyźnie mają co prawda kontakt z polskim na co dzień, ale jest to kontakt głównie z polszczyzną mówioną, która, co przed laty wykazała w swoich badaniach Zgółkowa (1983), jest bardzo uboga w środki leksykalne: 1000 najczęściej używanych wyrazów wypełnia niemal w całości (w 98%) nasze codzienne wypowiedzi. To słownictwo, jak pokazały badania, jest dzieciom uczącym się poza Polską bardzo dobrze znane. Niestety, wyrazy z kolejnego przedziału nie stanowią już ich słownika czynnego w takim zakresie, jak u ich rówieśników w Polsce. Nawet najlepsze prace uczniów polonijnych są nim wypełnione w mniejszym stopniu niż prace najstarszych uczniów polskich, odpowiednio: 15,60% tekstu vs 19,83% tekstu. Podobnie jest w przypadku kolejnego przedziału częstości (2001–3000) oraz słownictwa wykraczającego poza próg 3000 najczęściej używanych wyrazów (zob. tab. 11), które, aczkolwiek trudno nazwać edukacyjnym *per se*, rzadko przewija się w komunikacji codziennej. By się z nim zetknąć, trzeba obcować z prawdziwym¹⁴ słowem pisany: poszerzanie zasobu leksykalnego, jak od dawna wiadomo, dokonuje się na drodze kontaktu z tekstami podręcznikowymi, różnymi tekstami kultury, dobrą prasą. Nie od dziś wiadomo, że bogatym słownictwem dysponują ci, którzy dużo czytają. Uczniowie polonijni, uczęszczający na zajęcia dodatkowe dobrowolnie i jedynie raz w tygodniu czytają zaś po polsku mało, przez co ich słownik mentalny ma niewielkie szanse na rozwój.

Pozyskanie wglądu w to, jak ukształtowany jest leksykon mentalny uczniów spoza Polski, jest bardzo ważne z dwóch powodów. Po pierwsze, widać wyraźnie, w jakich obszarach 'ma się on dość dobrze', a jakie wymagają stymulacji. Konieczna wydaje się interwencja dydaktyczna ukierunkowana na słownictwo nieprzypadkowe, a wypełniające kolejne przedziały

¹⁴ Określenie *prawdziwy* jest tu jak najbardziej uzasadnione, gdyż we wszelkiego rodzaju komunikatorach (mailach, sms-ach, postach itp.), z których młodzież często korzysta, wypowiedzi mają charakter wtórnie, a nie pierwotnie pisanych.

frekwencji. Takie działania przyczyniłyby się do zwiększenia leksykalnego stanu posiadania uczniów polonijnych, dzięki czemu z większą precyzją byłoby w stanie posługiwać się językiem i używać go nie tylko do mówienia o tym, co ma miejsce 'tu i teraz', lecz także do formułowania komunikatów abstrakcyjnych i bardziej złożonych składniowo. Język odziedziczony to kod, który, jak już wspomniano, po części jest jak ojczysty, po części zaś jak obcy – samoistnie więc do pewnego stopnia rozwija się dzięki konsekwentnemu używaniu go w środowisku domowym, potem wymaga podobnej stymulacji dydaktycznej jak język obcy. Obszarem 'pierwszej potrzeby' jest zaś leksyka, gdyż to ona jest tworzywem języka umożliwiającym pracę nad pozostałymi podsystemami – wymową, pisownią, a zwłaszcza nad składnią, której złożoność nie sposób pokazać, gdy użytkownik dysponuje zbyt ubogim słownikiem.

Po drugie, unaocznienie leksykalnego stanu posiadania nastolatków władających językiem odziedziczonym może stać się zaczątkiem poważnej i pogłębionej refleksji nad sposobem kształcenia dzieci/młodzieży w szkołach poza Polską, w których programy nauczania wciąż powielają nieprzystający do ich potrzeb i możliwości model polski. Jeśli zaś dzieci w kraju, przy nieporównanie większym zasobie słownikowym, co nasze badania jednoznacznie wykazały, z trudem radzą sobie niekiedy z lekturą tekstów podręcznikowych czy dzieł literatury dawnej, u dzieci zza granicy problem ten siłą rzeczy ulega zwielokrotnieniu¹⁵. Nie chodzi tu przy tym o to, by z kształcenia literackiego za granicą zrezygnować, lecz by podporządkować go językowemu (zob. Lipińska, Seretny, 2022), do tego zaś potrzebne są odpowiednie podręczniki oraz pomoce dydaktyczne, które byłyby właściwie dopasowane do umiejętności dzieci (aspekt językowy), ich wieku (aspekt psychologiczny) oraz czasu, jaki mogą poświęcić na naukę (aspekt pragmatyczny). Korzystanie z pomocy polskich lub na nich wzorowanych jest pomysłem chybionym ze względu na nieporównanie mniejszą, jak pokazały badania, kompetencję leksykalną uczniów spoza Polski. Mniejsza zasobność słownikowa jest także powodem, dla którego uczniowie ci w polskich szkołach w przypadku powrotów/migracji, nie mogą być traktowani jak rodzimi użytkownicy polszczyzny, bo nimi nie są. Potrzebują rozległego wsparcia językowego. W przeciwnym razie słaba znajomość leksyki nawet przy dużej sprawności komunikacyjnej może stać się przyczyną ich edukacyjnych niepowodzeń.

¹⁵ Z myślą o takich dzieciach powstały adaptacje polskich lektur; zob. <https://odnswp.pl/po-prostu-po-polsku/>.

8. Zakończenie

Przeprowadzone badania początkują studia na językiem odziedziczonym nastoletnich użytkowników polszczyzny odziedziczonej. Dzięki nim niezwerifikowane dane naukowe zyskały potwierdzenie: polszczyzna odziedziczona jest ilościowo inna niż rodzima, rozwija się też z inną dynamiką niż język pierwszy. A choć jej użytkownicy na ogół nie mają problemów z codzienną komunikacją, to ze względu na braki słownikowe wypowiedzi bardziej złożone pod względem językowym stanowią dla nich prawdziwy problem. W rezultacie więc kompetencja leksykalna młodych ludzi dorastających poza Polską bywa niekiedy bardziej zbliżona do tej, jaką legitymują się cudzoziemcy, niż do tej, która cechuje ich rówieśników w Polsce.

Bibliografia

- Aitchison J. (1994), *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell.
- Cummins J. (2000), *BICS and CALP*, (w:) M. Byram (red.), Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. New York: Routledge, s. 76–79.
- ESOKJ (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Fishman J.A. (2001), *300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States*, (w:) Kreeft Peyton J., Ranard D.A., McGinnis S. (red.), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, s. 81–99.
- Janowska I. i in. (2011), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kielar-Turska M. (1989), *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Laufer B (1991), *The development of L2 lexis in the expression of the advanced language learner*. „Modern Language Journal”, nr 75, s. 440–448.
- Laufer B., Nation I.S.P (1995), *Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written Production*. „Applied Linguistics”, nr 16(3), s. 307–322.
- Lipińska E. (2003), *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska E., Seretny A. (2012), *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska E., Seretny A. (2016), *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*. „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 45–61.
- Lipińska E., Seretny A. (2022), *Nauczanie języka przez literaturę, a literatury przez język – o metodzie skorelowanej w pracy z uczniami polonijnymi*. „Filologia Polska. Roczniki Uniwersytetu Zielonogórskiego”, nr 8, s. 19–36.

- Martyniuk W. (2015), *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*. „LingVaria”, nr 2, s. 69–79.
- Montrul S. (2016), *The Acquisition of Heritage Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pamuła-Behrens M. (2018), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(22), s.171–186.
- Richards J. (1976), *The Role of Vocabulary Teaching*. „TESOL Quarterly”, nr 1, s. 77–90.
- Schleppegrell M.J. (2004), *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako ankietowa w świetle badań ilościowych*. Kraków: Universitas.
- Seretny A. (2021), *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, (w:) Seretny A., Lipińska E. (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*. Kraków: Universitas, s. 113–140.
- Seretny A. (2022), *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka*, „Neofilolog”, nr 58(1), s. 98–118.
- Seretny A., Lipińska E. (2023), *Kompetencje uczniów w zakresie języka polskiego jako odziedziczonego i jako ojczystego w ujęciu komparatywnym – podsumowanie projektu badawczego*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 293–303.
- Synowiec H. (1995), *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Snow C. (1993), *Literacy and language: Relationships during the preschool years*. „Harvard Educational Review”, nr 53, s. 165–189.
- Zarębina M. (1965), *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Received: 02.12.2023

Revised: 10.08.2024

Mauricio Véliz-Campos

Universidad de Talca, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-7537-1258>

mauricio.veliz@utalca.cl

Adriana Biedroń

Pomeranian University in Słupsk, Poland

<http://orcid.org/0000-0002-4382-0223>

adriana.biedron@ups.l.edu.pl

Karina Cerda-Oñate

Universidad de Talca, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-0162-6836>

karina.cerda@utalca.cl

Cristian A. Rojas-Barahona

Universidad de Talca, Chile

<http://orcid.org/0000-0002-7733-6157>

c.rojas@utalca.cl

Leonardo Veliz

University of New England, Australia

<https://orcid.org/0000-0003-2489-7484>

lveliz@une.edu.au

On the effects of L2 aptitude, phonological short-term memory, and L2 motivation on L2 listening performance

L2 learning is influenced by both individual learner variables and contextual factors. Contextual factors have been extensively researched, but although internal learner-specific variables have received attention, this has been to a lesser extent. Among these internal variables, L2 motivation and L2 aptitude are likely the most significant predictors of L2 learning progress and listening performance. This study explored the effects of (i) L2 motivation, following the L2 Motivational Self-System model; (ii) L2 aptitude; and (iii) phonological short-term memory (PSTM) on L2 listening performance. These variables combined have not yet been studied with reference to L2 listening. In this correlational study, a listening test was taken as a pre- and post-test in a sample of 104 Year 1 and Year 2 English language pre-service teachers from



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

a Chilean University three months apart. L2 aptitude and PSTM measures were taken using the first two sections of the Modern Language Aptitude Test (MLAT) for the former variable, and a non-word repetition task for the latter. The results suggest that PSTM, but not L2 aptitude, predicted listening performance at time 2. Also, the results indicate that after adjusting for listening performance at time 1, the only motivational factor predicting listening performance at time 2 was learning experience.

Keywords: L2 aptitude, phonetic coding ability, phonological short-term memory, L2MSS, L2 listening performance.

Słowa kluczowe: zdolności do nauki języka, zdolność kodowania fonetycznego, fonologiczna pamięć krótkotrwała, system samomotywacji w języku obcym, umiejętność słuchania w języku obcym.

1. Introduction

L2 listening skills development, rather an “under-researched area of second language (L2) acquisition” (Wallace, 2020:6), implies that the learner engages in both physical and cognitive activity (Satori, 2021); it is greatly impacted by individual differences, linguistic knowledge (as is the case with lexical knowledge, Stæhr, 2009), phonological knowledge (use of weak forms, features of connected speech, Satori, 2010), and knowledge that is necessarily linguistic in nature (Satori, 2021). Thus, this study examines how individual difference variables such as L2 motivation, PSTM, and L2 aptitude relate to L2 listening performance, on which scant related research is available (Satori, 2010; Wallace, 2020).

In the working memory model first proposed by Baddeley et al. (1998), and later revisited by Papagno (2022), PSTM is often used interchangeably with short term memory (STM). PSTM and working memory (WM) are indeed closely related, with the latter corresponding to a broader construct encompassing PSTM. Both involve temporary storage and manipulation of (verbal) information. Therefore, whilst this study deals with PSTM in particular, we must be reminded that it is a component of WM, which explains the theoretical and empirical survey of the literature of both constructs presented below.

PSTM refers to the “capacity to keep a small amount of information in in the mind for a brief period of time” (Papagno, 2022:51) and differs from WM in its operativity, in that WM adds “processes that support manipulation” (Papagno, 2022:51). PSTM has been found to be related to L2 vocabulary learning in L2 English (Hummel, 2020) and made-up languages

(Martín, Ellis, 2012). Also, L2 aptitude is considered one of the strongest predictors of foreign language achievement and a prominent characteristic of talented foreign language learners (Biedroń 2019; Biedroń, Birdsong 2019; Biedroń, Pawlak 2016). L2 aptitude has been viewed as a combination of cognitive and perceptual abilities (Doughty, 2019; Granena, Yilmaz, 2019). Ellis (2004) regards language L2 aptitude as a prominent factor influencing language learning, while Dörnyei (2010) adds that L2 aptitude and language learning motivation can successfully predict language proficiency. Similarly, L2 motivation is regarded as a major variable affecting L2 learning as it is responsible for initiating the L2 process and sustaining it (Moskovsky et al., 2013). It has been found that motivation can play a significant role in L2 learning (Mikels, Reuter-Lorenz, 2019). In this respect, the L2 Motivational Self System (L2MSS), first proposed by Dörnyei (2005, 2009), comprises three main variables affecting learners' motivation, namely, (a) *the Ideal L2 Self*: an individual's vision of themselves as a proficient L2 speaker; (b) *the Ought-to L2 Self*: qualities an individual feels they should have; and (c) *the L2 Learning Experience*: motivation stemming from the specific context and environment of the learning situation. The L2MSS has been examined as associated with various SLA theoretical constructs (Dörnyei, Chan, 2013; Kong et al., 2018). It has been found, for instance, that the ideal L2 self is closely associated with motivated behaviour (Kong et al., 2018; Wong, 2018) and ultimately with L2 proficiency (Moskovsky et al., 2016). Thus, this study focuses on elucidating the possible relationship between PSTM, L2 aptitude, L2 motivation, and L2 listening performance. Part of the rationale for incorporating these variables lies in what Hyltenstam (2018:192) stated: "It appears that the combination of an extremely strong motivation and high levels of L2 aptitude is what makes polyglots the Jaguars of second language acquisition". Thus, the research questions we set out to answer are as follows:

Research questions

- (i) To what extent are L2 aptitude, L2 motivation, and PSTM related to L2 listening performance in English language teacher education students?
- (ii) Which factor of those under study can best predict L2 listening performance in English language teacher education students?

Below we briefly survey the constructs under consideration, together with the most widely used instruments to measure L2 motivation, following the L2MSS model; L2 aptitude; and PSTM – as they relate to L2 learning and L2 listening.

2. Literature Review

2.1. L2 aptitude: A test-driven approach

In the 1950s, when a frenzy of L2 aptitude test development activity began in the United States, a psychometric approach emerged. As Véliz-Campos (2018) argued, the adoption of a test-driven methodology for assessing L2 aptitude led to the creation of The Modern Language Aptitude Test (MLAT), the most extensively utilized language aptitude assessment to this day, developed by Carroll and Sapon in 1959. Their approach involved identifying language aptitude elements based on multiple test administrations, focusing on factors that demonstrated the strongest correlation with language proficiency. This method suggests rather an atheoretical approach to the construction of the L2 aptitude model. The MLAT comprises four components, which are briefly described in Table 1.

Table 1 L2 aptitude components

Component	Description
Phonetic coding ability	It measures the capacity to discriminate, code, assimilate and remember speech sounds.
Grammatical sensitivity	It assesses the capacity to identify the function of words in a sentence.
Inductive language learning ability	It evaluates the capacity to infer and extrapolate rules and patterns relating to meaning or syntax.
Rote learning activity for foreign language materials (associative memory)	It measures the capacity to learn and memorise new words.

Note. Based on Dörnyei and Skehan (2003)

As can be observed in Table 1, the MLAT measures different cognitive abilities related to L2 learning, such as phonetic coding, grammatical sensitivity, inductive learning, and rote learning. In the case of this study, we only made use of the Phonetic Coding Ability component of the test, as the use of the other sections may prove confounding because they tap both into L2 aptitude and language proficiency when administered to non-native speakers of English, as suggested by Stansfield (personal communication, April 23, 2013).

2.2. WM, PSTM, and L2 aptitude

Over the last two decades, language aptitude has been found to be linked to WM (DeKeyser, Koeth, 2011; Sáfár, Kormos, 2008). WM is defined as “the cognitive capacity that allows us to maintain a limited amount of information in our mind (e.g., be it linguistic or visual), temporarily available for use in thought or action” (Wen, Jackson, 2022:54). Also, Wen and Skehan (2011) indicate that the consensus over WM are that: (i) WM involves a central executive responsible for information coordination, control, and attention allocation; (ii) WM involves two slave systems: The phonological loop, in charge of handling phonological information, and the visuospatial sketchpad, responsible for processing visual-spatial information; (iii) WM contains an episodic buffer with a limited-capacity store and is in charge of integrating information from different sources in a multidimensional code; (iii) WM is tightly connected to long term memory. The consensus mentioned by Wen and Skehan (2011) allow for the relationship between the construct of L2 aptitude and WM; notably, WM plays a crucial role in the processing of sensory input, as DeKeyser and Koeth (2011) and Sáfár and Kormos (2008) have shown, which impacts directly L2 learning.

Following Baddeley (2003), one of the components of WM that plays a critical role in language learning is the phonological loop – referred to as PSTM herein –, which “is responsible for temporarily holding sound-based information through the process of articulatory rehearsal” (Biedroń et al. 2022), which aids the learning of the phonological forms of new words (Baddeley et al., 1998). Some of the most commonly used measures of PSTM are simple span tasks, such as the digit span or the nonword-repetition test. Indeed, PSTM has been found to correlate positively with L2 proficiency with Spanish as the L2 (Oportus et al., 2016).

Since WM, and PSTM, in particular, have been found to play a significant role in both L1 and L2 learning with diverse proficiency levels (Hummel, 2020), we decided to include a PSTM test to add to the cognitive variable measured by the MLAT to be able to assess L2 aptitude more comprehensively. Thus, in this study, the construct of L2 aptitude was assessed by measuring the Phonetic Coding Ability component of the MLAT (Carroll and Sapon, 1959) and PSTM.

2.3. L2 motivation: The L2MSS model

There seems to exist a consensus on the significant weight of L2 motivation in L2 learning success (Yousefi, Mahmoodi, 2022), so much so that

even highly skillful yet de- or un-motivated language learners will not (fully) achieve their language learning objectives (Al-Hoorie, 2018; Dörnyei, Kubanyiova, 2014; Dörnyei, 2020). Put differently, arguing against the need to reinforce and maintain motivation in language learners is cannot be justified (Moskovsky et al., 2013). This study draws on the L2 Motivational Self System, a system where the emphasis is placed on the interplay between learning, social context, and motivation. The theoretical underpinnings of the L2MSS are based on developments in the study of personality and motivation. In particular, the proposal draws on the notion of “self” and L2 learning theories. It is a model that incorporates various aspects, viz., the learner, the context, and the learning experience. The model proposed by Dörnyei (2005, 2009) is made up of three components:

Table 2 Components of the L2 Motivational Self system

Component	Description
(i) Ideal L2 Self	It represents the L2 speaker that the language learner wishes to become, which drives the L2 learner to reduce the gap between the current speaker status and the ideal one.
(ii) Ought-to L2 Self	It corresponds to the L2 learner's aspirations others have about the learner to avoid any possible negative outcomes
(iii) L2 Learning Experience	It corresponds to any motives related to the immediate learning environment and learning experience

As we can see in Table 2, the three components that make up the L2MSS relate to (i) the inner desire to become a successful speaker of the corresponding L2, (ii) the outer pressure exerted on the learner in their attempt to become a successful speaker of an L2, and (iii) the experience of engaging in the L2 learning process (Dörnyei, Chan, 2013).

The L2MSS model has proven applicable in various cultural and linguistic contexts. Taguchi et al. (2009) conducted a comparative study on learners from different linguistic and cultural backgrounds and concluded that the model is perfectly applicable in diverse contexts. Ueki and Takeuchi (2013) validated the L2MSS in Japanese students. Notwithstanding its proven validity, the findings of the various studies conducted using this model might seem, on the surface, contradictory or culture-bound. As a way of illustration, the results from research conducted by Kormos and Csizér (2008) and Papi and Teimuri (2014) suggest that the Ought-to Self does not affect motivated behaviour as greatly as does the Ideal L2 Self. Nonetheless, Taguchi et al. (2009) found in their study, conducted in three different contexts, that there was a strong positive correlation between a promotional aspect of instrumentality and Ought-to Self levels. To make the matter even more

complicated, Moskovsky et al. (2016) found that three components of the motivational model can predict motivated behaviour, yet found no correlations with language proficiency.

2.4. WM, L2 aptitude, L2MSS, and L2 listening

The relevant literature indicates that general cognitive abilities limit language comprehension, implying that they may have a direct impact on listening performance (Baddeley, 2003; Clark, Clark, 1977; Gathercole, Baddeley, 1993; Kintsch, van Dijk, 1978). Besides instructional factors, cognitive variables such as WM and L2 aptitude could influence L2 listening, as these are theoretically significant factors for this skill. This is because L2 listening involves various real-time processes, including processing auditory stimuli, recognizing words within a stream of sounds, parsing sequences of words, understanding the propositions in the input, and making inferences based on auditory information. For these processes to work effectively, it is necessary to temporarily retain the information (Sakai, 2018:1).

Research into the influence of any of these factors on listening comprehension is scarce and the results are contradictory. Several studies applying both simple and complex WM tests have reported that L2 listening and WM are positively correlated (Brunfaut, Révész, 2015; Gu, Wang, 2007; Kormos, Sáfár, 2008; Masrai, 2020; Vafaei, Suzuki, 2020; Vandergrift, Baker, 2015, 2018). However, in some studies, marginal or no correlation has been found (Andringa et al., 2012; Duman et al., 2021; Wallace, 2020). Moreover, evidence has been found for WM effect on listening in beginner learners, rather than in advanced learners (Satori, 2021; Vandergrift, Baker, 2015, 2018). As a way of illustration, in a large-scale study, Andringa et al. (2012) used an individual differences approach to investigate listening comprehension among 121 native and 113 non-native Dutch speakers. They examined how linguistic knowledge, processing speed, memory, and IQ could account for variations in listening comprehension. The study found that there were only slight correlations between WM and listening comprehension, linguistic knowledge, and processing speed. Indeed, WM did not explain variance in listening comprehension alone.

Vandergrift and Baker (2015, 2018) found that while working memory (WM) showed a significant correlation with L2 listening in the early stages of analysis, it did not significantly contribute to listening comprehension at higher proficiency levels. In contrast, Masrai's (2020) study with 130 upper intermediate students revealed that WM was a significant predictor of L2 listening comprehension, as assessed by the IELTS exam. Masrai

(2020) reported that WM accounted for an additional 14% of the variance in L2 listening skills, beyond what was explained by vocabulary knowledge.

In their study, Vafaei and Suzuki (2020) investigated the impact of working memory (WM) on L2 listening comprehension using two spatial WM tasks, designed to engage both spatial information processing and storage. This approach aimed to prevent any confusion between WM and L2 proficiency. The findings revealed that WM capacity emerged as a notable predictor of L2 listening ability among 263 Iranian EFL learners.

Whilst the study conducted by Duman et al. (2021), aimed to determine if WM and L2 aptitude play a role in L2 listening comprehension, concluded that neither WM nor language aptitude were significant predictors of L2 listening comprehension scores, other investigations (e.g., Satori, 2021) have found that WM does play a key role in listening comprehension, yet not in equal measure across proficiency levels.

Clearly, there is no current agreement on the role of working memory (WM) in explaining L2 listening comprehension. Research on L2 aptitude and L2 listening is even scarcer and also inconclusive. Li (2016) conducted a meta-analysis, revealing an average correlation of .30 between L2 aptitude and L2 skill acquisition. Specifically, the correlation between L2 aptitude and listening skill was weak ($r = .12$), with phonemic coding ability being the poorest predictor of listening comprehension. Other studies have shown moderate (Nagata et al., 1999) to weak (Sáfár & Kormos, 2008) relationships between L2 aptitude and listening skill in EFL contexts, or no relationship in ESL contexts (Ranta, 2002). The method of measuring learning gains may affect the varying correlations of L2 aptitude and its components (Li, 2019). Consequently, previous research has produced inconclusive results regarding the actual impact of WM and L2 aptitude on L2 listening.

Motivation, in the form of the L2MSS model, has been found to be related to language proficiency in general terms. Given the multi-componential nature of the L2MSS model of motivation, each one of its constitutive elements has been investigated in relation to L2 proficiency (Nishida, Yashima, 2017; Taguchi et al., 2009). Research has indicated that, for the most part, the Ideal L2 Self and Learning Experience are stronger predictors of language proficiency and better L2 learning gains. For instance, Nishida and Yashima (2017) found that EFL Japanese learners who had had early and positive learning experience showed higher levels of language proficiency. Similar findings can be found in a study by Dunn and Iwaniec (2021). Conversely, the Ought to L2 Self has yielded conflicting findings when examined in relation to L2 proficiency/L2 learning gains (Li, Zhang 2021) ranging from very weak correlations to marginal negative ones. To the researchers' knowledge, no studies have been conducted on the relationship between L2MSS (components) and L2 listening.

3. Materials and Methods

3.1. Participants

A stratified non-probability opportunity sample was used, with one hundred and four students, whose ages ranged from 18 to 30 years old ($M = 21.10$, $SD = 2.15$). Most of them attended high-schools under a voucher system ($N = 51$), followed by those that attended a private high-school ($N = 20$), public high-school ($N = 13$), and both voucher and public ($N = 3$). Most students indicated that they spoke Spanish at home ($N = 82$), followed by both Spanish and English ($N = 4$), and both Spanish and Japanese ($N = 1$). Finally, the majority of participants declared that they studied between 1–2 hours of English for their courses at home ($N = 37$), followed by between 3 and 4 hours ($N = 23$), less than one hour ($N = 18$), and more than 5 hours ($N = 9$).

2.2. Methods, tests administration, and procedure

This correlational study made use of the instruments described below for the variables under consideration:

a) MLAT for L2 aptitude measures: this study employed the first two sections of the MLAT, which are part of Phonetic Coding Ability component and deal with learning foreign sounds. The first part, *Number Learning*, assesses the individual's ability to manipulate (and store) auditory material by having the test-taker auditorily learn numbers in a made-up language. The second part, *Phonetic Script*, measures the test-taker's ability to learn to relate speech sounds to phonetic-like symbols.

The pilot test for *Number Learning* and *Phonetic Script* sections led to slight adjustments in the testing procedure, ultimately enhancing the contextualized level of reliability for this particular component. For instance, it was found that participants had to be closely monitored during the test, as some of them insisted on rewinding the audio tracks to listen to the recording again, which is not allowed. Also, after consulting with the test developers in the US, it was decided that directions could be given in Spanish as well, which would contribute to strengthening the test's reliability without distorting the scores (Stansfield, Reed, 2004; for review of official sample items of the MLAT, you may visit <https://lltf.net/mlat-sample-items/>). Both sections combined take less than 15 minutes.

b) PSTM measures: PSTM was measured using a nonword repetition test comprising six sets of six stimuli each, four of which conformed to the various phonotactic Spanish language combinations, while the remaining two followed English language phonotactic combinations. Word length ranged primarily from two syllables to five syllables with varying lexical stress and syllable prominence patterns, featuring lexical stress variability in both languages, as they appear to have an effect on recall (Janse, Newman, 2013). For the Spanish stimuli, lexical stress represents the tendencies observed in Spanish (see Finch, Ortiz-Lira, 1982), i.e., a stronger preference for early stress in two-syllable words and a fairly strong preference for stress on the penultimate syllable in three- and four-syllable words. As per the English stimuli, for two- and three-syllable words, the dominant stress and prominence pattern was stressed/prominent syllable, followed by unstressed/weak syllable(s). The test also incorporates three introductory practice sets of five stimuli each. The first two followed Spanish phonotactics and lexical stress patterns. The third set conformed to English phonotactics, syllable prominence, and lexical stress patterns.

Participants received all directions in Spanish during the nonword repetition span task. A three-second pause was given after the instructions had been read, which was followed by a new set of nonwords. Once the participants heard all the stimuli in the sequence, separated by a one-second pause, they were given 10–12 seconds to repeat them. In all, the test took less than 10 minutes.

As far as the scoring procedure goes, we followed the following criteria: (i) three points were given to each nonword accurately repeated in the correct order; (ii) two points were given to an accurately repeated nonword in the wrong order; (iii) one point was given to a partly accurately repeated word in the right order; and (iv) no points were given to nonwords that were either not repeated, or were partly accurately repeated, but in the wrong order. To determine repetition accuracy, it was decided that phonemic substitutions, omissions, or phonemic deviances from the target phonemic forms were considered incorrect. Allophonic or intonational variations did not affect accuracy judgements (Archibald, Gathercole, 2006), nor did epenthesis, as long as it did not deviate from the syllable sequence (Kaushanskaya, Yoo, 2013). Some sample items following Spanish phonology and phonotactics for the two-syllable group are as follows: *prena*, *urpa*, *parni*; other sample items following English phonology and phonotactics for the two-syllable group are as follows: *rubid*, *prindle*, *rindle*, *ballop*.

c) L2 motivation as L2MSS: An L2MSS survey on a 4-point Likert scale was used, which went from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). The

survey comprised eight items tapping into the Ideal L2 Self, six for the Ought-to L2 Self, and six for L2 Learning Experience. The survey was adopted and translated from Taguchi et al. (2009) and has been validated and used in previous investigations in Chile (Véliz-Campos et al. 2020). The instrument was given in the participants' native language to ensure comprehension, as they were from courses with varying levels of English proficiency, and it took less than 10 minutes to complete. Regarding the reliability of the survey, the coefficients showed that the instrument was reliable, with the following scores: (a) Ideal L2 Self: 0.83; (b) Ought-to L2 Self: 0.72; (c) L2 Learning Experience: 0.83.

A sample of an item in the survey can be found below. As pointed out earlier, the survey was administered in Spanish; for ease of comprehension, the sample item has been translated into English:

	Totalmente en desacuerdo / Completely disagree	En desacuerdo / Disagree	De acuerdo / Agree	Totalmente de acuerdo / Totally agree
Me puedo imaginar a mí mismo/a viviendo en el extranjero y teniendo una conversación en inglés / <i>I can imagine myself living abroad and having a conversation in English.</i> (Ideal L2 Self)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprender inglés es necesario porque las personas a mi alrededor esperan que lo haga / <i>Learning English is necessary because people around me expect me to do so.</i> (Ought-to L2 Self)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta el ambiente general de mis clases de inglés / <i>I like the overall atmosphere of my English classes.</i> (L2 learning experience).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

d) Listening performance: The Oxford Online Placement Test was used three months apart, which yielded two data sets of listening performance, which allowed us to determine whether possible increments in listening

performance correlated with L2 aptitude, PSTM and/or L2 motivation. During both administrations, participants were all exposed to regular English language instruction comprising both skills-specific development and integrated L2 teaching. The test is divided into two parts, namely Use of English and Listening. Whilst participants took both parts, scores for the Listening section alone were used for the study. The rationale for using this instrument was that it is self-adaptive, which guarantees that questions will most likely be different from administration to administration. Also, scores were instantly available to the researchers and exportable to a data analysis software. Raw scores were used for both administrations. The whole test often takes between 45 minutes and an hour; the section used for this study usually takes between 20–30 minutes due to its self-adaptive nature. The Listening Section was comprised of three sub-sections: For the first subsection, participants were asked to listen to a short dialogue and identify what the speaker meant in a four-option multiple choice format. The subsection consisted of some 10 items. For the second subsection, participants were asked to listen to a longer conversation and identify what the speaker meant in a four-option multiple choice format. Also, the subsection consisted of some 10 items. For the third subsection, participants were asked to listen to a monologue or a dialogue and identify what the speaker meant in a four-option multiple choice format. The subsection also consisted of a similar number of items.

2.3. Procedure

Permission from the university was sought and granted in writing. Then, the participants were contacted via email and invited to participate in a meeting where the study details were presented. Both classes used for the study agreed to participate in the investigation, and all students signed a consent form.

The Listening Performance test, the MLAT, and the nonword repetition task were administered in a relatively large language lab with good sound quality to the two separate groups of participants. The L2MSS was administered in class time. After the first Listening Performance test administration, and once the other data gathering instruments had all been administered, the second Listening Performance test was applied. The whole data gathering process was conducted over three months. Also, the researchers ensured that no more than test was administered per week.

3. Results

We tested whether PSTM, L2 aptitude, and motivation were associated with increments in listening performance. To test these hypotheses, we used linear regression analyses including PSTM, L2 aptitude, and motivation as predictors of listening performance at time 2. To specifically address changes over time in listening performance (i.e., increments), we also included listening performance at time 1 as an additional predictor. Results from these analyses are shown in Table 4. These results indicate that after adjusting for listening performance at time 1, PSTM, but not L2 aptitude, predicted listening performance at time 2. In other words, participants higher in PSTM experienced significant increments in listening performance. Furthermore, after adjusting for listening performance at time 1, the only motivational factor predicting listening proficiency at time 2 was learning experience. This suggests that participants scoring higher in learning experience exhibited increments in listening performance. Importantly, when including phonological short-term memory, L2 aptitude, and motivational indicators in the same linear regression model, only PSTM predicted changes in listening performance. In summary, the main predictor of changes in listening performance was PSTM.

4. Discussion

The current study aimed to investigate the relationship between L2 aptitude, PSTM, motivation and L2 listening proficiency. The results showed that out of the three factors PSTM was the strongest predictor for L2 listening performance, supporting the notion that working memory plays a crucial role in L2 listening comprehension. This finding aligns with recent studies in that, as argued by Sakai (2018), several L2 listening operations tap into the main function of PSTM which deals with maintaining information for a brief period of time and facilitating the efficient allocation of attention to linguistic cues, leading to improved comprehension, based on greater and/or accurate decoding and interpretation of the linguistic input. While previous studies examining the relationship between PSTM (or WM at large) have yielded conflicting results, with some suggesting that they correlate positively (Masrai, 2020; Vandergrift, Baker, 2018), others have found very marginal or no correlations (Wallace, 2020), with stronger correlations in beginner L2 learners, not distant from this study's participants.

On another note, the findings of this study seem aligned with previous research, in that L2 listening appears weakly correlated with L2 aptitude, as

Table 3 Descriptive statistics and correlations matrix

Variable	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. L2 aptitude	31.35	6.30	1						
2. PSTM	20.43	7.48	.37*	1					
3. Ideal L2 self	4.61	0.42	.14	-.11	1				
4. Ought to L2 self	2.72	0.47	-.14	.07	.08	1			
5. Learning experience	3.98	0.58	.08	.08	.43***	<.01	1		
6. Listening performance (t1)	76.71	20.41	.29*	.16	<.01	-.14	.06	1	
7. Listening performance (t2)	79.07	19.95	.46***	.37*	.05	-.11	.22	.87***	1

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Table 4 Linear regression models

	Model 1				Model 2				Model 3						
	b	se	t	p	β	b	se	t	p	β	b	se	t	p	β
Intercept	1.32	7.99	0.17	.870		0.91	19.26	0.05	.963		-9.47	19.74	-0.48	.637	
Phonological short-term memory	0.77	0.19	4.07	<.001	.35						0.64	0.20	3.15	.005	.26
L2 aptitude	-0.10	0.32	-0.30	.767	-.03						0.02	0.32	0.07	.942	-.07
Listening performance (t1)	0.80	0.08	9.77	<.001	.79	0.86	0.07	12.04	<.001	0.86	0.78	0.09	9.12	<.001	.83
Ideal L2 self						-5.39	4.03	-1.34	.188	-0.10	-3.26	3.74	-0.87	.394	-.02
Ought to L2 self						2.70	2.95	0.92	.365	0.07	1.10	2.79	0.39	.698	-.08
Learning experience						7.10	3.15	2.25	.029	0.17	5.93	2.98	1.99	.061	.18
	$F(3, 22) = 60.40, p < .001, R^2 = .89$					$F(4, 44) = 39.90, p < .001, R^2 = .78$					$F(6, 19) = 32.20, p < .001, R^2 = .91$				

Note: b indicates unstandardized coefficient and β indicates standardized coefficient

noted by Li's (2016) meta-analysis. Notably, the weakest predictor was found to be phonetic coding ability, which was the L2 aptitude measure used in this study. This may be explained by the narrow focus on acoustic cues, which may not necessarily translate into overall comprehension in an L2.

As per the role of L2 motivation – as measured from the L2MSS perspective – in L2 listening, although no studies have examined it thus far, conflicting results have been found when relating motivation and L2 learning gains in general. Our findings suggested that none of the constitutive aspects of the L2MSS predict L2 listening, save for learning experience – somewhat aligned with Li and Zhang's (2021) findings. Learning experience has proven to play a significant role in predicting L2 proficiency in general (Nishida, Yashima, 2017), which may apply to L2 listening performance in particular, with potentially rich pedagogical implications.

Future longitudinal studies, with more L2 listening measures, could provide a better understanding of the developmental impact on L2 listening proficiency. Moreover, the current study focused on a specific population of L2 learners, and caution should be taken when generalizing the findings to different learner populations, or diverse linguistic contexts.

Lastly, the findings are informative as they provide us with valuable information about the weight of individual factors in reference to L2 listening. Also, this investigation has shown that profiling students' aptitudes and affect can certainly contribute to more effective pedagogical practices by displaying instructional models that best suit diverse learners (Robinson, 2002) as suggested by Doughty (2019).

5. Conclusion

It became apparent that PSTM emerged as the strongest predictor for L2 listening, outweighing the influence of both L2 aptitude and overall L2 motivation. In this respect, several studies have highlighted the crucial role of PSTM in language learning, particularly in tasks involving the processing and retention of phonological information, as is the case of Vafae and Suzuki (2020), who found a positive correlation between WM – not PSTM in particular – and L2 listening skills, which suggests that individuals with higher WM capacity are better able to retain and manipulate phonological representations, enabling them to comprehend and process spoken language more successfully. Conversely, the impact of L2 aptitude, specifically phonetic coding ability, on L2 listening proficiency seems to be relatively less influential, at least in this study. This aligns with findings from the research conducted by Li (2016), who found a weaker relationship between L2 aptitude and L2 listen-

ing performance. The authors propose that while phonetic coding ability may contribute to initial phonological acquisition by focusing on discrete acoustic aspects, it may not significantly affect the development of listening skills in the long term, which may encompass other complex cognitive tasks. Furthermore, the L2 Motivational SelfSystem model did not prove to be a strong predictor as a whole for L2 listening performance in this study. The exception to this finding is *learning experience*, albeit with a moderate predictive power, which supports Dörnyei's (2019) claim that L2 learning experience can be a strong predictor for motivated behaviour – and ultimately proficiency-, which foregrounds the role of teachers and methodologies in the learning process. These findings are consistent with the work of Artieda-Gutiérrez (2015), who argued that L2 motivation is one of the two strongest predictors of overall L2 learning, although its impact on specific skills like listening may be less prominent.

Conflict of interests

The authors declare that they have no conflict of interest.

This work was supported by the Chilean National Research and Development Agency ANID [Fondecyt grant number 1220209].

Bibliography

- Al-Hoorie A.H. (2018), *The L2 motivational self system: A meta-analysis*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", No 4, pp. 721–754.
- Andringa S., Olsthoorn N., van Beuningen C., Shoonen R., Hulstijn J. (2012), *Determinants of success in native and non-native listening comprehension: An individual differences approach*. "Language Learning", No S2, pp. 49–78.
- Archibald L.M.D., Gathercole S.E. (2006), *Nonword repetition: A comparison of tests*. "Journal of Speech, Language, and Hearing Research", No 5, pp. 970–983.
- Artieda-Gutiérrez G. (2015), *Individual differences in adult learners of English as a foreign language at two levels of proficiency*. "Anuario de Filología: Estudios de Lingüística", No 5, pp. 161–162.
- Baddeley A. (2003), *Working memory and language: An overview*. "Journal of Communication Disorders", No 3, pp. 189–208.
- Baddeley A.D., Gathercole S., Papagno C. (1998), *The phonological loop as a language learning device*. "Psychological Review", No 1, pp. 158–173.
- Biedroń A. (2019). *Language aptitude: Insights from L2 exceptional learners*, (in:) Wen Z. E. Skehan, P., Biedroń, A. Li, S. Sparks, R. (eds.), *Language aptitude: Advancing theory, testing, research and practice*. London: Routledge, pp. 168–184.
- Biedroń A., Birdsong D. (2019), *Highly proficient and gifted bilinguals*, (in:) Houwer A., Ortega L. (eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 307–323.

- Biedroń A., Pawlak M. (2016), *New conceptualisations of linguistic giftedness*. "Language Teaching", 49, pp. 151–185.
- Biedroń A., Véliz-Campos M., Zychowicz K. (2022), *Longitudinal effects of phonological short-term memory and working memory capacity on L2 grammar knowledge*. "Advances in Cognitive Psychology", No 18, pp. 113–121.
- Brunfaut T., Révész A. (2015), *The role of task and listener characteristics in second language listening*. "TESOL Quarterly", No 1, pp. 141–168.
- Carroll J.B., Sapon S.M. (1959), *Modern language aptitude test*. New York: Psychological Corporation.
- Clark H.H., Clark E.V. (1977), *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- DeKeyser R., Koeth J. (2011), *Cognitive aptitudes for L2 learning*, (in:) Hinkel E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Volume II. New York: Routledge, pp. 395–406.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York: Routledge.
- Dörnyei Z. (2009), *The L2 motivational self system*, (in:) Dörnyei Z., Ushioda E. (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 9–42.
- Dörnyei Z. (2010), *The relationship between language aptitude and language learning motivation: individual differences from a dynamic systems perspective*, (in:) Macaro E. (ed.), *Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum, pp. 247–267.
- Dörnyei Z. (2019), *Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", No 1, pp. 19–30.
- Dörnyei Z. (2020), *Innovations and challenges in language learning motivation*. London: Routledge.
- Dörnyei Z., Chan L. (2013), *Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages*. "Language Learning", No 3, pp. 437–462.
- Dörnyei Z., Kubanyiova M. (2014), *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei Z., Skehan P. (2003), *Individual differences in second language learning*. (in:) Doughty C., Long M.H. (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 589–630.
- Doughty C. (2019), *Cognitive language aptitude*. "Language Learning", No S1, pp. 101–126.
- Duman S., Yalçın Ş., Erçetin G. (2021), *Working memory and language aptitude in relation to listening strategy instruction in an instructed SLA context*. "Annual Review of Applied Linguistics", No 41, pp. 108–117.
- Dunn K., Iwaniec J. (2021), *Exploring the relationship between second language learning motivation and proficiency: a latent profiling approach*. "Studies in Second Language Acquisition", No 4, pp. 967–997.

- Ellis R. (2004), *Individual differences in second language learning*, (in:) Davies A., Elder C., (eds.), *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 525–551.
- Finch D.F., Ortiz-Lira H. (1982), *A course in English phonetics for Spanish speakers*. London: Heinemann Educational.
- Gathercole S., Baddeley A.D. (1993), *Working memory and language*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Granena G., Yilmaz Y. (2019), *Corrective feedback and the role of implicit sequence-learning ability in L2 online performance*. "Language Learning", No 51, pp. 127–156.
- Gu S., Wang T. (2007), *Study on the relationship between working memory and EFL listening comprehension*. "CELEA Journal", 34, pp. 46–56.
- Hummel K.M. (2020), *Phonological memory and L2 vocabulary learning in a narrated story task*. "Journal of Psycholinguistic Research", No 3, pp. 603–622.
- Hyltenstam K. (2018), *Polyglotism: A synergy of abilities and predispositions*, (in:) Hyltenstam K., Barting I., Fant L., (eds.), *High level language proficiency in second language and multilingual contexts*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 170–196.
- Janse E., Newman R. (2013), *Identifying nonwords: Effects of lexical neighborhoods, phonotactic probability, and listener characteristics*. "Language and Speech", No 4, pp. 421–441.
- Kaushanskaya M., Yoo J. (2013), *Phonological short-term and working memory in bilinguals' native and second language*. „Applied Psycholinguistics”, No 5, pp. 1005–1037.
- Kintsch W., van Dijk T.A. (1978), *Toward a model of text comprehension and production*. "Psychological Review", No 5, pp. 363–394.
- Kong J.H., Han J.E., Kim S., Park H., Kim Y.S., Park H. (2018), *L2 Motivational Self System, international posture and competitiveness of Korean CTL and LCTL college learners: A structural equation modeling approach*. "System", 72, pp. 178–189.
- Kormos J., Csizér K. (2008), *Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior*. "Language Learning", No 2, pp. 327–355.
- Kormos J., Sáfár A. (2008), *Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning*. "Bilingualism: Language and Cognition", No 2, pp. 261–271.
- Li S. (2016), *The construct validity of language aptitude: A meta-analysis*. "Studies in Second Language Acquisition", No 4, pp. 801–842.
- Li S. (2019), *Six decades of language aptitude research: A comprehensive and critical review*, (in:) Wen Z.E., Skehan P., Biedroń A., Li S., Sparks R. (eds.), *Language aptitude: Advancing theory, testing, research and practice*. London: Routledge, pp. 78–97.
- Li M., Zhang L. (2021), *Tibetan CSL learners' L2 Motivational Self System and L2 achievement*. "System", No 4, 102436.

- Martin K.I., Ellis N.C. (2012), *The roles of phonological short-term memory and working memory in L2 grammar and vocabulary learning*. "Studies in Second Language Acquisition", No 3, pp. 379–413.
- Masrai A. (2020), *Exploring the impact of individual differences in aural vocabulary knowledge, written vocabulary knowledge and working memory capacity on explaining L2 learners' listening comprehension*. "Applied Linguistics Review", No 3, pp. 423–447.
- Mikels J.A., Reuter-Lorenz P.A. (2019), *Affective working memory: An integrative psychological construct*. "Perspectives on Psychological Science", No 4, pp. 543–559.
- Moskovsky C., Alrabai F., Paolini S., Ratcheva S. (2013), *The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition*. „Language Learning”, No 1, pp. 34–62.
- Moskovsky C., Assulaïmani T., Racheva S., Harkins J. (2016), *The L2 motivational self system and L2 achievement: A study of Saudi EFL learners*. "The Modern Language Journal", No 3, pp. 641–654.
- Nagata H., Aline D., Ellis R. (1999), *Modified input, language aptitude and the acquisition of word meanings*, (in:) Ellis R., (ed.), *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 133–149.
- Nishida R., Yashima T. (2017), *Language proficiency, motivation and affect among Japanese university EFL learners focusing on early language learning experience*. "ARELE Annual Review of English Language Education in Japan", 28, pp. 1–16.
- Oportus R., Ferreira Cabrera A., Sáez Carrillo K. (2016), *Memoria fonológica en español como lengua extranjera: un estudio relacional*. "Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura", No 2, pp. 153–168.
- Papagno P. (2022), *The phonological loop as a 'language learning device'*, (in:) Schwieter J.W., Wen Z. (E.). (eds.), *The Cambridge handbook of working memory and language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 51–72.
- Papi M., Teimuri Y. (2014), *Language learner motivational types: A cluster analysis study*. "Language Learning", No 3, pp. 493–525.
- Ranta L. (2002), *The role of learners' language analytic ability in the communicative classroom*, (in:) Robinson P. (ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 159–180.
- Robinson P. (2002), *Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on adult incidental SLA*, (in:) Robinson P. (ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 212–266.
- Sáfár A., Kormos J. (2008), *Revisiting problems with foreign language aptitude*. "IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching", No 2, pp. 113–136.
- Sakai H. (2018), *Working memory in listening*, (in:) Liontas J.I. (ed.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. New York: John Wiley & Sons, pp. 1–6.
- Satori M. (2010), *The effect of teaching phonetic information through repeated practice of dictation and reading aloud in L2 listening class*. "The Language Education & Technology", 47, pp. 159–180.

- Satori M. (2021), *Effects of working memory on L2 linguistic knowledge and L2 listening comprehension*. "Applied Psycholinguistics", No 5, pp. 1313–1340.
- Stansfield C.W., Reed D.J. (2004), *The story behind the Modern Language Aptitude Test: An interview with John B. Carroll*. "Language Assessment Quarterly", No 1, pp. 43–56.
- Taguchi T., Magid M., Papi M. (2009), *The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study*, (in:) Dörnyei Z., Ushioda E. (eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 66–97.
- Ueki M., Takeuchi O. (2013), *Forming a clearer image of the ideal L2 self: The L2 motivational self system and learner autonomy in a Japanese EFL context*. "Innovation in Language Learning and Teaching", No 3, pp. 238–252.
- Vafaei P., Suzuki Y. (2020), *The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary knowledge in second language listening ability*. "Studies in Second Language Acquisition", No 2, pp. 383–410.
- Vandergrift L., Baker S.C. (2015), *Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis*. "Language Learning", No 2, pp. 390–416.
- Vandergrift L., Baker S. C. (2018), *Learner variables important for success in L2 listening comprehension in French immersion classrooms*. "Canadian Modern Language Review", No 1, pp. 79–100.
- Véliz-Campos M., Polanco M., Biedroń A. (2020), *L2 motivational self system, international posture, and the socioeconomic factor in EFL at university level: The case of Chile*. "Psychology of Language and Communication", No 24, pp. 142–174.
- Véliz-Campos M. (2018), *Pronunciation learning strategies, aptitude, and their relationship with pronunciation performance in pre-service English language teachers in Chile*. "Iranian Journal of Language Teaching Research", No 6, pp. 57–76.
- Wallace M.P. (2020), *Individual differences in second language listening: Examining the role of knowledge, metacognitive awareness, memory, and attention*. "Language Learning", No 1, pp 5–44.
- Wen Z., Jackson O. (2022), *Working memory*, (in:) Li S., Papi M. (eds.), *The Routledge of second language acquisition and individual differences*. New York: Routledge, pp. 54–66.
- Wen Z., Skehan P. (2011), *A new perspective on foreign language aptitude research: building and supporting a case for "working memory as language aptitude"*. "Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies", No 60, pp. 15–044.
- Wong Y.K. (2018), *Structural relationships between second-language future self-image and the reading achievement of young Chinese language learners in Hong Kong*. "System", 72, pp. 201–214.
- Yousefi M., Mahmoodi M.H. (2022), *The L2 motivational self-system: A meta-analysis approach*. "International Journal of Applied Linguistics", No 2, pp. 274–294.

Received: 29.11.2023

Revised: 24.03.2024

Małgorzata Baran-Łucarz

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-9310-0606>

malgorzata.baran-lucarz@uwr.edu.pl

Personality as a correlate of pronunciation attainment: The case of formal setting with explicit pronunciation-focused instruction

The paper reports a study examining which Big Five personality traits correlate with pronunciation attainment of students who had been offered systematic long-term explicit pronunciation-focused instruction. The participants were 47 English majors just finishing their one-year course of practical English phonetics at the University of Wrocław, Poland. The five personality traits were measured with the use of a Polish version of Goldberg's instrument, i.e. IPIP-BFM-50 (Struś, Ciecuch, Rowiński, 2014). The personality traits were then correlated with the students' pronunciation proficiency represented by their (1) phonological competence, (2) pronunciation of selected vocabulary, and (3) accuracy in pronunciation operationalised as correct production of selected segments, rhythm, and consistency in using a chosen native English accent (RP or GA) when reading aloud a short passage with focus on its meaning. All of the judged aspects of pronunciation were explicitly drawn attention to and practised during the course of phonetics. The results of correlation analyses revealed that Openness to experience and Conscientiousness were significantly and positively linked to pronunciation attainment, with the former showing moderate and large effect sizes, and the latter, small and moderate effect sizes.



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

Keywords: Big Five personality traits, pronunciation attainment, formal setting, explicit pronunciation-focused instruction

Słowa kluczowe: Wielka Piątka, wymowa, środowisko formalne, eksplicytna instrukcja w zakresie wymowy

1. Introduction

Individual learner differences (IDs) have been attracting the interest of second language acquisition (SLA) researchers for several decades. This is due to the fact that they determine “how learning proceeds” (Cohen, Dörnyei, 2002: 170), “the speed of acquisition” and “ultimate level of attainment, with a few achieving native-like competence and others stopping far short” (Ellis, 2004: 526). Some (e.g., Dörnyei, 2005: 2) even suggested that IDs are “the most consistent predictors of L2 learning success (...) and no other phenomena investigated within SLA have come even close to this level of impact”. In spite of the consensus regarding the importance of IDs in foreign language (FL) learning (e.g., Botes et al., 2020; Teimouri et al., 2019), there are still several questions in this area lacking clear cut answers. While some internal factors in SLA, such as anxiety, motivation, aptitude, and learning strategies, have been explored more thoroughly, others, such as personality, have still not been researched extensively enough (Piechurska-Kuciel, 2020). This seems surprising, taking into account the fact that not only do linguists assume personality may be a crucial determinant of success in FL learning, but that this is also suggested by teachers’ observations in the classroom (Dewaele, 2022). Moreover, while some (sub)skills affected by personality have been looked at more frequently, the influence of personality traits on learning other language aspects, such as pronunciation, has not yet been explored sufficiently. Taking into consideration the evident link between pronunciation and one’s identity (Guiora et al., 1972; Walker, 2011) and the fact that learning this subskill is strongly affected by emotions (Baran-Łucarz, 2014), exploring the role of personality in pronunciation acquisition in depth appears to be necessary. A better understanding of this relationship could help to make pronunciation/phonological instruction (PA) more effective, by tailoring it to the students’ personality profiles and needs. Consequently, to fill this gap, a study aiming at examining the relationship between the Big Five personality traits and the level of pronunciation was carried out. Its first part (Baran-Łucarz, 2023) concentrated on exploring the potential link between the level of accentedness and personality traits in the case of lack of explicit and systematic pronunciation instruction. The results showed that Openness to experience was the only

correlate of accentedness, modified by several other internal factors. In this paper, the second part of the project is reported. This delved into the potential relationships among the Big Five personality traits and pronunciation attainments in a formal setting, in which this time, unlike in the first part of the project, students were provided with systematic pronunciation training and explicit phonological instruction. Before, however, the research and its results are presented, a brief literature review is offered, focused on earlier studies attempting to inquire into the role of personality with reference to success in pronunciation learning.

2. A brief overview of earlier studies on IDs and personality as determinants of FL pronunciation attainment

The level FL learners reach in their pronunciation depends on two types of factors, i.e. external (environmental/contextual) and internal (learner). While the former embraces differences in the type, quality and amount of input the students are provided with, the latter refers to several IDs which moderate the effects of the external variables (e.g., Celce-Murcia et al., 2010; Derwing, Munro, 2015; Mora, 2022; Pennington, Rogerson-Revell, 2019). The IDs whose relation to successful pronunciation learning has been explored are: age (e.g., Granena, Long, 2013), aptitude (e.g., Saito et al., 2017), working memory (e.g., Mora, 2022), cognitive style (e.g., Baran-Łucarz, 2022), anxiety (e.g., Szyszka, 2017; Baran-Łucarz, 2016), motivation (e.g., Baran-Łucarz, 2017; Nagle, 2018), willingness to communicate (e.g., Baran-Łucarz, 2014), beliefs and attitudes (e.g., Baran-Łucarz, 2017; Jarosz, 2019), and ethnocentric tendencies (e.g., Gatbonton et al., 2011; Szyszka, Baran-Łucarz, in press). Despite the fact that now more studies examining the significance of personality for L2 pronunciation learning have been conducted, this is evidently scant when compared to research scrutinizing other individual factors with reference to pronunciation learning. In 2005, Dörnyei claimed that personality is one of the most powerful predictors of success in SLA, next to aptitude, motivation, learning style and strategies. Piechurska-Kuciel (2022: 218) explains that “the impact of the construct is essential in daily interaction”. Since L2 learning constantly involves interaction with other people, both in naturalistic (TL native speakers, other L2 users) and classroom settings (other learners, the teacher), and with the learning materials, it can indeed be shaped by personality. As stressed above, the evident link between personality and identity (Guiora et al., 1972; Walker, 2011), and the fact that practising pronunciation is strongly emotionally loaded (Baran-

Łucarz, 2014), tapping into the link between the two – personality and pronunciation attainments – appears to be vital.

There are several taxonomies of personality. However, nowadays the most popular one examined by SLA researchers is the Five Factor Model, also known as the Big Five Model (BFM) or simply – the Big Five (McCrea, Costa, 2004). It posits “five broad dimensions of personality domains (...) that can describe an individual, regardless of language or culture” (Piechurska-Kuciel, 2002: 222). Based on Struś, Ciecuch and Rowiński (2014), the can be introduced as follows (Baran-Łucarz 2023: 382):

- Emotional stability (vs. Neuroticism) – the level of emotional stability and resistance, and tolerance to frustration
- Extraversion (vs. Introversion) – the level of activity, energy, sociability, social self-confidence
- Openness to experience (vs. low Openness) – the level of intellectual openness, creativity, imagination use, attitude towards novelty
- Agreeableness (vs. low Agreeableness) – attitudes towards people, the level of trust and sentiments
- Conscientiousness (vs. low Conscientiousness) – the level of organization, diligence in pursuing goals and performing tasks, proneness to order and dutifulness

It is still unclear if and in what way personality determines proficiency in FL pronunciation, fluency, comprehensible speech or level of accentedness. Some studies (Baran-Łucarz, 2011; Derwing, Rossiter, 2002; Szyszka, 2011) have revealed that anxiety – the major component of Neuroticism – is negatively correlated with accuracy in pronunciation. The trait that has captivated the attention of most researchers interested in IDs and pronunciation is Extraversion. However, the results of various studies on this are not only inconsistent, but sometimes even contradictory. While Daele (2005) and Oya et al. (2004) found no link between Extraversion and pronunciation accuracy, other studies have shown that in a classroom setting, it is a correlate of learners’ global impression (Oya et al., 2004), fluency (Rossier, 1976), and pronunciation proficiency (Zárate-Sánchez, 2017). Finally, some (Busch, 1982) have found Extraversion to be negatively correlated with pronunciation accuracy. Hu and Reiterer (2009) examined the connection between numerous traits of personality and pronunciation correctness. In their study, Extraversion, Openness to experience and Neuroticism were found to be non-significant correlates of pronunciation. However, weak and moderate correlations were found in the case of Conscientiousness and Agreeableness, with the “more talented persons” being “more agreeable and less Conscientious” (Hu, Reiterer, 2009: 120). In contrast, Zárate-Sánchez (2017: 227) reported that Extraversion and Neuroticism were significant predictors of foreign accent, with

the results being .36 and .59 at $p < .01$, respectively. It is important to clarify, however, that the outcomes of Hu and Reiterer (2009) and Zárte-Sández (2017) must be viewed with caution since it is unclear if the participants had been phonetically trained and, if so, what the characteristics of formal pronunciation instruction and practice were. Finally, in the first part of the project already mentioned briefly in this paper (Baran-Łucarz, 2023), it was found that the level of the students' accentedness, without them being provided with any explicit PA, was correlated with the Big Five personality traits, and showed a weak relationship only with Openness to experience (-.26 at $p < .025$). The link was found to be further shaped by motivation to reach nativelike pronunciation, attitudes towards the sound of English, pronunciation self-perceptions, and strategies applied in autonomous learning. Additionally, the qualitative outcomes suggested the importance of Agreeableness, which was observed to be very high, or high, among learners with the lowest levels of accentedness. In the second part of the project, reported herein, attention shifts to pronunciation accuracy and explicit pronunciation-focused instruction, with the research question being as follows:

RQ: Are any Big Five personality traits – Emotional stability, Extraversion, Openness to experience, Agreeableness, Conscientiousness – significant correlates of pronunciation attainments of students who had been provided with explicit pronunciation-focused instruction and systematic pronunciation practice?

3. Methodology

3.1. Participants

The participants of this part of the project were 47 Polish majors of English (34 females and 13 males), who had just completed a 60-hour course of practical phonetics at the Institute of English Studies, University of Wrocław. The students' age ranged from 19 to 23, with an average of 20.2. Before they began studying, their level was assumed to have been upper intermediate (B2–C1, according to the CEFR), which was suggested by their very good results on the high-school leaving exams in English. All of them attended 90 minutes of practical phonetics every week, run by the same trained and experienced English pronunciation teacher and researcher. It is important to clarify that they were the same students who participated in the first part of the project (Baran-Łucarz, 2023). The number of subjects, however, was this time smaller, since some of them moved to other groups taught by another teacher, due to changes in the schedule introduced in the second semester. Before

the course, none of the students were provided with explicit PA systematic pre-planned practice. Only 36% of the subjects claimed they had taken part in lessons with native speakers of English for a few months. However, all of the subjects exposed themselves regularly to authentic English outside the classroom “by listening to songs (87%), watching English films in their original language version (82%) and short videos on Tiktok (73%), and speaking with foreign friends (native (28%) or non-native speakers (72%)) in English either live (15%) or online through communicators (85%)” (Baran-Łucarz, 2023: 384). While studying in the first year of English Philology, in addition to the course of phonetics, the subjects took part in obligatory practical courses in grammar, vocabulary, writing, and speaking. They also attended classes in British and American literature, linguistics, descriptive grammar, and history of the UK and USA. All of these courses were taught in English by qualified and experienced Polish academics and researchers, with the exception of speaking, which was taught by an American native speaker (semester 1) and a British native speaker (semester 2). Finally, it is important to add that at the beginning of the course none of the participants declared to be unwilling to reach a nativelike level of pronunciation, with 55% being very highly motivated, 38% highly motivated, and the remaining being unsure. When the course was coming to an end, the motivation of the participants did not differ considerably. Small changes from being highly motivated (5 points on the 6-point scale; see information on the scale in the next subsection) to very highly motivated (6 points on the scale) or vice versa were observed in the case of eight students. Additionally, one learner who was earlier motivated to reach a nativelike accent seemed to become less sure of his/her aim (a change from 5 to 4 points on the scale), and two participants changed their answers from being undecided, to rather unwilling to reach a nativelike level (change from 4 to 3 points on the scale). Due to the latter two students being outliers in terms of their concern for nativelike pronunciation, their results were not taken into account in further data analyses.

3.2. The phonetics course

The main aim of the course of phonetics the participants took part in was to help them reach the C1 level of CEFR in pronunciation, which is one of the requirements of the undergraduate study programme. More specifically, the students were expected to gain the ability to “articulate virtually all of the sounds of the target language with a high degree of control” and to “self-correct if he/she noticeably mispronounces a sound”, controlling at the same time stress rhythm and intonation (Council of Europe, 2018: 136). The points

of reference were standard models of pronunciation, i.e. modern Received Pronunciation (RP) or General American (GA), which complies with the expectations of the majority of the students in our institute (Baran-Łuczcz, 2022). After a diagnosis of each student at the beginning of the course, they were assisted in deciding on either RP or GA as their target for the future. Although initially all of the students declared a wish to approach one of the standard accents, they were allowed to keep their L1 accent and set a high communicative level as their main aim. As recommended by most phonodidactics (Derwing, Munro, 2015; Pennington, Rogerson-Revell, 2019; Sardegna, 2023; Szpyra-Kozłowska, 2015), three main aspects were systematically developed during the course, i.e. phonetic and phonological competence, perceptive capacities, and articulatory skills.

Each class of 90 minutes would focus on 1–2 segments, complemented with practice of selected suprasegmental features. The lesson usually opened with a game-like warm-up activity (e.g., Hancock, 2017), homework checking, and reading aloud words and dialogues practised during earlier classes. Then articulatory features of new sounds were drawn attention to, usually through an inductive (guided discovery) approach, by comparing them to features of L1 counterpart sounds. Basic features of connected speech, and characteristics of RP and GA were drawn attention to. This phase was then followed by simple gymnastics of articulators, exercises in perception, and transcription of selected vocabulary items or phrases. Next choral repetition of words and sentences, and practising reading dialogues in which the new sound appeared in various contexts took place in pairs, during which the teacher would approach each pair to provide individual feedback and help. The class would usually end with a communicative task or relaxing game-like activity and assigning homework.

Authentic materials, such as short film excerpts and songs, were implemented during almost every class. It is vital to add that the participants' autonomous pronunciation learning skills were gradually developed by them sharing ideas during a few phonetics classes on cognitive, memory, affective, social and metacognitive pronunciation strategies that were effective in their case (Szyzka, 2017). Finally, each student had at least three individual 20-30-minute meetings with the teacher, where more detailed feedback was given and aims for the nearest future were together decided on. Some participants met more often, either in person or on-line, responding to the invitation to see the instructor whenever they wished and felt more feedback was needed. The continuous presence of the teacher in the participants' pronunciation development in this study complies with the need observed also by other phono-didactic educators, e.g., Sardegna (2023). Finally, since in this part of the study it is crucial that the participants *did* receive

systematic PI, which had particular characteristics, to make the picture of the PI more complete it is worth adding that 56% of the students *strongly agreed* and 32% *agreed* that most of the time during the classes they did not feel anxious; 77% felt usually either *highly* or *very highly* engaged, and 82% found most of the classes either *enjoyable* or *very enjoyable*.

3.3. Instruments; data collection and analysis procedures

3.3.1. The measure of personality and background information questions

The first set of data, enabling the examination the subjects' personalities and control of extraneous variables, were gathered at the beginning of the phonetics course. They were collected with the use of questionnaires designed in Microsoft Forms and sent out to the students by Teams. Before distributing the questionnaires, the students filled out consent forms, in which it was made clear that their participation in the study was voluntary, and the data provided by them would be used anonymously for scientific purposes. Having agreed, the subjects were requested to use either a nickname or number consistently throughout the whole project.

The participants' personality traits were examined with the application of a Polish standardized version (Struś, Ciecuch, Rowiński, 2014) of Goldberg's (1999) instrument, called the International Personality Item Pool–Big Five Model–50 (IPIP–BFM–50). The choice of this particular tool was dictated by the fact that it was designed for researchers rather than for individual diagnosis, is free of charge and exhibits sound psychometric characteristics. The instrument is a 50-item questionnaire with a 5-point Likert scale (from 1 – strongly disagree – to 5 – strongly agree), in which each of the five personality traits is addressed by 10 items. For every personality dimension the student could score 10 to 50 points; the higher the score, the higher the degree of his/her particular dimension. In this study, the tool revealed a satisfactory level of internal consistency with Cronbach's alpha ranging from .89 to .92 depending on the personality trait.

The questionnaire sent at the onset of the phonetics course was preceded by several open and Likert scale questions, whose goal was to control some extraneous variables. First of all, the participants were asked to self-assess their motivation to speak with a natively like accent (choosing a digit from 1 to 6, where 1 meant '*I definitely want to speak English with my first language accent.*' and 6 – '*I want to achieve an English native like accent very much.*'). They were also inquired about their previous stays abroad, experience with studying English ('*Where were you studying English?*'), exposure

(type and amount) to English outside the classroom, pronunciation learning in a formal setting (*'How was pronunciation explained and practised during your English classes?'*), their chosen standard accent references (British vs. American), and the nationalities of their prior English teachers (native vs. non-native speakers; how long the teachers taught them). At the end of the course, another short questionnaire with a 6-point Likert scale was filled out by the participants. It consisted of exactly the same question about motivation as the one asked before the course, and three other inquiries concerning the following: anxiety, engagement and enjoyment (*'How would you assess your level of experienced most of the time during the phonetics classes?'*), in which 1 denoted 'very low' and 6 – 'very high'.

3.3.2. Pronunciation Attainment Test (PAT)

As already mentioned above, the level of pronunciation (pronunciation attainment/pronunciation proficiency) was operationalised by three aspects: (1) phonological competence, (2) pronunciation of selected vocabulary, and (3) accuracy in pronunciation represented by correct (RP or GA treated as a reference point) production of selected segments, rhythm, and consistency in using a chosen native English accent (RP or GA) when reading a short passage with focus on its meaning. Phonological competence was measured by the sum of outcomes on three written tests in which the following areas were assessed: students' knowledge of characteristics of particular sounds (e.g., place, manner, voicing of consonants, characteristics of vowels), the articulatory differences between them and L1 counterpart sounds, features of GA and RP, and correctness of transcriptions of vocabulary items and short phrases. For each test, the participants received grades on a scale from 2 (fail) to 5 (the highest credit), the scheme used in formal assessment in Polish education at tertiary level, which were based on their percentage scores. For the purpose of this study (the application of a continuous scale in statistical analyses of data), the credits were converted into a 9-point scale in the following manner: 2 = 1pt; 3- = 2pts; 3 = 3pts; 3+ = 4pts; 4- = 5pts; 4 = 6pts; 4+ = 7pts; 5- = 8pts; 5 = 9pts. This way of transforming the grades into points was followed in the case of all aspects of the pronunciation attainments. The pronunciation at lexical level was measured with two lists of 47 words read aloud and recorded (one after the winter semester, and the other after the summer semester). The lexical items selected for these lists were drawn attention to during the course, and transcribed in class, or autonomously by the students, as one of their homework assignments. Many of the words were also cho-

sen for the IPA tests. The students, however, did not know which words would appear on the list. Finally, accuracy in pronunciation was judged on the basis of a short monologue read aloud, recorded and judged, by using an analytical (rather than an impressionistic/holistic) approach. The participants had 1 minute to familiarize themselves with the text before reading it aloud. While reading aloud, they were encouraged to draw attention to its main plot, by being told that its content would be discussed later on in class. This instruction was added so as to shift the students' attention from pronunciation to meaning, to make the task less pronunciation-controlled and to be able to better observe the pronunciation habits formed after the 30-week course of phonetics. The final grade for this task consisted of the sum of points received for (1) accuracy in pronouncing selected segments, word stress, rhythm (weak and strong forms), and (2) consistency in using typical features of either RP or GA (rhoticity/non-rhoticity, flapping, differences in vowel production e.g., /ɑ:/ vs. /æ/). When the former is concerned, the chosen sounds were those that are found to be frequently mispronounced by Poles (Szpyra-Kozłowska, 2015), with some leading to accented speech and others more to lower intelligibility. These were as follows: aspiration, alveolar place of articulation of /t/ and /d/, velar /ŋ/ n in contexts not allowing for /k/ or /g/ after it, post-alveolar fricatives and affricates, pairs of long and short vowels, and /æ/ vs. /ʌ/. For each feature the participants could gain from 1 to 4 points depending on the accuracy and frequency of correct production. The total number of points were turned into grades and then again to the 9-point scale. Thus, for this task the participants could get from 2 to 18 points. All the recordings were made with the use of a Rode NT-USB microphone attached to an Asus NX90JQ laptop with an internal sound card and with Praat (version 6.4.13). The assessment of pronunciation in the monologues was conducted by the phonetics teacher of the participants. Additionally, samples of 25 students were evaluated by another Polish phonetics teachers with over 25 years of experience in teaching English pronunciation. Since the interrater reliability was acceptable (Cronbach's alpha = .82), the assessment of the first judge was considered reliable and it was the judgements of this assessor that were eventually used in this paper.

4. Presentation of results

To be able to answer the research question, a quantitative analysis of data was carried out with the use of SPSS 23. Table 1 presents the descriptive statistics of the IPIP-BFM-50 scores. The highest means are in the case of

Openness to experience, Agreeableness and Conscientiousness, all of which appear to be important personality dimensions of those aiming at high proficiency levels in FLs (see Piechurska-Kuciel, 2020). The relatively high mean of Conscientiousness implies that what might have helped some of the participants succeed in learning English is, among many other characteristics, them being hard-working, diligent and well-organised. Others might have worked less diligently, compensating their effort e.g., with frequent exposure to the TL, or an inborn talent for FLs. When Extraversion is concerned, its mean is lower than that of the dimensions mentioned above. At the same time, it reveals the highest SD. These two facts suggest that Extraversion is not a decisive factor in reaching high levels in FLs (at least when measured by communicatively-oriented written and oral tests, as is the case of the Polish final school-leaving exams). In other words, since all of the students were accepted to the institute, they all represented good English, irrespective of whether they were highly Extroverted, highly Introverted or middle-of-the-roaders. What might be considered surprising is the mean of Emotional Stability, strictly related to anxiety, which is the lowest of all the means. It seems unexpected that individuals majoring in English as a FL, constantly exposed to the need to speak in the target FL, reveal relatively low levels of this personality trait.

Table 1. Descriptive statistics for the Big Five personality traits

	Emotional stability	Extraversion	Openness to experience	Agreeableness	Conscientiousness
Mean	25.12	29.40	37.57	39.29	33.53
SD	6.48	8.05	5.20	4.77	7.33
Min	10	10	10	10	10
Max	50	50	50	50	50
Low	15	11	23	23	17
High	40	45	48	48	48

Table 2 shows the descriptive statistics of the outcomes of the Pronunciation Attainment Test. As the results depict, there is still space for many students to progress in all aspects tested with the PAT. Since none of the assumptions underlying Pearson correlation (independence, scales, normality, linearity assumptions) were violated, further calculations could be carried out to answer the research question, i.e. to examine the existence of links between any of the five personality dimensions and pronunciation attainments.

Table 2. Descriptive statistics for different aspects of the Pronunciation Attainments Test

	Competence	Lexis	Pronunciation accuracy	Total
Mean	16.96	13.44	15.21	28.65
SD	4.69	2.55	2.58	4.77
Min	3	2	2	4
Max	27	18	18	36
Low	8	8	8	16
High	24	18	18	36

Finally, Table 3 provides the results of correlation analyses. As the table depicts, two dimensions of personality, i.e. Openness to experience and Conscientiousness were found to be significantly correlated with all the aspects of the PAT. The latter shows low (pronunciation accuracy) and moderate correlations (competence, pronunciation of lexis and the total attainment), with small and medium size effects, respectively. In the case of Openness to experience, the links range from low (competence), through moderate (pronunciation accuracy and total attainments) to high (pronunciation of lexis), showing from small to large effect sizes (Plonsky, Oswald, 2014).

Table 3. Results of Spearman correlation between pronunciation attainments and the Big Five personality traits

	Emotional stability	Extraversion	Openness to experience	Agreeableness	Conscientiousness
Competence	-.112	.062	.238*	.102	.333**
Lexis	.036	.185	.621***	.059	.397***
Pron. Acc.	-.058	.022	.440***	-.172	.219*
Total	.009	.115	.571***	-.052	.334**

Note.: * $p < .1$; ** $p < .05$; *** $p < .01$;

5. Discussion of results

The quantitative data presented above allow us to answer the research question. The outcomes of this specific study suggest that the pronunciation level of learners who are offered explicit pronunciation-focused instruction and systematic pronunciation practice is significantly correlated with two personality dimensions, namely Openness to experience and Conscientiousness.

As in the studies of Daele (2005), Oya et al. (2004), Hu and Reiterer (2009) and in the first part of the project focused on formal setting deprived of pre-planned focus on pronunciation (Baran-Łucarz, 2023), no link was found between Extraversion and any of the PAT aspects. It is important to stress that during the course various presentation techniques and approaches (deductive and inductive), types of tasks (controlled and communicative; with the use of authentic materials, controlled pronunciation focused tasks, and pronunciation applications), and grouping arrangements (individual, pair, group work) were offered. Moreover, it seems vital that the learners got to know numerous direct and indirect pronunciation strategies and were encouraged to try using them in autonomous learning. Finally, the potential differences between the needs of Extraverted and Introverted learners could have been levelled by the possibility of working individually with the teacher, where the students received personalised feedback and were helped in noticing the areas to improve and in planning the ways to exercise them. Some students requested for more face-to-face meetings with the phonetics teacher. Most of them were Extraverted learners.

Unlike in the study of Zárate-Sánchez (2017) and analogously to the results of Hu and Reiterer (2009) and (Baran-Łucarz, 2023), the level of Emotional stability, i.e. the ability to stay calm and in control of emotions, was not found to be a significant correlate of any outcomes of the PAT. An explanation for this may lie in the fact that most students found the class anxiety-free, enjoyable and engaging. Good classroom dynamics and the supportive atmosphere during the lesson might also explain the lack of link between the degree of Agreeableness of the students and their pronunciation proficiency. Such a friendly setting and positive emotions accompanying pronunciation practice might help reduce the typical negative feelings of low scorers on this personality dimension, such as distrust and emotional indifference to other people, and thus lead to lowering the affective filter and to better learning results.

With regard to Conscientiousness, it does not seem surprising that hard, diligent, thorough, systematic and well-organised work on pronunciation can lead to better results. It is also explainable that the effect size is bigger in the case of gaining phonological competence and correct pronunciation of vocabulary which simply needs to be memorised, than in the case of accuracy in pronunciation, which results from developing new articulatory habits at segmental and suprasegmentals levels and from becoming consistent in using a particular accent. The latter is undoubtedly more difficult and demands more time and effort for the improvement to be noticeable. What appears to be even more important in establishing installing new pronunciation habits than actual work is reflectivity, introspective skills, cognitive

openness and high consciousness and awareness, which are characteristics of individuals with high degrees of Openness to experience. The high correlation coefficient ($r = .62$ at $p < .01$) in the case of pronunciation of lexis implies that switching on awareness and raising cognitive involvement of the students might be particularly beneficial when getting to know and memorising pronunciation of new words (e.g., by comparing the different pronunciations of cognates in the TL and L1, or identifying properly and incorrectly placed word stress). Moreover, it is not surprising that this personality domain accounts also for higher phonological competence. Finally, it must be stressed that all these observations concern the situation when learners reveal high levels of motivation to reach a nativelike accent.

6. Conclusions

The study reported here suggests that two personality dimensions of the Big Five – Openness to experience and Conscientiousness – are significant correlates of pronunciation attainments when learners are provided with explicit pronunciation instruction and practice. The outcomes also indirectly reveal the power of reflectivity in pronunciation learning and lend support to the fact that effort and systematic practice can indeed enhance progress in pronunciation. Consequently, it seems that reflectivity and a systematic approach to pronunciation practice need to be developed among students aiming at high levels of this subskill. The outcomes also suggest the importance of an anxiety-free learning environment, and of engaging and enjoyable tasks. Despite the fact that two personality domains have been identified as correlates of pronunciation attainments in a setting offering explicit pronunciation instruction and practice, it must be underlined that the mosaic of learner variables determining the FL pronunciation level is complex, dynamic and interrelated with multiple external factors. Thus, this study can be considered only another small step forward in explaining variability in pronunciation attainments among FL learners.

Bibliography

- Baran-Łuczarska M. (2014), *The link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign-language classroom: The Polish EFL context*. "Canadian Modern Language Review", No 70(4), pp. 445–473.
- Baran-Łuczarska M. (2016), *Conceptualizing and measuring the construct of pronunciation anxiety. Results of a pilot study*, (in:) Pawlak M. (ed.), *Classroom-oriented research* Berlin, Heidelberg: Springer, pp. 39–56.

- Baran-Łucarz M. (2022), *'Show me who you are...'* Re-examining the role of individual differences in L2 pronunciation learning and teaching. Plenary talk at 13th PSLLT Conference, June 16-18 2022. Brock University, St. Catharines. Niagara Region, Ontario, Canada.
- Baran-Łucarz M. (2023), *Personality as a correlate of accentedness: The case of formal setting without pronunciation-focused instruction*. "Research in Language", No 21(4), pp. 377–396.
- Botes E., Dewaele J.-M., Greiff S. (2020), *The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis*. "Journal for the Psychology of Language Learning", No 2, pp. 25–56.
- Busch D. (1982), *Introversion-extraversion and the EFL proficiency of Japanese students*. "Language Learning", No 32(1), pp. 109–132.
- Celce-Murcia M., Brinton D.M., Goodwin J.M. (2010), *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen A.D., Dörnyei Z. (2002), *Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies*, (in:) Schmitt N. (ed.), *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold, pp. 170–190.
- Council of Europe. (2018), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Online: <http://rm.coe.int/cefr-companion-volume-withnew-descriptors-2018/1680787989> [Accessed 15.01.2023].
- Daele V.S. (2005), *The effects of extraversion on L2 oral proficiency*. "Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación", No 24, pp. 91–114.
- Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Derwing T.M., Munro M.J. (2015), *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Derwing T.M., Rossiter M.J. (2002), *ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies*. "System", No 30, pp. 155–166.
- Dewaele J.-M. (2022), *Personality*, (in:) Gregersen T., Mercer S. (eds.), *The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching*. London: Routledge, pp. 112–123.
- Ellis R. (2004), *Individual differences in second language learning*, (in:) Davies A., Elder E. (eds.), *The handbook of applied linguistics*. Malden, MA: Blackwell, pp. 525–551.
- Goldberg L.R. (1999), *A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models*, (in:) Mervielde I., Deary I., De Fruyt F., Ostendorf E. (eds.), *Personality psychology in Europe*, 7. Tilburg: Tilburg University Press, pp. 7–28.
- Granena G., Long M.H. (2013), *Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains*. "Second Language Research", No 29, pp. 311–43.

- Gatbonton E., Trofimovich P., Segalowitz N. (2011), *Ethnic group affiliation and patterns of development of a phonological variable*. "The Modern Language Journal", No 95, pp. 188–204.
- Guiora A., Beit-Hallahmi B., Brannon R., Dull C.Y., Scovel T. (1972), *The effects of experimentally induced changes in ego status on pronunciation ability in a second language: An exploratory study*. "Comprehensive Psychiatry", No 13(5), pp. 421–428.
- Hancock M. (2017), *Pronpacks 1–4 (Workouts, Puzzles, Pairworks, Poems)*. Chester: Hancock and McDonald ELT.
- Hu X., Reiterer S.M. (2009), *Personality and pronunciation talent in second language acquisition*, (in:) Dogil G., Reiterer S.M. (eds.), *Language Talent and Brain Activity*. Mouton de Gruyter, pp. 97–130.
- Jarosz A. (2019), *English pronunciation in L2 instruction: The case of secondary school learners*. Cham: Springer Nature.
- McCrae R.R., Costa P.T. (2004), *A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory*. "Personality and Individual Differences", No 36(3), pp. 587–596.
- Mora J.C. (2022), *Aptitude and individual differences*, (in:) Derwing T., Munro J., Thomson R.I. (eds.), *Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Speaking*. Routledge, pp. 68–82.
- Nagle C. (2018), *Motivation, comprehensibility and accentedness in L2 Spanish: Investigation motivation as a time-varying predictor of pronunciation development*. "Modern Language Journal", No 102, pp. 199–217.
- Oya T., Manalo E., Greenwood J. (2004), *The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English*. "Applied Cognitive Psychology", No 18(7), pp. 841–855.
- Pennington M., Rogerson-Revelle P. (2019), *English Pronunciation Teaching and Research: Contemporary Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Piechurska-Kuciel E. (2020), *Big Five in SLA*. Heidelberg: Springer.
- Plonsky L., Oswald F.L. (2014), *How big is "big"? Interpreting effect sizes in L2 research*. "Language Learning", No 64(4), pp. 878–912.
- Rossier R.E. (1976), *Extroversion-introversion as a significant variable in the learning of oral English as a second language*. Unpublished PhD dissertation, University of Southern California, Los Angeles.
- Saito K., Dewaele J.-M., Hanzawa K. (2017), *A longitudinal investigation of the relationship between motivation and late second language speech learning in classroom settings*. "Language and Speech", No 60(4), pp. 614–632.
- Sardegna V. (2023), *The Effects of Learner and Instructional Variables on English Pronunciation Learning: What Teachers Need to Know*, (in:) Sardegna V., Jarosz A. (eds.), *English Pronunciation Teaching: Theory, Practice and Research Findings*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 21–33.
- Struś W., Ciecuch J., Rowiński T. (2014), *The Polish adaptation of the IPI-BFM-50 Questionnaire for measuring five personality traits in the lexical approach*. "Annals of Psychology", No XVII (2), pp. 347–366.
- Szpyra-Kozłowska J. (2015), *Pronunciation in EFL Instruction*. Bristol: Multilingual Matters.

- Szyska M. (2011), *Foreign language anxiety and self-perceived English pronunciation competence*. "Studies in Second Language Learning and Teaching", No 1(2), pp. 283–300.
- Szyska M. (2017), *Pronunciation learning strategies and language anxiety*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Szyska M., Baran-Łucarz M. (in press), *Foreign language learners' ethnocentric tendencies and their L2 accentedness*. "Journal of Language, Identity and Education".
- Teimouri Y., Goetze J., Plonsky L. (2019), *Second Language Anxiety and Achievement: A Meta-Analysis*. "Studies in Second Language Acquisition", No 41(2), pp. 489–489.
- Walker R. (2011), *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Zárate-Sández G. (2017), *Reexamining foreign accent: How much can personality explain?* "Ilha do Desterro", No 70(3), pp. 227–243.

Received: 03.02.2024

Revised: 13.06.2024

Magdalena Białek

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-6840-5352>

magdalena.bialek@uwr.edu.pl

Rozwijanie wizji „Ja idealnego” u uczących się języka niemieckiego jako obcego na trzecim etapie edukacyjnym

Developing the vision of the ‘Ideal Self’ among learners of German as a foreign language at the Third Educational Stage

Over the past decades, the understanding of motivation has undergone significant transformations. Departing from its perception as a stable variable (Gardner, 1985), it has evolved into a nonlinear concept with varying degrees of intensity. Motivation is now recognized as one of many complex dynamic systems (Larsen-Freeman, 2016) characterized by nonlinearity, chaos, unpredictability, sensitivity to initial conditions, openness, self-organization, and responsiveness to feedback and adaptation (Larsen-Freeman, 1997: 142). This article aligns itself with this context and presents an understanding of motivation that assumes nonlinearity, variability, and dynamism. Results of a study involving the observation of the phenomenon of motivation variability under the influence of a pedagogical intervention are presented. The theoretical framework for the conducted research is the L2 Motivational Self-system proposed by Zoltan Dörnyei.

Keywords: Ideal Self, Self-System, motivation, dynamic system, pedagogical intervention

Słowa kluczowe: Ja idealne, systemy dynamiczne, motywacja, interwencja pedagogiczna



1. Wstęp

W 1938 roku Dewey napisał, że najistotniejszą postawą, jaką można wykształcić w szkole, jest chęć do nauki (Dewey 1938). Kilkadziesiąt lat później Chomsky (1986) podkreślał, iż najważniejszą rolą nauczyciela w 99% jest rozbudzenie zainteresowania przedmiotem. Dzisiaj potwierdzamy tylko słowa badaczy, stawiając tezę, że motywacja jest podstawową siłą napędzającą do działania i jako taka odgrywa bardzo ważną rolę w procesie uczenia się języka obcego. Jest też jednocześnie jednym z trudniej wywoływanych i długofalowych procesów. Nie oznacza to jednak, że skomplikowany charakter modyfikowania siły motywacyjnej uczących się koreluje z brakiem możliwości podejmowania skutecznych działań w tym kierunku. Wręcz przeciwnie, jako wartość zmienna (Pawlak 2020) motywacja może podlegać modyfikacji w efekcie działania i zabiegów dydaktycznych.

W ciągu ostatnich dziesięcioleci samo rozumienie konstruktów motywacji podlegało ogromnym zmianom. Przede wszystkim, odzegnując się od postrzegania jej jako zmiennej o charakterze stabilnym (Gardner 1985) i przypisując jej wspomniany już atrybut zmienności, zaczęto traktować ją jako nieliniową, dynamiczną dyspozycję o wahającym się stopniu natężenia. Ponadto dostrzeżono nieprzewidywalne współdziałanie w jej obrębie czynników czasowych i przestrzennych oraz brak jednoznacznego powiązania jej z procesami przyczynowo-skutkowymi (zob. Dörnyei i in., 2006, Hotho, 2000; Larsen-Freeman, 2016). Współczesne badania nad motywacją koncentrują się bardziej na procesach decydujących o jej przebiegu, przypisując mniejsze znaczenie temu, co pozwala ona osiągnąć. Motywację zaczęto też definiować jako jeden z wielu złożonych systemów dynamicznych (Larsen-Freeman, 2016), nieliniowych, chaotycznych, niedających się przewidzieć, wrażliwych na warunki początkowe, otwartych, samoorganizujących się, a także wrażliwych na sprzężenie zwrotne i adaptacyjne (Larsen-Freeman, 1997: 142). Niniejszy artykuł wpisuje się w ten kontekst i takie rozumienie motywacji, które zakłada jej nieliniowość, zmienność i dynamiczność w perspektywie pojedynczej lekcji, pojedynczego zadania lub ćwiczenia, dopuszczając nawet możliwość zmiany z minuty na minutę. Przyjmując taką perspektywę w artykule, zmierza się do zaobserwowania fenomenu zmienności motywacji pod wpływem zastosowania interwencji pedagogicznej. Ramę teoretyczną w badaniu stanowi teoria „Ja idealnego” (Dörnyei, 2001), w której przyjmuje się, że motywacja wynika z odczuwanego dyskomfortu pomiędzy stanem faktycznym a pożądanym w odniesieniu do kompetencji językowych. Celem uczącego staje się wówczas zmniejszenie rozbieżności między stanem rzeczywistym a idealnym.

2. Teorie motywacji

Trwające od dziesięcioleci zainteresowanie motywacją nie słabnie, lecz ewoluuje. Zmieniają się poglądy na jej temat, perspektywy teoretyczne, a w konsekwencji podejścia w prowadzeniu badań empirycznych. Podając za Pawlakiem (2020), wyróżnić można cztery zasadnicze etapy badań nad motywacją, które były podyktowane różnymi teoriami i modelami. W pierwszym okresie społeczno-psychologicznym dominującą rolę odegrała koncepcja motywacji jako orientacji: zintegrowanej lub instrumentalnej (Gardner, Lambert, 1972). Według Gardniera, motywacja zintegrowana oznacza, że uczeń chce poznawać język obcy ze względu na społeczność tego języka i ewentualne możliwości komunikowania się oraz integracji z członkami tejże społeczności za pomocą jej języka (Gardner, 1985). Kombinacja wysiłku i pragnienia w osiągnięciu celu i pozytywnego nastawienia do uczenia się języka obcego staje się, zdaniem badacza, istotą motywacji. Drugi okres w ewolucji koncepcji to okres kognitywno-sytuacyjny z dominacją teorii autodeterminacji (Deci, Ryan, 1985). W tym czasie próbowano wyjaśnić rolę motywacji na podstawie teorii kognitywnych oraz zaczęto interesować się jej przejawami w konkretnych sytuacjach, na przykład w klasie szkolnej. Charakterystyczny dla tego okresu jest podział na motywację zewnętrzną i wewnętrzną. Znakiem rozpoznawczym trzeciego okresu w rozwoju motywacji jest rozumienie jej jako procesu, w którym konstrukt ten podlega znacznym zmianom wraz z upływem czasu, w odniesieniu do powodów, dla których podejmowana jest próba opanowania języka, jak i do poziomu zaangażowania w to przedsięwzięcie. Takie rozumienie motywacji implikuje potrzebę wyodrębnienia jej etapów. I tak na przykład Dörnyei i Ottó (1998) wyróżniają: zainicjowanie, podtrzymywanie i ocenę skuteczności podejmowanych działań, a Williams i Burden (1997): powody podjęcia działań, rozpoczęcie działań i wykazanie się wytrwałością w ich realizacji. Obecny, czwarty okres w ewolucji motywacji, to okres dynamiczny (Dörnyei, MacIntyre, Henry, 2015; Pawlak, 2012, Pawlak 2017). W ramach tego podejścia główny nacisk kładzie się na monitorowanie zmian i okresów ustabilizowania w intensywności motywacji, która jest definiowana jako zaangażowanie w wykonywanie zadań. Analiza obejmuje różne przedziały czasowe, takie jak sekundy, minuty, poszczególne etapy zajęć, całe zajęcia oraz sekwencje kilku kolejnych zajęć. Zmiany poziomu motywacji są rozumiane nie jako przypadkowy efekt, lecz jako wynik oddziaływania czynników indywidualnych i kontekstualnych, a także interakcji między nimi.

3. Koncepcja motywacji w ujęciu Dörnyei

Nawiązując między innymi do modelu systemów dynamicznych, Dörnyei (2001) podkreśla w swoich pracach dynamiczny charakter motywacji i definiuje ją jako konstrukt zależny od różnych czynników i podlegający zmianom w zależności od kontekstu. Ponadto podkreśla on rolę środowiska kulturowego, społecznego oraz pedagogicznego w kształtowaniu motywacji uczniów do nauki języka obcego. We współpracy z Cszérem, Dörnyei (2017) opracował dziesięć kluczowych zasad motywowania uczących się, z których wiele kładzie nacisk na znaczenie pozytywnej atmosfery w klasie oraz jakości relacji między nauczycielem a uczniami. Badacze podkreślają również istotność kompetencji dydaktycznych i metodycznych nauczyciela, wskazując na potrzebę odpowiedniego prezentowania zadań i aktywności, prowadzenia atrakcyjnych zajęć językowych oraz wprowadzania uczniów w kulturę języka docelowego. Od nauczyciela oczekuje się także posiadania umiejętności psychologicznych, które wspierają rozwój u uczniów poczucia własnej wartości, autonomii oraz personalizację procesu nauki. Ponadto, nauczyciel powinien ukierunkowywać uczniów na realizację konkretnych celów. Jako wzór zaangażowania w proces edukacyjny, nauczyciel odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu motywacji uczniów do nauki. Jednak jedną z najbardziej znanych teorii motywacji tego węgierskiego badacza jest teoria językowego „Ja idealnego”, zgodnie z którą wysiłek włożony w naukę języka podyktowany jest chęcią zmniejszenia dystansu między obecnym poziomem językowym uczącego się a jego własną wizją jako użytkownika tego języka w przyszłości (Dörnyei, 2009).

4. „Ja idealne” w systemie motywacyjnym języka drugiego

„Ja idealne” jest jednym z trzech elementów konstytuujących „system motywacyjny języka drugiego” (Dörnyei, 2009). Pozostałe dwa, to „Ja powinnościowe” oraz doświadczenie związane z nauką języka obcego. Konceptualizowane na innym poziomie niż przewodniki „przyszłego ja” doświadczenie dotyczy wykonawczych motywów związanych z bezpośrednim środowiskiem nauki. Może ono obejmować poziom wsparcia nauczyciela, jakość materiałów dydaktycznych, atmosferę w klasie, odnoszone sukcesy oraz inne elementy. W tym kontekście motywacja wynika z pozytywnych doświadczeń związanych z nauką. „Ja powinnościowe” odnosi się do przekonań uczących się, dotyczących oczekiwań innych ludzi wobec nich. W tym wypadku motywacja wynika z chęci spełnienia oczekiwań i obowiązków, które mamy względem innych osób. Najbardziej istotna dla moich rozważań jest jednak wizja „Ja

idealnego”. Ten element triady obejmuje wyobrażenia konkretnej osoby na temat własnej przyszłości jako użytkownika języka obcego. To zestaw kompetencji i umiejętności, którymi uczeń chciałby się charakteryzować, z których zdaje sobie sprawę i które potrafi wyobrazić sobie w odniesieniu do siebie. „Ja idealne” w kontekście nauki języka obcego może stać się silnym motywatorem ze względu na pragnienie zmniejszenia lub całkowitego zniwelowania rozbieżności pomiędzy stanem faktycznym realizującym się w „Ja rzeczywistym” i wyobrażonym „Ja idealnym”. Aby tak się stało, muszą zostać spełnione określone warunki: po pierwsze „Ja idealne” musi w ogóle zaistnieć, co nie jest takie oczywiste (1); wykreowany obraz powinien być szczegółowy i wyrazisty (2); musi też być postrzegany jako prawdopodobny i harmonijny lub przynajmniej taki, który nie koliduje z oczekiwaniami rodziny ucznia, przyjaciół i innych elementów otoczenia (3), a także regularnie aktywowany, czyli przywoływany przez ucznia (4). Ponadto muszą towarzyszyć mu odpowiednie i skuteczne strategie proceduralne, które pełnią funkcję harmonogramu działań prowadzących osiągnięcia celu (5) i wreszcie (6) musi zawierać szczegółowe informacje o ewentualnych negatywnych konsekwencjach niewykonania pracy, czyli w pewnym sensie przygotowywać na porażkę lub niepowodzenie, a więc kształtować taką postawę uczącego się, która pozwoli wytrwać w działaniu mimo ewentualnego niepowodzenia. Z tej listy punkty 1–4 są specyficzne dla podejścia opartego na koncepcji samego siebie, podczas gdy ostatnie dwa punkty obejmują bardziej ogólne strategie motywacyjne i instruktażowe, które były częścią tradycyjnej koncepcji motywowania do nauki: punkt 5 dotyczy generowania realistycznego i sytuacyjnego planu działania, podczas gdy punkt 6 dotyczy przekonania, że możemy być zarówno „pchani w kierunku”, jak i „przyciągani” do celu. Warto te siły skoordynować (Dörnyei, 2009: 32–22).

Przyjrzyjmy się teraz, jakie strategie treningu motywacyjnego formułuje Dörnyei na podstawie wymienionych wyżej sześciu punktów:

- Pomoc uczniom w tworzeniu „Ja idealnego” w języku drugim, w kreowaniu wizji i wytworzeniu pozytywnego obrazu samego siebie w przyszłości.

Wychodząc z założenia, że wstępnym warunkiem motywacji jest istnienie wizji samego siebie w przyszłości oraz uznając, że ludzie różnią się pod względem tego, z jaką łatwością potrafią generować takie wyobrażenia, za pierwszy krok w interwencji motywacyjnej Dörnyei uznaje pomoc uczącym się w tworzeniu wizji swojego językowego „Ja idealnego”, czyli stworzenie pożądanej wizji własnej osoby posługującej się w określony sposób i na określonym poziomie językiem obcym. Uznając podmiotowość ucznia i konstruktywny charakter procesu uczenia się, Dörnyei ostatecznie dyskwalifikuje przywołany wcześniej termin „tworzenia” „Ja idealnego” w kontekście języka

obcego za niezbyt trafny, bo oznaczający, iż powstały „twór” „Ja idealnego” miały być skutkiem interwencji pedagogicznej. Bardziej pożądane wydaje się rozumienie i definiowanie tego procesu jako podnoszenia świadomości na swój własny temat i kierowania wyborem spośród zbioru aspiracji, marzeń i pragnień, które uczący się mieli już w przeszłości. Powołując się na Dunkel i in. (2006), Dörnyei zwraca uwagę na różnorodność źródeł, na bazie których interesujące dla niniejszego artykułu nastolatki tworzą wiele możliwych „Ja” jako potencjalnych alternatyw tożsamości bez szczególnego przywiązywania się do nich. Tymi źródłami mogą być poglądy rodziców, grup rówieśniczych, a także zachowania obserwowane w mediach.

- Wzmacnianie wizji poprzez praktykę wyobrażeń, precyzowanie szczegółów, tak aby wizja stała się bardziej ostra i żywsza, co będzie zachęcało do podejmowania dalszych wysiłków.

Samo istnienie wizji „Ja idealnego” to pierwszy krok, który może zagwarantować wysoki poziom motywacji lub jej wzrost. Wykreowany obraz powinien być rozbudowany i wyrazisty. Przekonując o skuteczności proponowanego narzędzia podnoszenia poziomu motywacji, Dörnyei powołuje się na doniesienia ze świata sportu, gdzie wizualizacja jest systematycznie wykorzystywana w dążeniu do osiągnięcia coraz lepszych wyników lub medycyny w przypadku zdrowienia. Tworzenie szczegółowych, rozbudowanych i wyrazistych wizji Dörnyei (2001) uznaje za czynność „podobną do innych, wymagającą stałego wysiłku w celu osiągnięcia wysokiego poziomu biegłości” (Gould i in., 2002: 70).

- Wspieranie wizji realistycznymi obrazami – urealnienie wytworzonego obrazu poprzez wytworzenie realistycznych oczekiwań, wynikających z własnych możliwości.

Powołując się na teorię oczekiwań, Dörnyei (2001) zwraca uwagę na zależność pomiędzy przekonaniem o możliwości osiągnięcia celu a siłą motywacji (por. Vroom, 1994). Jeśli ludzie są przekonani, że nie mogą odnieść sukcesu, niezależnie od tego, jak bardzo się starają, to nie będą skłonni inwestować wysiłku w konkretne zadanie (Dörnyei, 2001). Zasada ta odnosi się również do obrazów „Ja idealnego”: aby jego wizja pobudzała motywację, musi być ugruntowana, innymi słowy uznana za możliwą do osiągnięcia.

- Pomoc uczniom w przekształceniu wizji w plan działania – przekucie istniejącego obrazu w namacalne działania, co jest związane z opracowaniem konkretnego planu osiągnięcia wytyczonego celu i rozpoczęciem wdrażania go w życie.

Wyartykułowanie wizji „Ja idealnego”, nawet wyraźnej i rozbudowanej, nie przyniesie spodziewanych rezultatów bez narzędzi, które pozwolą ją realizować. Należy ją wdrażać w życie przy pomocy atrakcyjnych technik i sposobów, takich jak na przykład rozgrzewki językowe, zabawy integracyjne

czy różnorakie zadania komunikacyjne, filmy, muzykę, organizowanie spotkań tematycznych (Dörnyei, 2001).

- Pomoc uczniom w podtrzymywaniu pozytywnego obrazu, co sprawia, że zamierzenia nie ulegną dezaktualizacji z uwagi na inne wyzwania – utrzymanie wizji przy życiu.

Aby wizja „Ja idealnego” mogła zostać urealniona, aby nie uległa dezaktualizacji ze względu na inne wyzwania, konieczne jest stworzenie planu jej realizacji. Innymi słowy: każdy uczący się potrzebuje zestawu konkretnych planów działania. Dlatego „Ja idealne” musi być częścią „pakietu” składającego się z komponentu obrazowego oraz zestawu odpowiednich planów, scenariuszy oraz strategii samoregulacyjnych. Skuteczny plan działania będzie zawierał komponent ustanawiania celów, ale będzie także obejmował spersonalizowany plan nauki i ścieżki instruktażowe.

- Wyrównywanie wizji, a więc pomoc w wykreowaniu alternatywnego, negatywnego scenariusza, czyli wizualizacja konsekwencji, które pojawią się w przypadku doznania porażki.

Wyrównywanie wizji rozumiane jest tutaj jako odchodzenie od naturalnej tendencji skupiania się na pozytywnych celach i przywołanie alternatywnego, negatywnego scenariusza, czyli wizualizacja konsekwencji, które pojawiają się w przypadku doznania porażki. Propozycja Oysermana i Markusa (1990), na którą powołuje się Dörnyei (2001), ma na celu zachętę do bardziej zrównoważonego uświadamiania sobie dwóch stron medalu, to znaczy jest przyczynkiem do uaktywniania zarówno „Ja idealnego”, jak i dla równowagi tzw. „Ja obawiającego się” – po to, by przewidzieć ewentualne trudności i problemy, których nie da się uniknąć w trakcie nauki. Ich antycypacja może pomóc w ich pokonywaniu. Do głosu warto również dopuścić wtedy „Ja powinnościowe” przypominające o obowiązkach i zobowiązaniach wynikających z podjętych decyzji.

5. Motywacja młodzieży do uczenia się języka niemieckiego w polskim kontekście edukacyjnym

Powszechnie wiadomo, że w polskich szkołach język niemiecki traktowany jest przez uczniów jak przedmiot „drugiej kategorii”. Nie dorównując angielskiemu liczbą godzin lekcyjnych, ilością inputu językowego obecnego w popkulturze ani też atrakcyjnością materiałów dydaktycznych, niemiecki nie jest w stanie sprostać takiej konkurencji. Porównania między nauczaniem języka angielskiego a niemieckiego obarczone są też irracjonalnością ze względu na to, że prawdopodobnie jedyną wspólną cechą tych systemów jest fakt, że oba należą do kategorii „języki obce”. Różnice są znaczące, na przykład

w kontekście chronologii edukacji. Wprowadzenie do nauki angielskiego często ma miejsce już w przedszkolu, co z racji specyfiki nauczania na tym etapie generuje pozytywne konotacje. Natomiast dość późne rozpoczęcie nauki niemieckiego, najczęściej w siódmej klasie, niesie za sobą konsekwencje, które nie sprzyjają motywacji uczniów. Problemy takie jak zjawisko „późnej dwujęzyczności”, interferencja międzyjęzykowa oraz trudności z wymową stanowią wyzwania, które mogą wpływać na efektywność procesu nauczania.

Rola, jaką odgrywać może w procesie nauczania wiek, jest zauważalna również w kontekście charakterystycznych dla nastolatków cech, takich jak egocentryzm, wrażliwość na oceny, niestabilność emocjonalna oraz ogólna tendencja do buntu przeciwko normom i wartościom społecznym. Faza kształtowania poczucia własnej odrębności, ciągłości i stałości (Koziński, 1981) może stanowić wyzwanie dla efektywności nauki języka obcego, szczególnie zaś w przypadku języka, który ze względów historycznych jest obciążony negatywnymi konotacjami. Ponadto współczesna sytuacja polityczna, wywołująca tematykę traumy związanej z ofiarami drugiej wojny światowej, staje się istotnym narzędziem manipulacyjnym wśród młodych, buntowniczych, poszukujących swojego miejsca w świecie nastolatków. W kontekście psychospołecznego kontekstu, gdzie chęć zrozumienia i rozliczenia się z przeszłością przybiera priorytetową rangę, taka tematyka wywołuje natychmiastową, afektywną reakcję, bez możliwości jej odroczenia w czasie (Young, 1949; Frijda, 1986). Powyższe to jedynie wybrane, lecz istotne czynniki wpływające na ograniczoną motywację młodzieży do nauki języka niemieckiego. W tym kontekście, tj., warunków predestynujących młodzież do odczuwania obniżonego poziomu motywacji do uczenia się niemieckiego podjęto próbę wpłynięcia na wzrost zaangażowania uczniów poprzez zastosowanie interwencji pedagogicznej.

6. Cel i struktura badania empirycznego

Celem przedsięwzięcia badawczego było zrozumienie zmian w motywacji uczących się do opanowania języka niemieckiego w trakcie oraz w wyniku wprowadzenia interwencji pedagogicznej. W ramach badania sformułowano następujące pytanie badawcze: W jakim stopniu i czy w ogóle nastąpi poprawa w umiejętności formułowania wizji „Ja idealnego” u uczniów języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym w wyniku zastosowania interwencji pedagogicznej?

Struktura całego projektu badawczego była wielofazowa. Na początku przeprowadzono diagnozę wstępną, a następnie badanie właściwe, które obejmowało wywiad półustrukturyzowany przeprowadzony przed

interwencją pedagogiczną, samą interwencją pedagogiczną oraz wywiad półustrukturyzowany przeprowadzony po interwencji.

6.1. Diagnoza wstępna

Badanie diagnozujące miało na celu identyfikację trudności uczących się języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym w zakresie sprawności i podsystemów języka. Zamierzano wyodrębnić jedną sprawność oraz jeden podsystem języka, które sprawiają uczniom najwięcej trudności i te elementy objąć interwencją pedagogiczną.

Grupa badawcza składała się ze 124 uczniów szkół ponadpodstawowych, z czego 99 osób reprezentowało licea ogólnokształcące, a 25 osób było uczniami techników. Przeprowadzone za pomocą kwestionariusza ankiety badanie było procedurą ilościową z pytaniem: *Co sprawia Ci największą trudność w uczeniu się języka niemieckiego w warunkach szkolnych?* Respondenci poproszeni byli o zaznaczenie jednej sprawności i jednego podsystemu języka. Zgodnie z oczekiwaniami wskazaną przez zdecydowaną większość (84%) sprawnością okazało się mówienie, a w zakresie podsystemu – słownictwo (79%). Zgodnie z założeniem tego niewielkiego badania, sprawność i podsystem języka, które otrzymały najwięcej wskazań, stały się podstawą dydaktyczną interwencji pedagogicznej.

6.2. Badanie właściwe

6.2.1. Wywiad półustrukturyzowany przed interwencją pedagogiczną

Rozeznanie w zakresie deklaratywnych słabych stron młodzieży, dokonane w badaniu diagnozującym, umożliwiło realizację kolejnego kroku zaplanowanego w projekcie badawczym, czyli przeprowadzenie wywiadu półustrukturyzowanego. Celem wywiadu było zebranie informacji na temat obrazu „Ja idealnego” badanych osób w kontekście języka niemieckiego jako drugiego języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem sprawności mówienia oraz stopnia opanowania słownictwa. Przeprowadzony wywiad opierał się na następujących pytaniach:

- Jak wyobrażasz sobie siebie jako użytkownika języka niemieckiego za miesiąc, pół roku, rok?
- Jakie postępy zrobisz w zakresie sprawności mówienia/komunikowania się na lekcji i ewentualnie poza nią?
- Jak rozbuduje się baza Twojego słownictwa?

- W jakich sytuacjach będziesz korzystać z języka niemieckiego?
- W jakich sytuacjach znajomość języka niemieckiego może okazać się przydatna?
- Jak mogłabyś osiągać coraz lepsze wyniki w uczeniu się?
- Jakie metody, techniki, strategie możesz zastosować, aby uczyć się szybciej i skuteczniej?

6.2.2. Interwencja pedagogiczna

Po zidentyfikowaniu obszarów wymagających wsparcia oraz przeprowadzeniu wywiadu zaplanowano interwencję pedagogiczną, której głównym celem było doskonalenie sprawności mówienia oraz skoncentrowanie się na nauce słownictwa. Ponadto zadbano o to, aby działania dydaktyczne oraz metodyczne uwzględniały cztery pierwsze punkty wspomnianego wcześniej treningu motywacyjnego Dörnyeya (pomoc uczniom w tworzeniu „Ja idealnego”, pomoc we wzmacnianiu wizji poprzez praktykę wyobrażeń, pomoc w podtrzymywaniu wizji realistycznymi obrazami, pomoc uczniom w przekształceniu wizji w plan działania). Bardzo ważną rolę w interwencji pedagogicznej odegrała formuliczność języka. Zgodnie ze współczesnymi poglądami metodyka oparta na mowie formulicznej w sposób zdecydowany przyczynia się do skutecznego nabywania słownictwa (Nerlicki, 2018; Wray 2002, 2008). W zakresie konkretnych zadań i ćwiczeń w sposób szczególnie wykorzystano propozycje i rozwiązania zaprezentowane przez Lewisa (1993, 2002) w ramach podejścia leksykalnego.

Interwencja pedagogiczna zaplanowana została na 12 tygodni po dwie godziny lekcyjne w każdym tygodniu (w sumie 24 × 45 minut) i przeznaczona była dla osób wcześniej objętych wywiadem. Została ona przeprowadzona w semestrze zimowym roku szkolnego 2022/2023. Struktura interwencji pedagogicznej obejmowała:

- uświadomienie uczniom, czym jest mowa formuliczna, podanie przykładów z języka ojczystego i obcego, podanie przybliżonych danych, jak przedstawia się użycie formuł rutynowych, praca ze słownikiem, również słownikiem kolokacji, a także ze słownikami internetowymi, tworzenie notatek ze szczególnym uwzględnieniem zapisywania całych zwrotów, grupowanie słownictwa według różnych kategorii – 3 godziny
- informacje na temat funkcjonowania pamięci, różnych jej rodzajów, teorie pamięci, porcjowanie informacji, metody skutecznego zapamiętywania, zapamiętywanie elementów funkcjonujących jako całości (*chunking*) w teorii i praktyce – 3 godziny

- pracę z tekstem autentycznym, z jednej strony uproszczonym, z drugiej strony celowo wzbogaconym o przykłady mowy formułkowej; praca z tekstem zawsze przebiegała w podobny sposób, w pewnej zrutynizowanej formie: pierwsze czytanie, identyfikacja myśli przewodniej, sporządzenia asocjogramu, słuchanie transkrypcji tekstu z jednoczesnym podkreśleniem formuł rutynowych, semantyzacja słownictwa w kontekście, notowanie według określonych zasad, ćwiczenie na mówienie z użyciem nowego słownictwa – 16 godzin
- spotkanie podsumowujące, refleksja nad procesem uczenia się mówienia i słownictwa – 2 godziny

Każde spotkanie poprzedzała sesja podsumowująca, mająca na celu zidentyfikowanie oraz uświadomienie uczestnikom badania nowo nabytej wiedzy i umiejętności, szczególnie w obszarze słownictwa i sprawności mówienia. Głównym celem tego etapu było wspieranie uczących się w tworzeniu i utrzymywaniu wizji „Ja idealnego”. Wszystkie zastosowane metody i techniki dydaktyczne były traktowane jako narzędzia wspomagające uczniów w przekształcaniu ich wizji w konkretne plany działania oraz w aktywne podejmowanie działań.

6.2.3. Wywiad półstrukturyzowany po interwencji pedagogicznej

Ostatnim etapem badania było ponowne przeprowadzenie wywiadu, tym razem po interwencji pedagogicznej. Wywiad miał taką samą strukturę jak przed interwencją pedagogiczną, a jego celem było zdiagnozowanie zmian i różnic w sposobach formułowania koncepcji wizji „Ja idealnego” oraz możliwości jej realizacji.

7. Przebieg i wyniki badania

7.1. Wywiad przed interwencją pedagogiczną

Zaplanowane wywiady przed interwencją pedagogiczną przeprowadzone zostały we wrześniu 2023 roku przez piszącą te słowa. Jeden wywiad trwał 17 minut, drugi 38 minut. Każdy z nich został nagrany za zgodą uczestniczek badania. Udział w badaniu wzięły Ania (I kl. LO) i Ola (II kl. II LO). Nagrane rozmowy zostały poddane analizie, z której wynikają następujące wnioski i spostrzeżenia.

Podstawowym i najważniejszym wnioskiem wydaje się być to, że obie badane nie miały żadnego wyobrażenia o sobie w przyszłości jako

użytkownikach języka niemieckiego. Przyznały, że nigdy się nad tym nie zastanawiały, nie odczuwając ani potrzeby, ani zachęty ze strony otoczenia, w którym dorastały i się uczyły. Respondentki określiły tworzenie własnej wizji „Ja idealnego” jako „dziwne” i „do niczego niepotrzebne”. Z drugiej strony obie charakteryzował pewien stopień ciekawości i otwartości na propozycję pracy nad ewentualną wizją językowego siebie w przyszłości. Ponieważ badaniem objęto zaledwie dwie osoby, a odpowiedzi nie są obszernie, uznaję za zasadne przytoczenie ich w wersji oryginalnej, pomijając jednak te fragmenty rozmowy, które nie są relewantne dla opisywanego badania. Odpowiedzi sklasyfikowano jako takie, które informują o „koncepcji wizji Ja idealnego” oraz o możliwościach jej realizacji.

- Koncepcja wizji „Ja idealnego” przed interwencją pedagogiczną (Ania):
 - *Odpowiadam na lekcji i robię mało błędów.*
 - *Zaliczam sprawdziany, jakoś dobrze.*
 - *Odrabiam zadania, chodzi mi o to, że umiem je zrobić, bez problemu, no w jak umiem to robię no i daję odpisywać innym, to jest fajne, bo mnie lubią, lubię coś wiedzieć więcej i dzielić się z innymi.*
 - *Umiem coś o sobie powiedzieć.*
 - *Na wakacjach dogadam się w hotelu*
- Możliwości realizacji wizji (Ania):
 - *Uczę się słówek, powtarzam wiele razy.*
 - *Robię sobie fiszki.*
 - *Przyklejam kartki na ścianę.*
 - *Słucham piosenek niemieckich, chociaż nie za bardzo lubię niemiecką muzykę, nie znam żadnej fajnej.*
 - *Oglądam seriale, tak w sumie robię po angielsku, musiałbym poszukać czegoś po niemiecku.*
- Koncepcja wizji „Ja idealnego” przed interwencją pedagogiczną (Ola):
 - *Jestem bardzo szczęśliwa, znam niemiecki, umiem płynnie mówić, nawet śpiewać dosłownie po niemiecku, rozumiem te wszystkie piosenki, których słucham, bo słucham trochę po niemiecku.*
 - *Wyjeżdżam do Niemiec i ludzie nie rozpoznają, że nie jestem Niemką, super, mówię po prostu z akcentem niemieckim, strasznie bym chciała.*
 - *Dzwonię, gdzie chcę i wszystko rozumiem.*
 - *Mam niemieckich przyjaciół i oni mnie zapraszają do siebie i ja ich, może nawet będę miała Niemca męża – taki żart.*
 - *Mam same piątki.*
 - *Rodzice są dumni ze mnie.*

- *Ludzie biorą ode mnie zadania.*
- *Czytam niemieckie książki, jakieś artykuły w internecie, w sumie chciałbym, żeby nie robiło mi różnicy, czy mam tekst po polsku, czy po niemiecku, to byłoby super, ciekawe czy to jest możliwe.*
- *Opowiadam kawały jak prawdziwy Niemiec.*
- *Mogłabym jakoś zarabiać na niemiecki, np. pisać wypracowania albo dawać korki.*

- **Możliwość realizacji wizji (Ola):**
 - *No nie wiem jak, uczyć się.*
 - *Fiszki, uczyć się słówek na pamięć, może coś spróbować słuchać albo czytać.*
 - *No zakuwać słówka.*
 - *Może sobie zapisywać na kolorowo jakoś, w sumie nie wiem, każdy rodzajnik innym kolorem.*
 - *Tłumaczyć sobie piosenki, na tekstowie.pl są przetłumaczone, może mogłabym tam sprawdzić, czy dobrze tłumaczę.*
 - *Mogłabym przeczytać jakiś poradnik, jak się uczyć.*

Bazując na przytoczonym materiale, dość trudno jest uogólnić odpowiedzi respondentek i sprofilować je pod kątem określonej wizji czy preferowanych sposobów jej realizacji w zdecydowany sposób. Widać natomiast, że w tworzeniu wizji „Ja idealnego”, do czego badane zostały zachęczone w czasie wywiadu, odwołują się dość często do korzyści zawodowych i szkolnych płynących z opanowania języka. Pojawia się również motyw wyjazdu do Niemiec z komfortem znajomości języka oraz możliwość bycia czynnym członkiem popkultury niemieckiej dostępnej na przykład poprzez media.

Pytane o sposoby, za których pomocą mogą zrealizować wykreowaną wizję, respondentki wymieniały przede wszystkim tradycyjne sposoby zapamiętywania słówek poprzez wielokrotne ich powtarzanie, analizowanie treści z podręcznika, słuchanie muzyki niemieckiej czy też oglądanie filmów. Są to pojedyncze wyliczenia, co świadczy o niewielkim repertuarze technik i strategii uczenia się respondentek.

7.2. Interwencja pedagogiczna – przebieg

Interwencję pedagogiczną przeprowadziła pisząca te słowa. Pomimo początkowych trudności techniczno-organizacyjnych ostatecznie przeprowadzonych zostało 17 godzin (17 × 45 min) zajęć. Lekcje prowadzono z wykorzystaniem materiałów dydaktycznych przygotowanych przez badaczkę, co wiązało się z dużym nakładem pracy i czasu.

Lekcje charakteryzowały się dużą intensywnością pracy z oczywistych względów, tj. możliwości pracy prawie indywidualnej (2 osoby w grupie). Praca przebiegała w dużym komforcie i dawała ogromne możliwości indywidualizacji procesu uczenia się. Zgodnie z deklaracjami respondentek zajęcia były „ciekawe i wzbogacające”.

W ramach opisywanego badania w działaniu zrealizowano zdecydowaną większość zaplanowanego materiału, który podlegał rygorom struktury interwencji pedagogicznej.

7.3. Wywiad po interwencji pedagogicznej

Po interwencji pedagogicznej obraz Ja idealnego badanych osób uległ zdecydowanej zmianie. W obu przypadkach stał się on bardziej rozbudowany i bogatszy w szczegóły (w porównaniu do sytuacji przed interwencją), a respondenci odpowiadały w sposób bardziej zdecydowany, z większą pewnością siebie. Poniżej przytoczone zostaną odpowiedzi obu uczennic, z podziałem na koncepcję wizji „Ja idealnego” oraz możliwość jej realizacji.

- Koncepcja wizji „Ja idealnego” po interwencji pedagogicznej (Ania):
 - *Uczę się szybko.*
 - *Korzystam z różnych słowników.*
 - *Umiem mówić po niemiecku, po prostu umiem, rozmawiam, posługuję się.*
 - *Uczenie się słówek sprawia mi radość, mówienie jeszcze większą.*
 - *Cieszy mnie nauka, widzę postępy.*
 - *Umiem opowiadać dowcipy, ale tak jak Niemcy, naprawdę śmiesznie, ze zmianą głosu.*
 - *Powtarzam różne słowa i zdania po native spikerach.*
 - *Rozmawiam z ludźmi z całego świata.*
 - *Swobodnie rozmawiam przez telefon – słucham rozmów telefonicznych i wypisuję sobie zwroty.*
 - *Bez problemu dogaduję się na wakacjach.*
 - *Nie stresuję się zagadnięta przez Niemca na ulicy? No zawsze jakoś wybrnę, coś tam powiem, kiedyś to się bałam, że nawet nie zrozumiałem.*
 - *Tłumaczę swobodnie książki.*
 - *Tłumaczę każdą, no prawie każdą rozmowę.*
 - *Pomagam w rodzinie załatwiać sprawy w Niemczech, normalnie za to musimy płacić.*
 - *Dogaduję się w szpitalu w Niemczech, w ogóle chyba wszędzie- ?- obejrzę jakiś serial o lekarzach, myśli pani, że to dobry pomysł? Dla-*

czego tak chcesz zrobić? No bo tam znajdę „fajne” zwroty, w ogóle fajne zwroty są przydatne.

- *Nie boję się powiedzieć, że czegoś nie rozumiem, pytam otwarcie.*
 - *Chętnie rozmawiam po niemiecku.*
 - *Zabieram często głos w klasie, nie boję się mówić z błędami, ale w sumie robię ich niewiele.*
 - *Mówię bez zastanowienia, (?) to znaczy, nie zastanawia się nad każdym zdaniem, ale tak z głowy całe zdania produkuję, np. Ohne zu übertreiben, albo nichts zu danken; to jest bardzo fajne i przydatne.*
 - *Wyobrażam sobie siebie w jakiejś niemieckiej firmie, w sumie mogłabym chyba pracować na każdym stanowisku.*
 - *Niemiecki, nie jest w ogóle trudny, jest absolutnie do ogarnięcia, tylko trzeba wiedzieć jak, bardzo się cieszę, że wzięłam udział w tym programie, choć przyznam, że musiałam się uczyć w domu, ale przyniosło to rezultat. W szkole normalnie się w ogóle nie uczę, wiem, albo nie wiem z lekcji a i tak mam zawsze piątkę, ale w sumie niewiele umiem*
- *Możliwość realizacji wizji (Ania):*
 - *Zapisuję sobie nowe słowa tematycznie albo z podziałem „trudne – łatwe”; lubię nie lubię.*
 - *Jak uczę się nowego słowa, to myślę, jak mógłbym go użyć do opisanie siebie, swojego życia.*
 - *Powtarzam różne słowa i zdania po native speakerach.*
 - *Słucham rozmów telefonicznych i wypisuję sobie zwroty.*
 - *Mówię sobie cokolwiek z nowymi zwrotami, układam sobie zdania, ale jakieś miniopowiadki.*
 - *Słucham muzyki.*
 - *Drukuję sobie teksty i podkreślam fajne słowa.*
 - *Uczę się całych fraz albo nawet i zdań.*
 - *Uczę się krócej, ale systematycznie, mniej naraz, najgorzej to wypaść z rytmu*
 - *Koncepcja wizji „Ja idealnego” po interwencji pedagogicznej (Ola)*

Jestem z siebie dumna, mam ochotę wiedzieć jeszcze więcej, wiem jak to zrobić. Znam niemiecki. Jak czegoś nie wiem, to dopytuję, zgłębiam szczegóły językowe. Potrafię powiedzieć wszystko, co zechcę, czego potrzebuję. Świat stoi dla mnie otworem (to taki zwrot, mowa formułiczna). Wyobrażam sobie, że jestem dyrektorem niemieckiej korporacji. Wyjeżdżam w delegacje i mówię w różnych językach i jest super.

Mogę nawet wystąpić w niemieckiej wersji „Mam talent”, bo bardzo lubię śpiewać. To jest moja wizja, ale też w sumie już jakaś rzeczywistość, bo znam i śpiewam kilka niemieckich piosenek, ale w przyszłości mogę robić to jeszcze lepiej. Uczę się całych zwrotów.

- *Możliwość realizacji wizji (Ola):*
 - *dużo powtarzam,*
 - *ślucham i czytam niemieckie teksty,*
 - *rozmawiam, kiedy się da z Niemcami,*
 - *ślucham muzyki,*
 - *korzystam ze słownika,*
 - *robię notatki w trakcie dnia – noszę przy sobie notes,*
 - *myślę po niemiecku,*
 - *zastanawiam się jak coś powiedzieć w danej sytuacji, chociaż w niej nie jestem,*
 - *uczę się fajnych zdań na pamięć.*

Po interwencji pedagogicznej nastąpiła duża zmiana ilościowa, ale także jakościowa w wypowiedziach respondentek. Obraz „Ja idealnego” po zastosowanej interwencji jest dość rozbudowany, intensywny i szczegółowy. Sytuacja taka rysuje się w sposób bardzo wyraźny w przypadku Ani. Jej wizja jest szczegółowa i detaliczna – czego brakowało przed interwencją. Badana podkreśla w niej często swoje zadowolenie i radość z uczenia się, sprawniejsze funkcjonowanie językowe w klasie, zauważanie postępów. Bardzo wiele opisów z jej wizji odnosi się do realnego funkcjonowania w rzeczywistości niemieckojęzycznej. Jawi się sobie jako osoba bardzo sprawna językowo, radząca sobie w każdej sytuacji, wolna od lęku przed popełnieniem błędu i ciekawka kultury i życia rodowitych Niemców. W swoich wizjach wykorzystuje język, aby pomóc innym, bazując na własnej kompetencji. Ania prezentuje pewien poziom świadomości językowej i samokształceniowej. Planuje obejrzeć serial o tematyce medycznej celem znalezienia „fajnych zwrotów”. Ta świadomość jest również widoczna w podkreślaniu przez Anię konieczności systematycznej pracy i „uczenia się”. Dostrzega związek przyczynowo-skutkowy między czasem poświęconym na naukę a jej rezultatami. W sposób zdecydowany poszerza się również jej świadomość w zakresie możliwych technik i strategii uczenia się. Podkreśla w swoich wypowiedziach konieczność kategoryzowania słów, zapamiętywania całych zwrotów, korzystania z materiałów autentycznych, ćwiczenia słownictwa w odniesieniu do własnej osoby (opisywanie siebie z poznanymi zwrotami).

Druga respondentka, Ola – również jest w stanie bez problemu wykreować wizję własnego „Ja idealnego” Robi to w sposób dużo bardziej

syntetyczny niż Ania, tzn. nie wymienia aż tak wielu szczegółów, preferując raczej sformułowania bardziej ogólne, lecz pojemne. Uważa, że cały „świat stoi dla niej otworem”, a ona sama jest dyrektorem niemieckiej firmy. To wizja pozbawiona wprawdzie szczegółowych opisów, ale na pewno odważna, pokazująca, jak duże znaczenie Ola przypisuje roli języka niemieckiego w skali życia (przynajmniej w tym wywiadzie). W zakresie technik i strategii prowadzących do urzeczywistnienia wizji Ola podkreśla znaczenie uczenia się „całych zwrotów”, robienia „dobrych notatek” i korzystania z autentycznych materiałów niemieckojęzycznych.

8. Podsumowanie

Podsumowując przeprowadzone badanie można stwierdzić, że zaproponowana interwencja pedagogiczna przyczyniła się do stworzenia bardziej szczegółowej wizji „Ja idealnego” badanych osób. Innymi słowy koncepcja dydaktyczna koncentrująca się przede wszystkim na rozwijaniu słownictwa oraz mówienia, pomijająca podręcznik, dostarczająca informacji o funkcjonowaniu pamięci, a w swojej znakomitej części opierająca się na pracy z materiałem autentycznym i relewantnym dla ucznia, w sposób szczególny uwzględniająca mowę formuliczną, przyczyniła się do śmielszych, bardziej rozbudowanych i szczegółowych wyobrażeń o sobie samym jako uczącym się języka obcego. Badanie pozwoliło również zidentyfikować aspekty, które wymagają dalszego doskonalenia, aby możliwe było zastosowanie prezentowanej interwencji na szerszą skalę. Pojawiły się istotne pytania, z którymi warto się zmierzyć. Ciekawe wydaje się na przykład, czy przeprowadzenie badania w warunkach szkolnych, tj. w ramach zajęć z całą grupą, mogłoby zapewnić porównywalną skuteczność interwencji pedagogicznej lub też w jaki sposób zintegrować materiały dydaktyczne zastosowane w interwencji pedagogicznej z programem nauczania oraz kształceniem pozostałych sprawności językowych i podsystemów języka. Warto poszukać odpowiedzi na te pytania.

Bibliografia

- Chomsky N. (1986), *Knowledge of language: Ist orgin, nature and use*. Westport: Greenwood.
- Csizér K. (2017), *Motivation in the L2 classroom*, (w:) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York – London: Routledge, s. 418–432.

- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Nowy Jork: Plenum.
- Dewey J. (1938/1963), *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Dörnyei Z., Csizér K., (1998), *Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study*. „Language Teaching Research”, nr 43/1, s. 1–15.
- Dörnyei Z., Ottó I. (1998), *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. „Working Papers in Applied Linguistics”, nr 4, s. 43–69.
- Dörnyei Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei Z. (2009), *The L2 Motivational Self System*, (w:) Dörnyei Z., Ushoida, E. (red.), *Motivation, Language, Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, s. 9–42.
- Dörnyei Z., Csizer K., Nemeth N. (2006), *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei Z., MacIntyre P., Henry A. (2015), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Frijda N. (1986), *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner R.C., Lambert W.E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner R.C. (1985), *Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gould D., Damarjian N., Greenleaf C. (2002), *Imagery training for peak Performance*, (w:) Van Raalte J.L., Brewer B.W. (red.), *Exploring Sport and Exercise Psychology*. Washington, DC: American Psychological, s. 55–82.
- Hotho S. (2000), *“Same” or “different”? A comparative examination of classroom factors in second language settings*. „Foreign Language Annals”, nr 33, s. 320–329.
- Kozielecki J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Larsen-Freeman D. (2016), *Classroom-oriented research from a complex systems perspective*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 6 (3), s. 377–393.
- Larsen-Freeman, D. (1997), *Chaos/complexity science and second language acquisition*. „Applied Linguistics”, nr 18(2), s. 141–165.
- Lewis M. (1993), *The lexical approach*. England: Thomson Heinle.
- Lewis M. (2002), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. England: Thomson Heinle.
- Nerlicki K. (2018), *Formuły rutynowe w słownikach i uzusie – na przykładzie niemiecko-polskim i polsko-niemieckim*. „Applied Linguistics Papers” nr 25/3, s. 43–59.
- Pawlak M. (2012), *Individual differences in language learning and teaching: Achievements, prospects and challenges*, (w:) Pawlak M. (red.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. New York: Springer, s. 19–26.
- Pawlak M. (2017), *Individual difference variables as mediating influences on success or failure in form-focused instruction*, (w:) Piechurska-Kuciel E., Szyzka M.,

- Szymańska-Czaplak E. (red.), *At the crossroads: Challenges of foreign language learning*. Heidelberg: Springer Nature, s. 75–92.
- Pawlak M. (2020), *Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R. (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–34.
- Williams M., Burden R. (1997), *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray A. (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray A. (2008), *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Cambridge University Press.
- Vroom V. (1994), *Work and Motivation*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Young P.T. (1949), *Emotion as disorganized response—A reply to Professor Leeper*. „Psychological Review”, nr 56, s. 184–191.

Received: 15.12.2023

Revised: 08.05.2024

Katarzyna Rokoszewska

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

<https://orcid.org/0000-0003-4479-0385>

k.rokoszewska@ujd.edu.pl

The correlations between the average semester growth rates of syntactic and lexical complexity in L2 writing development at secondary school

The article is devoted to the development of language complexity in a relatively under-researched area of adolescent writing from the point of view of Complex Dynamic Systems Theory (CDST). It describes the second part of a panel study which aimed to examine the relationships among the average semester growth rates (ASGRs) of specific measures of syntactic and lexical complexity within and between these two subsystems in writing in English as a foreign language at the secondary school level. The study involved the analysis of The Written English Developmental Corpus of Polish Learners (WEDCPL). The corpus, which comprises over 1900 essays, was created on the basis of 21 repeated measurements conducted in a group of 100 secondary school learners during a period of three years. With respect to the specific measures of syntactic and lexical complexity, the study indicated that nominalization developed faster than subordination and coordination, and that lexical variation developed faster than lexical density and sophistication per semester. Moreover, the relationships between the ASGRs of both syntactic and lexical measures were more supportive within than between the subsystems. The main pedagogical implication for English language teachers refers to fostering more coordinated development of language complexity at secondary school in the EFL context.



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

Keywords: Complex Dynamic Systems Theory (CDST), syntactic complexity, lexical complexity, average semester growth rate (ASGR), longitudinal learner corpus, L2 writing, secondary school

Słowa kluczowe: Teoria Złożonych Systemów Dynamicznych, złożoność syntaktyczna, złożoność leksykalna, średnie semestralne tempo wzrostu, podłużny korpus ucznia, pisanie w J2, szkoła średnia

1. Introduction

In Complex Dynamic Systems Theory (CDST), language is conceptualised a system composed of internally complex subsystems which develop in a non-linear, variable and inter-connected way (Larsen-Freeman, Cameron, 2008; Verspoor, de Bot, Lowie, 2011; Hiver, Al-Hoorie, 2020). The subsystems develop not only in different ways but also at different rates (van Geert, van Dijk, 2002; Larsen-Freeman, 2006; Rokoszewska, 2022). Moreover, they interact forming supportive, competitive, conditional or dual relationships which evolve over time (van Geert, van Dijk 2002; Larsen-Freeman, 2006). The trade-offs between developing subsystems are indicative of the competition for learners' cognitive and linguistic resources (Verspoor et al., 2011).

Complexity, next to accuracy and fluency (CAF), is a key dimension of L2 production, proficiency and development (Housen, Kuiken, Vedder, 2012). From the CDST perspective, it is a multi-componential construct which should be studied not only synchronically in language tasks but also diachronically over the course of language development. The main components of linguistic complexity are syntactic and lexical complexity which refer to the size, breadth and depth of the learner's repertoire of L2 grammatical structures and L2 lexical items, respectively (Bulté, Housen, 2012).

So far CDST-informed research on CAF has relied on longitudinal corpora containing data collected from single subjects and small groups. Moreover, it has examined the co-development of different subsystems rather than their rates of growth. Given this research gap, it is hoped that the current study will make an important contribution to CDST-informed research by investigating the average semester growth rates (ASGRs) of selected CAF measures and the correlations between them on the basis of a learner written developmental corpus compiled from a panel of secondary school learners. The first part of the study indicated that fluency developed faster than complexity and accuracy per semester, and that the relationships between the ASGRs of these subsystems were mainly competitive (Rokoszewska, 2024 in press). This part of the study will focus on the ASGRs of specific measures of syntactic and lexical complexity.

2. Syntactic and lexical complexity in CDST

CDST studies have shed some light on the development of language complexity in L2 writing. Initially, syntactic complexity was analysed as a general and unitary concept. However, Norris and Ortega (2009), who advocated the so-called organic approach to language development, argued that syntactic complexity should be measured in terms of its more specific subcomponents, such as coordination, subordination and nominalisation, which indicate language complexification at the pre-intermediate, intermediate and upper-intermediate levels, respectively. However, Bulté and Housen (2018) did not find support for this developmental sequence. They followed Dutch learners of English from the beginner level for 19 months at secondary school and reported progress in subordination and nominalisation at the cost of coordination in their written texts. Inoue (2016) demonstrated that task requirements had a more profound effect on syntactic complexity than proficiency level. Lambert and Kormos (2016) argued that syntactic complexity should be analysed with respect to particular types of subordinate clauses. Verspoor, Lowie and van Dijk (2008) found that a Dutch student of English at an advanced level, whom they observed for three years, overused adverbial, nominal and relative clauses before reaching a balance among them. Other studies focused on syntactic complexity beyond the clause level. In research on languages other than English (LOTE), Vyatkina, Hirschmann and Golcher (2015) traced the development of modification in German in the case of English learners for four semesters and concluded that the use of different types of modifiers varied over time.

As for the development of lexical complexity, Caspi (2010), who traced four advanced students of English for a period of ten months, established that the levels of vocabulary knowledge formed an ordered hierarchy, in that the relationship between vocabulary reception and production was pre-conditional, whereas the relationship between controlled and free production was competitive over time. Studies which have investigated the development of lexical sophistication, density and variation have provided varied results. Some researchers observed progress in the development of lexical sophistication and variation in contrast to regress in the development of lexical density (Malvern et al., 2004; Storch, Tapper, 2009; Zheng, 2016). However, other researchers did not find significant improvement in the development of any of these lexical indices (Bulté, Housen, 2014; Knoch, Roushad, Storch, 2014).

The co-development of lexical and syntactic complexity has been investigated in several studies. In the case study of the Dutch student of English mentioned above, Verspoor, Lowie and van Dijk (2008) also examined the dynamic interaction between lexis and syntax and found a competitive relationship

between average sentence length and lexical variation. Spoelman and Verspoor (2010), who traced a Dutch student of Finnish from the beginner to the upper-intermediate level for three years, found supportive relationships between word and sentence complexity as well as between word and noun phrase complexity, but a competitive relationship between sentence and noun phrase complexity. Caspi (2010) observed that advanced students of English progressed from lexical complexity and accuracy to syntactic complexity and accuracy, which led to the conclusion that lexis developed before syntax and that complexity developed before accuracy. The claim concerning the development of lexis and syntax has received some support from other studies. Verspoor, Schmid and Xu (2012) examined texts written by 489 Dutch learners of English aged 12 to 15, who were enrolled in a bilingual programme at secondary school, in terms of 64 linguistic variables. One of the main findings of this cross-sectional study was that lexicon preceded syntax as it was demonstrated that beginner and intermediate learners were preoccupied with the development of lexis, whereas pre-intermediate learners paid more attention to the development of syntax. Verspoor, Lowie and Wieling (2020) obtained similar results in a longitudinal case study while observing 22 learners at the age of 12 to 13 for the period of 23 weeks in the same educational context. They found that changes in syntactic complexity, which were recorded at the pre-intermediate level, were followed by changes in lexical complexity. Notwithstanding, CDST studies revealed that syntactic and lexical complexity may develop differently even in identical twins (Lowie et al., 2017).

Recently, CDST-informed research has been criticised for a lack of quantitative studies examining the main tenets of this theory (Pallotti, 2021). Hiver and Al-Hoorie (2020) explain that it is a common misunderstanding that quantitative studies are inappropriate for this kind of research. In such studies, the group functions as the system under investigation, with aggregated data revealing crucial group trends. The present study employed one of the quantitative methods recommended for CDST-informed research which has been rarely used so far, namely panel design (Hiver, Al-Hoorie, 2020), to investigate the interaction within and between the subsystems of syntactic and lexical complexity, while recognising the fact that results from group-based studies must not to be applied to individual learners because the group hardly ever constitutes an ergodic ensemble (Lowie, Verspoor, 2019).

3. Method

The aim of the present study was to investigate the relationships among the average semester growth rates (ASGRs) of specific measures of syntac-

tic and lexical complexity within and between these two subsystems in L2 English writing at secondary school. The study addressed the following research questions:

RQ₁—What progress do learners make in syntactic and lexical complexity in writing in English over the whole learning period at secondary school?

RQ₂—What are the average semester growth rates (ASGRs) of specific syntactic and lexical measures?

RQ₃—What relationships take place within and between the subsystems of syntactic and lexical complexity in terms of the ASGRs?

On the basis of the research questions, the following research hypotheses were formulated:

1H₀—There is no significant progress in the development of the specific measures of syntactic and lexical complexity in writing in English at secondary school.

1H₁—There is significant progress in the development of the specific measures of syntactic and lexical complexity in writing in English at secondary school.

2H₀—There are no significant differences between the ASGRs of the syntactic indices and between the ASGRs of the lexical indices in writing in English at secondary school.

2H₁—There are significant differences between the ASGRs of the syntactic indices and between the ASGRs of the lexical indices in writing in English at secondary school.

3H₀—There are no significant relationships within and between the subsystems of syntactic and lexical complexity in terms of the ASGRs in writing in English at secondary school.

3H₁—There are significant relationships within and between the subsystems of syntactic and lexical complexity in terms of the ASGRs in writing in English at secondary school.

The research method was panel design in which the same variables are measured in the same individuals during repeated measurements spanning a longer period of time (Hiver, Al-Hoorie, 2020). It focused on six specific measures of syntactic and lexical complexity whose operationalisation is presented in Table 1 (Lu, 2010, 2012; Malvern et al., 2004). The syntactic measures were selected because they are said to be reliable indicators of language complexification at pre-intermediate, intermediate and upper-intermediate levels (Norris, Ortega, 2009). The lexical measures were selected in line with Lu's (2012) recommendation to examine lexical complexity on the basis of a small set of measures which do not correlate with one another. The main unit in the analysis of syntax was the T-unit, which denotes the main clause with embedded subordinated clauses. The advanced

tokens were words beyond the first 2,000 most frequent words in the British National Corpus in the British National Corpus (BNC). The average semester growth rate (ASGR) was defined as the average difference in a variable between tests conducted in a given semester.

Table 1. Research variables

VARIABLE	SYMBOL	DESCRIPTION
subordination	SB	dependent clauses per T-unit (DC/T)
coordination	CO	coordinated phrases per T-unit (CP/T)
nominalisation	NM	complex nominals per T-unit (CN/T)
lexical density	LD	lexical tokens per all tokens
lexical sophistication	LS	advanced tokens per all lexical tokens
lexical variation	LV	randomised type-token ratio (D)

The research sample consisted of 100 learners, i.e. 45 boys and 55 girls, who were at the age of 16 to 19 at secondary school. The learners were enrolled in an extended English programme and took a B1 course in grade 1 and a B2 course in grades 2 and 3. They covered the same course-books, with four lessons in grade 1, six lessons in grade 2, and five lessons in grade 3. In practice, the learners came from seven language groups taught by five teachers. The instruction adhered to the presentation, practice, production lesson plan, focused on all language areas and skills, was conducted mostly in English, and involved regular formal assessment. On the final exam in English, the learners obtained higher results (B1–91.8%; B2–72.1%) than the national results (B1–73.0%; B2–63.0%).

The Written English Developmental Corpus of Polish Learners (WED-CPL) was compiled on the basis of the data collected from the same group of 100 learners during 21 repeated measurements organised over the period of three years (2014–2017) at the secondary school level (Table 2). The corpus comprises 1924 per 2100 texts, meaning that the return rate equals 91.6%. The size of the analysed corpus was 393 202 words, with the average sample length being 204 words.

The procedure of corpus compilation was that first the learners wrote compositions on various topics from their coursebook during English lessons every month and were provided with feedback. Next, the learners' hand-written texts were converted into electronic transcripts with the use of the speech recognition programme Dragon Naturally Speaking (Nuance®, 2014) and the accuracy of these transcripts was checked by a formally appointed inter-rater ($r = 1.00$). All data are stored in both paper and electronic files.

Table 2. Research design in a time series per semesters

DATA	GRADE 1		GRADE 2		GRADE 3
	SEM 1	SEM 2	SEM 3	SEM 4	SEM 5
Test 1	Fashion	Ecology	Books & films	Family	Love
Test 2	Internet	Pets	Shopping	Health	TV
Test 3	Music	Work	Friendship	Fame	Crime
Test 4	Education	Holidays	Christmas	Home & living	Terrorism
Test 5	–	–	–	–	Tolerance

The analysis of the corpus in terms of syntactic complexity was conducted with the use of The L2 Syntactic Complexity Analyser (L2SCA) (Lu, 2010). Lexical density and sophistication were computed with the use of The L2 Lexical Complexity Analyser (L2LCA) (Lu, 2012) while lexical variation with Text Inspector (Bax, 2012). The reliability of the word count in these programmes was 1.00. The research samples were subjected to appropriate pre-processing for automated syntactic and lexical analyses. For the former, spelling, morphological and morphosyntactic errors were corrected, whereas for the latter, minor spelling errors and morphosyntactic errors were corrected. However, words containing major spelling and morphological errors as well as L1 or L3 words were excluded from the lexical analysis (Hemchua, Schmitt, 2007).

As for statistical procedures, general trends in the development of complexity indices were delineated by means of the second degree polynomials, whereas the co-development of selected indices by the sixth degree polynomials (Verspoor et al. 2011). The differences between the learners' initial and final semester results were checked by means of the Wilcoxon signed-rank test ($\alpha = 0.05$, $N = 100$) for related samples, whereas the differences between the ASGRs of syntactic and lexical complexity by means of the U-Mann Whitney test ($\alpha = 0.05$, $N = 100$) for unrelated samples because the Kolmogorov-Smirnov test of normality ($\alpha = 0.05$, $N = 100$) did not indicate the normal distribution of scores. The ASGR was calculated according to the formula suitable for iterative data, in which n stands for the number of scores, Π —for the product, and x_i —for the i -th score. The relationships between ASGRs were established by means of Pearson's linear correlation coefficient (r). The critical value for correlations (r^*) equalled 0.197 ($N = 100$; $\alpha = 0.05$).

$$ASGR = \left(n-1 \sqrt{\prod_{i=2}^n \frac{x_i}{x_{i-1}}} - 1 \right) * 100\%$$

4. Results

4.1. Development of syntactic complexity per semester

The study showed that the learners, on average, produced 0.41 (SD = 0.04) subordinate clauses, 0.30 coordinated phrases (SD = 0.03) and 1.11 (SD = 0.15) complex nominals per T-unit (Table 3). The general trend lines illustrated some progress in the case of all three variables (Fig. 1–3). However, the Wilcoxon test revealed that the learners' final results were significantly higher than their initial results in the case of subordination ($p = 0.00^*$) and nominalisation ($p = 0.02^*$) as opposed to coordination ($p = 0.16$) (Table 3). The co-development of the specific syntactic variables showed that coordination and nominalisation grew together while competing to some extent with subordination in a time series (Fig. 4).

Table 3. Development of subordination, coordination and nominalisation per semester

DATA	SB	CO	NM
M	0.41	0.30	1.11
SD	0.04	0.03	0.15
Min	0.37	0.27	0.92
Max	0.46	0.34	1.29
<i>p</i> -value	0.00*	0.16	0.02*

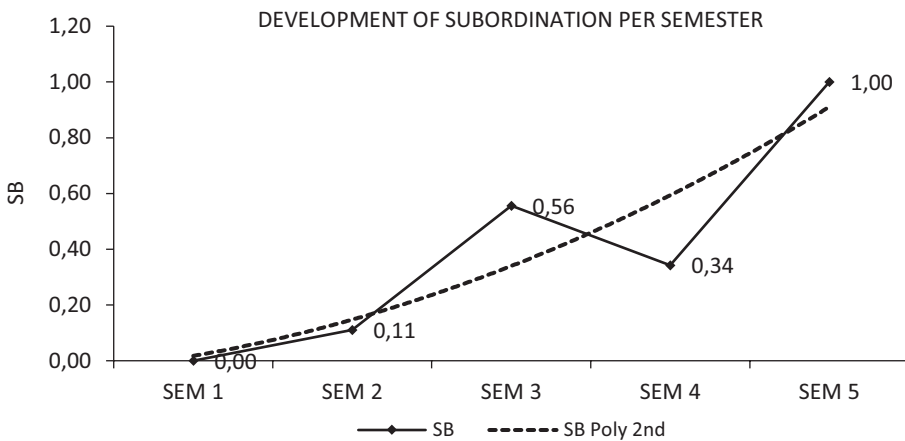


Figure 1. Development of subordination per semester with polynomial trend line of 2nd degree

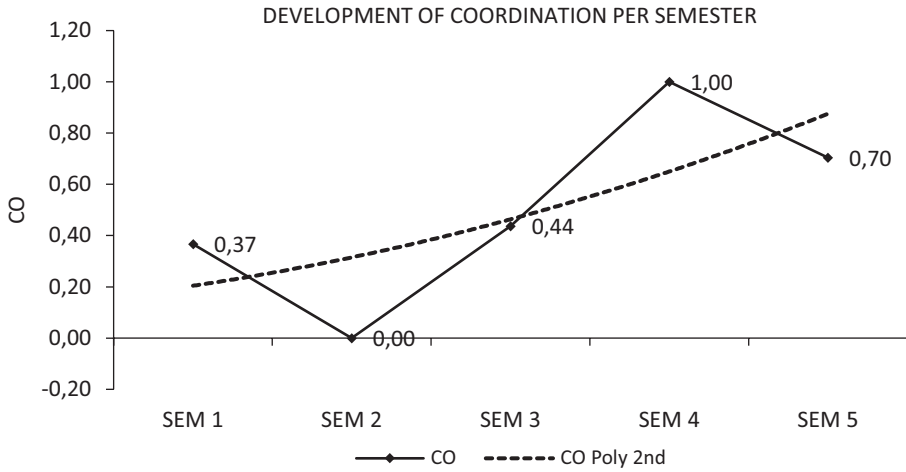


Figure 2. Development of coordination per semester with polynomial trend line of 2nd degree

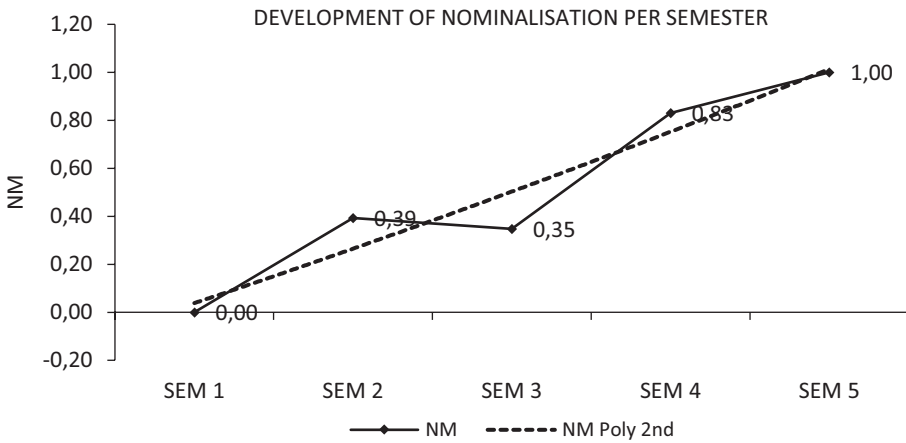


Figure 3. Development of nominalisation per semester with polynomial trend line of 2nd degree

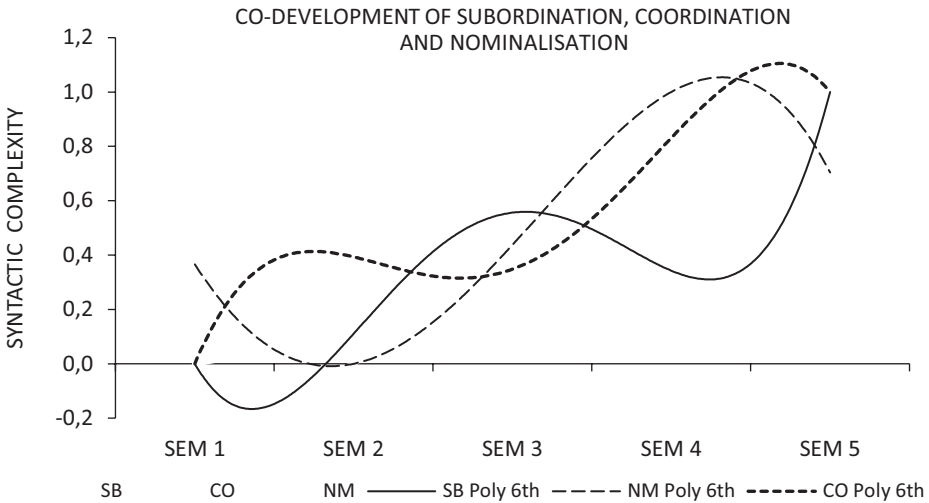


Figure 4. Co-development of subordination, coordination and nominalisation per semester–polynomial trend lines of 6th degree

4.2. Development of lexical complexity per semester

In terms of lexical density, the learners, on average, used 52.00% (SD = 0.01) of lexical items per all items in a text, whereas in terms of lexical sophistication, they used 22.00% (SD = 0.02) of advanced items (Table 4). For lexical variation, the learners obtained the score of 79.68 points (SD = 5.20). The general trend lines illustrated an increase in the development of lexical variation (Fig. 7) and lexical density (Fig. 5) as opposed to a decrease in the development of lexical sophistication (Fig. 6). The Wilcoxon test revealed that the learners' final results were significantly higher than their initial results in lexical density ($p = 0.00^*$), the same in lexical variation ($p = 0.17$), but significantly lower in lexical sophistication ($p = 0.00^*$). The co-development of the specific lexical variables pointed to some support between lexical density and variation, which grew in competition with lexical sophistication over time (Fig. 8).

Table 4. Development of lexical density, sophistication and variation per semester

DATA	LD	LS	LV
M	0.52	0.22	79.68
SD	0.01	0.02	5.20
Min	0.51	0.20	71.63
Max	0.53	0.24	84.32
<i>p</i> -value	0.00*	0.00*	0.17

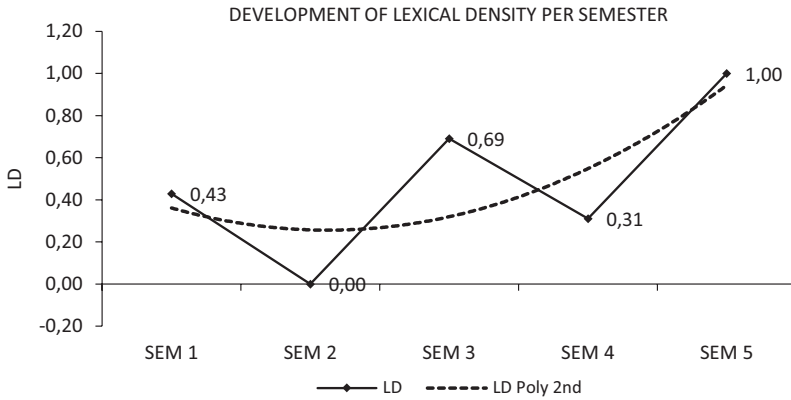


Figure 5. Development of lexical density per semester with polynomial trend line of 2nd degree

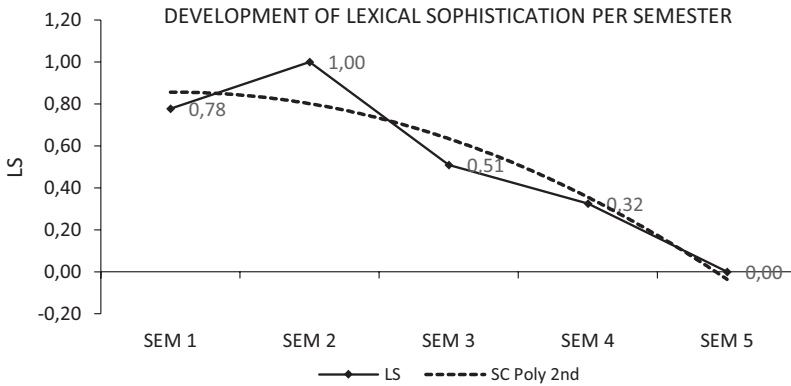


Figure 6. Development of lexical sophistication per semester with polynomial trend line of 2nd degree

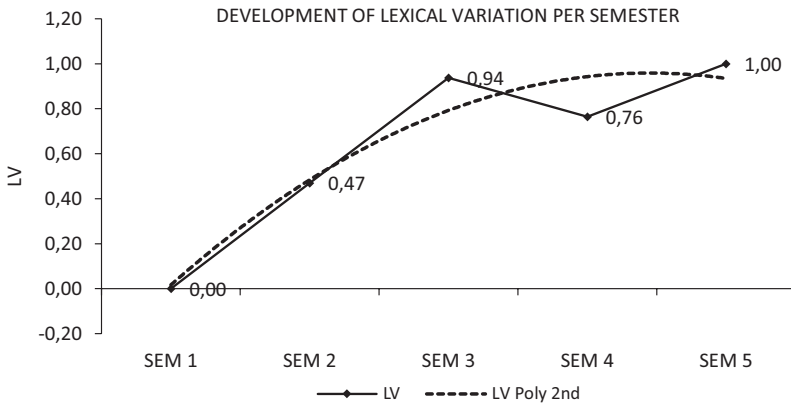


Figure 7. Development of lexical variation per semester with polynomial trend line of 2nd degree

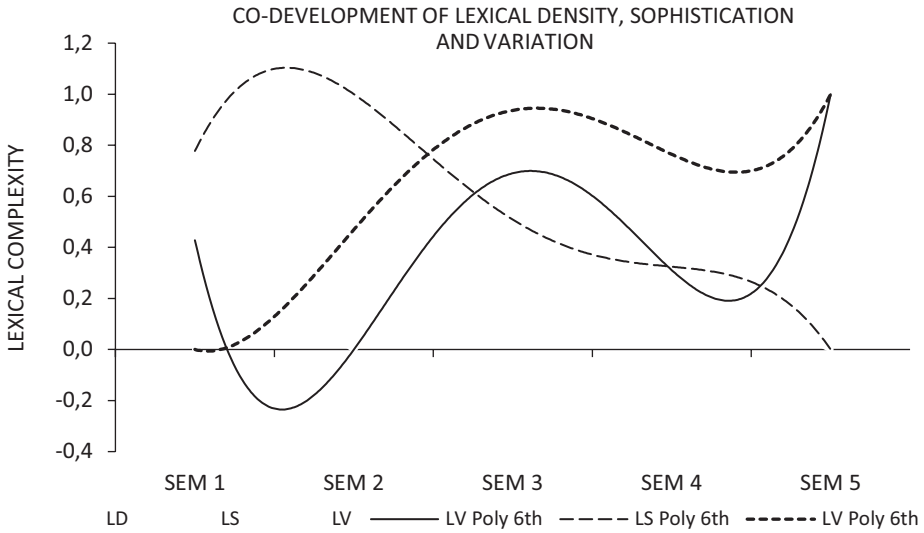


Figure 8. Co-development of lexical density, sophistication and variation per semester—polynomial trend lines of 6th degree

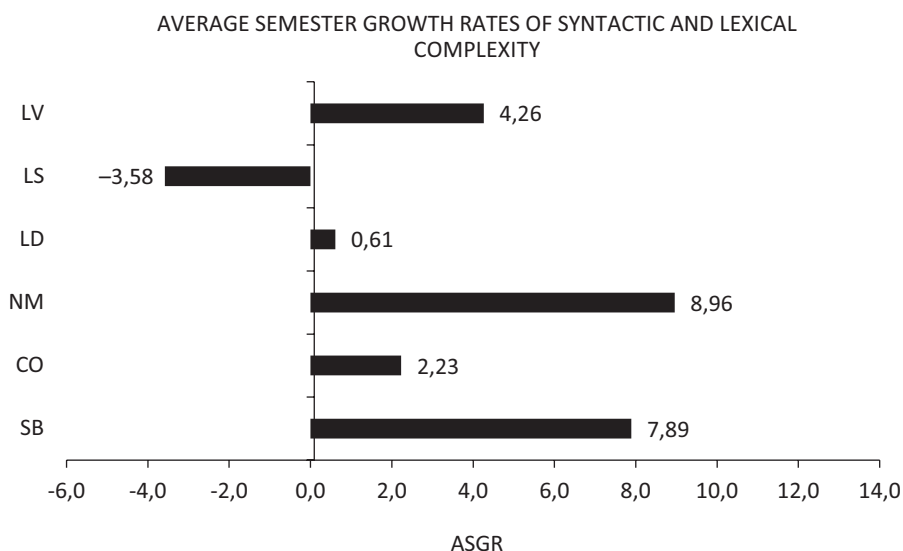
In the light of the data, the first research hypothesis ($1H_0$), which says that there is no significant progress in the development of the specific measures of syntactic and lexical complexity in writing in English at secondary school (cf. 3), can be rejected in favour of the alternative hypothesis ($1H_1$), which says that there is significant progress in the development of the specific measures of syntactic and lexical complexity in this context (cf. 3), in the case of all variables, except coordination, lexical sophistication, and lexical variation.

4.3. Semester growth rates of syntactic and lexical complexity

In reference to the average semester growth rates (ASGRs) of specific syntactic measures, it was established that nominalisation increased by 8.96% (SD = 6.34), subordination by 7.89% (SD = 12.38) and coordination by 2.23% (SD = 9.87) per semester (Table 5, Fig. 9). Hence, the ASGR of nominalisation was higher than the ASGR of subordination ($p = 0.05^*$), which was in turn higher than the ASGR of coordination ($p = 0.00^*$). Furthermore, lexical variation and density increased respectively by 4.26% (SD = 4.39) and 0.61% (SD = 1.41), whereas lexical sophistication decreased by 3.58% (SD = 4.81) per semester (Table 5, Fig. 9). Thus, the ASGR of lexical variation was higher than the ASGR of lexical density ($p = 0.01^*$), which was in turn higher than the ASGR lexical sophistication ($p = 0.00^*$).

Table 5. Average semester growth rates of syntactic and lexical complexity

DATA	SB	CO	NM	LD	LS	LV
ASGR	7.89	2.23	8.96	0.61	-3.58	4.26
SD	12.37	9.87	6.34	1.41	4.81	4.39
Min	-22.04	-20.56	-4.85	-2.86	-16.61	-4.91
Max	64.64	28.29	24.44	3.89	9.45	18.66

**Figure 9. Average semester growth rates of syntactic and lexical complexity**

Thus, the second zero hypothesis ($2H_0$), which posits that there are no significant differences between the ASGRs of the syntactic indices and between the ASGRs of the lexical indices in writing in English at secondary school (cf. 3), is rejected in favour of the alternative hypothesis ($2H_1$), which states that there are significant differences between the ASGRs of the syntactic indices and between the ASGRs of the lexical indices in this context (cf. 3).

4.4. Relationships between the growth rates of syntactic and lexical complexity

As far as the relationships within the subsystem of syntactic complexity are concerned, the study showed moderately positive correlations between the ASGRs of subordination and nominalisation ($r = 0.38^*$) as well as between the

ASGRs of coordination and nominalisation ($r = 0.40^*$) (Table 6). The linear regression models revealed that if the ASGR of nominalisation increased by 1% per semester, the ASGRs of subordination and coordination would increase by 0.74% and 0.62%, respectively (Table 6, Fig. 10–11). As for the subsystem of lexical complexity, the correlations between the ASGRs of lexical density and sophistication ($r = 0.37^*$) as well as between the ASGRs of lexical density and variation ($r = 0.26^*$) were positive but weak (Table 6). The linear regression models showed that if the ASGR of lexical density increased by 1% per semester, the ASGRs of lexical sophistication and variation would increase by 1.26% and 0.81%, respectively (Table 6, Fig. 12–13).

Table 6. Average semester growth rates–relationships within syntactic and lexical complexity

DATA		r	R^2	Linear regression model
SB	CO	0.10	1.00	–
SB	NM	0.38*	14.00	0.74%
CO	NM	0.40*	16.00	0.62%
LD	LS	0.37*	14.00	1.26%
LD	LV	0.26*	7.00	0.81%
LS	LV	0.02	0.04	–

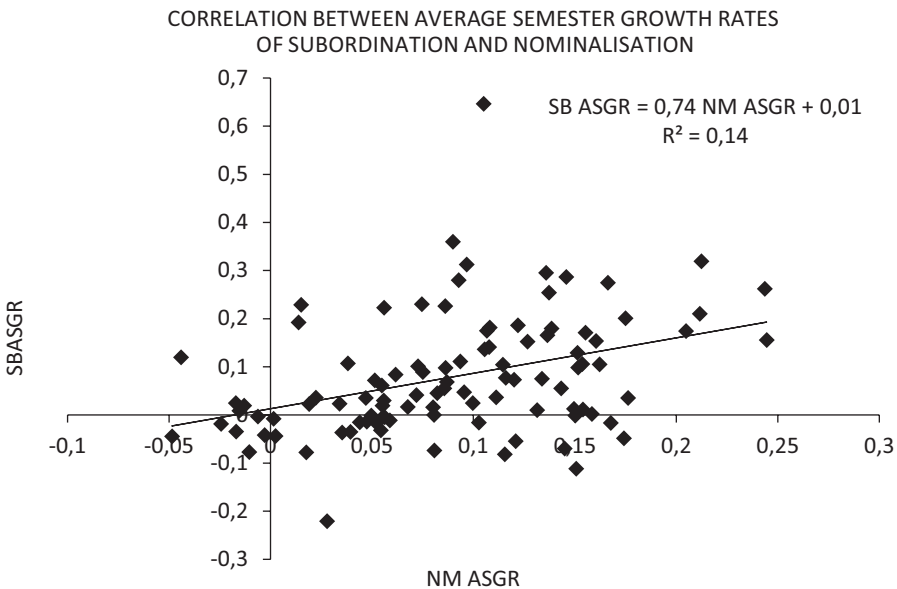


Figure 10. Average semester growth rates of subordination and nominalisation–linear regression model

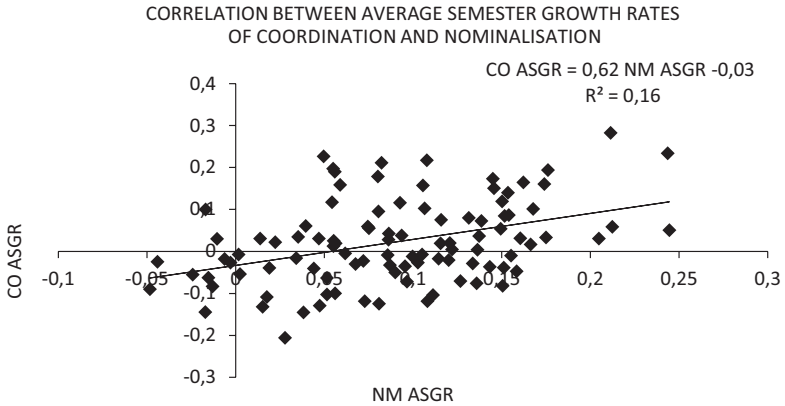


Figure 11. Average semester growth rates of coordination and nominalisation–linear regression model

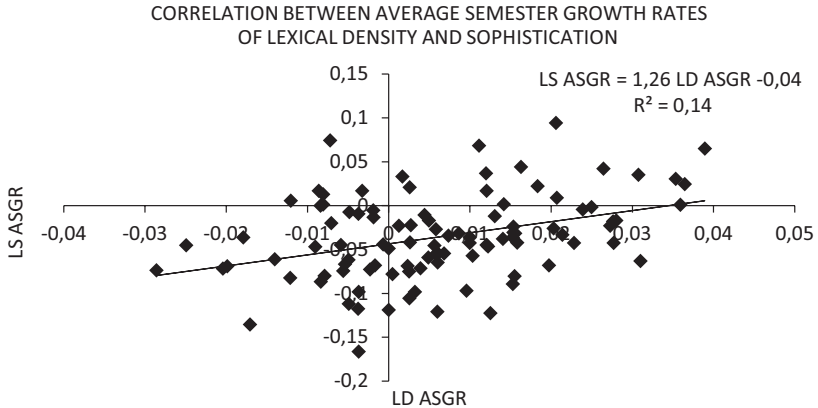


Figure 12. Average semester growth rates of lexical density and sophistication–linear regression model

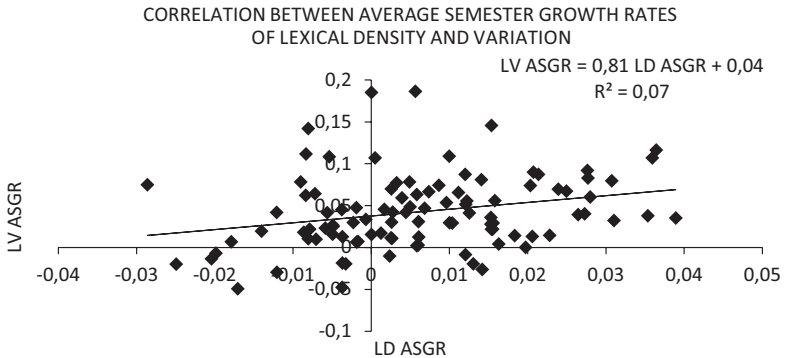


Figure 13. Average semester growth rates of lexical density and variation–linear regression model

Concerning the relationships between the subsystems of syntactic and lexical complexity, it was found that the correlations between subordination and lexical density ($r = -0.36^*$) as well as between subordination and lexical sophistication were ($r = -0.18^*$) negative but weak, whereas the correlation between coordination and lexical sophistication was positive ($r = 0.21^*$) (Table 7). According to the linear regression models, if the ASGR of subordination increased by 1% per semester, the ASGRs of lexical density and sophistication would decrease by 0.04% and 0.07%, respectively (Table 7, Fig. 14–15). However, if the ASGR of coordination went up by 1%, the ASGR of lexical sophistication would increase by 0.10% (Table 7, Fig. 16).

Table 7. Average semester growth rates—relationships between syntactic and lexical complexity

DATA		r	R^2	Linear regression model
SB	LD	-0.36*	12.96	-0.04
SB	LS	-0.18*	3.24	-0.07
SB	LV	0.11	1.21	–
CO	LD	0.15	2.25	–
CO	LS	0.21*	4.41	0.10
CO	LV	0.06	0.36	–
NM	LD	0.06	0.36	–
NM	LS	0.12	1.44	–
NM	LV	0.05	0.25	–

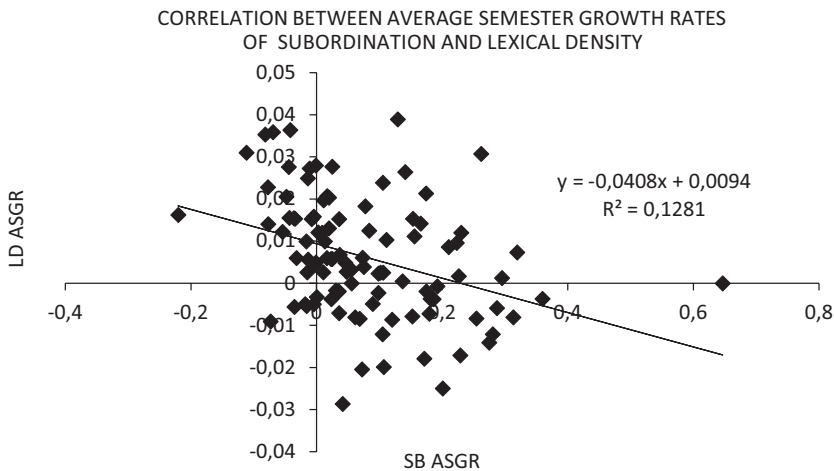


Figure 14. Average semester growth rates of subordination and lexical density—linear regression model

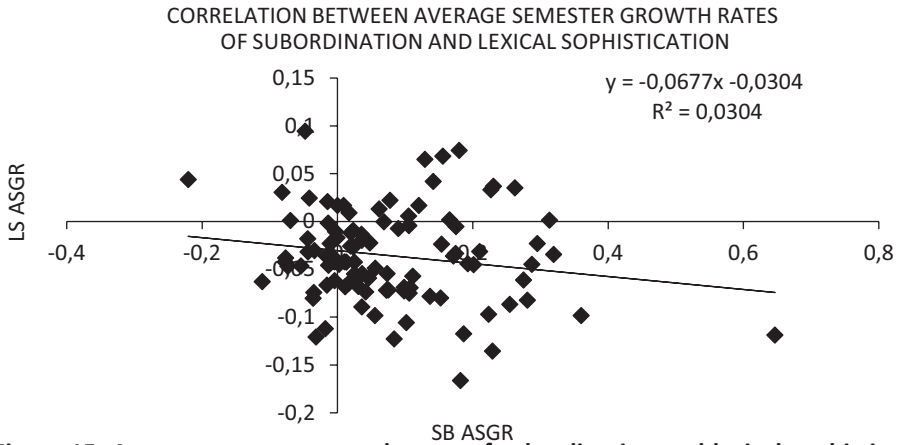


Figure 15. Average semester growth rates of subordination and lexical sophistication—linear regression model

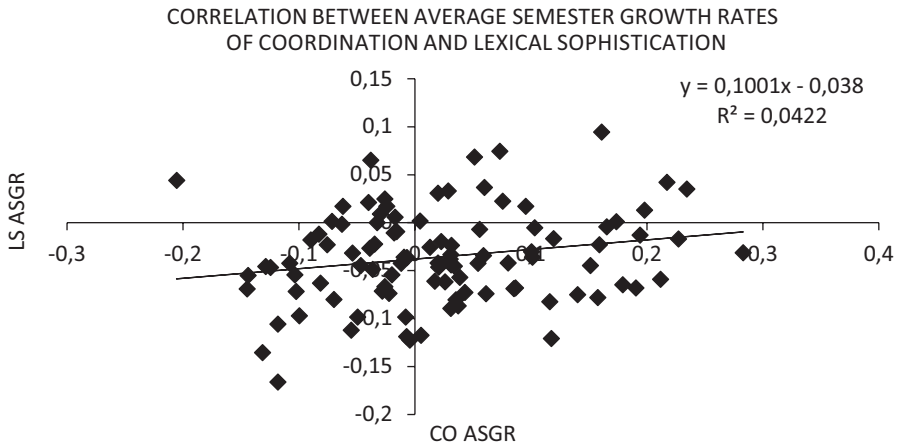


Figure 16. Average semester growth rates of coordination and lexical sophistication—linear regression model

Hence, the third zero hypothesis ($3H_0$), which assumes that there are no significant relationships within and between the subsystems of syntactic and lexical complexity in terms of the ASGRs in writing in English at secondary school (cf. 3), can be rejected in favour of the alternative hypothesis ($3H_1$) (cf. 3) only in the case of the following relationships: nominalisation with subordination and coordination, lexical density with lexical sophistication and variation, subordination with lexical density and sophistication, and coordination with lexical sophistication.

5. Discussion

The goal of the reported study was to investigate the average semester growth rates (ASGRs) of syntactic and lexical complexity and the relationships between them in L2 writing development at the level of secondary school. Concerning the first research question (RQ1), which focused on the learners' progress in syntactic and lexical complexity, it was established that the learners made significant progress in subordination and nominalization as opposed to coordination, and that they progressed in lexical variation but regressed in lexical sophistication. The learning trajectories were dynamic and variable, pointing to the non-linear development of language found in numerous CAF studies informed by CDST (Larsen-Freeman, 2006; Verspoor et al., 2008; Spoelman, Verspoor, 2010; Caspi, 2010; Lowie et al., 2017). The study showed that making significant progress in all complexity variables was difficult for learners in the EFL context.

In relation to the second research question (RQ2), which focused on the average semester growth rates (ASGRs) of syntactic and lexical complexity, it was found that nominalisation developed faster than subordination and coordination, and lexical variation developed faster than density and sophistication per semester. Thus, the study provided support for the claim that language variables develop at different rates (van Geert, van Dijk, 2002; Larsen-Freeman, 2006). The finding that the learners made significant progress in subordination and nominalisation as opposed to coordination overlapped with Bulté and Housen's (2018) study of teenage learners, disconfirming Norris and Ortega's (2009) developmental sequence. However, the fact that the learners progressed in lexical density and variation but regressed in lexical sophistication contrasts with studies which reported no significant gains in these measures (Bulté, Housen, 2014; Knoch et al., 2014) and with studies which reported gains in lexical sophistication (Malvern et al., 2004; Storch, Tapper, 2009; Zheng, 2016). Thus, the learners, who function with limited cognitive resources, prioritised some subsystems over others and did not manage to coordinate their development (van Geert, Verspoor, 2015; Hou, Loerts, Verspoor, 2020).

The third research question (RQ3) pertained to the relationships within and between the subsystems of syntactic and lexical complexity in terms of the ASGRs. Within the subsystem of syntactic complexity, positive correlations were found between the ASGRs of nominalisation and both subordination and coordination. Thus, the use of complex nominals was conducive to constructing more complex clauses and phrases. Within the subsystem of lexical complexity, positive correlations were observed between lexical density and both sophistication and variation. Hence, dense use of lexical items

fostered the use of more advanced and varied vocabulary. In contrast, the interaction of the subsystems indicated that the correlations between subordination and both lexical density and sophistication were negative while the correlation between coordination and lexical sophistication was positive. This indicates that the learners were able to use more sophisticated words in coordinated phrases rather than subordinate constructions. In total, the study provided some support for the interconnected development of complexity indices (Larsen-Freeman, Cameron, 2008; Verspoor et al., 2008; Spoelman, Verspoor, 2010; Caspi, 2010. Bulté, Housen, 2018). It revealed more support among the ASGRs within the same subsystems of syntax or lexis than between them. This resonates with the findings of the study (Rokoszewska, 2022) on average monthly growth rates (AMGRs), which indicated support within the same subsystems, like syntactic or lexical complexity, but competition between different subsystems, like complexity, accuracy and fluency.

Despite some limitations which referred to group data, panel conditioning (Hiver, Al Hoorie, 2020), different topics within the iterative research procedure, and varied teaching styles (Rokoszewska, 2024 in press), the study yielded practical implications for language teachers who should work systematically on the development of language complexity. In terms of syntactic complexity, they should focus not only on sentential but also phrasal complexity, whereas in terms of lexical complexity, they should work more effectively on lexical sophistication. This can be done by providing learners with effective usage-based instruction to foster the development of language complexity that will be evident not only in controlled, but also in free language performance. Teachers should also realise that language development may entail progress in some subsystems but regress in others due to the fact that learners are unable to apply their limited cognitive resources to all language subsystems at the same time. Thus, teachers should foster more coordinated language development to make their learners successful.

6. Conclusions

The study into the average semester growth rates (ASGR) of syntactic and lexical complexity yielded some interesting conclusions. Firstly, the development of language complexity was a dynamic and fluctuant but rather slow process within which the learners made significant progress in selected syntactic and lexical measures. This indicates that producing language which would be significantly more complex at the end of secondary school in free written communication was difficult for foreign language learn-

ers. Secondly, some language subsystems were developed at the cost of other subsystems. On a semester basis, subordination and nominalisation were developed to the disadvantage of coordination, while lexical density and variation developed to the disadvantage of sophistication. Thirdly, the ASGRs of nominalisation and lexical variation were higher than the ASGRs of the remaining syntactic and lexical indices. This highlights the need to facilitate more coordinated language development, by helping learners work on language subsystems which they find more difficult. Finally, the language subsystems co-developed forming different types of relationships examined in terms of the ASGRs. These relationships indicated more support within than between the subsystems of lexical and syntactic complexity. Notwithstanding, there arises the need to analyse the panel data with respect to selected individual learners who may follow their own learning trajectories, forming different types of intricate relationships.

Bibliography

- Bax S. (2012), *Text Inspector. Online Text Analysis Tool*. <https://textinspector.com> [Accessed 23.06.2020]
- Bulté B., Housen A. (2012), *Defining and operationalising L2 complexity*, (in:) Housen A., Kuiken F., Vedder I. (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 21–46.
- Bulté B., Housen A. (2014), *Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity*. „Journal of Second Language Writing”, Vol. 26, pp. 42–65.
- Bulté B., Housen A. (2018), *Syntactic complexity in L2 writing: Individual pathways and emerging group trends*. „International Journal of Applied Linguistics”, Vol. 28, pp. 147–164.
- Caspi T. (2010), *A Dynamic perspective on second language development*. Unpublished doctoral dissertation. University of Groningen, Netherlands.
- Hemchua S., Schmitt N. (2006), *An analysis of lexical errors in the English compositions of Thai learners*. „Prospect”, Vol 21, pp. 3–25.
- Hiver P., Al-Hoorie A. (2020), *Research methods for complexity theory in applied linguistics*. London: Multilingual Matters.
- Housen A., Kuiken F., Vedder I. (2012), *Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research*, (in:) Housen A., Kuiken F., Vedder I. (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 1–20.
- Hou J., Loerts H., Verspoor M. (2020), *Coordination of linguistic subsystems as a sign of automatization?*, (in:) Fogal G., Verspoor M. (eds.), *Complex dynamic systems theory and L2 writing development*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 27–48.

- Inoue Ch. (2016), *A comparative study of the variables used to measure syntactic complexity and accuracy in task-based research*. „The Language Learning Journal”, Vol. 44, pp. 487–505.
- Knoch U., Rouhshad A., Storch N. (2014), *Does the writing of undergraduate ESL students develop after one year of study in an English-medium university? „Assessing Writing”*, Vol. 21, pp. 1–17.
- Lambert C., Kormos J. (2014), *Complexity, accuracy, and fluency in task-based L2 research: Toward more developmentally based measures of second language acquisition*. „Applied Linguistics”, Vol. 35, pp. 607–614.
- Larsen-Freeman, D. (2006), *The emergence of complexity, fluency and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English*. „Applied Linguistics”, Vol. 27, pp. 590–616.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lowie W., Verspoor M. (2019), *Individual differences and the ergodicity problem*. „Language Learning”, Vol. 69, pp. 184–206.
- Lowie W. et al. (2017), *Finding the key to successful L2 learning in groups and individuals*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, Vol. 7, pp. 127–148.
- Lu X. (2010), *Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing*. „International Journal of Corpus Linguistics”, Vol. 15, pp. 474–496.
- Lu X. (2012), *The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners’ oral narratives*. „The Modern Language Journal”, Vol. 96, pp. 190–208.
- Norris J., Ortega L. (2009), *Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity*. „Applied Linguistics”, Vol. 30, pp. 555–578.
- Nuance®. (2014), *Dragon naturally speaking premium*. Speech recognition software.
- Malvern D. et al. (2004), *Lexical diversity and language development: Quantification and assessment*. London: MacMillan.
- Pallotti G. (2022), *Cratylus’ silence: On the philosophy and methodology of complex dynamic systems theory in SLA*. „Second Language Research”, Vol. 38, pp. 689–701.
- Rokoszewska K. (2022), *The dynamics of monthly growth rates in the emergence of complexity, accuracy, and fluency in L2 English writing at secondary school—a learner corpus analysis*. „System”, Vol. 106, 102775.
- Rokoszewska K. (2024), *The relationships between the average semester growth rates of complexity, accuracy, and fluency in L2 English writing*. [in press]
- Spoelman M., Verspoor M. (2010), *Dynamic patterns in the development of accuracy and complexity: A longitudinal case study on the acquisition of Finnish*. „Applied Linguistics”, Vol. 31, pp. 532–553.
- Storch N., Tapper J. (2009), *The impact of an EAP course on postgraduate writing*. „Journal of English for Academic Purposes”, Vol. 8, pp. 207–223.
- van Geert P., Dijk M. (2002), *Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data*. „Infant Behaviour and Development”, Vol. 25, pp. 340–375.

- van Geert P., Verspoor M. (2015), *Dynamic systems and language development*, (in:) MacWhinney B., O'Grady W. (eds.), *The handbook of language emergence*. New York: Wiley and Sons, pp. 537–556.
- Verspoor M., Lowie W., van Dijk M. (2008), *Variability in second language development from a dynamic systems perspective*. „*Modern Language Journal*”, Vol. 92, pp. 214–231.
- Verspoor M., de Bot K., Lowie W. (2011), *A dynamic approach to second language development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Verspoor M., Schmid M.S., Xu X. (2012), *A dynamic usage based perspective on L2 writing*. „*Journal of Second Language Writing*”, Vol. 21, pp. 239–263.
- Verspoor M., Lowie W., Wieling M. (2020), *L2 developmental measures from a dynamic perspective*, (in:) Le Bruyn B., Paquot M. (eds.), *Learner corpus research meets second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.172–190.
- Vyatkina N., Hirschmann H., Golcher F. (2015), *Syntactic modification at early stages of L2 German writing development: A longitudinal learner corpus study*. „*Journal of Second Language Writing*”, Vol. 29, pp. 28–50.
- Zheng Y. (2016), *The complex, dynamic development of L2 lexical use: A longitudinal study on Chinese learners of English*. „*System*”, Vol. 56, pp. 40–53.

Received: 01.12.2023

Revised: 01.03.2024

Marzena Wawrzeń

Uniwersytet Jagielloński

<http://orcid.org/0000-0001-7452-5385>

marzenka.baran@uj.edu.pl

Badanie potrzeb językowych studentów zza wschodniej granicy. Implikacje dydaktyczne dla praktycznej nauki języka na kierunku Studia polskie dla cudzoziemców

**Research on the language needs of students from beyond
the eastern border. Didactic implications for Practical language
learning in the field of Polish studies for foreigners**

In the academic year 2022/2023, the Faculty of Polish Studies of the Jagiellonian University opened *Polish studies for foreigners*, which enables learning the Polish language as part of university education. Due to the growing number of students from Ukraine, the goals, effects and content of teaching in this field should be transformed to meet the specific linguistic needs of students from beyond the eastern border. The aim of the article is to present the teaching goals and priorities of students from Ukraine. The results of the study will be compared with the teaching rules of the contemporary methodology of teaching Polish as a foreign language to Eastern Slavs.

Keywords: needs analysis, survey, focus group interview, teaching Polish as a foreign language at the academic level

Słowa kluczowe: analiza potrzeb, ankieta, wywiad fokusowy, nauczanie języka polskiego jako obcego na poziomie akademickim



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

1. Wprowadzenie

W roku akademickim 2022/2023 na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego otwarto nowy kierunek I stopnia – *Studia polskie dla cudzoziemców* (dalej: *SPC*). Miał on odpowiadać na rosnące zapotrzebowanie uczenia się języka polskiego jako obcego na poziomie akademickim i stanowić przygotowanie dla osób chcących kontynuować naukę w dziedzinie polonistyki, literaturoznawstwa bądź językoznawstwa na poziomie magisterskim. Sytuacja polityczna, z którą Ukraina mierzy się od lutego 2022 roku, wpłynęła na gwałtowny wzrost kandydatów na studia zza wschodniej granicy. W konsekwencji, naukę na omawianym kierunku podjęły czterdzieści cztery osoby, przy czym czterdzieści trzy z nich to obywatelki i obywatele Ukrainy, zaś jedna pochodzi z Białorusi. W związku z tym, że studenci stanowią grupę homogeniczną (wschodniostowiańską), warto uwzględnić ich specyficzne potrzeby językowe w celach, efektach i treściach nauczania *Praktycznej nauki języka* będącej wiodącym przedmiotem na omawianym kierunku. Aby odpowiednio zaplanować ewentualne zmiany, należy też zbadać priorytety, dla których studenci rozpoczęli naukę języka polskiego jako obcego na poziomie akademickim. Celem tego artykułu jest zaprezentowanie ustalonych w toku przeprowadzonych badań potrzeb językowych¹ uczących się na *SPC* oraz zaproponowanie modyfikacji w sylabusie *Praktycznej nauki języka*.

2. Opis kierunku *studia polskie dla cudzoziemców*

Wiodącą dyscypliną na *SPC* jest językoznawstwo, a zajęcia są ukierunkowane przede wszystkim na rozwijanie umiejętności posługiwania się polszczyzną w zakresie działań receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych oraz zdobywanie wiedzy na temat języka w obrębie podsystemów: fonetyki i fonologii, fleksji, słowotwórstwa i składni. Te cele kształcenia realizowane są w głównej mierze w ramach *Praktycznej nauki języka*, która w pierwszym semestrze obejmuje 210 godzin, w drugim i trzecim – 180, a w kolejnych po 150. Ponadto uczący się zaznajamiani są z historią, kulturą, literaturą oraz wiedzą na

¹ *Analiza potrzeb* (ang. *needs analysis*) jest pojęciem wprowadzonym do dydaktyki języków obcych przez Michaela Westa w latach dwudziestych XX wieku. Potrzebami uczących się zaczęto szczególnie interesować się dopiero w latach siedemdziesiątych wraz z rozwojem podejścia komunikacyjnego. Wówczas glottodydaktycy położyli nacisk na takie planowanie kursów językowych, by jak najlepiej można było sprostać oczekiwaniom kursantów. Chodziło o precyzyjne określanie celów i okoliczności procesu nauczania/uczenia się, aby programy i materiały dydaktyczne odpowiadały docelowym sytuacjom komunikacyjnym, dla których kursanci podejmowali trud nauki (zob. Janowska, 2011: 24–26; Sendur, 2018: 28–29).

temat społeczeństwa polskiego m.in. na takich przedmiotach jak: *Dzieje Polski i Polaków w perspektywie etniczno-kulturowej*, *Panorama literatury polskiej*, *Rok polski – tradycyjne i nowe święta polskie oraz ich kulturowe konteksty*, *Kino polskie w perspektywie europejskiej i światowej*. Po ukończeniu studiów absolwenci powinni posiadać kompetencje z zakresu: kultury współczesnego języka polskiego, elementów przekładoznawstwa, promocji Polski i polszczyzny oraz wielojęzyczności, wielokulturowości i komunikacji międzykulturowej. Ponadto uczący się będą zapoznawać się z wybranymi aspektami glottodydaktyki na zajęciach z *Neurobiologicznych podstaw uczenia się języków obcych* oraz *Wprowadzenia do dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Warunkiem ukończenia studiów jest napisanie i obrona pracy licencjackiej².

Podstawą przyjęcia na studia była rozmowa kwalifikacyjna, której celem było poznanie motywacji kandydatów oraz ocenienie poziomu ich znajomości polszczyzny. Osoby zainteresowane kierunkiem musiały wykazać się wiedzą i umiejętnościami językowymi na poziomie minimum A2. W roku akademickim 2022/2023 przyjęto czterdzieścioro czworo studentów, których podzielono na trzy grupy ze względu na stopień posługiwania się językiem polskim (A2, B1, B2). Trzeba podkreślić, że program studiów tworzony był z myślą o heterogenicznej grupie odbiorców, dlatego treści nauczania nie uwzględniały specyfiki nauczania Ukraińców. Tymczasem okazało się, że w roku akademickim 2022/2023 studia podjęły wyłącznie osoby zza wschodniej granicy Polski. Należy także nadmienić, że zdecydowana większość studentów, którzy rozpoczęli naukę, to osoby bardzo młode, bowiem 38% z nich ma między 18 a 21 lat, a 33% nie ukończyło 18 roku życia.

3. Metodologia badań

Ze względu na to, że cele, efekty i treści nauczania, zwłaszcza *Praktycznej nauki języka*, zdawały się nie odpowiadać na specyficzne potrzeby studentów ukraińsko- i rosyjskojęzycznych, postanowiono zbadać ich priorytety językowe. Dlatego wraz z kierownikiem kierunku – doktor Dominiką Bucko – opracowałam kwestionariusz ankiety, dzięki któremu liczyliśmy na pozyskanie danych dotyczących: celów uczenia się, oceny materiałów dydaktycznych oraz opinii na temat przedmiotu *Praktyczna nauka języka* i programu studiów (zob. Bucko, Wawrzeń, 2023). W kwestionariuszu dominowały jednostki zamknięte, choć pojawiły się także pytania otwarte i półotwarte. Link z ankietą w wersji elektronicznej otrzymali wszyscy studenci, a odpowiedzi uzyskaliśmy od dwudziestu jeden respondentów.

² Zob. <https://syllabus.uj.edu.pl/pl/5/1/2/21/200?masterElement=21>.

Wyniki badania ankietowego dały bardzo ogólny obraz priorytetów językowych uczących się. *Gros* odpowiedzi ankietowanych miało charakter niemerytoryczny, bowiem dotyczyły głównie sympatii wobec prowadzących poszczególne przedmioty bądź zawierały uwagi organizacyjne, na przykład związane z harmonogramem zajęć. W związku z tym postanowiłam pogłębić badanie poprzez zastosowanie kolejnej techniki, a mianowicie grupowych wywiadów fokusowych (zob. Rubacha, 2008). Obszarem badań uczyniłam: wpływ języka pierwszego na uczenie się docelowego, potrzeby językowe badanej grupy oraz sugerowane zmiany na zajęciach z *Praktycznej nauki języka*. Pod koniec roku akademickiego 2022/2023 przeprowadziłam wywiady częściowo kierowane skoncentrowane na problemie (zob. Pilch, Bauman, 2001; Rubacha 2008). W rozmowach wzięło udział dwadzieścia osób w dwóch grupach: odpowiednio po jedenaścioro i dziewięścioro uczestników. Zostały one zarejestrowane, a transkrypcje nagrań stanowiły materiał badawczy. W kolejnej części artykułu przedstawię wyniki obu badań oraz omówię je w świetle szczegółowej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego osób ukraińsko- bądź rosyjskojęzycznych³.

4. Wyniki badań

W tej sekcji artykułu omówię pozyskane dane, dzieląc je na takie, które zostały zgromadzone dzięki wykorzystaniu techniki ankiety, oraz takie, które uzyskano w wyniku przeprowadzenia grupowych wywiadów fokusowych.

4.1. Wyniki ankiety

Wyniki badania ankietowego zostały dokładnie omówione w publikacji *Cele uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego na studiach polskich dla cudzoziemców. Analiza potrzeb językowych studentów i implikacje dydaktyczne* (zob. Bucko, Wawrzeń, 2023). Dlatego w tym miejscu przedstawię jedynie najważniejsze wnioski będące inspiracją do opracowania badania ukierunkowanego na pogłębienie tych kwestii, których nie udało się poznać w wystarczającym zakresie poprzez ankietę.

³ W związku z sytuacją społeczno-gospodarczą to właśnie sąsiedzi zza wschodniej granicy stanowią najliczniejszą grupę osób zainteresowanych uczeniem się polskiego. Ponadto, bliskość języków wschodniosłowiańskich i polszczyzny wymaga stosowania specyficznych metod i zasad pracy (por. Saturno, Gębał, 2022: 214). Dlatego postulat opracowania „szczegółowej metodyki nauczania języka polskiego jako obcego, opartej na analizie kontrastywnej” (Izdebska-Długosz, 2021a: 407) jest uzasadniony.

Opracowując kwestionariusz, postawiłyśmy następujące pytania badawcze: Jakie są potrzeby językowe studentów kierunku *SPC*? Jakie są cele i priorytety, dla których podjęli studia? Dlaczego uczą się języka polskiego? Co sądzą o celach, treściach i materiałach dydaktycznych? Jakie są ich opinie na temat przedmiotu *Praktyczna nauka języka* oraz całego programu studiów? Formularz składał się z 35 pytań, które zamieszczam poniżej:

PYTANIA Z METRYCZKI

1. Do której grupy Pani/Pan uczęszcza?
2. Ile Pani/Pan ma lat?
3. Jakie ma Pani/Pan wykształcenie?
4. Jakie ma Pani/Pan zainteresowania?
5. Skąd Pani/Pan pochodzi?
6. Jaki język jest dla Pani/Pana językiem ojczystym/pierwszym?
7. Jak długo uczy się Pani/Pan języka polskiego?
8. Czy ma Pani/Pan polskie korzenie?
9. Czy zna Pani/Pan inne języki obce? Jeśli tak, to jakie?

PYTANIA DOTYCZĄCE CELÓW UCZENIA SIĘ

10. Dlaczego wybrała Pani/wybrał Pan kierunek *Studia polskie dla cudzoziemców*?
11. Uczenie się gramatyki jest dla mnie⁴
12. Uczenie się słownictwa jest dla mnie
13. Uczenie się zasad pisowni i interpunkcji jest dla mnie
14. Uczenie się zasad wymowy i intonacji jest dla mnie
15. Rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów mówionych jest dla mnie
16. Rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów pisanych jest dla mnie
17. Rozwijanie umiejętności mówienia jest dla mnie
18. Rozwijanie umiejętności komunikowania się z innymi jest dla mnie
19. Rozwijanie umiejętności pisania jest dla mnie
20. Uczenie się radzenia sobie w sytuacjach niepełnego rozumienia jest dla mnie
21. Rozwijanie umiejętności rozpoznawania i poprawiania własnych błędów jest dla mnie
22. Rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy i umiejętności z własnego języka podczas uczenia się języka polskiego jest dla mnie
23. Uczenie się dokonywania samooceny własnych umiejętności językowych jest dla mnie
24. W jakich sytuacjach zamierza Pani/zamierza Pan używać języka polskiego w przyszłości?

⁴ Przy pytaniach 11–23 respondenci zaznaczali na pięciostopniowej skali, jak istotne są dla nich podane cele uczenia się języka polskiego (1 – nieważne, 5 – bardzo ważne).

PYTANIA DOTYCZĄCE STOSOWANYCH MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH

25. Czy podręczniki i materiały wykorzystywane na zajęciach spełniają Pani/Pana oczekiwania?
26. Co się Pani/Panu podoba w podręcznikach i materiałach wykorzystywanych na zajęciach?
27. Co się Pani/Panu nie podoba w podręcznikach i materiałach wykorzystywanych na zajęciach?

PYTANIA ODNOSZĄCE SIĘ DO TREŚCI REALIZOWANYCH NA PRAKTYCZNEJ NAUCZE JĘZYKA

28. Przedmiot *Praktyczna nauka języka*⁵
29. Co się Pani/Panu podoba na zajęciach *Praktycznej nauki języka*?
30. Co się Pani/Panu nie podoba na zajęciach *Praktycznej nauki języka*?
31. Jak ma Pani/Pan sugestie dotyczące programu nauczania *Praktycznej nauki języka*? Co by Pani zmieniła/Pan zmienił?

PYTANIA ODNOSZĄCE SIĘ DO PROGRAMU STUDIÓW

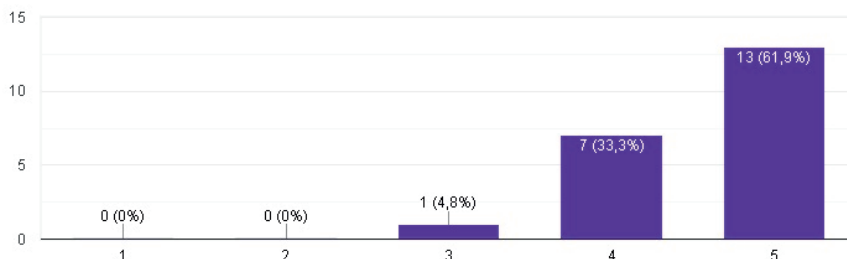
32. Kierunek *Studia polskie dla cudzoziemców*
33. Które przedmioty najbardziej się Pani/Panu podobają? Dlaczego?
34. Które przedmioty, z Pani/Pana perspektywy, są najmniej przydatne? Dlaczego?
35. Jak ma Pani/Pan sugestie dotyczące programu *Studiów polskich dla cudzoziemców*? Co by Pani zmieniła/Pan zmienił? Jakie przedmioty powinny znaleźć się w programie studiów?

Poniżej przedstawiam graficzną prezentację wybranych wyników badania ankietowego, które zostaną pokrótce omówione pod tabelami.

Tabela 1. Graficzna prezentacja danych dotyczących celów uczenia się

11. Uczenie się gramatyki jest dla mnie

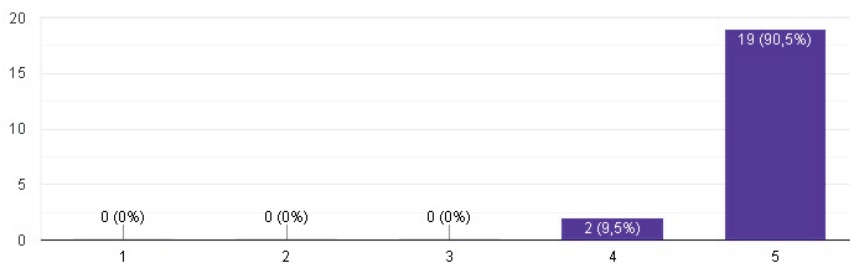
21 odpowiedzi



⁵ Pytania 28 i 32 to jednostki zamknięte, w których respondenci zaznaczali, czy przedmiot bądź kierunek: spełnia ich oczekiwania, częściowo spełnia ich oczekiwania, nie spełnia ich oczekiwań.

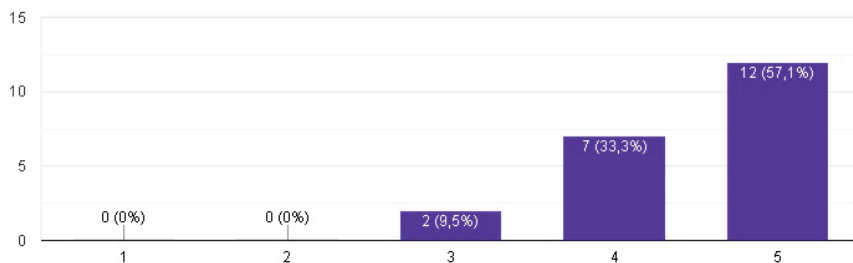
12. Uczenie się słownictwa jest dla mnie

21 odpowiedzi



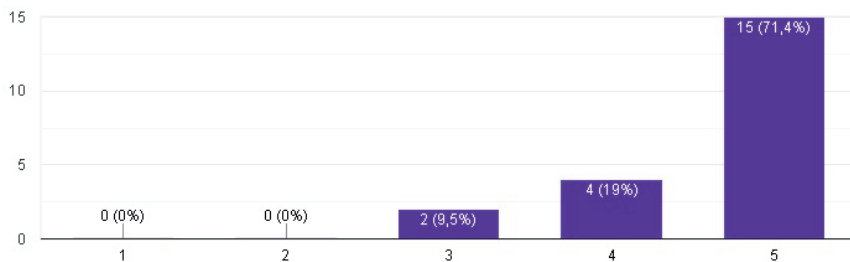
13. Uczenie się zasad pisowni i interpunkcji jest dla mnie

21 odpowiedzi



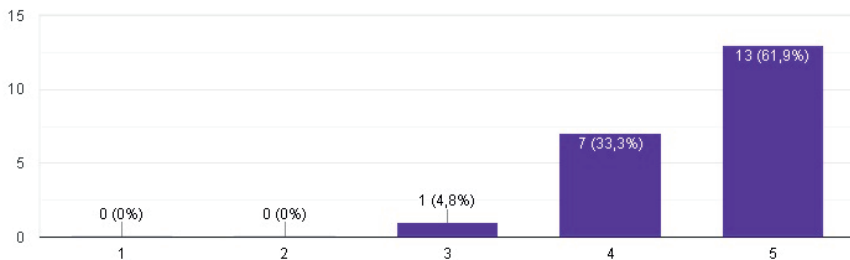
15. Uczenie się zasad wymowy i intonacji jest dla mnie

21 odpowiedzi



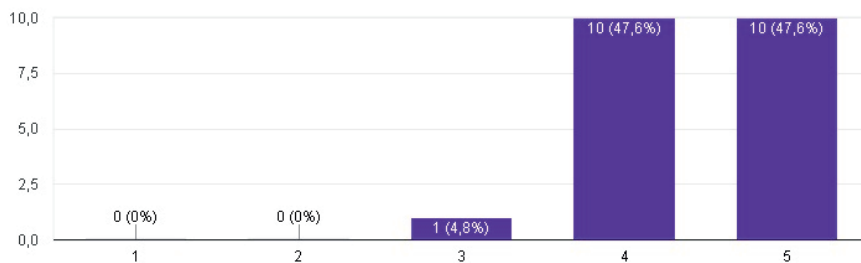
16. Rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów mówionych jest dla mnie

21 odpowiedzi



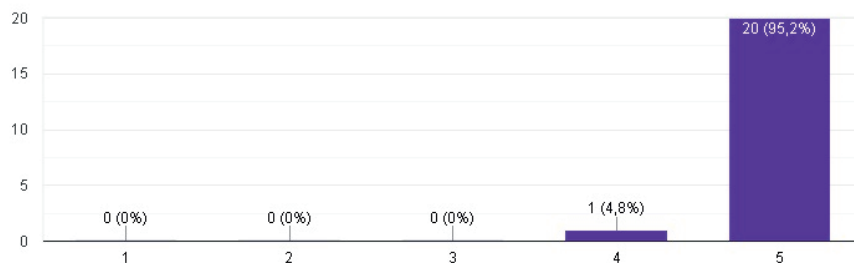
17. Rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów pisanych jest dla mnie

21 odpowiedzi



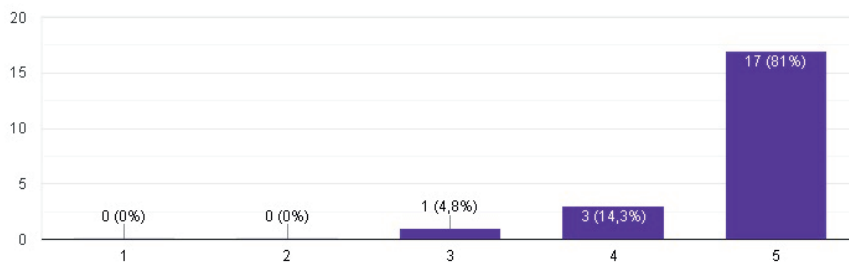
18. Rozwijanie umiejętności mówienia jest dla mnie

21 odpowiedzi



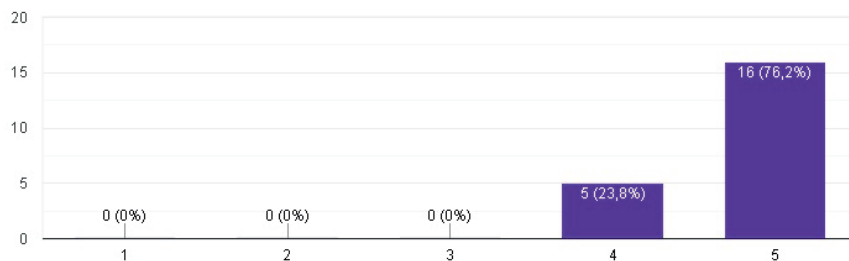
19. Rozwijanie umiejętności komunikowania się z innymi jest dla mnie

21 odpowiedzi



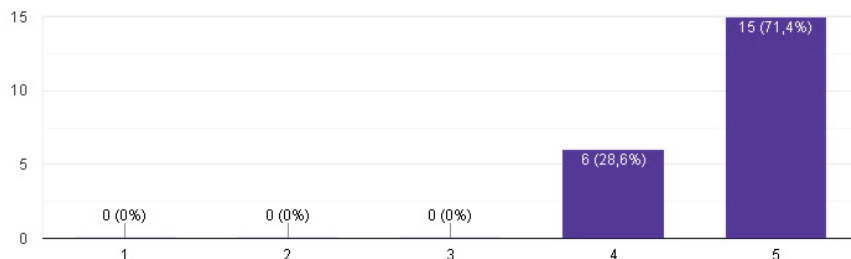
20. Rozwijanie umiejętności pisania jest dla mnie

21 odpowiedzi



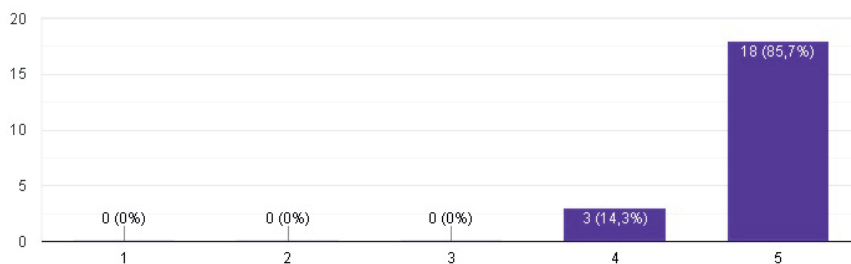
21. Uczenie się radzenia sobie w sytuacjach niepełnego rozumienia jest dla mnie

21 odpowiedzi



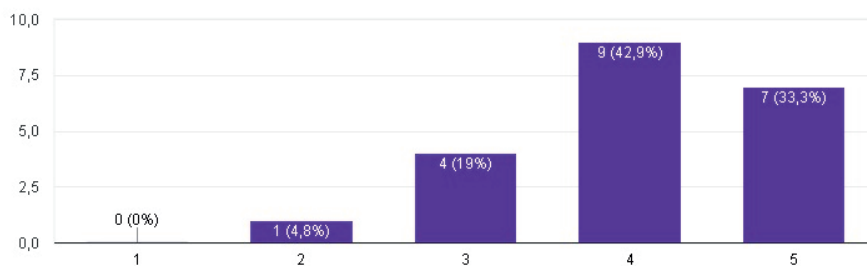
22. Rozwijanie umiejętności rozpoznawania i poprawiania własnych błędów jest dla mnie

21 odpowiedzi



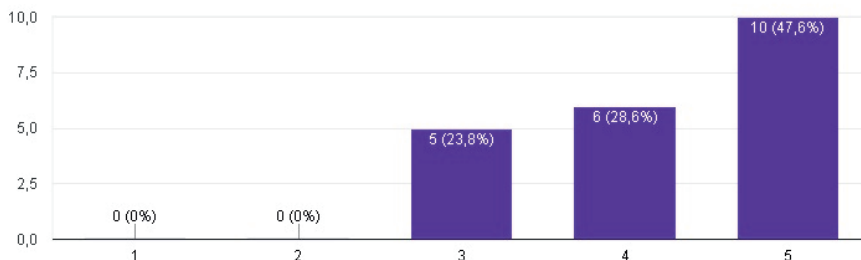
23. Rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy i umiejętności z własnego języka podczas uczenia się polskiego jest dla mnie

21 odpowiedzi



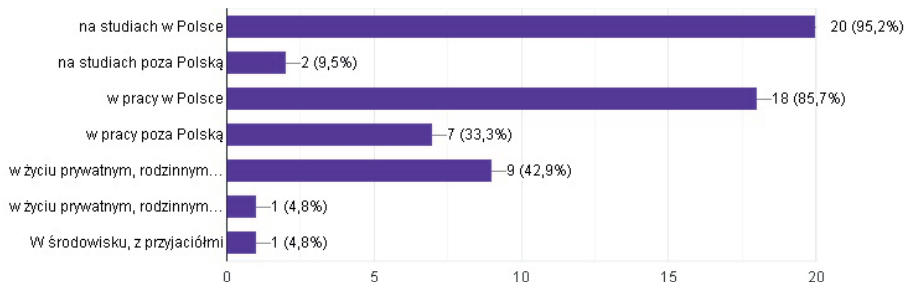
24. Uczenie się dokonywania samooceny własnych umiejętności językowych jest dla mnie

21 odpowiedzi



25. W jakich sytuacjach zamierza Pani/zamierza Pan używać języka polskiego w przyszłości?

21 odpowiedzi



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Które przedmioty najbardziej się Pani/Panu podobają? Wybrane odpowiedzi studentów (źródło: opracowanie własne)

Pytanie	Wybrane odpowiedzi ¹
Które przedmioty najbardziej się Pani/Panu podobają? Dlaczego?	<ol style="list-style-type: none"> <i>Praktyczna nauka języka polskiego, bo mogę otrzymać wiedzę z gramatyki, słownictwa. Trening fonetyczny – bo wymowa jest bardzo ważną. Dzieje Polski i Polaków w perspektywie etniczno-kulturowej – bo otrzymałam początkowe zupełnie nowe wiedzy o Polsce co było bardzo ważnym na pociątku studiów. Podróż po Polsce – bo mam teraz wiedzę o województwach Polski, o różnych ciekawych miejscach;</i> <i>Współczesna polska i rok polski ponieważ są ciekawe, dużo rozmawiamy, dyskutujemy i dowiadujemy się dużo przydatnej informacji o Polsce i polakach;</i>

¹W odpowiedziach studentów pojawiają się błędy językowe. Nie zostały one poprawione, by zachować autentyczność wypowiedzi osób objętych badaniem.

Pytanie	Wybrane odpowiedzi
Które przedmioty najbardziej się Pani/Panu podobają? Dlaczego?	3. <i>Wszystkie, ponieważ wszystko dla mnie nowe i dowiaduje się wiele nowych informacji. Wszystko co potrzebuje dla życia w tym kraju albo relacji między mną, a mieszkańcami Polski, które stali dla mnie naprawdę przyjaciółmi za ten okres czasu.</i>

Tabela 3. Które przedmioty, z Pani/Pana perspektywy, są najmniej przydatne? Wybrane odpowiedzi studentów

Pytanie	Wybrane odpowiedzi
Które przedmioty, z Pani/Pana perspektywy, są najmniej przydatne? Dlaczego?	1. <i>Te, które nie dotyczą języka.;</i> 2. <i>Wszystkie przedmioty są ważne! Najmniej przydatne Rok polski i Literatura polska. Te przedmioty bardzo ciekawi, i one powinny być w programie studiów, ale te wiedzy mogą być mniej stosowane w praktyce w porównaniu z gramatyką.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując wyniki ankiety, należy podkreślić, że potrzeby językowe badanej grupy mają charakter praktyczny, a ich cele i priorytety dotyczące uczenia się języka polskiego są związane przede wszystkim z chęcią podjęcia dalszych studiów i pracy w naszym kraju. Większość respondentów deklaruje, że wiąże swoją przyszłość z Polską (zob. Tabela 1, pytanie 25), a zatem nastawienie na poznanie języka codziennej komunikacji Polaków stanowi naturalną potrzebę ankietowanych. Preferencja przedmiotów językowych oraz takich, które dostarczają wiedzy niezbędnej do życia w Polsce oraz nawiązywania kontaktów z Polakami, również wynika z planów na przyszłość badanej grupy, która niekoniecznie widzi swoją dalszą drogę edukacyjną i zawodową związaną z kształceniem polonistycznym, literaturoznawczym bądź językoznawczym (zob. Tabela 2 i 3). Na podstawie danych zgromadzonych dzięki technice ankiety można postawić wniosek, że uczący się podjęli SPC przede wszystkim po to, by jak najefektywniej nauczyć się posługiwania polszczyzną w życiu codziennym, o czym świadczy uznawanie niemal wszystkich celów uczenia się języka za bardzo ważne lub ważne (zob. Tabela 1, pytania 11–24).

4.2. Wyniki wywiadów fokusowych

Ze względu na to, że wyniki ankiety dały bardzo ogólne wyobrażenie na temat celów i priorytetów uczących się, postanowiłam wykorzystać technikę grupowych wywiadów fokusowych. Ich nadrzędnym celem stało się pogłę-

bień kwestii, które w poprzednim badaniu nie zostały uwypuklone w sposób uprawniający do stawiania wniosków, a co za tym idzie, wprowadzania ewentualnych zmian w programie *Praktycznej nauki języka*. Zdecydowałam się na przeprowadzenie wywiadów częściowo kierowanych skoncentrowanych na problemie, dlatego nie opracowywałam kwestionariusza. Przebieg rozmów był efektem nakierowywania toku wypowiedzi respondentów w taki sposób, abym mogła otrzymać odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jaki jest wpływ języka pierwszego (ukraińskiego bądź rosyjskiego) na uczenie się docelowego (polskiego)?
- Jakie są potrzeby językowe badanej grupy?
- Jakie zmiany sugerują na *Praktycznej nauce języka*?

Chciałam skoncentrować uwagę uczących się na wiodący przedmiot językowy, ponieważ uznałam, że modyfikacje w obrębie tych zajęć mogą przyczynić się do skuteczniejszego odpowiadania na specyficzne potrzeby badanej grupy. Poniżej zamieszczam tabele zawierające fragmenty wypowiedzi uczących się, które pomogły mi w postawieniu wniosków i implikacji dydaktycznych dla *Praktycznej nauki języka* na kierunku SPC.

Tabela 4. Wpływ J1 na uczenie się JD. Wybrane odpowiedzi studentów

1.	<i>Wszystko się kojarzy ze słowami i zawsze ty możesz zrozumieć, wciąż coś z tym ukraińskim albo rosyjskim robisz. Ale to też dopomaga, dlatego że dużo słów, ma, mają jakieś, no, takie, sens podobny albo brzmią podobnie i to łatwiej, łatwiej uczyć się polskiego.</i>
2.	<i>...polski i ukraiński są podobne, to jest taki fakt, ale w tym czasie jest bardzo taka kalka z języka ukraińskiego i polskiego i od czasu do czasu wynikają się zupełnie inne słowa. Myślę, że tak będzie po ukraińsku i wtedy będzie tak po polsku, a potem okazuje się, że po polsku takiego słowa po prostu nie istnieje...</i>
3.	<i>...potrzebujemy wyeliminować jakby takie zwroty podobne do języka ojczystego i uczyć się bardziej polskich, bardziej takich porządných dla polskiego zwrotów to ciężko, jest ciężko czasami, ponieważ miesza się w głowie, czy to jest polski, czy to jest ukraiński.</i>

Źródło: opracowanie własne.

We fragmentach rozmów dotyczących oddziaływania języka ojczystego na naukę docelowego respondenci zwracali uwagę zarówno na pozytywne, jak i negatywne aspekty bliskości ukraińskiego bądź rosyjskiego i polszczyzny. Z jednej strony uważają, że pokrewieństwo systemów językowych sprzyja rozumieniu, a co za tym idzie, szybszemu przyswajaniu polskiego; z drugiej jednak, podkreślają zagrożenia wynikające z pozornych podobieństw leksykalnych i gramatycznych, które prowadzą do powstawania interferencji w trakcie produkcji językowej.

Tabela 5. Potrzeby językowe badanej grupy. Wybrane odpowiedzi studentów

1.	<i>...mówimy, ale wiem, że wszyscy mówimy z jakimś takim akcentem, dlatego, że idziesz w sklep i no, często taka sytuacja, że ktoś odpowiada po ukraińsku.</i>
2.	Zwykle wszystko już rozumiem, co czytam czy słucham, ale trudno mi jest powiedzieć to tak ja chcę to wyrazić.
3.	<i>...jeszcze mnie bardzo przeraziło, kiedy Pani powiedziała, że coś tam jakiś profesor zrobił jakieś badanie, że większość ukraińskich studentów po prostu tłumaczą dosłownie ukraińskie konstrukcje na język polski i to w ogóle nie jest poprawnie, to mnie bardzo jakoś, jak to powiedzieć, przstrasza. (por. Izdebska-Długosz, 2022: 45)</i>
4.	Zwracam uwagę tylko wtedy, kiedy Pani opowiada, że wszyscy popełniamy ten sam błąd i wtedy ja przez jakiś tam wstyd czy coś takiego, może zwrócę na to uwagę.

Źródło: opracowanie własne.

Kiedy nakierowałam uczących się na nazwanie ich potrzeb językowych, zgodnie podkreślali, że dostrzegają swoje niedociągnięcia w wymowie oraz poprawności produkcji językowej, przy jednoczesnym braku problemów w zakresie działań receptywnych. Niemniej jednak podczas rozmowy okazało się, że uczący się nie mają rozbudowanej świadomości co do jakości ich wypowiedzi. Studenci przyznali, że nie zdają sobie sprawy, że kiedy mówią lub piszą, ich teksty charakteryzują liczne przejawy transferu negatywnego. Z wywiadu wynika, że respondenci nie podejmują autorefleksji na temat popełnianych przez siebie błędów lub zastanawiają się nad nimi tylko wtedy, gdy nauczyciele w sposób bezpośredni zwracają im uwagę na niefortunne zwroty w ich wypowiedziach.

Tabela 6. Sugerowane zmiany na *Praktycznej nauce języka*. Wybrane odpowiedzi studentów

1.	Kiedy robisz dużo ćwiczeń, to zapamiętywasz bardziej jakoś tak łatwiej.
2.	<i>Na przykład jakie są podobieństwa i jakie są różnice.</i>
3.	<i>Możemy wyeliminować swoje własne błędy, tylko pisząc jakieś teksty i używając te w kontekście. Można prosto już użyć i zobaczyć swoje błędy, ponieważ już na takich ćwiczeniach mechanicznych wiedza nie sprawdza się.</i>
4.	<i>Ja bardzo podobały się zajęcia, kiedy my napisały, napisałyśmy jakąś pracę i później pani B. wypisała wszystkie te zdania błędne i później wszyscy razem poprawialiśmy te błędy. To było skuteczne.</i>
5.	<i>Problem jest w tym, że rozumiemy, ale nie wiemy tych słów, nie możemy ich używać. No, rozumiesz, ale kiedy ty mówisz no coś tam sam już umiesz, ty używasz tych słów, jakie dla Ciebie zwykłe.</i>
6.	<i>Chciałabym, żeby był słownik słów, które są naszymi wrogami, fałszywi przyjaciele.</i>
7.	<i>I jeszcze mamy znać więcej słów takich języka potocznego. Tu w ogóle my ich nie wykorzystamy.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Uczący się mieli sporo sugestii dotyczących wiodącego przedmiotu językowego. Uwagi te są bardzo istotne z perspektywy nauczania języka obcego w grupie homogenicznej. Respondenci zwracali uwagę na potrzebę położenia większego nacisku na rozwiązywanie ćwiczeń gramatycznych, przy jednoczesnej konieczności zmian rodzaju wykorzystywanych technik nauczania. Przede wszystkim chcieliby, aby na zajęciach akcentowano podobieństwa i różnice między językiem ukraińskim/rosyjskim a polskim. Ponadto podkreślali, że poza licznymi ćwiczeniami ukierunkowanymi na automatyzację, oczekiwaliby więcej szans na tworzenie swobodnych wypowiedzi pisemnych i ustnych wymagających użycia danych struktur gramatycznych. Zaznaczali także, że szczegółowa analiza błędów jest potrzebna, by uświadamiać im, na jakie problemy w zakresie poprawności językowej powinni zwracać uwagę.

Respondenci podzielili się także pewnymi sugestiami dotyczącymi nauczania słownictwa. Otóż, są oni świadomi, że nie mają trudności z rozumieniem nowych słów, jednak nie potrafią używać ich we właściwych kontekstach. Poza tym chcieliby, aby nauczyciele uczulali ich na tzw. fałszywych przyjaciół, czyli słowa, które pojawiają się w wypowiedziach uczących się, zakłócając komunikację. Oczekiwaliby także poznawania słownictwa charakterystycznego dla języka potocznego, co jest zgodne z celami i priorytetami, dla których podjęli naukę. Powyższe sugestie mają bardzo praktyczny charakter i stanowią cenne wskazówki do planowania zmian w obrębie treści nauczania.

Podsumowując powyższe spostrzeżenia, należy przyznać, że opinie studentów dotyczące ich priorytetów językowych są zgodne z ustaleniami metodyki nauczania języka polskiego jako obcego w grupach wschodniosłowiańskich (zob. Dąbrowska i in., 2010; Krawczuk, 2013; Izdebska-Długosz, 2021a; Izdebska-Długosz, 2022; Saturno, Gębał, 2022). Nastawienie na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w celu sprawnego funkcjonowania w polskiej rzeczywistości językowej stanowi naturalną potrzebę osób, które wiążą swoją przyszłość edukacyjną i zawodową z naszym krajem. W tym sensie przeprowadzone badania nie wnoszą istotnego *novum*. Niemniej dzięki ankiecie i wywiadom studenci zachęteni zostali do podjęcia refleksji na temat procesu uczenia się polszczyzny, co stanowi ważną korzyść dydaktyczną. Ten aspekt otwiera dalsze perspektywy badawcze. Mianowicie, warto zastanowić się nad zaplanowaniem i wdrożeniem takich działań dydaktycznych, które w ramach *Praktycznej nauki języka* dawałyby szanse na poszerzenie świadomości językowej uczących się.

5. Wnioski i implikacje dydaktyczne w świetle metodyki nauczania języka polskiego jako obcego

Pierwsze spostrzeżenie nasuwające się po przeanalizowaniu nagrań rozmów, to potrzeba uwzględnienia zjawiska interkomprehensji pomiędzy językami pokrewnymi. Sprzyja ono szybkiemu rozwijaniu działań receptywnych od samego początku nauki. Jednocześnie oznacza, że produkcja, interakcja i mediacja stanowią większe wyzwania dla tej grupy odbiorców, a zatem należy położyć szczególny nacisk na te działania językowe. Kolejna kwestia dotyczy konieczności rozbudzania świadomości, że język pierwszy wpływa na proces nauczania/uczenia się języka docelowego. Uczący się zauważają tę prawidłowość, jednak wydaje się, że pogłębione rozumienie mechanizmu transferu negatywnego i wynikających zeń interferencji leksykalnych i gramatycznych wspomagałoby rozumienie ich własnych mocnych i słabych stron oraz przyczyn, dla których częściej popełniają dane typy błędów. Respondenci, zwracając uwagę na chęć rozwijania kompetencji gramatycznej, akcentowali, że oczekiwaliby innych technik nauczania, najlepiej takich, które bazują na kontraście językowym. Podejście kontrastywne w nauczaniu Ukraińców może być realizowane poprzez różnorodne techniki np. dryle gramatyczne oraz ćwiczenia, których nadrzędnym celem jest podejmowanie autorefleksji dotyczącej podobieństw i różnic językowych (zob. m.in. Dąbrowska i in., 2010; Krawczuk, 2013; Izdebska-Długosz, 2021a, Izdebska-Długosz, 2022).

Na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej publikacji ukierunkowanych na specyficzne potrzeby osób ukraińsko – bądź rosyjskojęzycznych⁶ (zob. m.in. Kowalewska, Kowalewski, 2008/2010; Kowalewska, 2014; Izdebska-Długosz, 2017; Kowalewski, 2019; Izdebska-Długosz, 2021b). Wydaje się, że uwzględnienie ich w pracy ze studentami zza wschodniej granicy na *Praktycznej nauce języka* jest uzasadnione i przyniosłoby wiele korzyści dydaktycznych.

6. Podsumowanie

Ankieta oraz wywiad fokusowy stanowią techniki badawcze, które nadają się do sondowania opinii. Należy jednak mieć na uwadze, że w ich wyniku moż-

⁶ Założenia podejścia kontrastywnego w nauczaniu Ukraińców oraz propozycje konkretnych rozwiązań dydaktycznych z uwzględnieniem opisów przykładowych lekcji można znaleźć m.in. w publikacjach: *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych* (Izdebska-Długosz, 2021a) oraz *O kontrastywnym nauczaniu polskiej gramatyki w grupach wschodniosłowiańskich na materiale wybranych podręczników* (Izdebska-Długosz, 2022).

na zgromadzić dane dotyczące deklaracji respondentów, a nie faktów. Oczywiście indywidualne odczucia studentów są istotne z perspektywy ewentualnych zmian, uznają jednak, że aby odpowiednio zaplanować modyfikacje celów, efektów i treści nauczania na *Praktycznej nauce języka*, warto przeprowadzić kolejne badanie np. z wykorzystaniem obserwacji uczestniczącej lub testu, co zapewniłoby większą rzetelność dzięki zastosowaniu strategii triangulacji (zob. Pilch, Bauman, 2001; Łobocki, 2003; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010). Wyniki dotychczasowych badań nawet przy ich ograniczeniach stanowią zbiór istotnych danych, a część sugestii zostanie wdrożonych w kolejnym roku akademickim. Mając na uwadze stałe poprawianie jakości kształcenia na *SPC*, zespół prowadzących zajęcia będzie podejmował dalsze działania badawcze, które w przyszłości wpłyną na modyfikację programu *Praktycznej nauki języka*.

Bibliografia

- Bucko D., Wawrzeń M. (2023), *Cele uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego na studiach polskich dla cudzoziemców. Analiza potrzeb językowych studentów i implikacje dydaktyczne*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 21–41.
- Dąbrowska A. i in. (2010), *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Izdebska-Długosz D. (2017), *Po polsku bez błędu. Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych (A1-B1)*. Rzeszów: Stowarzyszenie Społeczno-Ekonomiczne Absolwent.
- Izdebska-Długosz D. (2021a), *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Izdebska-Długosz D. (2021b), *Polski dla nas 1. Deklinacja i składnia kontrastywnie dla Słowian wschodnich (A2-B2)*. Kraków: Progressja.
- Izdebska-Długosz D. (2022), *O kontrastywnym nauczaniu polskiej gramatyki w grupach wschodniosłowiańskich na materiale wybranych podręczników*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 13, s. 44–55.
- Janowska I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Kowalewska M., Kowalewski J. (2008/2010), *Co nas łączy... Materiały do nauczania języka polskiego na Wschodzie i studentów ze Wschodu. Część I i II*. Kraków: Marta Kowalewska, Jerzy Kowalewski.
- Kowalewska M. (2014), *Co nas łączy... Teoria i zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego*. Kraków: Marta Kowalewska, Jerzy Kowalewski.

- Kowalewski J. (2019), *Gramatyka heretyka. Nie tylko dla uczących (się) języka polskiego na Ukrainie*. Kraków: Marta Kowalewska.
- Krawczuk A. (2013), *Od gramatyki do pragmatyki. Problemy polszczyzny na Wschodzie*, (w:) Ahtelik A., Kita M., Tambor J. (red.), *Sztuka to rzemiosło 3. Nauczyć Polski i polskiego*. Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 49–64.
- Łobocki M. (2003), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Saturno J., Gębał P. (2022), *Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (jpjo) Słowian wschodnich*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 29, s. 213–229.
- Sendur A. (2018), *Analiza potrzeb jako pierwszy krok w doborze materiałów dydaktycznych*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 27–42.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.

NETOGRAFIA

<https://sylabus.uj.edu.pl/pl/6/1/2/21/200?masterElement=21> [DW 03.03.2024]

Received: 26.10.2023

Revised: 08.07.2024

Aleksander Wiater

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0002-9771-9382>

aleksander.wiater@uwr.edu.pl

O ewolucji wyobrażeń i praktyki w zakresie prowadzenia dzienniczka uczącego się. Refleksje nad wynikami badania własnego

About the evolution of form and practice in language learner diaries. Reflections on research

Among the foreign language learning strategies classified by R. Oxford (1990) as indirect are affective strategies, to which the researcher assigns an important role in regulating the process of acquiring knowledge and skills. One of the basic tools used for this purpose is a diary, which helps a learner identify their feelings, attitudes and motivations related to language learning. It can be kept both in the form of individual notes on paper or through electronic entries on a group forum, including interactive exchange of reflections. The change in the formula makes it not only a personal record, but also a testimony of various cognitive experiences that we share with others. The aim of the article is to present the changes taking place in the chosen form of the diary, which becomes not only a place for reflection, but also for the exchange of learning experiences, including metacognitive and social strategies. The research conducted in the period from the academic year 2018/19 to 2022/2023 covered five classes of first-year students of French Philology at the University of Wrocław and was aimed at examining preferences in relation to an open or closed form of keeping a diary of the learning strategies used. During the longitudinal



research, statements from learners were collected (207 questionnaires), which pointed out the advantages and disadvantages of both forms of diary and commented on the usefulness of the tool in reflection on learning strategies used in practice.

Keywords: learner diaries, language learning strategies, indirect strategies, longitudinal research

Słowa kluczowe: dzienniczki uczących się, strategie uczenia się języków obcych, strategie pośrednie, badanie podłużne

1. Uwagi wstępne

Świadome uczenie się ukierunkowanie na nabywanie wiedzy i umiejętności jest jednym z celów, jakie stawia przed sobą współczesna dydaktyka zarówno w odniesieniu do kształcenia formalnego, pozaformalnego, jak i nieformalnego (zob. Grabowska, Wiater, 2023). Wśród czynników mających najistotniejszy wpływ na przebieg tego procesu odnaleźć można zarówno te związane z funkcjami poznawczymi, jak i afektywnymi ucznia. O jego powodzeniu w znaczący sposób decydują cechy indywidualne i wykorzystywane strategie uczenia się, definiowane jako „konkretne działania, zachowania, kroki lub techniki używane przez uczniów – często świadomie – w celu zwiększenia postępów w przyswajaniu, przechowywaniu, przywoływaniu i używaniu drugiego języka (L2)” (Oxford, 1993: 175, za: Newby i in., 2007: 78).

Wśród narzędzi przyczyniających się pośrednio do nabywania kompetencji komunikacyjnej i regulujących poziom ‘temperatury emocjonalnej’ związanej z uczeniem wymieniany jest dzienniczek ucznia. Nerlicki (2009: 152) definiuje go jako „tekst o charakterze osobistym, w którym autor zapisuje doświadczenia związane z własną osobą, jak i wydarzeniami otaczającego świata”. Istotnym elementem, którego brak w tej definicji, jest pewna regularność piśmiennicza. Termin wywodzi się bowiem z łacińskiego wyrazu *diarium* wskazującego na zapis codzienny. Oczywiście formuła z *dnia na dzień* jest czysto umowna, a istota opiera się na układzie chronologicznym notatek, które pokazują zaistniałe wydarzenia i pozwalają na ich ułożenie w kolejności jedno po drugim, tworząc całość. Chodzi tu o zabieg czysto formalny, pozwalający na oznaczenie momentów, w których autor przypomina sobie wydarzenia z przeszłości.

Diarysta pisze o tym, co jest dla niego istotne w momencie sporządzania zapisu, stąd wielka rola daty, która nie tylko wskazuje moment pisania, ale także ukonkretnia tę terażniejszość, czyni ją w pełni wymierną. Przejście od daty do daty jest przejściem od jednego teraz do drugiego (Głowiński, 1973: 89).

Pisanie dziennika jest zatem procesem ciągłym, skupiającym się na teraźniejszości i bez wizji skończonej całości. Obecny w nim autor pełni funkcję centrum obserwacji skierowanej na bieżące notowanie i analizowanie własnych uczuć i przeżyć, przy czym tłem dla jego refleksji jest świat zewnętrzny. Dziennik, jak słusznie zauważa Podolska (1990: 215), posiada kompozycję otwartą (amorficzną), co pozwala realizować go według własnej koncepcji.

Uzupełniona o te ważne elementy definicja dzienniczka brzmiałaby zatem następująco: *tekst o charakterze osobistym, pisany regularnie w układzie chronologicznym, w którym autor notuje doświadczenia związane z własną osobą, jak i wydarzeniami otaczającego go świata*. Czasownik *notować* wybrany tu został nieprzypadkowo z uwagi na jego wartość semantyczną związaną z zapisywaniem czegoś dla pamięci, rejestrowaniem, stwierdzaniem istniejącego stanu rzeczy (zob. *Słownik Języka Polskiego PWN*). Celowo zostało natomiast pominięte pojęcie *refleksji*. Pomimo tego, że głębsze zastanowienie powinno towarzyszyć pisaniu dzienniczka, to jak pokazuje praktyka, nie zawsze ma miejsce, a autorzy ograniczają się niekiedy do opisu wykonywanych czynności. Wreszcie zastosowany w tekście układ chronologiczny odpowiada następstwu dat zapisu, a nie porządkowi opisywanych wydarzeń.

Dzienniczek służy komunikowaniu, ma więc zarówno nadawcę, jak i odbiorcę, z tym, że zapis może być przeznaczony wyłącznie dla notującego i on sam staje się tym samym nadawcą i odbiorcą jednocześnie. Może też stanowić przekaz dla konkretnego odbiorcy lub grupy odbiorców, przybierając niekiedy formę publiczną (por. blog). Rozumiany jako środek dydaktyczny stawia sobie za cel zwiększenie efektywności procesów uczenia się w sposób bądź bezpośredni, tj. wpływając na autonomizację procesu uczenia się poprzez refleksję ucznia nad stosowanymi przez niego praktykami, bądź pośredni – dostarczając informacji nauczycielowi o sposobach pracy ucznia. Jeszcze inną rolę odgrywać będzie on dla badacza, dla którego może stać się narzędziem zbierania danych empirycznych w trakcie glottodydaktycznych badań jakościowych. Dzienniczek i jego funkcja stanowiły już przedmiot rozważań naukowych¹. W niniejszym artykule chcielibyśmy natomiast przedstawić jego ewoluowanie na podstawie badania podłużnego, w którym przeanalizowane zostały zmiany zachodzące w formie jego prowadzenia.

¹ Zob. Wiater 2024, w którym autor opisuje dzienniczek ucznia jako jedno z narzędzi służących rozwijaniu strategii uczenia się.

2. Geneza dziennika jako formy wypowiedzi

Dziennik to wypowiedź o charakterze autobiograficznym prowadzona jako systematyczny zapis refleksji autora; sięga on swą genezą starożytności. Za prekursora gatunku można uznać *Rozmyślenia* Marka Aureliusza, w których prowadzi on dialog z samym sobą o sprawach najważniejszych takich jak dobro, szczęście czy też poszukiwanie sensu życia. Także w literaturze japońskiej drugiej połowy I tysiąclecia i początku II pojawiają się teksty pisane epicko-dokumentalne redagowane w formie lirycznych dzienników lub pamiętników i nazywane *nikki bungaku* (jap. 日記文学) dające świadectwo istnienia wyrafinowanej kultury materialnej i intelektualnej Japonii (Łopatyńska, 1950: 253).

W okresie średniowiecza i renesansu duchowni, kupcy, uczeni spisywali różnorodne diariusze, pamiętniki, kroniki oraz robili zapiski, których celem było nie tylko utrwalenie zachodzących zmian dotyczących ich życia osobistego, lecz także otaczającego świata, sytuacji politycznej i społecznej. Za pierwotną wersję późniejszego dziennika osobistego można uznać *tablettes*, czyli „rodzaj dziennika, z naciskiem położonym na stronę introspekcyjną, z wyraźną tendencją do uogólnienia swojego doświadczenia, ujęcia go w formę twierdzenia ogólnego o człowieku” (Łopatyńska, 1950: 262). Z czasem w tekstach stopniowo pojawiały się próby wyrażenia uczuć, stanów wewnętrznych, refleksje o naturze ludzkiej, a obiektem obserwacji stawał się sam autor (Podolska, 1990: 199).

Wraz ze zmianą stylu życia i nowymi tendencjami filozoficznymi charakteryzującymi wiek XVIII rozpowszechniła się mało znana do tej pory forma dziennika intymnego, zawierającego w sobie notatki z podróży, wyznania, zwierzenia. Dzięki obserwacji własnej osobowości „oświecony” autor miał poznać prawdę o sobie. Prekursorami tej formy byli Jan Jakub Rousseau, Laurence Sterne, Johann Wolfgang Goethe, Charles Nodier czy też Johann Kasper Lavater. W pierwszej połowie XIX w. modne stało się pisanie dzienników intymnych, nieprzeznaczonych do druku, a zapiski traktowane były jako forma terapii, środek pozwalający na wyzwolenie się od własnych obsesji i samotności (Podolska, 1990: 199–200). Notatki te publikowane po śmierci ich autorów stawały się inspiracją dla przyszłych pokoleń i weszły do kanonu piśmiennictwa, ujawniając intymne przeżycia, poufne zdarzenia, tajemnice i portrety piszących. Dziennik intymny był szczególnie popularny we Francji, a do klasyki przeszli Marine de Biran, Maurice de Guérin, Benjamin Constant, Eugène Delacroix, Alfred de Vigny, czy Henri Frederic Amiel. Z czasem zapiski zaczęły przybierać postać upodabniającą je do utworu literackiego, a autorzy redagowali je świadomie, wiedząc, że zostaną kiedyś opublikowane. Pojawiały się w nich komentarze do współczesnych zjawisk artystycznych, literackich czy też filmowych, a także opis codzienności oraz próby objęcia jej refleksją o charakterze ogólnym.

Dziennik stał się niezwykle ważną formą literacką schyłku XIX w., a szczytowy okres jego popularności przypadł na wiek XX kiedy to tworzyli Virginia Woolf, Rainer Maria Rilke, Franz Kafka, Georges Bernanos, Tomasz Mann, Jean Cocteau, Antoine de Saint-Exupéry, Albert Camus, Cesare Pavese, Max Frisch, Gabriel Marcel (Podolska, 1990: 201), a na gruncie polskim św. Faustyna Kowalska, Zofia Nałkowska, Witold Gombrowicz, Józef Czapski, Gustaw Herling-Grudziński, Janusz Korczak, Leopold Tyrmand, Sławomir Mrozek, Stefan Wyszyński i inni.

3. Forma i kompozycja dzienniczka

Jak już wcześniej powiedziano, dzienniczek może posiadać charakter zarówno prywatny, jak i publiczny. Specyfiką jego jest to, że notatki prowadzone są na bieżąco, regularnie, w sposób chronologiczny (względem dat wpisów, a niekoniecznie opisywanych wydarzeń), co pozwala niejednokrotnie na zaobserwowanie rozwoju procesu refleksji piszącego. Brak ustalonego z góry planu kompozycji sprawia, że dziennik cechuje wolność i swoboda wypowiedzi, otwartość formy, spontaniczność, z jaką autor dokonuje wpisów. Te ostatnie nie zawsze są zaplanowane i skrupulatnie przemyślane. Język jest zwykle potoczny, niekiedy emocjonalny, informujący, oceniający i wartościujący. Treść sprowadza się zazwyczaj do refleksji na temat własnej osoby (co robię? po co to robię?), rozmyślań o sprawach otaczającego nas świata, retrospekcji i introspekcji (łac. *introspectio* – wglądanie do wnętrza), działań, które piszący pragnie sam sobie uświadomić. „W dzienniku autor patrzy na siebie ‘tu i teraz’, ocenia swoje zachowanie i niemal ‘na żywo’ opisuje pewne wydarzenia, notuje chwilę” (Podolska, 1990: 207). Co istotne, za zapisanymi słowami stoi nie tylko autor, ale przede wszystkim człowiek, stąd w całej ciągłości odczuwa się obecność piszącego.

Dziennik prowadzony jest zwykle w formie papierowej, co ma zagwarantować jego intymność, a styl prowadzenia go i zapisów – oddawać charakter piszącego. Notatom towarzyszą niekiedy ilustracje, rysunki czy szkice. Alternatywą do fizycznego zeszytu jest dziennik prowadzony w formie elektronicznej, co określane jest obecnie mianem *cyfrowego journalingu*. Za takim prowadzeniem dzienniczka przemawia przede wszystkim możliwość natychmiastowego zapisania swoich przemyśleń, obserwacji, uwag, a także, atrakcyjna forma wizualna i praktycznie nieograniczona przestrzeń do publikowania. Swoboda formy sprawia też, że możemy umieszczać w nim zdjęcia, odniesienia do innych stron internetowych, linki, itp. Niewątpliwą zaletą dzienniczka cyfrowego jest również to, że może on mieć zarówno charakter prywatny, jak i publiczny. Z punktu widzenia analizy

interakcji społecznych, zwłaszcza ta ostatnia forma wydaje się niezwykle interesująca; skłania do refleksji nad równowagą między niezależnością a współzależnością, czy też wielokierunkowym dialogiem. Nie bez znaczenia są tu zasady netykiety wskazujące na reguły zachowania się wobec osoby, z którą komunikujemy się. Pozbawienie uczestnika innych werbalnych kanałów przekazu (tzw. deprywacja sensoryczna), wymaga od piszącego umiejętności precyzyjnego formułowania myśli w asymetrycznym trybie komunikacji. Publiczny charakter wpisów sprawia więc, że doświadczenie to staje się wyzwaniem na poziomie zarówno intelektualnym, emocjonalnym, jak i społecznym.

4. Dzienniczki w badaniach glottodydaktycznych

Dzienniczek jako narzędzie służące zarówno uczącym się, nauczającym, jak i badaczom weszło do użycia na początku lat 1980 (Cadet, 2007: 39). Z perspektywy ucznia prowadzenie dzienniczka ma na celu pobudzenie i pogłębienie refleksji przede wszystkim w odniesieniu do osobistych procesów kształcenia. Działaniom tym odpowiadają sklasyfikowane przez Oxford (1990) strategie uczenia się języków obcych określane jako pośrednie. Wśród nich, badaczka przypisuje istotną rolę strategii afektywnej odpowiadającej za regulowanie procesu przyswajania wiedzy i umiejętności. Jednym z podstawowych narzędzi wykorzystywanych ku temu jest właśnie dzienniczek, który sprzyja identyfikowaniu własnych odczuć, postaw i motywacji związanych z uczeniem się języka. Zwerbalizowane w nim refleksje mają charakter subiektywny, gdyż wynikają z indywidualnej rekonstrukcji doświadczeń poznawczych uczącego się, tj. relacji oraz ocen powstających w wyniku interakcji z otaczającym go środowiskiem. Są one zatem wypadkową między własnymi a zbiorowymi doświadczeniami ucznia (Nerlicki, 2009: 152).

Stopień refleksyjności piszącego sprawia, że zamieszczane treści możemy umieścić na trzech poziomach dociekliwości. Najniższy stopień wykorzystuje narrację, a notatki mają charakter dokumentacyjny. Autor przedstawia retrospektywnie wydarzenia, opisuje własne działania, związane z nimi emocje, nie dokonując głębszej analizy przyczynowo-skutkowej. Rozważania wyższego rzędu odnoszą się do ewaluacji wydarzeń, którym towarzyszy ocena przyczynowo-skutkowa i poszukiwanie przyczyn powstawania problemów. Analiza empiryczna treści wypowiedzi pozwala na zrekonstruowanie wielopłaszczyznowości procesów metapoznawczych piszącego. Trzeci najwyższy stopień refleksji bliski jest pełnej autonomizacji uczącego się, który dokonuje analizy i optymalizacji dotychczasowych działań. Oznacza to, że podjęta na wcześniejszym poziomie ocena poparta jest konkretnymi działaniami

usprawniającymi proces uczenia się i komunikacji. Zapisy w dzienniczkach wskazują tym samym na dokonujące się zmiany praktyk uczeniowych, zachowań komunikacyjnych, strategii uczenia się (Bartnizky, 2004: 8).

Dzienniczki uczących się powstają często z inspiracji nauczyciela (zob. Grabowska, Wiater, 2023), dostarczając mu informacji o przebiegu procesu kształcenia, indywidualnych potrzebach ucznia, napotykanym problemach itp. Osobną kategorię stanowią te pisane przez nauczycieli, dla których są narzędziem służącym rozwijaniu refleksyjności pedagogicznej, zmierzającej ku zwiększaniu skuteczności procesu nauczania. Ich prowadzenie ma na celu zmianę lub też modyfikację zachowań i praktyk dydaktycznych, co sprzyjać ma pełniejszemu i bardziej efektywnemu wykonywaniu pracy (Derenowski, 2009: 22). Prowadzenie dzienniczka stwarza zatem możliwość analizy afektywnych (pozytywnych i negatywnych) aspektów bycia nauczycielem, weryfikowania przekonań dotyczących nauczania i ewaluacji stosowanych praktyk dydaktycznych (Gebhard, Oprandy, 1999: 79). Podobny charakter może przybrać dzienniczek badacza, w którym opisuje on swoje wrażenia, idee, emocje, uwagi, myśli, decyzje i osobiste refleksje. Dużą wagę przywiązuje się w nim do introspekcji i analizy, refleksyjności, opisu i obserwacji. Głównym celem staje się „obiektywizacja subiektywności”, pozwalająca na nabranie pewnego dystansu do wydarzeń i zaobserwowanych faktów. Jak podkreśla Wiater (2016: 269), pozwala to zapamiętać zdarzenia, nawiązać dialog pomiędzy danymi a badaczem, który pełni rolę zarówno obserwatora, jak i analizującego, zapewniając przejrzystość procesu badawczego.

Dzienniczki mogą też służyć badaczowi w analizie i interpretacji przebiegu procesu nauki języka obcego uczących się. Kwestią dyskusyjną pozostaje jednak wiarygodność danych dostarczanych w dzienniczkach. Z uwagi na charakter otwartych narzędzi badawczych, w których mamy do czynienia z opiniami uczniów, trudno jest ocenić wartość empiryczną wyrażonych opinii. Często więc podawana jest w wątpliwość miarodajność badań jakościowych z uwagi na nieustaloną możliwość obiektywizacji i generalizacji danych. Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 140) zalecają, by metodologię jakościową wykorzystywać w badaniu zjawisk nowych, słabo rozpoznanych w literaturze przedmiotu i nastawionych na uchwycenie ich niepowtarzalnej specyfiki. Badania etnograficzne oparte na informacjach uzyskanych z dzienniczek mają właśnie zazwyczaj charakter opisowy, obserwacyjny, eksploracyjno-interpretacyjny, indywidualizujący; nie dąży się w nich do pozyskania jak największej próby w celu uogólnienia wyników. Dane z powodzeniem mogą być jednak wykorzystane w procedurze triangulacji, pozwalając obiektywizować badaną rzeczywistość i nadawać badaniu walor pewności, prawomocności i wiarygodności. Pozyskiwane dzięki wpisom w dzienniczkach informacje są też częstym źródłem wiedzy np. w badaniach w działaniu (zob.

Wiater, 2016), zapewniając zarówno trafność wewnętrzną, jak i zewnętrzną procesu badawczego poprzez kontekstualizację zebranych danych.

5. Analiza badań podłużnych dotyczących formy prowadzenia dzienniczka uczącego się

Przeprowadzone badania od roku akademickiego 2018/19 do 2022/2023 objęły pięć roczników studentów I roku filologii francuskiej Instytutu Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego w wieku około 19–20 lat i głównie płci żeńskiej (Tab. 1). Celem było m.in. zbadanie preferencji w odniesieniu do formy otwartej (publicznej) czy też zamkniętej (osobistej) prowadzenia dzienniczka stosowanych strategii uczenia się. Studenci poszczególnych lat byli zobowiązani lub też nie (zob. Tab. 2) do prowadzenia dzienniczka przez okres minimum jednego miesiąca w formie papierowej lub cyfrowej na platformie e-edu. W obydwu przypadkach istotna była regularność prowadzenia notatek (minimum jedna w tygodniu), a forma zdalna oprócz cotygodniowych postów publikowanych na forum², wymagała także skomentowania wpisu innej osoby. Poruszane w kolejnych tygodniach zagadnienia były proponowane przez nauczyciela, ale z uwagi na zindywidualizowany charakter formy piśmienniczej dzienniczka, nie ingerowano w zamieszczane przez autorów treści, które obejmowały szeroko rozumiane doświadczenia związane z nauką języka obcego (w tym języka francuskiego). Notatki prowadzone były głównie w języku polskim, choć pewne odstępstwa zaobserwowano w przypadku niektórych krótkich komentarzy lub sentencji pisanych w języku obcym.

W toku przeprowadzonych badań podłużnych, zgromadzono anonimowe wypowiedzi uczących się (207 ankiet), którzy wskazywali na zalety i wady obu form dzienniczka oraz wypowiadali się na temat przydatności narzędzia w refleksji nad strategiami uczenia się stosowanymi w praktyce.

Tabela 1. Liczba studentów IFR UWr z poszczególnych roczników biorąca udział w badaniu

Rok akademicki	Liczba wypełnionych ankiet
2018/19	44
2019/20	39
2020/21	50
2021/22	29
2022/23	45

² Uczniowskie interakcje na forum ogólnym, pełniącym funkcję przestrzeni komunikacji na platformie edukacyjnej omawia Górecka (2022).

W przygotowanej ankiecie ewaluacyjnej na koniec semestru przedmiotu *Strategie uczenia się języków obcych*, prowadzonego w wymiarze 15 godzin, studenci odpowiadali na kilka pytań: pierwsze z nich miało na celu sprawdzenie regularności prowadzenia notatek, drugie – służyło ocenie przydatności dzienniczka strategii na studiach filologicznych (skala od 0–10; Tab. 2); dwa pozostałe pytania należały do otwartych, w których studenci mogli się swobodnie wypowiadać. Odstąpiono jednocześnie od przeprowadzania rozmów ze studentami w formie wywiadu, przyjmując, że otwarta forma odpowiedzi pozwalała na uzyskanie potrzebnych informacji.

Tabela 2. Odpowiedzi udzielone przez studentów IFR UW r na dwa pierwsze pytania ankiety

Rok akademicki	Forma dzienniczka	% studentów prowadzących dzienniczek	Ocena przydatności dzienniczków
2018/19	nieobowiązkowy prowadzony w formie papierowej	61,4%	5,32
2019/20	nieobowiązkowy prowadzony w formie on-line	38,5%	7,64
2020/21	obowiązkowy prowadzony w formie on-line	94%	6,64
2021/22	obowiązkowy prowadzony w formie on-line	89,7%	6,5
2022/23	obowiązkowy prowadzony w formie on-line	86,7%	7,41

Oczywisty jest fakt, że największy odsetek studentów prowadzących dzienniczek był w latach, kiedy został on włączony jako jedno z obowiązkowych zadań wymaganych do zaliczenia przedmiotu. Ocena dotycząca jego przydatności była natomiast najwyższa w roku, w którym był on nieobowiązkowy, a zatem wypełniały go osoby najbardziej zainteresowane i zmotywowane. To one, jak się okazuje, dostrzegły największe korzyści w możliwości oceny własnych odczuć, postaw, działań i motywacji związanych z uczeniem się języka oraz zapisywaniem ich w prowadzonym w wygodnej i praktycznej formie zdalnej. Praktyka ta uzyskała także wysokie oceny w roku akademickim 2022/23, co prawdopodobnie jest efektem tzw. „dobrego rocznika”: w ocenie prowadzących zajęcia studenci ci wykazywali się dużą aktywnością, inicjatywą i zaangażowaniem.

Pierwsze pytanie otwarte dotyczyło ogólnych zalet i wad prowadzenia dzienniczka strategii. Wśród najczęściej wymienianych przez studentów korzyści, które zostały pogrupowane w poszczególne kategorie, znalazły się:

- świadomość dotycząca procesu uczenia się wyrażana w następujący sposób: możliwość introspekcji, refleksja nad samym sobą, analiza swoich zachowań, świadome podejście do nauki, obserwacja czy używane metody są skuteczne, stawianie się świadomym swoich technik uczenia się i możliwość ich weryfikacji, dobranie efektywniejszej metody nauki, zwiększenie własnej świadomości odnośnie do stosowanych metod, ich poprawności i wartości;
- odkrywanie nowych metod nauki, znalezienie swojej własnej metody uczenia się, „zaletą jest, że przy prowadzeniu dzienniczka widzimy, gdy w procesie uczenia się powielane są ciągle te same metody i prowokuje to do wprowadzenia nowych”, dzienniczek przydatny jest dla tych osób, które nie znają jeszcze swoich ulubionych metod;
- uczenie się na błędach, wzrost świadomości tego, co można by było poprawić;
- monitorowanie własnej systematyczności, uporządkowanie swojego sposobu systematycznego uczenia się;
- motywacja do nauki, informacja o postępach, rozwój osobisty, ciekawa forma na uzyskanie zaliczenia przedmiotu, odstresowanie, łatwy i przyjemny sposób na uzyskanie oceny, świetna zabawa i rozrywka.

Uwagi i komentarze studentów dotyczące wad prowadzenia dzienniczka koncentrowały się głównie na problemach z czasem i dodatkowym obciążeniem. Chwile spędzone na redagowaniu wpisów woleliby raczej poświęcić na przygotowanie się do zajęć rozwijających praktyczną znajomość języka studiowanej filologii. Spostrzeżenia te dotyczyły zwłaszcza tych, którzy dopiero rozpoczynali naukę francuskiego i dostrzegali niewielkie korzyści z rozwijania strategii określanych przez Oxford (1990) jako pośrednie: metapoznawcze, afektywne i społeczne. Najczęściej jako wady wymieniane były:

- czasochłonność zadania: zbyt duży nakład czasu poświęcany na tworzenie dzienniczków;
- zapominanie o obowiązku dokonania wpisu;
- dokonywanie wpisów na ostatnią chwilę, brak zaangażowania oraz stosownej autorefleksji, o czym świadczy następujący komentarz: „większość studentów robi to ‘ad hoc’, mechanicznie i nie przynosi to zamierzonego efektu refleksji”;
- pozyskanie już odpowiedniej wiedzy dotyczącej tego, jak się uczyć: „jeśli ktoś już odnalazł skuteczne metody uczenia się, to szukanie dodatkowych jest bezcelowe”.

Ostatnie z zadanych pytań otwartych dotyczyło zalet i wad prowadzenia dzienniczka strategii uczenia się w formie papierowej i on-line. Zdecydowana większość studenckich komentarzy skupiała się na korzyściach płynących ze

zdalnej formy i to bez względu na okres (także pandemiczny) wykonywania zadania. Uczący się szczególnie docenili:

- poczucie wspólnoty: dyskusję z innymi, interakcję, komentowanie, podpowiedzi, łatwość komunikacji, wzajemną pomoc, integrację, miłą atmosferę wsparcia i życzliwości, inspirację doświadczeniami innych, wymianę doświadczeń, poszerzenie perspektywy, „lektura wpisów innych osób bywa wzbogacająca, poddaje pomysły”, poznanie opinii innych na temat, który normalnie rzadko jest poruszany w rozmowach, poznanie ciekawych historii innych osób;
- uczenie się na swoich i cudzych błędach;
- otwarty charakter publikacji: możliwość udzielania się na forum, wpisy i komentarze widzą inni uczestnicy zadania;
- elastyczność formy dzienniczka: uzupełnianie w dowolnym momencie i z dowolnego miejsca, wygoda;
- przestrzeganie ram czasowych publikowania postów i komentarzy: uczy systematyczności i dyscypliny;
- potencjał narzędzia (platformy cyfrowej e-edu i komputera): łatwość w edycji wypowiedzi i obsługi strony, intuicyjność w obsłudze, czytelność, zorganizowanie, przejrzystość, klarowność, możliwość powrócenia do komentarzy już opublikowanych, przełamanie bariery technicznej, mniejsze szanse na popełnienie błędów ortograficznych, szybsze pisanie na klawiaturze;
- innowacyjność: przystosowanie do ich pokolenia, niekonwencjonalną formę, „dzieje się to w przestrzeni, w której i tak spędzamy dużo czasu, czyli w Internecie”;
- ekologiczność (w stosunku do wersji papierowej);
- skorelowanie z treściami omawianymi na zajęciach.

Wymienienie przez studentów słabych punktów prowadzenia dzienniczków było często kłopotliwe i kończyło się komentarzem: „brak wad”, co najlepiej świadczy o dostosowaniu formy do współczesnego pokolenia uczących się. Spośród uwag negatywnych wymienić należy:

- brak Internetu i problemy techniczne;
- niematerialność dzienniczka: brak fizycznej formy dzienniczka sprawia, że może on zniknąć w przestrzeni cyfrowej, „mniejsze zaangażowanie w pisanie postów online niż ręczne prowadzenie zapiśków”;
- trudności związane z systematycznością: wymóg regularności, dodawanie wpisów na platformie kilka godzin przed terminem zamknięcia tygodnia utrudniało komentowanie, „forma on-line utrudnia regularność, ponieważ widok dzienniczka leżącego na stole przypominającego sam o sobie pomaga utrzymać regularność”;

- długość postów i komentarzy: zbyt długie wywody prowadzących dzienniczek;
- szczerść zamieszczanych wpisów: brak anonimowości, otwarcia się na innych, brak pełnej szczerści, bo wpisy widzą inni, stres, utrata intymności, uzewnętrznianie się przed nieznanymi, „pisanie wpisów, udzielanie się, komentowanie może być trochę stresujące, naraża to na ocenę przez innych”, skupianie się na tym, żeby wpis wyglądał odpowiednio, „dzienniczek w formie on-line traci na prywatności – z całym rokiem znajomych studentów jesteśmy mniej szczerzy niż sami ze sobą; czasem ciężko było pisać szczerą prawdę”, wpisy nie dotyczą indywidualnych problemów, tylko raczej ogólnych strategii;
- wady postawy i męczenie wzroku.

Z perspektywy badacza najbardziej niepokojący jest fakt braku całkowitej szczerści informacji przedstawianych w dzienniczkach. Problem ten nie wydaje się jednak wyłącznie dotyczyć formy zdalnej i rozciąga się według mnie także na te pisane dla nas samych, gdyż nawet one mogą fałszować rzeczywistość, próbując przedstawić autora w innym świetle. Kwestię tę jedynie sygnalizuję, gdyż analizowane dane nie dotyczą zagadnień metodologii badawczej, jakie przedstawia ta postać wypowiedzi, a jedynie skupiają się na preferencjach uczestników dotyczących formy jej prowadzenia. Co więcej uzyskane i rozpatrywane tu dane pochodzą z anonimowych ankiet, co pozwala na przyjęcie prawomocnej tezy o zdecydowanym uprzywilejowaniu formy zdalnej dzienniczka przez studentów uczestniczących w badaniu. Wybór dokonany przez nich wydaje się naturalnym *signum temporis* i sygnalizuje potrzebę stopniowego przechodzenia w świat cyfrowy w wielu aspektach nauczania.

Przeprowadzone badania wskazują na jeszcze inną wartość dzienniczek pisanych on-line, a mianowicie rozwijają one systematyczność pracy. Z przeprowadzonych ankiet z lat wcześniejszych (nieujętych niniejszym badaniem), tj. przed 2018 rokiem, wynikało, że część studentów przygotowywała dzienniczki w formie papierowej „na zamówienie”, tj. tuż przed wyznaczoną datą oddania ich nauczycielowi. Chęć uzyskania wyższej oceny z przedmiotu prowadziła zatem do nadużyć, gdyż praca, która miała być systematyczną refleksją nad procesem uczenia się, była przygotowywana pośpiesznie i bez wymaganego namysłu. Wprowadzenie formy zdalnej sprawiło, że platforma nie dopuszczała do wprowadzania wpisów po wyznaczonej dacie, co wymusiło na uczących się regularność w wykonywaniu zadania.

6. Podsumowanie

Prowadzenie dzienniczka możliwe jest zarówno w formie tradycyjnej, indywidualnych notatek na papierze, jak i elektronicznej jako wpisy na forum grupy obejmujące interakcyjną wymianę refleksji. Zmiana formuły sprawia, że dzienniczek staje się już nie tylko osobistym zapisem, lecz także świadectwem różnorodnych doświadczeń poznawczych, którymi dzielimy się z innymi. W tym kontekście refleksja uczeniowa powstaje na trzech poziomach: w trakcie pisania dzienniczków, poprzez pisanie dzienniczków, w toku interakcji z innymi uczniami. Zwłaszcza ten ostatni aspekt jest coraz bardziej dostrzegany we współczesnej dydaktyce, w której uczniowie widzą potrzebę dzielenia się z innymi swoimi spostrzeżeniami. Dzienniczki w tym kontekście pełniłyby niemalże rolę terapeutyczną, w której uczący się komunikują o swoich rozterkach, dylematach, radościach i rozczarowaniach, o czym świadczy poniższa uwaga studenta (studentki):

Z jednej strony stresujące jest przedstawianie swoich błędów przy nieznanym, ale dzięki temu, że wszyscy widzieliśmy swoje spostrzeżenia, zdaliśmy sobie sprawę, że mamy podobne problemy i mogliśmy czerpać od siebie inspiracje na rozwiązanie naszych trudności związanych z nauką języka.

Już nie tylko sama czynność redagowania dzienniczka jest obiektem refleksyjnego działania uczącego się, lecz również kontakt z innymi staje się źródłem inspiracji do nauki. Skłania to do poszukiwania nowych form kształcenia cechujących się współdzieleniem, a nie posiadaniem. Edukacja oparta na dialogu, czy też spotkaniu dwóch umysłów, uczy demokracji, krytycznego myślenia, otwarcia na inne poglądy, szacunku dla inności. Innowacyjne rozwiązania dydaktyczne zyskują zatem dzięki usieciowionej, a więc nieograniczonej w czasie i przestrzeni, wspólnocie dociekań (Turula, 2018: 125).

Jak pokazało przeprowadzone badanie, dzienniczki w formie on-line nie tylko przyczyniły się do rozwoju u uczących się strategii afektywnych, ale także metapoznawczych (na poziomie planowania, ustalania celów, zdobywania wiedzy o uczeniu się języka) oraz społecznych (w ramach współpracy i współodczuwania z innymi, uświadamiania sobie myśli i uczuć innych osób). Rozwiązanie takie wspiera zatem nie tylko indywidualny charakter nauczania języka i osobistą odpowiedzialność za jego rozwój, zakotwicząc go jednocześnie w wymiar społeczny i interakcyjny. Na indywidualność i społeczność tego procesu zwraca uwagę jeden (lub jedna) z uczących się, przyznając:

Czytanie wypowiedzi innych osób pokazało mi, że każdy ma swoją unikatową „drogę” uczenia się języka obcego.

Analiza wypowiedzi studentów jasno wskazuje na potrzebę dzielenia się współczesnego człowieka swoimi sukcesami i porażkami. Wydają się dziś temu służyć niezliczone internetowe fora, media społecznościowe, grupy dyskusyjne, portale medialne, czy aplikacje. Ale czy nie lepiej, by interakcyjna wymiana refleksji zachodziła z osobami, które rozumieją nas najlepiej, dzieląc z nami tę samą rzeczywistość?

Bibliografia

- Bartnitzky J. (2004), *Einsatz eines Lerntagebuchs in der Grundschule zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation. Eine Interventionsstudie*. Praca doktorska. Online: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/2944/1/BartnitzkyKurzanhangunt.pdf> [DW 05.09.2023].
- Cadet L. (2007), *La genèse des « journaux de bord d'apprentissage »*. „Le français aujourd'hui”, vol. 4, nr 159, s. 39–46.
- Derenowski M. (2009), *Próba ewaluacji „dziennika” jako narzędzia badawczego*. „Neofilolog”, nr 33, s. 21–28.
- Gebhard J.G., Oprandy R. (1999), *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Głowiński M. (1973), *Gry powieściowe. Szkice z teorii i historii form narracyjnych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Górecka J. (2022), *Konstruowanie wiedzy w pisemnych i asynchronicznych interakcjach online. Nowe możliwości dla dydaktyki języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grabowska M., Wiater A. (2023), *Rola nieformalnego uczenia się języków obcych w świadomości studentów filologii francuskiej*. „Neofilolog”, nr 60/2, s. 328–361.
- Łopatyńska L. (1950), *Dziennik osobisty, jego odmiany i przemiany*. „Prace Polonistyczne”, seria 8, s. 253–280.
- Nerlicki, K. (2009), *Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny*. „Neofilolog”, nr 32, s. 151–161.
- Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. (2007), *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Oxford R.L. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford R.L. (1993), *Research on Second Language Learning Strategies*. „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 13, s. 175–187.
- Podolska J. (1990), *Refleksje nad kształtem dziennika literackiego*. „Prace Polonistyczne / Studies in Polish Literature”, seria 46, s. 197–223.
- Turula A. (2018), *E-learning akademicki: perspektywa humanistyczna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Wiater A. (2016), *Stimuler la parole à travers la peinture. L'entraînement à la créativité dans la perspective du développement de l'expression orale en langue étrangère*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

- Wiater A. (2024), *Le journal de bord comme outil visant le développement des stratégies d'apprentissage*. „Academic Journal of Modern Philology”, vol. 21 (Special Issue), s. 105–115.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.

Received: 03.12.2023

Revised: 28.06.2024

Klaudia A. Kruszyńska

Universitat Aunònom de Barcelona

<https://orcid.org/0009-0004-8182-3005>

klaudia.kruszynska@uab.cat

Plurilingual literary writings as tools to develop students' creativity

In an era marked by rapid change, educators face a persistent call to nurture creativity in students, prompting them to explore innovative solutions. This study investigates the role of students' plurilingual resources in fostering creativity within a foreign language classroom at secondary school level. Students collaboratively produced literary writings (songs, poems, and short stories) in which they applied their plurilingual resources (all of languages they knew). This case study employs a bottom-up approach to analyse students' texts to determine whether facilitating the use of their diverse linguistic resources, including the blending of codes and modes, acts as a catalyst for creativity. The research results indicate that the foreign language classroom can indeed serve as a platform for students to engage in various forms of language creativity. The findings also suggest that encouraging students to utilize their diverse linguistic resources enhances language creativity. Additionally, the analysis highlights that the collaborative nature of the task supports the notion that exploring multiple solutions, rather than adhering to a single correct answer, fosters creativity. Furthermore, evidence indicates that creating a safe environment for learners is crucial for encouraging playful and unconventional language use for creative purposes.

Keywords: creativity, plurilingualism, secondary school, foreign language classroom

Słowa kluczowe: kreatywność, wielojęzyczność, szkoła średnia, nauczanie języków obcych



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

1. Introduction

There exists a consensus among various stakeholders, including students, parents, educators, policymakers, and researchers, regarding the critical importance of nurturing creativity in students for success in the 21st century (European Council, 2008; the Council of Europe, 2008). European policy initiatives, such as the Europe 2020 strategy introduced by the European Commission in 2010, have underscored the centrality of creativity in fostering innovation and driving economic growth (European Commission, 2010). Moreover, global organizations such as UNESCO advocate for integrating creativity into educational curricula to develop problem-solving skills and foster innovation (UNESCO, 2021).

In addition, Canagarajah (2012) points out that today individuals engage with numerous communities, viewing them as dynamic and diverse constructs shaped by factors such as migration, social media, and global connectivity. These communities coalesce around shared interests rather than conventional markers such as language or ethnicity (Canagarajah, 2012). To effectively communicate across these diverse cultural contexts, individuals require creative use of their linguistic skills. Hence, educators should provide opportunities for language play, defined by Ellis as the manipulation of sound patterns, structures, and meanings (Ellis, 2016). Cho and Kim argue that language play enhances the creativity of foreign language learners (Cho, Kim, 2018). Moreover, the Council of Europe acknowledges the potential for creative language manipulation at higher proficiency levels in foreign language (FL) education, as outlined in the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001). However, there are significant disagreements regarding the definition of creativity and the methodologies needed to cultivate it in educational settings (Cachia et al., 2010). Torrance's definition of creativity serves as the foundational framework in this study: "process of sensing difficulties, problems, gaps in information, missing elements, something askew; making guesses and formulating hypotheses about these deficiencies, evaluating and testing these guesses and hypotheses; possibly revising and retesting them; and finally communicating the results" (Torrance, Shaughnessy, 1998: 442).

Although, as indicated above, creativity is considered paramount in FL teaching and learning, Verde underscores the scarcity of research concerning the influence of creativity on the development of speaking and writing skills in FL learning (Verde, 2022). Thus, this case study offers insights to address this research gap and advance understanding in the field as it analyses the extent to which utilization of students' plurilingualism enhances their creativity while performing written tasks; in this case plurilingual writings (songs,

poems, and short stories). Aligning with the Council of Europe's (CoE) perspective, this paper adopts a definition of plurilingualism that pertains to individuals who possess and employ diverse linguistic resources, often within the same communicative context (Council of Europe, 2001).

Building on UNESCO's (2021) assertion that language transcends mere communication, the author advocates for actively promoting students' full linguistic resources across academic domains, including in FL classrooms. This approach empowers students to creatively manipulate lexical and grammatical structures, utilizing them in innovative ways.

2. Theoretical background

For over seven decades, scholars have extensively explored the concept of creativity within educational settings; however, despite this prolonged inquiry, creativity remains a multifaceted construct, eluding a singular comprehensive definition (Runco, Jaeger, 2012). In this study, Tin's definition of language creativity, as illustrated in Figure 1, is utilized to operationalize Torrance's concept of creativity which is presented in the introduction of this paper (Torrance, Shaughnessy, 1998). Tin's definition is split into three categories: *creativity through language* emphasizes generating new ideas and communicative purposes using familiar language; *creativity of language* fo-

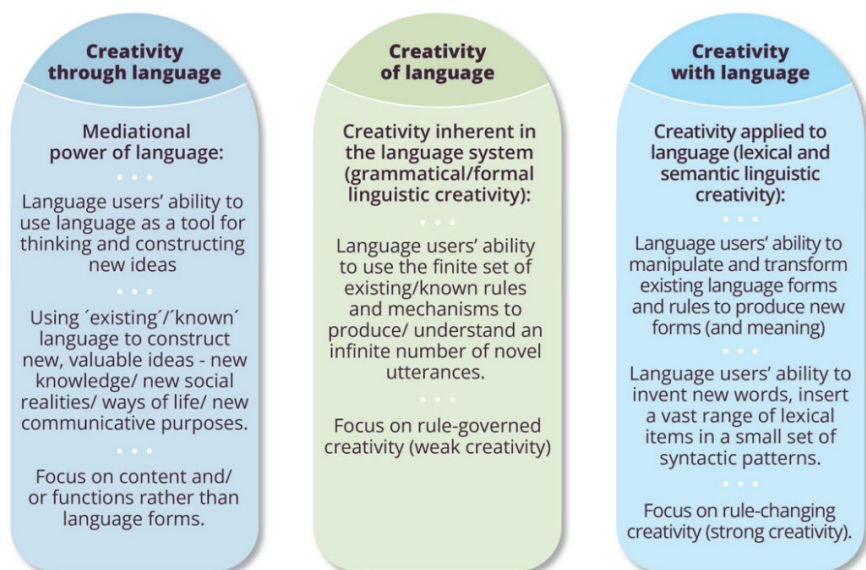


Figure 1. Tin's creativity definition (Adapted from Tin, 2022: 145)

cuses on generating novel utterances within existing language rules; and *creativity with language* involves modifying language rules to create new forms of expression.

Verde (2022) highlights the diverse perspectives through which scholars have examined creativity, including cognitive theories (Boden, 2004; Guilford, 1967; Mednick, 1962; Wallas, 1926), personality studies (Costa, McCrae, 1992; Feist, 1998), socio-cultural research (Amabile, 1992), and componential theories (Amabile, 1983, 1996; De Jesus et al., 2013; Plucker, Beghetto, Dow, 2004). Given the challenges involved in defining creativity, Tin (2022) suggests that creating a supportive environment is essential for learners to playfully and non-standardly employ language creatively, highlighting the influence of environmental factors on creative language use. Therefore, educators should rather emphasize the creation of supportive environments that foster experimentation, risk-taking, and the exploration of innovative approaches. Safe classroom settings empower students to develop openness, characterized by a propensity for engaging in ambiguous tasks, seeking new experiences, and possessing cognitive skills essential for creativity (Costa, McCrae, 1992). However, achieving these objectives poses challenges within educational systems heavily reliant on standardized assessments such as PISA¹ or SAT², which significantly influence students' future trajectories (Cachia et al., 2010).

Initial research findings indicate a predominantly positive correlation between creativity and various facets of FL proficiency, including vocabulary acquisition and lexical production (Verde, 2022). Li highlights the necessity for learners to go beyond rote memorization and recall of language concepts, instead advocating for active engagement in critical and creative analysis as well as evaluation of the content to fully internalize the language (Li, 2016). Creativity within language, grounded in the inherent creativity of the language system, particularly its grammatical framework, entails the adept manipulation and transformation of linguistic rules by language users to generate diverse novel forms, spanning lexical creativity and unconventional grammatical patterns (Tin, 2022). This concept aligns with Vygotsky's framework, which views language as a mediational tool empowering students to construct implicit knowledge (Vygotsky, 1978).

Zabihi, Rezazadeh and Dastjerdi (2013) noted a positive correlation between creative fluency³ and FL fluency in individual writing tasks, along with

¹ Programme for International Student Assessment

² The SAT acronym originally stood for "Scholastic Aptitude Test," but as the test evolved, the acronym's meaning was dropped.

³ The total number of interpretable, meaningful, and relevant ideas generated in response to the stimulus (Torrance, 1966).

a negative correlation between creative originality and FL fluency in both individual and collaborative contexts. Carter (2004) highlights that students should frequently use various linguistic devices, such as rhyme, repetition, wordplay, metaphor, slang, proverbs, humour, and idiomatic expressions, to effectively convey their ideas. Maley (2015) proposes strategies for fostering creativity in the FL classroom, including experimentation, setting constraints, making unusual combinations, developing divergent thinking, and utilizing a variety of materials and resources. Research findings also suggest that individuals with bi-/multilingual abilities demonstrate superior performance on various creativity measures compared to monolinguals, which is attributed to enhanced executive functions, greater generative capacity, and exposure to diverse cultural contexts (Dijk et al., 2019). Additionally, bi-/multilinguals exhibit heightened cognitive control (Bialystok, Craik, Luk, 2012), increased cognitive flexibility (Kharkhurin, 2017), and superior problem-solving skills (Leikin, Tovli, Woldo, 2020) compared to monolinguals. Consequently, creativity emerges as a potentially significant factor contributing to learner variability in FL acquisition. However, further research is necessary to validate these initial findings and establish a comprehensive understanding of the relationship between creativity and FL learning.

3. Methodology

3.1. Research objectives

This qualitative research adopts a case study approach, emphasizing a focus on understanding intricate processes rather than generalizing findings to larger populations (Suter, 2012). In this study, students were tasked with collaborating and integrating all of their known languages while crafting a piece of literary writing (song, poem, or short story). This was done to investigate whether Choi's assertion, that encouraging students to utilize their full linguistic resources and mix codes and modes, promotes creativity and aligns with the data under analysis (Choi, 2016). To attain these objectives, this study addresses the following research questions:

1. To what extent is Tin's definition of *creativity: through, of, and with language* (Section 2, Figure 1) evident in students' plurilingual texts?
2. What is the correlation between students' choice of language and the types of creativity discernible in the plurilingual texts?

3.2. Participants

The study was conducted at a private secondary school located in a mid-sized town near Barcelona, Spain. The participants comprised twenty-two students (8 males, 14 females), aged 14 to 15 years, in their third year of mandatory secondary education. These students were purposively selected from five different homerooms and assigned to an English class based on their language proficiency. Instruction in English consisted of four 50-minute lessons per week, with the author serving as the regular English teacher during the data collection period.

All twenty-two students were fluent in Catalan and Spanish, which served as the primary languages of instruction at the school, and had B1/B2 level in English, a compulsory subject at this school. Additionally, students had varying levels of proficiency in other languages, which they either studied as elective courses at school or acquired as heritage languages at home. Table 1 shows the languages of students working in particular groups.

Table 1. Students' languages present in each of the group

Group	Languages
Group1	Catalan, Spanish, English, French, Mandarin
Group 2	Catalan, Spanish, English, French, Portuguese, German,
Group 3	Catalan, Spanish, English, Russian, Italian, Mandarin, French
Group 4	Catalan, Spanish, English, Italian, Serbian, Mandarin
Group 5	Catalan, Spanish, English
Group 6	Catalan, Spanish, English, French, German, Portuguese

At the outset of the study, students were informed that their work might be used for research purposes, and written parental consent was obtained in advance. It was explicitly stated to both students and parents that participation in the research would not affect students' final academic evaluations. Students were also informed of their right to withdraw from the study at any time (without parental notification).

3.3. Research instruments

The data examined in this study formed part of a comprehensive pedagogical plan (spanning the first and second academic terms) that aimed at using innovative tools (e.g. linguistic landscapes⁴ and students' plurilingualism) to

⁴ "visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region" (Landry, Bourhis, 1997: 23)

promote their critical thinking skills (Kruszynska, Dooly, 2023; Kruszynska, 2024) and creativity. This plan encompassed a range of formative and summative tasks, incorporating both oral and written assignments and utilizing various technological tools such as voice recording and videos, as well as traditional methods such as drawing on paper. These tasks were executed through both individual and collaborative efforts. Learning objectives of tasks were developed in reference to the modified Bloom's Taxonomy (Armstrong, 2010) to foster critical and creative thinking skills.

The data analysed in this paper were collected in October 2022 and came from a formative task aligned with Bloom's *Create* domain. Students needed to follow these instructions:

In your groups, select a topic for your collaborative literary writing, such as love, sunset, or autumn leaves, etc., and decide whether you will create a song, a poem, or a short story. Make sure that your writing incorporates all the languages from your list in any form: sentences, words, or paragraphs. After completing your literary work, find images that represent it, and then record a video of your group reading your text, accompanied by images and (optional) music.

Table 2 presents the number of students in each group and the type of literary writing each group produced. There were six groups: four groups comprising four students and two groups comprising three students. Students wrote: one song, two short stories, and three poems; in all of them students used all of their plurilingual resources. Examples of students' plurilingual writings are available in annex.

Table 2. Groups sizes and text types produced

Group	Number of students	Type of text
Group1	4 students	poem
Group 2	4 students	song
Group 3	3 students	poem
Group 4	3 students	short story
Group 5	4 students	short story
Group 6	4 students	poem

3.4. Procedure of data analysis

In order to answer the research questions, the study employs Silbey's (2021) adaptation of Grounded Theory for the analysis, characterized

by the construction of theory primarily from empirical data, constituting a bottom-up approach. This methodology entails the compilation of empirical evidence, including observations and statements from respondents, to formulate generalizations and hypotheses. Such an approach permits the incorporation of documentary sources, such as students' texts (Silbey, 2021).

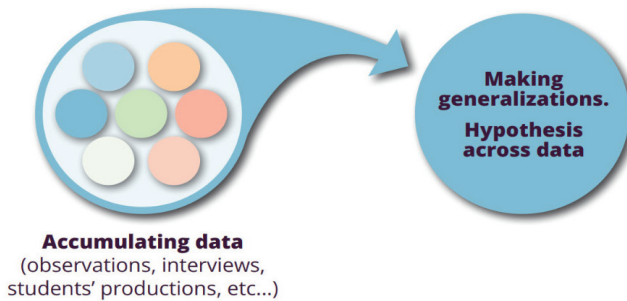


Figure 2. Silbey's adaptation of Grounded Theory (*Adapted from Silbey, 2021*)

Silbey's (2021) adaptation of Grounded Theory allows for the incorporation of relevant concepts from existing literature as well as terms extracted directly from the analysed texts of students as potential codes. As noted by Tavory and Timmermans (2014), specific code categories may emerge organically from the data, while others may be drawn from external sources if they are deemed relevant to the observed data.

To analyse the students' written work, the author read the texts and coded them line by line applying Tin's (2022) categories of creativity: *through*, *of*, and *with language*. The category *creativity through language* went through a two-phase coding in order to be fully explored. Each text was read again, and each line was coded with a word or short phrase to capture its main idea/content. Next, the verses with the same code were assembled. By applying this process, the author could examine if students generated

TEXT 2

if the soccer players eat it – who eats it
they will be the pixixi - famous
 if the swimmers make a bocao – who eats it
 they will be the rei with bacalao – famous

CREATIVITY THROUGH LANGUAGE -
 using previous knowledge in a new
 context. Pixixi (Pichichi) famous goalkeeper

Figure 3. Example of two-phase coding of *creativity through language* category (abstract from Text 2)

new ideas and communicative purposes (*creativity through language*) using different words and/or languages. Figure 3 showcases examples of the two-phase coding applied to students' texts.

5. Results

Six literary writings were analysed in order to measure the extent to which Tin's language creativity categories (as defined in Section 2) were present in the students' texts (Tin, 2022). Table 3, presented below, provides an overview of the findings related to the study's first research question. Category *creativity through language* is split into *creativity through language 1* and 2 as this category underwent two-phase coding described in Section 3.4.

Table 3. Instances of *creativity through, of and with language* found in each text

Students' text	Creativity through language 1	Creativity through language 2	Creativity of language	Creativity with language
TEXT 1 (poem)	4	8	5	1
TEXT 2 (song)	2	12	1	0
TEXT 3 (poem)	0	9	1	1
TEXT 4 (short story)	6	22	2	0
TEXT 5 (short story)	4	21	0	0
TEXT 6 (poem)	0	15	1	0
TOTAL	16	87	10	2

In general, students have shown engagement across all categories; however, there is a notable emphasis on *creativity through language* in all texts (103 instances; 16 in *creativity through language 1* and 87 in *creativity through language 2*). *Creativity of language* was found 10 times, compared to only two instances of *creativity with language*. Texts 1 and 3 (both poems) stand out as they incorporated all three categories of creativity. In texts 2, 4, and 6 (a song, a short story, and a poem), students incorporated two creativity categories (*creativity through language* and *creativity of language*), while in text 5 (a short story) only one category (*creativity through language*) was utilized. Furthermore, it is evident that utilizing a two-phase coding method reveals a greater number of examples of the *creativity through language* category, which emphasizes students' capacity to exploit language effectively for expressing ideas and knowledge. Figure 4 illustrates instances

TEXT 1

18. L'humanité n'est pas séparée par la façon dont nous sommes

(**Humanity is not separated by the way we are**) – equality

19. 我们的素质不能使我们与众不同

Wǒmen de sù zhì bùnéng shǐ wǒmen yǔ zhòng bùtóng
(Our qualities don't make us different.) - equality

20. 每个都是原样

Měi gè dōu shì yuányàng
(Everything isn't as it should be.) - differences

21. Podem no ser tots iguals.
(We may not be all the same.) – no differences

22. però això no és lo important.
(But that's not important.) - equality

CREATIVITY THROUGH LANGUAGE -
expressing what defines humans,
what matters and what doesn't in this
process.

Figure 4. Example of two-phase coding of *creativity through language* category (abstract from Text 1)

of “equality” expressed in three verses (lines 18, 19, and 22) through varied words and languages (French, Chinese, and Catalan, respectively).

The second research question examines the relationship between different types of creativity and the languages used. The subsequent aspect pertains to the languages utilized by students to manifest *creativity through language 1* and 2. The predominant use of English is evident across all texts, with text 5 exhibiting this language almost exclusively. Another notable observation is that texts 1, 2, and 6 (two poems and a song) employed more than three languages to convey the same idea, while the remaining three texts primarily utilized a single language to express the same idea in varied terms.

Additionally, the analysis revealed instances where students expressed ideas in a bilingual format (code-mixing), with a part of the line in one language and the rest in another. This phenomenon is illustrated in Figure 5 below, depicting the language combinations employed by students.

From the analysis of the data, it is evident that bilingual expression occurs only in certain texts, such as 2, 3, and 4, while in texts 1, 5, and 6 languages are not mixed within the same line. Additionally, in texts where bilingual expressions are present, all language combinations involve English paired with another language. English-Catalan was the most prevalent (7 instances), followed by English-Spanish (4 examples), English-French, and English-Italian (3 occurrences each), English-Russian (2 examples), and one instance each of English-Chinese and English-Portuguese.

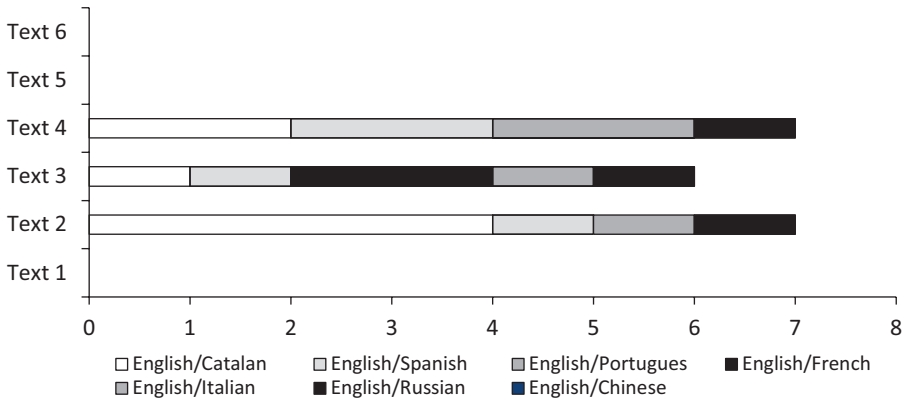


Figure 5 Instances where students expressed the same idea in a bilingual format

Tables 4 and 5 present the distribution of *creativity of* and *with language* categories according to the language in which it was expressed and examples from students’ texts.

Table 4. *Creativity of language* across languages and an example from students’ texts

Language	Instances	Examples from students’ text and [analysis]
Spanish	5	‘¿Por el color de tu piel piensas que eres superior?’ (‘By the colour of your skin do you think you are superior?’) [using rhetorical question and translation from Spanish to English]
Catalan	1	‘no hi haurà llibertat fins que tinguem la igualtat,’ (no freedom till we’re equal) [repeating the sound ‘tat’ in words llibertat (freedom) and igualtat (equality) makes it rhyme]
English	4	‘Don’t make any more excuses; Don’t think this doesn’t affect you; Don’t sit back and be silent’ [ANAPHORA – repetition of ‘don’t’]

Examples of *creativity of language* are predominantly composed in Spanish (5), English (4), and Catalan (1). In this category, students employ various literary devices, e.g. rhyme, anaphora, rhetorical question, humour, metaphor, foreshadowing and simile to enhance their texts.

Table 5 *Creativity with language* across languages and an example from students' texts

Language	Instances	Examples from students' texts
English	1	'until that new light enters in your life'
French	1	'si le coeur brille...' (English: if the heart shines...)

Regarding *creativity with language*, there are only two instances. One example is written in English and the other in French. In these instances, students employ the language in innovative ways, such as using the word "light" as a synonym for "a friend" and giving the heart the attribute of a sun ("the heart shines").

Notably, examples in English span all three creativity categories rather than the school's official languages (Spanish and/or Catalan), which may warrant further investigation. One possible explanation is that the task was conducted during an English as a FL lesson, prompting students to primarily use this language.

6. Discussion

This study enhances comprehension of the methods by which foreign language educators can promote creativity among students through the utilization of their plurilingual resources. To achieve this goal, the author evaluated the degree to which Tin's definitions of creativity were apparent in the texts produced by students.

While students generally demonstrated engagement across all creativity categories, there was a notable emphasis on *creativity through* compared to *creativity of* and *with language*. The use of linguistic devices such as rhyme, repetition, wordplay, metaphor, slang, proverbs, humour, and idiomatic expressions directly relates to *creativity of language*, as suggested by Carter, who argues that language users frequently employ various linguistic devices to effectively convey their ideas (Carter, 2004). The limited presence of *creativity with language* examples indicates that students found it challenging to generate diverse novel forms, including lexical creativity and unconventional grammatical patterns, that are typically associated with proficient language users (Tin, 2022). One explanation for the low number of examples of creativity with language in students' texts could be the novelty of the activity, as it was the first time the students performed it. Additionally, the low proficiency levels in some of the languages they used, with some languages having been studied for less than a year, may have contributed

to this outcome. The fact that students utilized both their native language and various foreign languages at different proficiency levels could be an area for further research.

Furthermore, the formative and open-ended nature of the task established a conducive environment for learners, aligning with Tin's assertion that such an environment is vital for encouraging playful and unconventional language use for creative purposes (2022). Additionally, the collaborative aspect of the task enabled students to explore diverse solutions rather than adhering to a singular correct response, supporting the argument posited by Costa and McCrae regarding the necessity of these skills in nurturing creativity (1992). In order to prompt students to utilize all of their plurilingual resources, they were placed in a novel situation necessitating experimentation and unconventional linguistic combinations because, as suggested by Maley, this type of situations offers strategies for fostering creativity in the FL classroom (Maley, 2015).

This study also investigates the association between language choice and the various forms of creativity demonstrated in students' plurilingual compositions. Notably, English was predominantly employed across all texts, possibly because the task was conducted during an English as a FL session, prompting students to favour this language. However, this hypothesis warrants further examination. It is noteworthy that *creativity of* and *with language* were equally expressed in the school's official languages (Catalan and Spanish) and FL (English and French). An examination of the *creativity through language* category reveals that all groups utilized multiple languages, with half of them engaging in code-mixing (English alongside another language within the same text line), to convey the same idea.

While the findings of the study are limited to a single school context and a small sample, they serve as a starting point for further research on utilizing plurilingualism to enhance creativity. Despite their context-specific nature, these insights can inform educators interested in implementing similar approaches in secondary school FL classrooms. The fact that this study adopts practitioner research, where an individual serves as both practitioner and researcher, aiming to enhance targeted practice (Campbell, Groundwater-Smith, 2009), may be seen as a limitation. The researcher acknowledges the inherent tension between their roles and the potential for over-interpretation of the source data. To mitigate this, the author anonymized the data and deferred analysis until after teaching the specific group of students, reducing potential bias from prior interactions. On the other hand, this approach allows bridging of the gap between research teams and participants, as well as between theory and practice (Nussbaum, 2017). As a classroom teacher, the researcher possessed a deep understanding of the students, which

potentially facilitated a nuanced comprehension of their expressions in the target language, without being unduly influenced by common errors made by learners at the B1/B2 level.

7. Conclusion

In an era marked by rapid technological progress and uncertain future trajectories, the necessity of imparting essential skills to secondary school students becomes increasingly evident. Among these skills, fostering and applying creativity emerges as a critical priority. The data presented in this case study exemplifies how the FL classroom can serve as a platform for students to engage in various forms of language creativity. Furthermore, Canagarajah (2012) underscores the role of languages as creative tools for shaping and reconstructing identities, highlighting teachers' pivotal role in advancing ideals of global citizenship and fostering cooperative attitudes.

The findings of this study have the potential to contribute to the existing body of research in the field of FL education, curriculum development, and pedagogical methodologies. Firstly, the study corroborates Choi's assertion that facilitating students' utilization of their diverse linguistic resources, including the integration of codes and modes, supports creativity, although it does not provide data to compare it with monolingual speakers (Choi, 2016). Secondly, the analysis implies that the collaborative nature of the task supports the idea that exploring various solutions, rather than keeping to a single correct answer, offers students a platform to cultivate creativity. Furthermore, there is evidence which suggests that creating a safe environment for learners is crucial for promoting playful and unconventional language use for creative purposes. Finally, this study demonstrates that the application of Tin's creativity definitions for both task design and research approach can be used to structure learning processes to promote creativity in a FL classroom context (Tin, 2022).

Acknowledgements

This article was funded by the ERASMUS+ Traineeship Program.

I would like to express my sincere gratitude to Dr Anna Czura from the University of Wrocław for her invaluable support and supervision during the ERASMUS+ Traineeship Program in 2022/2023 academic year. Her guidance, insights, and encouragement were instrumental in the development and completion of this article. This research is a direct outcome of our fruitful collaboration, and I am deeply appreciative of the opportunity to work under her mentorship.

Additionally, I extend my heartfelt thanks to the reviewers who provided detailed and constructive feedback. Their thorough and insightful comments greatly contributed to the improvement and refinement of this article.

Bibliography

- Armstrong P. (2010), *Bloom's taxonomy*. Vanderbilt University Centre for Teaching. Online: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> [Accessed 29.05.2023].
- Bialystok E., Craik F.I.M., Luk G. (2012), *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*. "Trends in Cognitive Sciences", No 16, pp. 240–250.
- Campbell A., Groundwater-Smith S. (eds.) (2009), *Connecting Inquiry and Professional Learning in Education*. London: Routledge.
- Cachia R. et al. (2010), *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Canagarajah S. (2012), *Toward a dialogical cosmopolitanism*, (in:) Canagarajah S. (ed.), *Translingual Practice Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge, pp. 193–202.
- Charmaz K. (2007), *Coding in Grounded Theory Practice*, (in:) Charmaz K. (ed.), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications, pp. 42–71.
- Carter R. (2004), *Language and Creativity: The Art of Common Talk*. London: Routledge.
- Cho H., Kim H.K. (2018), *Promoting Creativity through Language Play in EFL Classrooms*. "TESOL Journal", No 9, e00416.
- Choi J. (2016), *Creative Criticality in Multilingual Texts*, (in:) Jones R.H., Richards J.C. (eds.), *Creativity in Language Teaching*. New York: Routledge.
- Costa P.T., McCrae R.R. (1992), *The Five-Factor Model of Personality and Its Relevance to Personality Disorders*. "Journal of Personality Disorders", No 6, pp. 343–359.
- Council of the European Union. (2008), *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council of 21 November 2008 on Preparing Young People for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. "Official Journal of the European Union", No C 319/320.
- Council of Europe. (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dijk M. et al. (2019), *Bilingualism and Creativity: Towards a Situated Cognition Approach*. "The Journal of Creative Behaviour", No 53, pp. 178–188.

- European Commission. (2010), *Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*, COM(2010) 2020.
- European Council. (2008), Presidency Conclusions – Brussels, 13/14 March 2008. Online: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/ec/99410.pdf [accessed 24.09.2023]
- Ellis R. (2016), *Creativity and Language Learning*, (in:) Rodney J.H., Richards J.C. (eds.), *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*. New York: Routledge, pp. 32–48.
- Kharkhurin A.V. (2017), *Language Mediated Concept Activation in Bilingual Memory Facilitates Cognitive Flexibility*. "Frontiers in Psychology", No 8, pp. 1–16.
- Kruszynska K., Dooly M. (2023), *Thinking allowed: linguistic landscapes-based projects for higher-order and critical thinking skills*, (in:) Melo-Pfeifer S. (ed.), *Linguistic landscapes and teacher education*. Cham: Springer, pp. 75–90.
- Kruszynska K. (2024), *"I have learned a lot of things about other neighbourhood": Secondary Students as Linguistic Landscapes Ethnographers*. "Bellaterra Journal of Teaching and Learning Languages & Literature", No 17(1), pp. 1–20.
- Landry R., Bourhis R.Y. (1997), *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality*. "Journal of Language and Social Psychology", No 16(1), pp. 23–49.
- Leikin M., Tovli E., Woldo A. (2020), *The Interplay of Bilingualism, Executive Functions and Creativity in Problem Solving among Male University Students*. "Creativity Studies", No 13, pp. 308–324.
- Li L. (2016), *Thinking skills and creativity in second language education: Where are we now? (Editorial)*. "Thinking Skills and Creativity", No 22, pp. 267–272.
- Maley A. (2015), *Overview: Creativity – the What, the Why and the How*, (in:) Maley A., Peachey N. (eds.), *Creativity in the English Language Classroom*. London: British Council, pp. 6–13.
- Nussbaum L. (2017), *Investigating with Teachers*, (in:) Moore E., Dooly M. (eds.), *Qualitative Approaches to Research on Plurilingual Education*. Dublin/Voillans: Research-publishing.net, pp. 23–45.
- Runco M.A., Jaeger G.J. (2012), *The Standard Definition of Creativity*. "Creativity Research Journal", No 24, pp. 92–96.
- Silbey S. (2021), *Qualitative Research Methods: Data Coding and Analysis*. Retrieved from edX MITx 21A.819.2x online course: www.edx.org
- Suter N.W. (2012), *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach*. Sage Publications.
- Tavory I., Timmermans S. (2014), *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tin T.B. (2022), *Unpacking Creativity for Language Teaching*. New York: Routledge.
- Torrance E.P., Shaughnessy M.F. (1998), *An Interview with E. Paul Torrance: About Creativity*. "Educational Psychology Review", No 10 (4), pp. 441–452. Online: <https://www.jstor.org/stable/23359472> [Accessed 02.07.2023].
- UNESCO. (2021), *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> [Accessed 02.07.2023].

- Verde V. (2022), *Creativity in Second Language Learning and Use: Theoretical Foundations and Practical Implications. A Literature Review*. "Anglica, An International Journal of English Studies", No 31(2), pp. 133–148.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zabihi R., Rezazadeh M., Dastjerdi H.V. (2013), *Creativity and Narrative Writing in L2 Classrooms: Comparing Individual and Paired Task Performance*. "Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature", No 6, pp. 29–46.

Received: 20.02.2024

Revised: 29.07.2024

**Annex: Examples of students' plurilingual writings
(students' original spelling)**

<p>I WAS THAT NORMAL GUY I was that normal guy on el centro de Madrid making pa amb tomaquet and singing this but I really dont like it je aime baguette it is delicius wie die Brezel it is pa amb tumaca desayuno y merienda it is pa amb tumaca desayuno y merienda ideal pa am tumaca, pa amb tumaca if the soccer players eat it they will be the pixixi if the swimmers make a bocão they will be the rei with bacalao if the cyclists take it they will win the tour of france if the boxers menger they will fight perfect it is pa amb tumaca desayuno y merienda it is pa amb tumaca desayuno y merienda ideal pa amb tumaca, pa amb tumaca</p>	<p>MADRE The day I was born I couldn't feel anything until you hugged me for the first time je t'aime Eu te amo mãe. On peut dire qu'il nous a tout donné die Liebe der Mütter Mother's love is unique thanks to you I am what I am i amb el teu menjar mai he pasat fam tu me criaste cuando no estaba papa, por eso mismo te quiero mamá t'estimo per tot el que hem passat I love you from the moon and back that's why I didn't commit any lack Ich bin glücklich, seit ich ein kind war Por eso mismo te quiero mamá I love you for that Je t'aime maman Te quero.</p>
---	---

Learning foreign languages in the complex and dynamic reality

TABLE OF CONTENTS

Anna Czura, Magdalena Maziarz, Agata Słowik-Krogulec Introduction.....	5
---	---

ARTICLES

Mariola Jaworska M-learning in Foreign Language Learning – Potential and Limitations	11
Katarzyna Karpińska-Szaj, Bernadeta Wojciechowska Academic competences of students of modern language studies. Perception of problematization in a scientific article	28
Iwona Kowal Monitoring the writing process in a foreign language. An analysis of pauses from the perspective of the Dynamic Systems Theory.....	44
Hadrian Lankiewicz The perception of success in learning English as an L2 in the era of globaliza- tion – a multilingual student perspective	60
Anna Seretny Lexical competence of teenage heritage and native speakers of Polish – a com- parative study.....	82
Mauricio Véliz-Campos, Karina Cerda-Oñate, Adriana Biedroń, Cristian A. Rojas- -Barahona, Leonardo Veliz On the effects of L2 aptitude, phonological short-term memory, and L2 moti- vation on L2 listening performance	100
Małgorzata Baran-Łucarz Personality as a correlate of pronunciation attainment: The case of formal set- ting with explicit pronunciation-focused instruction	120
Magdalena Białek Developing the vision of the 'Ideal Self' among learners of German as a for- eign language at the Third Educational Stage	137

Table of Contents

Katarzyna Rokoszewska	
The correlations between the average semester growth rates of syntactic and lexical complexity in L2 writing development at secondary school	156
Marzena Wawrzeń	
Research on the language needs of students from beyond the eastern border. Didactic implications for practical language learning in the field of Polish studies for foreigners	178
Aleksander Wiater	
About the evolution of form and practice in language learner diaries. Reflections on research.....	195
Klaudia A. Kruszyńska	
Plurilingual literary writings as tools to develop students' creativity.....	210

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 akceptuję 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 2024 wynosi 50 zł dla doktorantów i studentów,
70 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: Santander 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać 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>



ISSN 1429-2173
eISSN 2545-3971
Nakład 40 egz.