

Klaudia Gajewska



<https://orcid.org/0000-0002-5796-2951>



klaudia.e.gajewska@gmail.com



<http://dx.doi.org/10.18778/8220-114.706>



Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Humanistyczny,
Instytut Neofilologii, Katedra Językoznawstwa Angielskiego
i Ogólnego, Plac Marii Skłodowskiej-Curie 4A, 20-031 Lublin

GRY JAKO ŹRÓDŁO MOWY SPONTANICZNEJ W KONTEKŚCIE ĆWICZENIA WYMOWY PRZEZ POLSKICH ŚREDNIO ZAAWANSOWANYCH UCZNIÓW JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: gry, mowa spontaniczna, czytanie na głos, prezentacja, *storytelling*, wymowa

Streszczenie. Celem poniższego artykułu jest stwierdzenie, który z trzech gatunków wypowiedzi ustnych, czytanie na głos, prezentacja i mowa spontaniczna – różniących się między sobą poziomem spontaniczności – ma pozytywny wpływ na jakość wymowy uczniów w odniesieniu do wybranych elementów leksykalnych oraz ich komfort psychiczny podczas produkcji języka mówionego. Tekst został podzielony na dwie, uzupełniające się części. Pierwsza, teoretyczna, prezentuje informacje dotyczące sprawności mówienia i wymowy oraz elicytacji języka mówionego w kontekście pomocy wizualnych i *storytelling*, stanowiąc wstęp do części kolejnej. Druga, praktyczna, opisuje przebieg oraz wyniki badania eksperymentalnego i ankietowego, przeprowadzonego w 15-osobowej grupie uczniów liceum ogólnokształcącego. Zebrane dane wskazują na przewagę prezentacji nad pozostałymi rodzajami wypowiedzi ustnych zarówno pod względem ćwiczenia mówienia i wymowy, jak również samopoczucia badanych, jednakże dalsze badania są niezbędne, aby potwierdzić otrzymane wyniki.

1. WPROWADZENIE

W wyniku niezachwianej pozycji gier w świecie rozrywki, a co się z tym wiąże, nieodpartymi skojarzeniami z beztrudną zabawą, idea zastosowania aktywności opartej na grach w środowisku szkolnym nie zawsze spotyka się z pełną aprobatą społeczną (Jessen 2011; Reilly

2012; Siek-Piskozub 1994). Jednakże ograniczanie gier do sfery rekreacji równa się obniżaniu ich możliwości dydaktycznych, a przez to pominięciu wielu elementów, które pozytywnie oddziałują na proces nauczania i uczenia się języka obcego (Gaudart 1999). Tsung-Yu Liu i Yu-Ling Chu (2010) twierdzą, że wprowadzanie gier na zajęcia lekcyjne umożliwia uczniom zdobycie lepszych wyników w nauce. Uważa się bowiem, że gry pomagają utrzymać wysoki poziom motywacji poprzez tworzenie komfortowej atmosfery. Aspektem ściśle związanym z wymienionymi powyżej informacjami jest fakt, iż gry silnie wpływają na emocje graczy, podczas gdy, na przykład, rozwój akcji i związany z nim postęp graczy poprawia nastrój uczestników (Cervantes 2009; Hanghoj, Brund 2011). Warto zauważyć, że nawet jednorazowy akt wprowadzenia gier na zajęcia lekcyjne pozwala uczniom oderwać się od klasowej rutyny wypełnionej pracą z podręcznikiem szkolnym bądź zeszytem ćwiczeń (Leon, Cely 2010). Ze względu na to, że poza środowiskiem klasy szkolnej uczniowie mają do wyboru wiele atrakcyjnych form spędzania wolnego czasu, urozmaicenie zajęć grami z pewnością spotka się z aprobatą uczniów i zainteresowaniem z ich strony (de Freitas 2006; Reilly 2012).

Gry dają również możliwość produkowania mowy spontanicznej przez uczniów. Nauczanie i ćwiczenie sprawności mówienia jest niezwykle istotne z punktu widzenia glottodydaktyki, gdyż zdolność komunikacji w języku obcym stanowi kluczowy aspekt jego akwizycji. Mając na uwadze wymienione powyżej informacje oraz wymagania współczesnej rzeczywistości, które kładą nacisk na umiejętność swobodnego porozumiewania się w języku angielskim w mowie i piśmie, za cel poniższego artykułu obieram po pierwsze, zwrócenie uwagi czytelników na fakt, iż gry, mimo swojej natury ludzycznej, umożliwiają ćwiczenie spontanicznych i jednocześnie najbardziej wymagających pod względem językowym i emocjonalnym wypowiedzi ustnych; po drugie, stwierdzenie, czy różne gatunki wypowiedzi ustnej mają wpływ na: (1) jakość wymowy uczniów, (2) ocenę ich przydatności przez uczniów w kontekście ćwiczenia przez nich mówienia i wymowy, a także (3) emocje uczniów towarzyszące produkcji języka mówionego (i, jeżeli tak, które z trzech wykorzystanych w badaniu wywołują je najsilniej).

Aby osiągnąć powyższe cele, tekst podzielono na dwie części. W pierwszych, teoretycznych podrozdziałach artykułu przedstawione zostają informacje dotyczące sprawności mówienia i wymowy, a także elicytacji języka mówionego w odniesieniu do pomocy wizualnych i *storytelling*. Druga, badawcza, opisuje przebieg oraz wyniki badania przeprowadzonego wśród średnio zaawansowanych uczniów języka an-

gielskiego jako obcego. Do badań została wybrana gra *Stories with ten pictures* (Wright i in. 2006), wykorzystująca zestaw dziesięciu obrazków oraz umiejętność układania opowiadań przez uczestników, stanowiąc źródło mowy spontanicznej.

2. ELICYTACJA JĘZYKA MÓWIONEGO

Niniejszy podrozdział przedstawia produktywną sprawność mówienia jako najbardziej złożoną umiejętność językową, z uwzględnieniem informacji dotyczących związku pomiędzy aspektem czasowym a jakością wymowy. Następnie, zostaje omówiona rola obrazków i *storytelling* w nauce języków obcych, które jednocześnie stanowią podstawę do gry *Stories with ten pictures*.

2.1. MÓWIENIE I WYMOWA W NAUCE JĘZYKA OBCEGO

Wśród badaczy z dziedziny nauczania języków obcych panuje jednomyślne przekonanie zarówno o nadrzędności mówienia nad innymi sprawnościami, jak i o trudnościach towarzyszących procesowi uczenia się tejże umiejętności językowej (Bailey 2003; Byrne 1976; Dakowska 2005; Goh 2007; Lazaraton 2001; Levelt 1989; Komorowska 2005; Thornbury 2005; Thornbury 2006). Pomimo że produkcja języka mówionego nie wymaga użycia skomplikowanych i złożonych struktur leksykalnych czy gramatycznych, tak jak ma to miejsce w przypadku pisania, płynne i poprawne mówienie w języku obcym sprawia wiele trudności, bez względu na etap edukacyjny czy poziom zaawansowania językowego uczniów (Brown, Yule 1983; Bygate 1987; Darski 2010; Thornbury 2006; Tonkyn 2000). Jednym z wielu powodów, leżących u podstaw problemów z produkcją języka mówionego jest presja czasu. Mówienie bowiem odbywa się tu i teraz i zwykle zdarza się, że uczniowie nie są w stanie zaplanować treści i formy komunikatów, które chcą przekazać swoim rozmówcom (Bygate 1987; Thornbury 2005; Thornbury 2006; Tonkyn 2000).

W literaturze poświęconej nauczaniu wymowy uważa się, że gatunek wypowiedzi odgrywa dużą rolę w mowie produkowanej przez uczniów. Marta Nowacka (2014), na przykład, twierdzi, że wcześniejsze przygotowanie i opracowanie przez uczniów wypowiedzi ustnej dobrze sprawdza się w ćwiczeniu przez nich wymowy. Takie ćwiczenia pomagają im,

między innymi, obniżyć poziom negatywnych emocji (w tym, na przykład, lęku przed oceną) czy stresu i dzięki temu zaprezentować swoją wypowiedź na wyższym poziomie językowym. Inni (Broughton i in. 1978; Dakowska 2005) podkreślają rolę czytania na głos w rozwijaniu wymowy. Pomimo tego, że czytanie jest sprawnością opartą na recepcji języka pisanego, nie jest to sprawność pasywna, ponieważ opiera się ona na odkodowywaniu grafemów i zamianie ich na fonemy (Dakowska 2005; Nunan 1991; Thornbury 2006). Technika ta stanowi jeden z najbardziej popularnych sposobów ćwiczenia przez uczniów wymowy, a także oceny jej jakości przez nauczyciela. Mówienie spontaniczne natomiast uważane jest za najbardziej problematyczne, ponieważ w wyniku ograniczeń czasowych procesy planowania, formułowania i produkcji wypowiedzi ustnej nakładają się na siebie. W konsekwencji, takie zadania wymagają od uczniów nie tylko odpowiednio rozwiniętych kompetencji językowych, płynności i poprawności, lecz również zdolności akceptacji popełnianych przez siebie błędów w obecności innych słuchaczy.

2.2. POMOCE WIZUALNE I STORYTELLING W NAUCE MÓWIENIA

Mimo że mówienie w języku obcym jest wymagającą sprawnością, zarówno pod względem językowym, jak i emocjonalnym, do głównych przyczyn powstawania trudności w mówieniu zaliczyć można nie tylko barierę językową, lecz również brak pomysłów na organizację treści komunikatów. O ile pierwszy problem związany z kompetencjami językowymi uczniów może zostać rozwiązany poprzez regularne ćwiczenie sprawności i podsystemów językowych, o tyle ten drugi wiąże się z wykorzystaniem różnego rodzaju bodźców. Według Hanny Komorowskiej (2005) mogą one przyjąć formę słów, obrazów i dźwięków. Dla celów przeprowadzonego badania, rola pomocy wizualnych w ćwiczeniu przez uczniów języka mówionego zostaje opisana poniżej.

Obrazki spełniają wielorakie funkcje na lekcji języka obcego. Donn Byrne (1978), Nic Underhill (1987) i Andrew Wright (1989) wyodrębniają następujące role obrazków, do których zaliczyć można m.in. naukę słownictwa czy struktur gramatycznych. Zadania oparte na wykorzystaniu pomocy wizualnych umożliwiają jednoczesne ćwiczenie kilku sprawności, zarówno tych produktywnych, jak i receptywnych. Obrazki stanowią nie tylko doskonały pretekst do nawiązania komunikacji na poziomie uczeń–uczeń czy uczeń–nauczyciel, lecz również

stwarzają wiele okazji do spekulacji i klasowej bądź grupowej dyskusji. W literaturze glottodydaktycznej można znaleźć liczne przykłady zadań potwierdzających przydatność pomocy wizualnych w nauczaniu języków obcych. Jednym z nich jest pojedyncza fotografia, która może posłużyć uczniom jako materiał do ułożenia szczegółowego opisu jej zawartości.

Wykorzystana w badaniu gra opiera się również na technice układania opowiadań, *storytelling*, która jest zadaniem stosunkowo wymagającym. Po pierwsze, niezbędna jest obecność narratora, który opowiada swoją historyjkę według określonego planu. Po drugie, opowiadania charakteryzują się stałą strukturą. Muszą one uwzględniać rozpoczęcie, punkt kulminacyjny i zakończenie, pomiędzy którymi zamieszczone są inne, istotne dla akcji wydarzenia. Przestrzeganie struktury opowiadania jest kluczowe, ponieważ jedynie historyjki opowiedziane według tegoż planu mogą, według Willa Eisner (2008), zasłużyć na miano „pełnoprawnych” opowiadań.

Podczas zajęć z języka obcego technika układania opowiadań może zostać wykorzystana na różnorodne sposoby. Dlatego też zadania na niej oparte często dzieli się na dwa rodzaje – te wykorzystujące pomoce dydaktyczne (często przyjmujące postać słów i obrazków), do których zaliczyć można *Still pictures*¹ (Cockett, Fox 1999; Komorowska 2005), oraz te, które nie wymagają żadnego przygotowania ze strony uczniów czy nauczycieli, na przykład *One word/phrase/sentence at a time*² (Cockett, Fox 1999). Decydując się na wprowadzenie takiego typu aktywności do klasy szkolnej, warto mieć na uwadze fakt, iż *storytelling* wymaga jednoczesnego użycia przez uczniów wielu struktur gramatycznych i leksykalnych, dlatego też Friederike Klippel (1984) sugeruje, iż lekcja powtórzeniowa lub podsumowująca materiał zajęciowy stanowi najlepszą okazję do przećwiczenia umiejętności układania historyjek.

3. BADANIE EKSPERYMENTALNE

Podrozdziały znajdujące się poniżej opisują badania eksperymentalne i ankietowe z uwzględnieniem ich celów, uczestników, procedury, wyników oraz ograniczeń.

¹ Zadaniem ucznia jest ułożenie opowiadanie na podstawie zestawu obrazków/ilustracji.

² Gra ta wymaga pracy grupowej bądź klasowej. Uczniowie wspólnie w grupach lub całą klasą tworzą opowiadanie, dodając po jednym wyrazie, wyrażeniu albo zdaniu.

3.1. CELE

Biorąc pod uwagę informacje przedstawione powyżej, można założyć, że im bardziej spontaniczna wypowiedź uczniów, tym więcej błędów w wymowie będzie ona zawierać, a przez to będzie trudniejszym i bardziej stresującym zadaniem z ich punktu widzenia. W celu potwierdzenia bądź zaprzeczenia tegoż stwierdzenia, w badaniu wykorzystane zostały trzy rodzaje zadań ustnych (czytanie na głos, prezentacja i mówienie spontaniczne) oraz kwestionariusz ankiety.

W przypadku najmniej improwizowanego i w związku z tym najmniej stresującego wystąpienia uczniów, czytania spontanicznego, można przypuszczać, iż uczniowie popełnią najniższą liczbę błędów w wymowie wybranych elementów leksykalnych na poziomie segmentalnym. W przypadku prezentacji uczniowie mają czas na zaplanowanie treści i formy swojej wiadomości, zanim przedstawią ją innym słuchaczom, jednakże poziom spontaniczności i trudności podczas wykonywania tego zadania wzrasta. Gra *Stories with ten pictures* natomiast wymaga ułożenia historyjki bez wcześniejszego przygotowania uczniów, na podstawie zestawu dziesięciu obrazków. Ze względu na najwyższy poziom spontaniczności i trudności ostatniego zadania, można założyć, iż uczniowie popełnią w tym przypadku największą liczbę błędów w wymowie, jednocześnie odczuwając wyższy poziom niepokoju czy stresu niż w przypadku czytania na głos i prezentacji.

3.2. UCZESTNICY

Uczestnikami badania była 15-osobowa grupa uczniów II klasy Liceum Ogólnokształcącego im. Kazimierza Wielkiego w Lublinie. W tygodniu poświęcali oni sześć godzin lekcyjnych na naukę języka obcego, wykorzystując do tego celu zestaw podręczników do nauki języka angielskiego na poziomie średnio zaawansowanym *New Matura Prime Time Plus* wydawnictwa Express Publishing.

3.3. PROCEDURA

Badanie eksperymentalne składało się z czterech etapów. Etap 1. badania trwał dwie jednostki lekcyjne i poświęcony został nauczaniu słownictwa maturalnego z modułu *Świat przyrody*. Podczas etapu 2. uczni-

wie napisali quiz, składający się z czterech zadań. Otrzymanie wyniku procentowego równego 75% lub więcej było warunkiem koniecznym do uczestnictwa w etapie 3. Z 17 osób, które napisały quiz, 15 uzyskało wynik kwalifikujący je do uczestnictwa w kolejnym etapie badania. Z modułu *Świat przyrody* wybrany został zestaw dziesięciu wyrazów, które ze względu na swoją pisownię sprawiają uczniom problemy w wymowie. Zaliczyć można do nich wyrazy takie jak (1) *tusk*, (2) *horns*, (3) *mountain*, (4) *avalanche*, (5) *drought*, (6) *thunderstorm*, (7) *lightning*, (8) *salmon*, (9) *surface* i (10) *valley*. Wyrazy te zostały wykorzystane przez każdego ucznia podczas trzech części etapu 3.

W części pierwszej uczniowie odczytali na głos siedem zdań w języku angielskim. Każde ze zdań zawierało przynajmniej po jednym słowie kluczowym. Zestaw zdań zamieszczony został w tabeli 1.

Tabela 1. Zestaw siedmiu zdań do odczytania na głos przez uczniów (etap 3 / część 1)










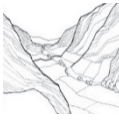
Zdanie 1	Many animal species are hunted for their (1) tusks and (2) horns .
Zdanie 2	Death (3) Valley in the USA is 85.5 metres below sea level.
Zdanie 3	Mount Everest is the highest (4) mountain on our planet.
Zdanie 4	(5) Avalanche can be defined as a quick flow of snow down a slope.
Zdanie 5	A lengthy period of time during which land has a decrease in water supply is called (6) drought .
Zdanie 6	There are sometimes (7) thunderstorms with (8) lightning in the summer.
Zdanie 7	A (9) salmon slowly came to the (10) surface of the lake.

Źródło: oprac. własne

W drugiej części etapu 3. uczniowie przedstawili krótkie prezentacje związane z tematyką świata flory i fauny, w których udzielili odpowiedzi na trzy pytania. Po pierwsze, podali powody, dla których ludzie polują na zwierzęta. Po drugie, stwierdzili, która z klęsk żywiołowych stanowi największe zagrożenie dla ludzkości i uzasadnili swój wybór. Po trzecie, wyrazili swoją opinię na temat spędzania wakacji w górach. Pytania były sformułowane w taki sposób, aby nakłonić uczniów do produkcji kluczowych wyrazów z listy słów wybranych z modułu. Przygotowanie krótkiej wypowiedzi ustnej było zadaniem domowym uczniów, którą zaprezentowali na kolejnym spotkaniu.

Podczas ostatniej części etapu 3., uczniowie zagraли w grę *Stories with ten pictures*. Zadaniem każdego gracza było opowiedzenie historyjki na podstawie zestawu dziesięciu ilustracji, których nazwy zostały zawarte w zestawach zdań do odczytania w części 1.

Rysunek 1. Zestaw obrazków do gry *Stories with ten pictures* (etap 3 / część 3)

				
1. lightning	2. thunderstorm	3. salmon	4. horns	5. avalanche
				
6. drought	7. mountains	8. tusk	9. surface	10. valley

Źródło: oprac. własne

Po wykonaniu wszystkich zadań uczniowie wypełnili kwestionariusz ankiety składający się z zestawu 19 pytań zamkniętych i otwartych. Celem etapu 4. było poznanie opinii uczniów, dotyczących ich uczestnictwa w zadaniach podczas etapu 3.

3.4. PODSUMOWANIE ETAPU 3

Każda z wypowiedzi uczestników podczas części 1., 2. i 3. etapu 3. została nagrana, dając zestaw 45 nagrań do analizy pod względem liczby błędów na poziomie segmentalnym w dziesięciu wybranych elementach leksykalnych.

W przypadku pierwszego zadania, czytania na głos, średni wynik wynosił 63%. Najlepszy zanotowany wynik to 80%, a najniższy 40%. W przypadku zadania najbardziej spontanicznego i jednocześnie wymagającego od uczniów dużej kreatywności, średni wynik był zbliżony i wynosił 58%. Najwyższy wynik, 70%, został zdobyty przez 9 uczniów, zaś najniższy, równy 50%, został osiągnięty przez ucznia, którego wypowiedź była najniższa w części 1. badania.

W przypadku części 2. prezentacji, nie wszystkie wyrazy z listy dziesięciu słów zostały wykorzystane przez licealistów. Jak można zauważyć w tabeli zamieszczonej poniżej, nagrania wypowiedzi uczniów z części 1. i 3. zawierały po 150 wyrazów, podczas gdy ich liczba wynosiła zaledwie 45 w przypadku części 2. W związku z tym zebrane dane nie pozwoliły sprawdzić, jak pozostałe wyrazy zostały wykorzystane przez uczniów w ich prezentacjach ustnych, a przez to uzyskane

wyniki nie mogły być zestawione z tymi z pozostałych części badania. Jednakże nie można zaprzeczyć, że ich poprawność pod względem wymowy była wyższa niż w przypadku czytania na głos czy gry, i wynosiła 85%.

Tabela 2. Podsumowanie danych z etapu 3.

	Część 1	Część 2	Część 3
Średni wynik	63%	85%	58%
Najwyższy wynik	80%	100%	70%
Najniższy wynik	40%	50%	50%
Ilość wyrazów łącznie	150	45	150
Średni czas wypowiedzi	60 sek	57 sek	1 min 37 sek
Najdłuższy czas wypowiedzi	1 min 10 sek	1 min 13 sek	2 min 57 sek
Najkrótszy czas wypowiedzi	39 sek	40 sek	35 sek

Źródło: oprac. własne

3.5. PODSUMOWANIE ANKIETY

Etap 4., badanie ankietowe, miał na celu uzupełnienie danych z etapu 3. poprzez zebranie opinii uczniów, co do ich stosunku wobec różnych rodzajów wypowiedzi wyprodukowanych przez nich w częściach 1., 2. i 3. etapu 3. Jednym z kluczowych dla badania pytań było ocenienie przez uczniów trzech zadań ustnych pod względem ich trudności oraz przydatności w ćwiczeniu mówienia i wymowy. Odpowiedzi uczniów wskazały na mowę spontaniczną jako najtrudniejszy element badania (n=11) oraz na przygotowaną wypowiedź ustną jako najłatwiejszy (n=12). Zdaniem badanych, najbardziej pomocnym zadaniem pod względem ćwiczenia wymowy (n=11) i mówienia (n=11) była prezentacja. Uczniowie zostali również zapytani o zadanie najmniej pomocne w ćwiczeniu tych sprawności. Były to, odpowiednio, czytanie na głos (n=9) oraz mowa spontaniczna (n=9).

Tabela 3. Ocena etapu 3. pod względem trudności i przydatności wykonanych przez uczniów zadań

Cecha (zdaniem ankietowanych)	Część 1	Część 2	Część 3
najtrudniejsza	–	–	X (n=11)
najłatwiejsza	–	X (n=12)	–
najbardziej przydatna (mówienie)	–	X (n=11)	–
najmniej przydatna (mówienie)	X (n=9)	–	–
najbardziej przydatna (wymowa)	–	X (n=11)	–
najmniej przydatna (wymowa)	–	–	X (n=9)

Źródło: oprac. własne

Trzy kolejne pytania pozwoliły stwierdzić, czy uczestnicy badania odczuwali stres podczas trzech różnych części etapu 3. W przypadku najmniej spontanicznego zadania, czytania na głos, 12 na 15 badanych odpowiedziało twierdząco na to pytanie, podając takie powody jak lęk przed popełnieniem błędów, obecność klasy oraz niepewność. Podobny, negatywny stosunek można było zauważyć w przypadku gry. Również 12 na 15 uczestników zgodziło się, iż odczuwali stres, podając takie argumenty jak problemy z byciem kreatywnym, presję czasu oraz lęk przed błędami. Przygotowana wcześniej wypowiedź ustna okazała się stresująca dla najmniejszej liczby uczniów, ponieważ jedynie 7 na 15 uczestników udzieliło pozytywnej odpowiedzi na to pytanie.

Ankieta pozwoliła również stwierdzić, czy wykorzystane w badaniu techniki umożliwiły uczniom zaprezentowanie ich zdolności językowych pod względem wymowy na najlepszym poziomie. Uczniowie odrzucili praktykę polegającą na czytaniu na głos (n=10) oraz grę (n=13), dając do zrozumienia, iż te dwa zadania nie pozwoliły im w pełni zaprezentować swoich zdolności w zakresie wymowy. Prezentacja cieszyła się wśród uczniów największą popularnością, ponieważ 12 na 15 ankietowanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że pozwoliła im dobrze zaprezentować ich wymowę w języku obcym.

Na pytanie, czy wypowiedź spontaniczna jest bardziej wymagająca niż przygotowana wcześniej wypowiedź ustna, 12 ankietowanych podało twierdzącą odpowiedź, dodając takie powody jak problemy z kreatywnością, gramatyką, brakiem czasu na przygotowanie się, lękiem przed popełnieniem błędów i stresem.

3.6. OGRANICZENIA BADANIA

W przeprowadzonym badaniu można wyodrębnić trzy rodzaje ograniczeń, które miały wpływ na otrzymane wyniki. Zaliczyć można do nich po pierwsze, niską liczbę uczniów ($n=15$), która wzięła udział w eksperymencie; po drugie, niewystarczającą liczbę nagrań, która ograniczona została do jednego działu tematycznego związanego z przyrodą i po trzecie, fakt, iż w części 2. uczniowie nie wykorzystali wszystkich słów z listy, co uniemożliwiło stwierdzenie, jak uczestnicy badania poradzili sobie z wymową pozostałych wyrazów.

4. WNIOSKI

Biorąc pod uwagę informacje teoretyczne, dotyczące charakterystyki sprawności mówienia, wyniki analizy 45 nagrań oraz odpowiedzi respondentów na pytania w ankiecie zawarte w podrozdziale 3.5, można stwierdzić, iż w przypadku 15-osobowej grupy uczniów, uczących się języka angielskiego na poziomie średnio zaawansowanym, najefektywniejszym ćwiczeniem mówienia i wymowy okazała się prezentacja. Stwierdzenie to popierają zarówno wyniki analizy nagrań (85% poprawnie wypowiedzianych słów w przypadku 15 nagrań i 45 wyrazów), jak i wyniki ankiety, w której większość uczniów wskazała na drugi etap badania nie tylko jako najmniej stresujący, lecz również najbardziej przydatny w kontekście rozwijania kompetencji językowych.

Przedstawione wnioski nie mogą być w żaden sposób generalizowane. Jednakże stanowią one punkt wyjścia do podjęcia dalszych badań w kierunku analizy jakości wymowy w różnych gatunkach wypowiedzi ustnych. Mowa tu o analizie podobnej do tej przedstawionej powyżej, lecz opartej na większej liczbie uczestników oraz szerszym zakresie tematycznym wypowiedzi ustnych, które oni produkują. Pozwoli to zwiększyć liczbę zebranych danych, co w sposób bardziej obiektywny umożliwi przeanalizowanie zgromadzonych materiałów.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey K., 2003, *Speaking*, w: D. Nunan (red.), *In practical English language teaching*, New York, s. 47–66.
- Broughton G., Brumfit C., Flavell R., Pincas A., 1978, *Teaching English as a foreign language*, London.
- Brown G., Yule G., 1983, *Teaching the spoken language*, Cambridge–New York–Melbourne.
- Bygate M., 1987, *Speaking*, Oxford.
- Byrne D., 1976, *Teaching oral English*, Harlow.
- Byrne D., 1978, *Visuals in language teaching*, w: S. Holden (red.), *Visual aids for classroom interaction*, Loughborough, s. 9–14.
- Cervantes E. P., 2009, *Livening up college English classes with games*, „English Teaching Forum”, nr 3.
- Cockett S., Fox G., 1999, *Keep talking! learning English through drama, storytelling and literature*, Kraków.
- Dakowska M., 2005, *Teaching English as a foreign language*, Warszawa.
- Darski J., 2010, *Jak można perfekcyjnie opanować mówienie w języku obcym?*, w: M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Poznań–Kalisz–Konin, s. 37–50.
- Eisner W., 2008, *Graphic storytelling and visual narrative: principles and practices from the legendary cartoonist*, New York–London.
- De Freitas S., 2006, *Learning in immersive worlds. A review of game-based learning* [online], <https://core.ac.uk/download/pdf/30618159.pdf?repositoryId=16918.07.2019>.
- Gaudart H., 1999, *Games as teaching tools for teaching English to speakers of other languages*, „Simulation & Gaming”, nr 3.
- Goh Ch., 2007, *Teaching speaking in the language classroom*, Singapore.
- Hanghoj T., Brund C. E., 2011, *Teacher roles and positionings in relation to educational games*, w: S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer, B. Holm Sorensen (red.), *Serious games in education: a global perspective*, Arhus, s. 125–136.
- Jessen K., 2011, *Learning games and the disruptive effects of play*, w: S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer, B. Holm Sorensen (red.), *Serious games in education: a global perspective*, Arhus, s. 153–169.
- Klippel F., 1984, *Keep talking! Communicative fluency activities for language teaching*, Cambridge.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Lazaraton A., 2001, *Teaching oral skills*, w: M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a second or foreign language*, Boston, s. 103–115.
- Leon W., Cely E. V., 2010, *Encouraging teenagers to improve speaking skills through games in a Colombian public school*, „Profile”, nr 1.
- Levelt W., 1989, *Speaking: from intention to articulation*, Cambridge–London.
- Liu T., Chu Y., 2010, *Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: impact on learning outcomes and motivation*, „Computers & Education”, nr 55.
- Nowacka M., 2014, *The assessment of prepared talks: interface between speaking and pronunciation*, w: H. Chodkiewicz, M. Trepczyńska (red.), *Language skills. Traditions, transitions and ways forward*, Newcastle upon Tyne, s. 134–162.
- Nunan D., 1991, *Language teaching methodology: a textbook for teachers*, New York.
- Reilly P., 2012, *Understanding and teaching Generation Y*, „English Teaching Forum”, nr 1.

- Siek-Piskozub T., 1994, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Thornbury S., 2005, *How to teach speaking?*, Edinburgh Gate–Harlow–Essex.
- Thornbury S., 2006, *An A–Z of ELT concepts. A dictionary of terms and concepts*, Oxford.
- Tonkyn A., 2000, *Speaking*, w: M. Byram, A. Hu (red.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Oxon–New York, s. 647–652.
- Underhill N., 1987, *Testing spoken language. A handbook of oral testing techniques*, Cambridge.
- Wright A., 1989, *Pictures for language learning*, Cambridge.
- Wright A., Betteridge D., Buckby M., 2006, *Games for language learning*, Cambridge.

GAME-BASED ELICITATION OF SPONTANEOUS SPEECH IN THE CONTEXT OF PRONUNCIATION PRACTICE AMONG POLISH INTERMEDIATE LEARNERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: games, spontaneous speech, reading aloud, presentation, storytelling, pronunciation

Summary. The objective of the current article is to find out which of the three genres differing in the level of the spontaneity – a read-aloud task, presentation or spontaneous speech – has a positive influence on the quality of the students' pronunciation with regard to a set of selected lexical items. Moreover, it aims to discover whether the types of utterances produced by EFL learners affect their emotional well-being during foreign language speech production. The article has been divided into two complementary parts. The first one introduces theoretical background to the issue of speaking, pronunciation and elicitation of oral language with the help of visuals and storytelling. The second one, on the other hand, describes the procedure as well as the results of the experimental study and a questionnaire survey that were conducted with a group of 15 secondary school students. The data point to the advantage of presentations over other types of oral performance both with respect to speaking and pronunciation practice as well as the students' mental state. However, further research is necessary to prove the correctness of the above-mentioned statement.

ANEKS

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

1. W jakim stopniu, Twoim zdaniem, podane poniżej czynniki utrudniają produkcję poprawnych pod względem wymowy wypowiedzi w języku angielskim? Wstaw krzyżyk w odpowiednim miejscu.

1 – w stopniu bardzo niewielkim; 2 – w stopniu niewielkim

3 – stopniu średnim; 4 – w stopniu dużym

5 – w stopniu bardzo dużym

CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA JAKOŚĆ WYMOWY WYPOWIEDZI USTNYCH	1	2	3	4	5
Twoje kompetencje językowe (wiedza z zakresu gramatyki, słownictwa i wymowy)					
Tvoja osobowość					
Poziom Twojej motywacji					
Twoje plany na przyszłość związane z dalszą nauką/użyciem języka obcego					
Temat lekcji/dyskusji/dialogu					
Twój brak wiedzy na temat poruszany w rozmowie					
Twój lęk przed oceną					
Presja czasu (brak czasu na przygotowanie wypowiedzi)					
Długość nauki języka obcego					
Intensywność nauki języka obcego					
Materiały do nauczania języka obcego					
Kompetencje językowe nauczyciela					
Podstawa programowa i program nauczania					
Egzamin maturalny					
Praca nad wymową z nauczycielem w klasie podczas zajęć					
Praca własna nad wymową w domu					

2. Czy sądzisz, że warto dbać o poprawną wymowę w języku angielskim? Zakreśl jedną z podanych odpowiedzi.

ZDECYDOWANIE NIE / RACZEJ NIE / RACZEJ TAK / ZDECYDOWANIE TAK

3. Przeczytaj poniższe pytania i wstaw krzyżyk w odpowiednim miejscu.

PART 1 – czytanie na głos

PART 2 – speech

PART 3 – gra *Stories with ten pictures*

KTÓRA Z TRZECH CZĘŚCI BADANIA TWOIM ZDANIEM...	PART 1	PART 2	PART 3	ŻADNA Z WYMIENIONYCH
była najtrudniejsza?				
była najłatwiejsza?				
była najbardziej stresująca?				
była najmniej stresująca?				
była najbardziej pomocna w kontekście ćwiczenia mówienia w języku angielskim?				
była najmniej pomocna w kontekście ćwiczenia mówienia w języku angielskim?				
była najbardziej pomocna w kontekście ćwiczenia wymowy?				
była najmniej pomocna w kontekście ćwiczenia wymowy?				
powinna być częściej stosowana na lekcji języka obcego w celu ćwiczenia sprawności mówienia i wymowy?				

4. Przeczytaj poniższe pytania i zaznacz jedną z podanych odpowiedzi. Jeżeli jest to wymagane, uzasadnij swoją odpowiedź.

a. Czy uważasz, że gatunek wypowiedzi ma wpływ na jakość Twojej wymowy w języku angielskim? TAK/NIE

b. Czy wypowiedź bardziej spontaniczna jest, Twoim zdaniem, bardziej wymagająca niż wypowiedź ustna, którą miałeś/miałaś szansę przygotować wcześniej? TAK/NIE
Dlaczego?

.....

c. Czy czuleś/czulaś się w jakimkolwiek stopniu zestresowany/a, czytając na głos zdania w języku angielskim? TAK/NIE

Dlaczego?

.....
.....

d. Czy czuleś/czulaś się w jakimkolwiek stopniu zestresowany/a, prezentując krótki speech w języku angielskim? TAK/NIE

Dlaczego?

.....
.....

e. Czy czuleś/czulaś się w jakimkolwiek stopniu zestresowany/a, grając w grę *Stories with ten pictures*? TAK/NIE

Dlaczego?

.....
.....

f. Czy, Twoim zdaniem, czytanie na głos pozwoliło Ci dobrze zaprezentować swoją wymowę w języku angielskim? TAK/NIE

Dlaczego?

.....
.....

g. Czy, Twoim zdaniem, speech pozwolił Ci dobrze zaprezentować swoją wymowę w języku angielskim? TAK/NIE

Dlaczego?

.....
.....

h. Czy, Twoim zdaniem, gra *Stories with ten pictures* pozwoliła Ci dobrze zaprezentować swoją wymowę w języku angielskim? TAK/NIE

Dlaczego?

.....
.....