

ANNA CZURA

Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Wrocławski  
e-mail: anna.czura@uwr.edu.pl

## Wpływ oceny koleżeńskiej na lęk przed pisaniem u studentów

Lęk językowy jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na umiejętność komunikowania się w języku obcym. Poprzez dobór odpowiednich technik i sposobów nauczania nauczyciel może podjąć próbę wyeliminowania lub obniżenia poczucia lęku. Niniejszy artykuł przedstawia wyniki przeprowadzonego na dwóch grupach studentów *quasi*-eksperymentu, którego głównym celem było określenie związku między zastosowaniem oceniania koleżeńskiego a poziomem lęku przed pisaniem w języku angielskim. Podstawą pomiaru poziomu lęku przed pisaniem był kwestionariusz składający się z pytań otwartych i zamkniętych. Wyniki badania wykazały, że wprowadzenie oceniania koleżeńskiego na zajęciach przyczyniło się do obniżenia poziomu lęku przed pisaniem. Co więcej, studenci wyrazili pozytywne opinie na temat nowego podejścia do udzielania informacji zwrotnej o swoich pracach pisemnych.

**Słowa kluczowe:** *lęk przed pisaniem, ocenianie koleżeńska, umiejętność pisania, glottodydaktyka*

Lęk językowy, uznawany za jeden z najważniejszych czynników wpływających na poprawność i efektywność wypowiedzi w języku obcym, dotyka wszystkich sprawności językowych: mówienia, pisania, czytania i słuchania. W związku z tym, że lęk językowy hamuje proces uczenia się, a w dłuższej perspektywie może doprowadzić do negatywnego postrzegania języka, a nawet nerwic, ważny jest taki dobór technik i sposobów nauczania, aby sprzyjały one tworzeniu pozytywnej atmosfery w klasie językowej, a tym samym pomogły wyeliminować lub zmniejszyć poziom tego niepożądanego stanu. Dotychczasowe badania wskazują, że sposób udzielania informacji zwrotnej przez nauczyciela jest jednym ze źródeł lęku językowego, natomiast współpraca z innymi uczniami pozwala ten lęk zniwelować. Biorąc pod uwagę powyższe

obserwacje, zaplanowano badanie mające na celu określenie wpływu zastosowania oceniania koleżeńskiego na lektoratach języka angielskiego na poziom lęku przed pisaniem w języku obcym. Poziom lęku przed pisaniem określono za pomocą kwestionariusza SLWAI (Cheng 2004), przeprowadzonego przed trwającym jeden semestr *quasi*-eksperymentem i po nim. Dołączone do kwestionariusza pytania otwarte pozwoliły na pozyskanie opinii studentów na temat wcześniejszej nauki pisania oraz zbadanie, czy i w jakim stopniu nowe podejście do oceniania wpłynęło na sposób postrzegania przez studentów swoich słabych i mocnych stron w zakresie pisania w języku obcym. Dodatkowo studenci grupy eksperymentalnej wyrazili swoje opinie na temat wprowadzonego podczas zajęć oceniania koleżeńskiego.

### **Lęk przed pisaniem w języku obcym**

Nauka języka obcego i wykorzystywanie go jako narzędzia komunikacji to sytuacje nowe, nieprzewidywalne i z tego powodu często wywołują u uczących się lęk językowy, będący wynikiem poczucia zagrożenia, zagubienia, niepewności. R.C. Gardner i P.D. MacIntyre (1993) określają lęk językowy jako stałą cechę osobowości. Jest to skłonność do reagowania w sposób nerwowy podczas mówienia, słuchania, czytania lub pisania w języku obcym. E. Piechurska-Kuciel (2008) wskazuje na związek lęku językowego z trzema innymi uczuciami: obawą, strachem i przykrością. Co ważne, ten subiektywnie odczuwany stan emocjonalny jest uznawany za jeden z najważniejszych czynników wpływających na umiejętność komunikowania się w języku obcym. Lęk językowy, odczuwany głównie przez osoby niewładające biegle językiem obcym, jest wypadkową trzech typów lęku: lęku przed komunikacją, lęku przed testami oraz lęku przed negatywną oceną społeczną (Horwitz, Young 1991).

Na podstawie dostępnych badań w dziedzinie glottodydaktyki D.J. Young (1991) wyodrębniła następujące źródła lęku językowego, odnoszące się kolejno do osoby uczącej się, postaw i umiejętności nauczyciela, a także sposobu nauczania i testowania:

- samoocena jednostki, sposób postrzegania własnej osoby i własnych umiejętności językowych, relacje z innymi osobami, a także podejście do rywalizacji (Horwitz 2001);
- często błędne przekonania na temat procesu nauczania i uczenia się języka obcego. Przykładowo wielu uczniów mylnie uważa, że płynność językową można osiągnąć już po dwóch latach nauki, a mówienie w języku obcym sprowadza się do tłumaczenia z języka ojczystego (Horwitz 1988). Pokutuje także nieprawdziwe przekonanie, że dobry uczeń to wyłącznie osoba posługująca się językiem o wysokim stopniu poprawności oraz mówiąca z „idealnym” akcentem;

- teorie osobiste nauczycieli dotyczące procesu nauczania, w szczególności swojej roli w klasie, sposobu udzielania informacji zwrotnej, podejścia do poprawiania błędów uczniów;
- dobór technik nauczania, przykładowo konieczność wypowiedziania się w języku obcym na forum klasy;
- testowanie, zwłaszcza testowanie wiedzy i umiejętności wykraczających poza omawiany na lekcjach materiał, czyli problemy z trafnością testu.

Najpopularniejszy kwestionariusz mierzący lęk językowy, *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz, Horwitz i Cope 1986), bada w gruncie rzeczy lęk przed mówieniem, podczas gdy związek lęku i innych sprawności językowych jest w nim praktycznie pominięty. Dokładne określenie poziomu lęku językowego w różnych kontekstach i w odniesieniu do różnych sprawności wymagało skonstruowania odrębnych instrumentów badawczych, skupiających się kolejno na lęku związanym ze sprawnością czytania (Saito, Horwitz, Garza 1999; Sellers 2000), słuchania (Vogely 1998; Kim 2000), a także pisania (Cheng 2004; Leki 1999).

Niniejszy artykuł poświęcony jest lękowi przed pisaniem w języku obcym, rozumianym tu jako *stała skłonność do reakcji lękowych związanych z pisaniem w języku obcym* (Cheng 2004, s. 219), składająca się z trzech głównych komponentów: lęku somatycznego, lęku poznawczego oraz zachowań unikających. Pierwszy z powyższych elementów, lęk somatyczny, objawia się poprzez fizjologiczne reakcje na stres związany z pisaniem w języku obcym, przykładowo nadmierne pocenie się, problemy żołądkowe, kołatanie serca, odrętwienie. Lęk poznawczy odnosi się do takich symptomów, jak niepokój, troska i obawa przed niemożnością wykonania zadania lub niespełnieniem stawianych wymagań. Z kolei zachowania unikające sprowadzają się do zaniechania pracy, odkładania jej na później i celowe nieangażowanie się w zadania wymagające pisania (tamże).

Dotychczasowe badania dotyczące lęku przed pisaniem wskazują, że obawy i niepewności oraz związane z nimi unikanie pisania nie wynikają wyłącznie z niedostatecznej kompetencji językowej. Ważnymi czynnikami okazują się także obawa przed porażką i niska samoocena jednostki (Baxter 1987). Wyższy poziom lęku zaobserwowano także u uczniów mających tendencję do nadmiernego skupiania się na pomniejszych błędach językowych, a nie zawartości treściowej pisanego tekstu (Elias, Akmaliah, Mahyuddin 2005). Autorzy ci wykazują także związek między lękiem przed pisaniem a motywacją. Okazuje się, że uczniowie zmotywowani do nauki języka obcego i zainteresowani danym zadaniem charakteryzują się niższym poziomem lęku (tamże). Porównując dwie techniki komunikacji w formie pisemnej – pisanie tradycyjnego dziennika dialogu (*dialogue journal*) i prowadzeniem korespondencji e-mailowej – M. Foroutan i N. Noordin (2011) wykazali, że wykorzystanie nowych technologii przyczyniło się do obniżenia poziomu lęku przed pisaniem. W innym badaniu, opartym na metodologii jakościowej, wyższy poziom lęku uczniów był bezpośrednio związany ze świadomością otrzymania niskiej oceny lub negatywnych uwag ze strony

nauczyciela, a także współzawodnictwem wewnątrz grupy (Ho, Max 2009). Powyższe wyniki podkreślają potrzebę stworzenia odpowiedniej atmosfery w klasie i definiują warunki sprzyjające pisaniu na zajęciach językowych. Niezbędne jest zapewnienie bezpiecznego, zorientowanego na ucznia środowiska pracy, określanie jasnych celów wykonywanych zadań, a także zachęcanie uczniów do współpracy, a nie współzawodnictwa, na różnych etach pisania.

## Ocena koleżeńska

Elementem nierozzerwalnie związanym z nauczaniem jest ocenianie, którego wyniki z jednej strony stanowią informację zwrotną o postępach ucznia, jego mocnych i słabych stronach, a z drugiej informują nauczyciela o skuteczności własnej pracy i potrzebie podjęcia ewentualnych środków naprawczych. W badaniu D. Werbińskiej (2009) poproszeni o określenie najtrudniejszego aspektu ich pracy, nauczyciele języków obcych najczęściej wskazali właśnie ocenianie. Świadomi konsekwencji społecznych oceniania nauczyciele stoją przed dylematem moralnym związanym z potrzebą porównywania uczniów ze sobą. Stosowanie w szkole przede wszystkim opartego na testach pomiaru różnicującego (*norm-referenced assessment*) prowadzi często do kategoryzowania uczniów na dobrych, średnich i słabych. W wyniku tego typu kategoryzacji punktem odniesienia osiągnięć danego ucznia staje się nie jego indywidualny wkład pracy, lecz wyniki pozostałych uczniów w klasie (tamże). Co więcej, zakwalifikowanie ucznia do którejkolwiek grupy trwale determinuje sposób jego postrzegania przez nauczyciela. Jak zauważa E. Zawadzka (2004), uczniowie są świadomi, że niektóre oceny są oparte na opinii nauczyciela i nie odzwierciedlają ich rzeczywistej wiedzy i kompetencji językowej. Testy pisemne dodatkowo wywołują u uczniów poczucie lęku, obniżają ich motywację oraz podwyższają poziom rywalizacji między uczniami dążącymi do uzyskania jak najlepszych wyników (Komorowska 2002).

Pod koniec XX wieku zaczęto nawoływać do odchodzenia od kultury testowania na rzecz kultury oceniania w edukacji językowej (Birenbaum 1996; Brown, Hudson 1998). Kultura testowania odwołuje się do tradycyjnego sprawdzania umiejętności językowych i postępów uczniów na podstawie testów pisemnych i sprawdzianów, których wyniki przedstawiają osiągnięcia uczniów za pomocą wartości numerycznych. Co prawda wyniki oceniania tradycyjnego wykazują się wysokim poziomem rzetelności i obiektywizmu, lecz kładąc nacisk na produkt końcowy, praktycznie pomijają indywidualny wkład pracy podczas całego procesu nauki. Warto zatem wzbogacić ocenianie osiągnięć językowych o bardziej jakościowe techniki udzielania informacji zwrotnej, takie jak portfolio, praca projektowa, obserwacje, konferencje, samoocena

czy ocenianie koleżeńskie, które pozwalają uczącym się na bardziej dogłębną analizę osiągniętych wyników, postępów w pracy oraz całego procesu uczenia się.

Ocenianie koleżeńskie to takie podejście, które angażuje uczniów w proces współtworzenia kryteriów oceniania oraz udzielania sobie informacji zwrotnej. Wprowadzane najczęściej w zadaniach poświęconych nauce pisania, ocenianie koleżeńskie można stosować także w odniesieniu do innych typów zadań, np. wypowiedzi ustnych, pracy zespołowej, zadań domowych, prac projektowych. Co ważne, ocenianie koleżeńskie nie ogranicza się do wystawienia oceny końcowej, wręcz przeciwnie – uczniowie analizują prace kolegów i udzielają opisowej informacji zwrotnej na podstawie ustalonych wcześniej standardów (Brown 2004). Informacja taka może przyjąć formę ustną lub pisemną i być oparta na listach kontrolnych, skalach kategorialnych lub wybranych wymaganiach programu nauczania.

Jak zauważają D. Little i R. Perclová (2001), umiejętność dokonania analizy i wykorzystania kryteriów oceny w praktyce może przynieść dalekosiężne korzyści, gdyż uczniowie zaangażowani w ocenianie koleżeńskie łatwiej przyswajają standardy i wymagania odnoszące się do egzaminów zewnętrznych różnego typu. Oceniając innych, uczniowie rozwijają umiejętność samooceny, która w przyszłości pozwoli im na dostosowanie własnej pracy do określonych wcześniej kryteriów. Za ocenianiem koleżeńskim przemawia również fakt, że uczniowie wolą przyjmować uwagi krytyczne od swoich rówieśników niż od nauczyciela, a uwagi kolegów mają znaczenie motywujące, zachęcając uczniów do skrupulatniejszej pracy na lekcji i w domu (Black, Harrison, Lee, Marshall, William 2003). Uczniowie zaangażowani w ocenianie koleżeńskie więcej uwagi poświęcają poprawności i rozwijają umiejętność sprawowania kontroli nad własnym językiem (Wilczyńska 1999). Ocenianie prac kolegów na podstawie kryteriów zmusza uczniów do podejmowania decyzji, analizowania oraz wnioskowania, co przyczynia się również do ich rozwoju poznawczego i umiejętności krytycznego myślenia (Cheng, Warren 2005). Powyższe cechy sprawiają, że ocenianie koleżeńskie stanowi niejako odskocznnię od tradycyjnych ćwiczeń językowych i klasowej rutyny, a jednocześnie podnosi poziom zaangażowania ucznia oraz zachęca go do bardziej komunikatywnego wykorzystania języka obcego podczas zajęć (Wilczyńska 1999).

Oczywiście błędne jest założenie, że ocenianie koleżeńskie przyniesie natychmiastowe efekty – wprowadzanie tej formy oceniania jest składającym się z kilku etapów procesem, do którego uczniowie powinni być stopniowo przygotowywani. Ważną rolę odgrywa tu nauczyciel, który przedstawia cele oceny koleżeńskiej, zachęca do wspólnego formułowania kryteriów oceny, a także monitoruje proces udzielania informacji zwrotnej. Krytycy oceniania koleżeńskiego wskazują, iż uczniowie o niskim poziomie kompetencji językowej nie są w stanie poprawiać błędów innych uczniów, co jest rozumowaniem błędnym, gdyż ta forma oceniania nie odnosi się wyłącznie do poprawności językowej, lecz obejmuje też sporo innych kryteriów, takich jak struktura wypowiedzi, zastosowane materiały dydaktyczne, strona wizualna pracy czy też wartość treściowa danego zadania. Jak podkreślają Cheng i Warren (2005), ocenianie

przez rówieśników i przez nauczyciela tej samej pracy może dać odmienne wyniki, lecz nie należy zapominać, że te dwie formy oceniania mają inne zadania w klasie: ocenianie koleżeńskie pełni funkcję kształtującą, podczas gdy ocena nauczyciela stanowi najczęściej ilościowe podsumowanie pracy.

## Metoda

Biorąc pod uwagę korzyści płynące ze stosowania oceniania koleżeńkiego, poniższe badanie ma na celu ustalić, czy ten sposób oceniania wpływa na poziom lęku przed pisaniem na zajęciach języka angielskiego ze studentami. Badanie ma dostarczyć odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Czy zastosowanie oceniania koleżeńkiego obniża poziom lęku przed pisaniem w języku obcym u studentów?
2. Czy zastosowanie oceniania koleżeńkiego wpływa na następujące podskale lęku przed pisaniem: lęk somatyczny, lęk poznawczy i zachowania unikające?
3. Jak respondenci oceniają dotychczasowy sposób rozwijania sprawności pisania z języka angielskiego?
4. Co respondenci uważają za swoje mocne i słabe strony w zakresie pisania w języku angielskim?
5. W jaki sposób respondenci rozwiązują problemy związane z pisaniem w języku angielskim?
6. Jaka jest opinia studentów na temat wprowadzenia oceniania koleżeńkiego? (pytanie to zaadresowano wyłącznie do grupy eksperymentalnej).

Celem analizy ilościowej jest zweryfikowanie hipotez badawczych dotyczących zależności między zmiennymi:

- $H_1$ : Ocenianie koleżeńskie ma wpływ na obniżenie poziomu lęku przed pisaniem w języku obcym.  
 $H_0$ : Nie istnieje związek między ocenianiem koleżeńskim i poziomem lęku przed pisaniem w języku obcym.

## Uczestnicy badania

Badanie przeprowadzone zostało w dwóch grupach studentów studiów licencjackich Uniwersytetu Wrocławskiego (UWr), uczęszczających na lektoraty języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych. Uczestnicy badania byli studentami

różnych wydziałów UW i zostali przydzieleni do poszczególnych grup językowych na podstawie testu plasującego, według którego ich kompetencja językowa została oceniona na poziomie B2. Wszyscy uczestnicy badania uczyli się języka angielskiego na wcześniejszych etapach nauki i zdali egzamin maturalny z tego języka. Lektoraty w obu grupach odbywały się dwa razy w tygodniu, były prowadzone przez tego samego nauczyciela i obejmowały ten sam zakres omawianego materiału. Badani nigdy wcześniej nie mieli okazji doświadczyć oceniania koleżeńskiego w trakcie nauki języka obcego.

Próba badawcza składała się z dwóch grup: grupy eksperymentalnej (GE) i grupy kontrolnej (GK). Grupa eksperymentalna, po wyeliminowaniu dwóch osób, które nie ukończyły kursu, liczyła 13 osób (9 kobiet i 4 mężczyzn). W związku z tym, że 4 osoby nie wypełniły jednego z kwestionariuszy, grupa kontrolna liczyła ostatecznie 12 osób (7 kobiet i 5 mężczyzn).

## Instrumenty badawcze

Dane dotyczące poziomu lęku przed pisaniem podczas pomiaru początkowego i końcowego zostały zebrane za pomocą składającego się z 22 stwierdzeń kwestionariusza *Second Language Writing Anxiety Inventory* (SLWAI) autorstwa Y.-S. Cheng (2004). Pytania zostały oparte na pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza „całkowicie się nie zgadzam”, a 5 „całkowicie się zgadzam”. SLWAI zawiera trzy główne komponenty lęku przed pisaniem: lęk somatyczny (7 stwierdzeń), lęk poznawczy (8 stwierdzeń) oraz zachowania unikające (7 stwierdzeń). Współczynnik rzetelności dla skali ogólnej w języku angielskim, obliczony na podstawie czynnika Alpha Cronbacha wynosi 0,91 (Cheng 2004). Aby zapewnić pełne zrozumienie stwierdzeń kwestionariusza, został on przetłumaczony przez autorkę na język polski (załącznik 1). Współczynnik rzetelności wersji polskojęzycznej wyniósł 0,87.

W pytaniach otwartych (załącznik 2) respondenci zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat dotychczasowej nauki pisania, określenie swoich mocnych i słabych stron związanych z pisaniem w języku angielskim, a także ocenienie zakresu materiału przyswojonego w trakcie minionego semestru. Respondenci w GE dodatkowo odnieśli się do wprowadzenia nowego podejścia do udzielania informacji zwrotnej na zajęciach.

## Procedura badania

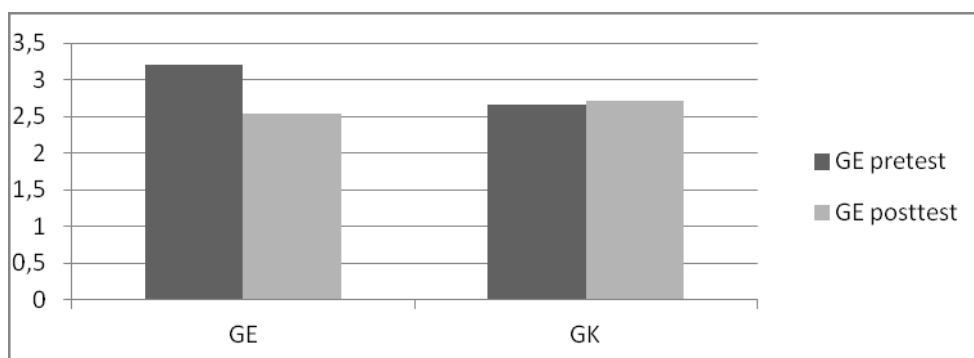
W trakcie trwającego jeden semestr badania w grupie eksperymentalnej ośmiokrotnie wprowadzono elementy oceniania koleżeńskiego w odniesieniu do wypowie-

dzi ustnych i pisemnych. Po zapoznaniu się z celem i zasadami tej formy oceniania studenci oceniali prace swoich kolegów początkowo w grupach, a następnie indywidualnie. Kryteria oceniania, obejmujące przykładowo dobór słownictwa, wykorzystanie określonych struktur gramatycznych, płynność językową, zawartość treściową tekstu, były ustalane wspólnie przez nauczyciela i studentów. Te same kryteria były podstawą zarówno oceniania koleżeńkiego, jak i oceny wystawionej przez nauczyciela, co pozwoliło studentom na porównanie informacji zwrotnej udzielonej przez kolegów i nauczyciela na temat swojej pracy. W przypadku grupy kontrolnej jedynym źródłem informacji zwrotnej o wykonywanych zadaniach i postępach w pracy był nauczyciel.

Kwestionariusze zostały wypełnione podczas zajęć przed rozpoczęciem i po zakończeniu badania. Dane studentów odpowiednio zakodowano, a wyniki opracowano z zachowaniem pełnej anonimowości respondentów. Udział w badaniu był dobrowolny.

## Wyniki badania

Kolejność przedstawiania wyników badania jest zgodna z kolejnością pytań badawczych i rozpocznie się od analizy ilościowej związku między ocenianiem koleżeńskim i lękiem przed pisaniem. W następnym etapie wpływ ten będzie przebadany w stosunku do trzech komponentów zmiennej zależnej, czyli lęku somatycznego, lęku poznawczego i zachowań unikających. Ostatnia część niniejszej sekcji zostanie poświęcona podsumowaniu odpowiedzi na pytania otwarte.



Rys. 1. Średnie wyniki kwestionariusza lęku przed pisaniem.

Źródło: badania własne



Wyniki przedstawione na rysunku 1 wskazują, że przed rozpoczęciem *quasi*-eksperymentu grupa eksperymentalna cechowała się wyższym poziomem lęku przed pisaniem w języku obcym niż grupa kontrolna. Po zastosowaniu oceniania koleżeńskiego średni poziom lęku językowego w grupie eksperymentalnej obniżył się z 3,21 do 2,53, natomiast w GK poziom ten nieznacznie wzrósł (z 2,66 do 2,72). Obliczenie testu t studenta dla prób zależnych w grupie eksperymentalnej, przyjmując poziom istotności  $\alpha = 0,05$ , dało wynik  $t_{\text{stat}} = 2,54$  ( $df = 12$ ), co wskazuje, że wprowadzenie oceniania koleżeńskiego miało istotny wpływ na obniżenie poziomu lęku przed pisaniem w języku obcym w tej grupie. W przypadku grupy kontrolnej zależność między badanymi zmiennymi nie została stwierdzona ( $t_{\text{stat}} = 0,23$ ;  $df = 11$ ). Powyższy wynik pozwala na przyjęcie  $H_1$ : Ocena koleżeńska ma wpływ na obniżenie poziomu lęku przed pisaniem w języku obcym.

Średnie wartości trzech podskal lęku przed pisaniem przy pomiarze początkowym i końcowym zostały przedstawione w tabeli 1. Przyjmując poziom istotności  $\alpha = 0,05$ , przy  $df = 12$  wyniki testu t studenta dla prób zależnych w GE wykazują  $t_{\text{stat}} = 2,63$  dla lęku somatycznego,  $t_{\text{stat}} = 2,99$  dla lęku poznawczego i  $t_{\text{stat}} = 1,89$  dla zachowań unikających i świadczą o wpływie oceniania koleżeńskiego na wymienione podskale lęku przed pisaniem. Przy wartościach  $t_{\text{stat}} = 0,99$ ,  $t_{\text{stat}} = 0,13$  i  $t_{\text{stat}} = 0,55$  dla poszczególnych komponentów w przypadku grupy kontrolnej, zależność między dwiema zmiennymi nie została stwierdzona.

Otrzymane rezultaty wskazują na istnienie istotnych różnic między GE i GK zarówno w odniesieniu do całkowitego poziomu lęku przed pisaniem, jak i poszczególnych jego podskal.

Tabela 1. Średnie wyniki kwestionariusza w zakresie trzech podskal lęku przed pisaniem

Elementy składowe lęku przed pisaniem	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
	pretest	posttest	pretest	posttest
Lęk somatyczny	3,30	2,59	2,35	2,49
Lęk poznawczy	3,15	2,52	2,71	2,69
Zachowania unikające	3,20	2,49	2,93	2,98

Źródło: badania własne.

Przechodząc do pytań otwartych, należy przypomnieć, że respondenci byli studentami różnych wydziałów i mieli różne doświadczenia związane z nauką języka obcego, dlatego przy pierwszym pomiarze zostali poproszeni o subiektywną ocenę dotychczasowego sposobu nauczania pisania na zajęciach języka angielskiego. Okazuje się, że w GE aż 6 osób negatywnie oceniło swoje wcześniejsze doświadczenia związane z pisaniem w języku obcym, twierdząc, że wcześniejsza nauka pisania była niewystarczająca ze względu na ograniczenia czasowe i, zdaniem pojedynczych osób,

wywierała presję i panikę<sup>1</sup> oraz zawierała zupełnie niepotrzebne rzeczy. Z perspektywy obecnego badania szczególnie ciekawe wydają się dwie wypowiedzi, odnoszące się do oceniania: *pozostaje dla mnie tajemnicą system oceniania i często nie wiadomo jaką ocenę się dostanie*. Sugerują one, że studenci nie byli zapoznawani z kryteriami oceniania pracy pisemnej ani przed rozpoczęciem pisania, ani przy wystawianiu oceny. Trzy osoby w tej grupie wyraziły pozytywną opinię na temat nauki pisania w języku obcym, doceniając omawianie i ćwiczenie zasad pisania różnych typów tekstu na zajęciach, a dwie inne odpowiedzi nie udzieliły. W GK przeważały oceny pozytywne (6 osób), natomiast 4 osoby odwołały się do doświadczeń negatywnych, spowodowanych głównie niekonsekwentnym podejściem do nauczania sprawności pisania. Dwie osoby nie udzieliły odpowiedzi.

Porównanie wypowiedzi dotyczących mocnych stron w pisaniu w języku obcym przy pomiarze początkowym i końcowym wskazuje, że respondenci zasadniczo nie zmienili postrzegania swoich umiejętności. W zależności od pomiaru, 4–5 osób w obu grupach wskazało znajomość słownictwa jako swoją główną zaletę w procesie pisania w języku angielskim. Drugą, wskazaną przez 4 osoby w grupie eksperymentalnej, kategorią była zawartość treściowa tekstów, w szczególności mnogość pomysłów, ciekawa fabuła oraz dobór argumentów. W grupie kontrolnej pojedynczy respondenci wyszczególnili logiczność, swobodę pisania oraz pomysły jako swoje mocne strony. Co ciekawe, jedna osoba z grupy eksperymentalnej przy drugim pomiarze w odpowiedzi na to pytanie napisała: *jak mam kryteria oceny, to nawet dobrze mi idzie*. Dwie osoby z obu grup nie potrafiły wymienić swojej żadnej pozytywnej cechy w zakresie pisania.

W przypadku problemów doświadczanych przez respondentów podczas pisania w języku angielskim większość odpowiedzi (8 w GE i 7 w GK) dotyczyła poprawności językowej. Głównym problemem okazała się znajomość gramatyki, w szczególności zasad stosowania czasów angielskich, a 5 osób zwróciło uwagę na swój ograniczony, ich zdaniem, zasób słownictwa. W obu grupach pojawiły się osoby, które nie były w stanie zdefiniować swoich słabych stron. Przy drugim pomiarze jedna z tych osób w GE zauważyła, że wprowadzenie jasnych kryteriów oceniania pracy pisemnej pomogło w przewyciężaniu doświadczanych przez nią problemów. Z wyjątkiem tej jednej osoby odpowiedzi przed eksperymentem i po nim były bardzo zbliżone, co sugeruje, że wprowadzenie oceniania koleżeńkiego nie wpłynęło na zmianę postrzegania swoich słabych stron przez studentów.

Wyraźne różnice pomiędzy grupami widoczne są w kolejnym pytaniu, odnoszącym się do sposobów radzenia sobie z trudnościami w trakcie pisania. W GK większość osób w takich sytuacjach korzysta z Internetu, słownika lub innych materiałów dydaktycznych, 4 osoby starają się ominąć problem lub formułują zdanie w inny sposób, a 3 respondentów konsultuje się z kolegą, nauczycielem lub rodzinstwem. Przy

---

<sup>1</sup> Wypowiedzi respondentów zostały podane w formie oryginalnej.

drugim pomiarze wyniki były bardzo zbliżone. Natomiast w GE przed doświadczeniem tylko jedna osoba konsultowała swoje problemy z kolegą, a pozostali respondenci najczęściej sięgali po słowniki, internet i książki gramatyczne. Drugi pomiar wykazał, że wspomniane powyżej materiały dydaktyczne okazały się istotne dla 5 osób, podczas gdy aż 7 osób w sytuacjach problemowych podczas pisania konsultuje się z inną osobą, najczęściej kolegą/koleżanką.

Znaczne rozbieżności pojawiły się w także w odpowiedzi na pytanie zadane po eksperymencie, w którym obie grupy zostały poproszone o określenie wymiernych korzyści wyniesionych w zakresie pisania z lektoratów, na które uczęszczały w minionym semestrze. W grupie kontrolnej najważniejsze okazały się rozwój zasobu struktur leksykalno-gramatycznych oraz umiejętności pisania tekstów formalnych. Co prawda dwóch respondentów z GE również zwróciło uwagę na te elementy, jednak zdecydowana większość skupiła się na korzyściach związanych z wprowadzeniem oceniania koleżeńskiego, o czym świadczą przykładowe wypowiedzi respondentów:

- *Fajnie było, jak tak razem ulataliśmy kryteria. To pomaga.*
- *Nauczyłem się, by wzorować się na przykładach i radzić się znajomych.*
- *Teraz uważniej patrzę na polecenie i kryteria oceny.*
- *Trzeba się koncentrować na języku, i tym, co było oceniane.*
- *Dowiedziałem się, żeby zwracać uwagę na kryteria oceny, bo teraz z grupą wspólnie ustalaliśmy je.*

Ostatnie pytanie otwarte dotyczyło subiektywnych opinii respondentów w GE na temat skuteczności i przydatności oceniania koleżeńskiego. Okazuje się, że wszyscy studenci, którzy odpowiedzieli na to pytanie (10 osób), pozytywnie ocenili zastosowanie nowego podejścia do udzielania informacji zwrotnej, podkreślając jego odczuwalny wpływ na poziom poprawności językowej. Wskazują na to następujące wypowiedzi uczestników badania:

- *Lepiej zapamiętuję błędy.*
- *Dowiedziałem się od innych, jak unikać pewnych błędów w pisaniu.*
- *Oni [koledzy z grupy] zauważają więcej błędów niż ja.*
- *Zawsze można zwrócić uwagę na rzeczy, które dla mnie wydają się normalne, a inni uważają za błędne.*
- *Można zapamiętać błędy, które popełniliśmy, by po raz drugi ich nie popełniać.*

## Dyskusja

Badanie wykazało pozytywny wpływ oceniania koleżeńskiego na obniżenie lęku przed pisaniem zmierzonego za pomocą polskojęzycznej wersji SLWAI w badanej grupie studentów. Co ważne, wpływ ten został odkryty także w przypadku trzech pod-

skal tego kwestionariusza odnoszących się kolejno do lęku somatycznego, lęku kognitywnego oraz zachowań unikających.

Biorąc pod uwagę niejednorodne opinie studentów na temat dotychczasowego nauczania sprawności pisania, można przypuszczać, że przy pierwszym pomiarze lęk przed pisaniem wynikał w dużej mierze z wcześniejszych doświadczeń respondentów. Zgodnie z wypowiedziami studentów, w trakcie wcześniejszej nauki dominującym kryterium oceny pracy pisemnej była poprawność językowa, a w dwóch przypadkach respondenci stwierdzili, że kryteria oceniania nie były im znane. Jak wcześniej wspomniano, do głównych źródeł lęku językowego należą lęk przed testowaniem i lęk przed oceną społeczną, więc naturalne wydaje się, że konieczność przedłożenia pracy pisemnej do oceny bez znajomości kryteriów może stanowić czynnik stresogenny u uczniów. Ponadto odpowiedzi udzielone przy obu pomiarach wskazują na przywiązywanie przez respondentów olbrzymiej wagi do znajomości gramatyki oraz poprawności językowej, które wydają się postrzegane jako nadrzędne cele nauki języka obcego. Tego typu wypowiedzi świadczą o błędnych przekonaniach uczących się i niepełnym zrozumieniu przez nich istoty pisania na poziomie B2, co również mogło wpłynąć na poziom lęku językowego (Horwitz 1988).

Jak twierdzi C. Gkonou (2011), lęk przed pisaniem jest skorelowany z obawą przed oceną nauczyciela oraz pozostałych uczestników nauki, natomiast przy pomiarze końcowym w wypowiedziach studentów z GE nie zauważono odniesień do jakichkolwiek konfliktów międzygrupowych, antagonizmów, rywalizacji, czy przykładów subiektywnej bądź niesprawiedliwej oceny ze strony innych studentów. Wręcz przeciwnie, studenci zaangażowani w ocenianie koleżeńskie traktowali opinie swoich kolegów i nauczyciela, który przecież w przypadku każdego zadania udzielał dodatkowej informacji zwrotnej, jako rzetelne źródło wiedzy. Otrzymane wyniki sugerują, że poprawnie wprowadzone ocenianie koleżeńskie może zmienić sposób postrzegania roli innych uczniów i nauczyciela. Okazuje się także, że środowisko klasowe, w którym nauczyciel przekazuje część swoich obowiązków uczniom, a uczniowie są gotowi przejąć część odpowiedzialności za ocenianie, stwarza warunki sprzyjające obniżeniu lęku przed pisaniem w języku obcym. Członkowie GE jednoznacznie stwierdzili, że nowy typ oceniania okazał się pomocny podczas pisania oraz wpłynął na ich poziom poprawności językowej. Znając dokładne wymagania dotyczące tekstu oraz kryteria oceny pracy końcowej, studenci bardziej świadomie podchodzili do pracy i traktowali współpracę z kolegami jako okazję do poszerzania swojej wiedzy językowej.

Warto także w tym miejscu odnieść się do pozytywnych opinii studentów na temat oceniania koleżeńskiego oraz jego wpływu na poprawę sprawności pisania w języku angielskim. Ta obserwacja jest zgodna z wynikami wcześniejszych badań. Przykładowo J. Peng (2010) wskazuje, że studenci uczelni wyższej, którzy podczas badania po raz pierwszy doświadczyli oceniania koleżeńskiego, niezależnie od swojego poziomu zaawansowania języka wyrazili w przeważającej mierze pozy-

tywny stosunek do tego sposobu oceniania. W szczególności zwrócili uwagę na podatność komentarzy innych uczących się oraz możliwość wyrażenia opinii, co w rezultacie miało bezpośrednie przełożenie na wzrost ich motywacji i zaangażowania podczas zajęć. Pozytywny wpływ oceniania koleżeńskiego został także zauważony przez W. Cheng i M. Warrena (2005), w których badaniu studenci studiów licencjackich dostrzegli korzyści wynikające z otrzymywania informacji zwrotnej udzielanej przez innych uczących się, jednakże tylko w odniesieniu do pozajęzykowych aspektów pracy.

Wyniki badania wskazują, że studenci docenili także wprowadzenie przejrzystych i ogólnodostępnych kryteriów oceniania prac pisemnych, co znajduje potwierdzenie również we wcześniejszych publikacjach. Badanie przeprowadzone na grupie polskich nastolatków wykazały, że choć ocena koleżeńska nie miała bezpośredniego wpływu na wzrost poziomu autonomii, podczas badania uczniowie dostrzegli wymierne korzyści wynikające z wprowadzenia jasno zdefiniowanych kryteriów oceniania, a także chętnie współpracowali z rówieśnikami (Czura 2013). Z kolei w badaniu M. Patri (2002) zarówno zastosowanie samooceny, jak i oceniania koleżeńskiego pozwoliło uczniom na pełniejsze zrozumienie kryteriów oceniania.

Niniejsze badanie ze względów organizacyjnych przeprowadzone zostało na nielicznej grupie studentów, stąd niemożliwa jest generalizacja uzyskanych wyników. Niemniej jednak autor dołożył wszelkich starań, aby grupy były porównywalne pod względem liczebności, poziomu znajomości języka, omawianego zakresu materiału i warunków nauczania. W celu potwierdzenia wyników w szerszej populacji warto w przyszłości dokonać replikacji badania na większej liczbie studentów. Ciekawe wydaje się także określenie wpływu poziomu zaawansowania uczących się na związek między ocenianiem koleżeńskim i lękiem przed pisaniem. W końcu warto również zweryfikować, czy wprowadzenie pozajęzykowych kryteriów podczas oceniania koleżeńskiego, np. kompozycji wypowiedzi, struktury akapitu, czy organizacji treści pracy, zmieni tradycyjne, oparte w dużej mierze na podejściu strukturalistycznym postrzeganie sprawności pisania przez studentów.

## **Zakończenie**

Przedstawione w niniejszym artykule badanie wskazuje, że wprowadzenie oceniania koleżeńskiego na zajęciach lektoratu z języka angielskiego na poziomie B2 przyczyniło się do obniżenia lęku przed pisaniem wśród studentów. Zdaniem uczestników badania nowe podejście do oceniania wpłynęło pozytywnie na jakość ich prac pisemnych, a także pozwoliło im na bardziej świadome korzystanie z kryteriów oceniania. Co więcej, konsultowanie się z kolegami stało się dla uczestników chętnie stosowaną

strategią przewycięzania problemów podczas pisania w języku obcym. Wyniki potwierdzają spostrzeżenia A. Shehadeh (2011, s. 297), który zauważył, że *pisanie nie musi być oparte na pracy samodzielnej. W nauczaniu warto sięgać także do pisania zespołowego, które zachęca uczniów do współpracy i kształtuje przyjazną atmosferę w klasie*. Podobnie jak w przypadku wcześniejszych badań dotyczących zastosowania oceniania koleżeńkiego w szkolnictwie wyższym (Cheng, Warren 2005; Falchikov, Goldfinch 2000; Falchikov 2005), niniejsze badanie wskazuje na liczne korzyści płynące z angażowania studentów we wzajemne ocenianie swoich prac. Niestety na polskich uczelniach ocenianie koleżeńskie jest stosowane incydentalnie, istotne zatem wydaje się wdrażanie tego typu oceniania na większą skalę, również w przypadku przedmiotów niejęzykowych.

### Bibliografia

- BAXTER B., 1987, *Basic writing: Breaking through the barriers of apathy and fear*. Referat wygłoszony podczas „The Annual Meeting of the Southeastern Conference on English in the Two-Year College”, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286202.pdf> [dostęp: 29.04.2016].
- BIRENBAUM M., 1996, *Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment*, [in:] M. Birenbaum, F.J. Dochy (eds.), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*, Kluwer Academic Publishers, Boston.
- BLACK P., HARRISON C., LEE C., MARSHALL B., WILLIAM D., 2003, *Assessment for Learning: Putting it into Practice*, Open University Press, Maidenhead.
- BROWN H., 2004, *Language Assessment: Principles and Language Practices*, Longman, White Plains.
- BROWN J.D., HUDSON T., 1998, *The alternatives in language assessment*, TESOL Quarterly, 32(4).
- CHENG W., WARREN M., 2005, *Peer assessment of language proficiency*, Language Testing, 22(1).
- CHENG Y.-S., 2004, *A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation*, Journal of Second Language Writing, 13(4).
- CZURA A., 2013, *The role of peer-assessment in developing adolescent learners' autonomy*, Baltic Journal of English Language, Culture and Literature, 3.
- ELIAS H., AKMALIAH Z.L.P., MAHYUDDIN R., 2005, *Competencies needed by teachers. Implications for best teaching practices*, University Putra Malaysia Press, Malaysia, Selangor.
- FALCHIKOV N., 2005, *Improving assessment through student involvement: Practical solution for aiding learning in higher and further education*, Routledge Falmer, New York.
- FALCHIKOV N., GOLDFINCH J., 2000, *Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks*, Review of Educational Research, 70(3).
- FOROUTAN M., NOORDIN N., 2011, *Effect of dialogue journal writing through the use of conventional tools and e-mail on writing anxiety in the ESL context*, English Language Teaching, 5(1).
- GARDNER R.C., MACINTYRE P.D., 1993, *A student's contribution to second-language learning. Part II. Affective variables*, Language Teaching, 26.
- GKONOU C., 2011, *Anxiety over EFL speaking and writing: A view from language classrooms*, Studies in Second Language Learning and Teaching, 1.
- HORWITZ E.K., 1988, *The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students*, Modern Language Journal, 72.
- Horwitz E.K., 2001, *Language anxiety and achievement*, Annual Review of Applied Linguistics, 21.

- HORWITZ E.K., HORWITZ M.B., COPE J., 1986, *Foreign Language Classroom Anxiety*, The Modern Language Journal, 70(2).
- HORWITZ E.K., YOUNG D.J. (eds.), 1991, *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- KIM J.-H., 2000, *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English*, Nieopublikowana praca doktorska, The University of Texas, Austin.
- KOMOROWSKA H., 2002, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- LEKI I., 1999, *Techniques for reducing second language writing anxiety*, [in:] D.J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, McGraw-Hill, Boston.
- LIN G.H.C., HO M.M.S. 2009, *An exploration into foreign language writing anxiety from Taiwanese university students' perspectives*, 2009 NCUE Fourth Annual Conference on Language Teaching, Literature, Linguistics, Translation, and Interpretation, National Changhua University of Education, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED506178.pdf> [dostęp: 29.04.2016].
- LITTLE D., PERCLOVÁ R., 2001, *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Council of Europe, Strasbourg.
- PATRI M., 2002, *The influence of peer feedback on self- and peer-assessment of oral skills*, Language Testing, 19 (2).
- PENG J., 2010, *Peer assessment in an EFL context: Attitudes and correlations*, Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum, [www.lingref.com/cpp/slrf/2008/paper2387.pdf](http://www.lingref.com/cpp/slrf/2008/paper2387.pdf) [dostęp: 29.03.2016].
- PIECHURSKA-KUCIEL E., 2008, *Language anxiety in secondary grammar school students*, Opole University Press, Opole.
- SAITO Y., HORWITZ E.K., GARZA T.J., 1999, *Foreign language reading anxiety*, Modern Language Journal, 83.
- SELLERS V., 2000, *Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language*, Foreign Language Annals, 33.
- SHEHADEH A., 2011, *Effects and student perceptions of collaborative writing in L2*, Journal of Second Language Writing, 20.
- VOGELY A.J., 1998, *Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions*, Foreign Language Annals, 31.
- WERBIŃSKA D., 2009, *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- WILCZYŃSKA W., 1999, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- YOUNG D.J., 1991, *Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?*, The Modern Language Journal, 75(4).
- ZAWADZKA E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

## Załącznik 1

Polskojęzyczna wersja kwestionariusza lęku przed pisaniem, opracowana na podstawie *Second Language Writing Anxiety Inventory* (Cheng 2004).

Dokładnie przeczytaj każde stwierdzenie i zakresł, w jakim stopniu zgadzasz się z nim, zgodnie ze skalą przedstawioną poniżej. Proszę nie wracać do poprzednich twierdzeń.

1. Całkowicie się nie zgadzam
  2. Nie zgadzam się
  3. Nie mam sprecyzowanej opinii na ten temat
  4. Zgadzam się
  5. Całkowicie się zgadzam
- 
1. W ogóle nie denerwuję się, gdy piszę w języku angielskim. 1 2 3 4 5
  2. Serce mi łomocze, gdy piszę wypracowanie w języku angielskim pod presją czasu. 1 2 3 4 5
  3. Martwię się i czuję się niepewnie, gdy wiem, że pisane przeze mnie wypracowanie w języku angielskim będzie oceniane. 1 2 3 4 5
  4. Często zapisuję własne myśli w języku angielskim. 1 2 3 4 5
  5. Przeważnie staram się unikać pisania wypracowań w języku angielskim. 1 2 3 4 5
  6. Często mam pustkę w głowie, gdy zaczynam pracę nad wypracowaniem w j. angielskim. 1 2 3 4 5
  7. Nie martwię się, że moje wypracowania w j. angielskim są gorsze od prac innych osób. 1 2 3 4 5
  8. Trzęsę się ze strachu, gdy piszę pracę pisemną w języku angielskim pod presją czasu. 1 2 3 4 5
  9. Gdy wiem, że moja praca pisemna w języku angielskim będzie oceniana, martwię się, że otrzymam słabą ocenę. 1 2 3 4 5
  10. Staram się unikać sytuacji, w których muszę pisać w języku angielskim. 1 2 3 4 5
  11. Nie potrafię zebrać myśli, gdy piszę wypracowanie w j. angielskim. 1 2 3 4 5
  12. Gdybym miał(a) wybór, nigdy nie pisał(a)bym wypracowań w języku angielskim. 1 2 3 4 5
  13. Często odczuwam panikę, gdy piszę pracę pisemną w języku angielskim pod presją czasu. 1 2 3 4 5
  14. Boję się, że inni studenci wyśmieją moje wypracowanie w j. angielskim. 1 2 3 4 5



15. Zamierzam z przerażenia, gdy niespodziewanie mam napisać wypracowanie w j. angielskim.	1	2	3	4	5
16. Gdy mam zadaną pracę pisemną w j. angielskim, staram się znaleźć wymówkę, aby jej nie pisać.	1	2	3	4	5
17. Opinia innych osób na temat mojej pracy pisemnej w j. angielskim w ogóle mnie nie martwi.	1	2	3	4	5
18. Przeważnie szukam możliwości pisania prac pisemnych w j. angielskim poza klasą/zajęciami.	1	2	3	4	5
19. Gdy piszę pracę w języku angielskim, czuję się spięty/a i nerwowy/a.	1	2	3	4	5
20. Stresuję się tym, że moja praca pisemna w j. angielskim może zostać wybrana do omówienia na forum całej grupy.	1	2	3	4	5
21. W ogóle nie przejmuję się tym, że moje wypracowanie w j. angielskim może zostać źle ocenione.	1	2	3	4	5
22. Kiedy to tylko możliwe, pisząc wypracowania staram się używać j. angielskiego.	1	2	3	4	5

## Załącznik 2

Pytania otwarte dołączone do kwestionariusza lęku na pisanie.

Pytania zadane w obu grupach przy pomiarze wstępnym i końcowym:

1. Jakie są Twoje mocne strony w pisaniu w języku angielskim?
2. Czy odczuwasz jakiegokolwiek trudności pisząc w języku angielskim? Jeśli tak, to jakie?
3. Co robisz, gdy napotykasz problem pisząc w języku angielskim?
4. Czy uważasz, że dotychczasowy sposób nauczania pisania na zajęcia j. angielskiego był odpowiedni? Dlaczego?

Pytanie zadane w obu grupach przy pomiarze końcowym:

5. Czego się dowiedziałeś/dowiedziałeś na temat pisania w języku angielskim w tym semestrze?

Pytanie zadane w grupie eksperymentalnej przy pomiarze końcowym:

6. Czy omawianie prac pisemnych z kolegami z grupy na zajęciach pomaga Ci w pisaniu prac w języku angielskim? Tak / Nie. Dlaczego?

## **The impact of peer-assessment on writing anxiety in university students**

Foreign language anxiety is one of the most important factors that affect communication in a foreign language. The teacher can lessen or eliminate anxiety by introducing appropriate teaching techniques and creating a positive atmosphere in the language classroom. The study mentioned in this article aims to present the results of a quasi-experiment conducted to verify whether implementing peer-assessment in a group of university students would affect their level of writing anxiety. The data were collected by the means of a questionnaire consisting of both closed-ended and open-ended question. The results indicate that peer-assessment contributed to lowering the level of writing anxiety. What is more, the participants of the study expressed positive opinions about the new form of providing feedback to their writing assignments.

**Keywords:** *writing anxiety, peer-assessment, writing, foreign language teaching*