

dr Ewa Lewicka-Mroczek

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
tel. (85) 745 75 16
e-mail: e.lewicka-mroczek@uwb.edu.pl
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9148-2425>

dr Edyta Wajda

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
tel. (85) 745 75 16
e-mail: e.wajda@uwb.edu.pl
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0042-0414>

dr Daniel Karczewski

Uniwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny, Instytut Neofilologii
tel. (85) 745 75 16
e-mail: dakar@uwb.edu.pl
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8255-6018>

**EWALUACJA SEMINARIUM DYPLOMOWEGO OPARTEGO
NA METODOLOGII „PEAR STORY”**

STRESZCZENIE

Badania oparte na „pear story” dotyczą analizy dyskursu na podstawie ustnych streszczeń tak zwanego „pear film”. Analiza dyskursu ma długą historię w językoznawstwie. Metodologię „pear story” charakteryzuje jednak unikalny charakter, ponieważ stwarza ona liczne możliwości zarówno w obszarze eksperymentalnym jak i teoretycznym. Artykuł przedstawia wyniki badania sondażowego dotyczącego efektywności seminarium dyplomowego opartego na metodologii „pear story” przeprowadzonego wśród uczestników tego kursu. Rezultaty wskazują, że badani seminarzyści oceniają kurs jako bardzo skuteczny. Ustalono następujące obszary problemowe: ograniczenia metodologii, niedostateczny nacisk na kolaboracyjny

charakter kursu, specyficzne trudności, takie jak poszukiwanie źródeł, przenoszenie problemów teoretycznych na grunt empiryczny, trudności związane z pisaniem i edycją tekstu.

Słowa kluczowe: „pear story”, program seminarium licencjackiego, badania eksperymentalne

SUMMARY

THE EVALUATION OF A BA SEMINAR BASED ON THE METHODOLOGY OF THE 'PEAR STORY'

The 'pear story' research involves a discourse analysis of oral retellings of the so-called 'pear film'. The analysis of narratives has a long history in the field of linguistics. The 'pear story' methodology, however, is unique as it provides diverse opportunities both in experimental and theoretical areas. This article presents the results of a survey study on the effectiveness of the BA seminar course based on the 'pear story' methodology conducted among the participants of this seminar at the University of Białystok. The results of the research indicate that the seminar students under investigation perceive the programme of the course as very effective. The following problem areas were identified: the limitation of the methodology, an inadequate emphasis on the collaborative aspect of the programme, specific difficulties, such as finding relevant sources, transferring theoretical problems into empirical analysis and writing and editing problems.

Key words: 'pear story', BA seminar course, experimental research

1. Wstęp

Analiza relacji pomiędzy wiedzą a sposobem formułowania myśli stała się naczelnym celem badań podjętych w połowie lat siedemdziesiątych XX wieku przez zespół językoznawców pod kierunkiem prof. Wallace Chafe'a¹ z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley. Zainspirowani badaniem Bartletta² postanowili prześledzić, jak osoby uczestniczące w zdarzeniach relacjonują ich przebieg osobom postronnym. W odróżnieniu od materiału użytego w eksperymencie Bartletta (pisemny opis wydarzeń po wcześniejszym przeczytaniu tekstu), zespół pod kierunkiem Chafe'a chciał przeanalizować wypowiedzi ustne będące relacjami osób uczestniczących w wydarzeniach niewerbalnych. Tak sformułowane oczekiwania narzuciły badaczom ograniczenia co do materiału audiowizualnego, który miał stać się źródłem ustnych wypowiedzi. Założono, że taki film powinien być pozbawiony wyraźnie określonego miejsca i czasu zdarzenia oraz

¹ *The Pear Stories. Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*, W. Chafe (red.), Norwood 1980.

² F.C. Bartlett, *Remembering. A Study in Experimental and Social Sociology*, Cambridge 1967.

warstwy werbalnej, tak by ograniczyć kontekst kulturowy i zapewnić pewną swobodę interpretacyjną narratorom historii. Z powodu braku dostępności nagrań spełniających oczekiwania badaczy zaistniała konieczność opracowania materiału specjalnie na potrzeby projektu. Nagrano zatem materiał filmowy ukazujący zdarzenia główne i poboczne, których interpretacja nie zawsze jest jednoznaczna. Film ma ścieżkę dźwiękową, jednak aktorzy nie wypowiadają żadnych słów. Sekwencję zdarzeń przedstawionych w filmie podajemy za Chmiel i Mazur³:

Mężczyzna na drabinie zbiera gruszki. Schodzi z drabiny, klęka i przekłada gruszki z kieszeni fartucha do jednego z trzech koszy stojących pod gruszą. Zdejmuje z szyi chustkę i wyciera jedną z gruszek. Następnie wraca na drabinę i wchodzi z powrotem na drzewo. Pod koniec tej sceny słyszymy beczenie kozy, a kiedy zbieracz stoi znowu na drabinie, zbliża się mężczyzna z kozą na postronku. Kiedy mijają kosze z gruszkami, koza wyrwa się do nich, ale mężczyzna ją odciąga i oboje znikają w oddali. Kolejne zbliżenie zbieracza przy pracy. Nadjeżdża chłopiec na rowerze, zatrzymuje się przy koszach, zsiada z roweru, kładzie rower, spogląda na zbieracza i podnosi kosz pełen gruszek. Stawia kosz obok roweru, podnosi rower i wsiada na niego, podnosi kosz, umieszcza go na bagażniku przed kierownicą i odjeżdża. Znowu widzimy mężczyznę, który nadal zbiera gruszki. Chłopiec jedzie teraz drogą i z kosza na rowerze wypada gruszka. Następnie widzimy dziewczynkę na rowerze nadjeżdżającą z naprzeciwka. Gdy się mijają, chłopiec odwraca się, by spojrzeć na dziewczynkę, gubi kapelusz, a przednie koło jego roweru najeżdża na kamień. Rower przewraca się, kosz spada, gruszki wysypują się na ziemię. Chłopiec uwalnia się spod roweru i otrzępuje się. Tymczasem słyszymy dźwięk piłeczki odbijanej od rakiетки tenisowej, do której piłeczka jest przymocowana sznurkiem, a następnie widzimy trzech chłopców przyglądających się chłopcu leżącemu na ziemi. Cała trójka zbiera rozsypane gruszki i wkłada je z powrotem do kosza. Chłopiec podnosi rower, a dwóch z trzech chłopców umieszcza na bagażniku kosz z gruszkami. Rowerzysta prowadzi rower w kierunku, w którym jechał wcześniej, podczas gdy trzej chłopcy odchodzą w przeciwną stronę. Kiedy mijają leżący na drodze kapelusz, chłopiec z rakiетką tenisową zauważa go, podnosi, odwraca się w stronę rowerzysty i słyszymy głośny gwizd. Rowerzysta zatrzymuje się, wyjmując trzy gruszki z kosza i trzymając je na wyciągniętej dłoni, podczas gdy drugi chłopiec zbliża się z kapeluszem. Chłopcy wymieniają się gruszkami i kapeluszem, chłopiec z rowerem idzie dalej, a chłopiec z rakiетką tenisową biegnie do swoich kolegów, którym wręcza po gruszce. Chłopcy jedzą gruszki. Znowu widzimy drzewo i zbieracza, który po raz kolejny schodzi z drabiny. Spogląda na dwa kosze w miejscu, gdzie wcześniej stały trzy kosze, wskazuje na nie, opiera się o drabinę, kręci głowę i przechyla kapelusz. Teraz widzimy zbliżających się trzech chłopców, którzy jedzą gruszki. Zbieracz patrzy na nich, kiedy go mijają, a chłopcy odchodzą w dal.

Wyniki projektu Chafe'a pokazały, że metodologia oparta na „pear story” jest na tyle uniwersalna, iż z powodzeniem można ją zastosować do badania wielu zjawisk językowych w obrębie różnych języków. Wykorzystano ją później

³ A. Chmiel, I. Mazur, *Percepcja filmu a ogólnoeuropejskie standardy audiodeskrypcji – polski wkład w projekt Pear Tree*, „Przekładaniec” 2009, nr 2, s. 138-158.

między innymi do badania audiodeskrypcji⁴, języka migowego⁵, mowy osób z afazją⁶, czasowników ruchu⁷, słownictwa służącego do wyrażania emocji⁸ czy badań porównawczych⁹.

Ze względu na szerokie spektrum badawcze i nieustającą popularność badań narracyjnych, a także wzrastające zainteresowanie badaniami eksperymentalnymi wśród językoznawców, autorzy niniejszego artykułu postanowili wykorzystać eksperyment „pear story” na potrzeby studentów III roku filologii angielskiej Uniwersytetu w Białymstoku, którzy wybrali specjalizację językoznawczą. Stworzono program seminarium dyplomowego, którego uczestnicy prowadzili badania na korpusie tekstów zgromadzonych na bazie tego eksperymentu. Poniższy artykuł ma na celu prezentację doświadczeń i opinii seminarzystów, którzy stali się zarówno bezpośrednimi uczestnikami eksperymentu, jak i badaczami – autorami prac licencjackich napisanych z wykorzystaniem własnych narracji po obejrzeniu filmu „pear story”. Jest próbą refleksji nad programem seminaryjnym oraz ewaluacją efektywności metodologii seminarium w odniesieniu do potrzeb studentów i oczekiwań stawianych pracom licencjackim z zakresu językoznawstwa. Omówimy procedurę użytą w trakcie prowadzenia kursu oraz przedstawimy wyniki badania sondażowego przeprowadzonego na seminarzystach, którzy wzięli udział w projekcie.

2. Seminarium licencjackie oparte na metodologii „pear story”

Założenia pedagogiczne seminarium licencjackiego zostały oparte na koncepcjach autonomii uczącego się¹⁰ i uczenia się przez współpracę¹¹. Jego

4 P. Orero, *Three Different Receptions of the Same Film. The Pear Stories Project Applied to Audio Description*, „European Journal of English Studies” 2008, 12 (2), s. 179-193; A. Chmiel, I. Mazur, *Percepcja filmu...*, op. cit.

5 J. Stewart, *A quantitative analysis of sign lengthening in American Sign Language*, „Sign Language and Linguistics” 2014, 17(1), s. 82-101.

6 S. Toldova i in., *Coreference in Russian Oral Movie Retellings (the Experience of Coreference Relations Annotation in “Russian CliPS” corpus)*. *Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference “Dialogue 2016”*, 2016 Moscow, June 1-4, 2016.

7 P. Feiz, *Traveling through space in Persian and English: a comparative analysis of motion events in elicited narratives*, „Language Sciences” 2011, 33, s. 401-416.

8 A. Pavlenko, *Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics*, „Applied Linguistics” 2007, 28/2, s. 163-188.

9 M.S. Erbaugh, *Mandarin oral narratives compared with English: The Pear/Guava stories*, „Journal of the Chinese Language Teachers Association” 1990, 25, s. 21-42; D. Tannen, *A Comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English*, [w:] *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*, W. Chafe (red.), Norwood 1980, s. 51-87.

10 H. Holec, *Autonomy and foreign language learning*, Oxford 1981; *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, B. Sinclair i in. (red.), Harlow 2000; W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczanym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa 1999.

11 D. Nunan, *The Learner-centred curriculum*, Cambridge 1988; *Collaborative language learning and teaching*, D. Nunan (red.), Cambridge 1992.

głównym celem było zebranie materiału językowego (streszczeń ustnych „pear story”) i jego dalsza analiza i interpretacja zgodnie z możliwościami narzuconymi przez materiał językowy oraz umiejętnościami studenta-badacza, autora pracy licencjackiej. Wzorując się na wcześniej opisanych wynikach badań przeprowadzonych w oparciu o film „pear story”, studenci mogli analizować streszczenia w języku polskim lub angielskim, a także porównywać je pod kątem wybranego zagadnienia. W niektórych przypadkach istniała możliwość porównania własnych wyników z wynikami badań opisanymi w literaturze.

W nagrywaniu streszczeń oprócz seminarzystów wzięli udział także inni studenci filologii angielskiej. Wszystkie nagrania odbywały się na początku roku akademickiego w laboratorium językowym. W ciągu dwóch lat zgromadzono ogółem 61 nagrań streszczeń ustnych filmu „pear story”: w roku akademickim 2016/17 czterdzieści nagrań w języku polskim (20 kobiet i 20 mężczyzn), a w roku akademickim 2017/18 dwadzieścia jeden nagrań w języku angielskim (18 kobiet i 3 mężczyzn). Na początku roku akademickiego 2018/19, wzorem lat wcześniejszych, nagrano kolejne streszczenia filmu w języku polskim na grupie 37 osób (24 kobiety i 13 mężczyzn).

Podkreślić należy, iż we wcześniej opublikowanych badaniach streszczenia ustne filmu „pear story” przeprowadzono wyłącznie w języku ojczystym, a narratorami były zazwyczaj kobiety. Większe spektrum badanych i wprowadzenie języka obcego umożliwiła poszerzenie zakresu badawczego o badania nad różnicami indywidualnymi czy błędami językowymi.

Projekt seminarium licencjackiego w oparciu o „pear story” został rozpoczęty w roku akademickim 2016/17 i nadal jest kontynuowany. Dotychczas powstało 28 prac dyplomowych, a w bieżącym roku akademickim (2018/19) w projekcie uczestniczy dziewięć studentów. Tematyka dotychczasowych prac jest różnorodna i dotyczy następujących zagadnień:

1. z zakresu językoznawstwa tradycyjnego:
 - struktury narracyjnej, np. „Strategie narracyjne w ustnych streszczeniach filmu *Pear Stories*”, „Wydarzenia w streszczeniach ustnych filmu *Pear Stories*”, „Analiza porównawcza sceny upadku w streszczeniach ustnych filmu *Pear Stories*”;
 - leksykalnych środków stylistycznych, np. „Kolokwializmy w streszczeniach filmu *Pear Stories*”, „Czasowniki ruchu w ustnych streszczeniach filmu *Pear Stories*”, „Wyrażenia ewaluacyjne w ustnych streszczeniach filmu *Pear Stories*”;
 - błędów językowych, np. „Błędy w streszczeniach ustnych filmu *Pear Stories*”;

2. z zakresu językoznawstwa kognitywnego:

- perspektywy, np. „Perspektywizacja w streszczeniach ustnych filmu *Pear Stories*”, „Dobór słownictwa i zachowanie perspektywy filmowej w streszczeniach filmu *Pear Stories*”;
- okna uwagi, np. „Selektywność uwagi w streszczeniach filmu *Pear Stories*”;
- obiektywnej konstrukcji sceny, np. „Sposoby wyrażania subiektywności i obiektywności w ustnych streszczeniach filmu *Pear Stories*”;
- ram kognitywnych, np. „Ramy kognitywne w ustnych streszczeniach filmu *Pear Stories*”.

3. Procedura projektu seminaryjnego opartego na metodologii „pear story”

Od trzech lat udział studentów w projekcie przebiega analogicznie i zgodnie z poniżej opisaną procedurą. Podkreślić należy fakt, iż studenci na początku roku akademickiego otrzymują precyzyjnie zdefiniowany harmonogram pracy na dwa semestry (tyle trwa cały kurs seminaryjny), który wskazuje obowiązujące ich terminy wykonania konkretnych zadań. Znaczna część seminarium oparta jest na współpracy całej grupy seminaryjnej, zarówno w trakcie zajęć, jak i poza nimi. Indywidualne konsultacje studenta z promotorem mają miejsce w fazach finalnych redakcji poszczególnych rozdziałów pracy, szczególnie w trakcie pracy nad rozdziałem badawczym. Oprócz cotygodniowych spotkań całej grupy duże wsparcie w kontaktach między seminarzystami i promotorem stanowi korespondencja mailowa i wspólny dropbox (obsługiwany przez studentów we współpracy z promotorem), gdzie zamieszczane są transkrypcje nagrań oraz materiały do czytania i analizy badawczej. Nacisk prowadzącego seminarium kładziony jest na ciągłość i systematyczność pracy studenta oraz przestrzegania terminowości działań zarówno na potrzeby własne jak i na użytek innych uczestników seminarium. W trakcie trwania kursu wyodrębnić można następujące główne fazy:

Etap I – faza eksperymentalna

Na początku kursu seminaryjnego studenci zostają poproszeni o obejrzenie oryginalnego filmu „pear story”. Następnie po około pięciominutowej przerwie i przejściu do laboratorium językowego postępują zgodnie z instrukcją: „proszę opowiedzieć co Państwo przed chwilą obejrzeeli, tak jak by opowiadali to Państwo osobie, która tego nagrania nie widziała”. Uczestnicy nagrywają swoje wypowiedzi. Po zakodowaniu nagrania są zgrane w jeden plik, który zostaje umieszczony na dropboxie.

Etap II – praca nad transkrypcją tekstów

Kolejne spotkanie promotora z seminarzystami jest poświęcone wspólnej transkrypcji kilku narracji. Zajęcia te mają na celu przygotowanie studentów do samodzielnej pracy nad transkrybowaniem pozostałych nagrań. Ewentualne wątpliwości i błędy są analizowane wspólnie z innymi seminarzystami i promotorem. Następnie studenci pracują samodzielnie nad transkrypcją kolejnych streszczeń. Po zakończeniu procesu transkrypcji studenci umieszczają streszczenia na grupowym dropboxie. Wybrany seminarzysta porządkuje załączone nagrania (zakłada wspólny plik i sprawdza czy transkrypcje zostały prawidłowo opisane). Transkrypcje zostają sprawdzone ponownie w celu ewentualnego poprawienia nieścisłości lub błędów. Pod koniec pierwszego miesiąca wspólnej pracy na dropbox trafiają finalne wersje transkrypcji streszczeń filmu, które stanowią będą materiał badawczy do analizy dla wszystkich uczestników seminarium.

Etap III – przygotowanie do wyboru tematu pracy, wspólna analiza artykułów

W ramach kilku kolejnych wspólnych spotkań na seminarium omawiane są najpierw oryginalne badania przeprowadzone i opisane w ramach projektu Chafe’a¹², a następnie inne znaczące badania nimi zainspirowane. Pierwsze artykuły do wspólnej analizy w ramach seminarium wybiera promotor. Wszyscy seminarzyści są zobowiązani do zapoznania się z literaturą. Osoby nieobecne na zajęciach mają obowiązek przesłania mailem raportu – streszczenia z przeczytanego artykułu, w omawianiu którego nie uczestniczyli.

W czasie pomiędzy cotygodniowymi spotkaniami z promotorem studenci samodzielnie zapoznają się z innymi artykułami opisującymi oryginalne badania oparte na metodologii „pear story” oraz dokonują kwerendy bibliotecznej (zakładają konto w bibliotece uniwersyteckiej, prowadzą poszukiwania w repozytoriach i dostępnych zasobach elektronicznych w celu zbierania publikacji na temat badań opartych o projekt „pear story” i innych dotyczących narracji i streszczeń ustnych). Wybrane publikacje są prezentowane na zajęciach seminaryjnych. Ponadto, wszystkie materiały, które studenci sami wyszukali w zasobach bibliotecznych zostają udostępnione pozostałym uczestnikom seminarium na dropboxie. W ten sposób powstaje wspólny zbiór publikacji dotyczących tematyki seminarium, mający charakter SAC-u (Self-access Center)¹³.

¹² *The Pear Stories...*, op. cit.

¹³ L. Dickinson, *Self-instruction in language learning*, Cambridge 1987.

Etap IV – wybór tematu i opracowanie konspektu pracy dyplomowej

Wzbogaceni o wiedzę dotyczącą oryginalnego projektu „pear story” i badań nim inspirowanych oraz o umiejętność analizy artykułów naukowych, studenci formułują temat, układają konspekt i wybierają pierwsze pozycje bibliograficzne do swojej pracy dyplomowej. Po serii spotkań uczestników projektu oraz po konsultacjach z promotorem wszyscy seminarzyści mają ten etap pracy sfinalizowany około połowy grudnia.

Etap V – redakcja pierwszego rozdziału pracy dyplomowej

W trakcie redakcji pierwszego rozdziału pracy seminarzyści prezentują jego fragmenty na seminarium. Problemy są omawiane wspólnie z promotorem i innym studentami. Ten etap trwa około miesiąca. Warunkiem zaliczenia przez studenta semestru zimowego jest ukończenie redakcji pierwszego rozdziału pracy dyplomowej.

Etap VI – redakcja drugiego rozdziału pracy dyplomowej

Przebieg i zasady pracy są analogiczne do tych z poprzedzającego go etapu. Wykorzystywane są różne formy dydaktyczne: prezentacje w ramach spotkań grupowych, wspólne dyskusje i spotkania indywidualne. Na tym etapie jednak główny nacisk położony jest na indywidualną pracę badawczą, w ramach której seminarzyści podejmują decyzję o doborze pozycji bibliograficznych, formułują problemy teoretyczne i analizują ich składowe. Ta faza, podobnie jak poprzedni etap, trwa około miesiąca i kończy się zatwierdzeniem przez promotora drugiego rozdziału teoretycznego pracy dyplomowej.

Etap VII – analiza i interpretacja materiału badawczego

Jest to pierwszy etap, w którym spotkania studentów z promotorem ograniczają się głównie do indywidualnych konsultacji, na których omawiana jest praca seminarzysty nad zgromadzonym materiałem badawczym. Seminarzysta samodzielnie dokonuje analizy nagrań w kontekście wybranej przez siebie tematyki. Rolą promotora jest wspieranie studenta w prowadzonej przez niego analizie i interpretacji zebranego materiału badawczego. Faza ta trwa około miesiąca i owocuje napisaniem przez studenta trzeciego (empirycznego) rozdziału pracy dyplomowej.

Etap VIII – redakcja całej pracy dyplomowej

Na początku drugiej połowy semestru letniego praca nad trzema rozdziałami zostaje zakończona. Przed ostatecznym sprawdzeniem i zatwierdzeniem pracy przez promotora, seminarzyści potrzebują około dwóch tygodni na ujednoczenie i korektę wcześniej zaakceptowanych fragmentów pracy dyplomowej, napisanie wstępu i wniosków końcowych, streszczenia w języku angielskim i polskim oraz uporządkowanie wykresów, tabel, bibliografii i załączników.

4. Ewaluacja programu seminarium licencjackiego opartego na metodologii „pear story”

Przeprowadzenie dwóch cykli seminarium dyplomowego opartego na eksperymencie językoznawczym pozwoliło prowadzącym sformułować ogólne wnioski dotyczące jego efektywności oraz zidentyfikować obszary, które należałoby poddać głębszej refleksji. W sposób oczywisty uznano, że niezbędnym elementem ewaluacji programu jest jego ocena przez seminarzystów uczestniczących w projekcie. Przeprowadzone badanie sondażowe miało na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak seminarzyści postrzegają program seminarium oparty na metodologii „pear story”?
2. Jakie zmiany należy wprowadzić w następnym cyklu tego projektu?

Badanie miało formę ankiety zawierającej 8 pytań zamkniętych opartych na skali Likerta i 6 pytań otwartych, które pozwoliły uzyskać dane ilościowe i jakościowe¹⁴. Należy podkreślić, że ewaluacja nie dotyczyła sposobu prowadzenia zajęć przez poszczególnych promotorów. Ankieta została rozesłana drogą mailową, 13 byłych seminarzystów (9 osób uczestniczących w cyklu 2017/2018 i 4 osoby w cyklu 2016/2017) podzieliło się swoją opinią na temat programu seminarium. 7 osób pracowało na nagraniach w języku angielskim, 3 na nagraniach w języku polskim i 3 zrobiły badania porównawcze. Poniżej omówimy kolejno uzyskane wyniki.

Ogólna ocena efektywności i atrakcyjności programu

10 osób (77%) oceniło przydatność projektu „pear story” na potrzeby pisania pracy dyplomowej zdecydowanie pozytywnie, a 3 osoby (23%) pozytywnie. 100% respondentów poleciłoby udział w takim seminarium młodszemu kolegom. Wszyscy badani uważają również, że projekt ten może mieć zastosowanie na II stopniu studiów. Można zatem stwierdzić, że ocena takiego typu seminarium licencjackiego jest bardzo wysoka.

Na pytanie, czy respondenci zdecydowaliby się pisać pracę magisterską w oparciu o ten projekt uzyskano 8 odpowiedzi pozytywnych i 5 negatywnych. Pięciu seminarzystów podało powody potencjalnej decyzji o zastosowaniu metodologii „pear story” w pracy magisterskiej. Wśród tych komentarzy można wyróżnić następujące wątki:

¹⁴ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2010; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001; Z. Dörnyei, *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, Oxford 2007.

- chęć dalszej pracy nad zagadnieniem opisanym w pracy licencjackiej (2 osoby),
- atrakcyjność pracy nad projektem eksperymentalnym (2 osoby),
- możliwość wykorzystania umiejętności i wiedzy uzyskanej w trakcie seminarium licencjackiego (1 osoba).

Pięciu z respondentów, którzy nie zdecydowali się na uczestnictwo w tym projekcie na II stopniu studiów umotywowoło swoją potencjalną decyzję w następujący sposób:

- wyczerpanie tematu (1 osoba),
- chęć skupienia się na innym zagadnieniu językoznawczym (4 osoby),
- ograniczenia projektu w odniesieniu do tematyki i wielkości korpusu (1 osoba).

Pomimo większości odpowiedzi pozytywnych, pytanie spowodowało ambiwalentne odpowiedzi. Wynika to głównie z faktu, że część ankietowanych uważała, że projekt magisterski miałby być kontynuacją zagadnień poruszanych w pracy licencjackiej. Interesujące wydaje się jednak, że 2 osoby widzą możliwość pogłębienia swojego tematu i rozbudowania badań, co świadczy o refleksji na temat procesu i produktu własnej pracy. Na szczególną uwagę zasługuje komentarz dotyczący pewnych ograniczeń metodologii opartej na „pear story”. Korpus językowy nie jest duży – streszczenia są krótkie, a ilość transkrypcji ograniczona. Ponadto narracyjny charakter wypowiedzi nie pozwala na wykorzystanie dużego spektrum tematycznego.

Na pytanie otwarte dotyczące zalet kursu opartego na metodologii „pear story” udzieliło odpowiedzi 13 respondentów. Ich uwagi można podzielić na następujące kategorie ogólne (w każdej z nich podajemy przykładowy komentarz):

- zalety eksperymentalnej metodologii (8 komentarzy):

Główną zaletą była możliwość uczestniczenia w seminarium, które jest praktyczne, a nie tylko teoretyczne. Mieliśmy możliwość wzięcia udziału w eksperymencie i przeprowadzenia go samodzielnie. W ten sposób łatwiej jest przyswoić nowe informacje i dużo prościej jest napisać pracę licencjacką (oparta jest na własnym doświadczeniu).

- atrakcyjność i potencjał badawczy projektu (5 komentarzy):

Przystępność badania oraz szeroki zakres tematyczny do wyboru.

- możliwość współpracy z innymi seminarzystami (3 komentarze):

Podobała mi się atmosfera pracy zespołowej – wszyscy jechali na przysłowiowym tym samym „wózku”, pomagaliśmy sobie nawzajem i podsuwaliśmy sobie pomysły.

- ściśle określony i egzekwowany harmonogram pracy (2 komentarze)

(...) jedną z lepszych rzeczy był konkretny plan przedstawiony na początku seminarium oraz daty, których musieliśmy się trzymać. Motywowano nas również do pracy poprzez dawanie nam krótkich prac domowych do wykonania na prawie wszystkie zajęcia.

- konkretne elementy: (2 komentarze).

baza zgromadzonych artykułów na dropboxie, gotowy materiał badawczy.

Uzyskane wyniki wyraźnie wskazują, że podstawową zaletą tego typu kursu jest oparcie go na metodologii eksperymentalnej i osobiste uczestnictwo seminarzysty w badaniach. Pozwala to na poszerzenie zestawu umiejętności badawczych, a także uatrakcyjnienie elementu poznawczego. Częściowe potwierdzenie tych wniosków można znaleźć w odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe dotyczące wiedzy i umiejętności uzyskanych przez seminarzystów w trakcie kursu. Wśród 12 odpowiedzi można wyróżnić 6, które w sposób bezpośredni lub pośredni odnoszą się do umiejętności badawczych istotnych przy przeprowadzaniu eksperymentu językoznawczego i analizie danych uzyskanych drogą eksperymentalną.

Założeniem kursu tego rodzaju jest współpraca między uczestnikami seminarium. Ten aspekt został również ujęty w komentarzach (2 uwagi dotyczące zalet seminarium i 2 uwagi podkreślające zdobyte umiejętności pracy zespołowej). Wydaje się jednak, że dla większości respondentów ta cecha programu nie miała zasadniczego znaczenia.

Istotnym elementem badania było uzyskanie opinii studentów na temat przydatności zastosowanych w trakcie kursu form, metod i technik pracy dydaktycznej. Poniższa tabela ilustruje średnie wartości odpowiedzi respondentów, gdzie 4 oznacza *kluczowe*, 3 – *ważne*, 2 – *dosyć ważne* i 1 – *niezbyt ważne*.

Zgromadzone dane (tabela 1) wskazują wyraźnie, że oprócz indywidualnej pracy badawczej, kluczową rolę odgrywa wsparcie promotora, zarówno eksperckie, jak i motywacyjne. Współpraca z innymi seminarzystami: wymiana poglądów, dzielenie się wiedzą, wspólna praca plasuje się na drugim miejscu. Wbrew panującemu przekonaniu, wykorzystanie technologii informatycznej nie jest postrzegane przez studentów jako niezbędny element kształcenia.

Tabela 1. Ocena przydatności form, metod i technik pracy

Formy/metody/techniki pracy	Średnia	Mediana	Dominanta	Odchylenie standardowe
Indywidualna praca badawcza	3,69	4,00	4	0,630
Indywidualne konsultacje z promotorem	3,69	4,00	4	0,630
Omawianie kluczowych zagadnień i problemów dotyczących tematyki seminarium przez prowadzącego wykładowcę	3,54	4,00	4	0,660
Ściśle określony harmonogram pracy (terminy oddawania poszczególnych, zadań, rozdziałów, itp.)	3,08	3,00	3	0,760
Udział w fazie eksperymentalnej badania	3,08	3,00	3	0,954
Współpraca z innymi seminarzystami (dzielenie się wiedzą, wspólne wykonywanie zadań, itp.)	2,83	3,00	3	0,835
Prezentacje własnych postępów (dotyczących zagadnień teoretycznych i empirycznych) na seminarium	2,38	2,00	2	0,870
Wykorzystanie technologii informacyjnej (np. typu dropbox) na potrzeby seminarium	2,62	2,00	2	0,768

Obszary programowe wymagające korekty

Jednym ze sposobów usprawnienia procesu dydaktycznego jest próba diagnozy obszarów sprawiających trudność, która może w efekcie prowadzić do redefinicji założeń programowych oraz zmiany elementów i form kształcenia. Danych do analizy problemu pod tym kątem dostarczyła zbiorcza ocena trudności poszczególnych elementów kursu. Poniżej przedstawimy średnie wartości oceny trudności poszczególnych faz projektów. Skala punktowa oznacza: 0 – brak udziału w etapie, 1 – bardzo łatwy, 2 – łatwy, 3 – średnio trudny, 4 – trudny i 5 – bardzo trudny.

Tabela 2. Ocena trudności etapów kursu

Etap	Średnia	Mediana	Dominianta	Odchylenie standardowe
Pisanie i korekta rozdziału teoretycznego dotyczącego wybranej przez siebie tematyki badawczej (przedmiotu badania, np. czasowniki ruchu, obiektywność, itp.)	3,92	4,00	4	0,760
Pisanie i korekta rozdziału teoretycznego dotyczącego oryginalnego projektu „pear story” (Chafe’a)	3,38	3,00	3	0,870
Analizowanie i interpretacja danych pod kątem wybranego przez siebie zakresu badawczego	3,31	3,00	3	0,855
Redakcja finalna całości pracy licencjackiej.	3,15	3,00	3	0,555
Pisanie i korekta rozdziału badawczego	3,15	3,00	3	0,801
Sformułowanie wniosków badawczych	3,00	3,00	3	0,577
Samodzielne zbieranie materiałów dotyczących innych badań prowadzonych w oparciu o projekt „pear story”	3,00	3,00	3	1,225
Wybór i sformułowanie tematu badawczego na potrzeby swojej pracy licencjackiej	2,85	3,00	3	0,801
Przygotowanie konspektu (planu) pracy	2,77	3,00	3	0,599
Wspólna analiza artykułów dotyczących badań prowadzonych w oparciu o pierwotny projekt Chafe’a	2,31	2,00	3	0,947
Przedstawianie (opracowanych samodzielnie lub w małych grupach) artykułów na seminarium	2,23	2,00	3	0,832
Weryfikacja (korekta) transkrypcji nagrania kolegi/koleżanki	2,08	2,00	2	1,038
Transkrypcja streszczeń ustnych innych uczestników	1,77	2,00	3	1,166
Samodzielne robienie transkrypcji swojego nagrania.	1,54	2,00	2	0,877
Udział w eksperymencie: oglądanie filmu i nagrywanie własnego streszczenia filmu w laboratorium	1,46	1,00	1	1,050
Umieszczanie materiałów (transkrypcji, artykułów, itd.) na dropboxie	1,15	1,00	1	0,376
Nagrywanie streszczeń ustnych innych uczestników eksperymentu	0,77	0,00	0	1,013

Za najtrudniejszą część badania respondenci uznali badanie teoretyczne wybranego zagadnienia. Wydaje się to dosyć naturalne, ponieważ ten etap pracy wymaga samodzielnego poszukiwania źródeł i ich systemowej analizy. Należy również zauważyć, że seminarzyści 2016/2017 w większości posługiwali się narzędziami używanymi w językoznawstwie kognitywnym. Dawało to większe możliwości pracy zespołowej pod kierunkiem promotora. Prace seminarzyści 2017/2018 natomiast były bardziej zróżnicowane. Ze względu na niedużą liczbę respondentów, którzy pisali pracę dyplomową w roku akademickim 2016/2017 (4 osoby), trudno jednak stwierdzić, czy ten aspekt zaważył na ocenie trudności tego etapu.

Należało oczekiwać dosyć wysokiej oceny trudności czterech empirycznych etapów pracy: analizowania i interpretacji danych pod kątem wybranego przez siebie zakresu badawczego, pisania i korekty rozdziału badawczego oraz formułowania wniosków badawczych. Podobnie jak faza omówiona wcześniej, etapy te wymagają dużej samodzielności badawczej. Zaskoczeniem natomiast jest wysoka średnia wartość trudności fazy, w której studenci piszą rozdział teoretyczny dotyczący oryginalnego projektu „pear story” (Chafe’a). Na tym etapie programu, który jest wspólny dla wszystkich, uczestnicy seminarium otrzymują najwięcej wsparcia. Fakt, że jest to pierwsza próba stworzenia tekstu o charakterze naukowym jest jednym z prawdopodobnych powodów takiej oceny. Podobnie można tłumaczyć wysoką lokatę redakcji finalnej całości pracy licencjackiej. Wydaje się jednak, że w tym aspekcie program powinien być wzmocniony.

Na bezpośrednie pytanie dotyczące konkretnych usprawnień programowych nie otrzymaliśmy propozycji zasadniczych korekt programu. Wskazuje to, z jednej strony, na wysoką ocenę efektywności tego programu, z drugiej zaś, na oczywistą trudność takiego działania ewaluacyjnego. 6 z 11 respondentów, którzy odpowiedzieli na to pytanie stwierdziło, że kurs nie wymaga żadnych zmian. Dwa komentarze dotyczyły potrzeby większego wsparcia w poszukiwaniu źródeł: lepszego zaopatrzenia biblioteki i większej pomocy przy korzystaniu z baz elektronicznych. 1 osoba stwierdziła, że bardzo przydatne było prezentowanie własnych materiałów i analizowanie ich w grupie. 1 osoba zaproponowała rozwinięcie eksperymentu poprzez ponownie przebadanie uczestników po jakimś czasie. 1 respondent zasugerował zmianę techniczną w procedurze transkrybowania – wydaje się jednak, że poruszony problem był jednostkowy. Jeśli chodzi o ocenę etapu nagrywania streszczeń ustnych innych uczestników eksperymentu, nie jest ona wiarygodna, gdyż niewielu seminarzystów, którzy uczestniczyli w tej fazie wypełniło ankietę ewaluacyjną.

3. Wnioski i rekomendacje

Analiza danych zgromadzonych w wyniku badania sondażowego wskazuje wyraźnie, że program seminarium dyplomowego opartego na metodologii eksperymentalnej „pear story” jest postrzegany pozytywnie. Respondenci podkreślali dużą wartość poznawczą badania, w którym mogą odgrywać rolę badanych i badaczy jednocześnie. Wydaje się zatem, że program ten powinien być kontynuowany na I stopniu studiów filologicznych. Korpus zgromadzonych tekstów powiększa się z każdym rokiem, w przyszłości może jednak pojawić się problem zawężenia pola problematyki badawczej. Zastosowanie podobnego programu na poziomie magisterskim wymaga jednak poważnego rozważenia. Przede wszystkim, jak zauważył jeden z respondentów, metodologia „pear story” ma pewne ograniczenia. Ponadto, studenci studiów magisterskich są bardziej autonomiczni w swoich działaniach naukowych i potrzebują mniej wsparcia ze strony grupy seminaryjnej. Kolaboracyjny charakter programu zatem nie ma tak istotnego znaczenia.

Wyniki badania wskazują, że respondenci doceniają wsparcie w rozwijaniu strategii metakognitywnych (organizacja działań, ustalanie priorytetów, itp.). Ten aspekt kursu powinien być zachowany i wzmacniany, ponieważ trening strategii prowadzi do zwiększania samodzielności studenta. Wydaje się również, że należy zwrócić większą uwagę na znaczenie współpracy między seminarzystami poprzez, między innymi, wprowadzenie działań zwiększających świadomość wagi tej formy pracy i zaproponowanie większej ilości zadań zespołowych. Umiejętność współpracy z innymi ludźmi nie tylko zwiększa autonomię, ale również stanowi tzw. „umiejętność miękką”, pożądana na runku pracy. Wzmocnieniu wymaga również ten komponent kursu, który przygotowuje studenta do kwerendy bibliotecznej. Na przykład, szkolenia prowadzone przez pracowników Biblioteki UwB, w których seminarzyści biorą udział, powinny być bardziej ukierunkowane. Zarówno dane uzyskane z ankiety, jak i obserwacje prowadzących potwierdzają, że seminarzyści mają problem z tworzeniem i redakcją tekstu o charakterze naukowym. Oznacza to konieczność dogłębnej analizy stylu naukowego i popularno-naukowego oraz doskonalenia umiejętności posługiwania się takimi stylami. Ograniczenia czasowe nie pozwalają na intensywne ćwiczenia takich umiejętności w trakcie seminarium. Rozwiązaniem może być w takim przypadku ściślejsza współpraca w wykładowcami prowadzącymi zajęcia z pisania akademickiego. Pewnej korekty wymaga również faza przejścia między badaniem teoretycznym i empirycznym. Wprowadzenie warsztatów skupionych wyłącznie na tym aspekcie mogłoby usprawnić proces badawczy studentów.

Podziękowania

Dziękujemy wszystkim seminarzystom, którzy zechcieli podzielić się z nami swoimi opiniami.

Bibliografia

- Bartlett F.C., *Remembering. A Study in Experimental and Social Sociology*, Cambridge 1967.
- Chmiel A., Mazur I., *Percepcja filmu a ogólnoeuropejskie standardy audiodeskrypcji – polski wkład w projekt Pear Tree*, „Przekładaniec” 2009, 2, s. 138-158.
- Collaborative language learning and teaching*, D. Nunan (red.), Cambridge 1992.
- Dickinson L., *Self-instruction in language learning*, Cambridge 1987.
- Dörnyei Z., *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, Oxford 2007.
- Erbaugh M.S., *Mandarin oral narratives compared with English: The Pear/Guava stories*, „Journal of the Chinese Language Teachers Association” 1990, 25, s. 21-42.
- Feiz P., *Traveling through space in Persian and English: a comparative analysis of motion events in elicited narratives*, „Language Sciences” 2011, 33, s. 401-416.
- Holec H., *Autonomy and foreign language learning*, Oxford 1981.
- Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (red.), Harlow 2000.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2010.
- Nunan D., *The Learner-centred curriculum*, Cambridge 1988.
- Orero P., *Three Different Receptions of the Same Film. The Pear Stories Project Applied to Audio Description*, „European Journal of English Studies” 2008, 12 (2), s. 179-193.
- Pavlenko A., *Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics*, „Applied Linguistics” 2007, 28/2, s. 163-188.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Stewart J., *A quantitative analysis of sign lengthening in American Sign Language*, „Sign Language and Linguistics” 2014, 17(1), s. 82-101.
- Tannen D., *A Comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English*, [w:] *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*, W. Chafe (red.), Norwood 1980, s. 51-87.
- The Pear Stories. Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*, W. Chafe (red.), Norwood 1980.
- Toldova S., Bergelson M.B., Khudyakova M.V., *Coreference in Russian Oral Movie Retellings (the Experience of Coreference Relations Annotation in “Russian CliPS” corpus). Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference*, „Dialogue 2016” Moscow, 2016, June 1-4.
- Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa 1999.