

Krzysztof KOTUŁA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Strategie współtworzenia tekstów w procesie glottodydaktycznym

Abstract:

Collaborative writing strategies in language learning context

The following article is devoted to the results of two collaborative writing projects conducted by the author among Polish secondary school students learning French. Research into collaborative writing has shown that this pedagogical approach has great potential: it demands reflective thinking, helps learners to focus on grammatical accuracy, lexis and discourse, and it encourages a pooling of knowledge about the language. The development of new tools such as wikis or online text processors greatly enhances the process. In both projects discussed in the present paper, participants were randomly assigned to groups comprising 3 learners each. Their task consisted in writing a short story over a five-week period using a Web-based word processing tool. Our primary goal was to investigate students' writing processes as well as their collaborative strategies.

Wstęp

Praca w grupach i parach uważana jest przez wielu badaczy za niezwykle istotny komponent procesu nauczania języków obcych (zob. M. Bygate/ P. Skehan/ M. Swain 2001, R. Ellis 2003, M. García Mayo 2007, K. Van den Branden/ M. Bygate/ J. Norris 2009). Jak podkreśla N. Storch, koncepcja pracy w grupach ma solidne podstawy teoretyczne i pozostaje w zgodzie z konstruktywistycznym modelem nauczania. Zgodnie z tym punktem widzenia uczący się powinni być zachęceni do uczestnictwa w działaniach, które sprzyjają interakcji i wspomagają proces współtworzenia wiedzy (zob. N. Storch 2005).

Jedną z ciekawszych form pracy grupowej w klasie języka obcego jest wspólne tworzenie tekstów (*collaborative writing*). Zakłada ono współpracę dwóch lub więcej autorów, którzy pracują razem nad wspólnym produktem. Aby osiągnąć założony cel członkowie grupy muszą nauczyć się negocjować, koordynować swoje działania i skutecznie komunikować się ze sobą (zob. P. Lowry/ A. Curtis/ M. Lowry 2004). Wielu badaczy podkreśla pozytywne aspekty grupowego redagowania tekstów broniąc tezy, że zachęca ono uczących się do wspólnej refleksji nad efektywnymi sposobami osiągnięcia wyznaczonego celu (zob. M. Swain 2006, 2010).

Jeszcze kilka lat temu badania nad tworzeniem tekstów w grupach były stosunkowo nieliczne. Jak zauważyła N. Storch w swoim artykule z 2005 roku, „although pair and group work are commonly used in language classrooms, very few studies

have investigated the nature of such collaboration when students produce a jointly written text” (N. Storch 2005: 153). Dopiero od niedawna zauważyć można wzrost zainteresowania tą formą współpracy między uczącymi się języka obcego. Jedną z fundamentalnych przyczyn było pojawienie się całej gamy narzędzi Web 2.0 charakteryzujących się dużym potencjałem pozwalającym w istotny sposób usprawnić pracę nad tego typu projektami. Określenie sposobu, w jaki przebiega realizacja podobnych zadań oraz zdefiniowanie strategii współpracy między uczniami piszącymi teksty w ramach zajęć z języka obcego to główny cel, jaki stawiamy sobie w niniejszym artykule.

1. Przegląd literatury

1.1. Wybrane studia nad wspólnym tworzeniem tekstów

Z racji braku miejsca omówimy tutaj jedynie kilka najbardziej reprezentatywnych badań, które ukazały się po roku 2000. Koncentrują się one głównie na dwóch podstawowych zagadnieniach: z jednej strony na subiektywnej percepcji pozytywnych i negatywnych aspektów uczestnictwa w projektach telekolaboracyjnych przez ich uczestników, z drugiej zaś, na wpływie tego typu zadań na rozwój umiejętności pisania.

W opublikowanym w 2002 artykule F. Kuiken i I. Vedder pochylili się nad zagadnieniem interakcji między uczniami wspólnie piszącymi teksty. Sformułowana przez nich hipoteza badawcza brzmiała następująco: “text quality in L2 is positively affected by collaborative dialogue: when learners are given the opportunity to reconstruct together a text, which has been read to them by the teacher, their joint product will be better than an individual reconstruction” (F. Kuiken/ I. Vedder 2002: 169). Autorom udało się ustalić, iż istnieje silny związek między charakterem oraz częstotliwością interakcji między uczniami a jakością wyprodukowanych przez nich tekstów. Stąd ich wniosek, że współpraca w ramach zajęć prowadzi do postępów w opanowaniu języka obcego oraz ułatwia zarówno nabywanie, jak i utrwalanie wiedzy.

W cytowanym już we wstępie artykule N. Storch (2005) zajęła się analizą procesu tworzenia tekstów w grupach oraz opiniami uczestników badania dotyczącymi tego typu pracy zespołowej. W ramach eksperymentu zostały porównane teksty napisane w parach z tekstami napisanymi indywidualnie. W wyniku swoich poszukiwań autorka doszła do następujących wniosków: “a comparison of the products (completed texts) of pairs and individuals showed that pairs produced shorter texts, but texts that had greater grammatical accuracy and linguistic complexity, and were more succinct.” (N. Storch 2005: 168). Co się tyczy opinii studentów na temat telekolaboracji, to należy zaznaczyć, że były one w przeważającej mierze pozytywne, nawet jeśli kilkoro z nich wyraziło pewne zastrzeżenia odnośnie zaproponowanego modelu pracy. Podobne badanie, zakładające analizę jakościową tekstów napisanych samodzielnie i w parach, zostało przeprowadzone dwa lata później (zob. N. Storch/ G. Wigglesworth 2007). Również i w tym przypadku autorzy doszli do podobnych wniosków.

Ostatnie z przedstawionych tutaj badań zostało przeprowadzone przez A. Shehadeh (2011). Jest ono szczególnie ciekawe, gdyż jego autor postawił sobie za cel określenie czy i w jakim stopniu udział w projektach zakładających grupowe tworzenie tekstów wpływa na rozwijanie indywidualnych umiejętności uczniów. Uczestnicy eksperymentu zostali przyporządkowani do dwóch grup: w pierwszej z nich teksty były pisane indywidualnie, w drugiej - w parach. Po upływie 16 tygodni przebadano wzrost umiejętności studentów w kilku dziedzinach (słownictwo, gramatyka itd.). W większości przypadków członkowie drugiej grupy poczynili bardziej znaczące postępy w rozwoju poszczególnych kompetencji niż członkowie grupy pierwszej.

Jak widać z powyższego krótkiego przeglądu, zdaje się nie ulegać wątpliwości, że wspólne tworzenie tekstów może mieć pozytywny wpływ zarówno na rozwój kompetencji ogólnych (takich jak umiejętność pracy w grupie), jak i kompetencji językowych. Te konkluzje wydają się mieć solidne podstawy, gdyż zostały sformułowane w oparciu o różnorodne koncepcyjnie badania przeprowadzone w różnych kontekstach. Pierwszą podstawową różnicą między nimi był czas realizacji. Podczas gdy część badaczy oparła swoje obserwacje na projektach krótkoterminowych, ograniczających się do wykonania jednego zadania (zob. N. Storch 2005), inni koncentrowali się na projektach długoterminowych, wymagających od uczestników stworzenia wielu tekstów (zob. A. Shehadeh 2011). Wyraźne różnice widać również w koncepcji realizowanych zadań, polegających bądź to na rekonstrukcji tekstu (zob. F. Kuiken/ I. Vedder 2002), bądź też na stworzeniu narracji w oparciu o materiał graficzny (zob. N. Storch 2005). Istotne rozbieżności dają się również zauważyć w sposobie doboru uczestników do grup. I tak, na przykład w eksperymencie przeprowadzonym przez N. Storch (2005) studenci mogli wybrać, czy chcą wykonać powierzone im zadanie w parach, czy też samodzielnie, z kolei w badaniu przeprowadzonym przez A. Shehadeh (2011) zostali losowo przydzieleni do grup. Zarówno wiek uczestników, typ szkoły, do której uczęszczają, długość nauki, ich poziom językowy, preferencje odnoszące się do określonego formatu zadania, charakter interakcji między uczniami, relacje wewnątrz grupy czy też użyte narzędzia, mogą w wydatny sposób wpłynąć tak na sposób realizacji projektu, jak i na percepcję telekolaboracji.

1.2. Wspólne tworzenie tekstów w erze Web 2.0

Pojawienie się narzędzi informatycznych w sposób naturalny pogłębiło zainteresowanie ideą pisania tekstów w grupach. Podstawową zaletą przemawiającą za użyciem nowych technologii w tym kontekście jest umożliwienie wielu osobom niepozostającym w fizycznej bliskości na pracę zdalną. Eliminuje to konieczność spotkań w świecie rzeczywistym podczas tworzenia tekstu. Członkowie grupy mogą tworzyć i modyfikować pliki w dowolnej chwili, gdyż mają nieograniczony dostęp do współtworzonego dokumentu.

W grupowych projektach potencjalnie może być wykorzystana cała gama narzędzi. Pierwszym, o którym warto wspomnieć są *wiki* czyli strony internetowe, których treść można tworzyć i modyfikować z poziomu przeglądarki internetowej.

Rozwiązanie to charakteryzuje się powszechną dostępnością i dużą elastycznością, pozwala w prosty sposób dodawać i formatować treści, umożliwiając zarazem współpracę wielu użytkowników. Jak podkreśla M. Warschauer, *wiki* to “an especially powerful tool for collaborative writing and collaborative knowledge development” (M. Warschauer 2010: 5). W ostatnich latach ukazało się kilka znaczących badań poświęconych zastosowaniu tego narzędzia w procesie glottodydaktycznym (zob. D. Coniam/ M.L. W. Kit 2008, I. Elola/ A. Oskoz 2010, T. Judd/ G. Kennedy/ S. Cropper, 2010) oraz wpływie jego użycia na rozwój umiejętności pisania (zob. N. Arnold/ L. Ducate/ C. Kost 2009, L. Bradley/ B. Lindström/ H. Rysted 2010). Badania te potwierdzają pozytywny wpływ zastosowania narzędzi teleinformatycznych na jakość współpracy między uczącymi się języka obcego.

Drugim typem narzędzi, które budzą zainteresowanie specjalistów od nauczania języków obcych wspomaganego komputerowo są blogi (zob. L. Ducate/ L. Lomnicka 2008, L. Murray/ T. Hourigan 2008). Są to dynamicznie tworzone strony internetowe składające się zwykle z kolejnych, chronologicznie uporządkowanych wpisów. Pozwalają one nie tylko publikować w sieci określone treści, ale również wymieniać się z innymi użytkownikami pomysłami i opiniami. Choć zwykle są one tworzone przez indywidualnych twórców, mogą również zostać użyte w kontekście telekolekcyjnym. Blogi grupowe mogą być tworzone przez grupy uczących się, a nawet całą klasę.

Trzecią grupą narzędzi, których potencjał może zostać wykorzystany w procesie glottodydaktycznym, są internetowe edytory tekstu. Są to programy, które pod wieloma względami przypominają standardowe edytory tekstów, takie jak choćby *Microsoft Word*. Pośród ich cech charakterystycznych należy wymienić przede wszystkim darmowość, możliwość zapisania plików na serwerze, gdzie są dostępne dla współpracowników oraz przejrzysty interfejs, przypominający ten znany z komercyjnych edytorów tekstu, co pozwala w wydatny sposób zwiększyć komfort użytkowników. Podstawową ich zaletą jest fakt, iż w przeciwieństwie do np. *wiki*, umożliwiają one pracę w trybie synchronicznym i pozwalają studentom na redagowanie tekstu i wymianę informacji w czasie rzeczywistym.

1.3. Możliwe przeszkody w realizacji zadań zakładających grupowe tworzenie tekstów

Użycie nowych technologii, choć z pewnością stwarza wiele możliwości, nie gwarantuje jednak ani nauczycielowi, ani uczniom odniesienia sukcesu. Liczne badania dowodzą, że skuteczność danej metody nauczania języka obcego wspomaganego komputerowo zależy w większym stopniu od przyjętej przez nauczyciela filozofii nauczania niż od potencjału samej technologii (zob. A. P. Rovai/ K.T. Barnum 2003, D. Weasenforth/ C.F. Meloni/ S. Biesenbach-Lucas 2005). Dotyczy to także wspólnego tworzenia tekstów – sam fakt użycia nowych technologii nie gwarantuje powodzenia projektu. Tymczasem powody, dla których zadania tego typu mogą się nie powieść są liczne. W grę wchodzi tu takie czynniki jak brak doświadczenia w realizacji tego typu zadań, konflikt między członkami grupy (zob. R. M. Chisholm 1990) oraz brak umiejętności wspólnego radzenia sobie z różnymi przeszkodami. Proble-

mem może okazać się również niezrozumienie istoty współpracy. Niektóre badania pokazały, że część uczestników, zamiast rzeczywiście wspierać się w procesie tworzenia tekstu, preferuje tryb pracy, w którym każdemu z nich zostaje przypisane ściśle określone, samodzielne zadanie i dopiero w końcowej fazie projektu wszystkie fragmenty tekstu są scalane ze sobą (zob. H.S. Alyousef/ M.Y. Picard 2011). Taki styl pracy powoduje, że członkowie grupy nie korzystają z pomocy kolegów i nie współpracują. Każdy z nich czuje się bowiem odpowiedzialny jedynie za swoją część zadania, co może odbić się negatywnie na jakości tworzonego tekstu. Na koniec należy również podkreślić fakt, iż wielu uczących się jest przyzwyczajonych do samodzielnego tworzenia prac pisemnych i niechętnie podejmuje się realizacji zadań, których ostateczny rezultat zależy od pracy większej liczby osób (zob. D.E. Murray 1992). Uczniowie mogą też podchodzić z nieufnością do sytuacji, w której pisany przez nich tekst jest oceniany i poprawiany przez innych uczniów, a nie przez nauczyciela.

Nauczyciel musi brać pod uwagę te uwarunkowania i być świadom różnych czynników, które mogą mieć wpływ na przebieg i rezultat tego typu projektów. To do niego należy odpowiednie skonstruowanie zadania oraz dokładne monitorowanie jego przebiegu w taki sposób, aby możliwe było osiągnięcie optymalnych rezultatów. Uczniowie z kolei muszą mieć poczucie, że są wspierani w swojej pracy, gdyż użycie nowych technologii, szczególnie takich, z którymi mogą mieć kontakt po raz pierwszy, może być dla nich poważnym utrudnieniem.

2. Opis projektu badawczego

2.1. Ogólne założenia badania

Autor niniejszego artykułu jest nauczycielem języka francuskiego i przedstawione poniżej rozważania odnoszą się do tego właśnie języka. Pozwala to choćby w niewielkim stopniu zapełnić dosyć istotną lukę, gdyż większość badań odnoszących się do wspólnego tworzenia tekstów koncentruje się na języku angielskim.

Biorąc pod uwagę kontekst, w którym realizowane były poszczególne zadania, wykorzystanie narzędzi Web 2.0 było najbardziej naturalnym wyborem. Uczniowie biorący udział w badaniach mieszkali bowiem daleko od siebie, uczęszczali na różne zajęcia pozalekcyjne i odbywanie regularnych spotkań stanowiłoby dla nich duży problem. Wyraźnie widać tutaj zalety wykorzystania technologii informacyjnych – przez cały czas realizacji projektu uczestnicy mieli swobodny dostęp do tworzonych dokumentów, które mogli edytować i komentować w dogodnym dla siebie czasie. Jednym z priorytetów było umożliwienie uczniom pracy w trybie synchronicznym, a więc nasz wybór padł na *Google Docs*.

Ostatnim istotnym elementem było podjęcie decyzji odnoszącej się do liczebności grup. Zdecydowana większość badań poświęcona wspólnemu tworzeniu tekstów koncentruje się na pracy w parach. Wciąż realizowanych jest stosunkowo niewiele projektów zakładających współpracę trzech lub więcej uczniów (zob. np. G. Kessler/ D. Bikowski/ J. Boggs 2012). Tymczasem zwiększenie liczby uczestników pozwala na tworzenie dłuższych i bardziej złożonych tekstów oraz wymusza większą ela-

styczność, wynikającą z konieczności pogodzenia ze sobą odmiennych stylów pracy. Zastosowanie nowych technologii znosi wszelkie ograniczenia i pozwala na efektywną współpracę nawet w licznej grupie. Ze względu na to, że w omawianych poniżej dwóch projektach zadaniem uczniów było stworzenie stosunkowo długich i złożonych historii, zespoły trzyosobowe wydawały się być optymalne do realizacji tego zadania.

2.2. Kontekst badania i charakterystyka grup badawczych

Prezentowane w niniejszym artykule refleksje oparte są na dwóch badaniach przeprowadzonych w szkole ponadgimnazjalnej na dwóch grupach uczniów na średnio zaawansowanym poziomie językowym (B1). Polegały one na napisaniu opowiadania na zadany temat przez uczniów pracujących w zespołach trzyosobowych. Podstawową różnicą między wyżej wspomnianymi badaniami była charakterystyka uczestników. W pierwszym przypadku (badanie 1, K. Kotuła 2016a) były to osoby (n=27), które dobrze się znały i w przeszłości pracowały już razem nad różnymi zadaniami, w drugim natomiast (badanie 2, K. Kotuła 2016b) byli to uczniowie (n=36) nowo utworzonej klasy, dla której projekt był pierwszą okazją do współpracy.

W dwóch poprzednich publikacjach (K. Kotuła 2016a, K. Kotuła 2016b) przeanalizowaliśmy opinie uczestników odnoszące się do wspólnego tworzenia tekstów. Z jednej strony zależało nam na znalezieniu odpowiedzi na pytanie, czy tego typu projekty są uznawane za atrakcyjne przez uczących się języka obcego, z drugiej zaś staraliśmy się określić jakie zmienne (np. stopień znajomości nowych technologii, preferencje odnoszące się do pracy w grupie itd.) mogą mieć wpływ na wyrażane przez uczniów opinie.

Udało nam się ustalić, że uczestnicy drugiego badania byli mniej przekonani do pozytywnego wpływu projektu na rozwój poszczególnych kompetencji językowych niż osoby, które wzięły udział w pierwszym badaniu. Podobnie kształtowały się odpowiedzi na pytania odnoszące się do poziomu satysfakcji z jakości stworzonego tekstu – tutaj również średnia odpowiedzi udzielonych przez uczniów uczestniczących w drugim badaniu była niższa. Należy jednak podkreślić, że w obu przypadkach uczniowie byli zgodni co do faktu, że udział w projekcie był interesującym doświadczeniem. O pozytywnym podejściu do zaproponowanych zadań świadczy chociażby fakt, że wiele tekstów okazało się być dużo dłuższych niż zostało to sformułowane w wymaganiach wstępnych. Natomiast różnice w ocenie poziomu trudności realizowanego zadania okazały się nieistotne statystycznie.

Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku uczniom nie zostały dane żadne wskazówki dotyczące ewentualnego podziału ról podczas pracy. Mieli oni zorganizować się spontanicznie i sami dojść do porozumienia co do optymalnego sposobu realizacji postawionego przed nimi zadania. Słusznym wydaje się założenie, że strategie współpracy w obu przypadkach będą dosyć istotnie różnić się od siebie. To zagadnienie nie zostało jednak jak na razie poddane gruntownej analizie, dlatego też celem niniejszego artykułu jest zapełnienie tej luki.

2.3. Pytania badawcze

W niniejszym artykule postaramy się odpowiedzieć na trzy podstawowe pytania:

1. W jaki sposób uczestnicy tworzyli kolejne partie tekstu i jak dzielili się pracą?
2. Jak często i jakiego rodzaju modyfikacji dokonywali oni na stworzonym tekście?
3. W jakim stopniu realizacja czynności opisanych w dwóch pierwszych punktach przebiegała odmiennie w badaniu 1 i 2?

3. Analiza sposobu realizacji projektów telekolaboracyjnych

Porównanie sposobu realizacji projektu w wybranych grupach biorących udział w badaniu 1 i 2 rozpoczniemy od wskazania kilku możliwych modeli przebiegu współpracy między uczniami.

3.1. Realizacja projektu w wybranych grupach w ramach badania 2

Nasze refleksje zaczniemy od porównania ze sobą grup uczestniczących w badaniu 2. W pierwszej kolejności chcieliśmy bowiem ukazać mechanizmy współpracy między uczniami, którzy nie mieli wcześniej okazji dobrze się poznać, gdyż badanie zostało przeprowadzone na początku roku szkolnego. Na potrzeby naszego wywodu postanowiliśmy posłużyć się dwoma typami reprezentacji graficznej. Pierwszy z nich pozwala na wizualizację wkładu pracy uczestników poprzez przypisanie każdemu z nich odmiennego koloru oraz kolejności, w której tworzyli oni swoje fragmenty tekstu. Drugi natomiast, który nazwiemy osią czasu, pozwala stwierdzić, jaka liczba słów została dodana lub usunięta każdego dnia, przy czym jedna komórka odpowiada jednemu dniu trwania projektu (w obu projektach całkowita liczba dni na wykonanie zadania wynosiła 35).

181	424	174	149	423	57
-----	-----	-----	-----	-----	----

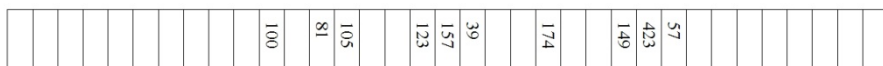


Tabela 1. Ilustracja przebiegu współpracy w grupie 2a.

23	28	135	49	89	173	127	199	95	182	222
----	----	-----	----	----	-----	-----	-----	----	-----	-----

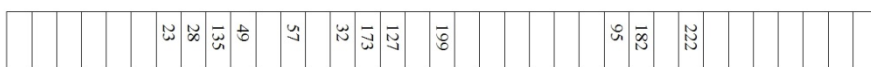


Tabela 2. Ilustracja przebiegu współpracy w grupie 2b.

Ukazane w Tabelach 1 i 2 przykłady dobrze ilustrują typowy dla badania 2 przebieg współpracy – uczestnicy tworzyli kolejne części tekstu bez założonego z góry planu. Zestawienie obu grup jest ciekawe, gdyż mamy do czynienia z dwoma pozor-

nie bardzo podobnymi przypadkami. Teksty mają porównywalną długość (1408 słów w grupie pierwszej i 1322 w grupie drugiej), a ich stworzenie zajęło podobną liczbę dni. Rozbieżności widoczne na osi czasu wynikają z nieco późniejszego początku realizacji zadania w przypadku grupy pierwszej oraz dosyć długiej, sześciodniowej przerwy w jego realizacji widocznej w grupie drugiej (dni 19-24). Dopiero dokładniejsza analiza pozwala nam dostrzec bardziej istotne różnice w procesie powstawania tekstu. Jak widać w Tabeli 1, w przypadku grupy 2a mamy do czynienia ze zjawiskiem, kiedy jedna osoba snuje opowieść przez kilka kolejnych dni. Dobrym przykładem są tu dni 14-19, kiedy powstaje duży fragment liczący 424 słowa, którego autorem jest uczestnik 2. Fragment ten przez zdecydowaną większość wspomnianego okresu składał się z nieuporządkowanych elementów. Część zdań zdawała się nie być powiązana logicznie z innymi, trudno było również wywnioskować, w jakim kierunku zmierza opowiadana historia. Dopiero w ostatnim dniu całości został nadany ostateczny kształt oraz dodany element końcowy (nie spodziewana śmierć jednego z bohaterów), mogący potencjalnie kierować przygodę na nowe tory. W przypadku grupy 2b (zob. Tabela 2) wyraźnie widoczna jest dużo częstsza alternacja – po ukończeniu każdego fragmentu członkowie grupy czekali na wpis któregoś z kolegów. Większość fragmentów sprawiała przy tym wrażenie autonomicznych mini-sekwencji i kończyła się w taki sposób, że otwierała nowe możliwości rozwoju narracji (np. główny bohater otwiera drzwi i wchodzi do wcześniej nieodwiedzanego pokoju, znajduje dziwny obiekt, który ogląda itd.), przez co współpracownicy byli zachęcani do podjęcia zadania i wymyślenia dalszego ciągu. Odbija się to bezpośrednio na charakterze historii, który jest dużo bardziej dynamiczny i obfituje w częste zwroty akcji. Dopiero analiza procesu powstawania tekstu pozwala ustalić przyczynę tego zjawiska.

Kolejna grupa, którą poddamy tutaj analizie, również biorąca udział w badaniu 2, stanowi ciekawy przykład z innego powodu – jest to jedyny przypadek w obu badaniach, w którym jeden z uczestników zrezygnował z udziału w projekcie. Doprowadziło to do sytuacji, w której całe opowiadanie zostało stworzone wyłącznie przez dwóch uczestników.

291		887		83	209	427	337	269	129
			147						
				144	260				
							627	83	
								209	
								216	
								211	
								735	

Tabela 3. Ilustracja przebiegu współpracy w grupie 2c.

Analiza osi czasu (zob. Tabela 3) pozwala dostrzec istotne rozbieżności w zestawieniu z prezentowanymi wcześniej grupami. Po pierwsze, wyraźnie zaznaczają się dwie długie przerwy w tworzeniu tekstu (dni 8-14 i 17-21). W przypadku pierwszej z nich można założyć, że pierwszy uczestnik po napisaniu początkowego akapitu przyjął postawę wyczekiwania, spodziewając się, że kolejny członek grupy będzie kontynuował rozpoczęte opowiadanie. Kiedy po 7 dniach okazało się, że nikt nie

podjął się tego zadania, dopisał kolejny fragment. Dzień później użytkownik 2 dodał pierwszą partię tekstu. Po tym nastąpił najwyraźniej kolejny okres wyczekiwania, prawdopodobnie na trzeciego użytkownika (5 dni). Dopiero po upływie tego czasu, kiedy dwóch aktywnych uczniów doszło do wniosku, że nie można liczyć na udział trzeciej osoby w realizacji zadania, kolejne fragmenty tekstu zaczęły powstawać w regularnych interwałach czasowych. Z tego właśnie powodu zdecydowana większość tekstu (79%) powstała w przedostatnim tygodniu projektu. Najciekawszy jest fakt, iż nie odbiło się to w sposób negatywny na długości tekstu, wręcz przeciwnie, okazał się on być najdłuższym opowiadaniem napisanym w ramach projektu (2632 słowa).

3.2. Realizacja projektu w wybranych grupach w ramach badania 1

W tym podpunkcie przystąpimy do analizy mechanizmów tworzenia tekstów, które powstały w ramach badania 1. Przypomnijmy, iż tym razem grupy realizujące projekt były złożone z uczniów, którzy dobrze się znali i mieli już okazję ze sobą współpracować przy realizacji innych zadań.

181	195	185	92	136	256	200	157	166	290	37	
181	195	185	92	136	91	165	200	157	166	290	37

Tabela 4. Ilustracja przebiegu współpracy w grupie 1a.

W pierwszym analizowanym tu przypadku podział pracy nie różni się zbytnio od wcześniej omawianych przykładów. Uczestnicy dodawali naprzemiennie swoje partie tekstu trzymając się zasady, że każdy kolejny fragment powstaje w odrębny dzień. W ten sposób powstało opowiadanie liczące 1895 słów. Dopiero rzut oka na oś czasu pozwala stwierdzić dosyć istotne odstępstwa od omawianych wcześniej dwóch modeli. O ile w przypadku grup utworzonych z niewspółpracujących ze sobą wcześniej uczniów realizacja zadania została rozpoczęta dopiero po około tygodniu, o tyle w omawianym tu przykładzie uczniowie praktycznie od razu rozpoczęli pracę. Udało im się przy tym zachować równe tempo – jedynie w przypadku trzech dni (dni 4, 9 i 15) nie powstała żadna nowa partia tekstu. To pozwoliło im ukończyć zadanie 19 dni przed wyznaczonym terminem. Tego typu zjawisko powtórzyło się w zdecydowanej większości grup biorących udział w badaniu 1, ale w żadnej w przypadku badania 2. Dowodzi to z pewnością lepszej organizacji i umiejętności zarządzania czasem, co jest zrozumiałe, biorąc po uwagę fakt, że uczestnicy tej grupy dobrze się znali i mieli już sposobność współpracować.

Ostatni omawiany tutaj przypadek (Tabela 5) jest szczególnie interesujący, ponieważ przed przystąpieniem do tworzenia właściwego tekstu uczniowie ustalili plan historii. Jest to strategia, która nie była w ogóle stosowana przez osoby biorące udział w badaniu 2. Uczestnicy tego eksperymentu pozwalali historii rozwijać się w sposób spontaniczny, reagując na wprowadzone przez kolejnych autorów modyfika-

wybranych, najbardziej naszym zdaniem charakterystycznych przypadków. Nawet te cząstkowe dane pozwalają jednak uchwycić pewne zależności i lepiej zrozumieć naturę zjawisk zachodzących podczas realizacji projektów telekolaboracyjnych. Wydaje się, że metoda analizy graficznej może z powodzeniem zostać zastosowana w innych kontekstach, dostarczając istotnych danych o procesie wspólnego tworzenia tekstów.

4. Analiza modyfikacji wprowadzanych w tekstach współtworzonych w ramach badania 1 i 2

Kolejnym krokiem było zbadanie sposobu, w jaki uczestnicy obu badań wprowadzali różnego rodzaju modyfikacje do tworzonych w grupach tekstów. Przez modyfikacje rozumiemy tu zarówno różnego rodzaju poprawki błędów ortograficznych czy gramatycznych, jak i na przykład sugestie odnoszące się do rozwoju fabuły. Co istotne, *Google Docs* pozwala użytkownikom zarówno na bezpośrednią modyfikację tekstu, jak i na dodawanie wyświetlanych na marginesie strony komentarzy. W naszej analizie traktujemy te dwa sposoby łącznie, ponieważ często są one funkcjonalnie tożsame – zwykle nie ma znaczenia, czy użytkownik sugeruje użycie odpowiedniej formy w komentarzu, czy też nanosi poprawkę bezpośrednio w tekście.

W naszym artykule opieramy się częściowo na klasyfikacji typów interwencji zaproponowanej przez G. Kesslera, D. Bikowskiego i J. Boggsa (2012). Autorzy wprowadzili podstawowe rozróżnienie na komentarze i poprawki językowe (*LRC – language related contributions*), przy czym chodzi tutaj na przykład o korektę ortograficzną, gramatyczną, czy stylistyczną, oraz pozajęzykowe (*NLRC – non-language related contributions*), odnoszące się choćby do formatowania tekstu lub też dodawania komentarzy odnoszących się do planu. Te dwie podstawowe kategorie zostały następnie podzielone na kilka subkategorii, z których na potrzeby obecnego badania zachowamy jedynie trzy. W ramach *LRC* wyszczególniliśmy dwa przypadki: pierwszy, w którym interwencje uczestników odnoszą się do formy tekstu oraz drugi, w którym koncentrują się one na jego treści. Co się zaś tyczy *NLRC*, wzięliśmy pod uwagę tylko jedną kategorię, odnoszącą się do konstruowania bądź wprowadzaniu korekty do planu opowiadania (np. przedstawianie sugestii dotyczących rozwoju historii). Kategorie te wydały nam się wystarczające do opisanego całego spektrum interwencji uczniów w tworzony tekst. W Tabeli 6 zamieszczone zostały przykłady ilustrujące każdy ze wspomnianych typów modyfikacji.

<i>LRC</i>		<i>NLRC</i>
forma	treść	plan
Je crois que 'domestiques' est meilleur mot ici, qu'est-ce vous pensez? (komentarz:	Ici j'ai ajouté: Mais avant de sortir il est allé à la salle de bain et a pris la bouteille de l'eau de cologne. C'est plus logique. (komentarz: Tutaj dodałam: Ale przed wyjściem poszedł do łazienki i wziął butelkę wody kolońskiej. To	Je ne comprends pas, ils vont se marier dans un moment? (komentarz: Nie rozumiem, oni za chwilę się pobiorą?) J'ai une petite question: pourquoi Michel a tue son beau-père? Je crois la raison

<p>Myślę, że [słowo] 'domestiques' będzie tu lepsze, jak sądzić?) J'ai corrigé mourrir en mourir <i>(komentarz: Poprawiłem mourrir na mourir)</i> Il a regardé autour de sei lui <i>(poprawa błędu gramatycznego bezpośrednio w tekście)</i></p>	<p>logiczniejsze) Moi, je propose d'Aboville, comme ce baron de l'Empire. C'est vraiment aristocratique :) <i>(komentarz odnoszący się do wyboru nazwiska jednej z postaci: Ja proponuję d'Aboville, ponieważ to [jest] baron Cesarstwa. To naprawdę arystokratyczne [nazwisko])</i></p>	<p>est très important pour l'histoire. <i>(komentarz: Mam małe pytanie: dlaczego Michał zabił swojego teścia? Sądzę, iż powód jest bardzo ważny w tej historii)</i></p>
--	--	--

Tabela 6. Przykłady poszczególnych typów interwencji – badanie 1 i 2.

Kolejnym krokiem było stwierdzenie z jaką częstotliwością uczestnicy pierwszego i drugiego badania decydowali się wprowadzać poprawki do współtworzonego tekstu. Dokonałiśmy tutaj pewnej istotnej modyfikacji klasyfikacji zaproponowanej przez G. Kesslera, D. Bikowskiego i J. Boggsa (2012): wewnątrz każdej z wyżej wymienionych kategorii wprowadziliśmy rozróżnienie na automodyfikacje i modyfikacje dokonane przez innego członka grupy. Wydaje się bowiem, że niezwykle istotnym aspektem mówiącym wiele o naturze relacji między współpracownikami jest to, czy interwencje danego użytkownika ograniczały się jedynie do stworzonych przez niego fragmentów tekstu, czy też dokonywał on podobnych operacji na tekście swoich partnerów.

W tabelach 7 i 8 zostały zawarte średnie liczby modyfikacji dla każdej z badanych grup. Tego typu liczby mogą dać jedynie przybliżony obraz sytuacji, czym innym jest bowiem poprawka ograniczająca się do usunięcia błędu ortograficznego, a czym innym taka, która zakłada przebudowę całego zdania. Nie ulega jednak wątpliwości, że nawet tak podstawowe informacje pozwalają nam uchwycić pewne ogólne trendy.

LRC				NLRC	
forma		treść		plan	
auto	inne	auto	inne	auto	inne
7-51 (\bar{x} =34,7)	4-37 (\bar{x} =25,5)	3-34 (\bar{x} =21,8)	1-22 (\bar{x} =17,3)	0-1 (\bar{x} =0,2)	1-8 (\bar{x} =3,9)

Tabela 7. Wartości minimalne, maksymalne oraz średnie arytmetyczne dla poszczególnych typów interwencji – badanie 1.

LRC				NLRC	
forma		treść		plan	
auto	inne	auto	inne	auto	inne
3-39 ($\bar{x}=19,7$)	0-7 ($\bar{x}=3,4$)	0-13 ($\bar{x}=7,5$)	0-4 ($\bar{x}=1,7$)	0 ($\bar{x}=0$)	0-1 ($\bar{x}=0,2$)

Tabela 8. Wartości minimalne, maksymalne oraz średnie arytmetyczne dla poszczególnych typów interwencji – badanie 2.

Z zamieszczonego powyżej zestawienia wynika, że w przypadku badania 1 uczestnicy nie wahali się modyfikować i komentować tekst tworzony przez współpracowników (patrz Tabela 7). Liczby te wyraźnie kontrastują z wynikami uzyskanymi w badaniu 2. Jak widać na przykładzie Tabeli 8, uczniowie dużo rzadziej niż w pierwszym przypadku wprowadzali lub też sugerowali zmiany zarówno we fragmentach opowiadania napisanych samodzielnie, jak i przez kogoś innego. Różnica ta jest wyraźna szczególnie w tym drugim przypadku, bowiem interwencje w tekst któregoś z partnerów były bardzo sporadyczne. Świadczy to dobitnie o tym, że uczniowie pracujący ze sobą po raz pierwszy woleli skupić się na własnym tekście i nie ingerować w inne części opowiadania.

5. Konkluzje

Jest rzeczą oczywistą, że w ramach niniejszego artykułu mogliśmy poruszyć tylko niektóre zagadnienia związane ze wspólnym tworzeniem tekstów. W naszym przeglądzie strategii współpracy skoncentrowaliśmy się na najbardziej charakterystycznych przypadkach. Nawet jednak poddana takim ograniczeniom analiza pozwala uzyskać wgląd w wielość potencjalnie możliwych modeli telekolaboracji. Udało się nam przy tym stwierdzić, że stopień znajomości między uczniami współtworzącymi zdalnie teksty jest istotnym czynnikiem kształtującym sposoby realizacji postawionego przed uczniami zadania.

Nasza analiza modyfikacji dokonywanych przez uczestników projektu ograniczyła się jedynie do ilościowego przedstawienia zjawisk zaobserwowanych w czasie trwania badania 1 i 2. Konieczne byłoby, niemożliwe do przeprowadzenia w ramach niniejszego artykułu, dokładne badanie jakościowe wszelkiego rodzaju poprawek nanoszonych na tekst przez jego autorów, biorące pod uwagę dynamikę tego złożonego procesu. Istotne jest bowiem zarówno to, jakiego typu modyfikacje były dokonywane najczęściej, na jakim etapie pracy one się pojawiały, jak i to, w jaki sposób członkowie grupy reagowali na poprawki nanoszone na swoich fragmentach tekstu przez inne osoby.

Na koniec trzeba zaznaczyć, że pominęliśmy kwestię, która ma absolutnie fundamentalne znaczenie w badaniach nad wspólnym tworzeniem tekstów – ich jakość. Otwartym więc również pozostaje pytanie w jakim stopniu przyjęte przez członków danej grupy strategie wpływają na ostateczny efekt współpracy. Wydaje się to jednak być zagadnieniem na tyle złożonym, że powinno stanowić przedmiot odrębnego opracowania. Celem naszego artykułu było przede wszystkim otwarcie kilku pól

refleksji nad procesem telekolaboracyjnym, co w pewnym stopniu z pewnością udało się osiągnąć.

Bibliografia

- Alyousef, H.S./ M.Y. Picard (2011), *Cooperative or collaborative literacy practices: Mapping metadiscourse in a business students' wiki group project*, (w:) „Australasian Journal of Educational Technology” 27(3), 463–480.
- Arnold, N./ L. Ducate/ C. Kost (2009), *Collaborative writing in wikis: Insights from culture projects in German classes*, (w:) L. Lomnicka/ G. Lord (red.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*. San Marcos, 115–144.
- Bradley, L./ B. Lindström/ H. Rystedt (2010), *Rationalities of collaboration for language learning in a wiki*, „ReCALL” 22(2), 247–265.
- Bygate, M./ P. Skehan/ M. Swain (red.) (2001), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Harlow.
- Chisholm, R. M. (1990), *Coping with the problems of collaborative writing*, (w:) „The Writing Across the Curriculum Journal” 2, 90–108.
- Coniam, D./ M.L.W. Kit (2008), *Incorporating wikis into the teaching of English writing*, (w:) „Hong Kong Teachers' Center Journal” 7, 52–67.
- Ducate, L./ L. Lomnicka (2008), *Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers*, (w:) „Computer Assisted Language Learning” 21(1), 9–28.
- Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford.
- Elola, I./ A. Oskoz (2010), *Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development*, (w:) „Language Learning & Technology” 14(3), 51–71.
- García Mayo, M. (red.) (2007), *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon.
- Judd, T./ G. Kennedy/ S. Cropper (2010), *Using wikis for collaborative learning: Assessing collaboration through contribution*, (w:) „Australasian Journal of Educational Technology” 26(3), 341–354.
- Kessler, G./ D. Bikowski/ J. Boggs (2012), *Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects*, (w:) „Language Learning & Technology” 16(1), 91–109.
- Kotula, K. (2016a), *Creating Texts Together — Collaborative Writing in Polish Secondary School*, (w:) H. Chodkiewicz/ P. Steinbrich/ M. Krzemińska-Adamek (red.), *Working with Text and Around Text in Foreign Language Environments*. Zurich, 159–172.
- Kotula, K. (2016b), *Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué*, (w:) „Alsic – Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication” 19. (URL <https://alsic.revues.org/2957>). [Pobrano 11.08.2017].

- Kuiken, F./ I. Vedder (2002), *Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality*, (w:) S. Ransdell/ M. Barbier (red.), *New directions for research in L2 writing*. Dordrecht, 169–188.
- Lowry, P./ A. Curtis/ M. Lowry (2004), *Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice*, (w:) „Journal of Business Communication” 41(1), 66–99.
- Murray, D. E. (1992), *Collaborative learning as literacy event: Implications for ESL instruction*, (w:) D. Nunan (red.), *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge, 100–117.
- Murray, L./ T. Hourigan (2008), *Blogs for specific purposes: Expressivist or sociocognitivist approach?*, (w:) „ReCALL” 20(1), 82–97.
- Rovai, A.P./ K.T. Barnum (2003), *On-line course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning*, (w:) „Journal of Distance Education” 18(1), 57–73.
- Shehadeh, A. (2011), *Effects and students' perceptions of collaborative writing in L2*, (w:) „Journal of Second Language Writing” 20, 286–305.
- Storch, N. (2005), *Collaborative writing: Product, process, and students' reflections*, (w:) „Journal of Second Language Writing” 14, 153–173.
- Storch, N./ G. Wigglesworth (2007), *Writing tasks: The effect of collaboration*, (w:) M. P. García Mayo (red.), *Investigating tasks in foreign language learning*. Clevedon, 157–177.
- Swain, M. (2006), *Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency*, (w:) H. Byrnes (red.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London, 95–108.
- Swain, M. (2010), *“Talking-it-through”: Languaging as a source of learning*, (w:) R. Batstone (red.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford, 112–130.
- Van den Branden, K./ M. Bygate/ J. Norris (red.) (2009), *Task-based language teaching*. Amsterdam.
- Warschauer, M. (2010), *Invited commentary: New tools for teaching writing*, (w:) „Language Learning & Technology” 14(1), 3–8.
- Weasenforth, D./ C.F. Meloni/ S. Biesenbach-Lucas (2005), *Learner autonomy and course management software*, (w:) B. Holmberg/ M.A. Shelley/ C.J. White (red.), *Languages and distance education: Evolution and change*. Clevedon, 195–211.