

TEKSTY AUTENTYCZNE JAKO ELEMENT NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO NA STUDIACH O PROFILU EKONOMICZNYM

Wprowadzenie

Nauczyciele akademicy w ramach przedmiotu lektorat języka obcego na studiach niestacjonarnych stają nierzadko w obliczu problemu, jakim jest potrzeba poprawienia jakości nauczania. Regularna autorefleksja może stanowić skuteczne rozwiązanie tych kwestii, szczególnie kiedy towarzyszą jej innowacyjne działania. Przykładem takiego rodzaju działań może być zachęcenie studentów do intensywnej pracy nad poszerzeniem zasobu słownictwa. Praca na lekcji oraz klasyczne prace domowe oparte na ćwiczeniach leksykalnych, częstokroć skuteczne, wydają się niewystarczająca formą rozwoju językowego studentów w tym obszarze nauczania. Jednym z głównych narzędzi poznawania słownictwa jest z pewnością wykorzystywanie sprawności receptywnych, to jest rozumienia ze słuchu i czytania. Stąd pomysł prac projektowych opartych o zastosowanie przynajmniej jednej z tych sprawności. Jednej, gdyż tak szerokie spektrum drastycznie zwiększyłoby rozmiar prac dodatkowych zadawanych słuchaczom, co mogłoby spotkać się z bardzo negatywnym przyjęciem z ich strony.

Niniejszy artykuł zawiera opis badania w działaniu przeprowadzonego w trakcie trwania eksperymentu innowacyjnego, w ramach przedmiotu lektorat języka angielskiego na studiach niestacjonarnych w Wyższej Szkole Finansów i Zarządzania w Białymstoku (WSFiZ). Eksperyment ten miał formę projektu edukacyjnego, służącego w założeniu wzmocnieniu motywacji do czytania w języku obcym i polegał na samodzielnym zgłębianiu danego tematu, wyrażaniu nabytej wiedzy własnymi słowami i nadanie jej osobistego charakteru¹.

* dr Piotr J. Malinowski - *Studium Języków Obcych, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania Białymstoku.*

¹ F.I.M Craik., R.S Lockhart., *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, nr 11(6)/1972, s. 680-684.

Rozwój nauczyciela języka obcego

Definicje *dobrego nauczyciela* języka obcego ewoluują od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, gdy od nauczycieli oczekiwano podstawowej umiejętności, jaką jest skuteczne nauczanie słownictwa i struktur gramatycznych. Obecnie nauczyciele powinni również posiadać liczne kompetencje kluczowe, to jest komunikacyjne, społeczne i interpersonalne, potrafić rozwiązywać problemy oraz być skłonni do krytycznego myślenia². Do tej długiej listy zalicza się także prowadzenie obserwacji i autoobserwacji oraz badań w działaniu (*action research*). Nie są to nowe tendencje, aczkolwiek wciąż spotykają się czasem z niechęcią części środowiska, tym bardziej że obfitość podręczników i wszelkich innych materiałów do nauki języków obcych raczej nie sprzyja powstawaniu rozwiązań „oryginalnych, opracowanych dla jedynej niepowtarzalnej sytuacji”³ dydaktycznej. Przekonania części nauczycieli mają często tak ogromny i trwały wpływ na ich myślenie i działanie, że mogą okazać się „odporne na alternatywne sposoby myślenia”⁴. Stąd autoobserwacja jest często postrzegana jako niepotrzebny wysiłek, tym bardziej z semestru na semestr, z roku na rok studenci otrzymują zaliczenia, a tym samym wraz z wykładowcami/lektorami uczestniczą w sytuacji, w której obydwie strony są usatysfakcjonowane efektem końcowym. Weronika Wilczyńska uważa wręcz, że dowodem na fakt niedoceniań refleksji dydaktycznej w kulturze zawodowej nauczycieli akademickich jest brak wymagań w zakresie uprawnień dydaktycznych wobec nieglottodydaktyków⁵, natomiast wszelkie próby podjęcia badań niezwiązanych, na przykład z koniecznością wykazania się dorobkiem naukowym, odbierana być może jako niezdrowe ambicje. A przecież badania w działaniu „dotyczą w równym stopniu z jednej strony zmiany w myśleniu pojedynczych osób, a z drugiej strony, kultury grup, instytucji i społeczeństw, do których te jednostki należą”⁶.

Dzięki prowadzeniu takich badań, co nierzadko związane jest także z autoobserwacją, nauczyciel staje się coraz bardziej refleksyjny w swoim działaniu,

² H. Komorowska, D. Obidniak, *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 11-14.

³ M. Wysocka, *Badania innowacyjne (action research) jako czynnik stymulujący pracę twórczą nauczycieli języków obcych*, (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Poznań-Kalisz 2009, s. 509.

⁴ D. Werbińska, *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006, s. 39.

⁵ W. Wilczyńska, *Nauczyciel języka obcego jako badacz*, (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań-Kalisz 2009, s. 496.

⁶ *The Action Research Planner. 3rd edition*, red. S. Kemmis, R. McTaggart, Deakin University Press, Geelong 1992, s. 16, tłum. własne.

a co za tym idzie – bardziej skuteczny, tworząc „innovacyjne, skuteczne programy autorskie, opierając się na własnym, systematycznym przebadaniu swoich poczynąń dydaktycznych i pogłębionej ocenie ich przydatności”⁷. Z racji tego, iż wprowadzanie studentów do samodzielności za pomocą projektu edukacyjnego „wymaga samodzielności samego nauczyciela”⁸, tego rodzaju program autorski został poddany badaniu opisanemu poniżej.

Opis badania

Badanie zaplanowane zostało w przeważającej części zgodnie z podejściem ilościowym, ze względu na fakt koncentrowania się takiego rodzaju badań na związkach przyczynowo-skutkowych danego obszaru⁹. Natomiast z racji wielowymiarowości zjawisk glottodydaktycznych wprowadzono do badania także elementy podejścia jakościowego, co doprowadziło do przyjęcia tak zwanego podejścia hybrydowego (mieszanego)¹⁰, lub ilościowo/jakościowego zgodnie z taksonomią *SAGE Research Methods Online*¹¹. Celem badań było sprawdzenie za pomocą tekstów autentycznych poziomu motywacji do samodzielnej, autonomicznej nauki języka angielskiego wśród studentów studiów niestacjonarnych. Motywacja jest tu rozumiana jako dobrowolny kontakt z językiem angielskim¹², mający na celu wyrobienie określonych przyzwyczajzeń wśród studentów, gdyż jak wiadomo, „rozwijanie sprawności kształtuje się poprzez wyrabianie nawyków językowych”¹³. Tak sformułowany cel pozwolił zadać następujące pytania badawcze:

1. Które z tak zwanych krótkich form czytelniczych powodują większą motywację do nauki języka angielskiego?
2. Czy istnieje związek pomiędzy obowiązkiem przygotowywania prac projektowych a chęcią do czytania na własną rękę w języku angielskim?
3. Czy korzystanie z tekstów autentycznych zwiększa motywację do czytania w języku angielskim?

⁷ W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Wydawnictwo AVALON, Kraków 2010, s. 151.

⁸ W. A. Piegzik, *Nauczyciel – badaczem: przykład wykorzystania metodologii badania w działaniu w pracy projektowej uczących się języka francuskiego*, (w) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań-Kalisz 2009, s. 525.

⁹ Ibidem, s. 134.

¹⁰ Ibidem, s. 142.

¹¹ za: A. Michońska-Stadnik, *Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych*, „Lingwistyka Stosowana” 2011, nr 4, s. 39; kategoria zapisana zwykłym drukiem, nie kursywą, jest badaniem pomocniczym.

¹² H. Komorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, PWN, Warszawa 1982, s. 88.

¹³ M. Wysocka, *Badania innowacyjne...*, op. cit., s. 514.

Metody badawcze

Kandydaci na studia niestacjonarne w WSiZ charakteryzowali się w przeważającej części odbiegającym od oczekiwanego (A2+/B1¹⁴) poziomem znajomości języka angielskiego¹⁵. Dodatkowo, wzięwszy pod uwagę specyfikę studiów stacjonarnych (jedynie 14 spotkań w roku akademickim) oraz niską motywację studentów do czytania podręcznikowych tekstów obcojęzycznych, okazało się, że zaistniał problem wymagający wprowadzenia znaczących zmian do programu nauczania. Jako metodę badawczą wybrano eklektyczne połączenie eksperymentu innowacyjnego z badaniem w działaniu.

Wybór eksperymentu innowacyjnego, nazywanego eksperymentem w jednej grupie¹⁶, podyktowany był tym, iż ma on „cel praktyczno-optymalizacyjny” procesu nauczania języków obcych¹⁷, choć „prawie nigdy nie możemy mieć całkowitej pewności, że zależność między przyczyną a skutkiem jest zależnością czystą, a więc nie poddana działaniu innych czynników”¹⁸. Wprawdzie w trakcie eksperymentu innowacyjnego „[e]ksperymentator wprowadzający zmienną niezależną własnego pomysłu narusza naturalny tok procesu nauczania”¹⁹, a co więcej – może nastąpić tak zwany efekt Hawthorne’a (pozytywny skutek w postaci na przykład zwiększonej motywacji do nauki może się pojawić dzięki okazywaniu większego zainteresowania uczniom) lub „efekt aureoli” (chęci badanych, by spełnić oczekiwania badacza²⁰), to jednak warto podjąć próbę, która może dać rezultaty zadowalające obie strony (uczących się i nauczyciela).

Z kolei procedura badania w działaniu pozwala na opisanie „konkretnej, pojedynczej sytuacji dydaktycznej i jej ewolucji”²¹ w sposób dogłębny, zarówno trafny, jak i rzetelny. Znajduje zastosowanie, gdy „specyficzna wiedza jest wymagana dla konkretnego problemu w konkretnej sytuacji lub kiedy należy

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <https://www.dziennikustaw.gov.pl/D2012000097701.pdf> (stan na dzień 18 listopada 2022), s. 96-104; skala ocen wg ESOKJ – Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ)*, przeł. W. Martyniuk, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenie Nauczycieli, Warszawa 2003, s. 32-42 i 199-208.

¹⁵ Średnia ocen kandydatów na I rok studiów niestacjonarnych (rok akademicki 2019/2020) z egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym wynosiła niespełna 63%

¹⁶ W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań...*, op. cit., s. 157.

¹⁷ H. Komorowska, *Metody badań...*, op. cit., s. 111.

¹⁸ *Ibidem*, s. 88.

¹⁹ *Ibidem*, s. 124.

²⁰ W. Wilczyńska, A. Michońska Stadnik, *Metodologia badań...*, op. cit., s. 151.

²¹ *Ibidem*, s. 153.

zastosować nowe podejście do istniejącego systemu”²², mając na celu „opracowanie zaleceń dotyczących dobrych praktyk, które pozwolą rozwiązać problem lub zwiększyć wydajność organizacji i osób fizycznych poprzez zmiany zasad i procedur, w ramach których działają”²³. Poza tym, co wydaje się najistotniejszą jego zaletą, badanie w działaniu stanowi „osobistą wersję innowacji dostosowaną do miejsca pracy nauczyciela, potrzeb uczniów, materiałów i środków finansowych, a także jego zainteresowań i wartości”²⁴.

Grupa badawcza

Od roku akademickiego 2019/2020 badaniem za pomocą ankiet zostało objętych łącznie 107 słuchaczek i słuchaczy I i II roku studiów niestacjonarnych na kierunkach administracja, finanse i rachunkowość oraz zarządzanie. Badania trwały trzy kolejne lata, obejmując dwa cykle badawcze, dzięki temu dwa pełne roczniki studentów (słuchacze zajęć lektoratowych z języka angielskiego trwających cztery semestry) mogły wziąć udział w badaniu.

Ze względu na tak zwaną śmiertelność danych²⁵, spowodowaną kilkoma czynnikami, takimi jak przerwanie toku studiów (z powodu rezygnacji, powtórzenia roku, urlopu dziekańskiego itp.) czy nieterminowość (przesłanie raportów z wykonania projektu w poprawkowej sesji wrześniowej, już po dokonaniu obliczeń statystycznych), ogólna liczba badanych uległa niestety dość znacznemu obniżeniu o 16 osób (nieomal 13% początkowej liczby studentów objętych badaniem, $n_0=123$).

Opis procedury badawczej

Badanie zaprojektowano na bazie prostego, cyklicznego schematu (semestry i lata jako mikrocykle badawcze), którego procedurę należy regularnie ponawiać²⁶. W jej skład wchodzi przygotowanie nowego sposobu postępowania, który ma na celu poprawę istniejącej sytuacji, wdrożenie owego sposobu, obserwacja rezultatów podjętych działań i wreszcie refleksja nad uzyskiwanymi efektami.

²² L. Cohen, L. Manion, *Research Methods in Education. 6th edition*, Routledge, New York 2007, s. 194, tłum. własne.

²³ M. Denscombe, *Ground Rules for Good Research: A 10 Point Guide for Social Researchers*, Open University Press, Buckingham 2002, s. 27, tłum. własne.

²⁴ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP S.A., Warszawa 2000, s. 97.

²⁵ H. Komorowska, *Metody badań...*, op. cit., s. 127.

²⁶ D. Nunan, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1992, s. 19.

Problem niechęci studentów do czytania tekstów podręcznikowych został zidentyfikowany za pomocą obserwacji negatywnych reakcji studentów na rozpoczynanie pracy z takim tekstem. Wprowadzenie zmiany polegało na całkowitej rezygnacji z tekstów podręcznikowych i zastąpieniu ich pracami wchodzącymi w skład autorskiego projektu *I AM WHAT I READ*²⁷, polegającymi na przygotowaniu w ciągu jednego roku akademickiego ośmiu jednostronnicowych raportów formatu A4 z zaznajomienia się z jedną z tak zwanych „krótkich form czytelniczych” (różnych rodzajów tekstów autentycznych), które studenci mogli wyszukać w Internecie. Każdy raport miał zawierać tytuł danej formy i jej skopiowany fragment (lub całość), opatrzone glosariuszem – mini słowniczkiem zawierającym co najmniej pięć (maksymalnie dziesięć) nowych lub ważnych dla słuchacza wyrazów/wyrażeń. Każdy student był zobligowany (co najmniej dwa razy w semestrze) krótko opisać ustnie swój raport, uzasadniając wybór danego tekstu. Na I roku studiów studenci nie mieli wyboru – musieli przygotować po jednym raporcie z każdej kategorii tekstu, natomiast na II roku – mogli dowolnie wybierać spośród tych samych kategorii tekstów, warunkiem było tylko stworzenie ośmiu różnych raportów, nawet z jednej kategorii.

Ocena wartości wprowadzonej zmiany polegała na zastosowaniu schematu eksperymentalnego z pre-testem²⁸, gdzie ciąg eksperymentalny obejmował studentów I roku, a ciąg kontrolny – tych samych studentów na II roku. Pre-test polegał na wzięciu udziału w internetowej miniankiecie za pomocą MS Forms, w której słuchacze I roku mieli za zadanie na początku roku akademickiego ocenić stopień zainteresowania daną formą czytelniczą za pomocą 5-stopniowej skali Likerta, gdzie ocena „1” oznaczała „nieciekawe”, a „5” – arcyciekawe. Studenci oceniali następujące rodzaje tekstów (kolejność alfabetyczna):

- instrukcja obsługi (fragmenty),
- lista dialogowa ulubionej sceny z filmu anglojęzycznego,
- ogłoszenia drobne (kupię-sprzedam, wynajmę, o pracę),
- recenzja K - filmu, płyty muzycznej, wydarzenia kulturalnego itp.,
- recenzja P - produktu,
- słowa piosenki,

²⁷ P.J Malinowski, *Projekt I AM WHAT I READ*® jako efektywny sposób na zwiększenie motywacji do czytania w ramach przedmiotu lektorat języka obcego, (w:) *Z problematyki kształcenia językowego*. T. VII, red. E. Awramiuk, A. Rozumko, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2018, s. 189-215.

²⁸ H. Komorowska, *Metody badań...*, op. cit., s. 134.

- wiadomości PL - z Polski,
- wiadomości Ś - ze świata.

Post-test I podlegał takiej samej procedurze jak pre-test, zmianie uległo jedynie pytanie ankietowe: „Który rodzaj tekstów okazał się najciekawszy?”.

Post-test drugiego stopnia (II) uzupełniany był w trakcie trwania II roku studiów. Studenci mieli prawo wybierać 6 dowolnych form czytelniczych, stąd odpowiedziami w post-teście II są statystyki dotyczące liczby wybranych form. Dużym ułatwieniem w procesie obliczania wyników było umieszczenie zadań na platformie e-learningowej WSFiZ (w późniejszym okresie w aplikacji MS Teams), a tym samym wykorzystanie cyfrowych narzędzi obliczeniowych. Istotnym uzupełnieniem post-testu II był kwestionariusz ankiety zawierający trzy pytania otwarte, skoncentrowane na wytworzonym przez słuchaczy materiale (raportach z czytania), mające ujawnić poglądy i oceny badanego związane z tym materiałem²⁹. Ogłoszenie wyników ankiet oraz ich krótka analiza porównawcza, innymi słowy upowszechnienie rezultatów, następowało zawsze podczas ostatnich zajęć na II roku. Można śmiało stwierdzić, że studenci z niecierpliwością i szczerym zainteresowaniem oczekiwali tych zajęć.

Zalecana ewentualna kontynuacja badań³⁰, czyli rozpoczęcie nowego cyklu, nastąpiło wraz z inauguracją roku akademickiego 2022/2023. W efekcie przeprowadzonych rozmów oraz negocjacji ze słuchaczami wprowadzono nieznaczne zmiany, między innymi ograniczając liczbę raportów na II roku do dwóch w semestrze oraz zastępując jedną z kategorii *recenzja* kategorią *wiadomości giełdowe*.

Rezultaty

Łączne wyniki ankiet z trzech lat trwania badania zostały zamieszczone w poniższych tabelach. Wszystkim formom czytelniczym poddanym opinii ankietowej przeprowadzonej na I roku studiów przyporządkowano oceny od 1 do 5 (1 – nieciekawe, 5 – arcyciekawe) zarówno z pre- (PRE) jak i i post-testu (POST), oznaczając w Tabeli 2. zmianę w formie procentowej (skrótowo nazwy kategorii tekstów ze względu na brak miejsca).

²⁹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 134-146.

³⁰ D. Nunan, *Research Methods...*, op. cit., s. 19.

Tabela 1. Wyniki ankietowe w pre-teście (PRE) w porównaniu z wynikami w post-teście I (POST I)

FORMA CZYTELNICZA	OPINIE STUDENTÓW									
	ocena 1		ocena 2		ocena 3		ocena 4		5	
	PRE	POST I	PRE	POST I	PRE	POST I	PRE	POST I	PRE	POST I
• instrukcja obsługi	37	32	40	33	18	21	9	12	3	9
• lista dialogowa	11	6	16	19	30	10	33	48	17	24
• ogłoszenia drobne	32	16	35	22	18	16	13	21	9	32
• recenzja K	42	43	24	24	6	9	22	19	13	12
• recenzja P	14	11	28	32	17	26	28	23	20	15
• słowa piosenki	2	1	12	3	14	16	19	24	60	63
• wiadomości PL	26	14	29	12	30	21	12	27	10	33
• wiadomości Ś	42	30	49	34	6	15	8	19	2	9

Źródło: opracowanie własne.

Ocena studentów uległa zmianie w większości przypadków na wyższą (średnia arytmetyczna wzrostu wyniosła 14%). Zmiana in minus w przypadku *recenzji K* oraz *recenzji P* wynika (co zostało potwierdzone w trakcie zajęć) z faktu, iż studenci nie przewidywali tak wysokiego stopnia trudności językowej takich tekstów. Natomiast średnia arytmetyczna oceny projektów w pre-teście wyniosła 2,75, a w post-teście – 3,1, co stanowi przyrost o niemal 13%.

Tabela 2. Porównanie wyników pre- (PRE) i post-testu (POST I) po I roku wyniki - średnia arytmetyczna w zaokrągleniu do dwóch miejsc po przecinku

FORMA CZYTELNICZA	OPINIE STUDENTÓW		
	PRE	POST I	ZMIANA (%)
• instrukcja obsługi	2,07	2,38	14,98
• lista dialogowa	3,27	3,61	10,40
• ogłoszenia drobne	2,37	3,29	38,90
• recenzja K	2,44	2,37	-2,90
• recenzja P	3,12	3,00	-3,80
• słowa piosenki	4,17	4,36	4,60
• wiadomości PL	2,55	3,50	37,30
• wiadomości Ś	1,87	2,47	32,10

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki post-testu drugiego stopnia (por. Tabela 3.), gdy studenci mieli wolny wybór w doborze tekstów, pokazuje liczbę projektów (innymi słowy pojedynczych raportów) wykonanych z wykorzystaniem poszczególnych form czytelniczych (107 studentów wykonało w sumie 642 pojedyncze raporty).

Tabela 3. Wyniki post-testu drugiego stopnia

FORMA CZYTELNICZA	Liczba projektów	Udział procentowy
• instrukcja obsługi	31	4,8
• lista dialogowa	89	13,9
• ogłoszenia drobne	93	14,5
• recenzja K	33	5,1
• recenzja P	28	4,4
• słowa piosenki	169	26,3
• wiadomości PL	122	19,0
• wiadomości Ś	77	12,0

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższej tabeli wynika, że w porównaniu do wyników post-testu I uzyskanych po I roku (Tabele 1. i 2.) *słowa piosenki* wciąż cieszyły się największą popularnością. Doszło do zmiany w percepcji *wiadomości*, zarówno z kraju, jaki ze świata, które zanotowały duży skok ilościowy w stosunku do otrzymanych uprzednio ocen. Aby ułatwić dostrzeżenie zmian, kolejne miejsca poszczególnych rodzajów tekstów po I i po II roku studiów zostały przedstawione w Tabeli 4.

Tabela 4. „Popularność” form czytelniczych w kolejnych cyklach

FORMA CZYTELNICZA	PO I ROKU	PO II ROKU
• słowa piosenki	1	1
• lista dialogowa	2	4
• wiadomości PL	3	2
• ogłoszenia drobne	4	3
• recenzja P	5	8
• wiadomości Ś	6	5
• instrukcja obsługi	7	7
• recenzja K	8	6

Źródło: opracowanie własne.

Ankiety przeprowadzone w formie on-line za pomocą kwestionariusza MS Forms każdorazowo po zakończeniu zajęć na drugim roku³¹, pozwoliły zgromadzić materiał badawczy przedstawiony w skategoryzowanej i uproszczonej wersji kolejno w Tabeli 5. Respondenci odpowiadali na jedno pytanie

³¹ Przed wprowadzeniem ocen do internetowego systemu indeksu studenta.

otwarte: *Która z tak zwanych krótkich form czytelniczych zachęca najbardziej do nauki języka angielskiego?*) w ośmiu rubrykach odpowiadających liczbie krótkich form czytelniczych. Odpowiedzi następnie zakwalifikowano do pięciu kategorii zgodnie z charakterem wypowiedzi studentów:

- 1) nudne; po co?,
- 2) trudne; trudno było znaleźć; nic nie rozumiałam/-em,
- 3) może być; neutralnie,
- 4) w porządku; dość ciekawe; dużo się nauczyłam/-em,
- 5) mogę robić codziennie; robiłam/-em z przyjemnością; szkoda, że już koniec.

Liczba odpowiedzi w każdej rubryce odnoszącej się do poszczególnych form czytelniczych nie odpowiada liczbie studentów biorących udział w badaniu (n=107), ponieważ respondenci otrzymali możliwość oceny tylko wybranych rodzajów tekstów.

Tabela 5. Odpowiedzi na pytanie otwarte „Która z tak zwanych krótkich form czytelniczych zachęca najbardziej do nauki języka angielskiego?”

FORMA CZYTELNICZA	OPINIE STUDENTÓW					ŚREDNIA OCEN
	1	2	3	4	5	
• słowa piosenki	0	0	20	31	56	4,33
• wiadomości PL	4	3	12	43	33	4,03
• ogłoszenia drobne	5	1	2	44	19	4,00
• lista dialogowa	2	10	3	38	21	3,89
• wiadomości Ś	6	14	18	8	13	3,14
• recenzja K	8	12	22	5	3	2,66
• instrukcja obsługi	12	28	11	4	2	2,22
• recenzja P	9	34	5	8	3	2,36

Źródło: opracowanie własne.

Opinie studentów uzyskane w ten sposób pokrywają się w większości przypadków z wynikami ankiet (post-test II). Odstępstwem jest niższa ocena *instrukcji obsługi* w stosunku do *recenzji produktu*. Zwraca uwagę stosunkowo nieduża liczba opinii o charakterze negatywnym w porównaniu z pozytywnymi (n=148 do n=331), co mogłoby wskazywać na wspomniany już wyżej efekt aureoli (chęć przypodobania się przeprowadzającemu badanie), natomiast fakt, że ankietę za każdym razem przeprowadzono już po wystawieniu ocen końcowych podważa tę tezę. Niewielka liczba odpowiedzi nacechowanych neutralnie (n=93) może świadczyć o silnym przekonaniu słuchaczy do słuszności swoich ocen.

Wnioski i dyskusja

Analiza zgromadzonych danych pozwala wysnuć kilka wniosków. Wyraźnie zwiększyła się średnia ocen wszystkich form czytelniczych, co oznacza, że studenci chętniej samodzielnie sięgali po teksty dotąd nieczytane przez nich w języku obcym, takie jak lista dialogowa filmu, ogłoszenia drobne bądź wiadomości z kraju i ze świata. Może to oznaczać, że korzystanie z tekstów autentycznych zwiększa motywację do czytania w języku angielskim. Studenci wielokrotnie podkreślali podczas prezentacji, że chęć rozumienia tak prostych niekiedy rodzajów tekstów budziła nie tylko większe zainteresowanie samym tekstem, ale też zwiększała częstotliwość sięgania po słownik. Pomimo to trudno jest jednoznacznie stwierdzić, że istnieje związek pomiędzy obowiązkiem przygotowywania prac projektowych a chęcią do czytania na własną rękę w obcym języku. Nieliczni studenci przyznawali, że każda praca domowa budziła opory, lecz z czasem przekonywali się, że samodzielne wybieranie tekstów do czytania wyrobiło u niektórych z nich pewne nawyki (Student 1: „Dziwnie się czułam na koniec roku, gdy nie musiałam już przygotowywać raportu, a wchodząc do sieci odruchowo wchodziłam na ulubione stronki po angielsku.”).

Podsumowanie

Włączenie większej liczby metod jakościowych do ewentualnego kolejnego badania, na przykład przeprowadzenie wywiadów wśród części badanych, mogłoby przynieść odpowiedź na pytanie dotyczące powodów zmiany opinii studentów na temat poszczególnych rodzajów tekstów. Materiał badawczy można także poddać pogłębionej analizie, która umożliwiłaby powiązanie studentów wyrażających negatywne opinie z ich wyborem form czytelniczych, co przyniosłoby dalsze zmiany w zawartości zadawanych prac bądź ich proporcji. Jako propozycję dalszych badań nad zgromadzonym materiałem badawczym, można uznać ilościowe opisanie zasobu słownictwa załączanego w mini słownikach, dzięki czemu możliwe byłoby stworzenie swoistego korpusu językowego, a tym samym lepsze zrozumienie potrzeb współczesnych studentów.

W przypadku typowego eksperymentu innowacyjnego o małym zasięgu, tak zwanego eksperymentu nauczycielskiego, nie jest możliwe uogólnienie wyników na inne grupy uczących się, gdyż trafność zewnętrzna takiego eksperymentu jest bardzo niska³². Niemniej jednak rezultaty niniejszego badania wskazują na konieczność przeprowadzania tego rodzaju działań. Tym bardziej, że wzbogacanie umiejętności nauczyciela o kompetencje badacza wydaje się

³² H. Komorowska, *Metody badań...*, op. cit., s. 166.

jednym z istotnych aspektów dobrego przygotowania dydaktycznego. Opisane w niniejszym artykule badanie nad techniką aktywizacji studentów, dzięki której zostali oni zachęcani do czytania większej liczby tekstów w języku obcym, wskazuje na pozytywny efekt takiej innowacji dydaktycznej w postaci wzrostu liczby pozytywnych opinii studentów, zachęcanych do podejmowania autonomicznych decyzji związanych z uczeniem się. To z kolei może przełożyć się na wzrost motywacji do nauki podczas zajęć lektoratowych języka angielskiego.

Bibliografia

- Cohen L., Manion L., *Research Methods in Education*. 6th edition, Routledge, New York 2007.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ)*, przeł. W. Martyniuk, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenie Nauczycieli, Warszawa 2003.
- Craik F.I.M., Lockhart R.S., *Levels of Processing: A Framework for Memory Research*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, nr 11(6)/1972, s. 671-684.
- Denscombe M., *Ground Rules for Good Research: A 10 Point Guide for Social Researchers*, Open University Press, Buckingham 2002.
- Komorowska H., *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, PWN, Warszawa 1982.
- Komorowska H., Obidniak D., *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP S.A., Warszawa 2000.
- Malinowski P.J., *Projekt I AM WHAT I READ[®] jako efektywny sposób na zwiększenie motywacji do czytania w ramach przedmiotu lektorat języka obcego*, (w:) Z problematyki kształcenia językowego. T. VII, red. E. Awramiuk, A. Rozumko, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2018, s. 189-215.
- Michońska-Stadnik A., *Trafność i rzetelność w badaniach w glottodydaktycznych*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 4/2011, s. 31-40.
- Nunan D., *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.
- Piegzik W.A., *Nauczyciel – badaczem: przykład wykorzystania metodologii badania w działaniu w pracy projektowej uczących się języka francuskiego*, (w:) Nauczyciel języków obcych dziś i jutro, red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań-Kalisz 2009, s. 517-526.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <https://www.dziennikustaw.gov.pl/D2012000097701.pdf> (stan na dzień 18 listopada 2022).
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

- The Action Research Planner. 3rd edition*, red. S. Kemmis, R. McTaggart, Deakin University Press, Geelong 1992.
- Werbińska D., *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Wydawnictwo AVALON, Kraków 2010.
- Wilczyńska W., *Nauczyciel języka obcego jako badacz*, (w:) Nauczyciel języków obcych dziś i jutro, red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań-Kalisz 2009, s. 493-508.
- Wysocka M., *Badania innowacyjne (action research) jako czynnik stymulujący pracę twórczą nauczycieli języków obcych*, (w:) Nauczyciel języków obcych dziś i jutro, red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań-Kalisz 2009, s. 509-515.

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie badań, jakim został poddany autorski przedmiotowy projekt edukacyjny, mający na celu włączenie do procesu dydaktycznego na studiach wyższych rzadko wykorzystywanych rodzajów tekstów autentycznych.

Koncepcja badania hybrydowego, opartego na podejściu ilościowym i jakościowym w postaci ankiet zawierających pytania zamknięte i otwarte na temat wzmiankowanego projektu, powstała w oparciu o zasady eksperymentu innowacyjnego oraz badania w działaniu. autor przedstawia także rezultaty analizy zebranych danych, wysuwając wnioski na temat wykorzystywania tekstów autentycznych w procesie nauczania języka obcego.

AUTHENTIC TEXTS AS AN ELEMENT OF TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF ECONOMICS

Summary

The purpose of this article is to present the description of a research on an educational project carried out during English as a foreign language course at the University of Finance and Management in Białystok. The project was aimed at attempting to incorporate some rarely used types of authentic texts into the didactic process at the higher education level.

The concept of hybrid research based on quantitative and qualitative approaches (questionnaire surveys with closed and open questions) used the principles of an innovative experiment and on-the-job research. The author also presents the results of quantitative and qualitative analysis of the collected data, proposing changes in the approach of teachers/lecturers to use authentic texts in the process of teaching a foreign language.

