

Refleksja metapoznawcza w procesie kształtowania sprawności pisania na poziomie akademickim

Jan Łompieś

Uniwersytet Warszawski
lompies@wp.pl

Streszczenie

W artykule omówiona jest rola refleksji metapoznawczej i systematycznej praktyki pisania w kształtowaniu umiejętności tworzenia tekstów w języku obcym. Wychodząc od przedstawienia wybranych opinii i badań nad niezadowalającym poziomem umiejętności pisania u studentów, autor podejmuje próbę weryfikacji hipotezy o pozytywnym wpływie refleksji metapoznawczej, a także praktyki systematycznego pisania, w tym metodą freewriting, na rozwój sprawności pisania. Hipotezę autor starał się zweryfikować w toku własnych zajęć ze studentami Uniwersytetu Warszawskiego. Grupa studentów przez jeden semestr uczestniczyła w systematycznym pisaniu podczas zajęć oraz praktykowała autorefleksję nad przebiegiem procesu pisania i oceną własnych prac. Ten quasi-eksperyment wykazał pewien przyrost umiejętności pisania i korekty własnych tekstów. Trudno jest jednak ocenić, w jakim stopniu poszczególne te czynniki wpłynęły na poprawę umiejętności pisania u studentów. Dlatego hipoteza wpływu autorefleksji i systematycznego pisania na wzrost umiejętności tworzenia tekstów wymaga dalszych pogłębionych badań.

Słowa kluczowe: autokorekta, autorefleksja, język obcy, kompetencja, metapoznanie, refleksja metapoznawcza, samoocena, sprawność pisania

Abstract

Metacognitive Reflection in the Process of Developing Academic Writing Skills

This article discusses the role of metacognitive reflection and the systematic practice of writing in shaping the ability to create texts in a foreign language. Starting with the presentation of selected opinions and research on the unsatisfactory level of student writing, the author attempts to verify the hypothesis of the positive influence of metacognitive reflection, as well as the practice of systematic writing, including the freewriting method, on the development of writing skills. The author tried to verify this hypothesis during his classes at the University of Warsaw. For one semester a group of students participated in systematic writing, practiced self-reflection on their writing, and evaluated the results of their work. This quasi-experiment showed a certain improvement in the students' writing skills and ability to self-correct their texts. However, it is difficult to assess to what extent these individual factors, i.e. self-reflection and systematic writing, have contributed to the improvement of students' writing skills.

Therefore, the hypothesis about the positive influence of self-reflection and systematic writing on enhancing writing skills requires further in-depth research.

Keywords: self-correction, self-reflection, foreign language, competence, metacognition, metacognitive reflection, self-assessment, writing skill

1. Wstęp

Refleksja metapoznawcza, rozumiana jako zbiór czynności kognitywnych, kontrolujących i sterujących strategiami ludzkiego myślenia i działania, była uprawiana przez filozofów od czasów najdawniejszych. Flavell (1979), który w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku wprowadził termin metapoznanie na określenie procesów myślowych wyższego rzędu, odnoszących się do kontrolowania i regulowania podstawowych procesów poznawczych, w tym zwłaszcza procesów nabywania wiedzy, podkreślał ogromne znaczenie ludzkich zdolności metapoznawczych. W szczególności uważał on, że autorefleksja i dążenie do samopoznania na poziomie meta spełnia ważne funkcje monitorujące i regulujące rozwój jednostki ludzkiej. Według Białeckiej-Pikul (2012) refleksja jest zdolnością do myślenia w zdyscyplinowany i systemowy sposób, która przynosi głębsze zrozumienie zależności między faktami a teorią (regułą, ideą). W tym sensie refleksja umożliwia poszukiwania naukowe i jest zarazem celem uniwersyteckiej edukacji (Białecka-Pikul 2012: 235).

W polskiej literaturze filozoficznej i psychologicznej zagadnienia metapoznania były w połowie ubiegłego stulecia przedmiotem rozważań wybitnych przedstawicieli tych dyscyplin, m.in. Ajdukiewicza (1985) w odniesieniu do refleksji nad językiem i nauką, Grodzińskiego (1976) – jako mowa wewnętrzna – oraz Kozieleckiego (1986), który stworzył teorię samowiedzy i samopoznania indywidualnego jednostki. Zdaniem Kozieleckiego, samopoznanie umożliwia jednostce samorozwój w drodze analizy, porządkowania wiedzy o własnym intelekcie, w celu kontroli i sterowania własnym rozwojem wiedzy i kompetencji.

Zagadnienie metapoznania budzi wciąż ogromne zainteresowanie naukowców i praktyków z wielu dyscyplin, także glottodydaktyków. Na potrzebę refleksji w dydaktyce języków obcych wskazywała między innymi Wysocka (2003), jednak głównie w odniesieniu do pracy nauczyciela jako refleksyjnego praktyka podejmującego rozważania nad prowadzonymi przez siebie działaniami (Wysocka 2003: 17). Nowsze opracowania podkreślają potrzebę przeniesienia akcentu z kształcenia przedmiotowego na aspekt metapoznawczy w procesie dydaktycznym zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia. Ukazuje to w swojej pracy Szymczak (2009: 50), pisząc że refleksyjny nauczyciel podobnie

refleksyjną postawę rozwija również u uczniów, kreując warunki sprzyjające optymalnemu rozwojowi swoich podopiecznych.

Ujęcie proponowane w niniejszym artykule polega na zwróceniu uwagi na paralelny proces wprowadzania elementów refleksji do pracy zarówno nauczyciela, jak i studenta lub ucznia w toku wdrażania praktyki systematycznego pisania w języku obcym. Te dwa aspekty – systematycznego pisania i wspólnej refleksji nad przebiegiem i wynikami pisania – były przedmiotem quasi-eksperymentu podczas zajęć z grupą studentów przygotowujących się do napisania pracy dyplomowej w języku obcym. Liczne publikacje o zaletach systematycznego pisania i korzyściach z refleksji metapoznawczej skłoniły autora niniejszego tekstu do podjęcia próby przeprowadzenia takiego eksperymentu, zwłaszcza w świetle wciąż krytycznych ocen poziomu sprawności pisania w językach obcych u uczniów i studentów.

2. Regres w sztuce pisania i nauczania pisania w językach obcych

Od wielu lat pojawiają się opinie o niedostatecznym poziomie sprawności pisania wśród studentów i absolwentów uczelni wyższych. Na takie krytyczne opinie można natrafić zarówno w Polsce, jak i w krajach Europy Zachodniej lub w USA. Ilustrują ten stan rzeczy m.in. następujące fakty i opinie:

1. Poziom kompetencji B2 w pisaniu w języku angielskim w Polsce uzyskuje zaledwie 4% badanej populacji. Jest to o 10% mniej niż średnia europejska. Zwraca na to uwagę Iluk (2012), powołując się na Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC (Raport ESLC 2011).
2. Poziom kompetencji B2 w pisaniu w języku niemieckim w Polsce uzyskuje zaledwie 2% badanych, wobec europejskiej średniej wynoszącej 6% (Iluk 2012 i Raport ESLC 2011).
3. Słaby poziom prac pisemnych pod względem zakresu i poprawności stosowanych środków językowych jest sygnalizowany w sprawozdaniach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z egzaminów gimnazjalnych i maturalnych z języka angielskiego (Tomczak 2016: 15).
4. Niski poziom sprawności pisania u uczniów i studentów w USA był pod koniec 2016 roku przedmiotem ożywionej dyskusji na łamach amerykańskiego tygodnika „The Chronicle of Higher Education” wywołanej artykułem J.R. Tellera (z 3.10.2016 r.), który poddawał w wątpliwość niektóre z dotychczasowych kanonów nauczania kompozycji i tworzenia tekstów pisanych.

Co więcej, zdaniem niektórych naukowców poziom sprawności pisania w językach obcych w ostatnich latach w Polsce stale się obniża (Iluk 2012: 17). W znacznym stopniu, jak

się wydaje, jest to wynikiem przypisywania sprawności pisania marginalnego znaczenia i rzekomo niskiej użyteczności pisania w językach obcych. Ponadto niski poziom sprawności pisania jest także tłumaczony niedostateczną wiedzą i lukami w kompetencji metodycznej nauczycieli języków obcych. Zdaniem Wysockiej (2003: 130), niedostatki te dotyczą głównie umiejętności kształcenia sprawności pisania. O zaniedbywaniu kształcenia sztuki pisania w procesie glottodydaktycznym pisali m.in. Bawej (2008), Ciepielewska-Kaczmarek (2011), Iluk (2010, 2012) i Pawłowska (2013).

Zdaniem wielu naukowców, ten niezadowolający poziom sprawności pisania w językach obcych wynika z przyczyn i zaniedbań, które można wymienić w kilku punktach jak niżej:

1. Priorytet komunikacji ustnej w stosunku do pisemnej, być może wciąż pod wpływem metody audiolingwalnej oraz w wyniku traktowania podejścia komunikacyjnego jako rozwijającego głównie umiejętności mówienia w języku obcym. Prymat mowy nad pismem może być uznany za słuszny jedynie w początkowej fazie uczenia się języka obcego. Uczniowie i studenci bardziej zaawansowani powinni w coraz większym stopniu ćwiczyć sprawność pisania (zob. Ciepielewska-Kaczmarek 2011), której rozwijanie wpływa pozytywnie także na rozwój pozostałych sprawności językowych.
2. Przekonanie o niskiej przydatności i użyteczności sprawności pisania w życiu pozaszkolnym, wspierane wypowiedziami niektórych glottodydaktyków (zob. Komorowska 2005: 205-205).
3. Przekonanie o tym, że pisanie można nauczyć się automatycznie i niejako przy okazji rozwijania innych sprawności językowych. Niestety pisanie jest sprawnością niezwykle złożoną, trudną i niezależną (Komorowska 2005: 2017), zaś jej opanowanie wymaga sporego nakładu pracy i wysiłku włożonego w skoordynowanie działania wielu podsystemów kognitywnych człowieka.
4. Głoszone niekiedy opinie o tym, że rozwijanie umiejętności pisania hamuje szybki rozwój sprawności komunikacyjnych (Krumm 1989: 5, w Iluk: 2012: 17) i nie należy nadmiernie zwiększać roli sprawności pisania w stosunku do jej rzeczywistego, czyli ostatniego miejsca wśród rozwijanych sprawności językowych, a więc po słuchaniu, mówieniu i czytaniu (Komorowska 2005: 206-209).
5. Niechęć do pisania i ćwiczeń w kształtowaniu sprawności pisania jako czynności trudnych i czasochłonnych zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, obciążonych obowiązkiem pracochłonnego sprawdzania prac pisemnych. Z badań Wysockiej (2003: 89) wynika, że nauczyciele często nie czują się kompetentni w dziedzinie rozwijania sprawności pisania i albo nie podejmują pracy nad tą sprawnością, albo rezygnują z jej rozwijania.

6. Niedostateczna oferta ćwiczeń w podręcznikach do rozwoju sprawności pisania (por. m.in. Jochimczyk 2016).
7. Stosunkowo niewielkie zainteresowanie glottodydaktyków i naukowców badaniami nad rozwojem sprawności pisania.
8. Wreszcie wymienione wcześniej niedostatki wiedzy i braki w kompetencji metodycznej nauczycieli języków obcych (Wysocka 2003).

Wciąż pokutujące u niektórych przekonanie o niskiej użyteczności pisania nie ma uzasadnienia, zwłaszcza w dobie globalizacji i Internetu, w której umiejętność pisania na poziomie zaawansowanym staje się bardziej przydatna niż kiedykolwiek. Wprawdzie w kontekście komunikacji cyfrowej dotyczy to głównie krótkich form tekstów pisanych, ale w rozwijających się obszarach biznesu konieczne jest komunikowanie się, tworzenie raportów, analiz i sprawozdawczości w językach obcych, co wymaga stosunkowo wysokich umiejętności tworzenia tekstów. Również w zawodach dziennikarza, prawnika, urzędnika lub nauczyciela, umiejętność pisania jest niezbędna. Trudno nie wspomnieć także o dziedzinach naukowych, gdzie tworzenie tekstu jest niemal warunkiem egzystencji naukowca, wyrażanej popularnym sloganem *publish or perish*. Niestety w ramach istniejących programów nauczania trudno jest zapewnić znaczące podniesienie sprawności pisania u uczniów i studentów, zwłaszcza w tak zróżnicowanym gatunkowo świecie tekstów pisanych. Jednym z możliwych sposobów jest podniesienie intensywności pracy własnej studenta (także nauczyciela) przy założeniu, że kluczem do poprawy jest systematyczna praca w połączeniu z wdrożeniem do systematycznego pisania i do autorefleksji nad własną pracą i jej wynikami. Założeniem wyjściowym jest oczywista – jak się wydaje – hipoteza, iż poziom sprawności pisania studentów nie ulegnie poprawie, jeśli nie będą systematycznie nad tym pracować oraz regularnie pisać, dokonując wspólnie z nauczycielem oceny swoich tekstów pisanych. W celu osiągnięcia wyników niezbędne jest zatem poświęcenie większej ilości czasu i wysiłku na pisanie, w tym także w trakcie zajęć. Z taką tezą zgadza się większość teoretyków i praktyków pisania. Jednym z nielicznych wyjątków na tym polu jest Krashen, który wielokrotnie powtarzał w swoich publikacjach, że „nie ma dowodów na to, jakoby pisanie przyczyniało się do zwiększenia kompetencji pisarskiej i ci, którzy piszą więcej, nie piszą lepiej, gdyż zwiększenie intensywności pisania nie sprawia w rezultacie, że pisanie staje się lepsze” (2004: 10, tłum. J.Ł.).

3. Potwierdzone empirycznie korzyści z różnych form systematycznego pisania w językach obcych

Poniżej przedstawione są wybrane wyniki badań potwierdzających korzyści, jakie przynosi praktyka systematycznego pisania.

- Systematyczne pisanie streszczeń w jęz. angielskim powoduje przyrost kompetencji komunikacyjnej o 22,5% w grupie eksperymentalnej i tylko o 4,7% w grupie kontrolnej (por. Marzec-Stawiarska 2009).
- Systematyczne pisanie tekstu ekspozycyjnego w jęz. angielskim powoduje przyrost zrozumienia tekstu obcojęzycznego o 21% w grupie eksperymentalnej i tylko o 1% w grupie kontrolnej (por. Loranc-Paszyk 2009a: 190).
- Systematyczne pisanie w jęz. angielskim powoduje wzrost kompetencji gramatycznej w grupie eksperymentalnej średnio o 20%, zaś w grupie kontrolnej tylko o 4% (por. Loranc-Paszyk 2009a: 200).
- Systematyczne pisanie w jęz. angielskim powoduje zwiększenie sprawności pisania w grupie eksperymentalnej średnio o 24%, zaś w grupie kontrolnej odnotowana jest stagnacja, a nawet regres ogólnej kompetencji językowej (por. Loranc-Paszyk 2009b: 51).
- Regularne pisanie ćwiczy umiejętność koncentracji i uwagi, kształtuje logiczne myślenie piszącego, uczy śmiałości wyrażania własnych poglądów i podnosi efektywność zapamiętywania nowego materiału językowego (Iluk 2012).
- W przeciwieństwie do zajęć konwersacyjnych, podczas których większość uczestników jest bierna i jedynie przysłuchuje się nielicznym uczestnikom konwersacji, zadania pisemne angażują wszystkich, co przynosi w efekcie znaczący przyrost kompetencji językowej, w tym umiejętności rozumienia tekstu, kompetencji leksykalnej i sprawności pisania. Przejawia się ona użyciem zróżnicowanych zwrotów i struktur gramatycznych oraz wyższym poziomem koherencji tekstu (Iluk 2010: 30-31).

4. Proponowane metody aktywizacji działań własnych studenta w celu rozwijania sprawności pisania

Wśród metod aktywizacji pracy studenta nad zwiększeniem własnej kompetencji tekstotwórczej warto zwrócić uwagę na dwie takie metody, których systematyczne stosowanie daje nadzieję na szybkie osiągnięcie postępów. Jest to praktyka systematycznego pisania na każdych zajęciach, w tym zwłaszcza tzw. metodą *freewriting*, w połączeniu z regularną

praktyką autorefleksji i autokorekty dokonywanej przez studenta, a następnie konfrontowanej z oceną nauczyciela. W następnych podrozdziałach zostaną omówione kolejno propozycje i metody aktywizowania pracy nad podniesieniem sprawności pisania w drodze systematycznego pisania (4.1.), w drodze systematycznej refleksji nad własnym pisaniem (4.2.) i nad jego ewaluacją opartą na wspólnym systemie ocen (4.3.). W celu zweryfikowania w praktyce wymienionych metod rozwijania sprawności pisania przeprowadzony został quasi-eksperyment, którego przebieg i wyniki są przedstawione w dalszej części artykułu. Obszar działań objętych quasi-eksperymentem, przedstawiony na poniższym rysunku, dotyczy studenta i nauczyciela, którzy wspólnym wysiłkiem starają się zwiększyć umiejętności tekstotwórcze studenta.



Rycina 1. Obszar działań systematycznego pisania i refleksji metapoznawczej (źródło: opracowanie własne).

Zadaniem nauczyciela powinno być możliwie partnerskie wspomaganie pracy studenta nad wdrożeniem nawyku systematycznego pisania i pogłębionej autorefleksji, która, co warto uświadomić studentom, ma ogromne znaczenie w wielu obszarach działalności i przez cały okres trwania życia. Wpływa bowiem w sposób istotny na szanse życiowe jednostki ludzkiej. Świadomość tego faktu może być pomocna w sensie motywacyjnym przy podejmowaniu przez studentów tak trudnego zadania, jakim jest tworzenie tekstu w języku obcym.

4.1. Praktyka systematycznego pisania

Sama propozycja systematycznego pisania nie jest niczym nowym, chociaż nie zawsze jest uważana za istotny czynnik poprawiający sprawność pisania. Jednym ze zwolenników takiego

podejścia jest w Polsce Iluk, który w swoich pracach (2010, 2012) uzasadnia taką potrzebę, przytaczając ważne argumenty i badania na poparcie swoich szczegółowych stwierdzeń i propozycji. Systematyczność w pracy i nieustająca refleksja nad własnymi postępami we współpracy z nauczycielem są oczywistymi warunkami sukcesu, zresztą dostrzeganymi i eksponowanymi przez wielu naukowców w innych krajach. Warto w tym miejscu wspomnieć przynajmniej o dwóch wybitnych badaczach promujących systematyczne pisanie.

Pierwszym z nich jest francuski naukowiec-pedagog zmarły w 1966 r., Celestyn Freinet, który opracował metodę zwaną techniką swobodnych tekstów. Traktował on swobodne pisanie jako metodę autoekspresji na piśmie, sposób pobudzania rozwoju pisania i myślenia twórczego oraz technikę utrwalania i pogłębiania wiedzy (zob. Frankiewicz 1983). Uważał on, że kreatywność młodego człowieka można i trzeba ćwiczyć właśnie w drodze systematycznego pisania.

Drugim godnym przywołania w tym miejscu badaczem sztuki pisania jest amerykański naukowiec Peter Elbow. Opracował on metodę znaną pod nazwą *freewriting*, czyli metodę swobodnego pisania. Wrycza-Bekier (2011) nazywa tę metodę automatycznym pisaniem i jest ona szczególnie przydatna do wyzwiania kreatywności, w istocie będąc czymś w rodzaju burzy mózgu na piśmie. Metoda ta ma na celu rozruszanie naszego aparatu kognitywnego, rozpisanie się i doprowadzenie do swobodnej ekspresji na piśmie, która zwerbalizuje i rozwinie niejasne jeszcze koncepcje drzemające w naszym umyśle, a nawet doprowadzi do odkrycia nowych koncepcji lub pomysłów.

Elbow (1998) podkreśla, że tajemnicą sukcesu swobodnego pisania jest całkowite wyłączenie wewnętrznej autocenzury, która blokuje piszącego. Gdy w trakcie pisania nadmiernie uważamy i kontrolujemy formę i styl tworzonego tekstu, taka autocenzura angażuje nasz system kognitywny, który staje się nadmiernie przeładowany i niezdolny do twórczego funkcjonowania. Uwolnienie się od autocenzury jest kluczowe dla wyzwolenia naszego potencjału kreatywnego podczas pisania. Metoda ta, jak twierdzi Elbow (1998), jest najskuteczniejszym sposobem podniesienia sprawności pisania pod warunkiem stosowania jej regularnie, minimum trzy razy w tygodniu. Podstawowe zasady *freewriting* są następujące:

1. Ustalić czas pisania – na początek może to być 5-10 min.
2. Zapewnić sobie warunki, w których przez ten czas nic nie będzie przeszkadzać w pisaniu.

3. Pisać szybko na określony z góry temat, niemal nie odrywając pióra od kartki lub nie zdejmując dłoni z klawiatury, bez żadnych przerw w pisaniu. Niektórzy amerykańscy badacze określają tę formę ćwiczeń jako *sprint writing*.

4. Nie zważać na formę i styl oraz nie przejmować się poprawnością językową tekstu, ani nie dokonywać żadnych poprawek w toku pisania.

Stosowanie metody *freewriting* jest szczególnie przydatne w fazie początkowej tworzenia tekstu, jego pierwszego zarysu lub szkicu wstępnego dowolnego tekstu lub nawet rozdziału większej pracy pisemnej. W badaniach nad pisaniem wyróżniono odmianę metody *freewriting*, zwaną *focused freewriting*, która jest metodą szybkiego pisania na określony temat w celu doskonalenia biegłości w pisaniu, a także w celu sprawdzenia wiedzy studenta na zadany temat. Wśród najważniejszych korzyści, jakie zdaniem wielu badaczy (m.in. Elbow 1998; Levy 2010) przynosi stosowanie techniki *freewriting*, są następujące:

generowanie pomysłów;

pokonywanie blokady w pisaniu;

podnoszenie efektywności zapamiętywania;

stymulowanie rozwoju kompetencji komunikacyjnej;

rozwijanie kompetencji korektorskiej i edytorskiej;

doskonalenie biegłości w pisaniu

4.2. Systematyczna refleksja metapoznawcza

Proponowana refleksja metapoznawcza przebiega według trzyetapowego modelu zaproponowanego przez amerykańskich naukowców LaVague-Manty i Evans (2013), jak na poniższym rysunku:



Rycina 1. Czynności metakognitywne na etapach planowania, monitorowania i ewaluacji pisania (źródło: LaVague-Manty, Evans 2013: 128).

Przedstawione powyżej pytania, które naukowcy amerykańscy proponują stawiać na poszczególnych etapach procesu pisania, wydają się dość ogólne. Pytania te powinny zostać przez studentów i nauczyciela odniesione do konkretnego zadania i tekstu oraz uszczegółowione o dalsze konkretne problemy, trudności i wątpliwości, jakie wyłaniają się w toku realizacji planowania, monitorowania i ewaluacji. Powstałe wątpliwości i problemy powinny być poddane pod dyskusję w trakcie kolejnych zajęć. Wiele wątpliwości budzi zwykle kwestia ewaluacji i dlatego jej zasady powinny być omówione wcześniej z całą grupą studencką i ustalone w formie na przykład wspólnego systemu oceniania, o którym mowa w następnym podrozdziale.

4.3. Wspólny system oceniania jako element autorefleksji i podstawa samooceny studenta

Ocena dokonywana jest na linii student–nauczyciel. W pierwszej kolejności następuje samoocena, którą następnie komentuje i ewentualnie koryguje nauczyciel w partnerskim dialogu ze studentem. W prezentowanej koncepcji nie występuje żadna forma tak modnej ostatnio oceny koleżeńskiej (*peer review*).

Ciekawe uwagi na temat oceny koleżeńskiej przedstawia Czura (2012), która słusznie podnosi m.in. kwestię niedostatecznej dla dokonywania ocen kompetencji językowej ucznia,

co sprawia, że oceniający nie jest w stanie ocenić prawidłowo pracy kolegi. Badaczka ta (*ibid.*) zwraca także uwagę na możliwy subiektywizm ocen koleżeńskich i na rolę nauczyciela w zapewnieniu w grupie przyjaznej atmosfery. Zjawisko to przejawia się w postaci obniżania przez uczniów ocen tym kolegom, do których wystawiający oceny czują jakieś animozje. Zdarza się, że ocenianie jest traktowane jako okazja do rewanżu za wcześniej otrzymane od kolegów słabe oceny. Nauczyciel musi umieć w takiej sytuacji zdecydowanie zareagować, aby przywrócić obiektywizm ocen koleżeńskich przy zachowaniu dobrej atmosfery w grupie.

Wspomniany wcześniej Teller zdecydowanie uważa ocenę koleżeńską za stratę czasu i nie chodzi tylko o to, że mniej kompetentni studenci nie potrafią oceniać, ale także o to, że oceniający nie stara się właściwie przyłożyć do oceniania i z reguły bardzo powierzchownie analizuje pracę kolegi. Z kolei zaś autor ocenianej pracy nierzadko ignoruje słuszne nawet uwagi kolegi, gdyż kolega z grupy nie jest dla niego autorytetem. Toczy się wtedy swoista gra pozorów, a nie rzetelne ocenianie. Jedynie własną pracę student próbuje rzeczywiście w miarę rzetelnie ocenić. Dla studenta liczą się przede wszystkim uwagi nauczyciela, który powinien je przedstawiać możliwie szybko i precyzyjnie, na podstawie wcześniej ustalonych kryteriów oceny.

Proponowany poniżej wspólny system ocen składa się z sześciu elementów punktowanych w wysokości maksymalnie 5 punktów za każdy element, czyli najwyższa ocena może sięgać 30 punktów. Przełożenie uzyskanych punktów na ocenę według tradycyjnej skali ocen może być dokonane w drodze podzielenia łącznej ilości punktów przez sześć, czyli przez ilość niższych elementów skali:

- 1) treść,
- 2) struktura pracy,
- 3) logika i argumentacja,
- 4) styl,
- 5) gramatyka,
- 6) pisownia i interpunkcja.

Wymienione elementy oceniania są dla studenta przede wszystkim rodzajem listy kontrolnej, do której powinien sięgać każdorazowo przy samoocenie. Taka lista kontrolna powinna być ze studentami omówiona z podaniem bardziej szczegółowych jej części składowych (np. struktura pracy obejmuje nie tylko uwzględnienie podziału na części zgodne z wzorcem danego gatunku tekstu, ale także na prawidłowo zbudowane akapity). W założeniu

samoocena jest tylko próbą dokonania przez studenta samodzielnej oceny jakości i poprawności własnej pracy. W trakcie takiej samooceny student powinien starać się krytycznie spojrzeć na napisaną pracę, stawiając sobie pytania dotyczące uwzględnienia wszystkich elementów, które o jakości pracy decydują. Chodzi przy tym także o próbę nakłonienia studenta do samodzielnej identyfikacji i analizy błędów wskazanych jedynie podkreśleniem przez nauczyciela w wykonanej pracy. Samoocena nie oznacza wystawiania sobie ocen, chociaż ułatwia studentowi podjęcie później dyskusji z nauczycielem na temat wystawionej oceny i taką dyskusję trzeba umieć po partnersku rozegrać, podkreślając zalety pracy i przyznając się do ewentualnych przeoczeń, jeśli takie miały miejsce.

5. Próba quasi-eksperymentu jako sprawdzianu praktycznej realizacji zasad systematycznego pisania i refleksji metapoznawczej

Opierając się na omówionych wcześniej zasadach systematycznego pisania metodą *freewriting* oraz refleksji metapoznawczej, autor podjął próbę przeprowadzenia quasi-eksperymentu, który miał w założeniu sprawdzić możliwość praktycznego stosowania wspomnianej metody oraz autorefleksji i samooceny, pozwalając równocześnie na zweryfikowanie ich skuteczności w rozwijaniu sprawności pisania. Nazwa quasi-eksperyment odnosi się do badania, które jest zbliżone do klasycznego badania eksperymentalnego, ale nie spełnia kryteriów formalnych badania klasycznego i z tego powodu wyniki takiego badania nie mogą być uznane za w pełni wiarygodne (por. Dobrodziej 2008 i Łobocki 2003). Niemniej jednak badania takie mogą dostarczyć informacji przydatnych w pracy dydaktycznej nauczyciela.

Doświadczenie, które pragnę opisać, dotyczy studentów zaawansowanych, którzy zmagają się z trudnym zadaniem napisania pracy magisterskiej w języku obcym. Tym quasi-eksperymentem, który w dalszej części będę nazywać eksperymentem, objęto grupę 15 studentów pierwszego roku studiów magisterskich (zaocznych) na jednosemestralnym proseminarium, przygotowującym do pisania pracy magisterskiej w języku angielskim w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW.

5.1. Cel i przebieg eksperymentu

Celem eksperymentu było sprawdzenie przydatności metody *freewriting* w procesie redagowania wstępu lub wybranego rozdziału pracy magisterskiej oraz zweryfikowanie możliwości wdrożenia systematycznej refleksji nad procesem pisania oraz ewaluacji i korekty kolejnych wersji własnego tekstu.

Przed przystąpieniem do eksperymentu studenci byli na pierwszych zajęciach szczegółowo informowani o metodzie *freewriting* opisanej w p. 4.1. oraz o zasadach systematycznej autorefleksji przedstawionych w p. 4.2. Omówione zostały także zasady systemu samooceny przedstawione w p. 4.3., które zostały studentom zalecone do wykorzystania w trakcie wykonywania autokorekty, w tym zwłaszcza lista kontrolna elementów podlegających ocenie. Studenci zostali również uprzedzeni, że ostatnie zajęcia w semestrze będą poświęcone przedyskutowaniu całego eksperymentu i wszelkie ich uwagi będą mile widziane.

Na samym początku kursu zalecono studentom samodzielne przerobienie dwóch rozdziałów z podręcznika Piotrowskiej i Dybiec-Gajer (2012), a mianowicie rozdziału drugiego („English for Academic Purposes”) oraz rozdziału siódmego („Quality checks – editing and revision”). W dalszej części kursu były ponadto wykorzystywane fragmenty i ćwiczenia z podręczników następujących autorów: Swales i Feak (2012), Bitchener (2010), Gumovskaya (2005) oraz Osuchowska i Kleparski (2009). Opanowanie przez studentów wymienionych fragmentów podręczników było następnie weryfikowane w toku sprawdzianów pisanych na zadany temat metodą *focused freewriting*. W odróżnieniu od typowej metody *freewriting*, pisanie na zadany temat metodą *focused freewriting* przez ostatni kwadrans zajęć służyło przede wszystkim utrwaleniu nowopoznanych treści i zwrotów językowych oraz zwiększaniu biegłości w tworzeniu tekstu pisanego. Ponadto świadomość tego, że pod koniec zajęć trzeba będzie napisać przynajmniej kilka zdań na omawiany temat, silnie motywowała studentów do wyteżonej uwagi podczas zajęć.

Na każdym z sześciu kolejnych spotkań studenci poświęcali ok. 15 minut na pisanie metodą *freewriting* własnego tekstu, który podlegał korekcie i samoocenie w domu, a następnie ocenie przez nauczyciela. Szczegółowy przebieg eksperymentu wyglądał następująco:

- Przez ostatni kwadrans każdych zajęć studenci praktykują *freewriting* na temat przerabiany na tych zajęciach, lub na inny temat zlecony przez nauczyciela i związany z pracą magisterską, jej wybranym rozdziałem lub wstępem do tej pracy. Studenci są pouczeni, aby nie przejmować się, gdy podczas pracy w klasie zabraknie im słówka lub zwrotu obcojęzycznego, który pasowałby najlepiej. Należy wówczas pozostawić puste miejsce lub wstawić w to miejsce wyraz polski, który później student zastąpi właściwym wyrazem w języku obcym.

- Przed opuszczeniem sali każdy student przynosi kartkę z tekstem pracy, którą okazuje nauczycielowi, co zostaje odnotowane na liście obecności, ale bez sprawdzania samej pracy. Przy nazwisku studenta nauczyciel odnotowuje także przybliżoną długość pracy w ułamkach, np. $\frac{1}{4}$ strony, $\frac{1}{2}$ strony etc. Praca jest następnie zabierana przez studenta do domu, przepisywana na komputerze oraz oceniana i poprawiana samodzielnie według wspomnianej listy kontrolnej.
- Na drugich zajęciach student zwraca przepisana w domu pracę, którą metodą *freewriting* pisał na poprzednich zajęciach. Zwrócone prace są sprawdzane przez nauczyciela podczas ostatniego kwadransu zajęć, gdy studenci praktykują kolejną sesję *freewriting*, ewentualnie także po zajęciach, jeśli nie uda się wszystkich prac sprawdzić. Dostrzeżone błędy i uchybienia są przez nauczyciela tylko podkreślane. Student powinien samodzielnie w domu błędy te zidentyfikować, przeanalizować oraz poprawić i ponownie przynieść na zajęcia do sprawdzenia.
- Na początku każdego zajęcia całej grupie przekazywany jest ustnie tzw. *feedback* ogólny, którym jest komentarz zbiorczy nauczyciela, zawierający najistotniejsze uwagi na temat złożonych prac.
- Na kolejnych zajęciach student zwraca nauczycielowi do sprawdzenia pracę, którą metodą *freewriting* pisał na poprzednich zajęciach oraz ewentualnie także pracę z wcześniejszych zajęć, której pierwsza autokorekta nie była wystarczająco dobra. W przypadku zaś, gdy praca studenta z wcześniejszych zajęć nie została w wyniku drugiej autokorekty zadowolająco skorygowana, wówczas student jest zapraszany na rozmowę, w której przekazywany jest *feedback* szczegółowy.
- *Feedback* szczegółowy, rozumiany jako komentarz indywidualny i przeznaczony przeważnie dla słabszego studenta, jest przekazywany przez nauczyciela studentowi w cztery oczy po zajęciach, ewentualnie podczas dyżuru lub drogą mailową. Wspomniany wcześniej Teller (2016) zaleca praktykowanie takiej zasady, podkreślając przy tym, że ćwiczyć pisanie należy często, ale równie często i możliwie niezwłocznie należy się studentowi komentarz zwrotny od nauczyciela.
- Po zajęciach nauczyciel sporządza zapis najważniejszych uwag studentów oraz własnych obserwacji i spostrzeżeń. Poruszane w tych uwagach główne wątki przedstawione zostaną w dwóch kolejnych podrozdziałach.

5.2. Uwagi na temat praktyki refleksji metapoznawczej w trakcie eksperymentu

Postawione w toku eksperymentu zadanie, polegające na praktykowaniu refleksji metapoznawczej, nie budziło początkowo zastrzeżeń studentów. Jednak praktyka późniejsza okazała się, ich zdaniem, dość złożona i trudna w realizacji. Studenci rozumieli sensowność wysiłków zmierzających do uaktywnienia autorefleksji własnej, jako rodzaju siły napędzająco-korygującej ich działania w obszarze przygotowań do pisania pracy. Jednak poziom trudności i liczne wymagania związane z tym zadaniem wydawały się niektórym studentom nadmiernie skomplikowane i sądzili, że nie będą w stanie im sprostać, przynajmniej w czasie jednego semestru.

Studenci słusznie zauważyli, że trzy podstawowe procesy autorefleksji (planowanie, monitorowanie i ewaluacja), których przetestowanie było celem eksperymentu, przebiegają odmiennie w sytuacji zadania krótkookresowego, którym jest pisanie tekstu metodą *freewriting* i w sytuacji zadania długookresowego, którym jest tworzenie tekstu pracy magisterskiej. W przypadku gdy pisanie na określony temat następuje metodą *freewriting*, możliwe jest tylko krótkie naszkicowanie planu pracy przed rozpoczęciem tworzenia tekstu. Szybkie tempo pisania metodą *freewriting* sprzyja kreatywności przez wyeliminowanie autocenzury, ale jednocześnie skutecznie utrudnia, lub raczej uniemożliwia praktykowanie refleksji nad przebiegiem własnej pracy. Piszący jest w stanie zastanowić się nad swoim dziełem dopiero po jego ukończeniu. Studenci przyznali, iż nierzadko w trakcie takiej autorefleksji autor dostrzega pewne myśli, które mogą być później wykorzystane i rozwinięte zarówno na etapie poszukiwania tematu pracy magisterskiej, jak i podczas realizowania tego długookresowego zadania. Studenci byli jednak w większości zdania, że systematyczne praktykowanie autorefleksji, zwłaszcza dotyczącej pisania metodą *freewriting*, jest niezwykle trudne i obciążające, szczególnie w sytuacji, gdy samo opanowanie tej techniki pisania nie wszystkim przychodziło łatwo.

Pomimo tych zastrzeżeń studenci włożyli sporo wysiłku w praktyczne stosowanie refleksji metapoznawczej podczas przygotowań do tworzenia, a następnie podczas pisania pierwszych fragmentów pracy magisterskiej. Na każdym etapie tworzenia zrębów swej pracy studenci sięgali po zalecane pozycje z literatury poświęconej pisaniu prac magisterskich. Głównym zaś zadaniem i warunkiem zaliczenia proseminarium było napisanie wybranego rozdziału lub wstępu do pracy magisterskiej (do wyboru).

Wybór tematu pracy magisterskiej był problemem numer jeden i przedmiotem intensywnej autorefleksji zarówno pisemnej (*freewriting*), jak i ustnej w toku pierwszych

dyskusji, jakie toczyły się na proseminarium. Rozpoczynając poszukiwanie wśród zakresu tematycznego lingwistyki stosowanej, studenci dochodzili do własnego tematu metodą stopniowego zawężania pola wyboru, poszukując niszy dla siebie zgodnej z własnymi zainteresowaniami, w niej zaś dopiero wybierając temat pracy. Różnorodność tematyczna prac wśród studentów okazała się ogromna, ale nie zawsze pasjonujący studenta temat mógł zostać przez promotora zaakceptowany ze względu m.in. na zbyt odległe powiązania z lingwistyką (np. propozycja napisania historii białej broni). Czasem tematyka pracy budziła pewne zastrzeżenia z innych powodów. Na przykład wątpliwości wzbudziła propozycja analizy zjawiska tabu językowego w dość śmiałej obyczajowo powieści pt. „Pięćdziesiąt twarzy Greya” autorstwa E.L. James, a także pomysł opracowania słownika terminologii związanej z przestępstwami na tle seksualnym. Obie te propozycje zostały jednak finalnie zaakceptowane.

Ustalenie metod realizacji tak długookresowego zadania, jakim jest napisanie pracy magisterskiej, było następnym przedmiotem autorefleksji. Studenci zgłaszali uwagi i pytania dotyczące szczegółowego zakresu i form autorefleksji nad realizacją tego zadania, zwłaszcza w odniesieniu do planowania i monitorowania. Konieczne było wyjaśnianie tych kwestii w odpowiedzi na liczne ich wątpliwości, związane praktycznym stosowaniem autorefleksji na poszczególnych etapach pracy nad tworzeniem tekstu. Padło nawet pytanie o całkiem odmienne podejście do pisania pracy zakładające, że wystarczy zmobilizować się podczas wakacji i można napisać całą pracę w ciągu kilku tygodni. W odpowiedzi stwierdziłem, że złudna jest zwykle nadzieja na skuteczne zmobilizowanie się podczas wakacji do znacznego wysiłku, jaki jest niezbędny do napisania w tym czasie całej pracy. Trudniejszy też bywa w tym okresie dostęp do zasobów bibliotecznych i do promotora. Wyraziłem ponadto obawy co do możliwości zapewnienia wysokiej jakości takiej pracy, pisanej w gorączkowym tempie w okresie letnim, zwłaszcza jeśli zabraknie czasu nie tylko na głębszą refleksję, ale także na staranną korektę i edycję tekstu.

Inną wątpliwość studentów budził sposób wykonywania rekomendowanej im autorefleksji nad pracą magisterską. Padło mianowicie pytanie, czy autorefleksja musi być praktykowana na piśmie, co było studentom zalecane, czy też może być z powodzeniem zastąpiona przez cichą refleksję, zastanawianie się i rozważania nad danym tematem. W trakcie dyskusji doszliśmy wspólnie do wniosku, że ciche rozważania mają tę niedogodność, że szybko ulatniają się z pamięci. Trudno jest do nich powrócić, ocenić i wykorzystać, jeśli nie zostaną zapisane. Warto więc praktykować taką cichą refleksję z laptopem pod ręką lub z piórem w ręku, aby natychmiast zapisać myśl, która wydaje nam się ważna i godna zapisania. Poza tym warto jednak pamiętać, że celem zajęć jest kształtowanie sprawności pisania, którą rozwijamy

przez ćwiczenie pisania przy użyciu stale wzbogacanych środków językowych. Na aspekt wzbogacania środków językowych potrzebnych do wykorzystania w tworzonych tekstach zwracałem studentom uwagę, gdyż dostrzegłem u niektórych z nich tendencję do stosowania dość ograniczonego zasobu jednostek leksykalnych w tworzonych tekstach.

Kolejnym przedmiotem rozważań i autorefleksji studentów nad pracą magisterską był proces planowania, w którym na pierwszym miejscu studenci wskazali na konieczność wytyczenia harmonogramu czynności związanych z przystąpieniem do pisania pracy oraz autorefleksji nad planem i strukturą pracy. Studenci podjęli autorefleksję nad tymi zagadnieniami i nad szczegółowymi celami, pytaniami i problemami badawczymi własnej pracy, kwestią pozyskania i dostępności niezbędnej literatury oraz zagadnieniem organizacji czasu pracy w perspektywie najbliższych miesięcy.

Ustalono wspólnie, że podstawą monitorowania czynności związanych z pisaniem pracy jest możliwie szczegółowy harmonogram realizacji zadania głównego, jakim jest napisanie rozdziału lub wstępu do pracy magisterskiej oraz zaplanowanie w tym harmonogramie kolejnych etapów (zadań cząstkowych), które winny być rozpisane na tygodnie pozostałe do końca semestru.

Zadania cząstkowe obejmowały pisanie i refleksję nad pisaniem fragmentów zadania głównego. W praktyce okazało się, że wszyscy studenci wybrali napisanie wstępu do pracy jako swoje zadanie główne. Dlatego kolejnym przedmiotem autorefleksji studentów była funkcja lub raczej funkcje wstępu oraz niezbędne treści, jakie autor powinien we wstępie do pracy zamieścić.

To zadanie, które zostało zaproponowane przez nauczyciela w postaci napisania na samym początku wstępu do pracy, wydawać się może na tym etapie niewłaściwe. Pisanie wstępu jest bowiem uważane za czynność, którą należy pozostawić na sam koniec pisania pracy, gdy autor będzie już wiedział o swej pracy wszystko. Jednak proponowane przeze mnie rozpoczęcie pisania od wstępu też ma swoje zalety, a nic nie stoi na przeszkodzie, aby po zakończeniu pracy wprowadzić do wstępu takie zmiany, jakie będziemy uważali za konieczne. Pisanie wstępu wiąże się z refleksją nad całą pracą, a także stanowi swoistą mapę drogową, która wytycza cel i tezy badawcze pracy oraz kolejne etapy podróży intelektualnej autora w poszczególnych rozdziałach pracy. We wstępie powinniśmy wyjaśnić sens, znaczenie i kontekst naszej pracy, co korzystnie aktywizuje naszą refleksję i wyobraźnię. Podobnego zdania jest Wrycza-Bekier (2011: 126), która pisze, że dopóki nie jesteśmy w stanie napisać wstępu, dopóty nie możemy być pewni, o czym ma być nasza praca i co zamierzamy w niej osiągnąć.

Trzeci człon autorefleksji, jakim jest ewaluacja (samoocena), był stosunkowo najslabiej eksponowany przez studentów w dyskusjach. Nieliczni wypowiadający się studenci pozytywnie ocenili wprowadzony system ocen, który znacznie ułatwił im samoocenę i zrozumienie oceny końcowej wystawionej przez nauczyciela.

Reasumując, mimo narzezań studentów na wymagania i sygnalizowane trudności związane ze stosowaniem w praktyce autorefleksji, studenci w większości przyznawali, że zastanawianie się nad własnym pisaniem uwrażliwiło ich na wiele błędów niedostrzeganych uprzednio i poprawiło ich umiejętności samooceny oraz korekty własnych tekstów.

5.3. Uwagi na temat praktyki pisania metodą *freewriting*

Zgodnie z zasadami metody *focused freewriting* przedstawionej w p. 4.1. studenci mieli za zadanie pisać nieprzerwanie na zadany temat przez ok. 15 minut. Tematy zadawane do pisania metodą *freewriting* były tak pomyślane, aby z jednej strony wspierać utrwalanie zasad stylu akademickiego (np. tworzenie akapitów), z drugiej zaś stymulować pojawianie się pomysłów w trakcie spontanicznego pisania.

Niestety studenci na ogół niechętnie poddawali się rygorowi nieprzerwanego pisania przez piętnaście minut. Niektórzy, a były to 3-4 osoby w grupie (ok. 20%), nie byli w stanie zmusić się do ciągłego pisania, rozglądali się, patrzyli w sufit i generalnie byli niezdolni do skupienia uwagi na czynności pisania przez ten czas. W toku dyskusji studenci ci prezentowali pogląd, że metoda *freewriting* kłóci się z wpajaną im od dziecka zasadą, że najpierw trzeba pomyśleć, a dopiero potem napisać. Propozycje *freewriting* i dobre rady dla studentów natrafiły na zakorzenione nawyki i na nieumiejętność skupienia się na pisaniu. Prace tych studentów były krótkie i niemal w całości napisane w domu, nie zaś w sali podczas zajęć.

Jak wspomniano już wcześniej, realizowanie zasady monitorowania przebiegu własnego pisania w trakcie tworzenia tekstu metodą *freewriting* okazuje się niemożliwe z tej prostej przyczyny, że samo takie pisanie, jeśli jest wykonywane poprawnie, czyli nieprzerwanie i szybko, uniemożliwia wykonywanie równocześnie innych czynności. Zatem w przypadku pisania metodą *freewriting* jakakolwiek refleksja jest możliwa dopiero *post-factum*. Zresztą pisanie tą metodą nie jest wcale łatwe, gdyż wymaga koncentracji uwagi i skupienia się na nieprzerwanym pisaniu przez kilkanaście minut, co dla początkujących jest dość wyczerpujące. Opanowanie tej umiejętności wymaga regularnych ćwiczeń, które należy w tym celu wykonywać, jak pisze Elbow (1998), przynajmniej trzy razy w tygodniu.

Ci studenci, którzy potrafili jednak wdrożyć się do szybkiego pisania metodą *freewriting*, oceniali tę metodę pozytywnie, gdyż ich zdaniem szybkie pisanie wymuszało generowanie pomysłów, czego nie doświadczyli wcześniej. Niemal wszyscy studenci podkreślali, że stosowanie metody *freewriting* sprawiło, że poczuli się bardziej pewni siebie podczas pisania tekstów w języku obcym. Twierdzili oni nawet, że systematyczne stosowanie metody *freewriting* ułatwia nabycie większej swobody i biegłości w pisaniu w języku angielskim, gdyż szybkie pisanie wymusza wydobywanie z pamięci i trwalsze zapamiętywanie potrzebnych słów i zwrotów. Około jedna trzecia studentów, która zdołała opanować nawyk szybkiego pisania podczas zajęć, wykorzystywała z powodzeniem zwroty i słownictwo przyswojone i utrwalone w toku regularnej praktyki *freewriting*. Innym skutkiem pozytywnym, na który studenci także zwracali uwagę w dyskusji, był odczuwany przez nich wzrost umiejętności korektorskiej i edytorskiej jako rezultat systematycznej praktyki korektorskiej i edytorskiej prowadzonej na własnych tekstach.

Trzeba jednak dodać, że większość studentów była zdania, że są oni nadmiernie przeciążeni wysiłkiem i pracą, jaka została im narzucona. Odnosiło się to w szczególności do praktyki pisania metodą *freewriting* i do konieczności dokonywania wielokrotnych korekt oraz poprawiania własnych tekstów, do czego nie byli przyzwyczajeni.

6. Wyniki i ich ocena

Niezależnie od uwag krytycznych, jakie zgłaszali studenci, wydaje się, że eksperyment przyniósł wyniki interesujące i przydatne dla praktyki dydaktycznej. Wszyscy studenci złożyli na ostatnich zajęciach wersje finalne swoich prac, uzyskując oceny zaliczające, w tym tylko jedna osoba na ocenę dostateczną i wszystkie pozostałe na oceny dobre i bardzo dobre, co jest wynikiem najlepszym w ciągu ostatnich lat.

Z obserwacji własnych i wypowiedzi studentów wynikało, że stosowanie metody *freewriting* oraz nakłanianie do autorefleksji wyzwoliło u niektórych studentów większą kreatywność i generowanie pomysłów. Trzeba jednak dodać, że wytworzone teksty wymagały intensywnej pracy korektorskiej i edytorskiej ze strony ich autorów.

Z obserwacji własnych również wynika, że zwiększyła się biegłość w pisaniu tekstu obcojęzycznego przez studentów i wzrosła ich produktywność mierzona długością tekstu napisanego podczas zajęć w ciągu wyznaczonego czasu. Pierwsze teksty, jakie studenci potrafili napisać w ciągu kwadransa, składały się u większości z nich zaledwie z kilku zdań. W

ciągu jednego semestru średnia długość tekstu napisanego w ciągu kwadransa na zajęciach wzrosła średnio w grupie o ok. 30%, a u najlepszych studentów nawet o blisko 50%. Są to naturalnie wyniki przybliżone, które uzyskano przez porównanie szacunkowej długości tekstów okazywanych przez studentów pod koniec pierwszych i ostatnich zajęć.

Natomiast średni wzrost umiejętności pisania w grupie, mierzony wzrostem średniej oceny (przeliczonej na oceny tradycyjne w skali 2 do 5), osiągniętej przez studentów w ostatnim sprawdzianie pisemnym w stosunku do sprawdzianu pierwszego, wyniósł 25,49%. W poniższej tabeli przedstawione są wyniki pierwszego i ostatniego sprawdzianu w grupie.

Tabela 1. Wyniki pierwszego i ostatniego sprawdzianu w grupie (oprac. własne).

Ocena średnia z pierwszego sprawdzianu	Ocena średnia z ostatniego sprawdzianu	Wzrost średniej oceny w %	Odchylenie standardowe z pierwszego sprawdzianu	Odchylenie standardowe z ostatniego sprawdzianu	Różnica odchyłeń standardowych
3,53	4,43	25,49%	0,39	0,53	0,14

Niestety zwiększyło się także odchylenie standardowe w liczbach bezwzględnych z 0,39 do 0,53 co oznacza, że przeciętne odchylenie od średniej oceny z ostatniego sprawdzianu wzrosło o 0,14. Wynik ten wskazuje na większą rozpiętość ocen uzyskanych w wyniku drugiego sprawdzianu, niż w wyniku sprawdzianu pierwszego.

Bliższa analiza poszczególnych ocen w grupie wykazała, że powodem takiego wyniku był stosunkowo niewielki wzrost ocen u najsłabszych studentów, czyli najlepsi skorzystali z proseminarium najwięcej, co jest sprzeczne z wynikami innych podobnych badań, np. z badaniem Małgorzaty Marzec-Stawiarskiej (2016), zgodnie z którym studenci najsłabsi zyskali najwięcej.

Trzeba jednak wziąć pod uwagę ograniczenia przeprowadzonego quasi-eksperymentu wynikające z niezachowania rygorów badawczych eksperymentu naukowego, w tym przede wszystkim wynikające z braku grupy kontrolnej. Wyniki tego quasi-eksperymentu nie mogą więc być podstawą do wyciągania jakichkolwiek wniosków naukowych.

Ponadto eksperyment ten został przeprowadzony na stosunkowo nielicznej grupie badanych studentów oraz niektóre przedstawione w nim oceny są oparte na subiektywnych opiniach i obserwacjach zarówno własnych, jak i studentów.

7. Wnioski

Wydaje się, że eksperyment dostarczył materiału do dalszych przemyśleń i badań eksperymentalnych. Wprawdzie z obserwacji własnych i wypowiedzi studentów wynika, że włączenie do kursu metody *freewriting* i praktyki autorefleksji wyzwoliły u niektórych studentów pozytywne efekty, w tym większą kreatywność i generowanie pomysłów, to jednak wytworzone teksty wymagały bardzo intensywnej pracy korektorskiej i edytorskiej.

Główny problem jednak polega na tym, że nawet uznając pewne pozytywne efekty eksperymentu, nie pozwala on na ocenę wielkości wpływu żadnego z obu czynników osobno. Dlatego wydaje się, że łączenie w jednym eksperymencie badań nad wpływem wymienionych dwóch czynników na kształtowanie umiejętności tworzenia tekstów jest zabiegiem chybionym.

Ponadto niepokojący jest wzrost odchylenia standardowego zaobserwowany w wynikach drugiego sprawdzianu. Świadczy to o konieczności zwrócenia większej uwagi na postępy u studentów słabszych, którzy wyraźnie nie nadążają za najlepszymi kolegami i koleżankami z grupy. Zwłaszcza słabszym studentom zdarzały się w pracach pisemnych błędy wynikające z mocno u nich utrwalonych form języka mówionego, takich jak czasowniki frazowe, formy ściągnięte czasowników i kolokwializmy. Być może pewną rolę odgrywa tu przeciążenie kognitywne u studentów słabszych, którzy radzą sobie gorzej w sytuacjach szczególnie wysokich wymagań dotyczących treści i formy tekstów tworzonych z uwzględnieniem konwencji języka naukowego.

Wykorzystanie refleksji metapoznawczej do nauczania trudnej sztuki pisania w języku obcym wymaga z pewnością dalszych badań. Z obserwacji własnych autora wynika też konieczność uwzględnienia szerszej palety pytań wspomagających na bieżąco autorefleksję studentów w odniesieniu do każdego z trzech procesów metapoznawczych, tj. planowania, monitorowania i samooceny.

Warto też studentom zwracać szczególną uwagę na fakt, że korzyści z refleksji metapoznawczej nie ograniczają się tylko do pisania, ale mogą występować także w innych obszarach ludzkiego działania. Wobec dynamicznych przemian, jakie obserwujemy w wielu dziedzinach i ich negatywnych skutków dla wartości i trwałości uzyskiwanego obecnie wykształcenia, istotnym środkiem zaradczym może stać się rozwijanie kompetencji metapoznawczych, które mogłyby umożliwić studentom rozpoznawanie oraz ocenę poziomu i

ewentualnych deficytów własnej wiedzy, aby następnie sterować poszerzaniem tej wiedzy i kompetencji stosownie do zmieniających się potrzeb.

Podziękowania

Pani dr hab. Marii Jodłowiec i anonimowym Recenzentom dziękuję za cenne uwagi do wersji roboczej artykułu.

Bibliografia

- Ajdukiewicz, Kazimierz (1985) *Język i poznanie. Tom I*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bawej, Izabela (2008) „Pisemna forma komunikacji językowej w procesie nauki języka obcego”. *Linguistica Bidgostiana*, 5; 22-36.
- Białecka-Pikul, Marta (2012) *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bitchener, John (2010) *Writing an Applied Linguistics Thesis or Dissertation. A Guide to Presenting Empirical Research*. London: Palgrave Macmillan.
- Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza (2011) „Schreiben im frühen DaF-Unterricht – eine zu Unrecht vernachlässigte Fertigkeit?”. *Studi Linguistici e Filologici Online*, 9.2; 267-289. [pobrane z https://www.researchgate.net/publication/308899911_Schreiben_im_fruhen_DaF-Unterricht_-_eine_zu_Unrecht_vernachlassigte_Fertigkeit. Data ostatniego dostępu 11.01.2019].
- Czura, Anna (2012) „Ocena koleżeńska w klasie językowej w gimnazjum – czy warto?”. *Języki Obce w Szkole*, 4; 57-61.
- Dobrodziej, Piotr (2008) *Quasi-eksperyment* [pobrane ze słownika online <https://dobrebadiania.pl/category/q/>. Data ostatniego dostępu 09.01.2019].
- Elbow, Peter (1998) *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Flavell, John H. (1979) „Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry”. *American Psychologist*, 34(10); 906-911. [pobrane z <https://pdfs.semanticscholar.org/ee65/2f0f63ed5b0cfe0af4cb4ea76b2ecf790c8d.pdf>. Data ostatniego dostępu 10.01.2019].

- Frankiewicz, Wanda (1983) *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grodziński, Eugeniusz (1976) *Mowa wewnętrzna. Szkic filozoficzno-psychologiczny*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Gumovskaya, Galina (2005) *English for Special Purposes*. Warszawa: Wyd. KJS Uniwersytetu Warszawskiego.
- Iluk, Jan (2010) „Empirische Befunde zu Auswirkungen systematischer Schreibhandlungen im fortgeschrittenen FSU auf den Spracherwerb“. *Studia Germanica Gedanensia*, 23; 23-37.
- Iluk, Jan (2012) „Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?“. *Języki Obce w Szkole*, 4; 17-25.
- Jochimczyk, Magdalena (2016) „Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego“. *Języki Obce w Szkole*, 2; 21-28.
- Kozielecki, Józef (1986) *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Komorowska, Hanna (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, Stephen, Sy-ying Lee (2004) „Competence in Foreign Language Writing: Progress and Lacunae“. *College and University Education*, 12; 10-14.
- LaVague-Manty, Mika, Margaret Evans (2013) „Implementing Metacognitive Interventions in Disciplinary Writing Classes“. [W:] Matthew Kaplan, Naomi Silver, Danielle LaVague-Manty, Deborah Meizlish (red.) *Using Reflection and Metacognition to Improve Student Learning*. Sterling/Virginia: Stylus Publishing; 122-141.
- Levy, Mark (2010) *Accidental Genius. Using Writing to Generate Your Best Ideas, Insight and Content*. San Francisco/CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Loranc-Paszyk, Barbara (2009a) *Europejski program CLIL i możliwości zwiększenia jego efektywności*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo ATH.
- Loranc-Paszyk, Barbara (2009b) „Integrating Reading and Writing in the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions“. *International CLIL Research Journal*, 1(2) [pobrane z <http://www.icrj.eu/12/article5.html>. Data ostatniego dostępu 07.01.2019].
- Łobocki, Mieczysław (2003) „Minimum wiedzy o eksperymencie pedagogicznym“. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, XVI [pobrane z http://dlibra.umcs.lublin.pl/dlibra/info?forceRequestHandlerId=true&mimetype=application/pdf&sec=false&handler=browser&content_url=/Content/24351/czas19356_16_2003_2.pdf. Data ostatniego dostępu 07.01.2019].

- Marzec-Stawiarska, Małgorzata (2009) „Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym”. *Języki Obce w Szkole*, 3; 38-42.
- Marzec-Stawiarska, Małgorzata (2016) „The Influence of Summary Writing on the Development of Reading Skills in a Foreign Language“, *System*, 59 [pobrane z <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X16300161>. Data ostatniego dostępu 09.01.2019].
- Osuchowska, Dorota, Grzegorz A. Kleparski (2009) *The Rudiments of Academic Writing*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pawłowska, Agnieszka (2013) „Zum Fremdsprachlichen Schreiben vor dem Hintergrund der einzelnen Sprachfertigkeiten am Beispiel des Deutschunterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe“. *Acta Neophilologica*, XV (2); 74-88.
- Piotrowska, Maria, Joanna Dybiec-Gajer (2012) *Verba Volant Scripta Manent. How to write an M.A. thesis in Translation Studies*. Kraków: Universitas.
- Raport ESLC (2011) „Europejskie Badanie Kompetencji Językowych. Raport z badania w j. polskim”. [Pobrane z <http://jows.pl/content/europejskie-badanie-kompetencji-j%C4%99zykowych-raport-z-badania-w-j-polskim>. Data ostatniego dostępu 5.02.2019].
- Szymczak, Joanna (2009) „Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa”. *Forum Dydaktyczne*, 5-6; 50-58.
- Swales, John M., Christine B. Feak (2012) *Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Teller, Joseph R. (2016) „Are we Teaching Composition All Wrong?” *The Chronicle of Higher Education* (03.10.2016) [pobrane z <https://www.chronicle.com/article/Are-We-Teaching-Composition/237969>. Data ostatniego dostępu: 30.06.2018].
- Tomczak, Mariusz (2016) „Ćwiczenie kreatywności w użyciu języka w pisaniu na lekcji języka angielskiego”. *Języki Obce w Szkole*, 2; 15-20.
- Wysocka, Maria (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wrycza-Bekier, Joanna (2011) *Kreatywna praca dyplomowa*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Zdybel, Dorota (2015) „Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się”. [W:] Janina Uszyńska-Jarmoc, Małgorzata Bilewicz (red.) *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak; 54-70.