

*Skuteczność podejścia opartego na produkcji
i recepcji języka w nauczaniu mowy zależnej
w języku angielskim*

Anna Mystkowska-Wiertelak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu

mystkows@amu.edu.pl

The effectiveness of production-oriented and reception-based instruction
in teaching English reported speech

The debate over the rationale behind and effectiveness of formal instruction in foreign/second language learning revolves around a number of basic issues: first, the impact of instruction on the processes of language acquisition; second, the choice of the most advantageous way of teaching. The conviction that pedagogic intervention can facilitate linguistic development seems to have gained much recognition, both among researchers and language teachers. However, the research in the area has turned out to be inconclusive as comparisons of reception-based and production-oriented teaching techniques have not provided clear-cut evidence proving, beyond doubt, that one approach is more efficacious than the other. Since most of the studies have concentrated on measuring the effects of one of the approaches or the other and because of the fact that in those studies experimental groups obtained much better results than the control ones, the present author explores the effects of an approach that combines both orientations, one based on reception and the other on production of a grammatical form, and compares the results with those produced by each of the approaches separately.

Keywords: grammar instruction production-oriented teaching; reception-oriented-teaching; reported speech in English

1. Wstęp

Tocząca się od lat debata nad skutecznością nauczania języka dotyczy dwóch podstawowych kwestii: po pierwsze, czy interwencja pedagogiczna może wpływać na proces przyswajania danego języka, oraz, po drugie, jaka metoda nauczania jest najbardziej skuteczna. Pogląd, że działania pedagogiczne mogą wspomagać przyswajanie języka wydaje się zyskiwać coraz szersze poparcie zarówno wśród badaczy, jak i nauczycieli języka. Jednakże badania naukowe przeprowadzane w tym obszarze nie dają jednoznacznej odpowiedzi. W wielu projektach badawczych porównywano efekty stosowania instrukcji opartej na recepcji języka lub jego produkcji, jednakże nie udało się ustalić ponad wszelką wątpliwość, że jeden typ interwencji pedagogicznej jest bardziej skuteczny od drugiego. Ponieważ większość badań skupiała się na pomiarze skuteczności albo jednego, albo drugiego podejścia oraz z uwagi na fakt, że w tych badaniach grupy eksperymentalne osiągały zdecydowanie lepsze wyniki niż grupy kontrolne, uzasadnione wydaje się dążenie do określenia efektów nauczania łączącego oba podejścia, zarówno tego, które opiera się na recepcji, jak również tego zorientowanego na produkcję danej formy językowej, i porównania ich do wyników uzyskanych przy zastosowaniu tych podejść oddzielnie.

2. Techniki i procedury nauczaniu gramatyki

Przedstawiając klasyfikację opcji dostępnych w procesie nauczania gramatyki, Pawlak (2004) zwraca szczególną uwagę na ich przydatność w polskim kontekście edukacyjnym i posługuje się taksonomią zaproponowaną przez Ellisa (1997), który pierwotnie dzieli strategie dostępne w klasie na te dotyczące *informacji zwrotnej* (reakcji nauczyciela na błąd) i te obejmujące *działania ucznia*.

Pierwsza grupa, informacja zwrotna, której rolą jest zwrócenie uwagi ucznia na użycie konkretnej formy językowej, może przybierać formę informacji *bezpośredniej* czy też *jawnej*, kiedy uczeń otrzymuje informację o popełnionym błędzie, lub *ukrytej*, która nie przerywa toku rozmowy. Jawnej informacji zwrotnej można udzielić na kilka sposobów, tj. poprzez korektę eksplicytną, kiedy nauczyciel podaje właściwą odpowiedź i wyraźnie wskazuje, jaki błąd popełniono, przez wydobycie właściwej formy, wskazówki metajęzykowe, lub powtórzenie. Każda z tych technik, które uznaje się za przykłady *negocjacji formy*, wymaga poprawienia wypowiedzi przez ucznia (por. Lyster, 2001; Lyster, Ranta, 1997). Ukryta reakcja na błąd może przyjąć formę przeformułowania (ang. *recast*), kiedy nauczyciel powtarza wypowiedź ucznia w wersji, która nie zawiera błędu (Ellis, 1998), lub prośby o wyjaśnienie, która tak naprawdę ma na celu uświadomienie uczniowi popełnienie błędu i wymuszenie poprawy. Ten typ korekty uznaje się także za

przykład negocjacji formy, w trakcie której pojawia się szansa na zdobycie pełniejszej kontroli nad strukturą będącą przedmiotem reakcji nauczyciela.

Druga grupa opcji istniejących w nauczaniu form językowych dotyczy działań i reakcji ucznia na różnego typu czynności stosowane przez nauczyciela w celu sprowokowania użycia konkretnych form języka (Ellis, 1997, s. 78). Takie techniki obejmują działania zmierzające do *zapoznania uczniów z daną strukturą* oraz ćwiczenia jej użycia. Dzielą się na *ćwiczenia o charakterze komunikacyjnym*, w trakcie których najważniejsze jest przekazywanie informacji, choć uwagę zwraca się tu także na poprawność gramatyczną, *oraz zadania zbudowane wokół najczęściej jednej formy językowej*, gdzie ćwiczy się lub rozważa znaczenie, formę i użycie jakiejś struktury. Tutaj także nauczyciel może wybierać pomiędzy *instrukcją eksplicytną*, gdzie przy użyciu metajęzyka buduje się wiedzę deklaratywną (Ellis, 1997, 2002) przy zastosowaniu dedukcji lub indukcji, oraz *stosowaniem technik i procedur implicytnych*, których zadaniem jest rozwijanie wiedzy proceduralnej, czyli umiejętności stosowania form gramatycznych w spontanicznej komunikacji.

Jak zauważa Stern (1992, s. 339), implicytne techniki nauczania form gramatycznych zachęcają uczących się do traktowania gramatyki całościowo i intuicyjnie bez dokonywania świadomej analizy i rozwiązywania problemów. Ellis (1997, s. 87) rozróżnia dwa typy technik tego rodzaju: te *zorientowane na dane językowe* (ang. *input-oriented*), w trakcie których umożliwia się uczniowi dostrzeganie, rozróżnianie, rozumienie oraz interpretację jakiejś struktury, oraz te *zorientowane na produkcję* (ang. *output-based*), które wymagają poprawnego użycia tej struktury.

Użycie technik ukierunkowanych na recepcję opiera się na założeniu, że przyswajanie języka zależy przede wszystkim od danych językowych, ich rodzaju, intensywności kontaktu z nimi oraz samej jakości ekspozycji. Opanowanie gramatyki przebiega najlepiej w środowisku obfitującym we właściwe dane językowe, kiedy stworzy się uczącemu się możliwość dostrzeżenia znaczenia i sposobu funkcjonowania danej formy (Nassaji, Fotos, 2011). Teoretyczne podstawy takiego podejścia stanowi zaproponowany przez VanPattena (1996, 2004) *model przetwarzania danych językowych*, którego bardziej szczegółowy opis znajduje się w sekcji 3. wraz z charakterystyką opartego na tymże modelu praktycznego podejścia, tzw. *instrukcji przetwarzającej* (IP) (ang. *input processing instruction*). Innym praktycznym wykorzystaniem opcji zorientowanej na dane językowe jest stosowanie proponowanych przez Ellisa (1997) *zadań interpretacyjnych* (ang. *interpretation tasks*), których omówienie znajduje się w kolejnej sekcji. Przedstawione powyżej rozwiązania nie wyczerpują dostępnych opcji. Mimo że nie są przedmiotem niniejszego badania, na uwagę zasługuje również niewątpliwie *uwytłumienie cech tekstu* (ang. *input/textual enhancement*) (Sharwood Smith, 1991) oraz *nacisk na formę językową w dyskursie* (ang. *focus on grammar through discourse*) (por. Nassaji, Fotos, 2011). Podczas gdy pierwsza z tych propozycji

podkreśla rolę właściwego wyeksponowania konkretnej struktury w tekście pi-sanym lub mówionym, przez pogrubienie, podkreślenie, zastosowanie odmienn-nej czcionki lub wyróżniającej intonacji, druga wymaga zwrócenia uwagi przede wszystkim na relację między formą a znaczeniem, przekracza granicę zdania, wskazując na zasady funkcjonowania dyskursu, oraz zachęca do wykorzystania bogactwa opcji dostępnych dzięki tworzeniu korpusów językowych.

Zadania, które także można zaliczyć do implicytnych technik nauczania, ale takich które wymagają produkcji określonych form, wymuszają generowanie zdań poprawnych gramatycznie. Mogą przyjmować formę manipulacji tekstem, gdzie należy uzupełnić luki, zastąpić jeden element innym, lub bardziej kreatyw-nych w swym charakterze zadań, wymagających tworzenia tekstu, gdzie uczący się na świadomość rozwijania kompetencji w zakresie gramatyki i tworzy zdania, używając konkretnej struktury. Istnieje przekonanie, że tego typu ćwiczenia mogą być pomocne w unikaniu błędów w późniejszej spontanicznej produkcji językowej (por. Ellis, 1997, 1998). Sekwencja od ćwiczeń kontrolowanych do bardziej twórczych jest typowa dla znanego z wielu klas podejścia *prezentacja – ćwiczenie – produkcja* (ang. *presentation – practice – production*, PPP), gdzie, po etapie zapre-zentowania struktury w kontekście, następuje faza kontrolowanych ćwiczeń przy-bierających zazwyczaj formę manipulacji tekstem, aż po etap swobodniejszej pro-dukcji (Skehan, 1998). O wiele mniej popularną implicytną techniką w nauczaniu gramatyki jest opcja zakładająca, że od unikania błędów dużo bardziej efektywne są zadania prowokujące ich popełnianie (Tomasello, Herron, 1988).

Pobieżna z racji ograniczonego miejsca dyskusja zaprezentowana powyżej miała jedynie wskazać wybrane techniki i podejścia w ramach dostępnych opcji. Kolejna sekcja zostanie poświęcona bardziej szczegółowemu omówieniu niektó-rych z nich, przy czym wybór ten został uwarunkowany decyzją o wykorzystaniu dwóch kontrastujących ze sobą koncepcji w badaniu opisanym poniżej.

3. Podejście zorientowane na recepcję języka: instrukcja przetwarzająca i zadania interpretacyjne

Instrukcja przetwarzająca VanPattena (1996, 2004, 2007, 2013, 2015) stanowi praktyczne zastosowanie jego *modelu przetwarzania danych językowych* (ang. *input processing model*), który koncentruje się na jednym tylko, początkowym etapie akwizycji, a mianowicie zamianie wstępnych danych językowych (ang. *input*) w przetwarzane dane językowe (ang. *intake*). W wyniku akomodacji i re-strukturyzacji dane językowe zostają włączone do języka przejściowego. Aby ten proces mógł mieć miejsce, uczący się stosują specyficzne strategie, których ce-lem jest powiązanie formy gramatycznej z jej znaczeniem i funkcją. Model pró-buje wyjaśnić, w jaki sposób uczący się analizują to, co słyszą lub czytają, aby

wydobyć formy gramatyczne, i jak dzielą ciąg liter bądź dźwięków, koncentrując się na znaczeniu wypowiedzi.

Przetwarzanie informacji dla VanPattena (2002) różni się od postrzegania i zauważania, i oznacza przede wszystkim odczytanie przekazywanych treści. Ponieważ pojemność pamięci roboczej jest ograniczona, osoba ucząca się języka obcego nie może w jednakowym stopniu koncentrować się na wszystkich aspektach rejestrowanej wypowiedzi, tj. formie i znaczeniu. Dostrzeganie struktur gramatycznych zależy od tego, jaką porcję informacji uczący się może przechowywać i przetwarzać w czasie rzeczywistym. Z tego powodu niezbędna jest selekcja bodźców, pewnego rodzaju odfiltrowanie danych, ze szczególnym uwzględnieniem treści kosztem formy. VanPatten (2004, s. 7) uważa, że można pomóc uczącym się w należyтым interpretowaniu danych, tak aby odkrywali znaczenie i jednocześnie uczyli się gramatyki, rejestrując i przetwarzając informację. Aby to było możliwe, należy zidentyfikować strategie stosowane przez uczących się języka i zaprojektować zadania, które umożliwią tworzenie powiązań między znaczeniem a formą, które to powiązania są podstawą uczenia się. VanPatten (2004, 2007) formułuje cztery główne zasady przetwarzania danych i nazywa je ustawieniami domyślnymi, czyli takimi, które są inicjowane automatycznie i regulują sposób, w jaki dane są przetwarzane.

Zasada 1., *prymat znaczenia*, zakłada, że uczący się przetwarzają dane językowe najpierw ze względu na ich znaczenie, a w drugiej kolejności ze względu na formę. Można wyodrębnić bardziej szczegółowe kategorie w obrębie tej zasady. I tak uczący się w pierwszej kolejności przetwarzają jednostki leksykalne zanim przetworzą pozostałe elementy w zdaniu. Ze względu na ograniczone zasoby pamięci roboczej nie da się jednakowo traktować wszystkich elementów, stąd np. końcówki lub jednostki gramatyczne mogą nie być dostrzeżone i nie zostaną poddane właściwej analizie. Ponadto, uczący się polegają na formach leksykalnych, a nie gramatycznych, w celu odkrycia znaczenia w sytuacji, kiedy obie formy zawierają taką samą informację semantyczną. Zasada 2. dotyczy *przetwarzania form*, które nie przenoszą znaczenia lub nie przyczyniają się istotnie do znaczenia całej wypowiedzi. Zgodnie z tą zasadą elementy o niskiej wartości komunikacyjnej będą przetwarzane jedynie, jeśli przetworzenie istotnych elementów dokona się niewielkim kosztem lub nie będzie wcale angażować zasobów uwagi. Zasada 3., która odnosi się do *postrzegania funkcji wyrazów w zdaniu*, zakłada, że rzeczownik lub zaimek znajdujący się na początku zwykle uważany jest za podmiot zdania. Uczący się, przypisując role poszczególnym wyrazom, próbują określić, kto lub co jest sprawcą lub powodem jakiegoś działania. Takie rozwiązywanie sprawdza się w języku angielskim i innych językach, które preferują układ podmiot – orzeczenie – dopełnienie, ale nie w językach, które takiej sekwencji nie wymagają. Może to stanowić przeszkodę w sprawnym przyswajaniu

struktury zdania. Ponadto, podczas interpretacji zdania ważniejsze niż szyk wyrazów może być znaczenie poszczególnych słów lub prawdopodobieństwo wydarzeń, a odstępianie od zasady pierwszego rzeczownika ma miejsce, jeśli kontekst poprzedzający zdanie narzuci inną interpretację. W myśl Zasady 4., *czytelność formy gramatycznej* w zdaniu może zależeć od miejsca, w którym ta forma się znajduje: zwykle uczący się zwracają największą uwagę na wyrazy znajdujące się na początku zdania i stąd uczą się ich wcześniej niż takich, które zajmują środkową lub końcową pozycję.

Pedagogiczną adaptacją przedstawionych powyżej zasad jest *instrukcja przetwarzająca* VanPattena (2002, 2004, 2007), czyli typ zadań i procedur realizowanych w klasie językowej. Jej autor wierzy, że znając strategie domyślne, zwyczajowo stosowane przez uczniów, można zaprojektować skuteczne techniki nauczania, które właściwie ukierunkują przetwarzanie danych wstępnych, tak aby możliwe było ich przyswojenie. Pierwszym etapem powinno być dostarczenie informacji eksplicytniej o strukturze oraz informacji o zasadach przetwarzania danych językowych. Kolejnym krokiem winno być zaproponowanie optymalnych strategii, które zostaną zastosowane w trakcie wykonywania specjalnie przygotowanych zadań, które polegają na recepcji formy i umożliwiają właściwe przetwarzanie danych językowych, czyli tzw. *zadań recepcyjnych* (ang. *structured input activities*). Istnieją dwa typy takich zadań, tj. (1) *zadania referencyjne*, które wymagają zwrócenia uwagi na konkretną formę językową w celu odkrycia znaczenia; można udzielić albo dobrej, albo złej odpowiedzi, więc nauczyciel może sprawdzić, czy uczący się dokonał właściwej interpretacji formy, i (2) *zadania afektywne*, które nie zawierają dobrej ani złej odpowiedzi, ale wymagają wyrażenia opinii, przekonania lub innej reakcji w trakcie przetwarzania informacji o świecie rzeczywistym.

Lee i VanPatten (2003) oraz VanPatten (1993) zalecają szczególną staranność w przygotowaniu opisanych powyżej zadań i rekomendują stosowanie szczegółowej procedury, która zakłada, że przekazywanie znaczenia powinno zawsze pozostawać w centrum uwagi. Zadania recepcyjne polegają na komunikowaniu znaczenia. Ponadto, należy prezentować formy pojedynczo, tak aby uniknąć zbyt zawitych wyjaśnień oraz aby nie obciążać niepotrzebnie pamięci roboczej uczniów. Zadania także powinny przybierać formę ustną i pisemną, żeby móc uwzględnić indywidualne preferencje poszczególnych osób lub ich style uczenia się. Ponieważ łatwiej poddać analizie krótkie wypowiedzi lub zdania, należy rozpocząć pracę nad daną strukturą od zdań pojedynczych i stopniowo przechodzić do dłuższych fragmentów tekstu. Wykonywanie zadań nie polega jedynie na recepcji danej formy, ale wymaga aktywnego zaangażowania i reagowania na zaplanowane interwencje. Projektując zadania recepcyjne, nie można zapominać, że ich podstawowym celem jest pomaganie uczącym się

w odrzucaniu nieefektywnych strategii domyślnych i zastąpienie ich tymi optymalnymi. Jak zauważa Wong (2004), sama ekspozycja na dane językowe nie oznacza, że uczniowie wykonują zadania recepcyjne, ponieważ podstawowym celem wykonywania takich zadań jest zmiana sposobu przetwarzania danych, tak aby musieli zwrócić uwagę na formę, odczytując przy tym znaczenie.

4. Zadania interpretacyjne

Innym typem interwencji pedagogicznej zmuszającej uczących się do lepszego wykorzystania wstępnych danych językowych są *zadania interpretacyjne*, zaprojektowane i opisane przez Ellis (1995). Badacz ten uważa, że przy spełnieniu określonych warunków, możliwe jest przekształcenie wiedzy eksplicytnej w wiedzę implicytną, która jest niezbędna w spontanicznej komunikacji. Ellis (1995) przekonuje, że znajomość reguł i zasad umożliwia uczącym się dostrzeżenie ważnych cech języka, które inaczej mogłyby umknąć ich uwadze. Ponadto, wiedza o języku pozwala na dokonanie porównań pomiędzy dostępną informacją językową a językiem generowanym samodzielnie, co pozwala na identyfikację obszarów, które wymagają dodatkowej pracy. Uczniowie będą mogli odkryć różnicę czy lukę (ang. *notice the gap*) pomiędzy danymi docierającymi do nich a produkowanym przez nich językiem (Schmidt, Frota, 1986, s. 310) oraz przetestować hipotezy, które tworzą na temat funkcjonowania różnych form językowych (Ellis, 1995, s. 89-90).

Model teoretyczny, na którym Ellis (1995, s. 90-91) opiera swoje zalecenia dydaktyczne, obejmuje procesy odpowiedzialne za włączanie nowych form do języka przejściowego (ang. *interlanguage*): (1) *interpretację*: uczniowie interpretują dane językowe zwracając uwagę na formy; porównanie i świadome dostrzeganie pozwalają na wyodrębnianie danych do dalszego przetwarzania (ang. *intake*); (2) *integrację*: uczniowie włączają nowe dane do języka przejściowego, ale tylko takie, na które są gotowi; może to doprowadzić do restrukturyzacji systemu; oraz (3) *produkcję*: wiedza eksplicytne zostanie wykorzystana do monitorowania produkcji, która w przeważającym stopniu zależy od zasobów wiedzy implicytnej; produkcja pozwala na zdobycie pełniejszej kontroli nad strukturami funkcjonującymi już w języku przejściowym. Głównym celem zadań interpretacyjnych jest stymulowanie zauważania formy gramatycznej oraz pomaganie uczniom w zidentyfikowaniu jej znaczenia. Co więcej, takie zadania mają skierować uwagę uczących się na błędy, które popełniają, żeby mogli zauważyć różnicę pomiędzy sposobem, w jaki dana forma funkcjonuje w języku, a sposobem, w jaki oni się nią posługują.

Tak jak w przypadku instrukcji przetwarzającej, przygotowanie zadań interpretacyjnych wymaga przestrzegania ściśle określonej procedury. Uczący się mają przetwarzać/rejestrować nową strukturę, ale nie muszą jej używać; zadanie

interpretacyjne składa się z bodźca, w mowie lub piśmie, na który uczący się muszą zareagować. Ich reakcja może przybierać różnorakie formy (np. wybierz opcję prawda/fałsz, zaznacz właściwe pole, wybierz obrazek, narysuj schemat, wykonaj czynność), ale w każdym przypadku reakcja będzie albo niewerbalna, albo zwerbalizowana w minimalnym stopniu. Ponadto, czynności wykonywane w ramach jednego zadania powinny stanowić pewną sekwencję, od takich, które wymagają zwrócenia uwagi na znaczenie, potem dostrzeżenie formy i funkcji, aż do identyfikacji popełnianych błędów. W efekcie wykonania zadania uczący się powinni zrozumieć, jak dana struktura jest używana w celu wypełnienia konkretnej funkcji w komunikacji. Niezbędne jest również umożliwienie negocjowania dostępnych danych językowych. Najlepiej, jeśli tego typu zadania odnoszą się do osobistych doświadczeń uczniów. Wykonując zadanie, uczący się powinni zdobyć wiedzę odnoszącą się do najczęściej popełnianych błędów oraz właściwego stosowania struktury, a informacja o popełnianych błędach będzie dostarczona natychmiast (Ellis, 1995, s. 98-99).

5. Badanie

Opisane powyżej techniki nauczania gramatyki wykorzystano w przedstawionym tu badaniu. Szczegółowy opis interwencji pedagogicznej zamieszczono w sekcji 5.3. poniżej. Poszukiwano odpowiedzi na tak sformułowane pytania badawcze:

1. Czy istnieje różnica w sposobie interpretacji i produkcji zdań zawierających angielską mowę zależną przez uczących się poddanych trzem typom instrukcji: zorientowanej na produkcję, recepcję oraz połączenie obu tych form?
2. Czy efekty nauczania są trwałe?

5.1. Uczestnicy badania

Próba badawcza składała się z 64 studentów pierwszego roku filologii angielskiej, 49 kobiet i 15 mężczyzn w wieku około 20 lat. Prezentowany przez badanych poziom znajomości języka można określić jako B2, jednakże należy przyznać, że w tej dość jednorodnej grupie mogą istnieć poważne różnice pomiędzy poszczególnymi osobami, jak i różnice w stopniu opanowania sprawności językowych w przypadku tej samej osoby. Średni czas nauki języka angielskiego nie przekroczył 8 lat, więc można przypuszczać, że większość uczestników rozpoczęła naukę w szkole podstawowej. Większość studentów (69%) nabyła kompetencje językowe w szkole, ponieważ tylko 31% badanych uczestniczyło w pozaszkolnych zajęciach lub kursach. Jednak kontakt z językiem nie ograniczał się do uczestniczenia w zajęciach: 22% zadeklarowało oglądanie anglojęzycznych programów telewizyjnych, 23% regularne korzystanie z materiałów dostępnych w internecie,

a 23% respondentów używało również komunikatorów internetowych do kontaktowania się z osobami mówiącymi po angielsku. Poproszeni o określenie własnego poziomu językowego w skali od 1 do 5, 86% uznało, że ich poziom zasługuje na 4, a pozostali podali wartość 3. Zdecydowana większość studentów (94%) łączyła swoją przyszłość zawodową z językiem angielskim, w roli nauczyciela lub tłumacza. 6% nie podało informacji na ten temat.

5.2. Procedura badawcza

Badanie miało charakter quasi-eksperymentalny i studenci pozostawiali w swoich oryginalnych grupach ćwiczeniowych. Każdej z grup przydzielono inny symbol określający rodzaj interwencji pedagogicznej, jakiej byli poddani w trakcie eksperymentu. I tak, grupa pierwsza GR (n = 15) brała udział w zajęciach opartych na recepcji formy, grupa druga GP (n = 17) uczestniczyła w lekcjach zorientowanych na produkcję, a grupa trzecia GRP (n = 17) wykonywała zarówno recepcyjne, jak i oparte na produkcji zadania gramatyczne. W badaniu uczestniczyła także grupa kontrolna GK (n = 15), która trzykrotnie przechodziła procedurę testową, ale w czasie objętym badaniem, jak uzgodniono z pozostałymi nauczycielami, nie uczestniczyła w zajęciach, które miałyby na celu rozwijanie kompetencji studentów w odniesieniu do mowy zależnej w języku angielskim. Postępowanie eksperymentalne miało miejsce przez dwa kolejne dni i w każdej grupie zostało zaplanowane na półtorej godziny każdego dnia, jednak, jak wyjaśniono poniżej, wykonanie zadań zajęło więcej czasu w GR. Ocena skuteczności nauczania przeprowadzona została przy zastosowaniu następującej procedury: test wstępny (T1) – poprzedzający instrukcję, test końcowy przeprowadzony bezpośrednio po instrukcji (T2) oraz test dystansowy (T3), który został przeprowadzony po upływie 28 dni od poprzedniego, w celu określenia trwałości efektów nauczania. Tydzień przed rozpoczęciem eksperymentu uczestnicy wypełnili ankietę, zawierającą pytania o dane demograficzne przedstawione powyżej w sekcji 5.1.

5.3. Trzy rodzaje instrukcji pedagogicznej

Zaprojektowano trzy odrębne zestawy materiałów dla każdej grupy eksperymentalnej, w zależności od typu instrukcji: recepcyjnej, produkcyjnej i łączonej. Wstępna część teoretyczna (eksplicytna) była taka sama dla wszystkich grup i składała się z prezentacji przygotowanej przy pomocy programu PowerPoint, tak aby każda z grup mogła przeanalizować taką samą liczbę przykładów i omówić taką samą liczbę kwestii w takiej samej kolejności. Dochowano dbałości, aby zestawy dla każdej grupy pozostawały na takim samym poziomie trudności ze względu na słownictwo oraz zawierały taką samą liczbę zadań złożonych z takiej

samej liczby zdań. Ćwiczenia, które wykonywali uczestnicy zostały specjalnie zaadaptowane z popularnych i powszechnie stosowanych podręczników. Jak wspomniano wcześniej, instrukcja w grupie łączonej i percepcyjnej trwała łącznie trzy godziny, jednak wykonanie wszystkich ćwiczeń w grupie recepcyjnej zajęło aż cztery godziny. Różnica bierze się z faktu, iż każdy typ instrukcji wymagał innego gospodarowania czasem; na przykład, ćwiczenie polegające na przekształcaniu zdań w grupie produkcyjnej trwało znacznie krócej niż dyskusja na temat podejmowanych przez kogoś decyzji.

Zrównoważone pod wieloma względami materiały różniły się w jednej istotnej kwestii: każdy zestaw wymagał innej reakcji ze strony uczestników badania. Studenci w GP wykonywali zadania, głównie mechaniczne, ale także zorientowane na przekazywanie znaczenia, które wymagały użycia struktury, podczas gdy członkowie GR brali udział w ćwiczeniach recepcyjnych i interpretacyjnych, które nie wymagały produkcji struktury. Materiały przygotowane dla trzeciej grupy składały się z takiej samej liczby zadań, ale po wstępnej interpretacji w trakcie ćwiczeń recepcyjnych i interpretacyjnych, wymagały użycia mowy zależnej w mowie lub piśmie. Nadmienić należy ponadto, że GR oraz GRP zostały poinformowane o istnieniu strategii domyślnych, które utrudniają przetwarzanie danych językowych, i o tym, jak przezwyciężyć ich negatywny wpływ.

5.4. Gromadzenie i analiza danych

Procedura oceny efektywności postępowania w każdej grupie polegała na porównaniu rezultatów trzech testów. Test wstępny przeprowadzono bezpośrednio przez rozpoczęciem zajęć eksperymentalnych, test 2. bezpośrednio po ich zakończeniu, a test 3. cztery tygodnie później. Przygotowano trzy różne wersje testu i losowo przydzielono je uczestnikom badania. W czasie testu 1. jedna trzecia uczestników badania otrzymała wersję A, jedna trzecia wersję B i pozostali wersję C. Na następnych etapach badani otrzymywali kolejne wersje testu, tak aby za każdym razem pisać inną wersję. Każda wersja zawierała dwa typy zadań: interpretacyjne i wymagające użycia mowy zależnej. W części interpretacyjnej uczestnicy stwierdzali, czy zdania w mowie zależnej oddają treść zdań, które zostały przytoczone. Druga część testu polegała na przytaczaniu w mowie zależnej podanych zdań. Można było otrzymać jeden punkt za właściwą interpretację zdania w pierwszej części. Część druga wymagała zastosowania bardziej skomplikowanej procedury: trzy punkty przyznawano za bezbłędnie zbudowane zdanie, a dwa za pojedynczy błąd lub taki, który nie dotyczył wyboru czasu lub formy czasownika. Jeden punkt można było zdobyć, jeśli były dwa błędy lub więcej, ale żaden nie dotyczył czasu lub formy czasownika. Dane poddano analizie ilościowej i obliczono testy t w celu oceny istotności statystycznej różnic obserwowanych w poszczególnych pomiarach i pomiędzy poszczególnymi grupami.

5.4. Wyniki badania

Zebrane dane zostaną omówione odrębnie dla każdej części testu. Pierwsza miała za zadanie zmierzyć recepcję mowy zależnej, druga umiejętność jej stosowania. Ponieważ w każdej części przyznawano inną liczbę punktów, wyniki przeliczono na wartości procentowe i takie też wartości poddano analizie statystycznej.

5.4.1. Recepcja mowy zależnej

Jak można zauważyć w tabeli 1., wyniki testu wstępnego we wszystkich czterech grupach były zbliżone i wynosiły: 70% w GR, 63,5% w GP, 74,1% w GRP oraz 68,7% w grupie kontrolnej. Różnice nie są istotne statystycznie i dlatego można przyjąć, że rozbieżności pomiędzy grupami rejestrowane w kolejnych testach można przypisać odmiennym formom instrukcji. Wyniki T2 bezpośrednio po zakończeniu instrukcji pokazują, że największy przyrost wiedzy nastąpił zarówno w GR (76,7%), jak i GRP (77,6%). Wynik GP był nieznacznie gorszy (60,0%), ale w trzeciej próbie, T3, wzrósł i był zbliżony do wyników pozostałych grup eksperymentalnych i wyniósł 73,1%. Grupa recepcyjna, GR, odnotowała spadek w teście 3. (70,7%), podczas gdy wynik w GRP pozostał na takim samym poziomie jak w T2. Stopniowy spadek odnotowano w grupie kontrolnej, gdzie na T2 wynik osiągnął poziom 64,7%, a na T3 58,7%. Porównanie rezultatów uzyskanych przez trzy grupy eksperymentalne i grupę kontrolną w trzech próbach pozwala na stwierdzenie, że instrukcja oparta na recepcji formy gramatycznej okazała się bardziej skuteczna tylko w przypadku T2, ale takiej przewagi nie dało się zaobserwować na T3, który miał miejsce cztery tygodnie po zakończeniu interwencji, co może świadczyć o krótkotrwałych efektach takiego sposobu nauczania. Instrukcja łącząca podejście recepcyjne i produkcyjne okazała się najbardziej skuteczna, czego dowodem są wyniki uzyskane przez członków tej grupy na T2 i T3, które są wyższe od wyników w pozostałych grupach. Tabela 2. pokazuje tylko te różnice które okazały się istotne statystycznie.

Tabela 1. Wyniki uzyskane w teście na recepcję mowy zależnej

Grupa	M T1	M T2	M T3	Test t
GR (recepcja)	70,00	76,7	70,7	T1 – T2 $t = 1,35$ $p = 0,20$ T2 – T3 $t = 0,84$ $p = 0,42$ T1 – T3 $t = 0,06$ $p = 0,93$

GP (produkcja)	63,5	60,0	73,1	T1 – T2 $t = 0,30$ $p = 0,77$ T2 – T3 $t = 0,30$ $p = 0,77$ T1 – T3 $t = 2,35$ $p = 0,03$
GRP (łączona)	74,1	77,6	77,6	Pre – Post1 $t = 0,59$ $p = 0,56$ Post1 – Post2 $t = 0$ $p = 1$ Pre – Post2 $t = 0,65$ $p = 0,52$
GK (kontrolna)	68,7	64,7	58,7	Pre – Post1 $t = 0,56$ $p = 0,56$ Post1 – Post2 $t = 0,85$ $p = 0,42$ Pre – Post2 $t = 1,46$ $p = 0,16$

Tabela 2. Istotne statystycznie różnice pomiędzy poszczególnymi grupami w teście na recepcję mowy zależnej

T1	T2	T3
	GR > GP	GP > GK
	GRP > GP	GRP > GK
	GRP > GK	

5.4.2. Produkcja mowy zależnej

Tak jak w przypadku recepcji mowy zależnej, test wstępny nie wykazał istotnych różnic między grupami eksperymentalnymi w odniesieniu do produkcji tej formy, jednak grupa kontrolna okazała się istotnie słabsza od grupy recepcyjnej. Jak widać w tabeli 3., członkowie wszystkich grup poprawili swoje wyniki na T2. Jeśli w przypadku grup eksperymentalnych można przypisać ten wzrost efektom interwencji, to wyższy wynik grupy kontrolnej może być skutkiem samej procedury testowania, w której studenci wzięli udział. Trzykrotny kontakt z zadaniami, w których ćwiczone użycie mowy zależnej, musiał uwrażliwić uczestników na jej istnienie i funkcjonowanie, i w efekcie wpłynąć na poprawę wyników. Zastanawia fakt, że GR uzyskała na T2 dokładnie taki sam wynik (65,11%), jak na T1, co pokazuje, że interwencja zorientowana na recepcję struktury nie poprawia jej produkcji. Jednakże to stwierdzenie nie wydaje się całkowicie trafne w dłuższej perspektywie, ponieważ T3 pokazał pewien wzrost (66,89%), chociaż należy przyznać, że różnica ta nie jest istotna statystycznie. Można go być może przypisać działaniu tych samych mechanizmów, co w przypadku GK. Na teście, który miał miejsce cztery tygodnie po zakończeniu interwencji, członkowie wszystkich

grup eksperymentalnych uzyskali lepsze wyniki niż studenci w grupie kontrolnej. Jak wspomniano, różnica w GR (M = 66,89) nie była istotna statystycznie, a GP poprawiła wynik nieznacznie (M = 58,95), ale grupa biorąca udział w zajęciach łączących oba podejścia wykazała najbardziej spektakularny wzrost (M = 80,98). Jak daje się zauważyć w tabeli 4., w której wyszczególniono tylko różnice istotne statystycznie, wszystkie grupy eksperymentalne wypadły lepiej niż grupa kontrolna zarówno na T2 jak i T3. Różnica pomiędzy GRP a pozostałymi grupami eksperymentalnymi jest istotna w obu testach po interwencji, co jest dowodem na skuteczność łączonego podejścia.

Tabela 3. Wyniki uzyskane w teście na produkcję mowy zależnej

Grupa	M T1	M T2	M T3	Test <i>t</i>
GR (recepcja)	65,11	65,11	66,89	T1 – T2 <i>t</i> = 0 <i>p</i> = 1,00 T2 – T3 <i>t</i> = 0,27 <i>p</i> = 0,74 T1 – T3 <i>t</i> = 0,24 <i>p</i> = 0,81
GP (produkcja)	50,62	53,33	58,96	T1 – T2 <i>t</i> = 0,47 <i>p</i> = 0,64 T2 – T3 <i>t</i> = 0,86 <i>p</i> = 0,41 T1 – T3 <i>t</i> = 1,56 <i>p</i> = 0,13
GRP (łączona)	61,7	80,39	80,98	T1 – T2 <i>t</i> = 3,96 <i>p</i> = 0,001 T2 – T3 <i>t</i> = 0,14 <i>p</i> = 0,89 T1 – T3 <i>t</i> = 4,89 <i>p</i> = 0,002
GK (kontrolna)	40,00	60,00	42,44	T1 – T2 <i>t</i> = 0,36 <i>p</i> = 0,7 T2 – T3 <i>t</i> = 1,01 <i>p</i> = 0,33 T1 – T3 <i>t</i> = 0,34 <i>p</i> = 0,74

Tabela 4. Istotne statystycznie różnice pomiędzy poszczególnymi grupami w teście na produkcję mowy zależnej

T1	T2	T3
GR > GK	GR > GK GP > GK GRP > GR GRP > GP GRP > GK	GR > GK GP > GK GRP > GR GRP > GP GRP > GK

6. Dyskusja i wnioski

Wyniki uzyskane w powyżej opisanym badaniu nie do końca potwierdzają rezultaty większości badań tego typu (patrz: Benati, 2001, 2005; Cheng, 2002, 2004; Lee, Benati, 2007; Van Patten, Cadierno, 1993; VanPatten, Wong, 2004), w których niezmiennie wykazywano przewagę podejścia opartego na recepcji struktury gramatycznej nad innymi sposobami nauczania. Nie udało się zatem potwierdzić, że instrukcja składająca się jedynie z zadań interpretacyjnych i recepcyjnych gwarantuje poprawę nie tylko recepcji, ale także produkcji mowy zależnej w języku angielskim. Należy podkreślić, że każdy z zastosowanych typów instrukcji przyniósł pozytywny skutek, ale można też przypuszczać, że poziom zaawansowania i typy zadań nie pozostawały bez wpływu na wyniki. To, że zarówno GP i GRP, inaczej niż GR, zdobyły więcej punktów w teście wymagającym produkcji struktury, może wynikać z faktu, że zadania testowe przypominały zadania wykonywane w czasie zajęć, co doprowadziło do transferu wiedzy i umiejętności, zgodnie z twierdzeniem Lightbown (2008, s. 190), że użycie posiadanej wiedzy przebiega najsprawniej w trakcie wykonywania zadań podobnych do tych, które stosowano w czasie uczenia się. Zadania interpretacyjne wydają się mieć większy wpływ na zapamiętywanie formy, niż zadania wymagające produkcji, ale najlepsze wyniki daje połączenie obu typów instrukcji. Instrukcja łączona okazała się zatem najbardziej efektywna i ekonomiczna.

Niewątpliwie sformułowanie daleko idących wniosków wymagałoby przeprowadzenia dalszych badań z wyeliminowaniem ograniczeń istniejących w przedstawionym tu projekcie. Po pierwsze, próba wykorzystana w badaniu nie jest zbyt duża, a jej charakterystyka nie musi odzwierciedlać zachowań całej populacji osób uczących się języka angielskiego. Studenci filologii, większość których planuje zostać nauczycielem lub tłumaczem języka, posiadają na pewno dużo wyższy poziom motywacji niż typowy uczeń szkoły podstawowej lub średniej. Mają także większe doświadczenie w stosowaniu różnorodnych form nauki i zapewne stosują sprawdzone strategie, które odzwierciedlają ich osobisty profil oraz wymagania konkretnego zadania. Trudno też formułować jednoznaczne rekomendacje, opierając się jedynie na wynikach dotyczących jednej tylko struktury gramatycznej, stąd na pewno warto przeprowadzić badania, w których można byłoby sprawdzić efektywność nauczania innych struktur.

Bibliografia

- Benati, A., (2001). A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense. *Language Teaching Research*, 5, 95-127.
- Benati, A., (2005). The effect of processing instruction, traditional instruction and meaning-output instruction on the acquisition of the English past simple tense. *Language Teaching Research*, 9, 67-93.
- Cheng, A., (2002). The effects of processing instruction on the acquisition of *ser* and *estar*. *Hispania*, 85, 308-323.
- Cheng, A., (2004). Processing instruction and Spanish *ser* and *estar*: Forms with semantic-aspectual value. W: B. VanPatten (red.), *Processing instruction* (s. 119-142). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29, 87-105.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching, *TESOL Quarterly*, 32, 39-59.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. W: E. Hinkel, S. Fotos (red.), *New perspectives on grammar teaching in second language classroom* (s. 17-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lee, J. F., Benati, A. (2007). *Delivering processing instruction in classrooms and in virtual contexts. Research and practice*. London: Equinox.
- Lee, J., Van Patten, B. (2003). *Making communicative language happen*. New York: McGraw Hill.
- Lightbown, P. M. (2008). Transfer appropriate processing as a model for classroom second language acquisition. W: Z. Han (red.), *Understanding second language process* (s. 27-44). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. W: R. Ellis (red.), *Form-focused instruction and second language learning* (s. 265-301). Oxford: Blackwell Publishers.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Nassaji, H., Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms*. New York: Routledge.
- Pawlak, M. (2004). On the effectiveness of options in grammar teaching: Translating theory and research into classroom practice. *Studia Anglica Posnanienisia*, 40, 269-287.

- Schmidt, R., Frota, S. (1986). Developing basic controversial ability in a second language: A case study of an adult learner. W: Day, R. (red.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (s. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7, 118-132.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H., 1992. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M., Herron, C. (1988). Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9, 237-246.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Albex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (2000). Processing instruction as form-meaning connections: Issues in theory and research. W: J. F. Lee, A. Valdman (red.), *Form and meaning: Multiple perspectives* (s. 43-68). Boston: Heinle & Heinle.
- VanPatten, B. (2002). Communicative language teaching, processing instruction, and pedagogical norms. W: S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Magnan (red.), *Festschrift for Albert Valdman* (s. 105-118). Philadelphia: John Benjamins.
- VanPatten, B. (red.). (2004). *Processing instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. (2007). Input processing in adult second language acquisition. W: B. VanPatten, J. Williams (red.), *Theories in second language acquisition* (s. 115-135). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- VanPatten, B., Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- VanPatten, B. (2013). Processing Instruction: An update. *Language Learning*, 52(4).
- VanPatten, B. (2015). Foundations of processing instruction. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53, 91-109.
- VanPatten, B., Wong, W. (2004). Processing instruction and the French causative: Another replication. W: B. VanPatten (red.), *Processing instruction* (s. 97-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wong, W. (2004). The nature of processing instruction. W: B. VanPatten (red.), *Processing instruction* (s. 33-64). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.