

ZAŁĄCZNIK 2A

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: IWONA KOWAL

2. Posiadane dyplomy i stopnie naukowe:

- a) Dyplom magistra filologii szwedzkiej uzyskany w 1993 roku na podstawie pracy „Demonstrativa pronomén i svenskan” (pol. „Zaimki wskazujące w języku szwedzkim”) – promotor: dr Genowefa Sadalska
- b) Stopień doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo uzyskany w 2001 roku na podstawie rozprawy „Struktura mówionych tekstów narracyjnych w języku polskim i szwedzkim w ujęciu rozwojowym” – promotor: doc. dr hab. Magdalena Smoczyńska

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

- | | |
|-----------|---|
| 2001–2006 | asystent w Zakładzie Filologii Szwedzkiej, Instytut Filologii Germańskiej, Uniwersytet Jagielloński |
| 2006–2007 | wykładowca w Zakładzie Filologii Szwedzkiej, Instytut Filologii Germańskiej, Uniwersytet Jagielloński |
| Od 2007 | adiunkt w Zakładzie Filologii Szwedzkiej, Instytut Filologii Germańskiej, Uniwersytet Jagielloński |

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311.

Kowal, Iwona. (2016). *The Dynamics of Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Development*. Kraków: Jagiellonian University Press. (235 stron)

5. Omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Moje zainteresowania naukowe od początku związane były z językoznawstwem stosowanym oraz psycholingwistyką. W pracy doktorskiej badałam strukturę opowiadań stworzonych przez dzieci polskie i szwedzkie w wieku od dziewięciu do piętnastu lat. Skupiłam się wówczas na tekstach mówionych i śledziłam m.in. rozwój umiejętności wprowadzania i podtrzymania odniesienia, przedstawiania relacji czasowych, sposobów łączenia wypowiedzi a także zaburzenia płynności, przejawiające się w autokorektach wypowiedzi. Badania prowadzone w związku z pracą doktorską pokazały, jak ważnym zagadnieniem jest rozwój językowy, dlatego w swojej dalszej karierze naukowej zdecydowałam się na kontynuowanie kwestii rozwojowych, jednak nie języka prymarnego, lecz języka obcego. Rozpoczęłam podłużny projekt badawczy, którego celem było zbadanie procesu nauki języka szwedzkiego jako obcego od początkowego etapu nauki aż do poziomu średniozaawansowanego. Materiał zbierałam przez cztery lata wśród dwóch roczników studentów filologii szwedzkiej. Z uwagi na dużą rotację osób badanych ostatecznie udało mi się prześledzić rozwój językowy 15 (z łącznie 32 uczestniczących w początkowych eksperymentach) studentów przez okres ich pierwszych trzech lat nauki języka. W odróżnieniu od pracy doktorskiej, w której badałam teksty mówione, podczas tego projektu skupiłam się wyłącznie na tekstach pisanych. Wykorzystałam do tego program komputerowy ScriptLog, opracowany przez S. Strömqvista i L. Malmstena (Strömqvist & Malmsten 1998) z Uniwersytetu w Göteborgu, umożliwiający śledzenie każdej aktywności piszącego, jak. np. poprawianie tekstu w trakcie pisania, przerwy, ruchy myszką itp. Poza tym program dokonuje także analizy statystycznej tekstów, takiej jak np. długość i częstotliwość przerw w pisaniu, długość tekstu czy czas pisania. Wyniki badań zostały przedstawione w wydanej w 2016 roku monografii pt. *The Dynamics of Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Development*, którą podaję jako osiągnięcie naukowe stanowiące podstawę złożenia wniosku o wszczęcie postępowania habilitacyjnego.

Przedmiotowe badania prowadziłam w oparciu o Teorię Systemów Dynamicznych. Jest to paradygmat, który ma swoje źródła w Zasadach Dynamiki Isaaka Newtona i który od wielu lat znajduje zastosowanie w naukach ścisłych, przyrodniczych i społecznych (matematyce, fizyce, ekonomii, biologii, psychologii). Od niedawna (początek XXI. wieku) zaczął on także być stosowany w językoznawstwie stosowanym, w szczególności w badaniach nad nauką języków obcych. Rozdział 1. w/w monografii przedstawia tę teorię zarówno w ujęciu historycznym jak i współczesnym. Systemy dynamiczne to złożone systemy otwarte, czyli takie, które składają się z wielu różnorodnych elementów i które czerpią energię z otoczenia i znajdują się z nim i ze sobą w ciągłej interakcji. Zarówno ucznia

języka obcego, język, którego się uczy jak i samo środowisko nauki można bez wątpienia uznać za systemy złożone, składające się z wielu powiązanych ze sobą systemów i podsystemów, które ulegają ciągłym zmianom w czasie. Dlatego proces nauki języka obcego można potraktować jako rozwój złożonych systemów dynamicznych. Stąd też zaproponowano zmianę nazwy obszaru badań z „akwizycja języka drugiego” (*Second Language Acquisition*) na „rozwój języka drugiego” (*Second Language Development*), co podkreśla ciągłą zmienność procesu (de Bot & Larsen-Freeman 2011; Larsen-Freeman 2002).

Systemy złożone charakteryzują się tym, że ich rozwój nigdy nie przebiega w sposób liniowy, innymi słowy – reakcja nie jest wprost proporcjonalna do akcji. Są one także wrażliwe na warunki początkowe, tzn. nawet niewielka zmiana parametrów w początkowym okresie może doprowadzić do nieprzewidywalnych skutków w dalszej fazie, co często porównywane jest do tzw. „efektu motyla”. Zmiana taka skutkować może bifurkacją, czyli zmianą kierunku rozwoju. Część elementów może na przykład wykazywać progresję, część pozostać na podobnym poziomie (oscylować wokół tzw. atraktora), a część może charakteryzować się spadkiem poziomu umiejętności. Język ucznia (interjęzyk) jako system złożony rozwija się w sposób dynamiczny i w trakcie rozwoju poszczególne (pod)systemy są ze sobą w ciągłej interakcji i na siebie nawzajem wpływają. Dlatego rozwój językowy nigdy nie będzie przebiegał w sposób liniowy, nie da się także przewidzieć z góry, jak będzie postępował.

Badając rozwój językowy w oparciu o Teorię Systemów Dynamicznych, dokonuje się zatem opisanie trajektorii rozwoju wstecz (tzw. retrodykcji). Niemożność predykcji rozwoju językowego związana jest także z ciągłą interakcją poszczególnych systemów. Współdziałanie to powoduje poza tym dużą zmienność zarówno na poziomie indywidualnym, jak i na poziomie grupy. Różnice między badanymi w danym okresie wskazywać będą na to, że znajdują się oni na różnym poziomie rozwoju, natomiast duża wariancja intrapersonalna jest znakiem, że dana osoba jest w okresie przechodzenia z jednego poziomu rozwoju na drugi. Dlatego tak ważne jest prześledzenie rozwoju tych samych osób, a nie, jak to często ma miejsce w badaniach, porównanie grup osób znajdujących się na różnym poziomie rozwoju językowego (czyli np. po określonej liczbie lat nauki). W badaniach naukowych wariancja często traktowana jest jako „błąd pomiarowy”. Teoria systemów dynamicznych traktuje ją natomiast jako niezwykle ważny wyznacznik różnic indywidualnych. Z tego powodu średnia arytmetyczna, przedstawiająca dane zjawisko na poziomie grupy, nie jest wiarygodnym źródłem informacji na temat

rozwoju, gdyż z jednej strony zaciera różnice między badanymi osobami, a z drugiej nie uwzględnia wariacji intrapersonalnej.

Analizując rozwój z punktu widzenia teorii systemów dynamicznych, zwraca się uwagę na dynamiczność (różne tempo) zmian, wariację wewnątrz badanej grupy i wariację intrapersonalną, a także interakcję poszczególnych systemów czy wpływ zmiany parametrów początkowych na dalszy rozwój. Dotychczasowe badania rozwoju językowego z wykorzystaniem teorii systemów dynamicznych prowadzono głównie w Stanach Zjednoczonych i Holandii. Powstałe prace analizują rozwój językowy kilku osób (jednej do maksymalnie pięciu) i ukazują nieliniowy przebieg trajektorii rozwojowej, dużą wariację indywidualną oraz pokazują, jak pewne systemy nawzajem się uzupełniają, a inne konkurują, tzn. rozwój danej umiejętności odbywa się kosztem innej (Larsen-Freeman 2006, Caspi 2010, Spoelman & Verspoor 2010, Polat & Kim 2013). Brakuje jednak badań ukazujących rozwój językowy większej grupy osób, w szczególności śledzących rozwój umiejętności językowych od pierwszych miesięcy nauki języka obcego.

W ostatnich latach przy ocenie kompetencji językowych nie tylko zwraca się uwagę na zaproponowane przez Lado umiejętności czytania, pisania, słuchania i mówienia w języku obcym (Lado 1961), lecz coraz częściej bada się trzy wymiary kompetencji językowych: poprawność, złożoność (leksykalną, gramatyczną) oraz płynność. Właśnie te trzy wyznaczniki wybrałam do prześledzenia procesu nabywania umiejętności w języku szwedzkim. Rozdział 3 w/w monografii obejmuje przedstawienie każdej z nich, ich operacjonalizację oraz sugerowaną kolejność nabywania. Owa triada CAF (od angielskiego skrótu *Complexity, Accuracy, Fluency*) została zaproponowana pod koniec lat 90-tych XX. wieku przez Petera Skehana (Skehan 1996, 1998) i traktowana jest obecnie jako uzupełniający model badania poziomu kompetencji językowych. W dyskusjach nad rozwojem tych wymiarów pojawiły się ponadto założenia, że równoczesny progres we wszystkich trzech jest raczej rzadki i że w trakcie nauki uczniowie zazwyczaj zwracają większą uwagę na jeden z nich, kosztem pozostałych (Ellis 1994, Skehan 2009), co prowadziło do stworzenia tzw. hipotezy wyboru (*Trade-Off Hypothesis*) (Skehan 2009). Nie została ona jednak dotychczas potwierdzona badaniami empirycznymi. Z drugiej strony pojawiają się głosy, że żaden z tych wymiarów nie jest szczególnie uprzywilejowany (Larsen-Freeman 2006). W rozważaniach na temat rozwoju złożoności, poprawności i płynności powstały także hipotezy dotyczące kolejności ich nabywania. Zakłada się, że uczniowie najpierw dokonują internalizacji nowych i złożonych struktur, co powoduje wzrost złożoności. Dopiero potem rozwija się poprawność, a na końcu płynność (Housen,

Kuiken & Vedder 2012, Skehan & Foster 2012). Jest to jednak kolejność hipotetyczna, która także nie została udokumentowana badaniami.

W rozdziale 4 monografii opisany został projekt badawczy. Obejmował on prześledzenie rozwoju umiejętności tworzenia strukturalnie złożonych, poprawnych i płynnych tekstów w języku szwedzkim. Przebadalam piętnaście osób – studentów filologii szwedzkiej – tworzących bardzo homogeniczną grupę: wszyscy byli w podobnym wieku podczas rozpoczynania badania (19-21 lat), dla wszystkich językiem prymarnym był język polski, dominującym językiem obcym – język niemiecki (wszyscy znali ponadto język angielski), nikt z nich nie znał języka szwedzkiego przed rozpoczęciem studiów, wszyscy uczyli się języka szwedzkiego w tym samym środowisku, korzystali z tych samych podręczników podczas zajęć i mieli tych samych nauczycieli. Nierówne było jednak rozłożenie płci: w badaniach uczestniczyło 12 kobiet i 3 mężczyzn. Sesje eksperymentalne (sześć) przeprowadzane były w równych odstępach czasu: pod koniec każdego semestru nauki. Pierwszy eksperyment odbył się zatem po pierwszym semestrze nauki języka szwedzkiego (ok. 150 godzinach), a ostatni pod koniec trzeciego roku studiów (po ok. 810-840 godzinach). Zadanie polegało na napisaniu opowiadania na podany temat. Jak podałam powyżej, w eksperymencie zastosowałam program Scriptlog, który wykorzystałam później do analizy danych.

Rozdziały 5., 6. i 7. poświęcone są odpowiednio analizie procesu rozwoju złożoności, poprawności i płynności. Przy badaniu złożoności dokonałam rozróżnienia na złożoność leksykalną i syntaktyczną. Złożoność w języku jest zjawiskiem szeroko dyskutowanym i różnie operacjonalizowanym. Najczęściej traktowana jest ona jako różnorodność elementów i ich wzajemnych powiązań (Nichols 2009, Bulté & Housen 2012, Pallotti 2015). Także i ja przyjąłam tę definicję i dlatego przy analizie złożoności leksykalnej skupiałam się zarówno na różnorodności leksykalnej jak i na powiązaniach między poszczególnymi elementami leksykalnymi. W badaniach wykorzystałam z jednej strony stosowane wcześniej instrumenty pomiarowe, takie jak indeks Gireaux do zbadania różnorodności leksykalnej, z drugiej zaproponowałam nowy sposób pomiaru, uwzględniający stopień powiązań między wyrazami. Także i do złożoności syntaktycznej podeszłam z dwóch stron: różnorodności struktur syntaktycznych (gdzie zaproponowałam nowy sposób pomiaru) oraz powiązaniu ich ze sobą (tutaj przyjąłam powszechnie stosowany wskaźnik ilości zdań podrzędnych w ramach jednego tzw. segmentu zdaniowego T (ang. *T-unit*)). Analiza danych pokazała, że złożoność nie rozwija się w sposób dynamiczny, a wskaźnik wzrostu między poszczególnymi semestrami nauki jest niewielki. Tylko u jednej trzeciej osób zauważyć

można było znaczny i dynamiczny wzrost złożoności leksykalnej w pierwszym roku nauki. Niewielkie były także różnice indywidualne między uczestnikami badania. W przypadku złożoności syntaktycznej z kolei widoczna była duża polaryzacja. Część studentów tworzyła bardzo złożone teksty już od początkowych miesięcy nauki, podczas gdy inni niezmiennie używali prostych konstrukcji składniowych w swoich opowiadaniach. Różnice indywidualne między studentami nie uległy większej zmianie przez cały czas trwania eksperymentu. Poza tym w rozwoju złożoności syntaktycznej można było zauważyć zjawisko bifurkacji: studenci, którzy na początku nauki osiągnęli bardzo wysoki poziom złożoności, w dalszych okresach rozwijali się bardzo różnie: u części z nich zauważalny był dalszy wzrost, inni pozostali na tym samym poziomie, lecz jeszcze inni tworzyli teksty coraz prostsze strukturalnie.

Poprawność językową zbadalam zarówno na poziomie ogólnym jak i w odniesieniu do poszczególnych rodzajów błędów, tj. błędów na poziomie morfologicznym, syntaktycznym, leksykalno-semantycznym i ortograficznym. Do pomiaru poprawności zaproponowałam nową formułę ($1/\sqrt{E/T}$, czyli odwrotność kwadratu ilości błędów ($E = z$ ang. *error*) w jednym segmencie syntaktycznym „*T-unit*”) i wykazałam jej walidację. W odróżnieniu od złożoności poprawność rozwija się bardzo dynamicznie u wszystkich studentów, a jej największy rozwój niemal u każdego z nich przypada na pierwsze trzy semestry nauki, gdzie wskaźniki wzrostu między poszczególnymi semestrami u niektórych studentów dochodziły do 50% (dla porównania, przy złożoności tylko w pojedynczych przypadkach przekroczyły 20%). Podobnie jak w przypadku złożoności syntaktycznej zauważyć można było znaczne różnice między studentami i mimo wyraźnego wzrostu umiejętności tworzenia poprawnego tekstu u każdej z badanych osób, wariancja na poziomie grupy nie uległa zmniejszeniu po trzech latach nauki. Najbardziej powszechne były błędy leksykalno-semantyczne. U połowy badanych powolny spadek tych błędów zaczął następować dopiero w drugim roku nauki. Zupełnie inaczej przedstawia się rozwój systemu morfologicznego. U większości studentów znaczny spadek błędów morfologicznych nastąpił już w trakcie pierwszego roku nauki, przy czym u studentów z generalnie mniejszą ilością błędów tego typu atraktor (punkt stabilizacji) został osiągnięty o wiele wcześniej niż u osób popełniających dużą ilość błędów morfologicznych na początku badania. Także i poprawność syntaktyczna u większości badanych zdecydowanie wzrosła w pierwszym roku nauki języka, przy czym wskaźnik spadku błędów syntaktycznych był nawet wyższy niż w przypadku błędów morfologicznych. Błędy ortograficzne stanowiły najmniej liczną kategorię. Najczęściej pojawiającym się błędem było nieprawidłowy zapis gminat. Występowanie błędów

ortograficznych było jednak najbardziej zróżnicowane indywidualnie. U niektórych osób błędy ortograficzne pojawiały się coraz częściej wraz z rozwojem kompetencji językowych, u innych ich częstotliwość nie ulegała zmianie. Była także pewna grupa osób, u których zauważyć można było spadek występowania błędów ortograficznych. Należy zwrócić uwagę na fakt, że z analizy wyłączono tzw. literówki. Jednocześnie analiza danych pozwoliła odrzucić hipotezę, że szybkość pisania ma negatywny wpływ na poprawność ortograficzną. Jedynie u 20% studentów zwiększenie tempa pisania powodowało spadek tej poprawności.

Także i trzeci analizowany wymiar – płynność – potraktowałam jako wymiar złożony i dynamiczny. Dlatego zanalizowałam go z trzech punktów widzenia: jako automatyzm (*automaticity*), szybkość (*speed*) oraz potoczystość (*smoothness*). Badania wykazały, że płynność jest jedyną z analizowanych umiejętności, w których zauważyć można było jednorodną tendencję rozwojową. Wzrosła ona u wszystkich badanych osób, choć wzrost ten oczywiście odbywał się w różnym tempie i z różną intensywnością. Płynność była także jedynym wymiarem, w którym różnice między badanymi uległy zmniejszeniu po trzech latach nauki. Szybkość pisania (liczona w ilości słów na minutę) oraz potoczystość (liczona w ilości znaków nieprzerwanych pauzami czy poprawkami piszącego) rozwijają się dynamiczniej niż automatyzm i charakteryzują się bardzo wysokim wzrostem w początkowym okresie nauki, tj. w trakcie pierwszych trzech semestrów, co podobne jest do rozwoju poprawności, przy czym wskaźniki wzrostu niejednokrotnie dochodziły aż do 100%. Wszystkie trzy aspekty płynności są ze sobą ściśle powiązane. Automatyzm, jako efekt wzrostu zasobu słownictwa, rozwija się nieco szybciej niż szybkość czy potoczystość i prowadzi do reorganizacji systemu oraz rozwoju pozostałych dwóch aspektów: szybszej produkcji tekstu i tworzenia dłuższych, nieprzerwanych ciągów tekstu.

Złożoność, poprawność i płynność analizowałam przede wszystkim na poziomie indywidualnym, zwracając uwagę zarówno na dynamikę rozwoju na przestrzeni trzech lat jak i na odniesienie do pozostałych osób w grupie. Przy każdym wymiarze okazało się, że uśredniona trajektoria rozwojowa w żadnym wypadku nie odzwierciedla rozwoju indywidualnego. Bazując na wykresach ukazujących średni wzrost złożoności, poprawności i płynności w grupie badanych można by wyciągnąć wniosek, że wymiary te rozwijają się niemal liniowo przez cały okres trzech lat. Żadna z przebadanych osób nie nabywała tych umiejętności zgodnie z drogą, nakreśloną przez średnią dla całej grupy. Można zatem wyciągnąć wniosek, że w przypadku badań rozwojowych, z uwagi na znaczną dynamikę

zmian i zróżnicowanie indywidualne, średnia nie jest wiarygodnym źródłem informacji na temat procesu rozwoju.

Rozdział 8. monografii opisuje wzajemne oddziaływanie na siebie wszystkich wymiarów, w wyniku czego z jednej strony udało się wyodrębnić cztery profile uczniów, a z drugiej ukazać kolejność nabywania badanych umiejętności. Niniejsze badania potwierdziły założenia hipotezy wyboru, przy czym objawiła się ona w dwóch wersjach: mocnej i słabej. Wersja mocna polega na tym, że wzrost umiejętności w ramach jednego (lub dwóch) wymiaru(ów) powoduje spadek w wymiarze trzecim (lub dwóch pozostałych). Wersja słaba oznacza z kolei, że uczeń preferuje jeden lub dwa wymiary, natomiast rozwój pozostałych dwóch (wzgl. jednego) odbywa się w mniejszym zakresie niż tego uprzywilejowanego, jednak nie dochodzi do regresji. W badanej grupie osób jedynie jedna osoba reprezentowała wersję mocną, pozostałe zachowywały się zgodnie z wersją słabą. Przy śledzeniu interakcji złożoności, poprawności i płynności zauważyłam, że wymiary te wykazują jeszcze jedną cechę złożonych systemów dynamicznych: w trakcie rozwoju dochodzi do ich reorganizacji. Polega ona na tym, że w początkowym okresie nauki każdy z nich nie są zintegrowane w umyśle ucznia i „działają” dość dowolnie. Manifestuje się to w dużej rozbieżności między nimi, tzn. na początku rozwoju językowego jednemu wymiarowi przywiązuje się o wiele większą uwagę niż innym. W trakcie nauki dochodzi do coraz większej integracji systemów (wymiarów), w wyniku czego po trzech latach nauki rozbieżności między nimi są niewielkie, choć, oczywiście, zawsze nieco bardziej preferuje się jeden lub maksymalnie dwa wymiary.

Pomimo dynamizmu zmian i nieprzewidywalności trajektorii rozwoju językowego, badania pokazały, że występują pewne generalne tendencje rozwojowe oraz określone typy uczniów. Niektórzy z nich rozwijają się wolniej, inni szybciej, jedni bardziej dynamicznie, inni mniej. Niezależnie od tego tempa nabywania umiejętności językowych wyróżniłam cztery profile uczniów: tzw. „ryzykantów”, „ostrożnych”, „bystrych” i „wędrowców”. Ryzykanci charakteryzują się wysokim poziomem złożoności i/lub płynności językowej, lecz zwracają mniejszą uwagę na poprawność. Uczniowie ostrożni stanowią ich przeciwieństwo: tworzą teksty przede wszystkim poprawne i w większości złożone, lecz mają niską płynność. Wędrowcy to uczniowie, których rozwój następuje nieco wolniej, mają niski poziom wszystkich trzech wymiarów i proces ich integracji trwa u nich najdłużej. Jednocześnie u uczniów tych zauważono największy wskaźnik wzrostu umiejętności, patrząc z perspektywy trzech lat. Ostatnią grupę tworzą studenci nazwani „bystrymi”, którzy tworzą wypowiedzi charakteryzujące się wysokim stopniem złożoności, poprawności i

płynności. Grupa ta nie jest jednak jednorodna. Niekoniecznie oznaczać musi ona osoby szybko uczące się, gdyż wśród tego typu uczniów są też osoby, które na początku wykazywały cechy „ostrożnych”. Przy powyższym podziale zaznaczyłam jednocześnie, że ma on wyłącznie charakter opisowy, a nie wartościujący, czyli np. wędrowcy nie powinni być utożsamiani z ze słabymi uczniami, a ostrożni nie postrzegani jako gorsi niż ryzykanci, bo nie eksperymentują z nowymi konstrukcjami czy nowym słownictwem.

Dzięki prześledzeniu dynamiki rozwoju złożoności, poprawności i płynności udało mi się zauważyć inną kolejność nabywania tych wymiarów, niż sugerowano we wcześniejszych opracowaniach. Płynność i poprawność rozwijały się najbardziej dynamicznie i najszybciej w pierwszym okresie nauki (w trakcie pierwszych dwóch-trzech semestrów), po czym systemy te nieco się stabilizowały. Złożoność z kolei rozwijała się mniej dynamicznie, z wolniejszym tempem wzrostu i u większości uczniów wyższe wskaźniki zaobserwować można było dopiero w drugim i trzecim roku nauki. Osoby uczące się języka obcego tworzą więc podstawy poprzez używanie prostych konstrukcji, najpierw je internalizując i automatyzując, a następnie dochodzi do reorganizacji tych prostych elementów i tworzenia z nich sieci powiązań, czyli bardziej złożonych struktur.

Mam nadzieję, że wyniki powyższych badań można będzie wykorzystać w nauce i nauczaniu języków obcych. Wskazują one bowiem na znaczenie różnic indywidualnych w rozwoju językowym i pokazują, że uczniowie rozwijający się wolniej jednocześnie dokonują największego skoku rozwojowego na przestrzeni kilku lat, co powinno uświadomić nauczycielom języków obcych, jak ważne jest dostrzeganie postępów językowych przez tych tzw. „słabszych” uczniów. Z drugiej strony świadomość preferowania jednego z wymiarów (złożoność, poprawności czy płynności) może umożliwić uczniom i nauczycielom większe skupienie się na doskonaleniu tych wymiarów, na które dany uczeń zwraca mniejszą uwagę, dzięki czemu możliwa będzie ich szybsza integracja i, co jest z tym związane, rozwój umiejętności językowych.

6. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Poza przedstawioną powyżej monografią po uzyskaniu doktoratu opublikowałam 20 artykułów naukowych, jedną monografię stanowiącą opracowaną wersję rozprawy doktorskiej oraz jeden słownik szwedzko-polski i polsko szwedzki (z recenzją wydawniczą prof. dr hab. Grażyny Barbary Szewczyk). W celu dostępności wyników moich badań do jak najszerszego grona odbiorców, pisałam swoje publikacje w czterech językach: polskim,

szwedzkim, angielskim i niemieckim. Jestem także jednym z redaktorów opracowania zbiorowego oraz przetłumaczyłam trzy artykuły naukowe. Ponadto byłam aktywnym uczestnikiem na 28 konferencjach (8 krajowych i 20 zagranicznych), podczas których prezentowałam wyniki badań zarówno w formie referatów jak i plakatów. Jestem także recenzentem dwóch wniosków o międzynarodowe projekty badawcze oraz artykułów w dwóch czasopismach międzynarodowych. Byłam promotorem 31 i recenzentem 20 prac magisterskich (aktualnie pod moim kierunkiem powstaje kolejnych 15 prac magisterskich oraz 6 licencjackich). Jestem także opiekunem naukowym jednego studenta Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych. Stosowne dane wraz z informacjami na temat udziału w programach międzynarodowych i sieciach badawczych, dorobku dydaktycznego i popularyzującego naukę przedstawiam w Załącznikach 3. i 4. Poniżej dokonam omówienia najważniejszych, opublikowanych wyników badań.

Zagadnienie rozwoju złożoności, poprawności i płynności w języku szwedzkim nie jest jedynym polem moich zainteresowań naukowych dotyczących nauki języka szwedzkiego. Interesuję się także transferem językowym, a w szczególności wpływami interjęzykowymi podczas nauki kolejnego języka. W okresie, gdy coraz więcej osób na świecie zna co najmniej jeden język obcy, kwestie wzajemnych powiązań między wszystkimi językami, jakich dana osoba używa, stanowią obecnie jedno z ważniejszych zagadnień badaczy zajmujących się nauką języków. Wyniki swoich badań dotyczących tego zagadnienia opublikowałam w dwóch artykułach naukowych (Zał. 3 II B 14, Zał. 3 II A3) oraz przedstawiłam na czterech międzynarodowych konferencjach (Zał. 4 B 12, 19, 21, 22). Studenci języka szwedzkiego stanowią bardzo interesującą grupę docelową, gdyż język szwedzki nie jest ich pierwszym językiem obcym, a kolejnym (po niemieckim i angielskim), stąd wpływ wcześniej nabytych języków, które ponadto są typologicznie spokrewnione z językiem szwedzkim, z pewnością odgrywa istotną rolę w nauce tego języka. Moje badania pokazały, że choć uczniowie uczący się języka szwedzkiego korzystają z wiedzy na temat wcześniej podanych języków, to jednak poziom transferu z tych języków nie jest wysoki i wynosi ok. 3 %. Poza tym wykazałam, że wszystkie języki, jakie znamy są wykorzystywane w trakcie nauki kolejnego języka, choć każdy z nich pełni inną funkcję. W początkowym okresie nauki język prymarny (w tym przypadku polski) odgrywa ważną rolę na poziomie składniowym i dyskursywnym, podczas gdy z języka drugiego (bliższego typologicznie szwedzkiemu języka niemieckiego) uczniowie najczęściej wykorzystują system leksykalny i morfologiczny, choć ten ostatni generalnie najrzadziej stanowi źródło interferencji. W ujęciu rozwojowym natomiast zauważyłam, że

dotychczasowe twierdzenia, że transfer językowy jest najczęstszy jedynie w początkowym okresie nauki języka, nie znalazły potwierdzenia z uwagi na znaczne różnice indywidualne. U niektórych studentów częstotliwość wystąpień elementów z wcześniej znanych języków faktycznie zmalała, ale u innych nie uległa zmianie na przestrzeni trzech lat, bądź wręcz zwiększyła się. Ponadto język pierwszy najczęściej stanowi język odniesienia na poziomie semantycznym, natomiast język drugi odpowiada za transfer na poziomie strukturalnym.

Kolejnym zagadnieniem w nauce języka szwedzkiego, jakie zbadałam, jest nauka kategorii określoności w języku szwedzkim. Język szwedzki posiada rzadką właściwość tej kategorii, tzw. podwójną określoność, polegającą na zaznaczaniu jej zarówno w rodzajniku prepozycyjnym jak i enklitycznym. W literaturze przedmiotu ta kategoria gramatyczna przedstawiana jest jako bardzo trudna, niesymetryczna i złożona (Bolander 2003, Ekeröth 1995, Philipsson 2009, Schulz 1992, Sadalska 1993). Moje badania (Załącznik 3. II B 12) wykazały, że z punktu widzenia struktury podwójna określoność nabywana jest dość szybko przez studentów. Znaczny spadek błędnego użycia rodzajników można zauważyć już po pierwszym roku nauki. Studenci nie mają większych trudności z przyswojeniem sobie stałych zasad stosowania podwójnej określoności, w szczególności w przypadku konstrukcji z zaimkami dzierżawczymi czy przy złożonych frazach nominalnych. Jednocześnie badanie pozwoliło poddać w wątpliwość wcześniejsze wyniki eksperymentów z udziałem Polaków (Eriksson & Wijk-Andersson 1988, Axelsson 1995) mówiące, że rzadko używają oni jakichkolwiek rodzajników oraz że mają duże kłopoty z rozbudowanymi frazami nominalnymi.

Poza tym zajmowałam się także zjawiskiem spójności tekstu w początkowym okresie nauki języka szwedzkiego jako obcego (Załącznik 3. II B 8). W badaniach tych wykazałam, że studenci już po pół roku nauki potrafią stworzyć spójne teksty, używając wielu konektorów. Zdania są rozbudowane, występuje duża ilość wtrąceń, które są prawidłowo zanurzane w strukturze zdania. Zauważyć można jednak przenoszenie charakterystycznych dla języka polskiego lecz niepoprawnych dla języka szwedzkiego struktur składniowych z wykorzystaniem konektorów. Dzięki zastosowaniu programu ScriptLog udało mi się zauważyć, że mimo niskiego poziomu językowego zamieniają konstrukcje mniej złożone na konstrukcje bardziej zaawansowane, zdania współrzędnie złożone na podrzędnie złożone, spójniki o niższym poziomie stylistycznym na te o wyższym.

Już w okresie pisania doktoratu moje szczególne zainteresowanie wzbudziło monitorowanie własnej wypowiedzi, dokonywanie autopoprawek i ich powody. Znalazło to odzwierciedlenie zarówno w artykule, który powstał jeszcze przed uzyskaniem

doktoratu, czy w samym doktoracie, jak i w późniejszym okresie, gdy, badając autopoprawki uczestników obrad komisji śledczej, zauważyłam, że mogą one być także przejawem manipulacji językowej (Załącz. 3. II B 6). Korekty własnego tekstu w trakcie jego tworzenia analizowałam także u osób uczących się języka szwedzkiego (Załącz. 3. II B 7, 11 i 13). Badania wykazały, że uczniowie przede wszystkim poprawiają swoje teksty w trakcie pisania, a nie po zakończeniu. Najczęściej korygowane są błędy pisowni, wynikające zarówno z naciśnięcia błędnego klawisza na klawiaturze, jak i po zauważeniu błędu ortograficznego, co potwierdziło wcześniejsze wyniki badań innych autorów. Badania wykazały ponadto, że częściej korygowane są błędy na poziomie normatywnym niż konceptualnym i że różnica ta ulega zwiększeniu w trakcie nauki języka, co może świadczyć o coraz większej świadomości metajęzykowej w związku z doskonaleniem umiejętności językowych. Szczególnie duży wzrost tej świadomości zauważyć można było przede wszystkim w drugim roku nauki. Analiza danych wykazała ponadto jedynie niewielkie różnice indywidualne między uczniami, jeśli chodzi o powód korygowania własnego tekstu w języku obcym.

Sytuacja językowa i społeczna Szwecji oraz jej wpływ na naukę języka szwedzkiego stanowi kolejny przedmiot moich zainteresowań badawczych, co znalazło swoje odzwierciedlenie w trzech artykułach (Załącz. 3 II A 2, II B 16, 19). Jeden z nich ma charakter opisowy i przedstawia Szwecję jako kraj o dużym zróżnicowaniu językowym i kulturowym. W dwóch pozostałych dokonuję analizy podręczników do nauki języka szwedzkiego z punktu widzenia sposobu przedstawienia informacji na temat Szwecji, co ma szczególne znaczenie w przypadku podręczników do nauki języka obcego, których rolą jest nie tylko przekazywanie wiedzy na temat języka, lecz także kultury i sytuacji społecznej kraju, czego celem jest zwiększenie kompetencji interkulturowej uczniów. Badania pokazały, że z jednej strony wiedza ta często pokazywana jest subiektywnie, bez spojrzenia perspektywy osoby z zewnątrz, tj. ucznia, który wcześniej nie doświadczył Szwecji. Z drugiej strony widoczna jest znaczna różnica między dwoma podręcznikami i ich zrewidowanymi wydaniem. W podręczniku *Rivstart*, głównie w jego najnowszym wydaniu z roku 2014, znajduje się bardzo duża ilość informacji dotyczących różnorodności społecznej Szwecji (wiele osób ma nieszwedzkie imiona, istnieje wiele par dwunarodowościowych czy jednopłciowych, podział ról w związku nie jest tradycyjny). Podręcznik *Svenska utifrån* przedstawia z kolei Szwecję dość jednorodnie i zgodnie z częstymi stereotypami, tj. Szwedzi są wysocy i małomówni, niemal wszystkie pary przedstawione w tym podręczniku to małżeństwa. Między obydwoma podręcznikami

widoczna jest zatem olbrzymia różnica w sposobie przedstawienia różnorodności społeczno-kulturowej Szwecji, co może mieć istotny wpływ na kształtowanie się postaw uczniów wobec kraju, którego języka się uczą.

Ostatnim zagadnieniem, jakie omawiam w niniejszym autoreferacie i które zainteresowało mnie w pracy badawczej, były kwestie psychospołeczne nauki języków, czemu poświęciłam jeden artykuł (Załącznik 3. B 15). Zainteresowanie to zostało zainicjowane m.in. dzięki mojej działalności translatorskiej i poznaniu metody psychodramy. W w/w publikacji opisałam zjawisko dynamiki i struktury grupy i jej odbicie w klasie językowej. Uczniowie, uczący się języka obcego w sytuacji formalnej, wykształcają specyficzną strukturę, tj. wyróżnić można lidera grupy, osoby otrzymujące konkretne zadania od grupy, jak np. kierowanie materiałami, tzw. towarzyszy, czyli osoby stanowiące główny trzon grupy oraz outsiderów, których pozostali członkowie grupy najchętniej by wykluczyli bądź których ignorują i z którymi nie chcą współpracować np. w pracy w podgrupach. Role te nie są jednocześnie przypisane na stałe, lecz mogą ewoluować na przestrzeni czasu. Podobnie zmianie ulega także proces życia grupy. Najpierw jest faza rozeznawania się, tj. wzajemnego poznawania się osób i wstępnego zajmowania pozycji w grupie. Następnie następuje faza konfliktu, po niej faza integracji, faza zaufania i faza rozstania. Mogą one mieć różny czas trwania, lecz pojawiają się w każdej grupie i dlatego ważne jest, aby nauczyciel języka był ich świadom i odpowiednio dostosował swoje działania do aktualnej fazy.

Powyższe badania oraz pozostałe prace, w szczególności te, dotyczące procesu rozwoju językowego, bardzo wyraźnie pokazały, że rozwój w ogóle, a w szczególności rozwój językowy, to nie tylko wzrost umiejętności, lecz przede wszystkim integracja wielu elementów tworzących te umiejętności. Dlatego w przyszłości zamierzam zgłębić zjawisko rozwoju językowego jako integracji i temu chciałabym poświęcić najbliższe badania.

Wykaz cytowanych prac:

- Axelsson, M. (1994). *Noun Phrase Development in Swedish as a Second Language. A study of adult learners acquiring definiteness and the semantics and morphology of adjectives*. Stockholm University: Centre for Research of Bilingualism.
- Bolander, M. (2003). *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber
- Bulté, B. & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. [w:] A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (red.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. s. 21–46.

- Caspi, T. (2010). *A Dynamic Perspective on Second Language Development (Doctoral dissertation)*. Dostęp: <http://irs.ub.rug.nl/ppn/329338412>. 21.07.2013
- de Bot, K. & Larsen-Freeman, D. (2011). Researching Second Language Development from a Dynamic Systems Theory perspective. [w:] M. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (red.) *A Dynamic Approach to Second Language Development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. s. 5–23
- Ekeröth, L.-J. (1995). *Ordföljd, tempus, bestämdhet. Föreläsningar om svenska som andra språk*. Malmö: Gleerups
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Eriksson, A. & Wijk-Andersson, E. (1988). *Swedish nouns and articles in German and Polish student's Swedish writing*. FUMS-rapport nr 141. Uppsala universitet
- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (red.). (2012). *Dimensions of L2 Performance and proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Lado, R. (1961). *Language testing: the construction and use of foreign language tests: a teachers' book*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. [w:] C. Kramsch (red.), *Language Acquisition and Language Socialization*. London: Continuum. s. 33–46
- Larsen-Freeman, D. (2006). The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), s. 560–619
- Nichols, J. (2009). Linguistic complexity: A comprehensive definition and survey. [w:] G. Sampson, D. Gil, & P. Trudgill (red.), *Language complexity as an evolving variable*. Oxford: Oxford University Press. s. 110–125.
- Pallotti, G. (2015). A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research*, 31(1), s. 117–134
- Philipsson, A. (2009). Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. [w:] K. Hyldenstam & I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 117–152.
- Polat, B. & Kim, Y. (2013). Dynamics of Complexity and Accuracy: A Longitudinal Case Study of Advanced Untutored Development. *Applied Linguistics (Advance Access published July 13)*, s. 1–25.
- Sadalska, G. (1993). Bestämdhetskategorin i svenskan och polskan. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze. Zeszyt 116*. Uniwersytet Jagielloński. s. 39–62
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition and task based instruction. [w:] J. Willis, & D. Willis (red.), *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann. s. 17–30.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), s. 510–532

- Skehan, P. & Foster, P. (2012). Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance. [w:] A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (red), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. s. 199-220.
- Spoelman, M., & Verspoor, M. (2010). Dynamic Patterns in Development of Accuracy and Complexity: A longitudinal Case Study in the Acquisition of Finnish. *Applied Linguistics*, 31(4), s. 532–553
- Strömqvist, S., & Malmsten, L. (1998). *ScriptLog pro 1.04 - user's manual. Technical report*. University of Göteborg. Departement of Linguistics
- Szulc, A. (1992). *Gramatyka dydaktyczna języka szwedzkiego*. Kraków.

Iwona Kocał