ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW 18, 2011
https://doi.org/10.18778/0860-6587.18.05

Dominika Bucko
Uniwersytet Jagielloński

CZYTANIE HIPERTEKSTU PRZEZ UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – BADANIA PILOTAŻOWE

Słowa kluczowe: hipertekst, strategie czytania, zadanie, język obcy, strona internetowa

W związku z rozpowszechnieniem *CALL* oraz zadań typu *WebQuest* podczas nauki języka obcego, a także w wyniku rosnącej popularności kursów e-learningowych i b-learningowych, warto prześledzić proces czytania hipertekstu przez uczących się języka obcego. Ponieważ dotychczas brak prac opisujących przebieg procesu czytania hipertekstu przez uczących się jpjo, istotne wydaje się zbadanie tego zagadnienia i prezentacja wniosków. Autorka niniejszej pracy koncentruje się na czytaniu hipertekstu w ujęciu dydaktycznym, aby wyciągnięte z badań wnioski mogły posłużyć nauczycielom jpjo i pozwoliły wprowadzić na zajęcia odpowiednio opracowane zadania i ćwiczenia oparte na czytaniu hipertekstu.

1. WPROWADZENIE

W związku z rozpowszechnieniem *CALL* oraz zadań typu *WebQuest* podczas nauki języka obcego, a także w wyniku rosnącej popularności kursów e-learningowych i b-learningowych warto prześledzić proces czytania hipertekstu przez uczących się języka obcego. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wniosków wynikających z badań pilotażowych przeprowadzonych wśród uczących się języka polskiego jako obcego. Punkt wyjścia stanowiło następujące pytanie: *Jakie strategie czytania polskiego hipertekstu stosują uczący się języka polskiego jako obcego?* Zostało ono ujęte w sposób ogólny, gdyż właśnie badania pilotażowe miały przyczynić się do zawężenia i sprecyzowania poszukiwań, a także weryfikacji doboru technik i narzędzi badawczych.

2. DEFINICJE HIPERTEKSTU W RÓŻNYCH UJĘCIACH

Istnieje szereg definicji hipertekstu, nieznacznie różniących się od siebie. Termin ten został stworzony w 1965 r. przez Teda Nelsona i odnosił się do hipermediów o charakterze tekstowym, których najważniejszą cechą jest nielinearność i niesekwencyjność (www.techsty.art.pl/hipertekst/definicje.htm). Charles Deemer (1994), analizując źródłosłów terminu, zwraca uwagę na fakt, że czytelnik ma do czynienia z nowym rodzajem tekstu, znajdującym się w nowej przestrzeni (nadprzestrzeni). Paul Delany i George Landow (1991) w swoim ujęciu podkreślają fakt przekroczenia przez hipertekst pewnych ograniczeń tekstu drukowanego – przede wszystkim jego linearności i stałości. W opozycji do tego stwierdzenia występuje Jay David Bolter (1998), według którego hipertekst nie jest tekstem nielinearnym, a raczej multilinearnym, co więcej, podobne cechy można wskazać w niektórych tekstach drukowanych (gazetach, komiksach, podręcznikach). Podobnego zdania są inni badacze, którzy podważają wyjątkowość hipertekstu, wynikającą z przełamania linearności i podkreślają, że w zależności od gatunku niektóre dokumenty hipertekstowe lepiej czytać w sposób linearny, zaś niektóre teksty drukowane można czytać w dowolnej kolejności (Fitzgibbons 2008). Z punktu widzenia niniejszej pracy oraz przeprowadzonych przez autorkę badań najbardziej odpowiednie wydaje się ujęcie Cliffa McKnighta, Andrew Dillona i Johna Richardsona (1993), w którym hipertekst składa się z węzłów i powiązań między nimi oraz jest utożsamiany z ludźmi wykorzystującymi odnalezione informacje do wykonania określonego zadania. Takie przedstawienie zagadnienia ukazuje hipertekst jako narzędzie wykorzystywane do różnych celów, w tym także do uczenia się i nauczania języka obcego. Ponieważ zaś w przeprowadzonym przez autorkę zadaniu czytanie hipertekstu było elementem wykonania określonego na wstępie zadania, pogłębiona definicja hipertekstu w pełni odpowiada obranej przez nią ścieżce badawczej.

3. CZYTANIE HIPERTEKSTU

Pod koniec lat 90. XX w. zaczęły powstawać prace zajmujące się kognitywnymi procesami czytania hipertekstu (Jacobson, Spiro 1995; Neiderhauser i in. 2000; Chun, Plass 1997; Lomicka 1998; Ridder 2000). Koncentrowały się one wówczas na hipertekstach preparowanych na potrzeby badań, nie zaś autentycznych materiałach dostępnych w sieci. Od kilku lat coraz więcej jest prac poświęconych czytaniu hipertekstu w języku obcym (Ganderton 1999; Konishi 2003; Anderson 2003; LeLoup, Ponterio 2000; Fitzgibbons 2008; Altun 2003; Al-Seghayer 2005; Cohen 2006). Podobnych opracowań brakuje jeszcze w odniesieniu do czytania polskiego hipertekstu przez obcokrajowców. Stąd pomysł przeprowadzenia badań, analizy wyników i prezentacji wniosków, które mogą

przyczynić się do częstszego i bardziej świadomego czytania tekstów on-line podczas zajęć języka polskiego jako obcego.

4. BADANIA

4.1. Metoda badawcza

Przeprowadzono badania jakościowe, mające na celu scharakteryzowanie zjawiska. Oczekiwania badawcze i wstępny model teoretyczny określono na podstawie dwóch opracowań – Ganderton, *Interactivity in L2 web-based reading* (badania dotyczyły uczących się języka francuskiego) oraz Konishi, *Strategies for reading hypertext by japanese ESL learners* (tu skoncentrowano się na uczących się języka angielskiego). Lektura wspomnianych artykułów stanowiła inspirację i punkt wyjścia do pogłębienia tematu. W samym badaniu wprowadzono jednak pewne modyfikacje, użyto także innych narzędzi do gromadzenia i analizy danych.

4.2. Uczestnicy

Do badania przystąpiło czterech studentów Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, przebywających na kursie semestralnym lub rocznym. Wszyscy badani byli na poziomie B2, który pozwala na w miarę swobodne korzystanie z materiałów autentycznych i choć częściowe ich zrozumienie.

Tablica 1

Pseudonim	Wiek	Wykształcenie	Nauka języka polskiego w latach	Stały dostęp do Internetu	Częstotliwość korzystania z Internetu	Korzystanie z polskojęzycznych stron WWW
Piter	24 lata	wyższe	4 lata	tak	Kilka razy dziennie	Tak (kilka razy dziennie)
John	26 lat	wyższe	3 lata	tak	Kilka razy dziennie	Tak (raz dziennie)
Nicki	21 lat	średnie	od urodzenia	tak	Kilka razy dziennie	Tak (kilka razy w tygodniu)
Eva	23 lata	średnie	5 lat	tak	Raz dziennie	Tak (kilka razy w tygodniu)

Wśród celów korzystania z Internetu uczestnicy wskazywali przede wszystkim komunikację, edukację i informację.

4.3. Zadanie

Zadanie, które mieli wykonać studenci, składało się z pięciu etapów:

Etap 1. Przeczytanie ze zrozumieniem e-maila, w którym przyjaciel prosi o pomoc w znalezieniu pracy w Polsce i podaje kilka informacji na temat swojego wykształcenia, doświadczenia i preferencji zawodowych oraz stopnia znajomości języka.

Etap 2. Wypisanie ze stron Wikipedii słów kluczowych związanych z zagadnieniem *praca*, stworzenie swego rodzaju podręcznego słowniczka. Wykonanie krótkiego ćwiczenia, sprawdzającego znajomość słownictwa związanego z pracą (20 minut na wykonanie tej części zadania).

Etap 3. Odnalezienie artykułów dotyczących pracy dla obcokrajowców w Polsce (możliwość przeglądania dowolnych stron internetowych; czas – ok. 20 minut).

Etap 4. Odnalezienie na portalu www.praca.pl oferty pracy, odpowiadającej informacjom zawartym w e-mailu.

Etap 5. Napisanie odpowiedzi na e-mail. Wybranie najistotniejszych – zdaniem uczestnika – informacji: przedstawienie sytuacji cudzoziemców na polskim rynku pracy i zaproponowanie wybranej oferty (ok. 15 minut).

Kolejne etapy zadania były zróżnicowane tak, aby studenci mogli zastosować zarówno czytanie selektywne, jak i globalne, a przy tym użyć różnego rodzaju strategii. W badaniach Konishi (2003) zostało to rozdzielone – uczestnicy zostali podzieleni na dwie grupy, z których każda otrzymała zadanie wymagające zastosowania innych strategii.

4.4. Przebieg badania

Autorka spotykała się z uczestnikami indywidualnie. Na początku badania studenci wypełniali krótką ankietę, następnie otrzymywali instrukcje dotyczące zadania. Kolejne 15 minut przeznaczone było na wyjaśnienie, czym jest protokół werbalny oraz krótką próbę „głośnego myślenia". Studenci mieli dowolność w wyborze języka, w którym będą „głośno myśleć", podkreślono jednak, że ma to być język, w którym swobodnie się wypowiadają. Trzech studentów wybrało język ojczysty, zaś jeden język polski. Po wprowadzeniu uruchamiano program rejestrujący dźwięk, obraz oraz aktywność na stronie i rozpoczynano zadanie. Po zakończeniu zadania miał miejsce krótki wywiad uzupełniający, koncentrujący się na odczuciach i sugestiach studentów związanych z badaniem oraz na pytaniach prowadzącego, które nasunęły się podczas obserwacji.

4.5. Sposoby gromadzenia danych

4.5.1. Ankieta

Przed rozpoczęciem badania przeprowadzono krótką ankietę. Zawierała ona kilkanaście pytań i miała na celu zgromadzenie podstawowych danych demograficznych, określenie częstotliwości korzystania przez uczestników z zasobów sieci, w tym stron polskojęzycznych, a także zestawienie głównych celów wizyt w Internecie.

4.5.2. Protokół werbalny

Protokół werbalny to metoda gromadzenia danych stosowana w badaniach użyteczności, projektowania i rozwoju produktów, ale również w psychologii i naukach społecznych. Pozwala ona prześledzić kognitywne reakcje badanego oraz jego proces myślowy. Protokół werbalny wymaga od uczestnika głośnego komentowania wszystkiego, co widzi, myśli i robi podczas wykonywania określonego zadania. Pozwala to obserwatorowi śledzić krok po kroku proces wykonania zadania, podczas gdy normalnie może zobaczyć tylko jego rezultat (http://en.wikipedia.org/wiki/Think_aloud_protocol). Głośne myślenie jest rejestrowane za pomocą kamery lub dyktafonu, co pozwala na późniejszą jego dokładną analizę. W tym wypadku protokół werbalny był nagrywany za pomocą kamery. Dodatkowo w trakcie badania prowadzono notatki, w których uwzględniano szczególnie ciekawe lub niejasne komentarze i zachowania uczestników.

4.5.3. Zapis programu *Camtasia*

Program *Camtasia* zapisuje aktywność użytkownika na komputerze (ruchy myszką, otwierane okienka, nawigację między stronami internetowymi). Najczęściej wykorzystuje się go do tworzenia prezentacji szkoleniowych, ale w tym wypadku posłużył do utrwalenia wszystkich czynności, które wykonywali uczestnicy podczas realizacji zadania.

W celu wyjaśnienia wszystkich niejasności i doprecyzowania pewnych komentarzy, po zakończeniu zadania przeprowadzono wywiad uzupełniający. W przypadku dwóch uczestniczek miał on miejsce podczas tłumaczenia protokołu werbalnego z języka węgierskiego na polski.

4.6. Analiza danych

Punkt wyjścia stanowiły wspomniane już artykuły, na podstawie których ogólnie określono strategie, jakie mogli obrać badani, oraz dokonano wstępnego podziału strategii na: lokalne (szczegółowe), globalne, metakognitywne oraz

nawigacyjne. Następnie przeanalizowano notatki sporządzone podczas badania. W odniesieniu do nich prześledzono zarejestrowane za pomocą programu *Camtasia*: aktywność studenta na stronie, protokół werbalny oraz mimikę i zachowanie badanego. W przypadku Nicki i Evy (obie studentki głośno myślały po węgiersku) analiza wymagała wcześniejszego spotkania się i przetłumaczenia protokołu werbalnego na język polski. Po odnalezieniu strategii zaliczających się do poszczególnych grup, przystąpiono do nazywania konkretnych strategii. Na koniec zestawiono wyniki z ankietami, wykonanym ćwiczeniem, odpowiedzią na list oraz konkluzjami z wywiadu uzupełniającego.

5. REZULTATY

Wyniki analizy pozwoliły wyróżnić następujące strategie:

1. Strategie lokalne:
– odnajdywanie słów będących linkami;
– wyszukiwanie słów kluczowych;
– wynotowywanie niezrozumiałych słów;
– poszukiwanie znaczenia słów w słowniku;
– zaznaczanie istotnych słów lub fragmentów tekstu;
– odwoływanie się do angielskiej genezy terminów.

2. Strategie globalne:
– porównywanie tekstów o podobnej tematyce;
– eliminacja artykułów zawierających te same informacje;
– eliminacja tekstów zbyt szczegółowych;
– korzystanie z linków sugerowanych przez autora tekstu;
– przewidywanie treści artykułu na podstawie tytułu lub streszczenia;
– odnoszenie się do własnej wiedzy i doświadczeń.

3. Strategie nawigacji:
– otwieranie kolejnych stron;
– otwieranie kilku artykułów w różnych zakładkach i „przechodzenie między nimi”;
– korzystanie z wewnętrznych wyszukiwarek na stronach;
– wykorzystywanie skrótów klawiszowych.

4. Strategie metakognitywne:
– rezygnowanie z tekstów zawierających zbyt wiele niezrozumiałych słów;
– częste odwoływanie się do celu zadania;
– zmiana strategii;
– eliminacja niektórych tekstów ze względu na brak czasu.

Podczas wywiadu uzupełniającego uczestnicy wskazali, co sprawiło im największe trudności podczas wykonania zadania. Były to przede wszystkim:

● brak możliwości robienia notatek na tekście, podkreślania słów lub całych fragmentów;

● trudności z koncentracją ze względu na liczne reklamy i informacje poboczne;

● zmęczenie oczu podczas czytania z monitora;

● niewygodna pozycja przy komputerze.

6. PODSUMOWANIE

Badania pilotażowe pozwoliły zmodyfikować nieco narzędzia badawcze oraz konstrukcję zadania. Przede wszystkim w późniejszych badaniach należy przewidzieć osobne spotkanie na zapoznanie studentów z protokołem werbalnym, gdyż trudno było im oswoić się z tą formą. Należy również zachęcać studentów do wypowiadania się w języku ojczystym, bowiem braki w słownictwie i gramatyce mogą wpłynąć na szczegółowość komentarza. Zmiany wymaga również test słownictwa (po etapie z Wikipedią), ponieważ trudno przewidzieć, które linki otworzą uczestnicy, a które pominą.

Wyciągnięte z analizy i interpretacji wyników wnioski pozwolą:

● ocenić przydatność i celowość czytania przez uczących się tekstów w Internecie;

● przygotować hiperteksty przeznaczone do nauki w odpowiedni sposób (z uwzględnieniem trudności, jakie sprawia uczącym się czytanie tekstów w Internecie);

● uczyć studentów korzystania z polskojęzycznych zasobów sieci i w ten sposób poszerzać ich kompetencję językową.

BIBLIOGRAFIA

Al-Seghayer K., 2005, *ESL Readers' Perceptions of Reading in Well Structured and Less Structured Hypertext Environment*, "CALICO Journal", Vol. 22, No. 2.

Altun A., 2003, *Understanding hypertext in the context of reading on the web: Language learners' experience*, "Current Issues in Education" 6 (12). http://cie.ed.asu.edu/volume6/number12/ [dostęp 16.05.2010].

Anderson N. J., 2003, *Scrolling, Clicking and Readnig English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language*, "The Reading Matrix", Vol. 3, No. 3.

Bennett P., 2007, *Connecting through Text: Reading Hypertext at the First Year Collage Level*, http://faculty.orangecoastcollege.edu/dcabanel/cccflc/cf07/BennettP_Hypertext.pdf [dostęp 12.05.2010].

Bolter J. D., 1991, *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Erlbaum.

Bolter J. D., 1998, *Hypertext and the question of visual literacy*, [w:] *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in A Post-typgraphic World*, eds. D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, New Jersey.

Chun D. M., Plass J. L., 1997, *Research on text comprehension in multimedia Environments*, "Language Learning and Technology", Vol. 1, No. 1.

Cohen V. L., 2006, *Strategies for Comprehending Electronic Text in Digitally Mediated Times*, http://www.formatex.org/micte2006/pdf/170-174.pdf [dostęp 19.05.2010].

Deemer Ch., 1994, *What is hypertext?*, http://www.ibiblio.org/cdeemer/hypertxt.htm [dostęp 12.05.2010].
Delany P., Landow G. P., 1991, *Hypermedia and Literary Studies*, Cambridge.
Difficulties with Reading Hypertext, http://www2.iath.virginia.edu/elab/hfl0095.html [dostęp 16.05.2010].
Fitzgibbons M., 2008, *Implications of Hypertext Theory for the Reading, Organization, and Retrieval of Information*, http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/fitzgibbons.htm [dostęp 12.05.2010].
Ganderton R., 1999, *Interactivity in L2 web-based reading*, [w:] *World CALL: Global perspectives on computer-assisted language learning*, eds. R. Dębski, M. Levy, Lisse, s. 49–66.
Jacobson M. J., Spiro R. J., 1995, *Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation*, "Journal of Educational Computing Research", Vol. 12, No. 4.
Kasper L. F., 2003, *Interactive Hypertext and the Development of ESL Students Reading Skills*, "The Reading Matrix", Vol. 3, No. 3.
Konishi M., 2003, *Strategies for Reading hypertext by japanese ESL learners*, "The Reading Matrix", Vol. 3, No. 3.
Lawrence L. J., 2007, *Cognitive and metacognitive reading strategies revisited: Implications for instruction*, "The Reading Matrix", Vol. 7, No. 3.
LeLoup J. W., Ponterio R., 2000, *Literacy: Reading on the Net*, "Language Learning & Technology", Vol. 4, No. 2.
Lomicka L. L., 1998, *To gloss or not to gloss: An investigation of reading comprehension online*, "Language Learning and Technology", Vol. 1, No. 2.
McHoul A., Roe P., 1996, *Hypertext and reading cognition*, http://wwwmcc.murdoch.edu.au/ReadingRoom/VID/cognition.html [dostęp 12.05.2010].
McKnight C., Dillon A., Richardson J., 1993, *Hypertext in Context*, Cambridge.
Neiderhauser D. S., Reynolds R. E., Salmen D. J., Skolmoski P., 2000, *The influence of cognitive load on learning from hypertext*, "Journal of Educational Computing Research", Vol. 23, No. 3.
Purves A., 1998, *Files in the Web of hypertext*, [w:] *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a post-typgraphic world*, eds. D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, New Jersey.
Ridder, I. D., 2000, *Are we conditioned to follow links? Highlights in CALL materials and their impact on the reading process*, "Computer Assisted Language Learning", Vol. 13, No. 2.
Singhal M., 2001, *Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers*, "The Reading Matrix", Vol. 1, No. 1.
Tseng M., 2008, *Comparing EFL Learners' Reading Comprehension Between Hypertext and Printed Text*, "CALL-EJ Online", http://www.tell.is.ritsumei.ac.jp/callejonline/journal/9-2/tseng.html [dostęp 16.05.2010].
Turoff M., Hiltz S. R., Balasubramanina V., 1994, *The Human Element in Collaborative Hypertext*, http://web.njit.edu/~turoff/Papers/cscwhy.htm [dostęp 12.05.2010].

Summary

The spreading of CALL and the tasks of the WebQuest type in the process of learning foreign languages and the rising popularity of e-learning and b-learning courses makes the process of hypertext reading worth investigating. Because there is a shortage in research concentrating on this process while learning and/or teaching Polish as a foreign language it is crucial that this process is analyzed. The author of this paper focuses on reading hypertext in a didactic context in order to provide exercises and study practices to be used during Polish language courses.