

Strategie uczenia się języków obcych  
w środowisku cyfrowym

---

MULTILINGUAL APPLIED LINGUISTICS

---

WIELOJĘZYCZNA LINGWISTYKA STOSOWANA

**Redaktor serii:**

Ewa Gruszczyńska

**TOM III**

Instytut Lingwistyki Stosowanej WLS  
Uniwersytet Warszawski

**Komitet Redakcyjny serii:**

Agnieszka Biernacka, Markus Eberharter,  
Agnieszka Kulczyńska, Agnieszka Leńko-Szymańska, Anna Szczęsny.

Uniwersytet Warszawski  
Wydział Lingwistyki Stosowanej  
Instytut Lingwistyki Stosowanej

# Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym

---

Elżbieta Gajek  
Anna Michońska-Stadnik

Warszawa 2017

Książka wydana dzięki środkom  
Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego

Recenzent:

dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS

Korekta:

Sabina Bauman

Projekt okładki:

Barbara Kuropiejska-Przybyszewska

Skład i łamanie:

Witold Woicki

Copyright:

Instytut Lingwistyki Stosowanej 2017

Autorki

Wydano nakładem

Instytutu Lingwistyki Stosowanej WLS UW

Druk i oprawa:

Sowa Sp. z o.o.

[www.sowadruk.pl](http://www.sowadruk.pl)

ISBN: 2544-4913

ISSN: 978-83-935320-5-6

## Spis treści

---

<b>Wprowadzenie</b> .....	<b>1</b>
<b>Część I</b> .....	<b>5</b>
1. Strategie uczenia się – definicje, charakterystyka i klasyfikacje .....	5
1.1. Dobry uczeń .....	5
1.2. Definicje .....	8
1.3. Cechy strategii .....	10
1.4. Klasyfikacje strategii uczenia się .....	12
2. Strategie komunikacyjne – definicje i klasyfikacje .....	20
3. Kontrowersje wokół strategii jako determinantów sukcesu w nabywaniu języka .....	24
3.1. Istota sukcesu w nabywaniu języka obcego .....	24
3.2. Przyswajanie i uczenie się .....	26
4. Trening strategiczny .....	28
4.1. Podstawowe cechy treningu strategicznego .....	28
4.2. Przykłady treningu strategicznego .....	29
4.3. Trening strategiczny w zakresie stosowania techniki do uczenia się języków .....	33
5. Autonomia ucznia .....	34
5.1. Definicje i kategorie .....	35
5.2. Czynniki, które miały wpływ na pojawienie się tendencji autonomicznych we współczesnej edukacji językowej .....	35
5.3. Trzy różne koncepcje autonomii i problemy z tym związane .....	37
5.4. Charakterystyka autonomicznego ucznia; etapy wprowadzania autonomii w klasie .....	38
5.5. Autonomia w kontekście technologii informacyjnych i komunikacyjnych .....	41
6. Podsumowanie części pierwszej .....	43
<b>Część II:</b>	
<b>Badania strategii uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym</b> ...	<b>45</b>
1. Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym .....	45
1.1. Przegląd badań i analiz .....	45

1.2. Strategie używane w różnych kontekstach nauczania wspomaganego komputerowo .....	49
1.2.1. Strategie używane podczas uczenia się na odległość .....	49
1.2.2. Strategie używane podczas uczenia się z zasobami sieciowymi .....	52
1.2.2.1. Strategie korzystania ze słowników online .....	52
1.2.2.2. Strategie używane podczas korzystania z korpusów językowych .....	52
1.2.2.3. Nieformalne uczenie się języków z zasobami sieci. . . . .	53
1.2.2.4. Strategie używane podczas uczenia się z wykorzystaniem technologii mobilnych. ....	54
2. Standardy wykorzystania TIK do nauki języków obcych .....	56
2.1. Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej .....	56
2.2. Standardy techniczne TESOL .....	57
2.2.1. Standardy techniczne TESOL dla uczniów języków obcych. . . . .	57
2.2.2. Standardy TESOL dla nauczycieli języków obcych .....	59
3. Podsumowanie części drugiej .....	61

**Część III:**

**Badania strategii stosowanych przez licealistów i studentów .....** 63

1. Cel badań .....	63
2. Narzędzia badawcze .....	63
3. Opis grupy badanej .....	65
4. Strategie uczenia się języków stosowane przez licealistów i studentów . . . . .	66
4.1. Strategie uczenia się stosowane przez licealistów. ....	66
4.2. Strategie uczenia się języka stosowane przez studentów. ....	71
4.3. Porównanie strategii uczenia się licealistów i studentów .....	76
5. Strategie korzystania z techniki cyfrowej przez licealistów i studentów. . . . .	76
5.1. Korzystanie z techniki cyfrowej przez licealistów .....	76
5.2. Korzystanie z techniki cyfrowej przez studentów .....	89
5.3. Porównanie strategii wykorzystania TIK do uczenia się języków obcych przez licealistów i studentów. ....	103
6. Analiza statystyczna wyników licealistów i studentów .....	105
6.1. Analiza statystyczna strategii uczenia się języków przez studentów. . . . .	106
6.2. Analiza statystyczna strategii uczenia się języka obcego stosowanych przez licealistów. ....	108

6.3. Analiza statystyczna strategii wykorzystania TIK w odniesieniu do strategii uczenia się języków przez studentów. . . .	111
6.4. Analiza statystyczna strategii wykorzystania TIK w odniesieniu do strategii uczenia się języków przez uczniów . . . . .	112
6.5. Analiza statystyczna strategii wykorzystania TIK przez studentów .	113
6.6. Analiza statystyczna strategii wykorzystania TIK przez licealistów .	113
6.7. Analiza statystyczna oceny roli nauczyciela w korzystaniu z TIK przez licealistów i studentów . . . . .	115
6.7.1. Analiza opinii studentów o roli nauczyciela . . . . .	115
6.7.2. Analiza opinii licealistów o roli nauczyciela . . . . .	117
7. Podsumowanie części trzeciej . . . . .	118
<b>Wnioski . . . . .</b>	<b>121</b>
1. Implikacje dla nauczania języków obcych. . . . .	122
2. Kierunki dalszych badań . . . . .	123
<b>Bibliografia . . . . .</b>	<b>125</b>
<b>Załączniki . . . . .</b>	<b>143</b>
Załącznik 1. Kwestionariusz badania strategii SILL w wersji angielskiej .	143
Załącznik 2. Kwestionariusz badania strategii wykorzystania narzędzi cyfrowych. . . . .	145
Załącznik 3. Kwestionariusz badania strategii uczenia się języków obcych. . . . .	155





Pamięci profesora Jana Rusieckiego  
– naszego Mistrza, opiekuna naszych prac doktorskich

## Lista skrótów

---

- BYOD (Bring Your Own Device) – podejście dydaktyczne, które opisuje, jak korzystać z zasobów cyfrowych na lekcji za pomocą własnego sprzętu uczniów, np. smartfonów, notebooków, itp.
- CALL (Computer Assisted Language Learning) – Komputerowe wspomaganie uczenia się języka
- CALLA (The Cognitive Academic Language Learning Approach) – podejście kognitywne do uczenia się języków na poziomie akademickim
- CC (Creative Commons) – licencje uprawniające do korzystania przez innych użytkowników z utworów objętych prawem autorskim
- ILS – Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski
- J2 – Język drugi
- S2R (Strategic Self-Regulated Model) – model strategicznej samoregulacji
- SILL (Strategy Inventory for Language Learning) – kwestionariusz strategii uczenia się języków
- SBI (Strategy-Based Instruction) – nauczanie uwzględniające strategie
- SSBI (Styles and Strategies-Based Instruction) – nauczanie uwzględniające style i strategie uczenia
- TCLTSP (Tasks, Contribution, Learners' self-understanding, understanding of Target, understanding learning Strategies, taking control of learning Process) – zadania, uczestnictwo, samorozumienie ucznia, rozumienie celu, rozumienie strategii, kontrolowanie procesu uczenia się
- TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) – nauczanie języka angielskiego użytkowników innych języków – nazwa stowarzyszenia
- TIK – Technologie informacyjne i komunikacyjne

## Wprowadzenie

---

Strategie uczenia się oraz strategie komunikacyjne od kilku dekad stanowią jeden z najciekawszych tematów badawczych w obszarze studiów nad nabywaniem języków obcych. Już w latach siedemdziesiątych udowodniono, że uczniowie utalentowani stosują pewne szczególne sposoby przyswajania informacji i komunikowania się. Obserwacje zachowań tych uczniów wykazały istnienie szeregu sposobów usprawniania własnego procesu uczenia się języka. Co więcej, w trakcie dalszych badań i obserwacji okazało się, że odpowiedni trening pozwala na jeszcze bardziej efektywne wykorzystanie strategii. Również uczniowie o nieco mniejszych uzdolnieniach językowych mogą nauczyć się wykorzystywać strategie, a tym samym usprawniać własny proces nabywania języka. W trakcie kilku ostatnich dekad badań powstały liczne charakterystyki strategii uczenia się oraz równie liczne ich klasyfikacje.

Późniejsze badania zajmują się raczej uwarunkowaniami dotyczącymi stosowania strategii, ponieważ na ich użycie mogą mieć wpływ różnorodne czynniki indywidualne, a przede wszystkim wiek uczniów oraz środowisko uczenia się. Jak wielokrotnie podkreślano w licznych publikacjach, strategie prowadzą bezpośrednio do osiągnięcia autonomii w procesie nabywania języka obcego, co z kolei przekłada się na umiejętność uczenia się przez całe życie. Stosowanie strategii jest więc umiejętnością korzystną dla wszystkich uczących się, i to nie tylko języków obcych.

Czasy współczesne charakteryzują się przede wszystkim dynamicznym rozwojem technologii informacyjnej. Uczniowie od początku powinni być instruowani w kwestii umiejętności selekcjonowania informacji i wyszukiwania tych, które są przydatne w danym kontekście edukacyjnym. Ta umiejętność opiera się na wykorzystaniu różnorodnych strategii uczenia się. Tak więc stosowanie strategii prowadzących do rozwoju autonomii jest umiejętnością szczególnie istotną w procesie uczenia się języka, który to proces wspomagany jest przez technologię cyfrową.

Celem tej książki jest, po pierwsze, przedstawienie rozwoju pojęcia strategii w ujęciu historycznym oraz współczesnego stanu badań w zakresie stosowania strategii uczenia się języków obcych w środowisku standardowej klasy oraz w środowisku cyfrowym. Po drugie, chcemy zaprezentować badania

empiryczne wykonane w celu porównania użycia strategii i technologii informacyjnej w dwóch różnych środowiskach i kontekstach nauczania, aby sprawdzić, czy wybór i użycie strategii w środowisku wspomaganym cyfrowo różni się od ich zastosowania w środowisku bardziej tradycyjnym.

Książka ta składa się z trzech części. W części pierwszej przedstawiony został rozwój myśli na temat strategii uczenia się języków obcych od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku do czasów współczesnych. Po początkowym okresie intensywnych prac nad klasyfikacją strategii uczenia się języków obcych nastąpiła długa przerwa. Od kilku lat obserwuje się ponowny wzrost zainteresowania strategiami uczenia języków obcych w związku z możliwościami samodzielnego uczenia się języków w środowisku cyfrowym podczas korzystania z zasobów Internetu i narzędzi komunikacyjnych.

W części drugiej zawarty został przegląd badań strategii uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym, które to badania prowadzone były przez pionierów CALL (Computer Assisted Language Learning) oraz pionierów podejścia strategicznego do uczenia się języków. Szczególną uwagę skierowano na strategię korzystania z materiałów, np. słowników i korpusów językowych. Podkreślono ponadto rolę strategii w nauczaniu na odległość. W tej części zauważa się z jednej strony kreatywność strategiczną uczniów języka. Z drugiej strony narzędzia cyfrowe do nauki języka zawierają wbudowane strategie uczenia się, które ograniczają kreatywność strategiczną uczniów. Opis standardów uczenia się języków obcych z wykorzystaniem Technologii Informacyjnych i Komunikacyjnych pokazuje obszar wspólny kompetencji lingwistycznych i cyfrowych, które są niezbędne do efektywnego przyswajania języka obcego z wykorzystaniem powszechnie dostępnych zasobów i narzędzi cyfrowych. Standardy dla nauczycieli języków obcych mogą wskazywać kierunki kształcenia i samokształcenia nauczycieli pracujących nad podniesieniem efektywności pracy.

W części trzeciej przedstawiono badania przeprowadzone z udziałem licealistów i studentów lingwistyki – przyszłych nauczycieli języków obcych i tłumaczy. Jedni i drudzy odpowiedzieli na pytania w dwóch ankietach. Jednej, określającej strategię uczenia się języków, oraz drugiej, określającej strategię wykorzystania zasobów cyfrowych do nauki języka. Wyniki badań potwierdzają, że studenci, których można określić jako dobrych uczniów języków obcych, stosują zdecydowanie więcej strategii uczenia się języka niż badani licealiści, którzy

swoją przyszłość widzieli w zawodach matematycznych, informatycznych, technicznych i ekonomicznych. Z przeprowadzonych badań wynika, że studenci, którzy stosują więcej strategii, częściej też wykorzystują zasoby cyfrowe do nauki języka obcego (patrz Tabela 6).

Publikację kończą rekomendacje dla nauczycieli i zarys kierunków badań nad stosowaniem strategii uczenia się w środowisku cyfrowym.

Książka przeznaczona jest dla czynnych nauczycieli języków obcych i studentów wydziałów filologicznych, lingwistycznych i pedagogicznych, którzy przygotowują się do zawodu nauczyciela języka obcego.



## Część I

---

### 1. Strategie uczenia się – definicje, charakterystyka i klasyfikacje

#### 1.1. Dobry uczeń

Pojęcie strategii uczenia się lub strategii ucznia (ang. language learning strategies / language learner strategies) pojawiło się wraz z początkiem badań nad tzw. dobrym uczniem w latach siedemdziesiątych. Wtedy to, dokładnie w roku 1975, Joan Rubin, słynna amerykańska badaczka uwarunkowań procesu uczenia się i przyswajania języka obcego, opublikowała w *TESOL Quarterly* artykuł pt. „What the ‘Good Language Learner’ can teach us”. W artykule tym Rubin zauważyła, iż tzw. dobrzy uczniowie, czyli uczniowie, którzy odnieśli sukces w nabywaniu języka drugiego bądź obcego, wykonują pewnego rodzaju czynności mentalne lub nawet fizyczne, aby ten proces usprawnić. Wyrażenie „tak zwani dobrzy uczniowie” zostało przez nas użyte w tym kontekście celowo, ponieważ nie może istnieć jednoznaczna definicja dobrego ucznia języka. Nie można też jednoznacznie zdefiniować pojęcia sukcesu, o czym wspomnimy w dalszej części tego rozdziału.

Rubin przedstawiła bardzo ograniczoną w sumie kategoryzację czynności wykonywanych przez dobrych uczniów w celu usprawnienia procesu nabywania języka drugiego czy obcego. Celowo używamy pojęcia „nabywanie”, aby uniknąć kontrowersji związanych z definiowaniem pojęć „uczenia się” oraz „przyswajania” języka. Trzeba pamiętać także, że istnieje zasadnicza różnica pomiędzy nabywaniem języka drugiego oraz obcego. Do tych zagadnień wypadnie nam powrócić później, w kontekście definicji sukcesu. Zajmiemy się tymczasem samymi strategiami, ich definiowaniem oraz kategoryzacją. Jak już wspomniano wyżej, Rubin przedstawiła w swoim artykule dość ograniczoną kategoryzację strategii. Trzeba jednak pamiętać, że była to pierwsza próba opisanie tak złożonego zjawiska. Doskonałe streszczenie propozycji Rubin znajdujemy u polskiej badaczki strategii, prof. Krystyny Drożdżał-Szelest (1996: 12, 13). Dostrzegamy w nim wyraźnie, iż badaczka amerykańska nie używa jeszcze terminu „strategia”, ale raczej „technika” albo „sposób postępowania”. Rozróżnia ona następujące przykłady strategii, czyli technik, które stosują dobrzy uczniowie:

- chętnie i dokładnie odgadują znaczenia,
- doceniają osiągnięcie porozumienia, które jest dla takich uczniów bardzo ważne; zrobią bardzo wiele, żeby je utrzymać,
- nie mają zahamowań; uważają, że nic się nie stanie, jeśli przez moment będą zachowywali się lub wyglądali śmiesznie, żeby się porozumieć; nie mają również nic przeciwko początkowemu wypowiedaniu się z błędami, aby nauczyć się efektywnie porozumiewać w języku obcym,
- zwracają szczególną uwagę na komunikację, oprócz tego, dobrzy uczniowie będą także uważali na formalną stronę wypowiedzi, wciąż poszukując regularności w języku,
- ćwiczą język,
- monitorują i kontrolują wypowiedzi swoje i innych; potrafią uczyć się na błędach,
- cały czas zwracają uwagę na znaczenie reprezentowane przez poszczególne elementy języka.

Kolejne badanie, którego rezultaty ukazały się drukiem w tym samym roku, czyli w 1975, tym razem w Kanadzie, zostało przeprowadzone przez Sterna (1975). Stwierdzono istnienie całego szeregu technik i sposobów postępowania wykorzystywanych przez uczniów, którzy odnieśli sukces w nabywaniu języka. Są to:

- planowanie wypowiedzi,
- aktywność,
- empatia, czyli tolerancyjny stosunek do różnic językowych i kulturowych,
- umiejętność jak najlepszego wykorzystywania własnych zasobów językowych,
- instynkt językowy,
- chęć eksperymentowania z językiem,
- poszukiwanie znaczeń różnych elementów języka,
- ćwiczenie i powtarzanie wszelkich możliwych elementów języka,
- starania w kierunku porozumiewania się,
- monitorowanie wypowiedzi,
- myślenie w języku obcym.



Obie te wczesne klasyfikacje, jak widzimy, dostrzegają konieczność ćwiczenia języka, monitorowania wypowiedzi, poszukiwania znaczeń oraz rozwijania komunikacji językowej. Należy tu zwrócić uwagę na zjawisko autonomii w uczeniu się języka, do którego to zjawiska powrócimy w dalszych częściach tej książki, tym bardziej, że dotyczy ono bezpośrednio jej głównej tematyki. Warto w tym miejscu wspomnieć również o kolejnej dużej publikacji poświęconej w całości dobrym uczniom, a mianowicie o książce Naimana, Fröhlich, Sterna i Todesco pt. *The Good Language Learner* (1996 [1978]), oryginalnie wydanej w Ontario Institute for Studies in Education, a wznowionej przez Multilingual Matters w 1996 roku. Jest to jedna z najbardziej wpływowych publikacji na temat dobrych uczniów w całej historii badań nad procesem nabywania języka. Bazuje na konkretnych przykładach postępowań uczniów, którzy odnieśli sukces w jakimkolwiek znaczeniu tego słowa. W tych kontekstach zidentyfikowano pięć głównych strategii:

- aktywne podejście do zadań,
- realizacja języka jako systemu,
- realizacja języka jako sposobu komunikacji i porozumiewania się,
- panowanie nad aspektami emocjonalnymi procesu nabywania języka,
- monitorowanie produkcji językowej.

Dobrzy uczniowie wydają się więc z jednakowym natężeniem koncentrować zarówno na znajomości języka w sensie jego zasobów strukturalnych, jak i na języku jako środku komunikacji. Można z tego wnioskować, że zależy im w takim samym stopniu na poprawności, jak i na płynności językowej. Jednocześnie są w stanie monitorować tę poprawność w trakcie procesu komunikacji.

Podsumowując krótko ten etap badań nad stosowaniem strategii uczenia się, należy podkreślić, że celem poszukiwań technik czy strategii używanych przez dobrych uczniów było wspomoczenie procesu uczenia się języka obcego w przypadku uczniów słabszych. Skoro dobrzy uczniowie stosują szereg określonych strategii, to ci słabsi mogliby się od nich tego nauczyć.

Tymczasem bardziej nam współczesny autor, Ernesto Macaro (2010: 291-293), zastanawia się, w jaki sposób można zdefiniować dobrego ucznia. Czy jest to więc ekspert językowy, osoba zaawansowana językowo, uczeń uzdolniony językowo, uczeń z właściwym podejściem do nauki języka, czy też uczeń zmotywowany? Być może tzw. dobry uczeń powinien posiadać wszystkie te cechy albo jeszcze więcej? Prawdę mówiąc, żadne badania naukowe nie są nam

w stanie odpowiedzieć dokładnie na te pytania. Macaro podaje przykład osoby dorosłej, która ucząc się języka angielskiego, przystępuje do szeregu testów biegłości na różnych poziomach i po pewnym czasie jest w stanie rozwiązać je wszystkie bardzo poprawnie. Drugi przykład ucznia określonego jako dobry to sześciolatek uczący się języka angielskiego w przedszkolu i scharakteryzowany przez nauczycielkę jako uzdolniony językowo. Który z tych uczniów jest rzeczywiście dobry, w tak różnych kontekstach nabywania języka? Faktycznie wydaje się, że brak jest definicji dobrego ucznia, jak również jego konkretnej charakterystyki. Podobna sytuacja, według Macaro (2010), zachodzi w przypadku rozumienia pojęcia sukcesu w uczeniu się języka obcego. Jednak, w przeciwieństwie do Macaro, jesteśmy zdania, że w kontekście nabywania języka nie jest trudno określić to pojęcie: uczeń, który odniósł sukces, to taki, który posiada kompetencję komunikacyjną w języku, którego się uczy (por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010) i na takim poziomie, jaki jemu jest w danym momencie niezbędny do osiągnięcia celu komunikacyjnego. Powstaje więc kolejne pytanie: czy uczeń odniósł sukces, ponieważ stosował strategie, czy też stosował strategie, bo jest dobrym uczniem? Natomiast w związku z głównym tematem tej książki możemy postawić jeszcze inne pytanie: czy dobry uczeń, czyli taki który odniósł sukces, będzie swobodnie poruszał się również w środowisku cyfrowym? Jakie strategie będą mu wtedy potrzebne? Aby udzielić odpowiedzi na te pytania, przedstawimy najpierw różnorodne definicje i klasyfikacje strategii.

## 1.2. Definicje

Po okresie fascynacji ideą dobrego ucznia i określeniu pewnego zasobu strategii prowadzących do lepszej efektywności procesu uczenia się języka obcego, w latach osiemdziesiątych przyszedł czas na próby sklasyfikowania strategii. Najpierw jednak wskazane byłoby przedstawienie różnorodnych prób ich zdefiniowania, ponieważ w bardzo ciekawy sposób odzwierciedlają one zmiany podejścia do strategii i do ich istoty. Będzie to nam potrzebne do określenia, na ile strategie wydają się istotne przy korzystaniu z zasobów cyfrowych w uczeniu się języka.

Definicje w sposób chronologiczny do pewnego okresu przedstawiła Drożdżal-Szelest (1996: 29). Najwcześniejsze z nich są autorstwa Białystok (1978, 1983, 1985). Strategie określane są jako działania opcjonalne, ale zawsze skierowane na potrzebę ulepszenia kompetencji w języku obcym. Mogą one być

stosowane świadomie lub nieświadomie (późniejsze badania nie zaliczają do strategii działań automatycznych, nieświadomych, np. Oxford, 2011). Bialystok podkreśla także znaczenie strategii w usprawnianiu wiedzy językowej i stosowaniu tej wiedzy w odpowiednich kontekstach. Definicja O'Malleya i współautorów (1985) ma zdecydowanie nachylenie kognitywne; strategie są określane jako zestaw operacji używanych przez ucznia do przyswojenia informacji, do ich gromadzenia, odzyskiwania i zastosowania w praktyce. Podobne podejście jest reprezentowane przez Wenden (1986) i Rubin (1987). W definicji Rubin po raz pierwszy pojawia się termin „regulowanie” w odniesieniu do kierowania i usprawniania procesu uczenia się języka. Rebecca Oxford (1989) jako pierwsza zwraca uwagę na aspekt afektywny użycia strategii – pozwolą one uczynić proces nabywania języka bardziej interesującym, a nawet radosnym. Z kolei O'Malley i Chamot w swojej bardziej uwspółcześnionej definicji strategii (1990) piszą o tym, że są one intencjonalne, czyli świadome, oraz że podnoszą motywację uczniów i regulują ich stan emocjonalny.

W latach późniejszych próbowano zastąpić strategię pojęciem samoregulacji (ang. self-regulation), które pojawia się między innymi w książce Zoltana Dörnyei (2005). Oczywiście, konstrukt samoregulującego się uczenia (ang. self-regulated learning) został przedstawiony znacznie wcześniej w publikacjach innych autorów (por. Paris i Paris, 2001; Zimmerman, 1990). Samoregulujący się uczniowie kontrolują swój proces uczenia się i swoje środowisko. Kontrola ta ujawnia się poprzez kierowanie własnymi działaniami aż do osiągnięcia określonego celu. Są to więc uczniowie o dużym stopniu autonomii, są świadomi swoich mocnych i słabszych stron w umiejętności zdobywania, gromadzenia i zastosowania uzyskanych informacji. Posiadają oni także zdolność wykorzystywania swoich umiejętności dostosowawczych do określonych warunków edukacyjnych. Patrzą realistycznie na swoje możliwości i zdają sobie sprawę, że ich sukcesy czy porażki zależą od nich samych, a nie od czynników będących poza osobistą kontrolą. Jak widać, pojęcie samoregulacji ma nieco szerszy zakres niż pojęcie samych strategii. Strategie wydają się być jednym z elementów samoregulacji.

Oxford (2011: 12) w swoim najnowszym modelu, Strategic Self-Regulated Model (S<sup>2</sup>R), proponuje definicję samoregulujących się strategii. Są one więc intencjonalnymi i celowymi próbami kierowania i kontrolowania wysiłków związanych z uczeniem się języka. Tak zdefiniowane strategie są działaniami na szeroką skalę, które uczniowie świadomie wybierają i których używają dla osiągnięcia konkretnych celów edukacyjnych. Przykładami mogą być tutaj

następujące działania: planowanie, ewaluacja własnych postępów, wyszukiwanie i używanie źródeł wiedzy, analizowanie danych, przewidywanie, zgadywanie, wzbudzanie i utrzymywanie wysokiego poziomu motywacji, pokonywanie problemów w komunikacji językowej. Strategii nie należy mylić ze sprawnościami – sprawności są automatyczne, natomiast strategie są intencjonalne i świadome.

Nie wszyscy badacze chcieli odejść od badania strategii wyłącznie na rzecz samoregulacji. Macaro – na przykład – jest zdania, że źródeł stosowania strategii należy poszukiwać w języku ojczystym (2010: 279). W każdym poszukiwaniu wiedzy oraz świadomości językowej, a także w komunikacji, strategie są potrzebne i stosowane. Dzieje się tak w języku pierwszym, ale z większą intensywnością – w języku obcym.

Griffiths i Cansiz (2015) w swoim artykule powracają do definicji strategii, ponieważ są zdania, że samoregulacja występuje dopiero wtedy, gdy uczeń posiada pewien zasób strategii uczenia się. Według tych autorów strategie:

- są konkretnymi działaniami, reakcją na problemy i trudności,
- są świadome lub intencjonalne; postępowania automatyczne nie są strategiami,
- są samodzielnie wybierane przez uczniów, którzy chcą je stosować,
- są nastawione na osiągnięcie określonego celu; działania przypadkowe nie sprawdzają się jako strategie.

W książce z roku 2013 Griffiths prezentuje bardzo krótką definicję strategii: „Strategie uczenia się są działaniami świadomie wybranymi przez uczniów w celu regulowania własnego procesu uczenia się języka” (Language learning strategies are activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning) (2013: 15).

### 1.3. Cechy strategii

Cechy strategii uczenia się przedstawiła między innymi Oxford (1990: 9). Strategie wspomagają przede wszystkim najważniejszy cel uczenia się języka, czyli kompetencję komunikacyjną w J2. Następnie pozwalają one uczniom na większą swobodę w procesie nabywania języka, czyli na samokierowanie. Oprócz tego, poszerzają zakres zadań i ról nauczyciela w klasie; jest on bardziej osobą wspomagającą i ułatwiającą uczenie się niż instruktorem, który ogranicza się do przekazywania wiedzy i ćwiczenia umiejętności językowych. Strategie są

ponadto działaniami zorientowanymi na rozwiązywanie problemów językowych i komunikacyjnych. Poza tym, angażują wiele cech indywidualnych charakterystycznych dla ucznia, nie tylko cechy poznawcze; wspomagają proces uczenia się bezpośrednio i pośrednio, nie zawsze można je zaobserwować, ale najczęściej są procesami świadomymi. Mogą być stosowane w różny sposób, zgodnie z celem uczenia się i są zależne od wielu zmiennych, między innymi od wieku ucznia, jego osobowości oraz stylu uczenia się. Co najważniejsze, strategie są możliwe do nauczenia i stąd tak wiele prób tak zwanej instrukcji językowej opartej na strategiach, o czym napiszemy bardziej szczegółowo w dalszej części tego rozdziału.

W swojej wspomnianej już znacznie później publikacji (Oxford, 2011), autorka przedstawia z kolei cechy samoregulacyjnych strategii uczenia się J2. W swojej charakterystyce na wstępie podkreśla, że strategie są jednak stosowane intencjonalnie, a nie podświadomie, angażując cztery elementy tej intencjonalności: świadomość, uwagę, celowość i wysiłek. Na skutek stosowania strategii, nabywanie J2 staje się łatwiejsze, szybsze, bardziej radosne i przede wszystkim bardziej efektywne. Do tej efektywności wypadnie nam jeszcze w tym rozdziale powrócić. W dalszej charakterystyce autorka wspomina o tym, że strategie stosowane są w różnych kontekstach i w różnym celu oraz angażują różne zmienne uczniowskie, nie tylko te kognitywne czy metakognitywne. Okazuje się także, że są one czasem łączone w ciągi strategii, czyli grupy, które działają razem; mogą być także przenoszone z jednej sytuacji na drugą. Oxford stwierdza również, że niektóre strategie, na przykład planowanie i monitorowanie, są stosowane przez jednostki w ciągu całego życia w wielu kontekstach uczenia się, niekoniecznie tylko w przypadku języka obcego.

Podobnie Griffiths (2013) podkreśla intencjonalny charakter strategii, które mogą być stosowane automatycznie, ale nie podświadomie czy instynktownie. Uczeń zawsze potrafi powiedzieć, co w danej chwili robi, aby ułatwić sobie proces nabywania języka. Griffiths jest zdania, że strategie przechodzą od poziomu intencjonalnego do automatycznego w miarę rozwoju poziomu językowego. Można z tego wnioskować, że osoby rozpoczynające naukę języka będą stosowały strategie w większym stopniu intencjonalnie niż automatycznie (2013: 9). Strategie przyczyniają się także, według Griffiths, do rozwoju autonomicznego nabywania języka.

Według Oxford (2011: 80), która, jak już wspomniano, w swojej najnowszej książce na temat strategii postuluje zdefiniowanie tychże jako procesów

samoregulacyjnych, ważnym dodatkiem do zrozumienia istoty tych procesów jest teoria neurobiologiczna Johna Schumanna (2001). Schumann traktuje poważne i głębokie uczenie się jako mentalne poszukiwanie (ang. mental foraging), które jest ściśle powiązane z procesem oszacowania bodźca (ang. stimulus appraisal). W tym oszacowaniu biorą udział konkretne elementy mózgu ludzkiego, takie jak ciało migdałowe i przednie czołowe fragmenty kory mózgowej. Szacowanie to odbywa się na podstawie pewnych określonych kryteriów, takich jak: znaczenie danego zadania dla jednostki, przyjemność z osiągnięcia celu, przewaga zainteresowania nieznanym elementem informacji nad znanym, zdolność jednostki do wykonania zadania oraz znaczenie faktu wykonania zadania dla pozycji i wyobrażenia społecznego danej osoby. Wszystkie te elementy są związane z emocjami i tym samym mogą być zaliczone do grupy strategii afektywnych. Co więcej, podnoszą one zdecydowanie motywację do uczenia się różnych rzeczy, także do nabywania języka obcego.

#### 1.4. Klasyfikacje strategii uczenia się

Klasyfikacji strategii jest bardzo wiele, i nie sposób ich wszystkich tutaj wymienić. Wspomnieć należy o kilku najważniejszych podziałach, rozpoczynając od tych najwcześniejszych, związanych z badaniami nad cechami charakterystycznymi dobrego ucznia. Powyżej wspomniany już został podział strategii uczenia się na pięć grup zaproponowany przez Naimana i współautorów (1978). Z kolei Rubin (1981) podzieliła strategie uczenia się na dwie zasadnicze grupy: strategie bezpośrednie i pośrednie. Wśród tych bezpośrednio wpływających na proces uczenia się możemy wyróżnić:

- wyjaśnianie i weryfikacja – uczeń zadaje pytanie na temat zastosowania danego słowa czy zwrotu, a następnie próbuje sam podać przykłady w różnych kontekstach, sprawdzając poprawność użycia;
- monitorowanie wypowiedzi – uczeń sam zauważa i poprawia własne błędy językowe; może także poprawiać innych uczniów;
- zapamiętywanie – uczeń robi notatki w celu ułatwienia zapamiętania;
- zgadywanie lub wnioskowanie indukcyjne – może być stosowane przy czytaniu albo słuchaniu tekstu, ale także przy konstruowaniu reguł gramatycznych;
- rozumowanie dedukcyjne – uczeń porównuje J2 z językiem ojczystym lub innym znanym mu językiem; sprawdza w ten sposób uniwersalność

pewnych zasad gramatycznych dotyczących struktury zdania lub wymowy;

- ćwiczenie praktyczne – uczeń powtarza słowa i zwroty; słucha, jak mówią rodzimi użytkownicy języka i naśladuje ich.

Wśród strategii mających pośredni wpływ na nabywanie języka Rubin wyróżnia właściwie tylko dwie duże grupy:

- tworzenie okazji do ćwiczenia języka, np. poprzez słuchanie autentycznych materiałów, czytanie czy rozmowę. Obecnie, dzięki powszechności urządzeń mobilnych oraz Internetu, tego rodzaju strategie można bez ograniczeń stosować na co dzień. Szczególnie istotna jest tu możliwość nieograniczonego korzystania z materiałów autentycznych.
- stosowanie technik produkcji językowej – co oznacza umiejętność podtrzymywania komunikacji, nawet w sytuacji braku słów czy zwrotów; uczeń wykorzystuje tu parafrazę, wymyślanie nowych słów, stosuje zwroty rutynowe, a w ostateczności korzysta z języka ojczystego, mimiki lub gestu. Tę grupę strategii często traktuje się jako osobną kategorię, która nosi nazwę strategii komunikacyjnych, o czym poniżej. Jak można zauważyć, największą grupę stanowią strategie związane bezpośrednio z procesem poznawczym.

Podobnie O'Malley i Chamot w swojej klasyfikacji (1990: 46) zwracają szczególną uwagę na strategie jako czynniki wspomagające procesy kognitywne. Co ciekawe, ci autorzy nie opierali się w swoich badaniach na obserwacji zachowań dobrych uczniów, ale na badaniach z zakresu psychologii kognitywnej, które prowadziły analizy postępowania przy wykonywaniu zadań językowych, takich jak czytanie ze zrozumieniem i rozwiązywanie problemów. Ich klasyfikacja wprowadza trzy kategorie strategii uczenia się, które częściowo pokrywają się z dość intuicyjną klasyfikacją Rubin.

1. Strategie metakognitywne: uwaga dowolna i wybiórcza, planowanie, monitorowanie, ocenianie własnej produkcji językowej.
2. Strategie kognitywne: powtarzanie, organizowanie, wyciąganie wniosków, streszczanie, rozumowanie dedukcyjne, używanie wyobraźni, transfer językowy (który często prowadzi do nieporozumień), asymilacja i akomodacja (dostosowanie nowej informacji do własnego zasobu wiedzy lub własnego zasobu do nowej informacji).

3. Strategie społeczno-emocjonalne: współpraca z innymi w grupie oraz z nauczycielem, wyjaśnianie i weryfikacja (zadawanie pytań), redukcja stresu.

Należy zwrócić uwagę, że pomimo dominującej interpretacji strategii jako procesów kognitywnych, autorzy wymieniają również strategie społeczno-emocjonalne jako istotne dla nabywania języka.

Kolejna klasyfikacja (Oxford, 1990a) miała znaczący wpływ na zainteresowanie badaniami empirycznymi związanymi ze stosowaniem strategii, ponieważ autorka proponuje w niej także kwestionariusz dla ucznia określający częstość ich używania. Jest to również zdecydowanie najobszerniejsza taksonomia pochodząca z tego okresu. Zawiera ona dwie zasadnicze grupy strategii: bezpośrednie i pośrednie, nazywane tak ze względu na rodzaj ich wpływu na proces uczenia się języka. W tym sensie taksonomia Oxford przypomina tę najwcześniejszą, zaproponowaną przez Rubin. Wśród strategii bezpośrednio wpływających na różne aspekty procesu uczenia się języka znajdziemy trzy grupy: strategie pamięciowe, kognitywne oraz kompensacyjne. Natomiast do strategii pamięciowych możemy zaliczyć:

- tworzenie skojarzeń myślowych, np. grupowanie słów zależnie od indywidualnych preferencji, tworzenie ciągów skojarzeniowych, umiejscawianie nowych słów w kontekście,
- korzystanie ze skojarzeń sensorycznych, np. podobieństwo dźwięków, wspomaganie się obrazem, używanie wyrazów z języka ojczystego podobnych do wyrazów obcych (tzw. słowa-klucze),
- systematyczne powtarzanie i utrwalanie,
- użycie aktywności fizycznych w celu lepszego i szybszego zapamiętania, np. zapisywanie wielokrotnie wyrazów, użycie ruchu, np. przy wprowadzaniu czasowników, itp.

Strategie kognitywne tworzą w klasyfikacji Oxford najobszerniejszą grupę i służą usprawnieniu procesu nabywania różnych aspektów języka:

- ćwiczenie i powtarzanie, zarówno automatyczne, jak i zanurzone w kontekście; do tej podgrupy należą również takie strategie jak rozpoznawanie i użycie form rutynowych, składanie zdań z różnych struktur;
- stosowanie strategii ułatwiających rozumienie informacji, np. czytanie tekstu tylko dla jego ogólnego zrozumienia, czytanie lub słuchanie w celu wychwycenia określonych szczegółów (ang. *skimming*)



i scanning), korzystanie z różnych dodatkowych źródeł do nauki języka takich jak słowniki czy Internet;

- dokonywanie świadomej analizy danych językowych, np. rozumowanie dedukcyjne lub indukcyjne, porównywanie struktur z językiem ojczystym, tłumaczenie słów, uogólnianie;
- indywidualne organizowanie wiedzy językowej, np. robienie streszczeń i notatek, podkreślanie, zakreślanie kolorem, itp.

Kolejna grupa to strategie kompensacyjne, które czasem nazywane są komunikacyjnymi. Oxford zaliczyła je w swojej taksonomii do grupy strategii bezpośrednich, tymczasem u innych specjalistów stanowią one zupełnie osobną kategorię, o czym powiemy nieco później w tym rozdziale. Tak więc strategie kompensacyjne, według Oxford, podzielone są na dwie grupy:

- inteligentne odgadywanie znaczeń na pomocą używania wskazówek i sugestii językowych, np. jeżeli przed jakimś angielskim słowem znajduje się przedimek nieokreślony „a”, oznacza to, że to słowo z pewnością jest rzeczownikiem w liczbie pojedynczej; w tym samym celu mogą być także użyte wskazówki pozajęzykowe, np. ilustracje, diagramy, struktura i układ samego tekstu;
- pokonywanie ograniczeń w mówieniu i pisaniu może się odbywać za pomocą takich strategii jak przechodzenie na język ojczysty, szukanie pomocy u rozmówców, używanie mimiki i gestu, unikanie tematu rozmowy bądź jego zmiana, tworzenie nowych słów, użycie synonimów, antonimów, tworzenie parafrazy.

Wśród strategii pośrednio wpływających na proces nabywania języka możemy również wyróżnić trzy grupy: strategie metakognitywne, emocjonalne i społeczne. Strategie metakognitywne są ogromnie ważną grupą, ponieważ pomagają w organizacji i usprawnianiu procesu uczenia się. Należą do nich:

- skupienie uwagi na procesie uczenia się języka, np. utrwalanie i łączenie nowych informacji z nabytymi wcześniej, koncentracja, odkładanie na później mówienia w celu skoncentrowania się na słuchaniu,
- planowanie procesu uczenia się, np. zbieranie wiedzy na temat języka, organizowanie miejsca do uczenia się, ustalanie krótko – i długoterminowych celów, szukanie okazji do ćwiczenia języka, na przykład poprzez spotkania z jego rodzimymi użytkownikami, słuchanie radia, oglądanie telewizji, korzystanie z gier internetowych oraz komunikatorów,
- monitorowanie własnych postępów, stosowanie samooceny.

Strategie emocjonalne stanowią dość specyficzną grupę składającą się z trzech mniejszych:

- obniżanie stresu poprzez, np. stosowanie metod relaksacyjnych, opowiadanie dowcipów, słuchanie muzyki;
- stosowanie samozachęty, np. robienie pozytywnych uwag na temat własnych postępów, mądre ryzykowanie w komunikacji, nagradzanie siebie samego za postępy i wysiłek;
- redukcja stresu poprzez obserwację własnego ciała, pisanie dziennika własnych postępów, rozmowa z innymi o swoich uczuciach i problemach, stosowanie „listy spraw załatwionych”.

I wreszcie ostatnia grupa, strategie społeczne, składa się również z trzech mniejszych grup i obejmuje:

- prośenie o wyjaśnienie, zadawanie pytań, prośby o poprawianie błędnych wypowiedzi;
- podejmowanie współpracy z innymi użytkownikami języka, zwłaszcza z tymi bardziej zaawansowanymi;
- rozwijanie empatii oraz tolerancji i zainteresowania inną kulturą.

Jak już wspomniano, klasyfikacja ta jest najczęściej wymieniana jako podstawowa, ponieważ autorka opracowała według niej kwestionariusz Strategy Inventory for Language Learning (SILL), używany dotychczas w licznych badaniach empirycznych w Polsce i na świecie (patrz Załącznik 1).

Książka Oxford pt. *Teaching and Researching Language Learning Strategies* (Nauczanie i badania w zakresie strategii uczenia się języka) została opublikowana dwadzieścia jeden lat po jej przełomowym dziele na temat strategii. W pojmowaniu głównego obszaru zainteresowań autorki zaszły daleko idące zmiany. Jak już wspomnieliśmy wyżej, w licznych publikacjach, a także i w tej książce, pojawia się pojęcie samoregulacji (self-regulation) w procesie nabywania języka obcego. W odniesieniu do strategii Oxford definiuje Strategiczny Model Samoregulacyjny uczenia się języka (ang. Strategic Self-Regulation Model – S<sup>2</sup>R). W tym modelu, według Oxford, uczniowie aktywnie i konstruktywnie używają strategii w celu zarządzania uczeniem się języka (Oxford, 2011: 7). Według innych autorów (Schunk i Ertmer, 2000: 631), samoregulacja obejmuje następujące procesy:

- ustalanie celów uczenia się,
- skupianie uwagi na instrukcji,

- używanie efektywnych strategii w celu zorganizowania, zakodowania i powtarzania informacji dla ich poprawnego zapamiętania,
- ustalanie właściwego środowiska pracy i nauki,
- używanie różnorodnych źródeł wiedzy w sposób efektywny,
- monitorowanie produkcji językowej,
- właściwe wykorzystanie czasu nauki,
- poszukiwanie pomocy wtedy, gdy jest ona potrzebna,
- pozytywne myślenie o własnych możliwościach,
- rozumienie wartości nabywania wiedzy,
- doświadczanie dumy i satysfakcji z własnych osiągnięć i wysiłku.

Nietrudno zauważyć, że procesy wymienione w definicji Schunka i Ertmer pokrywają się z kategoriami strategii metakognitywnych, emocjonalnych i społecznych. Obserwujemy duży nacisk na zarządzanie nauką, organizowanie procesu uczenia się, pozytywne myślenie, monitorowanie wypowiedzi, a także konieczność współpracy z innymi uczestnikami procesu uczenia się. Wydaje się, że właśnie te grupy strategii będą miały szerokie zastosowanie w uczeniu się języka w środowisku wspomaganych przez technologie informacyjne.

W konsekwencji zmiany podejścia do istoty strategii, Oxford zaproponowała ich zupełnie inną klasyfikację (2011: 23). Przede wszystkim na samym szczycie hierarchii strategii pojawia się osiem metastrategii (ang. metastrategies), które służą do ogólnego zarządzania i kontroli procesu uczenia się. Są to: koncentracja uwagi, planowanie, wyszukiwanie i użycie różnorodnych źródeł wiedzy, organizowanie, wdrażanie planów, zarządzanie użyciem strategii, monitorowanie i ewaluacja własnych postępów. Następne w hierarchii są trzy duże grupy metastrategii: strategie metakognitywne (ang. metacognitive), metaafektywne (ang. meta-affective) i metaspółeczno-kulturowo-interaktywne (ang. metasociocultural-interactive). Nazwy ich są skomplikowane i wydają się nieporadne w tłumaczeniu na język polski. Strategie metakognitywne wspomagają zastosowanie strategii kognitywnych, do których można zaliczyć:

- zastosowanie zmysłów w celu zrozumienia i zapamiętania informacji,
- aktywowanie posiadanej już wiedzy,
- używanie własnej zdolności rozumowania,
- konceptualizacja na podstawie szczegółów, np. analizowanie, porównywanie,

- konceptualizacja ogólna, np. synteza, streszczanie,
- wychodzenie w rozumowaniu poza otrzymane dane, np. przewidywanie, zgadywanie.

Strategie kognitywne mają za zadanie wspomaganie ucznia w konstruowaniu wiedzy językowej, jej przetwarzaniu i zastosowaniu.

Strategie metaafektywne pomagają uczniom we wzbudzaniu pozytywnych emocji i postaw, a także w utrzymaniu wysokiego poziomu motywacji do uczenia się języka. Do tej grupy możemy zaliczyć:

- aktywowanie wspomagających pozytywnych emocji, poglądów i postaw,
- pobudzanie i utrzymywanie wysokiego poziomu motywacji.

Strategie metaspołeczno-kulturowe wspomagają interakcję, komunikację (pomimo istniejących luk w wiedzy i sprawności językowej) oraz komunikację interkulturową. Należą do nich:

- wchodzenie w interakcje w celu uczenia się i porozumiewania,
- radzenie sobie z komunikacją pomimo słabszego poziomu językowego,
- rozumienie kontekstów społeczno-kulturowych i różnic w tożsamości.

Poniżej w Tabeli 1 prezentujemy zestawienie metastrategii i strategii, w nawiasach umieszczone zostały odniesienia do innych klasyfikacji, np. Oxford (1990a).

Nazwa	Przykłady
Metastrategie	koncentracja uwagi, planowanie, wyszukiwanie i użycie różnorodnych źródeł wiedzy, organizowanie, wdrażanie planów, zarządzanie użyciem strategii, monitorowanie, ewaluacja własnych postępów (strategie metakognitywne).
Strategie metakognitywne	zastosowanie zmysłów w celu zrozumienia i zapamiętania informacji (strategie pamięciowe), aktywowanie posiadanej już wiedzy, używanie własnej zdolności rozumowania, konceptualizacja na podstawie szczegółów, np. analizowanie, porównywanie, konceptualizacja ogólna, np. synteza, streszczanie, wychodzenie w rozumowaniu poza otrzymane dane, np. przewidywanie, zgadywanie (strategie kognitywne).
Strategie metaafektywne	aktywowanie wspomagających pozytywnych emocji, poglądów i postaw (strategie afektywne), pobudzanie i utrzymywanie wysokiego poziomu motywacji.

Strategie metaspołeczno-kulturowo-interaktywne	wchodzenie w interakcje w celu uczenia się i porozumiewania (strategie komunikacyjne), radzenie sobie z komunikacją pomimo słabszego poziomu językowego (strategie komunikacyjne), rozumienie kontekstów społeczno-kulturowych i różnic w tożsamości (strategie społeczne).
------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tabela 1.** Metastrategie i strategie wraz z przykładami (wg. Oxford, 2011: 16)

Prezentując różnorodne klasyfikacje strategii, nie sposób pominąć tej najnowszej, którą opracowała Griffiths (2013: 42-43). Zaproponowany przez badaczkę podział jest rezultatem jej krytycznego podejścia do pierwszej klasyfikacji Oxford (1990a). Niektórzy badacze, na przykład Stern (1992), są zdania, że strategie pamięciowe, które u Oxford stanowią osobną podgrupę strategii bezpośrednich, powinny zostać zakwalifikowane do strategii kognitywnych, ponieważ zapamiętywanie jest związane z procesami mentalnymi, a więc poznawczymi. Z kolei Ellis (1994) uważa, że strategie kompensacyjne, które u Oxford stanowią kolejną grupę strategii bezpośrednich, powinny być raczej uznane za strategie komunikacyjne i w związku z tym podlegać zupełnie odrębnej klasyfikacji. Anderson (2008) podkreśla podstawowe znaczenie strategii metakognitywnych, ze względu na ich zastosowanie w kierowaniu procesem uczenia się. Bez tych strategii inne ich grupy nie będą mogły być przez uczniów używane. Na podstawie tych krytycznych rozważań Griffiths proponuje kolejną klasyfikację strategii.

Według jej podziału na czele hierarchii znajdują się właśnie strategie metakognitywne, które pełnią funkcję kontrolującą, kierującą i regulującą proces uczenia się języka, np. sprawdzanie wymagań potrzebnych do napisania testu, planowanie wykonania pracy domowej. Jednakże funkcje kontrolne mogą również dotyczyć kierowania emocjami i uczuciami; w związku z tym w grupie strategii metakognitywnych znajduje się podgrupa strategii afektywnych, np. kontrolowanie stresu lub nagradzanie samego siebie za dobrze wykonane zadanie. Co więcej, podgrupa strategii społecznych może mieć także funkcję kontrolną w zakresie interakcji w języku obcym, np. podczas wspólnego wykonywania projektu lub kontaktu z rodzimym użytkownikiem języka docelowego.

Kolejną dużą grupą w hierarchii Griffiths są strategie kognitywne, które bezpośrednio wspomagają uczenie się materiału językowego, np. ćwiczenie wymowy, powtarzanie słownictwa. W konsekwencji, w tej grupie znalazły się

także strategie pamięciowe, niezbędne do utrwalania materiału leksykalnego i gramatycznego.

Na zakończenie prezentacji różnorodnych klasyfikacji strategii należałoby przytoczyć ważne stwierdzenie Griffiths (2013: 45), w którym autorka wspomina o kontrowersjach dotyczących tych klasyfikacji i trudnościach w sformułowaniu wyczerpującej i uporządkowanej taksonomii, którą wszyscy badacze strategii mogliby zaakceptować („In fact, issues regarding the classification of strategies remain an unresolved source of controversy and a focus of research effort right up to the present and efforts to classify strategies into neat and universally agreed categories have met only with limited success”).

## 2. Strategie komunikacyjne – definicje i klasyfikacje

Strategie komunikacyjne używane są przede wszystkim w języku ojczystym. W sytuacji nieznamości lub chwilowego zapomnienia słowa czy wyrażenia, mówiący robi wszystko, aby przekazywana przez niego wiadomość była zrozumiana. W tym celu używa np. synonimu, parafrazy, omówienia, wymyśla nowe, czasem nieistniejące słowa. W języku drugim i obcym użycie strategii komunikacyjnych pojawia się znacznie częściej i mogą one także wystąpić w postaci odwołania się do języka ojczystego lub wręcz porzucenia tematu rozmowy. Badania naukowe nad strategiami komunikacyjnymi rozpoczęły się w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, ale najwięcej prac związanych z tym zagadnieniem powstało w latach 1980-1990. Jak wspomnieliśmy w poprzedniej części, nie wszyscy badacze uważali strategie komunikacyjne za oddzielną kategorię (np. Oxford, 1990a).

W swoim znanym powszechnie artykule pt. „Interlanguage” Selinker (1972) wymienia pięć procesów, które pojawiają się u osoby uczącej się języka obcego lub drugiego i wynikają z rozwoju interjęzyka. Jednym z tych procesów jest zastosowanie strategii komunikacyjnych. W przypadku początkujących uczniów strategie te są stosowane w zasadzie bez przerwy, co jedna z autorek potwierdziła w swoim podłużnym badaniu empirycznym (Michońska-Stadnik, 1996), wykonanym z udziałem uczniów szkoły średniej. W początkowej fazie nabywania języka najczęściej pojawiają się tłumaczenia z języka ojczystego lub zaniechanie wypowiedzi. W miarę rozwoju językowego komunikacja staje się bardziej efektywna i uczniowie starają się stosować coraz szerszy repertuar strategii podobnych do tych, jakie są używane w przypadku zahamowania

komunikacji w języku ojczystym, a więc parafraza, synonim lub omówienie. Warto prześledzić rozwój badań nad zagadnieniem strategii komunikacyjnych, aby zorientować się, z jak skomplikowanym zjawiskiem możemy mieć do czynienia.

Już w latach siedemdziesiątych pojawiały się próby sklasyfikowania strategii komunikacyjnych. Jedną z pierwszych przedstawiła Tarone wraz z zespołem innych badaczy (Tarone i in., 1976). Strategie zdefiniowane zostały jako „systematyczne uświadczenia ucznia, aby wyrazić określone znaczenie w języku obcym, w sytuacjach, kiedy odpowiednie reguły tego języka nie zostały jeszcze utrwalone” (Tarone i in., 1976: 77). Strategie podzielone zostały na następujące kategorie:

- transferowanie reguł i słownictwa z języka ojczystego,
- uogólnienie reguł języka obcego, czyli zastosowanie ich tam, gdzie język od tej reguły odbiega,
- używanie gotowych fraz i zwrotów, bez ich szczegółowego zrozumienia,
- stosowanie hiperpoprawności, czyli użycie reguły tam, gdzie nie jest ona potrzebna,
- stosowanie strategii unikania, czyli np. zaniechanie wypowiedzi, zmiana tematu rozmowy, zadawanie pytań i prośby o wyjaśnienie,
- parafrazowanie,
- mieszanie kodów językowych, czyli przechodzenie z języka obcego na ojczysty.

Nieco późniejsza taksonomia Pitta Cordera (1983) wymienia dwie duże grupy strategii komunikacyjnych: strategie dostosowawcze (ang. message adjustment strategies) oraz strategie poszerzające zasób wiedzy (ang. resource expansion strategies). Ten pierwszy rodzaj strategii związany jest z unikaniem, a drugi – z podejmowaniem ryzyka. Wśród strategii dostosowawczych najbardziej ekstremalną będzie zaniechanie tematu rozmowy, co wiąże się z brakiem jakichkolwiek umiejętności wypowiedzenia się na dany temat. Drugą strategią unikania ryzyka będzie porzucenie wypowiedzi. Uczeń może zacząć zdanie, a następnie poddać się, mówiąc najczęściej: „Nie wiem, co dalej powiedzieć”. Kolejne przykłady to używanie zwrotów ogólnikowych, utartych, najczęściej stosowanych, mało precyzyjnych. Takim słowem w języku angielskim jest „nice” (miły, ładny), używane przez uczniów w opisach osób i rzeczy. Wśród strategii poszerzających wiedzę, oprócz mieszania kodów uczniowie stosują parafrazy,

omówienia, gest i mimikę. Jak widać, obie zaprezentowane klasyfikacje strategii komunikacyjnych niewiele się od siebie różnią.

Najobszerniejsza klasyfikacja, poparta badaniami empirycznymi, została opublikowana przez Faercha i Kasper w 1983 roku. Definiują oni strategie komunikacyjne następująco: „strategie komunikacyjne to potencjalnie świadome plany pokonania tego, co dla danej osoby wydaje się przeszkodą w osiągnięciu określonego celu komunikacyjnego” (Faerch i Kasper, 1983: 36). Rozróżnione zostały dwie obszerne grupy strategii komunikacyjnych: strategie redukcji (ang. reduction strategies) i strategie osiągnięć (ang. achievement strategies). W grupie strategii redukcji możemy zaobserwować:

- stosowanie uproszczonych form gramatycznych i leksykalnych,
- stosowanie systemu fonologicznego języka ojczystego przy wymawianiu obcych wyrazów,
- unikanie lub zaniechanie tematu rozmowy albo poszczególnych wypowiedzi.

W grupie strategii osiągnięć pojawiają się:

- mieszanie kodów językowych,
- stosowanie transferu językowego (stosowanie reguł gramatycznych z języka ojczystego),
- nadawanie ojczystym wyrazom obcego brzmienia,
- uogólnianie reguł (brak stosowania wyjątków),
- parafrazowanie,
- tworzenie nowych słów,
- omówienie,
- współpracowanie z innymi,
- używanie gestów i mimiki,
- stosowanie strategii odzyskiwania informacji, które polegają na wybieraniu różnych sposobów przypominania sobie materiału językowego.

W późnych latach osiemdziesiątych uwagę zwraca projekt Uniwersytetu Nijmegen w Holandii, gdzie pod kierunkiem Poulisse i Kellermana prowadzono badania nad zastosowaniem strategii komunikacyjnych. Poulisse zaobserwowała użycie strategii koncepcyjnych i językowych. Koncepcyjne można podzielić na analityczne i holistyczne. Przykładem strategii analitycznej w przypadku braku środków leksykalnych może być użycie ogólniejszego słowa „ptak” zamiast



„papuga” (papuga to ptak), a przykładem strategii holistycznej może być użycie wyrazu „stół” zamiast „biurko” (też mebel stojący na podłodze, z płaskim blatem, ale biurko to jednak nie stół). Strategie językowe można podzielić z kolei na morfologiczne i kreatywne. Przykładem strategii morfologicznej może być użycie słowa „cooker” jako „kucharz” na zasadzie podobieństwa morfologicznego do „worker”. Przykładem strategii kreatywnej może być tworzenie nieistniejących w języku wyrazów, np. „tooth doctor” zamiast „dentist”, których znaczenie może być jednak odczytane prawidłowo przez rozmówcę (por. Poullisse, 1987).

Późniejsze badania i publikacje nie wnoszą już raczej niczego nowego do klasyfikacji strategii komunikacyjnych, natomiast można w nich wyróżnić dwa podejścia. Jest to podejście interakcyjne, czyli socjolingwistyczne (Dörnyei i Scott, 1997), oraz podejście kognitywne, czyli psycholingwistyczne (np. Białystok, 1990). To pierwsze skupia się na badaniu stosowania strategii w interakcjach, negocjowaniu znaczeń w celu wzajemnego zrozumienia przekazu. To drugie rozumie strategie jako procesy poznawcze i skupia się na tym, w jaki sposób rozmówca kompensuje braki językowe, ale niekoniecznie na samym akcie komunikacji (Pawlak, Chojnacka-Gärtner, 2015: 385-386).

Białystok (1990: 3-5), która chyba ma największy wkład w badania nad strategiami komunikacyjnymi, po analizie definicji zwraca uwagę na ich trzy podstawowe cechy: nastawienie na rozwiązywanie problemów komunikacyjnych, świadome użycie oraz intencjonalność. Pierwsza cecha wskazuje na fakt, że strategie komunikacyjne pojawiają się tam, gdzie występuje załamanie porozumienia, czyli pewien problem. Nie jest to jednak aż tak jednoznacznie oczywista cecha. Strategie mogą być użyte w celu bardziej przejrzystego wyjaśnienia zagadnienia, a nie wyłącznie wtedy, kiedy porozumienie może być problematyczne. Podobnie autorka traktuje pozostałe cechy strategii komunikacyjnych. Według niej, nie zawsze są one świadomie i intencjonalnie stosowane. Intencjonalność wskazywałaby na konieczność ich stosowania zawsze w wybranych kontekstach, tymczasem zdarza się to raczej rzadko. Z powyższej obserwacji wynika, że istnieje różnica w rozumieniu istoty strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych wynikająca z innego charakteru obu procesów kognitywnych. O ile strategie uczenia się są działaniami świadomymi i intencjonalnymi ze względu na samą istotę procesu uczenia się, o tyle strategie komunikacyjne, ze względu na proceduralny charakter interakcji, mogą być stosowane nieświadomie i bez szczególnej intencji ze strony rozmówców. Oczywiście, zagadnienie to stanowi w dalszym ciągu niewyczerpane źródło tematów badawczych w zakresie studiów nad nabywaniem języka obcego.

Na zakończenie tej części należy wspomnieć kilka ważnych stwierdzeń zawartych w artykule Kellermana i Bialystok opublikowanym w książce pod redakcją Kasper i Kellermana (1997). Otóż uważają oni, że strategie komunikacyjne używane przez osoby uczące się języka nie są żadnym szczególnym zjawiskiem. Są one po prostu jeszcze jedną odmianą całej szerokiej gamy tych strategii, stosowanych przez wszystkich komunikujących się – dzieci i dorosłych, natywnych i nie natywnych, także osoby z deficytami mowy. Używanie strategii komunikacyjnych jest normalną cechą każdego procesu porozumiewania się, w każdym kontekście.

### **3. Kontrowersje wokół strategii jako determinantów sukcesu w nabywaniu języka**

Podobnie jak w przypadku badań nad różnicami indywidualnymi i ich wpływem na proces nabywania języka, tak i w przypadku badań nad stosowaniem strategii uczenia się mamy do czynienia z licznymi kontrowersjami. Przede wszystkim nie jesteśmy w stanie ustalić jednego uniwersalnego kanonu strategii dla wszystkich uczniów. Zależą one bowiem od wielu czynników, a głównie od indywidualnych preferencji, stylu uczenia się, motywacji, wieku i płci ucznia. Nie można również stwierdzić, że jakaś strategia jest najlepsza we wszystkich kontekstach nabywania języka i że wszyscy powinni się jej nauczyć. Liczne badania, o których wspomina Macaro (2010), nie pozwalają wyciągnąć jednoznacznych wniosków w kwestii roli strategii jako determinantów sukcesu. Innymi słowy, nie zawsze możemy być pewni, czy to faktycznie użycie strategii wpłynęło na lepsze wyniki w nabywaniu języka, czy też zawdzięczamy to zupełnie innym czynnikom. Nie jest także jednoznacznie określone samo pojęcie sukcesu.

#### **3.1. Istota sukcesu w nabywaniu języka obcego**

Postępy w uczeniu się języka mierzone są w różnorodny sposób. Najbardziej oczywistą miarą jest ich ewaluacja dokonywana przez nauczyciela, głównie za pomocą ocen cząstkowych i semestralnych. Trzeba tu wspomnieć o ocenianiu formującym i sumującym. Ocenianie formujące ma miejsce w trakcie okresu nauczania i może dotyczyć poszczególnych sprawności i umiejętności językowych. Ocena sumująca jest zwykle wypadkową ocen cząstkowych, albo jest wystawiana na podstawie semestralnego testu osiągnięć. I tu już pojawia się

pewien problem, jeśli chcemy przy okazji sprawdzić, jak wygląda użycie strategii. Uczeń może bowiem wykazywać efektywne stosowanie strategii uczenia się w zakresie jednej sprawności, ale już nie tak samo skuteczne w przypadku innej. Co więcej, nie wiadomo, jak wtedy ocenić osiągnięcia semestralne, skoro stosowanie strategii oscyluje w granicach średniej statystycznej, jeśli na przykład jest mierzone z użyciem kwestionariusza SILL (Oxford, 1990a), który posługuje się skalą Likerta. Większość badań obejmujących korelację użycia strategii i postępów w uczeniu się języka dotyczyła poszczególnych sprawności, np. czytania, słuchania, pisania. Mniej badań obejmowało sprawność mówienia, prawdopodobnie ze względu na trudność w zaprojektowaniu rzetelnego narzędzia gromadzenia danych oraz problemy z opracowaniem tych danych, które muszą występować w postaci transkrypcji nagrań wypowiedzi uczniów. Samo pojęcie poziomu umiejętności językowych (ang. *proficiency*), który miałby stawać się wyższy dzięki zastosowaniu strategii, nie jest także łatwe do wyjaśnienia. Nie dotyczy ono bowiem ani wysiłku włożonego przez ucznia w proces osiągnięcia celu, ani jego poziomu motywacji. Podaje nam tylko i wyłącznie wynik ucznia w porównaniu do arbitralnie ustalonego kryterium. A przecież jedną z miar takiego wysiłku byłoby właśnie użycie strategii.

W innych cytowanych przez Macaro badaniach sukcesu (2010: 276) użyto określenia „osiągnięcie” (ang. *achievement*). Jednak każde z tych studiów inaczej określa osiągnięcie. Na przykład w badaniu Białystok i Fröhlich (1978) osiągnięcie oznaczało umiejętność określenia poprawności gramatycznej zdania, poprawnego wypełniania luk gramatycznych, słuchania i czytania ze zrozumieniem. Natomiast w późniejszym badaniu Oxford (1993) osiągnięcie było mierzone za pomocą pisemnego testu językowego wielokrotnego wyboru.

Macaro (2010: 277) proponuje więc potraktowanie osiągnięcia określonego poziomu umiejętności językowych jako procesu, a nie jako produktu mierzonego za pomocą testu. Sukces zawsze tworzy się w określonym kontekście i czasie. Co więcej, jego osiągnięcie jest procesem długotrwałym. W związku z tym, wszelkie pomiary sukcesu, aby być wzajemnie porównywalne, powinny odbywać się w tych samych kontekstach i warunkach nauczania, powinny także być rozłożone w czasie. Bardziej sensowna wydaje się więc ewaluacja formująca niż podsumowująca.

Kolejnym niejasnym terminem jest efektywność. Powstaje pytanie, czy efektywność może być równoznaczna z sukcesem. Czy uczeń efektywny zawsze osiąga sukces w uczeniu się języka? Przede wszystkim należałoby zdefiniować

pojęcie efektywności, ale raczej w stosunku do oddzielnych sprawności i umiejętności językowych. U osoby potrafiącej uczyć się efektywnie sukces będzie zależał przede wszystkim od motywacji. Nie zostało do końca stwierdzone w badaniach, czy i w jakim stopniu użycie strategii przekłada się na efektywność, a ta z kolei na sukces. Możemy założyć, że użycie strategii wspomaga efektywność, ale może przecież także istnieć zależność odwrotna: efektywne uczenie się wspomaga stosowanie określonych grup strategii.

### 3.2. Przyswajanie i uczenie się

W rozważaniach na temat stosowania strategii nie sposób pominąć bardzo istotnego rozróżnienia, które przez lata prowokowało kontrowersyjne wypowiedzi, bardziej lub mniej gwałtowną krytykę czy wreszcie – poważną dyskusję nad istotą procesu nabywania języka drugiego lub obcego. Jednym z pierwszych specjalistów w dziedzinie studiów nad przyswajaniem czy uczeniem się języka był psycholingwista amerykański, Stephen Krashen (1981, 1982). Reprezentuje on tzw. stanowisko nieprzystawania (ang. non-interface position), co oznacza, iż według niego przyswajanie i uczenie się języka to dwa odrębne procesy i nie może być między nimi ciągłości. Inaczej mówiąc, uczenie nigdy nie przerozdzi się w przyswajanie, niezależnie od poziomu zaawansowania językowego ucznia. Krashen wyjaśnił swoje stanowisko w Teorii Monitora, która zawiera pięć hipotez:

- przyswajania i uczenia się,
- monitora,
- dawki językowej zrozumiałej dla ucznia,
- naturalnej kolejności przyswajania struktur,
- filtra afektywnego.

Nie ma tu miejsca na szczegółową prezentację wszystkich hipotez. Warto jednak wspomnieć, że szczególnie pierwsza z nich spotkała się z dość gwałtowną krytyką wielu specjalistów, z których wystarczy wymienić chociażby McLoughlina (1987). Ciężko było zaakceptować hipotezę, że przyswajanie i uczenie się języka to dwa różne procesy. Oponenti zarzucali Krashenowi niedocenianie uczniów i twierdzili, że elementy języka, które zostały opanowane w rezultacie uczenia się, w miarę rozwoju języka i dzięki ćwiczeniom mogą stać się przyswojone. Wydaje się, że dopiero badania procesów zachodzących w mózgu, na przykład za pomocą tomografu, rezonansu magnetycznego czy elektroencefalografu

przekonały, przynajmniej częściowo, niektórych specjalistów, że inne obszary w mózgu człowieka są odpowiedzialne za przyswajanie, a inne za uczenie się języka (Paradis, 2004, 2009). Przyswajanie jest procesem nieświadomym. Dziecko nabywające język pierwszy przyswaja go, ponieważ nie jest ono skoncentrowane na samym procesie, ale na porozumiewaniu się i wyrażaniu znaczenia. Podobnie osoba nabywająca język drugi w środowisku naturalnym nie koncentruje się na regułach językowych, ani na tym, że oto właśnie przyswaja język, tylko stara się zrozumieć czyjąś wiadomość i przekazać własną. Natomiast uczenie się jest procesem świadomym, wymagającym koncentracji na sposobach przekazywania informacji oraz uwagi. Przyswajanie może wymagać koncentracji, ale niekoniecznie zwraca uwagę na sposoby przekazywania myśli i pojęć.

Jak już zostało wspomniane, oba te procesy są „obsługiwane”, przynajmniej we wstępnych fazach, przez inne obszary mózgu. Przyswajanie angażuje w większym stopniu prawą półkulę, ponieważ reprezentuje wiedzę proceduralną. Uczenie się angażuje półkulę lewą (tu umiejscowione są ośrodki Broki i Wernickego), ponieważ reprezentuje w dużym stopniu wiedzę deklaratywną. Należy też wspomnieć tutaj o tym, że sama sprawność mówienia w jakimkolwiek języku reprezentuje bardziej umiejętność niż wiedzę, i w związku z tym angażuje bardziej prawą niż lewą półkulę mózgową. W świetle powyższego, uzasadnione wydaje się wyodrębnienie strategii komunikacyjnych jako osobnej grupy, a nie klasyfikowanie ich razem z innymi strategiami, typowymi dla procesu uczenia się, ale niekoniecznie dla przyswajania.

W świetle rozważań nad zastosowaniem strategii podobnie istotne wydaje się być rozróżnienie pomiędzy nabywaniem języka drugiego i obcego. Jak wspomnieliśmy powyżej, język drugi nabywany jest w warunkach naturalnych, a więc jeśli ktoś przebywa w kraju języka docelowego i dodatkowo uczęszcza na kurs językowy, jego umiejętności językowe i wiedza wzajemnie się wspomagają. Istotne jest to, że zdecydowana większość ważnych badań empirycznych nad zastosowaniem strategii miała miejsce w takich krajach jak Stany Zjednoczone i Wielka Brytania, a więc tam, gdzie angielski jest nauczany i przyswajany jako język DRUGI, a nie OBCY. Dopiero w latach dziewięćdziesiątych pojawiały się pierwsze badania użycia strategii w warunkach nauczania formalnego w klasie (por. Drożdżał-Szelest, 1996; Michońska-Stadnik, 1996). Można mieć wątpliwości, czy rezultaty badań nad tzw. dobrym uczniem lub nad użyciem strategii wykonanych w warunkach nabywania języka drugiego mogą być faktycznie porównywalne z rezultatami uzyskanymi w grupach uczących

się wyłącznie języka obcego. Innymi słowy, inne są uwarunkowania obu procesów, a co za tym idzie, inne strategie mogą być przez uczniów stosowane, a i preferencje względem strategii mogą być zupełnie odmienne. Powstaje więc pytanie, czy kwestionariusz SILL powinien być stosowany w każdym kontekście nabywania języka? Jak zauważono, strategie afektywne na przykład są bardzo rzadko stosowane przez polskich uczniów, ponieważ uważają je oni za stratę czasu. Można się zastanawiać, czy z kolei te same strategie pamięciowe będą używane przez uczniów języka obcego i drugiego. W tym drugim przypadku przecież uczenie się nowych słów będzie zdecydowanie wspomagane przez sytuacje występujące w środowisku naturalnym. Strategie komunikacyjne będą także stosowane inaczej w różnych kontekstach nauczania. Kontekst nabywania języka drugiego sam stwarza niezliczone sytuacje do ćwiczenia języka, natomiast w przypadku języka obcego, gdzie kontakt z językiem jest z konieczności ograniczony, uczący się musi zrobić spory wysiłek, żeby znaleźć warunki do w miarę naturalnego ćwiczenia języka. Konieczna jest tu znacznie większa autonomia, o czym powiemy w dalszych częściach tego rozdziału.

#### **4. Trening strategiczny**

Jedną z zasadniczych cech strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych jest to, że stosowania jednych i drugich można się nauczyć. Na podstawie obserwacji repertuaru strategii używanych przez dobrych uczniów i odpowiednio sklasyfikowanych w podgrupy, można zastosować trening strategiczny, którego celem jest przede wszystkim zapoznanie wszystkich uczniów z istotą strategii, pokazanie ich funkcjonowania i zachęcenie uczniów do ich stosowania podczas wykonywania różnych zadań językowych. Trzeba pamiętać o tym, że użycie strategii zależy od wielu czynników, nigdy nie będzie ujednoczone i nie należy się spodziewać bezwarunkowej akceptacji wszystkich zaproponowanych przez nauczyciela postępowań. Ważne jednak jest to, żeby uczniowie byli świadomi, że strategie istnieją zarówno w języku pierwszym, jak i drugim i że mogą one pomóc w procesie nabywania języka.

##### **4.1. Podstawowe cechy treningu strategicznego**

Według Oxford i Scarcelli (1994) trening strategii powinien brać pod uwagę wiele istotnych elementów procesu nabywania języka oraz cech indywidualnych

uczniów. Przede wszystkim powinien rozważać ich postawy, przekonania oraz potrzeby, żeby w ogóle zacząć planować tego rodzaju instrukcję strategiczną. Warto wspomnieć, że w języku angielskim funkcjonuje termin *Strategy-Based Instruction* (SBI). Należy także pamiętać, że dobór strategii do zaprezentowania powinien pokrywać się z wymaganiami zadania językowego; te strategie muszą się wzajemnie wspomagać. Dobór strategii powinien być ponadto zgodny z celem i stylami uczenia się reprezentowanymi przez uczniów. Według Oxford instrukcja strategiczna powinna odbywać się systematycznie, a nie sporadycznie, uczniowie powinni mieć liczne okazje do trenowania strategii, powinni mieć także zapewnione wszelkiego rodzaju objaśnienia oraz ćwiczenia, najlepiej gdyby były oparte o autentyczne materiały językowe. Trening musi brać pod uwagę takie czynniki jak motywacja uczniów, lęk językowy, zainteresowania. Należy zapewnić uczniów, że trening strategii nie dotyczy jednej konkretnej lekcji czy jednego zadania językowego, ale przekłada się na wszelkie postępowania językowe, także poza klasą szkolną. Na koniec uczniom powinno się dostarczyć narzędzia do ewaluacji użycia strategii oraz monitorowania ich własnych postępów językowych.

#### 4.2. Przykłady treningu strategicznego

Już w swojej książce z 1990 roku Oxford (1990a) proponowała dwa rodzaje instrukcji strategicznej: instrukcję połączoną z wprowadzaniem materiału językowego oraz instrukcję jako osobny moduł w trakcie kursu. Zaletą pierwszego typu treningu jest jego skorelowanie z konkretnym zadaniem językowym i określonym materiałem wprowadzanym na lekcji. Oznacza to, że w trakcie wykonywania ćwiczenia instruktor czy nauczyciel podaje przykłady rozwiązań ułatwiających na przykład zapamiętanie słownictwa lub analizę materiału gramatycznego. Zaletą osobnego modułu instruktorskiego jest skoncentrowanie się na strategiach, podniesienie świadomości uczniów w tym zakresie oraz zapoznanie ich z różnorodnymi sposobami postępowania, z których każdy uczeń może wybrać najodpowiedniejsze dla siebie. Badania nad porównaniem efektywności obu typów instrukcji nie dają jednoznacznej odpowiedzi. Wydaje się jednak, że dorośli uczniowie będą preferować oddzielny moduł treningowy, podczas gdy uczniowie młodsi mogą bardziej skorzystać z instrukcji powiązanej z wykonywanymi ćwiczeniami (Wasilewska, 2016).

Najwcześniejszy model wprowadzania strategii został zaproponowany jeszcze w 1989 roku przez Ellis i Sinclair (1989). Ich niewielka książeczka jest przewodnikiem dla nauczyciela, szczególnie w trakcie ćwiczenia poszczególnych sprawności językowych. Zawiera ona przykłady strategii, których użycie można zaproponować uczniom w trakcie kursu.

Chamot i O'Malley (1987) przedstawili model CALLA (The Cognitive Academic Language Learning Approach). Istotne jest to, że proponuje on eksplicitną prezentację strategii, co ma wspomóc uczniów nie tylko w nabywaniu sprawności językowych, ale także w rozwijaniu ich wiedzy. CALLA jest modelem opartym na teoretycznym założeniu określanym jako podejście społeczno-poznawcze. Bazuje na wiedzy nabytej wcześniej przez uczniów bądź studentów, kładzie nacisk na uczenie się we współpracy oraz rozwój świadomości metakognitywnej i refleksji nad własnym rozwojem językowym. CALLA promuje również podejście zadaniowe, w którym nauczyciel stara się skoordynować treści przedmiotowe, język oraz strategie uczenia się. Można więc rozróżnić jego pięć faz: przygotowanie zadania, prezentacja, ćwiczenie, ewaluacja, rozszerzenie na inne podobne konteksty. W podręczniku *The Learning Strategies Handbook* (1999), Chamot, Barnhardt, El-Dinary i Robbins podają liczne przykłady instrukcji w zakresie bezpośredniego wprowadzania strategii na podstawie modelu CALLA. Nie ulega wątpliwości, że chociaż podręcznik powstał jeszcze przed erą szerokiego zastosowania Internetu i innych multimediów w nauczaniu języka, przykłady treningu strategii mogą zostać wykorzystane także we współczesnym kontekście. Podręcznik przedstawia na przykład gotowy scenariusz lekcji prezentującej strategię przewidywania (Chamot i in., 1999: 80-81). Na wstępie nauczyciel stosuje burzę mózgow, aby uświadomić uczniom kiedy i w jakich okolicznościach stosuje się strategię przewidywania (faza przygotowania). W fazie prezentacji nauczyciel wyjaśnia uczniom istotę i potrzebę przewidywania: „We use prediction to help us remember what we know and to get our minds ready for learning the new material” (Przewidywanie stosujemy, aby lepiej przypomnieć sobie to, co już wiemy, i przygotować nasz umysł do nauczania się nowego materiału). Następnie uczniowie mają okazję zastosować przewidywanie, zastanawiając się, jakie słownictwo może pojawić się w tekście o określonej tematyce. Po wysłuchaniu lub przeczytaniu tekstu uczniowie sprawdzają, czy przewidziane słownictwo rzeczywiście się w nim pojawiło. Podczas fazy oceny uczniowie wyrażają opinię, czy strategia przewidywania faktycznie pomogła im w lepszym zrozumieniu tekstu. Następnie nauczyciel, poprzez pytanie typu: „W jakich jeszcze sytuacjach możemy zastosować tę strategię?”,



ukazuje jej szersze zastosowanie, na przykład do przewidywania zakończenia jakiejś historii lub chociażby do przewidywania, jakie pytania mogą pojawić się na teście (faza ekspansji).

Inny model instrukcji strategicznej, który został zaproponowany przez Cohena w 1998 roku i nazwany SSBI (Styles and Strategies-Based Instruction), zwraca uwagę także na style uczenia się. W pierwszej fazie zdiagnozowane zostają właśnie style uczenia się oraz strategie już stosowane przez uczniów. Następnie sam nauczyciel przedstawia swój styl uczenia się oraz strategie, które stosuje, wyjaśniając uczniom jednocześnie, na czym polega wybór strategii i dlaczego jest on tak istotny w przypadku różnych stylów uczenia się. W kolejnej fazie, wykonywania zadań językowych, nauczyciel obserwuje stosowanie strategii przez uczniów i w razie potrzeby służy im pomocą. Zasadniczą wadą tego modelu jest fakt, że nie sprawdza się on, jeśli nauczyciel czy instruktor sam nie ma wystarczającego doświadczenia w stosowaniu strategii lub jeśli nie umie tych strategii zdefiniować, a co za tym idzie, nie potrafi uświadomić uczniom ich istnienia i możliwości ich zastosowań.

Zrewidowany model instrukcji strategicznej został zaprezentowany przez Oxford w książce z 2011 roku. Na podstawie swoich wcześniejszych rozważań autorka sugeruje, że eksplicytny trening strategiczny jest najbardziej efektywny. Wprowadzanie strategii bez odpowiedniego wstępu i objaśnień nie spełnia oczekiwań ani uczniów, ani nauczycieli. Oxford podaje szereg sugestii dla instruktorów, które mogą być pomocne przy wprowadzaniu strategii do programu nauczania. Przede wszystkim należy uwzględnić potrzeby, postawy i opinie uczniów, zanim zaplanuje się trening strategiczny. Następnie trzeba upewnić się, w jakim stopniu wprowadzane strategie odpowiadają zadaniom językowym, które są zaplanowane dla danego kursu. Nie można także pominąć sposobów uczenia się i celu kursu oraz trzeba zapewnić uczniom okazje do ćwiczenia strategii poprzez propozycje różnorodnych aktywności, dodatkowych materiałów dydaktycznych oraz pomocnych wskazówek. Nie ulega wątpliwości, że zakres i intensywność treningu będzie zależała od wielu czynników indywidualnych, np. motywacji uczniów, ich zainteresowań czy poziomu lęku językowego. Należy także zapewnić sposoby ewaluacji częstotliwości użycia strategii oraz ich efektywności.

W swoim nowym modelu strategicznej samoregulacji Oxford (2011: 174) proponuje zwiększenie częstotliwości stosowania strategii poprzez wzięcie pod uwagę czynników takich jak wiek uczniów, kultura kraju ojczystego

oraz stopień biegłości językowej. Wydaje się bowiem, iż niektóre kultury mają tradycje stosowania przeważnie strategii mechanicznego zapamiętywania, a inne – wyłącznie indukcyjnej prezentacji gramatycznego materiału językowego. Co więcej, wydaje się, że dzieci bardziej skorzystają z treningu indywidualnego, a dorośli mogą trenować strategie w grupie. Zaproponowany przez Oxford model (2011: 188) posiada sześć faz: przygotowanie do wprowadzenia strategii, podnoszenie świadomości na temat potrzeby ich zastosowania, modelowanie i nazywanie strategii, łączenie i monitorowanie ich użycia, ewaluację i przenoszenie strategii na kolejne zadania i wreszcie zawłaszczanie poszczególnych strategii przez uczniów. Sporo jest w tym modelu prezentacji indukcyjnej, ponieważ uczniowie czy studenci podczas fazy podnoszenia świadomości dopiero zauważają, że w ogóle strategie stosują, a następnie samodzielnie starają się je modelować i nazywać. Według Oxford, model ten jest bardziej przyjazny dla uczniów, ponieważ są im dostarczane materiały, podawane wskazówki, proponuje się systemy ewaluacji użycia strategii. Uczniowie nie są pozostawieni sami sobie – nauczyciel pełni tu rolę przewodnika i osoby ułatwiającej proces uczenia się języka (ang. *facilitator*).

Kolejny model Cohena (2003) sugeruje podobne stadia wprowadzania strategii uczenia się:

- opisywanie, modelowanie oraz podawanie przykładów potencjalnie użytecznych strategii,
- podawanie przykładów własnych strategii używanych przez studentów,
- prowadzenie dyskusji w małych grupach, a następnie na forum całej grupy na temat używania strategii,
- zachęcanie uczniów do eksperymentowania z używaniem strategii, których nie stosowali wcześniej,
- integrowanie strategii z codziennym nauczaniem,
- asymilowanie strategii do bezpośredniego użycia przy wykonywaniu zadań językowych.

Inne modele, np. Flaitz i Feyten (1996), kładą nacisk na wiek uczniów (dzieci, dorośli i seniorzy) oraz na to, że najłatwiej przyswajają się strategie, które są w jakiś sposób istotne dla wykonywanych zadań (Williams i Burden, 1997). Zauważa się też, że uczniowie, z oczywistych przyczyn, najczęściej stosują strategie wspomagające nabywanie słownictwa.

W związku z różnicami kulturowymi w stosowaniu strategii, Oxford (2011) sugeruje jednak, żeby nie zmuszać studentów do eksperymentowania ze strategiami, które są obce dla ich kultury. Wspomniana już wyżej sytuacja preferowania uczenia się pamięciowego dotyczy przede wszystkim studentów z Azji. Zauważono jednak, że przy okazji zapamiętywania stosują oni cały szereg innych, bardziej złożonych operacji mentalnych, i nie będą się czuli komfortowo, gdy dostaną polecenie zmiany swojego repertuaru strategii.

#### **4.3. Trening strategiczny w zakresie stosowania techniki do uczenia się języków**

Rozwój technologii i coraz większa różnorodność proponowanych rozwiązań technicznych zwracają uwagę na potrzebę kształcenia strategii korzystania z techniki cyfrowej do uczenia się języków obcych. Hubbard (2013), wskazując na potrzebę instruowania uczniów, jak korzystać z techniki do pracy nad językiem, przedstawia cztery przyjmowane zwykle założenia, które nie znajdują jednak potwierdzenia w badaniach. Oto one:

- „Właściwie zaprojektowane zadania z wykorzystaniem techniki będą bardziej lub mniej automatycznie prowadziły do sukcesu ucznia.
- Z czasem uczniowie będą zbliżać się do bardziej efektywnych sposobów wykorzystania techniki do uczenia się.
- O ile w przeszłości trening był uzasadniony, o tyle obecnie ‘cyfrowi tubylcy’ (Prensky, 2001) nie potrzebują treningu.
- Ponieważ technologia staje się znormalizowana (Bax, 2003, 2011), zarówno nauczyciele, jak i uczniowie nie potrzebują treningu” (Hubbard, 2013: 174).

Trening strategiczny powinien więc obejmować strategie efektywnego korzystania z techniki oraz strategie uczenia się języków obcych. Odnosząc potrzebę treningu do standardów TESOL (por. cz. druga 2.2), Hubbard (2013) zauważa, że uczniowie wymagają pomocy głównie w realizacji celu trzeciego standardów TESOL (patrz rozdział 2.2.1).

Model treningu strategicznego TCLTSP został wprowadzony w Chinach w latach 2008-2015 (Gao i in., 2017). W tym modelu “T” oznacza doświadczanie zadania (ang. Tasks experiencing), “C” oznacza udział innych osób, np. nauczycieli, uczniów (ang. Contribution of teacher / tutors / group members),

“L” oznacza samorozumienie się uczniów (ang. Learners’ self-understanding), “T” oznacza rozumienie celu (ang. understanding of Target), “S” oznacza rozumienie strategii uczenia się (ang. understanding learning Strategies), a “P” oznacza świadome kontrolowanie procesu uczenia się (ang. taking conscious control of learning Process). Model ten oparty jest na przesłankach, że użycie strategii zależy od:

- czynników uczniowskich
- cech języka docelowego
- świadomości znaczenia wiedzy wstępnej, często pozajęzykowej
- umiejętności refleksyjnego podejścia do używanych strategii
- obecności nauczycieli, którzy współpracują ze sobą i grupami uczniów poprzez monitorowanie, prowadzenie i pomaganie w nauce.

Model ten łączy zasady samoregulacji (Zimmerman, 1990) z przekonaniem zakorzenionym w pedagogice Deweya i Levina, iż „uczenie się jest procesem, w którym wiedza jest tworzona poprzez przetworzenie doświadczenia” (Kolb, 1984: 38).

Kończąc tę część, trzeba podkreślić, iż pomimo niejasnych nawet do dziś rezultatów badań nad efektywnością treningu strategicznego, wydaje się istotne pokazywanie uczniom pożytecznych sposobów usprawniania procesu uczenia się języka, tym bardziej, że są one niezbędne do podnoszenia poziomu autonomiczności, o czym w następnej części książki.

## 5. Autonomia ucznia

Samo pojęcie autonomii nie jest niczym nowym. O autonomii w sensie politycznym dowiadujemy się już z historii antycznej, kiedy to miasta-państwa starożytnej Grecji posiadały duży stopień niezależności od nadrzędnego organizmu państwowego. Natomiast o autonomii w edukacji wspominają już Galileusz w XVII wieku i Jean Jacques Rousseau w wieku XVIII. Obaj podkreślają fakt, iż rzeczywiste nabywanie wiedzy i umiejętności powinno mieć miejsce przede wszystkim w umyśle ucznia, niezależnie od nauczyciela, którego głównym zadaniem jest nadawanie kierunku rozwoju poznawczego, a nie wyłącznie podawanie informacji do pamięciowego opanowania. Jednak w nauczaniu i uczeniu się języków obcych autonomia pojawia się dopiero w drugiej połowie XX wieku.

### 5.1. Definicje i kategorie

Pojęcie autonomii w uczeniu się języków obcych po raz pierwszy zostało użyte i opisane przez Henri Holec'a (1981) w jego nowatorskiej i doniosłej pracy pt. *Autonomy and Foreign Language Learning* (Autonomia a uczenie się języka obcego). Holec definiuje autonomię jako „zdolność kontrolowania własnego procesu uczenia się” (1981: 3). Jednym z komponentów tej umiejętności jest indywidualna sprawność w zakresie kierowania tym procesem, a więc podejmowanie decyzji dotyczących jego celów, organizacji, postępów i ewaluacji. Dickinson z kolei podaje cztery kategorie autonomii (1987):

- samokierowanie (uczeń rozumie istotę autonomii, jest świadomy takiej możliwości, ale nie zawsze jest w stanie ją stosować),
- samoinstruowanie (uczniowie pracują sami, bez bezpośredniej kontroli nauczyciela, co może odbywać się również w klasie, np. podczas pracy grupowej czy podczas wykonywania zadań indywidualnych),
- występowanie połowicznej autonomii (uczniowie są przygotowywani przez nauczyciela do niezależnego uczenia się, dzieje się to przede wszystkim w warunkach nauczania formalnego),
- występowanie pełnej autonomii (uczeń jest w pełni odpowiedzialny za swoje decyzje; nie ma tu ani instytucji edukacyjnej, ani nauczyciela, natomiast może zdarzyć się tak, że uczący się zdecyduje o samodzielnej nauce języka obcego w warunkach domowych)

Kontekst w pełni autonomiczny będzie się więc pojawiał w przypadku np. e-learningu, nauczania hybrydowego (ang. blended learning) czy tzw. kursów online wykorzystujących specjalnie do tego przygotowane materiały edukacyjne.

### 5.2. Czynniki, które miały wpływ na pojawienie się tendencji autonomicznych we współczesnej edukacji językowej

Benson (2001: 22) wyróżnia pięć zasadniczych tendencji, dzięki którym autonomia w nauczaniu języków obcych zaczęła mieć szczególne znaczenie. Pierwsza z nich to reformy edukacyjne, które miały miejsce w XX wieku. Należy tu wymienić takich edukatorów jak Montessori, Steiner czy Dewey. Ich podejście do edukacji dalekie było od tradycyjnego jej pojmowania jako procesu zależnego przede wszystkim od nauczyciela, jego postawy oraz stosowanych technik nauczania. Uczniowie, zwłaszcza w młodym wieku, potrzebują stymulacji,

zainteresowania oraz ciągłego motywowania do wysiłku. Podejście indywidualne, nauka jako zabawa, większa swoboda zachowania oraz wypowiedzania się – to cechy charakterystyczne edukacji alternatywnej, proponowanej przez np. Montessori czy Steiner. Natomiast Dewey reprezentował podejście społeczno-konstruktywistyczne, traktując proces uczenia się jako indywidualne rozwiązywanie postawionych problemów, w kontekście przygotowywania uczniów do życia i funkcjonowania w społeczeństwie. W takim kontekście autonomia ucznia wiąże się z podejmowaniem odpowiedzialności za własny proces uczenia się oraz z traktowaniem nauczyciela bardziej jako przewodnika niż jako tradycyjnego instruktora.

Drugą tendencją wyszczególnioną przez Bensona jest rozwój edukacji osób dorosłych, zgodny z często dzisiaj podkreślanym zaleceniem uczenia się przez całe życie obecnym w programach Unii Europejskiej. Uczniowie dorośli, często nawet znacznie starsi wiekiem, nie zawsze mieszczą się w rygorach typowej klasy szkolnej. W związku z tym trzeba było zaproponować nieco inne podejście, bardziej indywidualistyczne, wykorzystujące ich ogromne doświadczenie życiowe i zawodowe. Nie jest trudno w naszym kraju zauważyć wciąż rosnące zainteresowanie osób starszych uczeniem się języków obcych, zwłaszcza angielskiego. W ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku tworzą się liczne grupy językowe. Niestety, wciąż nie ma dla nich odpowiednich materiałów edukacyjnych, a podręczniki znanych wydawnictw są raczej dostosowane do potrzeb dzieci i młodzieży. Również nie wszyscy nauczyciele są właściwie przygotowani do pracy z uczniami starszymi. Jest więc tu miejsce dla wykorzystania różnorodnych technologii edukacyjnych, włącznie z materiałami internetowymi, pod warunkiem oczywiście, że starsi uczniowie będą potrafili z tych technologii sprawnie korzystać.

Kolejnym czynnikiem, który miał wpływ na rozwój autonomii, szczególnie w uczeniu się języków obcych, była zmiana podejścia do przebiegu samego procesu nauczania, który stał się bardziej skoncentrowany na uczniu. Już w latach siedemdziesiątych XX wieku obserwujemy większy nacisk na rolę tzw. czynników indywidualnych w procesie nabywania języka, czyli na osobowość ucznia, motywację, style uczenia się, wiek i płeć ucznia, a także na stosowane przez niego strategie uczenia się. Liczne badania naukowe, prowadzone głównie w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych, udowodniały wpływ tychże zmiennych na sukces w uczeniu się języka lub na jego brak. Oczywiście, jak to bywa z wieloma aspektami zmiennych uczniowskich, rezultaty tych badań były dalekie od formułowania ostatecznych konkluzji na temat uwarunkowań

sukcesu. Jednakże takie zmienne jak motywacja, uzdolnienia językowe, kontekst edukacyjny czy wreszcie stosowanie strategii uczenia się (por. rozdział na temat charakterystyki dobrego ucznia), mają zdecydowanie udowodniony pozytywny wpływ na przebieg procesu nabywania języka.

Wspomnieć należy wreszcie o dwóch jeszcze czynnikach, które przyczyniły się do zainteresowania autonomią: o filozofii konstruktywizmu oraz o prawach jednostki, które kojarzą się z autonomią polityczną. Konstruktywizm podkreśla odpowiedzialność jednostki, a autonomia polityczna – jej wolność oraz prawo do decydowania o własnych potrzebach.

### 5.3. Trzy różne koncepcje autonomii i problemy z tym związane

Koncepcje autonomii określili Benson i Voller w książce z 1997 roku. Pierwsza dotyczy umiejętności posługiwania się technikami nauczania, które mają znamiona działań indywidualnych. Dla uczniów, którzy przyzwyczaili się do zależności od decyzji nauczyciela, każda samodzielna praca stanowić może wyzwanie. Podobnie trudne może być dokonywanie wyboru, nawet tak prostego, jak wybór rodzaju zadania domowego. Dlatego też, aby rozwinąć autonomię w procesie uczenia się, trzeba uczniów do niej przygotować poprzez stopniowe wprowadzanie postępowań mających autonomiczny charakter. Niejeden uczeń, a także rodzic, może mieć w tym miejscu wątpliwości, czy taka właśnie powinna być rola nauczyciela. Tradycyjnie nauczyciel jest bowiem postrzegany jako osoba kontrolująca proces uczenia się i że dzięki tej kontroli uczniowie są w stanie nauczyć się wymaganego materiału. Jakikolwiek rozluźnienie tej kontroli może skutkować, według tradycjonalistów, brakiem postępów, zniechęceniem i demotyacją. Z takim pojmowaniem autonomii może zmierzyć się niejeden nauczyciel, więc należy wytrwale wyjaśniać zarówno uczniom, jak i ich rodzicom, jakie są cele autonomizacji procesu nauczania. Języka obcego trzeba się bowiem uczyć nieustająco, nawet po zakończeniu edukacji szkolnej. Jeśli zarzucimy ciągłą pracę nad językiem, po pewnym czasie bardzo wiele zapomnimy i komunikacja przestanie być możliwa. Autonomizacja procesu nauczania przygotowuje ucznia do samodzielnej pracy nad rozwijaniem języka przez całe życie.

Kolejnym wyzwaniem zdaje się być koncepcja autonomii jako procesu przejmowania odpowiedzialności za swoje własne postępy. W takiej wersji autonomia jawi się bardziej jako stan umysłu niż jako umiejętność. Uczeń

autonomiczny nie będzie winił nauczyciela za swoje porażki, ale zastanowi się nad ich przyczynami i podejmie właściwe decyzje. Nauczanie o charakterze bardziej tradycyjnym podkreśla jednak odpowiedzialność nauczyciela, programy kształcenia nauczycieli wyraźnie do tego się odnoszą. Zmiana charakteru i kierunku tej odpowiedzialności często budzi kontrowersje: uczeń jest często traktowany jako osoba pasywna lub wręcz niechętna do nauki, a co za tym idzie, niezdolna do uniesienia teź odpowiedzialności. Oczywiście, należy również pamiętać, że w procesie nauczania istnieją także elementy, za które odpowiada przede wszystkim nauczyciel, jak choćby testowanie i ocenianie.

I wreszcie trzecia koncepcja autonomii dotyczy podejmowania decyzji, negocjowania tych decyzji z nauczycielem, a nawet, w niektórych przypadkach, zastępowania nauczyciela. Osiągamy to poprzez umocnienie pozycji ucznia (ang. empowerment) w klasie, czego elementem może być na przykład tzw. kontrakt klasowy określający prawa i obowiązki obu stron procesu uczenia się i nauczania. Wielu tradycjonalistów widzi w tym przejaw słabości nauczyciela i przewiduje problemy z dyscypliną w klasie jako wynik braku szacunku uczniów dla osoby nauczającej.

#### **5.4. Charakterystyka autonomicznego ucznia; etapy wprowadzania autonomii w klasie**

Zachowania autonomiczne do pewnego stopnia pokrywają się z działaniami typowymi dla tzw. dobrego ucznia, scharakteryzowanego na początku niniejszej pracy. U uczniów autonomicznych w trakcie trwania procesu uczenia się języka obcego będą pojawiać się następujące czynności:

- określanie własnych potrzeb i celów znajomości języka (należy zdawać sobie sprawę, że nie wszystkim uczniom natychmiast potrzebna jest umiejętność mówienia w języku obcym);
- wyszukiwanie własnych materiałów do nauki, często dodatkowych, niezależnie od tych sugerowanych przez nauczyciela;
- planowanie i wypróbowywanie najlepszych ćwiczeń językowych, spełniających wymagania ucznia;
- wybieranie miejsca i czasu nauki języka;
- traktowanie nauczyciela jako doradcy i pomocnika, a nie wyłącznie jako autorytetu;



- monitorowanie własnych postępów w nauce oraz samooceny;
- podejmowanie odpowiedzialności za decyzje dotyczące kolejnych etapów procesu uczenia się języka;
- podejmowanie odpowiedzialności za pracę w grupach i za interakcję w języku obcym w klasie;
- stosowanie w sposób świadomy i odpowiedzialny strategii uczenia się oraz kontrolowanie użyteczności tych strategii (za: Boud, 1988; Legutke i Thomas, 1991).

Na marginesie wspomnieć należy o tym, że autonomiczne nauczanie i uczenie się najlepiej rozwinęło się w Australii. Ze względu na olbrzymie odległości pomiędzy zabudowaniami mieszkalnymi w pozamiejskiej części kontynentu nie było w zasadzie możliwości posyłać dzieci do szkoły w tradycyjny sposób. Po I wojnie światowej zastosowano więc już pewien sposób nauczania na odległość – a mianowicie lekcje były prowadzone przez radio, a dzieci, nadzorowane przez rodziców, miały obowiązek tych audycji lekcyjnych słuchać. Po II wojnie światowej to samo odbywało się za pomocą telewizji, a współcześnie – przez Internet, za pomocą komunikatorów. Dopiero starsze dzieci są posyłane do szkoły średniej z internatem, w ośrodkach miejskich. Po zakończeniu okresu nauki dzieci rozwiązywały przysyłane do domu pisemne testy podsumowujące nabytą wiedzę i umiejętności, a następnie rodzice odsyłali testy z powrotem do ośrodka szkolnego. Obecnie ocenianie podsumowujące odbywa się poprzez różnego rodzaju multimedia, dzięki czemu informacja zwrotna otrzymywana jest stosunkowo szybko. Są to z pewnością bardzo ciekawe rozwiązania edukacyjne, stojące w zasadzie u podstaw różnorodnych typów nauczania na odległość w europejskich i amerykańskich szkołach.

Różne mogą być przyczyny podejmowania autonomicznych rozwiązań w uczeniu się języka obcego. Jedną z nich może być właśnie duża odległość od centrum językowego, jeżeli decyzję o nauce podejmuje osoba dorosła, która nie miała okazji opanować języka podczas edukacji szkolnej. Inne przyczyny to brak właściwych podręczników i materiałów dydaktycznych odpowiadających potrzebom ucznia na kursie językowym; niepełnosprawność i związane z nią trudności w poruszaniu się czy duże koszty kursu w przypadku języka o niewielkiej popularności wśród uczących się.

Etapy autonomizacji procesu uczenia się języka zostały zaproponowane między innymi przez Scharle i Szabó (2000). Pierwszy etap to

podnoszenie świadomości ucznia w zakresie możliwości autonomicznego uczenia się. W większości przypadków uczniowie nie zdają sobie sprawy, że takie możliwości w ogóle istnieją; w takiej sytuacji należy ich przygotować do podjęcia odpowiedzialności za sukces czy porażkę. Służą temu ćwiczenia polegające na rozpoznaniu strategii uczenia się, na ich zastosowaniu oraz na zdaniu sobie sprawy z własnego stylu uczenia się, czyli własnych preferencji w zakresie prezentowania materiału językowego. Dobrze jest też przedstawić uczniom style atrybucji i uświadomić im istnienie wewnętrznych i zewnętrznych czynników mających wpływ na własne pojmowanie przyczyn sukcesów i porażek (por. Weiner, 1986). Ludzie chętnie przypisują sukces czynnikom wewnętrznym, takim jak talent lub ciężka praca, natomiast mają tendencje do przypisywania porażek czynnikom zewnętrznym, takim jak obiektywna trudność zadania albo brak szczęścia. Dobrze jest czasem zdać sobie sprawę z faktu, że porażka może zależeć po prostu od źle wykonanej pracy i słabego zaangażowania. Wtedy można podjąć indywidualne działania naprawcze.

Kolejnym etapem po podniesieniu świadomości związanej z możliwością większej autonomizacji może być zmiana nastawienia. Zadania w tym obszarze obejmują samodzielne podejmowanie decyzji, dokonywanie wyborów, np. rodzaju zadania domowego czy typu projektu do wykonania w grupie. Wreszcie najbardziej zaawansowany etap autonomizacji będzie polegał na wykonywaniu niektórych zadań, za które zwykle był odpowiedzialny nauczyciel, np. przeprowadzanie testów, quizów, wzajemne koleżeńskie sprawdzanie zadań domowych. Ostatni etap wprowadzania autonomii będzie zatem polegał na przynajmniej częściowej zamianie ról.

Inną hierarchię rozwijania autonomii zaprezentował David Nunan (1997). Rozróżnił on pięć etapów tego procesu. Pierwszy z nich to podnoszenie świadomości (ang. awareness raising) uczniów co do celów uczenia się, różnorodności stylów przyswajania informacji oraz metod i technik pracy z materiałem językowym. Kolejnym etapem jest zaangażowanie uczniów (ang. involvement) w dokonywanie właściwych dla siebie wyborów w procesie uczenia się języka. Trzeci etap to interwencja (ang. intervention). Uczniowie uczą się modyfikować sposoby uczenia się, cele nauki oraz zadania do wykonania. Następnie pojawia się etap tworzenia (ang. creation), czyli ustalanie własnych niezależnych celów oraz przydatnych dla siebie aktywności. Wreszcie pojawia się ostatni etap rozwoju autonomii, czyli transcendencja (ang. transcendence). Jest to czas, kiedy uczniowie okazują się zdolni do przeniesienia umiejętności

podejmowania decyzji poza instytucje szkolne, potrafią przejąć odpowiedzialność za te decyzje i są gotowi do uczenia się przez całe życie.

W ostatnich latach obserwujemy rosnące zainteresowanie badaniami nad autonomią w połączeniu z tożsamością i motywacją. Okazuje się, że nie może istnieć autonomizacja procesu uczenia się języka bez motywacji ucznia (Gao i Lamb, 2011: 1). Jednocześnie zbudowanie własnej tożsamości stanowi zarówno cel, jak i rezultat autonomizacji. W tych nowych podejściach (por. Murray, Gao i Lamb, 2011) uczeń jest postrzegany jako autonomiczna jednostka umiejscowiona w kontekstach indywidualnych i społecznych, które mają wpływ na budowanie jej tożsamości. Z kolei tożsamość ta nie może być zbudowana bez odpowiedniej dawki autonomii. Te trzy czynniki są ze sobą nieodwracalnie sprzężone, czemu, jak twierdzą niektórzy autorzy z wymienionego wyżej tomu, sprzyja rozwój technologii informacyjnej i urządzeń mobilnych potrzebnych do jej przekazywania.

### **5.5. Autonomia w kontekście technologii informacyjnych i komunikacyjnych**

Wraz z rozwojem technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) wzrosła znacznie możliwość nauczania i uczenia się na odległość, co wiąże się nierozzerwalnie z autonomią, czyli podjęciem odpowiedzialności za cały przebieg procesu edukacji, w tym edukacji językowej. Często również pojawiają się formy tzw. nauczania skoordynowanego lub hybrydowego (ang. blended learning), gdzie przez część zajęć uczniowie spotykają się z nauczycielem twarzą w twarz, a przez resztę czasu uczą się samodzielnie w warunkach domowych, w porcjach często nie do końca ustalonych (Murphy, 2011: 107).

W przypadku tego rodzaju programów uczniowie lub studenci (Murphy, 2011: 107):

- są odpowiedzialni za wszystkie decyzje związane z ustalaniem czasu nauki,
- ustalają samodzielnie osobiste cele uczenia się języka,
- decydują o kolejności realizacji poszczególnych elementów materiału językowego,
- monitorują własne postępy w nauce,

- starają się utrzymać wysoki poziom motywacji do nauki języka, która jest najbardziej istotnym elementem uczenia się na odległość.

Coraz więcej badań naukowych pojawia się w zakresie stosowania technologii mobilnych, a głównie telefonów typu smartfon lub tabletów z dostępem do Internetu. Urządzenia te pozwalają na dostęp do wiedzy, niezależnie od miejsca przebywania i pory dnia (Demirbilek, 2010: 236). Prowadzone badania dotyczą przede wszystkim zagadnienia wpływu urządzeń mobilnych na lepszą jakość uczenia się i nauczania. Demirbilek wymienia pięć cech charakterystycznych urządzeń mobilnych, które mogą mieć pozytywny wpływ na jakość edukacji. Są to:

- możliwość łatwego przenoszenia z miejsca na miejsce,
- interaktywność (przesyłanie danych, dzielenie się z innymi, kontakt mailowy oraz za pomocą komunikatorów),
- indywidualizacja procesu uczenia się – materiały i sposób uczenia się mogą być dostosowane do właściciela urządzenia,
- możliwość połączenia z innymi, bardziej stabilnymi urządzeniami w celu umożliwienia kontaktu z grupą i nauczycielem,
- możliwość zdobywania danych tu i teraz (Demirbilek, 2010: 237).

Jednakże niezależnie od pozytywnego wpływu zastosowania urządzeń mobilnych na efektywność edukacji, w literaturze przedmiotu pojawiają się również pewne wątpliwości. Wach (2012: 371), cytując opinie innych autorów (Reinders i White, 2011; Benson, 2011), zauważa trzy problemy, które mogą się pojawić podczas używania tego rodzaju technologii. Po pierwsze, nieograniczony dostęp do informacji: bez odpowiedniego pokierowania, może wręcz ograniczyć poczucie odpowiedzialności u uczniów. Nie będą oni czuli potrzeby zdobywania danych, skoro mają je dostępne w każdej chwili, bez żadnego wysiłku. Po drugie, nie jest wciąż dokładnie zbadane, czy istotnie zastosowanie technologii, pomimo pewnego ładunku autonomicznego myślenia, rzeczywiście wpływa pozytywnie na osiągnięcia uczniów w uczeniu się języka obcego. Po trzecie wreszcie, bez stymulowania właściwego poziomu interakcji w grupie, autonomiczne uczenie się może wcale nie prowadzić do rozwijania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Niezbędny wydaje się więc pewien poziom kontroli ze strony nauczyciela.

Z drugiej strony, ze względu na ograniczoną obecność nauczyciela, zmianę, przynajmniej częściową, środowiska nauczania z klasowego na

domowe, częściowy lub wręcz całkowity brak tradycyjnej interakcji w grupie rówieśniczej (Murphy, 2011: 108), niezbędnym aspektem nabywania języka obcego z użyciem urządzeń mobilnych będzie konieczność zastosowania różnorodnych rodzajów strategii.

W tej części skoncentrowaliśmy się na roli stosowania technologii w rozwijaniu autonomicznego uczenia się języka. W rozdziale 1.2.2.4 części drugiej natomiast znajdziemy bardziej szczegółowe opracowanie strategii stosowanych w uczeniu się z użyciem technologii mobilnych.

## 6. Podsumowanie części pierwszej

Można się spodziewać, że strategie uczenia się będą miały szczególne zastosowanie w środowisku nauczania mobilnego i cyfrowego z następujących powodów:

### Strategie

- mają pozytywny wpływ na rozwój autonomizacji procesu uczenia się języka,
- pozwalają monitorować własne postępy w nauce,
- umożliwiają ustalenie własnych celów uczenia się języka,
- umiejętnie stosowane pomagają znacznie w nabywaniu zdolności uczenia się przez całe życie,
- kształcą umiejętność selekcjonowania informacji, a przede wszystkim rozróżniania danych użytecznych od nieużytecznych,
- pomagają opanować emocje i lęk językowy; dzięki stosowaniu strategii uczniowie mogą poczuć się pewniej na gruncie samodzielnego uczenia się języka.

Część pierwsza tej książki prezentuje badania nad istotą strategii uczenia się w środowisku typowej klasy szkolnej. Na początku ukazane zostały liczne, dawniejsze i współczesne, definicje strategii wraz z komentarzem dotyczącym strategii jako uwarunkowań sukcesu w uczeniu się języka. Następnie przedstawiono liczne klasyfikacje strategii, począwszy od tych, które zostały sformułowane w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Szczególną uwagę zwrócono na grupę strategii komunikacyjnych, które czasem są zaliczane do strategii bezpośrednich (Oxford, 1990a), a czasem stanowią osobną grupę (Faerch i Kasper, 1983). W kolejnej części opisane zostały rodzaje treningu strategicznego oraz

badania na temat hipotetycznego wpływu tego treningu na sukcesy w uczeniu się języka. W ostatnim fragmencie tej części zdefiniowano pojęcie autonomii ucznia oraz nawiązano do zmian w systemie nauczania, jakie zaszły pod wpływem technologii informacyjno-komunikacyjnych, z zaznaczeniem tego, że mogą one prowadzić do zwiększenia poziomu autonomii.

Część druga natomiast zajmuje się już bardziej szczegółowo badaniami nad autonomią i zastosowaniem strategii w środowisku nauczania wspomaganego technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi.

## Część II: Badania strategii uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym

---

### 1. Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym

#### 1.1. Przegląd badań i analiz

Badania nad stosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w uczeniu się i nauczaniu języków są prowadzone od około siedemdziesięciu lat. Równocześnie z badaniami rozwijało się również praktyczne podejście do TIK w edukacji językowej, uwzględniające techniki pracy dydaktycznej z narzędziami cyfrowymi na danym etapie ich rozwoju. Z przeglądu historycznego wynika, że wraz rozwojem możliwości technicznych badacze i nauczyciele testują i dokonują ewaluacji metody pracy nad językiem z materiałami i narzędziami cyfrowymi. Badacze wskazują na związek pomiędzy techniką, a konkretnie tym, co oferuje ona w danej chwili, a podejściami dydaktycznymi do TIK w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Poniżej przedstawione zostaną badania i analizy odnoszące się do strategii uczenia się języków w zmieniającym się środowisku cyfrowym.

Związek strategii uczenia się języków obcych i techniki cyfrowej dostrzeżono bardzo wcześnie. Znamienne jest, że współautorką pierwszego popularnego wideodysku, który odnosił się do strategii uczenia się (umożliwiał bowiem uczniom kontrolę nad własnym uczeniem) była Joan Rubin (Rubin, 1988; 1996 cytowane w Oxford i in., 2014). Jednak wideodysk szybko stał się przestarzały z powodu zmian w rozwoju techniki. Lecz badania nad strategiami toczyły się w dwóch kierunkach. Jeden kierunek przedstawiony został w części pierwszej tej książki. Badacze strategii od początku podkreślali znaczenie treningu strategicznego podczas używania języka w środowisku zewnętrznym (Wenden, 1986; O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990; Shorrocks, 1991; Ellis, 1994; Mitchell i Myles, 1998). Nauczyciel, który powinien starać się „by uczniowie mieli okazję do stosowania strategii w sytuacjach podobnych do tych, z jakimi rzeczywiście spotykają się w swoim życiu” (Studenska, 2005: 80), oraz powinien stwarzać „uczniom okazję do używania znanych strategii w nowych sytuacjach” (Studenska, 2005: 80), zwykle nie zauważał, że od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku TIK stanowiły coraz bardziej popularne narzędzie i środek komunikacji wśród młodzieży. W najnowszych badaniach używania strategii afektywnych

(Mystkowska-Wiertelak, 2016: 50) zauważono, że studenci odnajdują przyjemność w kontaktach językowych poza edukacją formalną, czyli za pośrednictwem Internetu: czytają teksty, oglądają filmy, grają w gry komputerowe i komunikują się z cudzoziemcami za pośrednictwem medium cyfrowego.

Natomiast w drugim kierunku badań, skierowanym na komputerowo wspomagane uczenie się języków, potrzeba łączenia badań nad stosowaniem TIK z głównymi obszarami badań nad przyswajaniem języków obcych była wskazywana od wielu lat (Chapelle i Jamieson, 1986, 1989, 1991; Chapelle, 1990, 1995). Jednym z tych obszarów są strategie uczenia się języków, a w szczególności strategie metakognitywne (Hauk, 2005; Hauk i Hurd, 2005).

Wykorzystanie strategii uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym było przedmiotem licznych badań (por. Chapelle i Mizuno, 1989; Harris, 2003; Hauck i Hampel, 2008; Huang, Chern i Lin, 2009; Li, 2009; Pujolá, 2002; Ulitsky, 2000). Chapelle (2000: 214) formułuje dwa cele badawcze. Jeden obejmuje badania psycholingwistyczne w zakresie przetwarzania języka, np. badanie procesu czytania podczas pracy ze słownikiem online (Hulstijn, 1993) albo badanie stopnia przyswojenia języka poprzez pomiar czasu reakcji w ćwiczeniach gramatycznych (Hagen, 1994). W tej grupie mieści się badanie strategii monitorowania błędów w zbiorze błędów poprawionych po wykonaniu dyktanda (Jamieson i Chapelle, 1987). Drugi cel odnosi się do warunków uczenia się (Chapelle, Jamieson i Park, 1996). Hurd i Hampel (2008: 288) odnoszą strategie afektywne i społeczne do narzędzi cyfrowych, które mogą je wspierać, oraz wskazują na funkcje strategii. Na przykład strategię afektywną, która polega na obniżaniu napięcia, wspomagają takie narzędzia wirtualne jak oklaski, emotikony, które wzmacniają doświadczenie językowe poprzez wyrażanie i dzielenie się emocjami. Natomiast strategię społeczną polegającą na współpracy z innymi wspomagają współdzielone cyfrowe przestrzenie pracy w celu uzyskania informacji zwrotnej albo wzoru wykonania zadania. Dalej badacze podają przykłady konkretnych działań podejmowanych przez uczniów podczas uczenia się języka. I tak, przykładowo, strategia afektywna zachęcenia się do nauki polegała na świadomym przygotowywaniu się do planowanej wypowiedzi ustnej. Strategia współodczuwania z innymi polegała natomiast na wykorzystywaniu blogów do wyjaśniania nieporozumień lub braku publicznego komentarza na temat spotkania, które się nie odbyło.

W badaniach zajmowano się komputerami jako istotnymi narzędziami w nauczaniu strategii. Są to badania opisane przez Cohen i Ishihara (2005),



O'Bryan i Hegelheimer (2007), oraz Sykes i Cohen (2008). Były to jednak badania prowadzone w małych grupach. Kohler (2002) oraz Dreyer i Nel (2003) łączyli nauczanie strategii z treningiem bezpośrednim w klasie.

Badacze zajmujący się stosowaniem TIK w nauczaniu i uczeniu się języków, odwołując się do strategii uczenia się języka, stosują różne podejścia. Po pierwsze, nie wskazują konkretnych strategii, np. pisząc ogólnie „Uważa się, że uczenie oparte o dane językowe nie tylko podnosi świadomość użycia wzorcowych konwencji językowych, ale także rozwija strategie uczenia się języków, tym samym zachęca do uczenia się indukcyjnego” (Yoon i Jo, 2014: 96-97). Podobnie García-Sánchez i Luján-García (2016), badając użycie wszechobecnych narzędzi cyfrowych używanych przez studentów, wspominają o znaczeniu strategii, w tym strategii przydatnych w środowisku cyfrowym, ale nie wymieniają ich i nie definiują ich dokładnie. Po drugie, wskazują grupę strategii, np. strategie kognitywne, strategie pamięciowe, a nie szczegółowe strategie z tychże opisanych grup (por. cz. pierwsza). Po trzecie, analizują szczegółowe strategie, badając ich wykorzystanie w konkretnych zadaniach. Po czwarte, więcej uwagi poświęcają strategiom charakterystycznym dla pracy z narzędziami i materiałami cyfrowymi, takimi jak np. strategie wyszukiwania (ang. search strategies), strategie pracy z danymi korpusowymi (ang. data-driven learning strategies) (por. cz. druga 1.2.2.2) niż strategiom uczenia się języków obcych przedstawionym w części pierwszej.

Podczas używania przez uczniów narzędzi cyfrowych do uczenia się języków obcych kluczowa jest rola oprogramowania i kreatywność strategiczna uczniów. Poziom autonomii ucznia podczas pracy z narzędziami cyfrowymi zależy od rodzaju narzędzia i strategii wbudowanych w oprogramowanie (Ulitsky, 2000: 286). Uczniowie, korzystając z nowych materiałów i zasobów cyfrowych, opierają się na własnym doświadczeniu i wymyślają indywidualne strategie uczenia się (Yoon i Jo, 2014: 96-107). Użycie strategii jest więc pochodną kontekstu uczenia się (Huang i Sheng Yi, 2016).

Jednak odwołania do strategii uczenia się występują także w praktycznych podręcznikach skoncentrowanych głównie na opisie zadań i ćwiczeniach językowych wspomaganych narzędziami TIK. Autorzy tych praktycznych poradników nie odnoszą się do strategii uczenia się języków obcych według taksonomii opisanej w części pierwszej. Wskazują natomiast, że uczniowie, którzy przyzwyczajają się do ewaluacji i samodzielnego wybierania materiałów z Internetu do nauki języka obcego, są w stanie efektywnie kontrolować własne

uczenie się w swoim wolnym czasie. To pomaga im w nabywaniu większej niezależności w nauce języka (Sharma i Barret, 2007: 11). Podobnie struktura zadań z TIK, np. webquestu, zapewnia uczniom możliwość pracy autonomicznej (Smith i Baber, 2005).

Dlatego trening strategiczny w środowisku cyfrowym musi być dobrany odpowiednio do potrzeb odbiorców i dostosowany do konkretnych sytuacji i konkretnych narzędzi cyfrowych. Strategie będące przedmiotem treningu mogą być ukierunkowane na pojedyncze sprawności językowe lub na efektywne korzystanie z zasobów i materiałów (Ranalli, 2013: 76). Trening powinien koncentrować się na strategiach potrzebnych do realizacji konkretnych zadań (por. także A. D. Cohen, 1998, 2007; Oxford, Cho, Leung i Kim, 2004; Wenden, 1995).

Ewaluacja zadań, w których wykorzystuje się technikę cyfrową, nie może jednak ograniczać się tylko do efektów lingwistycznych. Podczas wykonywania ćwiczeń językowych uczniowie powinni rozwijać strategie metakognitywne, odpowiedzialność za własne uczenie się w klasie i poza nią. Pozytywny wpływ zadań wspomaganych komputerowo odnosi się do zwiększania zainteresowania kulturą kraju, w którym język jest używany, oraz do poszukiwania warunków porozumiewania się w tym języku (Chapelle, 2001: 57).

Doughty i Fought (1984; cytowane przez Doughty, 1987: 151) analizowały strategie zawarte w pytaniach o pomoc kierowanych przez uczniów do używanego programu komputerowego oraz prośby uczniów o podanie przez program reguł gramatycznych, które mogą być stosowane podczas wykonywania zadania gramatycznego.

Badania użycia strategii uczenia się w dwóch grupach, z których jedna pracowała w środowisku cyfrowym, a druga w warunkach tradycyjnych, nie pokazały znaczących różnic pomiędzy użyciem strategii w zależności od środowiska. Wskazały jednak, że uczniowie o wyższym poziomie znajomości języka stosują więcej strategii i robią to częściej (Ganjooei i Rahimi, 2008; Saito, 2005).

Badania związku używania strategii z innymi cechami uczniów, np. stylami uczenia się, wskazują, że uczniowie preferujący różne style uczenia się stosują różne strategie do wykonania zadania, a różnorodne multimedialne środowisko cyfrowe może wspierać różne potrzeby uczniów (Liu i Reed, 1994).

Badania związku używania strategii uczenia się w środowisku cyfrowym z płcią lub z wiekiem ucznia wskazują, że uczniowi starsi (powyżej 30 lat)

preferują używanie materiałów z sieci jako komplementarnych do kursów w klasie, ale spędzają więcej czasu, ucząc się w środowisku cyfrowym (Felix, 2001: 29). W tym samym badaniu mężczyźni spędzali więcej czasu z materiałami zamieszczonymi w sieci niż kobiety, oraz chętniej wybierali opcję używania materiałów cyfrowych podczas zajęć z nauczycielem (Felix, 2001: 29).

Badania obejmują także związek stosowania strategii uczenia się języków obcych z postawami wobec techniki cyfrowej. Współcześni studenci, którzy mają w większości pozytywny stosunek do techniki cyfrowej, używają słowników internetowych, czytają magazyny anglojęzyczne oraz szukają dodatkowych informacji (Olejarczuk, 2016).

Griffiths i in. (2014) podkreślają, że technika cyfrowa odgrywa znaczącą rolę w uczeniu strategii i ocenianiu ich używania przez uczniów do nauki języka, co może być badane poprzez specjalnie skonstruowane systemy diagnostyczne (Ma i Meng, 2008). Cyfrowe portfolio ucznia także wspiera rozwój strategii używanych przez uczniów (Kawai i Kawai, 2005). Portfolio online z wbudowanymi funkcjami treningu strategicznego, takimi jak: diagnoza i ocena stosowanych strategii, ustalanie celów uczenia się, planowanie nauki, ewidencjonowanie wyników i samoocenę, zwiększa interakcje uczniów i poziom ich współpracy, a nauczycielom ułatwia udzielanie informacji zwrotnej i porad (Yang, 2002b, 2005, 2006 cytowane w Griffiths i in. (2014).

## **1.2. Strategie używane w różnych kontekstach nauczania wspomaganego komputerowo**

### **1.2.1. Strategie używane podczas uczenia się na odległość**

Dębski (1997: 42) wskazuje, że pełna integracja techniki cyfrowej w nauczaniu języków obcych może nastąpić w środowiskach uczenia się, w których uczniowie mogą łatwo łączyć uczenie się języka z refleksją dotyczącą strategii uczenia się.

Cechy, które odróżniają dobrych uczniów od mniej efektywnych, to liczba i rodzaj używanych strategii oraz umiejętność wybrania strategii odpowiedniej do zadania. Natomiast uczniom słabszym brakuje wiedzy metakognitywnej o wymaganiach zadania, która to wiedza potrzebna jest do wybrania odpowiedniej w danym kontekście strategii (Chamot, 2001: 32). Umiejętność doboru strategii ma znaczenie w środowisku, w którym uczniowie częściej realizują cele inne niż edukacyjne, np. w celu komunikacji z rówieśnikami (Hurd

i Hampel, 2008: 283). Z jednej strony wczesne badania White (1995) wskazują, że uczniowie pracujący na odległość wykorzystują efektywnie strategie metakognitywne, szczególnie zarządzanie uczeniem się. Z drugiej strony Jegede i in. (1999: 268) nie zauważyli korzystania przez badanych studentów uniwersytetu w Hong Kongu (712 osób) ze strategii metakognitywnych, takich jak monitorowanie, organizowanie i refleksja nad przetwarzaniem informacji. Dość bezkrytyczne podejście uczestników badań do materiałów i procesów uczenia się autorzy tłumaczą uwarunkowaniami kulturowymi.

W uczeniu się na odległość dużego znaczenia nabierają czynniki afektywne. Samotność i izolacja ucznia powodują stopniową utratę motywacji do nauki (White, 2003: 115). Okazuje się, że uczniowie pracujący na odległość stosują więcej różnych strategii afektywnych i robią to częściej niż uczniowie pracujący w klasie (White, 1993). Strategie te to samozachęcanie, nagradzanie się i mówienie do siebie, świadome obniżanie stresu. Do strategii afektywnych stosowanych przez uczniów White (2003: 117) dodaje samomotywację, którą definiuje jako utrzymywanie impetu do uczenia się przez przypominanie sobie korzyści z kontynuowania kursu i dalszego uczenia się. Ponadto doświadczenie uczenia się stymuluje samodzielne odkrywanie strategii uczenia (White, 1999: 44, 2003: 141).

Badania Zhang i Sun (2003) wskazują, że uczniowie, którzy potrafią zarządzać swoim uczeniem, mają także dobrze rozwinięte sprawności cyfrowe. Jegede i in. (1999) przedstawili związek pomiędzy poziomem wykorzystania strategii kognitywnych przez uczniów pracujących na odległość a ich umiejętnościami uczenia się.

W badaniu prowadzonym przez Martinez (2012) studenci prowadzili blogi, w których przez dwa lata dzielili się refleksjami na temat stosowanej strategii uczenia się. Opisywali doświadczenia korzystania ze strategii z sukcesem oraz trudności w ich stosowaniu. Wspierali się i udzielali sobie rad. Blog stał się miejscem dialogu i wymiany refleksji. Uczniowie świadomie kontrolowali treści i proces uczenia się, uzyskując informację zwrotną od innych uczestników badania. Blog pozwolił nauczycielowi na wgląd w obszary uczenia się, które są zwykle niedostępne podczas pracy w klasie.

W ostatnich latach do badań strategii uczenia się zostały włączone techniki okulograficzne. Okazało się, że badanie okulograficzne pokazuje wpływ treningu strategicznego zastosowanego podczas nauczania słownictwa, który

polegał na podniesieniu świadomości morfologicznej uczniów poprzez podział słowa na morfemy, ustaleniu znaczenia morfemów oraz przewidywaniu znaczenia słowa na podstawie znaczenia każdego z morfemów, a następnie poszukiwanie definicji w słowniku (Liu, 2014).

Samodzielna praca ucznia z materiałami jest podstawą uczenia się na odległość, gdyż separacja ucznia i nauczyciela ogranicza ich kontakty i możliwości uzyskania informacji zwrotnej przez ucznia. Jednak rozwój narzędzi komunikacji w systemach zarządzania uczeniem się zapewnia w coraz większym stopniu interakcje z innymi uczącymi się i nauczycielem. Dlatego koncepcja autonomicznego uczenia się na odległość rozwija się w kierunku refleksyjnej interakcji i współpracy z innymi uczestnikami kursu. Kluczowa dla autonomii ucznia jest równowaga pomiędzy uczeniem się indywidualnym i zespołowym (Kötter, 2002: 32). Little (2001) twierdzi, że autonomia rozwija się jako wynik interakcji, czyli niezależność powstaje jako wynik współzależności. Lamy i Goodfellow (1999: 43) odnieśli wzrost autonomii do warunków refleksji i oceny strategii uczenia się. W nauczaniu na odległość oczekuje się, że uczniowie będą kształtować kompetencje indywidualne poprzez skuteczne uczestnictwo w grupach i społecznościach (Wilson i Lowry, 2000: 82). Istotny staje się element kontroli nad uczeniem się, której zakres jest negocjowany pomiędzy nauczycielem i uczniem. Zbyt silna kontrola nauczyciela ogranicza refleksyjność ucznia i interakcje wspomagającą uczenie się. W cyfrowym środowisku online nauczyciel sprawuje kontrolę poprzez modelowanie użycia właściwych form językowych. Uczniowie sprawują kontrolę na przykład przez wybór tematów, zadawanie pytań, negocjowanie znaczenia. Interakcje, wsparcie, współzależność i wspólne sprawowanie kontroli nad uczeniem się są podstawą autonomii ucznia w uczeniu się na odległość (White, 2003: 167).

Idea podkreślająca znaczenie dla rozwoju autonomii interakcji pomiędzy uczącymi się jest kontynuowana w kontekście nauczania online. Została więc podjęta w projekcie wykorzystania blogów do kształtowania autonomii i kompetencji interkulturowej (Lee, 2011). Otwarte tematy pozwalały uczniom na zespołową kontrolę własnego uczenia się, a zadania, które zlecał nauczyciel, rozwijały myślenie krytyczne.

## 1.2.2. Strategie używane podczas uczenia się z zasobami sieciowymi

### 1.2.2.1. Strategie korzystania ze słowników online

Ranalli (2013) bada możliwości zastąpienia bezpośredniego treningu strategicznego przez trening online w pięcioletnim kursie internetowym poświęconym wykorzystaniu słowników online. Dashtestani (2013) deklaruje, że użycie cyfrowych słowników online może wpływać na style uczenia się i strategie. Przedstawia częstotliwość stosowania funkcji technicznych słowników, takich jak słuchanie wymowy słów, korzystanie z hiperłączy, poznawanie etymologii słów, porównując je z funkcjami słowników drukowanych, które umożliwiają czytanie treści haseł. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele podkreślali znaczenie parametrów technicznych, czyli dostęp do słownika poprzez urządzenia mobilne, a nie komputery stacjonarne, przez Internet, krótki czas wyszukiwania hasła, krótsze i łatwiejsze definicje. Są to parametry odnoszące się do interfejsu i sposobu udostępniania treści językowych, czyli techniki użytej do produkcji słownika, a nie do strategii uczenia się języków obcych z jego wykorzystaniem. Wyniki badania wskazują, że uczniowie potrzebują treningu, jak korzystać efektywnie ze słowników cyfrowych do uczenia się języków, a nauczyciele nie zawsze potrafili wskazać im skuteczne sposoby pracy ze słownikiem.

### 1.2.2.2. Strategie używane podczas korzystania z korpusów językowych

Liczne badania wskazują na korzyści płynące z korzystania przez uczniów z korpusów językowych podczas uczenia się pisania w języku obcym (Charles, 2007; Gaskell i Cobb, 2004; Gilmore, 2009; Kennedy i Miceli, 2010; Lee i Chen, 2009; Lee i Swales, 2006; O'Sullivan i Chambers, 2006; Sun, 2007; Yoon, 2008; Yoon i Hirvela, 2004). Uczniowie mogą używać danych korpusowych bezpośrednio poprzez interfejs komputerowy albo pośrednio poprzez wydruki danych korpusowych przygotowane przez nauczyciela.

Badania strategii stosowania danych korpusowych przez uczniów obejmowały zarówno strategie specyficzne dla pracy z korpusami językowymi, jak i strategie wg. taksonomii Oxford (1990) (por. część pierwsza). Kennedy i Miceli (2001) opisali cztery kroki, które podejmuje uczeń samodzielnie korzystający z korpusów. Są to: formułowanie pytania, wymyślenie strategii wyszukiwania, obserwacja uzyskanych danych i wybór przykładów oraz wyciąganie wniosków. Problemy uczniów na każdym etapie wynikały głównie z niskiej

znajomości języka docelowego. Kolejne badania strategii używanych podczas wyszukiwania danych korpusowych do korekty tekstów zawierających błędy gramatyczne potwierdziły znaczenie początkowej znajomości języka przez uczniów, sprawności poznawczych, umiejętności korzystania z programów konkordancyjnych (Sun, 2003). Użycie programów konkordancyjnych przyczynia się do rozwoju sprawności kognitywnych i strategii uczenia się (Cheng, Warren i Xun-feng, 2003; Kennedy i Miceli, 2001; O'Sullivan, 2007). Pracujący z danymi korpusowymi uczniowie mają większą kontrolę nad własnym uczeniem się, co sprzyja uczeniu się indukcyjnemu i większej autonomii ucznia (Chambers, 2005; O'Sullivan, Chambers, 2006; O'Sullivan, 2007). Yoon i Jo (2014) wykazali, że uczniowie używają znacznie więcej strategii podczas korzystania z korpusu w sposób bezpośredni. Są to głównie strategie kognitywne – wykorzystanie materiałów (45,5% ogółu użytych strategii) i społeczne – pytanie o wyjaśnienie (22,5%). W przypadku korzystania z korpusu w sposób pośredni uczniowie częściej korzystają ze strategii kognitywnych – asocjacje (19,7%) i tłumaczenie (10,0%). Dla porównania, podczas bezpośredniego korzystania z korpusów asocjacje stanowią 7,3%, a tłumaczenie 9,4% ogółu stosowanych strategii w danej kategorii. W tym badaniu strategie metakognitywne były intensywnie używane w pierwszym tygodniu pracy z korpusami, kiedy uczniowie poznawali nowe narzędzia i możliwości uczenia się

### 1.2.2.3. Nieformalne uczenie się języków z zasobami sieci

Wobec nieograniczonego dostępu do obcojęzycznych zasobów cyfrowych szczególnego znaczenia nabiera podejście opisywane jako samodzielna praca ucznia i podejście wskazujące na rolę samoregulacji podczas uczenia się (ang. self-regulation) wprowadzone dość dawno przez Zimmerman i Martinez-Pons (1986, 1988) a rozwinięte przez Oxford (2011 por. cz. pierwsza). Badania związku strategii polegających na samoregulacji, np. zapisywanie czasu uczenia się, pisanie refleksji podsumowujących zadania, praca w grupach i prowadzenie dziennika ucznia, wpływają pozytywnie na motywację do uczenia się w środowisku cyfrowym. Uczniowie byli bardziej odpowiedzialni za swoją naukę i potrzebowali mniej interwencji nauczyciela (Chang, 2005).

Roy i Crabbe (2015) wskazują na związek świadomego używania strategii metakognitywnych z rozumieniem tekstu czytanego z nieznannej wcześniej strony internetowej. Wyniki badania czytania strony internetowej potwierdziły

wcześniejsze wyniki (Sheorey i Mokhtari, 2001): uczniowie i rodzimi użytkownicy języka o wyższej sprawności rozumienia tekstu czytanego stosują więcej strategii metakognitywnych i kognitywnych niż czytelnicy o niższej sprawności rozumienia tekstu czytanego (Roy i Crabbe, 2015: 136).

Marlyna i Noor Saazi (2016) badali wykorzystywanie strategii uczenia się języka obcego poza klasą z zastosowaniem materiałów i narzędzi cyfrowych. Odnosili się do znanego w literaturze terminu *strategie uczenia się języka poza klasą* (ang. out-of class language learning strategies), wskazując na wcześniej używane terminy *uczenie się poza klasą* (ang. out-of-class learning) (Benson, 2011), *ćwiczenie językowe wykonywane poza klasą* (ang. out-of-class language activity) (Hyland 2004, Chunsanachoti 2009), *użycie języka poza klasą* (ang. out-of-class language use) (Bunts-Anderson, 2004) i *strategie uczenia się języków poza klasą* (Pickard 1996). Badania strategii użycia języka poza klasą wskazują, że ich uczestnicy angażowali się częściej w zadania receptywne niż produktywne (Hyland 2004, Pearson 2004, Ihsan 2012). W badanej przez Marlyna i Noor Saazi grupie uczniowie używali do nauki języka głównie narzędzi cyfrowych, takich jak: Internet, słowniki cyfrowe, programy sprawdzające pisownię i gramatykę. Wykorzystywali różne strategie uczenia się języków: słuchali rodzimych użytkowników, czytali literaturę, sprawdzali znaczenie słów i redagowali własne teksty pisane. Strategie z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych były częściej stosowane niż strategie metakognitywne i społeczne (Marlyna i Noor Saazi, 2016).

#### 1.2.2.4. Strategie używane podczas uczenia się z wykorzystaniem technologii mobilnych

Dostępność urządzeń mobilnych kieruje zainteresowanie badaczy na stosowanie ich do uczenia się i nauczania języków obcych. Okazuje się jednak, że w różnych częściach świata nadal istnieją grupy uczniów, którzy nie mają własnych urządzeń mobilnych. Jest to poważna przeszkoda w używaniu ich w klasie. Badania Bekleyen i Hayta (2015) przeprowadzone wśród studentów tureckich wskazują, że połowa badanych miała dostęp do Internetu w domu, 20% w kawiarence internetowej, a reszta w innych miejscach, np. uczelniana biblioteka, 70% miało własny komputer, a 34% smartfona. 69,3% miało urządzenie mobilne z pakietem internetowym. Strategie afektywne i kompensacyjne były najczęściej używane przez studentów, najrzadziej używane były strategie społeczne. Jeśli mieli



wybór pomiędzy komputerem i urządzeniem mobilnym, preferowali komputer (Bekleyen i Yilmaz 2012). Potwierdza to tezę Kukulskiej-Hulme (2009), że dostępność techniki ma decydujący wpływ na decyzje studentów w kwestii uczenia się. W Polsce badania Gajek (2015, 2016a) wskazują, że nie wszyscy studenci posiadali urządzenia mobilne: kilkoro nabyło ten sprzęt, aby w pełni uczestniczyć w kursie akademickim, a pojedyncze osoby deklarowały świadomą niechęć do jego posiadania (dane z 2013 r.). Nawet jeśli studenci posiadają urządzenia mobilne i korzystają z nich intensywnie, nie deklarują chęci używania ich jako nauczyciele (Gajek, 2015, 2016a). Ponadto studenci, przyszli nauczyciele języków obcych, zupełnie inaczej używają urządzeń mobilnych na uczelni i poza nią (Gajek, 2016b). Wynika z tego, że osobiste doświadczenie użytkownika technologii mobilnych jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym do stosowania ich w pracy nauczyciela. Nauczyciele potrzebują treningu strategicznego w zakresie stosowania technologii mobilnych w pracy dydaktycznej.

Używanie technologii mobilnych do uczenia się języka zbiega się z rozwojem socjokulturowych podejść do opisu procesów zachodzących podczas uczenia się. Podkreśla się związek produkcji językowej i myślenia (Lightbown, Spada, 2013) i wskazuje na większe znaczenie interakcji społecznych niż izolowanych elementów ekspozycji językowej (ang. *input*) i produkcji (ang. *output*).

Uczniowie wyposażeni w urządzenia mobilne mogą uczyć się wszędzie i przez cały czas. Ten rodzaj nauki jest charakteryzowany jako uczenie się bez zakłóceń (ang. *seamless learning*) (Chan i in., 2006) albo uczenie się wszechobecne (ang. *ubiquitous learning*) (Kalantzis i Cope, 2012, 2015; Kukulska-Hulme i Traxler, 2013; García-Sánchez i Luján-García, 2016). Badania prowadzone z zastosowaniem obu podejść wykazują, że efekty uczenia zależą od postawy ucznia, jego świadomego uczenia się i zaangażowania w zadania, które mają znaczenie dla uczniów. Weinstein i in. (2000) ocenili, że sukces w uczeniu się bez zakłóceń zależy od motywacji ucznia i stosowanych przez niego strategii uczenia się. Podobnie wyniki badań García-Sánchez i Luján-García (2016) wskazują na potrzebę połączenia działania z refleksją, uczeniem się w oparciu o własne doświadczenie i eksperymentowaniem z uzyskaną wiedzą. Do wyjaśnienia cyklu uczenia się badacze stosują model Kolba (1984) zakładający następującą sekwencję działań prowadzących do uczenia się: (1) konkretne doświadczenie (robienie czegoś, doświadczanie czegoś), (2) refleksyjna obserwacja (analizowanie doświadczenia, refleksja nad własnym działaniem), (3) konceptualizacja refleksyjna (wyciąganie wniosków, uczenie się z doświadczenia), (4) aktywne eksperymentowanie (planowanie, próbowanie stosowania

nowo zdobytej wiedzy). Jednak w opisie badań wspominają o znaczeniu strategii uczenia się języków obcych (Bennett, 2006, Ellis i Loveless, 2013, cytowane przez García-Sánchez i Luján-García 2016). Interesującym przykładem zastosowania map semantycznych jako strategii uczenia się języka z wykorzystaniem technologii mobilnych są badania Liu (2016).

Na gruncie polskim raport *Nastolatki 3.0* (2017) pokazuje rosnące znaczenie technologii mobilnych jako środowiska nastolatków. 30% pozostaje stale online, a 93,4% korzysta z Internetu wiele razy dziennie. Z danych wynika, że ponad połowa młodych ludzi nie korzysta już z urządzeń stacjonarnych. W szkole Internet jest używany przez uczniów za zgodą nauczycieli lub przez nauczycieli głównie na lekcjach informatyki. Na drugim miejscu są lekcje języków obcych (*Nastolatki 3.0*, 2017: 8). Wynika z tego potrzeba prowadzenia badań i analiz wykorzystania technologii mobilnych w uczeniu i nauczaniu języków społecznie i kulturowo uzasadnionych, także w obszarze strategii uczenia się języków w środowisku cyfrowym. Jedna z takich analiz zostanie przedstawiona w części trzeciej niniejszej pracy.

## 2. Standardy wykorzystania TIK do nauki języków obcych

### 2.1. Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej

W 2003 roku Rada do spraw Edukacji Informatycznej i Medialnej opracowała Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej<sup>1</sup> (*Standardy...* 2003). Odnosiły się one do Podstawy programowej przyjętej w Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku i obejmowały następujące obszary kompetencji nauczyciela:

1. Podstawy posługiwania się terminologią (pojęciami), sprzętem (środkami), oprogramowaniem (narzędziami) i metodami technologii informacyjnej.
2. Technologia informacyjna jako składnik warsztatu pracy nauczyciela.
3. Rola i wykorzystanie technologii informacyjnej w dziedzinie nauczanej przez nauczyciela.
4. Wykorzystanie technologii informacyjnej jako medium dydaktycznego w nauczaniu swojej dziedziny.

<sup>1</sup> W 2003 roku w edukacji używano terminu *technologia informacyjna*, który później został zmieniony na powszechnie dziś stosowany termin *technologie informacyjne i komunikacyjne* (TIK).

## 5. Aspekty humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne w dostępie do technologii informacyjnej i w korzystaniu z tej technologii.

Niniejsze obszary kompetencji zostały zinterpretowane i dostosowane do potrzeb nauczycieli języków obcych (Gajek, 2003). W obecnej chwili mają one znaczenie historyczne. Obrazują etap wprowadzania technologii informacyjnej do polskiej edukacji. Standardy polskie były jednak na tyle ogólne, że w pewnym stopniu pokrywają się z opisanymi poniżej, a opublikowanymi osiem lat później standardami technicznymi TESOL (Healey i in., 2011), które opisują nie tylko kompetencje nauczycieli języków obcych, ale przede wszystkim kompetencje uczniów korzystających z technologii informacyjnych i komunikacyjnych jako narzędzi i środowiska uczenia się języków obcych.

### 2.2. Standardy techniczne TESOL

Standardy Techniczne TESOL są próbą całościowego spojrzenia na związek techniki cyfrowej z nauczaniem i uczeniem się języków (Healey i in., 2011). Autorzy przyjmują, że technika jest narzędziem uczenia się. Formułują więc cele i standardy odnoszące się do wiedzy i sprawności technicznych niezbędnych do efektywnego korzystania z niej jako narzędzia uczenia się i nauczania. Ponadto, dla każdego standardu określają wskaźniki efektywności (ang. performance indicators), które precyzyjnie opisują konkretne umiejętności i zachowania użytkownika wskazujące na jego kompetencje cyfrowe stanowiące podstawę uczenia się i nauczania z wykorzystaniem techniki cyfrowej. Te wskaźniki efektywności, jako że opisują konkretne zachowania, mogą być postrzegane jako strategie korzystania z techniki cyfrowej w edukacji językowej. Osobne standardy przygotowano dla uczniów, a osobne dla nauczycieli języków obcych.

#### 2.2.1. Standardy techniczne TESOL dla uczniów języków obcych

Standardy techniczne TESOL dla uczniów formułowane są dla różnych grup uczniów, przy czym podział na grupy uwzględnia ich wiek i poziom znajomości języka. Standardy dotyczą różnych kontekstów, czyli uczenia się i nauczania angielskiego jako języka obcego lub drugiego; nauczania stacjonarnego lub na odległość. Są ukierunkowane na sprawności językowe, podejścia dydaktyczne lub narzędzia (Healey i in., 2011: 18).

W standardach TESOL sformułowano trzy cele główne dla uczniów oraz odnoszące się do nich standardy:

- Cel 1. Uczniowie języków obcych wykazują się podstawową wiedzą i umiejętnościami technicznymi przydatnymi w wielojęzycznym świecie.
  - Standard 1. Uczniowie języków obcych posiadają podstawowe umiejętności operacyjne podczas używania różnych narzędzi cyfrowych i wyszukiwarek internetowych
  - Standard 2. Uczniowie języków obcych umieją używać urządzeń wejścia i wyjścia (np. klawiatura, mysz, drukarka, słuchawki, mikrofon, odtwarzacz cyfrowy, tablica interaktywna).
  - Standard 3. Uczniowie języków obcych zachowują ostrożność podczas korzystania z materiałów cyfrowych oraz podczas uczestnictwa w komunikacji cyfrowej.
  - Standard 4. Uczniowie języków obcych wykazują się podstawowymi kompetencjami w zakresie korzystania z techniki.
- Cel 2. Uczniowie języków obcych używają techniki w sposób akceptowalny społecznie i kulturowo zgodnie z prawem i normami etycznymi.
  - Standard 1. Uczniowie języków obcych rozumieją, że konwencje komunikacyjne różnią się zależnie od kultury, społeczności i kontekstu.
  - Standard 2. Uczniowie języków obcych wykazują się szacunkiem dla innych w korzystaniu z ich informacji prywatnych i publicznych.
- Cel 3. Uczniowie języków obcych potrafią skutecznie i krytycznie ocenić przydatność narzędzi cyfrowych jako pomocy w rozwoju kompetencji uczenia się w ramach nauczania formalnego i do uczenia się w przyszłości.
  - Standard 1. Uczniowie języków obcych skutecznie używają cyfrowych narzędzi pracy oraz umiejętnie je oceniają.
  - Standard 2. Uczniowie języków obcych skutecznie używają cyfrowych narzędzi kształtowania umiejętności oraz umiejętnie je oceniają.
  - Standard 3. Uczniowie języków obcych skutecznie używają cyfrowych narzędzi komunikacji i współpracy oraz umiejętnie je oceniają.

- Standard 4. Uczniowie języków obcych skutecznie używają cyfrowych narzędzi badawczych oraz umiejętnie je oceniają.
- Standard 5. Uczniowie języków obcych uznają wartość techniki jako narzędzia wspierania autonomii, uczenia się przez całe życie, twórczości, analizowania własnego procesu myślenia, współpracy, realizacji celów osobistych i produktywności. (Healey i in., 2011: 176-188).

Przedstawione przez autorów Standardów pytania do samooceny są sformułowane w konwencji „umiem, potrafię”, mogą być więc wykorzystane do badania strategii korzystania z TIK do uczenia się języków obcych.

### 2.2.2. Standardy TESOL dla nauczycieli języków obcych

W rozważaniach o stosowaniu TIK w uczeniu się i nauczaniu języków obcych zasadniczą sprawą jest przedstawienie roli i kompetencji nauczyciela. W pierwszej części książki przedstawiono znaczenie treningu strategii językowej prowadzonego przez nauczyciela, który prowadzi także trening strategiczny w zakresie wykorzystywania TIK do uczenia się języków. W standardach technicznych TESOL role nauczyciela są określone dla nauczycieli pracujących w oświacie lub nauczycieli edukatorów kształcących nauczycieli. Uwzględnione są także różne potrzeby uczniów, z którymi pracuje nauczyciel; różnice w tychże potrzebach wynikają przede wszystkim z wieku i poziomu językowego uczniów. Konteksty są określone podobnie jak dla uczniów, są to więc uczenie się i nauczanie angielskiego jako języka obcego lub drugiego w nauczaniu stacjonarnym lub na odległość oraz perspektywę skierowaną na sprawności językowe, podejścia dydaktyczne lub narzędzia (Healey i in., 2011: 72).

- Cel 1. Nauczyciele języków obcych przyswajają i utrzymują podstawową wiedzę oraz sprawności techniczne dla celów zawodowych.
- Standard 1. Nauczyciele języków obcych wykazują się wiedzą i sprawnościami w zakresie podstawowych pojęć technicznych; wykazują się również kompetencjami operacyjnymi, osiągając lub przewyższając standardy techniczne TESOL określone dla uczniów w każdych warunkach pracy.
- Standard 2. Nauczyciele języków obcych wykazują się rozumieniem szerokiego zakresu wspierania uczenia się języków obcych za pomocą techniki oraz możliwości użycia jej w konkretnych warunkach.

- Standard 3. Nauczyciele języków obcych aktywnie dążą do powiększenia swoich umiejętności i wiedzy w celu oceny, przyjęcia i adaptacji osiągnięć techniki cyfrowej pojawiających się w czasie ich kariery zawodowej.
- Standard 4. Nauczyciele języków obcych używają techniki w sposób akceptowalny społecznie i kulturowo zgodnie z prawem i normami etycznymi.
- Cel 2. Nauczyciele języków obcych integrują kompetencje i wiedzę pedagogiczną oraz techniczną w celu powiększania efektów uczenia się i nauczania.
  - Standard 1. Nauczyciele języków obcych rozpoznają oraz oceniają zasoby i środowiska techniczne ze względu na ich przydatność w ich własnym środowisku nauczania.
  - Standard 2. Nauczyciele języków obcych płynnie włączają technikę do stosowanych podejść pedagogicznych.
  - Standard 3. Nauczyciele języków obcych projektują i wprowadzają zadania językowe, korzystając z techniki odpowiednio do celów wynikających z programu nauczania
  - Standard 4. Nauczyciele języków obcych korzystają z wyników badań naukowych jako podstaw planowania zadań i ćwiczeń językowych z wykorzystaniem techniki.
- Cel 3. Nauczyciele języków obcych wykorzystują technikę do prowadzenia ewidencji, udzielania informacji zwrotnej i oceniania
  - Standard 1. Nauczyciele języków obcych oceniają i stosują odpowiednią technikę w celu ułatwienia efektywnego oceniania uczniów.
  - Standard 2. Nauczyciele języków obcych używają narzędzi techniki, aby zbierać i analizować dane w celu wspierania nauczania języka i uczenia się.
  - Standard 3. Nauczyciele języków obcych oceniają efektywność używania techniki przez ucznia w celu zwiększenia efektów uczenia się i nauczania.
- Cel 4. Nauczyciele języków obcych wykorzystują technikę do ulepszenia komunikacji, współpracy i efektywności.
  - Standard 1. Nauczyciele języków obcych stosują techniczne narzędzia komunikacji do podtrzymywania kontaktu i współpracy

z innymi nauczycielami, uczniami, pracownikami administracji i innymi interesariuszami.

- Standard 2. Nauczyciele języków obcych regularnie poddają refleksji zależności pomiędzy praktyką zawodową i osiągnięciami techniki w celu podejmowania świadomych decyzji dotyczących stosowania techniki do wspierania uczenia się języka i komunikacji językowej.
- Standard 3. Nauczyciele języków obcych stosują technikę cyfrową do poprawienia efektywności przygotowania zajęć, oceniania i prowadzenia ewidencji.

W standardach dla nauczycieli dla celu drugiego i następnych określono poziom podstawowy i ekspercki. Nauczyciel ekspert stosuje bardziej zaawansowane narzędzia, wykazuje się większą kreatywnością podczas zadań językowych i projektowania narzędzi, oraz pełni funkcję doradcy w zakresie stosowania narzędzi cyfrowych do nauczania języków obcych.

### 3. Podsumowanie części drugiej

Przedstawiony w tej części przegląd badań nad strategiami uczenia się języka używanymi przez uczniów w środowisku cyfrowym pokazuje zainteresowanie teoretyków i praktyków CALL tym obszarem. Począwszy od prac Joan Rubin, które znacząco wpłynęły na rozwój wiedzy o strategiach oraz na podejście strategiczne do techniki cyfrowej w uczeniu się języków obcych, kolejne badania obejmują coraz bardziej zaawansowane narzędzia techniczne. Postęp techniki, nowe narzędzia i materiały umożliwiają uczniom bezpośrednie stosowanie znanych strategii uczenia się lub ich adaptację do własnych potrzeb. Jednocześnie powszechna dostępność sprzętu cyfrowego kieruje uwagę nauczycieli i badaczy na korzystanie z niego przez uczniów poza klasą.

Wiele narzędzi cyfrowych wspomagających uczenie się zawiera funkcje, które sterują pracą ucznia. Znajomość strategii uczenia się jest więc przydatna nie tylko dla uczniów i nauczycieli, lecz także dla projektantów oprogramowania edukacyjnego.

TIK wpływa także na narzędzia i techniki pracy badaczy strategii uczenia się języków. Przykładowo, badania okulograficzne umożliwiają wgląd w zjawiska i procesy uczenia się, wcześniej niemożliwe do obserwacji.

Prace nad standardami stosowania TIK w edukacji wskazują na cechy środowiska cyfrowego, które wspomagają uczenie się i nauczanie. Musi być ono przyjazne i bezpieczne. Niezbędne są podstawowe kompetencje posługiwania się TIK opanowane przez uczniów i nauczycieli, aby mogli oni koncentrować się na uczeniu się i nauczaniu, a nie na narzędziach cyfrowych. Refleksja nad standardami TESOL może przyczynić się do identyfikacji mocnych i słabych stron nauczyciela w obszarze stosowania treningu strategicznego w środowisku cyfrowym. Może więc zachęcić nauczyciela do samokształcenia.



## Część III: Badania strategii stosowanych przez licealistów i studentów

---

### 1. Cel badań

W części trzeciej przedstawione zostaną badania strategii korzystania z techniki cyfrowej oraz strategii uczenia się języków obcych przeprowadzone wśród licealistów i wśród studentów lingwistyki. Celem badania było porównanie strategii stosowanych przez studentów lingwistyki, którzy łączą swoją przyszłość zawodową z wykorzystaniem języków obcych, ze strategiami stosowanymi przez licealistów, którzy swoją przyszłość zawodową upatrują raczej w naukach ścisłych, matematyce i technice.

### 2. Narzędzia badawcze

Kwestionariusz jest powszechnie stosowanym narzędziem do badania strategii uczenia się języków obcych (Chamot, 2005) stosowanym przez wielu badaczy. Najczęściej używany jest kwestionariusz SILL (ang. Strategy Inventory for Language Learning) (Załącznik 1), opracowany przez Oxford (1990a), (zobacz Cohen, Weaver i Li, 1998; Olivares-Cuhat, 2002; Oxford, 1990b; 1996; Oxford i Burry-Stock, 1995; Wharton, 2000). Jest on także wykorzystywany do badań korelacji korzystania ze strategii z innymi zmiennymi, takimi jak np. style uczenia się, poziom zaawansowania, kultura i typy zadań (zobacz Bedell i Oxford, 1996; Bruen, 2001; Green i Oxford, 1995; Oxford, Cho, Leung i Kim, 2004; Nyikos i Oxford, 1993; Oxford i Burry-Stock, 1995; Wharton, 2000). W badaniach opisanych poniżej zastosowano zaadaptowaną wersję SILL 7.0 przetłumaczoną na język polski (Załącznik 3).

Kwestionariusz strategii wykorzystania Internetu przez licealistów i studentów (Załącznik 2) został skonstruowany w oparciu o TESOL Technology Standards (Healey in in., 2011). Na pytania obu ankiet respondenci odpowiedzieli w języku polskim.

Kwestionariusz strategii wykorzystania Internetu przez licealistów i studentów w polskiej wersji językowej (Załącznik 2) zawiera pytania obejmujące różne aspekty uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym. Pierwsza

grupa pytań dotyczy materiałów cyfrowych, np. słowników dwu i wielojęzycznych (pyt. 1, 2 3)<sup>1</sup>. W następnej grupie umieszczone są pytania o używanie narzędzi internetowych, np. translatorów, systemów zamieniających mowę na tekst, programów sprawdzających ortografię i wyszukiwarek graficznych (pyt. 4, 5, 6, 7). Kolejna grupa pytań dotyczy świadomego korzystania z zasobów internetowych do uczenia się języków w zakresie poznawania słownictwa, gramatyki i wymowy (pyt. 8, 9, 10) oraz receptywnego przyswajania języka obcego, czyli czytania i słuchania tekstów obcojęzycznych (pyt. 11, 12), a także poszukiwania stron internetowych, które mogą ułatwić pisanie i mówienie w języku obcym (pyt. 13, 14). Uczenie się języka może łączyć się z rozrywką, dlatego następna grupa pytań dotyczy korzystania z zasobów kultury popularnej, np. korzystania z Wikipedii, filmów i piosenek, w tym wyboru sposobu odbierania filmów albo w oryginalnej wersji językowej, albo z napisami w wersji oryginalnej lub z napisami w języku polskim, czy z dialogami czytanyymi po polsku przez lektora (pyt. 17, 18, 19, 20, 21, 22). Ważne jest czy młodzi ludzie samodzielnie tłumaczą fragmenty ulubionych filmów obcojęzycznych. Podobnie samodzielne tłumaczenie tekstów piosenek łączy naukę języka i rozrywkę. Zwracanie uwagi na formy językowe podczas korzystania z zasobów internetowych dla rozrywki jest także sposobem uczenia się języka obcego poza klasą (pyt. 23). Pytanie 30 ma na celu określenie poziomu świadomego uczenia się języka w sytuacji kontaktu z tekstem obcojęzycznym głównie dla rozrywki. W tej grupie mieści się też pytanie (pyt. 31) o świadomość różnorodności znaczeń zawartych w obrazach zależnie od uwarunkowań kulturowych. Następnie respondenci pytani są o uczestnictwo w rozmowach ustnych, o wymianę wiadomości tekstowych, np. maile, SMS, o komentarze w obcojęzycznych serwisach społecznościowych oraz używania mowy sieci (ang. netspeak) (Crystal, 2001), np. emotikonów, skrótów podczas pisania tekstu cyfrowego w języku obcym (pyt. 24, 25, 26, 27) oraz o inicjatywę w komunikacji internetowej głosowej i tekstowej (pyt. 15, 16). Kolejna grupa pytań dotyczy społecznych warunków uczenia się w środowisku cyfrowym, a mianowicie świadomości zagrożeń w komunikacji internetowej i wpływu zagrożeń na podejmowanie kontaktów internetowych w językach obcych (pyt. 28, 29). Pytanie o aktualizację programów antywirusowych (pyt. 37) także odnosi się do bezpieczeństwa w Internecie. Następna grupa pytań dotyczy zauważania własnych błędów językowych i reagowania na nie. Respondenci mają określić czy proszą kogoś: kolegów, koleżanki, nauczyciela, rodziców o pomoc, a także czy są proszeni o edytowanie tekstu napisanego w języku obcym przez inną osobę (pyt. 33), czy używają menu „Recenzja”

<sup>1</sup> Numeracja pytań jest zgodna z treścią Załącznika 2.

w edytorze tekstów (pyt. 34). Celem nauczania i uczenia się języków jest komunikacja, dlatego jedno z pytań dotyczy uczestnictwa w szkolnych projektach współpracy międzynarodowej, np. eTwinning lub Comenius (pyt. 35). Sprawne posługiwanie się oprogramowaniem jest warunkiem koniecznym efektywnego uczenia się w środowisku cyfrowym dlatego kolejna grupa pytań dotyczy posługiwania się oprogramowaniem, np. do edycji filmów, obrazów i dźwięków oraz oprogramowaniem tablicy interaktywnej (pyt. 36, 38, 39). Pytania o aspekty etyczne i prawne związane z korzystaniem z zasobów sieci nie dotyczą bezpośrednio uczenia się języków obcych, lecz są ważne ze względu na środowisko, w którym nauka się odbywa. Ich celem jest sprawdzenie poziomu krytycyzmu respondentów wobec treści internetowych. Dotyczą one sprawdzania czy strona internetowa jest wiarygodna; podawanie źródeł informacji internetowych; zwracanie uwagi na legalne korzystanie z zasobów stworzonych przez innych autorów, czy materiały są w domenie publicznej, czy obejmuje je licencja Creative Commons (pyt. 40, 41, 42). Kolejna grupa pytań dotyczy motywacji do uczenia się języków. Można założyć, że uczniowie bardziej zmotywowani będą samodzielnie stosować znane im strategie uczenia się lub je wymyślać na własny użytek. Pytania obejmowały uczenie się z obowiązku pierwszego i drugiego języka, plany wyjazdu do kraju, w którym język jest używany, ocenę przydatności znajomości języka w pracy i podczas wyjazdów turystycznych oraz deklarację czy uczyliby się języków, gdyby nie były obowiązkowe (pyt. 43, 43). W pytaniu o samodzielność (lub jej brak) w uczeniu się języka uczniowie mieli zdecydować czy robią tylko to czego wymaga nauczyciel i korzystają ze stron poleconych przez nauczyciela, czy samodzielnie poszukują materiałów do nauki języka obcego (pyt. 45). Rola nauczyciela jest kluczowa w edukacji językowej, także w kształtowaniu postaw wobec wartości zasobów cyfrowych w uczeniu się języków obcych. Dlatego kolejne pytania dotyczyły używania przez nauczyciela materiałów cyfrowych na lekcjach pierwszego i drugiego języka oraz poziomu motywowania uczniów do korzystania z zasobów cyfrowych poza lekcjami (pyt. 46, 47, 48, 49).

### 3. Opis grupy badanej

W badaniu wzięli udział uczniowie szkół średnich ze szkół zlokalizowanych w całej Polsce – z każdego województwa wylosowano trzy szkoły. Licealiści uczestniczyli w projekcie tworzenia gry do uczenia się matematyki „Archipelag Matematyki” – ich kompetencje cyfrowe były bardzo wysokie. Ankiety

o strategiach uczenia się języków wypełniło 237 respondentów, a ankietę o wykorzystaniu Internetu 207 respondentów. Ankiety były umieszczone na platformie Moodle. Uczniowie wypełniali je anonimowo. Do analiz statystycznych wykorzystano dane pochodzące od 203 respondentów, którzy wypełnili obie ankiety, gdyż przy zachowaniu anonimowości była możliwość połączenia dwóch ankiet od każdego respondenta.

Wyniki ankiety o plany zawodowe licealistów wskazują, że z badanej grupy na studia o profilu matematyczno-fizycznym wybiera się 33,5% uczniów, na studia techniczne (inne niż informatyczne) 26,1%, na studia informatyczne 20,7%, przyrodnicze 20,7%, ekonomiczne 20,2%, medyczne 15,8%, na studia humanistyczne 5,4% i inne 5,9%. Uczniowie mogli wybrać kilka możliwości. Tylko jedna osoba wybierała się na studia lingwistyczne, troje na muzyczne i tyle samo nie wybierało się na studia. Dla tej grupy uczniów stosowanie TIK, czyli uczenie się w środowisku cyfrowym było naturalne. W projekcie „Archipelag Matematyki” uczyli się matematyki na poziomie zaawansowanym. To nie oznacza jednak, że szeroko pojęte strategie uczenia się potrzebne do poznawania matematyki potrafili przełożyć na strategie uczenia się języków obcych.

Studenci Instytutu Lingwistyki Stosowanej stanowili grupę zaawansowanych uczniów języka, którzy przygotowują się do wykonywania zawodu lingwisty – nauczyciela języków obcych lub tłumacza. Studenci dobrowolnie odpowiadali na pytania ankiet umieszczonych na platformie Moodle. Ankiety były anonimowe. W badaniu strategii uczenia się wzięło udział 37 osób, a w badaniu strategii korzystania z Internetu 38 osób. Do badań korelacji wykorzystano dane od 37 respondentów, którzy wypełnili obie ankiety. W tej grupie wysoki poziom znajomości dwóch lub języków obcych był celem zawodowym i osobistym. Można zakładać, że ucząc się języków obcych będą często stosowali obcojęzyczne zasoby internetowe i narzędzia TIK.

#### **4. Strategie uczenia się języków stosowane przez licealistów i studentów**

##### **4.1. Strategie uczenia się stosowane przez licealistów**

Uczniowie zadeklarowali, że dla większości z nich (91,14%) język angielski jest językiem obcym, który znają najlepiej. 6,33% wskazało na język niemiecki; 1,69% na język rosyjski i 0,42% (1 osoba) na inny.

Wyniki badań strategii przeprowadzone wśród uczniów znajdują się w tabeli 2 poniżej.

1	2	3	4	5	6
	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Zastanawiam się, jak połączyć nowe wiadomości z języka obcego z tym, co już o tym języku wiem.	8,44%	17,30%	37,55%	26,16%	10,55%
Aby lepiej zapamiętać słowa w tym języku, buduję z nimi zdania.	14,77%	26,16%	34,18%	17,30%	7,59%
Nowe słowo zapamiętuję wraz z sytuacją, w której może być użyte.	4,64%	13,50%	37,13%	31,22%	13,50%
Kiedy słyszę nowe słowo w tym języku, kojarzę jego brzmienie z tym, co ono wyobraża.	10,97%	21,52%	24,89%	30,38%	12,24%
Układam sobie rymowanki, żeby lepiej zapamiętać nowe słówka.	51,90%	24,47%	13,50%	6,33%	3,80%
W celu lepszego ich zapamiętania, nowe słowa kojarzę z wykonywaniem pewnych czynności.	10,55%	18,14%	38,40%	22,36%	10,55%
Często powtarzam materiał, którego się nauczyłam/nauczyłem z mojego pierwszego języka obcego.	11,39%	21,10%	35,02%	26,58%	5,91%
Najlepiej zapamiętuję słowa, jeżeli skojarzę je sobie z ich miejscem na stronie podręcznika lub z ich pozycją na tablicy.	17,30%	19,83%	22,78%	23,63%	16,46%
Nowe słowa z mojego pierwszego języka obcego powtarzam lub zapisuję kilka razy.	10,97%	26,16%	30,38%	22,78%	9,70%
Staram się mówić tak, jak rodowici użytkownicy tego języka	4,22%	13,50%	30,80%	32,07%	19,41%
Ćwiczę dźwięki w tym języku.	9,28%	26,16%	30,38%	23,63%	10,55%

Słów, które są mi znane, staram się używać, w różnych kontekstach.	4,22%	10,13%	37,97%	33,76%	13,92%
Staram się inicjować rozmowę w moim pierwszym języku obcym podczas ćwiczeń konwersacyjnych.	7,59%	20,25%	29,11%	29,11%	13,92%
Oglądam programy telewizyjne w tym języku i chodzę do kina na filmy w wersji oryginalnej.	12,24%	20,25%	32,49%	19,41%	15,61%
Czytam dla przyjemności teksty w tym języku.	11,81%	27,00%	35,02%	18,14%	8,02%
Piszę notatki, listy i raporty w moim pierwszym języku obcym.	15,61%	35,86%	31,65%	12,66%	4,22%
Jeśli czytam tekst w języku obcym, to najpierw szybko, aby zorientować się w treści, a potem dokładnie, dla pełnego zrozumienia.	11,39%	20,25%	30,80%	23,21%	14,35%
Szukam polskich słów, które są podobne do nowych dla mnie słów w pierwszym języku obcym.	12,66%	23,63%	35,02%	24,05%	4,64%
Staram się sam/sama odgadywać pewne zasady funkcjonowania tego języka.	8,02%	14,35%	43,04%	23,63%	10,97%
Staram się zrozumieć znaczenie słowa w języku obcym, dzieląc je na zrozumiałe dla mnie części.	8,86%	17,30%	35,86%	28,69%	9,28%
Podczas czytania staram się nie tłumaczyć tekstów słowo w słowo na język polski.	6,33%	14,35%	31,22%	27,85%	20,25%
Robię własne streszczenia tego, co przeczytałem/przeczytałam lub usłyszałem/usłyszałam w języku obcym.	26,16%	27,85%	25,74%	15,61%	4,64%
Podczas rozmowy staram się odgadnąć znaczenie nieznanego słowa z kontekstu.	3,80%	8,44%	30,38%	30,80%	26,58%
Kiedy podczas rozmowy w tym języku brakuje mi słów, używam gestów.	6,75%	18,14%	38,40%	25,32%	11,39%

Tworzę w rozmowie własne, zupełnie nowe słowa, jeśli nie znam słów prawidłowych.	19,41%	29,96%	29,96%	15,19%	5,49%
Staram się czytać bez sprawdzania każdego nieznanego słowa w słowniku.	5,06%	13,92%	29,54%	35,44%	16,03%
Podczas rozmowy staram się przewidzieć, jaka będzie dalsza wypowiedź mojego rozmówcy.	10,55%	28,27%	33,76%	21,94%	5,49%
Jeśli nie mogę przypomnieć sobie potrzebnego mi słowa w tym języku, staram się zastąpić je innym.	2,95%	8,44%	25,32%	37,55%	25,74%
Próbuję znaleźć jak najwięcej okazji do używania mojego pierwszego języka obcego.	5,91%	21,10%	32,49%	25,74%	14,77%
Zauważam moje błędy i staram się je eliminować.	2,95%	6,75%	32,91%	38,82%	18,57%
Słucham uważnie, jak ktoś inny mówi w moim pierwszym języku obcym.	2,53%	11,39%	24,47%	34,60%	27,00%
Staram się robić postępy w tym języku.	2,95%	2,53%	26,58%	28,69%	39,24%
Tak planuję swój czas, aby starczyło go na uczenie się mojego pierwszego języka obcego.	7,59%	21,52%	35,86%	24,05%	10,97%
Szukam kontaktu z ludźmi, z którymi mogę rozmawiać w tym języku.	9,70%	25,74%	29,96%	23,21%	11,39%
Szukam okazji, aby jak najwięcej czytać w moim pierwszym języku obcym.	10,97%	23,63%	32,07%	21,10%	12,24%
Ciągle sprawdzam moje postępy w nauce języka.	11,81%	21,94%	37,55%	20,25%	8,44%
Staram się zrelaksować, jeśli boję się mówić w moim pierwszym języku obcym.	10,55%	20,68%	33,33%	26,16%	9,28%
Jeśli powiedzie mi się na lekcji tego języka, to z radości sprawiam sobie jakąś przyjemność.	17,72%	27,00%	29,54%	14,77%	10,97%

Zmuszam się do mówienia w tym języku, nawet wtedy, gdy boję się popełnić błąd.	10,97%	21,94%	34,60%	21,10%	11,39%
Zwracam uwagę, czy jestem przygnębiony/przygnębiona, jeśli nie powiedzie mi się na lekcji tego języka.	18,14%	27,85%	29,11%	18,57%	6,33%
Jeśli nie rozumiem, jak ktoś mówi do mnie w tym języku, proszę, żeby mówił wolniej lub powtórzył.	5,06%	10,13%	27,43%	37,55%	19,83%
Proszę, aby inni mnie poprawiali, jeśli mówię źle.	5,49%	17,72%	33,33%	30,80%	12,66%
Proszę innych o pomoc, jeśli mam trudności z wypowiadaniem się.	5,49%	16,46%	30,38%	36,29%	11,39%
Staram się zadawać pytania w moim pierwszym języku obcym.	4,22%	12,24%	38,82%	28,69%	16,03%
Staram się poznać obyczaje i kulturę ludzi mówiących w tym języku.	12,66%	18,14%	29,96%	26,16%	13,08%

**Tabela 2.** Wyniki badań strategii uczenia się licealistów

Wyniki uczniów nie wskazują na preferencje co do stosowania konkretnych strategii. Najczęściej wybieraną odpowiedzią jest czasem tak lub zwykle tak. Niewielka liczba uczniów wybiera odpowiedź zawsze lub prawie zawsze, podobnie niewielka wybiera odpowiedź nigdy lub prawie nigdy. Średnie wyniki i odchylenie standardowe dla strategii pamięciowych, kognitywnych, kompensacyjnych, metakognitywnych, afektywnych i społecznych znajdują się w tabeli 3 w kolumnie 3 i 4. Wyniki ankiety wskazują, że uczniowie zapamiętują słowa poprzez skojarzenie z miejscem na stronie podręcznika lub pozycją na tablicy. Są zainteresowani, aby mówić tak, jak rodzimi użytkownicy języka. Wykazują się inicjatywą w rozmowach w języku obcym. Podczas czytania tekstu obcojęzycznego nie tłumaczą słowo w słowo na język ojczysty i nie sprawdzają znaczenia każdego nieznanego słowa w słowniku. Podczas rozmowy próbują domyślać się znaczenia słów z kontekstu. Jeśli nie mogą przypomnieć sobie potrzebnego słowa, to starają się zastąpić je innym. Jeśli nie rozumieją co mówi rozmówca, to proszą o powtórzenie lub mówienie wolniej. Zauważają swoje błędy i starają się



robić postępy w tym języku. Słuchają uważnie, gdy ktoś mówi w języku obcym, którego się uczą. Z badań wynika także, iż najrzadziej stosowaną strategią jest układanie rymowanek w celu zapamiętania słowa. Uczniowie nie tworzą też własnych słów, jeśli nie znają właściwych. Nie nagradzają się, jeśli odniosą sukces w na lekcji językowej, ale też porażka nie powoduje przygnębienia.

#### 4.2. Strategie uczenia się języka stosowane przez studentów

Studenci wskazali język angielski jako swój pierwszy (59, 46%) lub drugi (40,54%) język obcy.

	1	2	3	4	5	6
		nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Zastanawiam się, jak połączyć nowe wiadomości z języka obcego z tym, co już o tym języku wiem.		2,70%	2,70%	16,22%	43,24%	35,14%
Aby lepiej zapamiętać słowa w tym języku, buduję z nimi zdania.		8,11%	27,03%	32,43%	21,62%	10,81%
Nowe słowo zapamiętuję wraz z sytuacją, w której może być użyte.		0,00%	5,41%	16,22%	54,05%	24,32%
Kiedy słyszę nowe słowo w tym języku, kojarzę jego brzmienie z tym, co ono wyobraża.		10,81%	21,62%	24,32%	27,03%	16,22%
Układam sobie rymowanki, żeby lepiej zapamiętać nowe słówka.		29,73%	37,84%	21,62%	5,41%	5,41%
W celu lepszego ich zapamiętania, nowe słowa kojarzę z wykonywaniem pewnych czynności.		8,11%	16,22%	35,14%	32,43%	8,11%
Często powtarzam materiał, którego się nauczyłam/nauczyłem z mojego pierwszego języka obcego.		10,81%	27,03%	24,32%	24,32%	13,51%
Najlepiej zapamiętuję słowa, jeżeli skojarzę je sobie z ich miejscem na stronie podręcznika lub z ich pozycją na tablicy.		8,11%	13,51%	21,62%	32,43%	24,32%

Nowe słowa z mojego pierwszego języka obcego powtarzam lub zapisuję kilka razy.	5,41%	13,51%	21,62%	43,24%	16,22%
Staram się mówić tak, jak rodowici użytkownicy tego języka.	0,00%	2,70%	13,51%	40,54%	43,24%
Ćwiczę dźwięki w tym języku.	2,70%	21,62%	21,62%	21,62%	32,43%
Słów, które są mi znane, staram się używać, w różnych kontekstach.	2,70%	2,70%	18,92%	32,43%	43,24%
Staram się inicjować rozmowę w moim pierwszym języku obcym podczas ćwiczeń konwersacyjnych.	2,70%	21,62%	18,92%	32,43%	24,32%
Oglądam programy telewizyjne w tym języku i chodzę do kina na filmy w wersji oryginalnej.	5,41%	5,41%	10,81%	35,14%	43,24%
Czytam dla przyjemności teksty w tym języku.	0,00%	5,41%	5,41%	29,73%	59,46%
Piszę notatki, listy i raporty w moim pierwszym języku obcym.	0,00%	16,22%	37,84%	29,73%	16,22%
Jeśli czytam tekst w języku obcym, to najpierw szybko, aby zorientować się w treści, a potem dokładnie, dla pełnego zrozumienia.	8,11%	29,73%	37,84%	16,22%	8,11%
Szukam polskich słów, które są podobne do nowych dla mnie słów w pierwszym języku obcym.	10,81%	18,92%	18,92%	24,32%	27,03%
Staram się sam/sama odgadywać pewne zasady funkcjonowania tego języka.	0,00%	2,70%	13,51%	45,95%	37,84%
Staram się zrozumieć znaczenie słowa w języku obcym, dzieląc je na zrozumiałe dla mnie części.	0,00%	8,11%	16,22%	40,54%	35,14%
Podczas czytania staram się nie tłumaczyć tekstów słowo w słowo na język polski.	0,00%	2,70%	8,11%	27,03%	62,16%
Robię własne streszczenia tego, co przeczytałem/przeczytałam lub usłyszałem/usłyszałam w języku obcym.	21,62%	24,32%	35,14%	16,22%	2,70%
Podczas rozmowy staram się odgadnąć znaczenie nieznanego słowa z kontekstu.	0,00%	0,00%	10,81%	27,03%	62,16%

Kiedy podczas rozmowy w tym języku brakuje mi słów, używam gestów.	2,70%	5,41%	29,73%	35,14%	27,03%
Tworzę w rozmowie własne, zupełnie nowe słowa, jeśli nie znam słów prawidłowych.	16,22%	27,03%	45,95%	8,11%	2,70%
Staram się czytać bez sprawdzania każdego nieznanego słowa w słowniku.	0,00%	2,70%	5,41%	45,95%	45,95%
Podczas rozmowy staram się przewidzieć, jaka będzie dalsza wypowiedź mojego rozmówcy.	5,41%	18,92%	24,32%	35,14%	16,22%
Jeśli nie mogę przypomnieć sobie potrzebnego mi słowa w tym języku, staram się zastąpić je innym.	0,00%	0,00%	0,00%	24,32%	75,68%
Próbuję znaleźć jak najwięcej okazji do używania pierwszego języka obcego.	0,00%	0,00%	18,92%	35,14%	45,95%
Zauważam moje błędy i staram się je eliminować.	0,00%	0,00%	2,70%	48,65%	48,65%
Słucham uważnie, jak ktoś inny mówi w moim pierwszym języku obcym.	0,00%	0,00%	8,11%	27,03%	64,86%
Staram się robić postępy w tym języku.	0,00%	0,00%	2,70%	24,32%	72,97%
Tak planuję swój czas, aby starczyło go na uczenie się mojego pierwszego języka obcego.	0,00%	10,81%	13,51%	43,24%	32,43%
Szukam kontaktu z ludźmi, z którymi mogę rozmawiać w tym języku.	0,00%	8,11%	24,32%	21,62%	45,95%
Szukam okazji, aby jak najwięcej czytać w moim pierwszym języku obcym.	2,70%	2,70%	10,81%	24,32%	59,46%
Ciągle sprawdzam moje postępy w nauce języka.	5,41%	16,22%	35,14%	21,62%	21,62%
Staram się zrelaksować, jeśli boję się mówić w moim pierwszym języku obcym.	0,00%	10,81%	21,62%	37,84%	29,73%

Jeśli powiesz mi się na lekcji tego języka, to z radości sprawiam sobie jakąś przyjemność.	16,22%	32,43%	29,73%	8,11%	13,51%
Zmuszam się do mówienia w tym języku, nawet wtedy, gdy boję się popełnić błąd.	0,00%	21,62%	21,62%	35,14%	21,62%
Zwracam uwagę, czy jestem przygnębiony/przygnębiona, jeśli nie powiesz mi się na lekcji tego języka.	13,51%	16,22%	21,62%	21,62%	27,03%
Jeśli nie rozumiem, jak ktoś mówi do mnie w tym języku, proszę, żeby mówił wolniej lub powtórzył.	2,70%	0,00%	18,92%	45,95%	32,43%
Proszę, aby inni mnie poprawiali, jeśli mówię źle.	8,11%	13,51%	16,22%	35,14%	27,03%
Proszę innych o pomoc, jeśli mam trudności z wypowiedzianiem się.	0,00%	24,32%	18,92%	32,43%	24,32%
Staram się zadawać pytania w moim pierwszym języku obcym.	0,00%	5,41%	5,41%	45,95%	43,24%
Staram się poznać obyczaje i kulturę ludzi mówiących w tym języku.	0,00%	2,70%	13,51%	16,22%	67,57%

**Tabela 3.** Wyniki badania strategii stosowanych przez studentów

Wyniki badań strategii przeprowadzone wśród studentów wskazują na dominujące strategie, które większość badanych osób stosuje zwykle lub prawie zawsze. Są to:

- zastępowanie słowa, którego nie można sobie przypomnieć, innym słowem 100%;
- starania, aby robić postępy w tym języku 97,29%;
- zauważanie błędów i eliminowanie ich w miarę możliwości 96,3%;
- czytanie bez sprawdzania każdego nieznanego słowa w słowniku 91,9%;
- uważne słuchanie innych mówiących językiem obcym 91,86%;
- czytanie dla przyjemności tekstów w języku obcym 89,91%;
- unikanie tłumaczenia słowo w słowo na język polski tekstu podczas czytania 89,19%;
- starania, aby zadawać pytania w języku obcym 89,19%;

- zgadywanie znaczenia słowa z kontekstu – podczas rozmowy 89,19%;
- starania, aby samodzielnie odgadywać zasady funkcjonowania języka 83,79%;
- starania, aby poznać obyczaje i kulturę ludzi mówiących w tym języku 83,79%;
- starania, aby mówić tak, jak rodowici użytkownicy tego języka 83,78%;
- szukanie okazji, aby jak najwięcej czytać w języku obcym 83,78%;
- próby znajdowania wielu okazji do używania języka 81,09%;
- dzielenie słowa na zrozumiałe części w celu zrozumienia znaczenia słowa 75,68%;
- organizowanie czasu tak, aby starczyło go na uczenie się języka 75,68%;
- używanie znanych słów w różnych kontekstach 75,67%;
- prośby o powtórzenie lub mówienie w wolniejszym tempie w przypadku trudności ze zrozumieniem wypowiedzi innej osoby 78,38%;
- łączenie nowych wiadomości z języka obcego z wcześniejszą wiedzą 78,38%;
- zapamiętywanie nowego słowa wraz z sytuacją, w której może być ono użyte 78,38%);
- oglądanie programów telewizyjnych i filmów w wersji oryginalnej 78,38%;
- szukanie kontaktu z ludźmi, z którymi można rozmawiać w języku obcym 67,78%;
- podejmowanie prób zrelaksowania się w sytuacji lęku przed mówieniem w języku obcym 67,57%;

Z badania wynika, że połowa badanych strategii jest często stosowana przez uczących się języka, którzy swoją przyszłość widzą w zawodach związanych z lingwistyką, tj. tłumacza lub nauczyciela.

Pomimo, że studenci stosują wiele strategii, można zaobserwować kilka strategii, które stosują rzadziej. Jest to układanie rymowanek w celu zapamiętania słowa. Nie szukają polskich wyrazów, które są podobne do nowych słów w języku obcym. Nie piszą streszczeń przeczytanych lub wysłuchanych tekstów obcojęzycznych. Nie podejmują ryzyka tworzenia własnych nowych słów, jeśli nie znają prawidłowych. Nie sprawiają sobie przyjemności po odniesieniu sukcesu na lekcji językowej, ale porażka nie powoduje przygnębienia.

### 4.3. Porównanie strategii uczenia się licealistów i studentów

Tabela 4 przedstawia zbiorcze zestawienie strategii stosowanych przez studentów i licealistów.

1	2	3	4	5
Strategie	Studenci średnia	Studenci odchylenie standardowe	Licealiści średnia	Licealiści odchylenie standardowe
Pamięciowe	3,26	1,09	2,09	1,13
Kognitywne	3,75	1,01	3,01	1,11
Kompensacyjne	3,89	0,82	3,2	1,06
Metakognitywne	4,21	0,83	3,27	1,09
Afektywne	3,36	1,17	2,84	1,15
Społeczne	3,99	0,97	3,29	1,08

**Tabela 4.** Wyniki badania strategii stosowanych przez studentów i licealistów

Analiza wyników potwierdza, że studenci stosują więcej strategii, a wyniki są mniej rozproszone. Jednak obie grupy najbardziej intensywnie stosują strategie metakognitywne i społeczne. Najrzadziej stosowane strategie przez obie grupy to strategie pamięciowe. Drugie miejsce wśród rzadziej stosowanych strategii zajmują strategie afektywne. Obie grupy nie doceniają roli emocji w uczeniu się. Z jednej strony chroni to uczniów i studentów przed negatywną reakcją w przypadku porażki. Z drugiej strony brak nawyku nagradzania się po sukcesie może działać demotywująco.

## 5. Strategie korzystania z techniki cyfrowej przez licealistów i studentów.

### 5.1. Korzystanie z techniki cyfrowej przez licealistów

Tabela 5 przedstawia wyniki badania strategii wykorzystania Internetu do nauki języka. Licealiści używają słowników dwujęzycznych z językiem polskim jako drugim. Blisko połowa z nich często używa translatorów internetowych. Uczniowie liceów oglądają także filmy w wersji oryginalnej z napisami w języku polskim lub w oryginalnej wersji językowej. Poszukują tekstów ulubionych

piosenek. Czasami tłumaczą samodzielnie fragmenty filmów i piosenek. Jedna trzecia z nich nie myśli o nauce języka podczas korzystania ze strony internetowej dla rozrywki. Jednak ci, którzy to robią, stosują kilka strategii; głównie zapamiętują charakterystyczne frazy, szukają w słowniku nieznanymi słów. Odpowiedzi uczniów były spójne, tzn. ci, którzy nie myślą o nauce języka podczas korzystania z obcojęzycznego Internetu, nie wskazywali żadnych strategii.

Licealiści proszą o poprawienie błędów językowych nauczycieli oraz raczej koleżanki niż kolegów, częściej też poprawiają błędy w tekstach napisanych przez koleżanki. Jedna piąta nikogo nie prosi o pomoc w poprawieniu błędów. Nie używają menu „Recenzja”.

Blisko połowa badanych uczniów nie zna projektów współpracy międzynarodowej szkół i nie uczestniczyła w nich. Ci, którzy brali w tych projektach udział, w większości stwierdzili, że podobały im się kontakty z rówieśnikami. Nieco więcej niż połowa uczniów posługiwała się tablicą interaktywną do nauki języków w szkole.

Programy do obróbki obrazu okazały się wśród badanych bardziej popularne niż programy do obróbki dźwięku. Licealiści posługują się nimi głównie do obróbki fotografii, a nie filmów. Jedne i drugie używane są jednak rzadko.

Blisko dwie trzecie licealistów często lub czasami zastanawia się nad wiarygodnością stron internetowych, z których korzysta, i podaje źródła informacji pobranych z sieci. Jedna czwarta nie wie, co to jest domena publiczna, a połowa nie zna licencji Creative Commons.

Dla około połowy licealistów podstawowym czynnikiem motywującym do nauki pierwszego języka obcego jest to, że będzie on przydatny w pracy, podoba się, może być przydatny podczas wyjazdów turystycznych i jest obowiązkowy w szkole. Natomiast 50% z nich uczy się drugiego języka głównie dlatego, że jest obowiązkowy, a tylko około jedna trzecia podaje czynniki motywacyjne takie jak fakt, że język obcy jest przydatny w pracy lub że się podoba.

Ucząc się języka obcego, jedna trzecia uczniów robi tylko to, co poleci nauczyciel. Licealiści w sposób spójny odpowiadali na pytania. Jeśli wskazywali, że robią to, co poleci nauczyciel, to nie wskazywali samodzielnego szukania materiałów do nauki. Ponad połowa badanych, którzy robią tylko to, czego wymaga nauczyciel, szybko czuje się znużona uczeniem się języka. Nauczyciele pierwszego języka obcego częściej używają materiałów cyfrowych na lekcji

i częściej zachęcają uczniów do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami niż nauczyciele drugiego języka obcego. Poniżej, w tabeli 5, przedstawione są szczegółowe wyniki badania strategii wykorzystania Internetu przez licealistów.

1	2	3	4	5
	często	czasami	rzadko	nigdy nie próbowałem/am
Używam słowników internetowych dwujęzycznych, np. ang.-pol., niem.-pol.	50,49%	36,41%	10,68%	2,43%
Używam słowników internetowych dwujęzycznych, np. ang.-niem., ang.-franc.	19,90%	29,13%	28,16%	22,82%
Używam słowników internetowych jednojęzycznych w języku obcym, np. ang.-ang., niem.-niem.	15,53%	26,70%	27,18%	30,58%

Licealiści używają słowników dwujęzycznych z językiem polskim jako drugim. Większość nie używała słowników jednojęzycznych w języku obcym. Pomimo, że uczą się dwóch języków, połowa z nich nie używała słowników dwujęzycznych, z dwoma językami obcymi, np. angielsko-niemieckich.

Używam translatorów internetowych, np. translate.google.	44,17%	31,07%	19,90%	4,85%
Używam systemów zamieniających mowę na tekst, np. ivona.com.	7,77%	16,02%	35,44%	40,78%
Wyszukuję znaczenia wyrazów, używając grafiki, np. google. grafika.	14,56%	25,24%	25,24%	34,95%
Używam programów do korekty ortografii (spell-checker) i gramatyki w języku obcym.	10,19%	22,33%	21,84%	45,63%



Wśród licealistów powszechne jest używanie translatorów internetowych. Mniej popularne są systemy zamieniające tekst na mowę, wyszukiwarki graficzne i korektory ortografii.

Używam Internetu, aby świadomie uczyć się słownictwa w języku obcym.	27,67%	38,35%	23,30%	10,68%
Używam Internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego.	18,45%	34,95%	32,04%	14,56%
Używam Internetu, aby świadomie uczyć się wymowy języka obcego.	22,82%	34,47%	32,04%	10,68%
Czytam teksty opublikowane w Internecie w języku obcym.	25,24%	35,92%	28,64%	10,19%
Słucham tekstów opublikowanych w Internecie w języku obcym.	25,73%	32,04%	32,04%	10,19%
Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić pisanie w języku obcym.	17,48%	32,52%	30,58%	19,42%
Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić mówienie w języku obcym.	16,50%	27,67%	36,41%	19,42%

Większość uczniów używa Internetu do nauki słownictwa, gramatyki i wymowy. Jednak duża grupa robi to rzadko, a 10% respondentów nie robi tego nigdy. Większość uczniów czyta teksty cyfrowe i słucha nagrań, lecz mniej z nich korzysta z zasobów Internetu, aby poprawić sprawności mówienia i pisanie.

Inicjuję komunikację pisaną przez Internet w języku obcym.	16,99%	30,10%	36,89%	16,02%
Inicjuję komunikację mówioną przez Internet w języku obcym.	9,71%	24,76%	36,89%	28,64%

Większość uczniów nie wykazuje często inicjatywy w komunikacji mówionej i pisanej przez Internet. Duża grupa nie robiła tego nigdy.

Korzystam z wiki (np. Wikipedii) do nauki języków obcych.	17,96%	30,58%	30,10%	21,36%
Oglądam filmy z dialogami w oryginalnej wersji językowej.	33,01%	35,44%	24,76%	6,80%
Oglądam filmy w wersji oryginalnej z napisami w języku polskim.	40,29%	43,69%	11,17%	4,85%
Oglądam filmy z tłumaczeniem dialogów czytanych przez lektora w języku polskim.	28,16%	38,35%	27,18%	6,31%
Poszukuję w Internecie tekstów moich ulubionych piosenek obcojęzycznych.	49,51%	33,98%	11,65%	4,85%
Samodzielnie tłumaczę fragmenty filmów obcojęzycznych, łącząc zainteresowania i naukę języka obcego.	18,45%	34,47%	27,67%	19,42%
Samodzielnie tłumaczę teksty ulubionych piosenek obcojęzycznych.	24,76%	40,78%	21,36%	13,11%

Połowa uczniów liceów korzysta, a połowa nie korzysta z Wikipedii w obcym języku. Licealiści oglądają także filmy w wersji oryginalnej, ale wybierają opcje napisów w języku polskim lub głos lektora. Nieco mniej z nich ogląda filmy w oryginalnej wersji językowej. Zdecydowana większość poszukuje tekstów ulubionych piosenek. Czasami tłumaczą samodzielnie ulubione piosenki lub fragmenty filmów.

Uczestniczę w rozmowach ustnych przez Internet.	15,53%	20,87%	29,61%	33,98%
Wysyłam wiadomości (maile, SMS, wiadomości w serwisach społecznościowych) w języku obcym.	15,53%	31,55%	27,67%	25,24%
Sprawdzam ortografię przed wysłaniem wiadomości w języku obcym.	30,58%	30,10%	19,90%	19,42%
Używam emotikonów i skrótów w wiadomościach obcojęzycznych.	34,47%	26,21%	18,93%	20,39%

Pytanie o inicjowanie rozmów przez Internet łączy się z pytaniem o uczestnictwo w rozmowach w sieci. Nieco większa liczba respondentów (65,53%) odpowiedziała, że nie inicjuje rozmów przez Internet w porównaniu z liczbą uczniów, którzy nie uczestniczą w takich rozmowach (63,60%). Uczniowie nie są też aktywni w obcojęzycznych serwisach społecznościowych. Natomiast większość z nich sprawdza ortografię przed wysłaniem wiadomości oraz używa charakterystycznych dla języka sieci emotikonów i skrótów.

	zniechęca mnie do podejmowania kontaktów pisemnych przez Internet	zniechęca mnie do podejmowania kontaktów ustnych przez Internet	nie wpływa na moje zachowania	nie zastanawiam się nad zagrożeniami (myślę, że mnie nie dotyczy)
Świadomość zagrożeń w komunikacji internetowej... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	23,30%	30,58%	53,40%	14,56%

W pytaniu o świadomość zagrożeń uczniowie mogli wybrać kilka odpowiedzi, więc liczby w tabeli nie sumują się do 100%. Świadomość zagrożeń raczej zniechęca ich do komunikacji ustnej niż pisemnej, ale większość uczniów deklaruje, że nie wpływa ona na ich zachowania.

	nigdy nie doświadczyłam/doświadczylam takiej sytuacji	nie zastanawiam się na tym	zawsze kończę takie kontakty	czasami kończę takie kontakty
Potrafię zakończyć komunikację ustną lub pisemną przez Internet, jeśli staje się ona dla mnie niewygodna/krępująca.... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	34,95%	27,18%	35,44%	12,62%

W tym pytaniu uczniowie mogli wybrać kilka odpowiedzi więc wyniki nie sumują się do 100%. Widać wyraźny podział na trzy części: jedna grupa nie doświadczyła krępującej sytuacji w komunikacji internetowej, druga grupa nie zastanawia się nad tym, a trzecia grupa umie skończyć takie kontakty.

Respondenci, którzy nie doświadczyli takiej sytuacji mogą nie zastanawiać się nad tym problemem.

	nie myślę o nauce języka podczas rozrywki	powtarzam słowa często używane na tej stronie	zapamiętuję charakterystyczne frazy	szukam w słowniku nieznanymi słów	naśladowuję sposób mówienia (jeśli jest to tekst mówiony)
Korzystając z obcojęzycznej strony internetowej głównie dla rozrywki, zwracam uwagę na używany tam język (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	31,07%	20,39%	41,26%	29,61%	16,50%

Jedna trzecia uczniów liceum nie myśli o nauce języka podczas korzystania ze strony internetowej dla rozrywki. Jednak ci, którzy to robią, stosują kilka strategii; głównie zapamiętują charakterystyczne frazy, szukają w słowniku nieznanymi słów. Odpowiedzi uczniów były spójne, tzn. ci, którzy nie myślą o nauce języka podczas korzystania z obcojęzycznego Internetu, nie wskazywali żadnych strategii.

	nie zastanawiam się nad tym	staram się odgadnąć znaczenie z kontekstu	takie różnice w znaczeniu rozśmieszają mnie
Mam świadomość, że obrazy przenoszą różne znaczenia w różnych kulturach (np. świnia jako symbol dobrobytu lub zwierzę nieczyste)	46,12%	39,81%	14,08%

Odpowiedzi na to pytanie wskazują, że blisko połowa uczniów nie zastanawia się nad możliwością różnej interpretacji znaczenia obrazu w kulturze własnej i docelowej. Blisko 40% z nich próbuje odgadnąć znaczenie z kontekstu.

	wiem, że popełniam błędy, ale nikogo nie proszę o pomoc w ich poprawieniu	22,82%	proszę koleżankę o poprawienie błędów w tekście obcojęzycznym, który napisałam/napisałam	36,89%	proszę kolegę o poprawienie błędów w tekście obcojęzycznym, który napisałam/napisałam	21,84%	poprawiam błędy w tekstach napisanych przez koleżanki	33,50%	poprawiam błędy w tekstach napisanych przez kolegów	26,21%	proszę o pomoc rodziców	11,17%	proszę o pomoc nauczycieli języków obcych	32,52%
Współpracuję z innymi w zakresie błędów w języku obcym (możesz wybrać kilka odpowiedzi)														

Licealiści proszą o poprawienie błędów językowych nauczycieli oraz raczej koleżanki niż kolegów, częściej też poprawiają błędy w tekstach napisanych przez koleżanki. Jedna piąta nikogo nie prosi o pomoc w poprawieniu błędów.

	nigdy nie używałam/używałam menu „Recenzja”	72,82%	nie używam menu „Recenzja”, – poprawiam błędy, nie informując autora o tym, co poprawiłam/poprawiłam	30,58%	tak, często	0,00%	tak, czasami	0,49%
Używam menu „Recenzja” w edytorze tekstów wspólnej pracy nad tekstem obcojęzycznym (możesz wybrać kilka odpowiedzi)								

Większość licealistów nie używa menu „Recenzja”. Jedna trzecia z nich jeśli poprawia błędy, to nie informuje autora o dokonanych zmianach.

	nie wiem, co to jest	nie uczestniczyłem/uczestniczyłam	brałem/brałam w tym udział i podobały mi się kontakty z rówieśnikami w innych krajach	brałem/brałam w tym udział, ale NIE podobały mi się kontakty z rówieśnikami w innych krajach	chciałbym/chciałabym wspólnie robić projekty na lekcjach językowych rówieśnikami z innych krajów porozumiewając się w językach obcych	nie sądzę, abym mógł/ mogła nauczyć się języka z osobami, posługującymi się nim równi słabo jak ja	nie jestem zainteresowany/zainteresowana współpracą międzynarodową podczas lekcji
Uczestnictwo w projektach współpracy międzynarodowej uczniów eTwinning lub Comenius	41,26%	47,57%	13,59%	3,40%	16,50%	3,40%	3,88%

Wyniki wskazują, że blisko połowa uczniów nie zna projektów współpracy międzynarodowej szkół i nie uczestniczyła w projektach eTwinning lub Comenius. Ci, którzy brali udział w takich projektach w większości, stwierdzili, że podobały im się kontakty z rówieśnikami. Nieliczna grupa, która brała udział w projektach tego rodzaju nie była zadowolona z kontaktów, równie nieliczna jest grupa, która nie jest zainteresowana taką współpracą.

	często	czasami	rzadko	nigdy (nie ma tablicy interaktywnej w klasie językowej)	nigdy (w szkole są tablice interaktywne, ale nie są używane na lekcjach języków obcych)
W szkole posługuję się tablicą interaktywną do nauki języków obcych	15,05%	22,33%	20,87%	22,33%	19,42%

Wyniki uzyskane w tym pytaniu wskazują, że w co piątej szkole tablice interaktywne nie są używane na lekcjach językowych. Także w co piątej szkole nie ma tablicy interaktywnej w klasie językowej. Jednak ponad połowa uczniów wskazała, że tablica interaktywna jest używana na lekcji językowej, choć z różną częstotliwością.

	mnie nie interesuje	wykonuję często	wykonuję czasami	wykonuję rzadko	nigdy nie próbowałem/ nie próbowałam
Aktualizacja programów antywirusowych to jest zadanie, które... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	14,08%	35,92%	35,92%	16,02%	7,77%

W tym pytania uczniowie udzielili spójnych odpowiedzi, tj. ci, którzy odpowiedzieli nigdy nie próbowałem/ próbowałam udzielili także odpowiedzi nie interesuje mnie to lub wykonuję rzadko.

	nigdy nie próbowa- łem/ próbowałam	często	czasami	rzadko	do obróbki fotografii	do obróbki filmów	robię memy
Posługuję się oprogramowaniem do edycji filmów i obrazów (wybierz jak często i do czego)	15,05%	26,21%	33,98%	20,39%	28,16%	16,02%	3,88%

	nigdy nie próbowałem/ próbowałam	często	czasami	rzadko	sam/sama komponuję muzykę	adaptuję muzykę innych	dogrywam własny głos do innych obrazów i utworów
Posługuję się oprogramowaniem do edycji dźwięku (wybierz jak często i do czego)	22,82%	15,05%	28,16%	31,55%	7,28%	8,25%	7,77%

Programy do obróbki obrazu okazały się, wśród badanych, bardziej popularne niż programy do obróbki dźwięku. Licealiści posługują się nimi głównie do obróbki fotografii, a nie filmów. Jedne i drugie używane są jednak tylko czasami lub rzadko.

	często	czasami	rzadko	nigdy nie zastanawiam się nad wiarygodnością informacji w sieci
Sprawdzam, czy strona, z której zamierzam uczyć się języka obcego, jest wiarygodna	26,70%	33,50%	26,21%	13,59%



	często	czasami	rzadko	nigdy nie zastanawiam się nad autorstwem materiałów w Internecie
Podaję źródła informacji pobranych z sieci (adresy stron internetowych, nazwiska autorów)	24,76%	39,81%	23,79%	11,65%

Blisko dwie trzecie licealistów często lub czasami zastanawia się nad wiarygodnością stron internetowych, z których korzysta, i podaje źródła informacji pobranych z sieci.

	nie wiem co to jest domena publiczna	nie znam licencji Creative Commons	czasami sprawdzam prawo do wykorzystania materiałów z Internetu	rzadko sprawdzam prawo do wykorzystania materiałów z Internetu	nigdy nie sprawdzam prawa do wykorzystania materiałów z Internetu	nigdy nie zastanawiam się nad prawem do korzystania z materiałów w Internecie
Wybieram materiały do nauki języków obcych z domeny publicznej lub na licencjach Creative Commons	24,27%	50,49%	25,24%	8,25%	6,80%	7,77%

Jedna czwarta licealistów nie wie, co to jest domena publiczna, a połowa nie zna licencji Creative Commons. Świadczy to o niskiej świadomości prawa do korzystania z zasobów internetowych.

	jest obowiązkowy w szkole	podoba mi się	chcę wyjechać na dłużej do kraju, w którym ten język jest używany	będzie przydatny w pracy	jest przydatny podczas wyjazdów turystycznych do różnych krajów	gdyby nie był obowiązkowy w szkole, nie uczyłbym/ uczyłabym się tego języka
Uczę się pierwszego języka dlatego, że... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	46,60%	48,54%	31,07%	53,88%	44,66%	4,85%
Uczę się drugiego języka dlatego, że... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	53,40%	30,58%	17,48%	30,58%	26,21%	14,08%

Dla około połowy licealistów podstawowym czynnikiem motywującym do nauki pierwszego języka obcego jest to, że będzie on przydatny w pracy, podoba im się, może być przydatny podczas wyjazdów turystycznych i jest obowiązkowy w szkole. Natomiast 50% z nich uczy się drugiego języka głównie dlatego, że jest obowiązkowy, a tylko około jedna trzecia podaje czynniki motywacyjne, takie jak fakt, że język obcy jest przydatny w pracy lub to, że podoba się im.

	robię tylko to, czego wymaga nauczyciel	używam tylko tych stron internetowych, które poleci nauczyciel	samodzielnie szukam materiałów do nauki języka obcego	szybko czuję się znużony/ znużona
Uczę się języka obcego...	36,41%	15,05%	55,83%	11,65%

Uczę się języka obcego, jedna trzecia uczniów robi tylko to, co poleci nauczyciel. Licealiści w sposób spójny odpowiadali na pytania. Jeśli wskazywali, że robią to, co poleci nauczyciel, to nie wskazywali samodzielnego szukania materiałów do nauki. Ponad połowa badanych, którzy robią tylko to, czego wymaga nauczyciel, szybko czuje się znużona uczeniem się języka.

	często	czasami	rzadko	spora- dycznie	wcale nie korzysta
Nauczyciel pierwszego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji	17,96%	34,95%	19,42%	14,56%	13,11%
Nauczyciel drugiego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji	16,99%	29,61%	24,27%	13,59%	15,53%

Nauczyciele pierwszego języka obcego częściej używają materiałów cyfrowych na lekcji i częściej zachęcają uczniów do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami niż nauczyciele drugiego języka obcego.

	często	czasami	rzadko	spora- dycznie	raczej nie- chęca	wcale nie zachęca
Nauczyciel pierwszego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami	22,82%	27,18%	16,50%	13,11%	2,91%	17,48%
Nauczyciel drugiego języka zachęca do korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami	21,36%	23,30%	17,96%	15,53%	4,37%	17,48%

**Tabela 5.** Wyniki badania strategii wykorzystania Internetu stosowanych przez uczniów

Nauczyciele pierwszego języka obcego częściej zachęcają uczniów do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami niż nauczyciele drugiego języka obcego.

## 5.2. Korzystanie z techniki cyfrowej przez studentów

Analizę wyników badań strategii korzystania z Internetu przez studentów przedstawiono w tabeli 6, która podobnie jak tabela 5 została podzielona na części, aby ułatwić czytanie danych numerycznych i ich interpretację. Badana grupa studentów była znacznie mniejsza niż grupa licealistów jednak uzyskane wyniki pozwalają na wskazanie podobieństw charakteryzujących młodych ludzi. Pozwalają one także wskazać reguły w stosowaniu strategii uczenia się

języków obcych charakteryzujące osoby zainteresowane językami, które planują swoją przyszłość w zawodach wymagających bardzo dobrej znajomości języków obcych. Z badań wynika, że zdecydowana większość badanych używa słowników dwujęzycznych, dwie trzecie słowników jednojęzycznych i ponad połowa słowników obcojęzycznych dwujęzycznych, czyli np. niemiecko-angielskich. Studenci nie używają narzędzi takich jak translatory, programy sprawdzające ortografię. Natomiast korzystają z wyszukiwarek graficznych.

Zdecydowana większość badanych jest bardzo aktywna w świecie cyfrowym. Używają Internetu w celu uczenia się słownictwa, gramatyki i wymowy. Ponad połowa z nich czyta cyfrowe materiały obcojęzyczne i słucha tekstów znalezionych w Internecie. Mniej osób korzysta ze stron, które pomagają poprawić pisanie i mówienie, strategia ta jest przez studentów stosowana rzadziej. Chętniej inicjują komunikację pisaną niż mówioną. Korzystają z Wikipedii w celu nauki języków. Oglądają filmy z dialogami w oryginalnej wersji językowej lub z napisami w języku polskim. Rzadko oglądają filmy z tłumaczeniem dialogów czytanych przez lektora. Prawie wszyscy poszukują tekstów ulubionych piosenek, ale tylko połowa tłumaczy teksty piosenek samodzielnie. Blisko połowa tłumaczy fragmenty filmów. Studenci dbają o jakość tekstów, które piszą, sprawdzają ortografię przed wysłaniem wiadomości w języku obcym, używają emotikonów i skrótów. Nie rozmawiają przez Internet, raczej piszą maile i posty w serwisach społecznościowych.

Studenci częściej decydują się na kontakty poprzez komunikatory wykorzystujące słowo pisane aniżeli rozmowy głosowe. Są świadomi zagrożeń, ale nie wpływa na podejmowanie kontaktów przez Internet.

Studenci łączą naukę języka z rozrywką podczas korzystania z tekstów cyfrowych głównie dla przyjemności. Zapamiętują frazy i sprawdzają w słowniku nieznanne słowa, powtarzają słowa często używane i naśladową sposób mówienia rodzimych użytkowników języka.

Studenci są wrażliwi na błędy językowe. Współpracują ze sobą poprawiając błędy w tekstach napisanych przez koleżanki i kolegów. Proszą nauczycieli o poprawienie własnych błędów. Nieliczni pozostawiają błędy niepoprawione. Nie używają menu „Recenzja”.

Tylko ok. 10% studentów brało udział w projektach polegających na współpracy międzynarodowej uczniów. Byli oni zadowoleni z kontaktów z rówieśnikami w innych krajach. Co piąty student nie znał projektów

współpracy międzynarodowej, a zdecydowana większość nie uczestniczyła w takich projektach. Jednak co czwarty student chciałby uczestniczyć w projektach polegających na współpracy z rówieśnikami mieszkającymi za granicą.

Większość badanych nie korzystała z tablicy interaktywnej. Oznacza to, że szeroki program wyposażania szkół w tablice interaktywne, był realizowany już po ukończeniu przez nich szkoły średniej.

Studenci nie używają oprogramowania do obróbki dźwięku. Ponad połowa badanych osób posługuje się oprogramowaniem do obróbki fotografii czasami lub rzadko.

Większość osób sprawdza wiarygodność stron internetowych, z których korzysta, i podaje źródła informacji pobranych z sieci. Studenci, po obowiązkowym szkoleniu z prawa autorskiego mają świadomość znaczenia aspektów prawnych w korzystaniu z zasobów cyfrowych. Jednak co szósty student nie wie, co to jest domena publiczna, a co piąty nie wie, co oznaczają licencje Creative Commons. Badani studenci czasami lub rzadko sprawdzają prawo do wykorzystania materiałów z Internetu.

Badania potwierdzają, że studenci lubią uczyć się języków, które im się podobają lub będą przydatne w pracy i podczas wyjazdów turystycznych. Planują wyjechać na dłużej do kraju, w którym jest używany pierwszy język, a ponad jedna trzecia chce wyjechać do kraju, w którym jest używany język drugi.

Studenci są samodzielni w korzystaniu z zasobów cyfrowych do nauki języków obcych.

Z badań wynika, że nauczyciele pierwszego i drugiego języka czasami korzystają z materiałów cyfrowych na zajęciach i zachęcają do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych do nauki. Jednak robią to rzadko, sporadycznie. Jest też pewna grupa nauczycieli, która wcale nie zachęca do korzystania z zasobów cyfrowych do nauki języków obcych.

Poniżej, w tabeli 6, przedstawione są wyniki badania strategii wykorzystania Internetu przez studentów.

	1	2	3	4	5
		często	czasami	rzadko	nigdy nie próbowałem/am
Używam słowników internetowych dwujęzycznych, np. ang.-pol., niem.-pol., inny język-pol.		86,84%	7,89%	5,26%	0,00%
Używam słowników internetowych dwujęzycznych, np. ang.-niem., ang.-franc., inna para języków obcych		52,63%	36,84%	7,89%	2,63%
Używam słowników internetowych jednojęzycznych w języku obcym, np. ang.-ang., niem.-niem.		68,42%	31,58%	0,00%	0,00%

Wyniki badań wskazują, że zdecydowana większość badanych używa słowników dwujęzycznych, dwie trzecie słowników jednojęzycznych i ponad połowa słowników obcojęzycznych dwujęzycznych, czyli np. angielsko-niemiecki.

Używam translatorów internetowych, np. translate.google.	2,63%	18,42%	63,16%	15,79%
Używam systemów zamieniających mowę na tekst, np. ivona.com.	0,00%	5,26%	21,05%	73,68%
Wyszukuję znaczenie wyrazów, używając grafiki, np. google. grafika	34,21%	36,84%	21,05%	7,89%
Używam programów do korekty ortografii (spell-checker) i gramatyki w języku obcym.	21,05%	18,42%	23,68%	36,84%

Studenci unikają używania translatorów internetowych i programów sprawdzających ortografię, natomiast korzystają z wyszukiwarek graficznych, które pozwalają zrozumieć znaczenie nowych słów. Większość nie używa programów zamieniających mowę na tekst.

Używam Internetu, aby świadomie uczyć się słownictwa w języku obcym.	57,89%	21,05%	15,79%	5,26%
Używam Internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego.	31,58%	42,11%	21,05%	5,26%
Używam Internetu, aby świadomie uczyć się wymowy języka obcego.	50,00%	28,95%	18,42%	2,63%
Czytam teksty opublikowane w Internecie w języku obcym.	78,95%	15,79%	5,26%	0,00%
Słucham tekstów opublikowanych w Internecie w języku obcym.	60,53%	31,58%	7,89%	0,00%
Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić pisanie w języku obcym.	5,26%	28,95%	36,84%	28,95%
Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić mówienie w języku obcym.	13,16%	39,47%	13,16%	34,21%

Zdecydowana większość badanych studentów używa Internetu w celu świadomego uczenia się słownictwa, gramatyki i wymowy. Prawie wszyscy czytają teksty cyfrowe w Internecie i słuchają nagrań. Rzadko korzystają lub wcale nie korzystają ze stron, które mogłyby poprawić pisanie i mówienie w języku obcym.

Inicjuję komunikację pisaną przez Internet w języku obcym.	34,21%	26,32%	28,95%	10,53%
Inicjuję komunikację mówioną przez Internet w języku obcym.	10,53%	5,26%	44,74%	39,47%

Studenci chętniej inicjują komunikację pisaną niż mówioną. Można nawet twierdzić, że większość z nich unika inicjowania komunikacji mówionej przez Internet.

1	2	3	4	5
	często	czasami	rzadko	nigdy nie próbowałem/am
Korzystam z wiki (np. Wikipedia) do nauki języków obcych.	47,37%	31,58%	18,42%	2,63%
Oglądam filmy z dialogami w oryginalnej wersji językowej.	78,95%	15,79%	2,63%	2,63%
Oglądam filmy w wersji oryginalnej z napisami w języku polskim.	34,21%	52,63%	13,16%	0,00%
Oglądam filmy z tłumaczeniem dialogów czytanych przez lektora w języku polskim.	7,89%	26,32%	52,63%	13,16%
Poszukuję w Internecie tekstów moich ulubionych piosenek obcojęzycznych.	73,68%	15,79%	10,53%	0,00%
Samodzielnie tłumaczę fragmenty filmów obcojęzycznych, łącząc zainteresowania i uczenie się języka obcego.	15,79%	28,95%	34,21%	21,05%
Samodzielnie tłumaczę teksty ulubionych piosenek obcojęzycznych.	26,32%	28,95%	31,58%	13,16%

Większość studentów korzysta z Wikipedii w celu nauki języków. Intensywnie korzystają z audiowizualnych materiałów w Internecie. Oglądają filmy z dialogami w oryginalnej wersji językowej lub z napisami w języku polskim. Rzadko oglądają filmy z dialogami czytanyymi przez lektora. Samodzielnie tłumaczą teksty ulubionych piosenek. Jednak ponad połowa nie tłumaczy fragmentów filmów, lub robi to rzadko.

1	2	3	4	5
	często	czasami	rzadko	nigdy nie próbowałem/am
Uczestniczę w rozmowach ustnych przez Internet.	13,16%	5,26%	42,11%	39,47%



Wysyłam wiadomości (maile, SMS, wiadomości w serwisach społecznościowych) w języku obcym.	39,47%	44,74%	15,79%	0,00%
Sprawdzam ortografię przed wysłaniem wiadomości w języku obcym.	73,68%	15,79%	10,53%	0,00%
Używam emotikonów i skrótów w wiadomościach obcojęzycznych.	57,89%	34,21%	7,89%	0,00%

Studenci niechętnie uczestniczą w rozmowach ustnych przez Internet. Zdecydowana większość pisze maile, SMS i jest aktywna na serwisach społecznościowych. Prawie wszyscy używają mowy sieci czyli netspeak.

	zniechęca mnie do podejmowania kontaktów pisemnych przez Internet.	zniechęca mnie do podejmowania kontaktów ustnych przez Internet	nie wpływa na moje zachowania	nie zastanawiam się nad zagrożeniami (myślę, że mnie nie dotyczą)
Świadomość zagrożeń w komunikacji internetowej... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	15,79%	34,21%	47,37%	21,05%

Świadomość zagrożeń nie wpływa na podejmowanie kontaktów przez Internet lub sprawia, że badani częściej decydują się na kontakty poprzez komunikatory wykorzystujące słowo pisane aniżeli rozmowy głosowe.

	nigdy nie doświadczyłem/łam takiej sytuacji	nie zastanawiam się na tym	zawsze kończę takie kontakty	czasami kończę takie kontakty
Potrafię zakończyć komunikację ustną lub pisemną przez Internet, jeśli staje się dla mnie niewygodna/krępująca... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	44,74%	10,53%	34,21%	15,79%

Z badań wynika, że blisko połowa nie znalazła się w niewygodnej lub krępującej sytuacji. Jedna trzecia studentów stwierdziła, że potrafi zakończyć takie kontakty.

	nie myślę o nauce języka podczas rozrywki	powtarzam słowa często używane na tej stronie	zapamiętuję charakterystyczne frazy	szukam w słowniku nieznanymi słów	naśladowuję sposób mówienia (jeśli jest to tekst mówiony)
Korzystając z obcojęzycznej strony internetowej głównie dla rozrywki, zwracam uwagę na używany tam język (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	15,79%	28,95%	71,05%	52,63%	34,21%

Tylko co szósty student nie myśli o uczeniu się języków podczas korzystania ze strony internetowej dla rozrywki, pozostali zapamiętują frazy i sprawdzają w słowniku nieznanne słowa, a około jedna trzecia z nich powtarza słowa często używane i naśladowuje sposób mówienia natywnych użytkowników języka. Studenci, którzy wybrali opcję *nie myślę o nauce podczas korzystania ze strony internetowej dla rozrywki* spójnie nie wskazywali strategii uczenia się za wyjątkiem jednej osoby, która sprawdza znaczenie nieznanymi słów w słowniku.

	nie zastanawiam się nad tym	staram się odgadnąć znaczenie z kontekstu	takie różnice w znaczeniu różni mnie
Mam świadomość, że obrazy przenoszą różne znaczenia w różnych kulturach (np. świnia jako symbol dobrobytu lub zwierzę nieczyste)	21,05%	73,68%	5,26%

Co piąty student nie zastanawia się nad uwarunkowanym kulturowo znaczeniem obrazu. Większość z nich stara się odgadnąć znaczenie z kontekstu.

	wiem, że popełniam błędy, ale nikogo nie proszę o pomoc w ich poprawieniu	15,79%	proszę koleżankę o poprawienie błędów w tekście obcojęzycznym, który napisałam/napisałam	52,63%	proszę kolegę o poprawienie błędów w tekście obcojęzycznym, który napisałam/napisałam	28,95%	poprawiam błędy w tekstach napisanych przez koleżanki	71,05%	poprawiam błędy w tekstach napisanych przez kolegów	44,74%	proszę o pomoc rodziców	5,26%	proszę o pomoc nauczycieli języków obcych	42,11%	proszę o pomoc na forach dla uczniów języków obcych	26,32%
Współpracuję z innymi w zakresie błędów w języku obcym (możesz wybrać kilka odpowiedzi)																

Studenci przykładają dużą wagę do poprawności językowej. Starają się zauważać własne błędy językowe i błędy popełniane przez innych. Współpracują w tym zakresie z innymi studentami. Większość badanych poprawia błędy w tekstach napisanych przez koleżanki i kolegów, sami też proszą nauczycieli i raczej koleżanki niż kolegów o poprawienie własnych błędów. Co szósta osoba pozostawia błędy niepoprawione.

	nigdy nie używałam/używałam menu „Recenzja”	81,58%	nie używam menu „Recenzja” – poprawiam błędy, nie informując autora o tym, co poprawiłam/poprawiłem	15,79%	tak, często	2,63%	tak, czasami	0,00%
Używam menu „Recenzja” w edytorze tekstów wspólnej pracy nad tekstem obcojęzycznym (możesz wybrać kilka odpowiedzi)								

Większość studentów nie używa menu „Recenzja”.

	nie wiem, co to jest	nie uczestniczyłem/uczestniczyłam	brałem/brałam w tym udział i podobały mi się kontakty z rówieśnikami w innych krajach	brałem/brałam w tym udział, ale NIE podobały mi się kontakty z rówieśnikami w innych krajach	chciałbym/chciałabym wspólnie robić projekty na lekcjach językowych z rówieśnikami z innych krajów porozumiewając się w językach obcych	nie sądzę, abym mógł/ mogła nauczyć się języka z osobami, posługującymi się nim równi słabo jak ja	nie jestem zainteresowany/zainteresowana współpracą międzynarodową podczas lekcji
Uczestnictwo w projektach współpracy międzynarodowej uczniów eTwinning lub Comenius	21,05%	71,05%	10,53%	2,63%	26,32%	5,26%	2,63%

Co piąty student nie znał projektów współpracy międzynarodowej, a prawie trzy czwarte z nich nie uczestniczyło w tego rodzaju projektach. Ci, którzy brali udział w podobnych przedsięwzięciach, byli zadowoleni z kontaktów z rówieśnikami w innych krajach. Co czwarty student chciałby uczestniczyć w projektach z rówieśnikami. Nieliczni studenci byli sceptycznie nastawieni do współpracy z rówieśnikami w innych krajach.

	często	czasami	rzadko	nigdy (nie ma tablicy interaktywnej w klasie językowej)	nigdy (w szkole są tablice interaktywne, ale nie są używane na lekcjach języków obcych)
W szkole posługuję się tablicą interaktywną do nauki języków obcych	2,63%	18,42%	13,16%	47,37%	18,42%

Studenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie o korzystanie z tablicy interaktywnej na podstawie doświadczeń ze szkoły średniej, którą ukończyli dwa lata wcześniej lub uczelni. Większość badanych nie korzystała z tablicy interaktywnej. W ILS tablice interaktywne są w pracowniach komputerowych.

	mnie nie interesuje	wykonuję często	wykonuję czasami	wykonuję rzadko	nigdy nie próbowałam/ nie próbowałam
Aktualizacja programów antywirusowych to jest zadanie, które... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	10,53%	34,21%	42,11%	15,79%	2,63%

Większość studentów stara się aktualizować programy antywirusowe w swoim sprzęcie. Tylko co dziesiąty z nich nie jest tym zainteresowany.

	nigdy nie próbowałam/ próbowałam	często	czasami	rzadko	do obróbki fotografii	do obróbki filmów	robię memy
Posługuję się oprogramowaniem do edycji filmów i obrazów (wybierz jak często i do czego)	21,05%	18,42%	28,95%	26,32%	52,63%	15,79%	5,26%

	nigdy nie próbowałem/ próbowałam	często	czasami	rzadko	sam/sama komponuję muzykę	adaptuję muzykę innych	dogrywam własny głos do innych obrazów i utworów
Posługuję się oprogramowaniem do edycji dźwięku (wybierz jak często i do czego)	55,26%	5,26%	13,16%	26,32%	2,63%	13,16%	5,26%

Ponad połowa badanych osób posługuje się oprogramowaniem do obróbki fotografii czasami lub rzadko. Studenci nie używają także oprogramowania do obróbki dźwięku.

	1	2	3	4	5
		często	czasami	rzadko	nigdy nie zastanawiam się nad wiarygodnością informacji w sieci
Sprawdzam, czy strona, z której zamierzam uczyć się języka obcego jest wiarygodna		60,53%	18,42%	18,42%	2,63%

Większość badanych studentów sprawdza wiarygodność stron internetowych, z których korzysta oraz podaje źródła informacji pobranych z sieci.

	często	czasami	rzadko	nigdy nie zastanawiam się nad autorstwem materiałów w Internecie
Podaję źródła informacji pobranych z sieci (adresy stron internetowych, nazwiska autorów)	55,26%	31,58%	10,53%	2,63%

Większość studentów podaje źródła informacji pobranych z sieci.

	nie wiem, co to jest domena publiczna	nie znam licencji Creative Commons	czasami sprawdzam prawo do wykorzystania materiałów z Internetu	rzadko sprawdzam prawo do wykorzystania materiałów z Internetu	nigdy nie sprawdzam prawa do wykorzystania materiałów z Internetu	nigdy nie zastanawiam się nad prawem do korzystania z materiałów w Internecie
Wybieram materiały do nauki języków obcych z domeny publicznej lub na licencjach Creative Commons	15,79%	21,05%	47,37%	21,05%	15,79%	15,79%

Co szósty student nie wie, co to jest domena publiczna, ale co piąty nie wie, co oznaczają licencje Creative Commons. Badani studenci czasami sprawdzają prawo do wykorzystania materiałów z Internetu. Świadczy to o niezbyt wysokiej świadomości prawa do zasobów internetowych.

	jest obowiązkowy w szkole	podoba mi się	chcę wyjechać na dłużej do kraju, w którym ten język jest używany	będzie przydatny w pracy	jest przydatny podczas wyjazdów turystycznych do różnych krajów	gdyby nie był obowiązkowy w szkole, nie uczyłbym/uczyłabym się tego języka
Uczę się pierwszego języka dlatego, że... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	18,42%	94,74%	44,74%	84,21%	86,84%	0,00%
Uczę się drugiego języka dlatego, że... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)	15,79%	81,58%	36,84%	84,21%	78,95%	0,00%

Języki, których uczą się studenci, podobają się im, będą przydatne w pracy i podczas wyjazdów turystycznych. Blisko połowa badanych myśli o wyjeździe na dłużej do kraju, w którym jest używany pierwszy język, a ponad jedna trzecia

chce wyjechać do kraju, w którym jest używany język drugi. Wyniki potwierdzają zainteresowanie językami i wiązanie z ich dobrą znajomością wielu planów zawodowych i osobistych.

	robię tylko to, czego wymaga nauczyciel	używam tylko tych stron internetowych, które poleci nauczyciel	samodzielnie szukam materiałów do nauki języka obcego	szybko czuję się znużony/znużona
Ucząc się języka obcego	5,26%	5,26%	94,74%	7,89%

Prawie wszyscy studenci samodzielnie szukają materiałów do nauki języka obcego.

	często	czasami	rzadko	spordycznie	wcale nie korzysta
Nauczyciel pierwszego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji	15,79%	42,11%	21,05%	7,89%	13,16%
Nauczyciel drugiego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji	21,05%	44,74%	10,53%	13,16%	10,53%

Zdaniem większości studentów nauczyciele pierwszego i drugiego języka często lub czasami korzystają z materiałów cyfrowych na zajęciach.

	często	czasami	rzadko	spordycznie	raczej niechęca	wcale nie zachęca
Nauczyciel pierwszego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami	31,58%	21,05%	26,32%	10,53%	2,63%	7,89%
Nauczyciel drugiego języka zachęca do korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami	18,42%	39,47%	18,42%	13,16%	0,00%	10,53%

**Tabela 6.** Wyniki badania strategii wykorzystania Internetu stosowanych przez studentów



Zdaniem większości studentów nauczyciele pierwszego i drugiego języka często lub czasami zachęcają do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych do nauki. Z badań wynika, że studenci wskazali pewną grupę nauczycieli, którzy nie korzystają z materiałów cyfrowych na zajęciach. Jednak tylko nieliczni studenci wskazali, że są nauczyciele, którzy zniechęcają do używania zasobów cyfrowych.

### 5.3. Porównanie strategii wykorzystania TIK do uczenia się języków obcych przez licealistów i studentów

Porównanie danych uzyskanych od studentów i licealistów (Tabela 7) wskazuje, że studenci intensywnie korzystają ze słowników, świadomie korzystają z TIK do uczenia się elementów języka, czyli słownictwa, gramatyki i wymowy oraz sprawności receptywnych. Studenci korzystają częściej z Wikipedii do uczenia się języków obcych. Licealiści korzystają bardziej intensywnie z innych narzędzi, takich jak translatory, programy sprawdzające ortografię, systemy zamieniające tekst namowę, a także korzystają z TIK, w tym translatorów, do uczenia się sprawności produktywnych. Natomiast inne czynniki, ważne podczas korzystania z zasobów cyfrowych lub wskazujące na aktywność cyfrową, nie różnią obu grup (Tabela 7). Studenci więcej uwagi przywiązują do prawa do wykorzystania materiałów cyfrowych. Tylko 6,5% nie wiedziało, co to jest domena publiczna lub licencje CC. Licealiści korzystają z tablicy interaktywnej na lekcjach językowych. Częściej niż studenci zajmują się edycją materiałów wizualnych i dźwiękowych. Licealiści nie zwracają uwagi na prawa do wykorzystania materiałów cyfrowych. 67,5% badanych nie wiedziało co to jest domena publiczna lub licencje CC.

1	2	3	4	5
Strategie korzystania z TIK	Studenci średnia	Studenci odchylenie standardowe	Licealiści średnia	Licealiści odchylenie standardowe
Korzystanie ze słowników	3,63	0,58	2,68	0,96
Korzystanie z innych narzędzi TIK	2,14	0,84	2,29	0,99
Korzystanie z TIK do uczenia się elementów języka	3,21	0,87	2,69	0,95

Korzystanie z TIK do uczenia się sprawności receptywnych	3,65	0,59	2,75	0,94
Korzystanie z TIK do uczenia się sprawności produktywnych	2,24	0,98	2,44	0,99
Inicjatywa w podejmowaniu komunikacji internetowej	2,39	0,96	2,31	0,95
Korzystanie z Wikipedii	3,24	0,65	2,43	1,02
Korzystanie z materiałów audiowizualnych	3,09	0,65	3,00	0,87
Słuchanie piosenek w języku obcym	3,62	0,68	3,28	0,85
Tłumaczenie piosenek i fragmentów filmów	2,54	1,02	2,6	0,99

**Tabela 7.** Porównanie strategii wykorzystania TIK przez licealistów i studentów

W tabeli 8 przedstawione jest zestawienie wielu różnych czynności podejmowanych przez studentów i licealistów w środowisku cyfrowym. W zakresie aktualizacji oprogramowania, edycji filmów i fotografii obie grupy są podobne. Licealiści częściej zajmują się edytowaniem dźwięku. Natomiast studenci zdecydowanie bardziej zwracają uwagę na źródła materiałów i na prawo do korzystania z nich.

	1	2	3	4	5
Inne czynności w środowisku cyfrowym	Studenci średnia	Studenci odchylenie standardowe	Licealiści średnia	Licealiści odchylenie standardowe	
Korzystanie z tablicy interaktywnej	1,59	0,89	2,11	1,11	
Aktualizowanie oprogramowania	3,78	1,22	3,78	1,26	
Edytowanie filmów i fotografii	2,47	1,05	2,77	0,92	
Edytowanie dźwięku	1,70	0,90	2,37	1,06	
Zwracanie uwagi na źródła	3,40	0,82	2,7	0,97	
Zwracanie uwagi na prawo do wykorzystania materiałów cyfrowych	2,27	0,83	0,96	1,30	

**Tabela 8.** Inne działania studentów i uczniów w środowisku cyfrowym

Nauczyciele obu języków (Tabela 9) zachęcają do korzystania z TIK do nauki własnej w większym stopniu studentów aniżeli uczniów liceów. Wyniki nie wskazują na zasadniczą różnicę między korzystaniem z TIK podczas zajęć a zachęcaniem do nauki z użyciem TIK przez nauczycieli pierwszego i drugiego języka. Innymi słowy, studenci zauważają, że ich nauczyciele korzystają z TIK i zachęcają do ich stosowania (średnia 4,41 i 4,48). Natomiast uczniowie liceów wskazują na mniejszy stopień wykorzystania i zachęcania do stosowania TIK (średnia 3,72 i 3,60). Jak widać, różnice średnich pomiędzy zachowaniem nauczycieli pierwszego i drugiego języka są niewielkie: 0,07 wskazane przez studentów i 0,12 wskazane przez uczniów. Wśród licealistów jednak pierwszym językiem jest angielski, podczas gdy studenci wskazują go jako pierwszy jedynie w 60% przypadków.

	1	2	3	4	5
Działania nauczycieli	Studenci średnia	Studenci odchylenie standardowe	Licealiści średnia	Licealiści odchylenie standardowe	
Nauczyciel pierwszego języka korzysta z TIK i zachęca do używania TIK	4,41	1,46	3,72	1,40	
Nauczyciel drugiego języka korzysta z TIK i zachęca do używania TIK	4,48	1,32	3,60	1,32	

**Tabela 9.** Opinie o wykorzystaniu TIK i zachęcaniu do używania TIK przez nauczyciela pierwszego i drugiego języka

## 6. Analiza statystyczna wyników licealistów i studentów

Analiza statystyczna jest często stosowana w badaniach wykorzystania strategii uczenia się. Przykładowo Ganjooei i Rahimi (2008) używali współczynnika korelacji Pearsona do opisu siły i kierunku związków pomiędzy zmiennymi, T-testu do porównania średnich wyników dla dwóch badanych grup oraz jednostronnego testu ANOVA do analizy strategii stosowanych przez uczniów na trzech różnych poziomach zaawansowania. Felix (2001) stosuje analizę wieloczynnikową do badania zależności pomiędzy strategiami uczenia się języków z innymi parametrami, takimi jak np. wiek czy płeć. Roy i Crabbe (2015) używali nieparametrycznego testu Friedmana do określenia związku pomiędzy

średnimi ocenami jakości strony internetowej, jej treści, walorów graficznych strony, a rozumieniem tekstu czytanego.

Analiza statystyczna danych uzyskanych w opisywanym badaniu została wykonana za pomocą programu SPSS Imago.

### 6.1. Analiza statystyczna strategii uczenia się języków przez studentów

Analiza strategii uczenia się języka wskazuje na liczne istotne statystycznie korelacje pomiędzy strategiami. Poniżej zostaną przedstawione wyłącznie korelacje istotne statystycznie z podaniem wartości  $p$  dla każdej z nich.

W zakresie **strategii pamięciowych** stwierdzenie *Aby lepiej zapamiętać słowa w tym języku, buduję z nimi zdania* koreluje z *Często powtarzam materiał, którego się nauczyłam/ nauczyłem z mojego pierwszego języka obcego* ( $0,418 p < 0,05$ ). Stwierdzenie *Często powtarzam materiał, którego się nauczyłam/ nauczyłem z mojego pierwszego języka obcego* koreluje z *Najlepiej zapamiętuję słowa, jeżeli skojarzę je sobie z ich miejscem na stronie podręcznika lub z ich pozycją na tablicy* ( $0,372 p < 0,05$ ).

W zakresie **strategii kognitywnych** cztery strategie: *Staram się mówić tak, jak rodowici użytkownicy tego języka*, *Ćwiczę dźwięki w tym języku*, *Oglądam programy telewizyjne w tym języku i chodzę do kina na filmy w wersji oryginalnej*, *Czytam dla przyjemności teksty w tym języku* korelują między sobą w sposób istotny statystycznie. I tak stwierdzenie *Staram się mówić tak, jak rodowici użytkownicy tego języka* koreluje z *Ćwiczę dźwięki w tym języku* ( $0,753 p < 0,01$ ) oraz ze stwierdzeniem *Słów, które są mi znane, staram się używać, w różnych kontekstach* ( $0,598, p < 0,01$ ), oraz ze stwierdzeniem *Staram się inicjować rozmowę w moim pierwszym języku obcym podczas ćwiczeń konwersacyjnych* ( $0,362 p < 0,05$ ), oraz ze stwierdzeniem *Oglądam programy telewizyjne w tym języku i chodzę do kina na filmy w wersji oryginalnej* ( $0,356 p < 0,05$ ), a także ze stwierdzeniem *Staram się sam/sama odgadywać pewne zasady funkcjonowania tego języka* ( $0,508 p < 0,01$ ).

Stwierdzenie *Ćwiczę dźwięki w tym języku* koreluje ze stwierdzeniem *Słów, które są mi znane, staram się używać w różnych kontekstach* ( $0,625 p < 0,01$ ), oraz ze stwierdzeniem *Oglądam programy telewizyjne w tym języku i chodzę do kina na filmy w wersji oryginalnej* ( $0,434 p < 0,01$ ), oraz ze stwierdzeniem *Czytam dla przyjemności teksty w tym języku* ( $0,417 p < 0,05$ ), a także ze stwierdzeniem

*Staram się sam/sama odgadywać pewne zasady funkcjonowania tego języka* (0,488  $p < 0,01$ ).

Stwierdzenia *Oglądam programy telewizyjne w tym języku i chodzę do kina na filmy w wersji oryginalnej* koreluje z *Czytam dla przyjemności teksty w tym języku* (0,417  $p < 0,05$ ), oraz ze stwierdzeniem *Staram się sam/sama odgadywać pewne zasady funkcjonowania tego języka* (0,559  $p < 0,001$ ).

Ponadto interesująca jest korelacja pomiędzy *Szukam polskich słów, które są podobne do nowych dla mnie słów w pierwszym języku obcym* z *Staram się zrozumieć znaczenie słowa w języku obcym, dzieląc je na zrozumiałe dla mnie części* (0,344  $p < 0,05$ ).

W zakresie **strategii kompensacyjnych** stwierdzenie *Jeśli nie mogę przypomnieć sobie potrzebnego mi słowa w tym języku, staram się zastąpić je innym* koreluje z *Podczas rozmowy staram się odgadnąć znaczenie nieznanego słowa z kontekstu* (0,334  $p < 0,05$ ). Stwierdzenie *Podczas rozmowy staram się przewidzieć, jaka będzie dalsza wypowiedź mojego rozmówcy* koreluje ze stwierdzeniem *Tworzę w rozmowie własne, zupełnie nowe słowa, jeśli nie znam słów prawidłowych* (0,367  $p < 0,05$ ).

W zakresie **strategii metakognitywnych** dotyczących zarządzania i organizacji uczenia się najsilniej skorelowane są dwie strategie dotyczące świadomości postępów w uczeniu się języka, czyli *Staram się robić postępy w tym języku* i *Ciągle sprawdzam moje postępy w nauce języka* korelują w sposób istotny statystyczne ze sobą (0,513  $p < 0,01$ ), oraz z pozostałymi. I tak *Staram się robić postępy w tym języku* koreluje z *Próbuję znaleźć jak najwięcej okazji do używania mojego pierwszego języka obcego* (0,345  $p < 0,05$ ), oraz z *Tak planuję swój czas, aby starczyło go na uczenie się mojego pierwszego języka obcego* (0,374  $p < 0,01$ ), oraz z *Szukam okazji, aby jak najwięcej czytać w moim pierwszym języku obcym* (0,539  $p < 0,01$ ).

*Ciągle sprawdzam moje postępy w nauce języka* koreluje z *Próbuję znaleźć jak najwięcej okazji do używania mojego pierwszego języka obcego* (0,472  $p < 0,01$ ), oraz z *Zauważam moje błędy i staram się je eliminować* (0,367  $p < 0,05$ ), oraz z *Tak planuję swój czas, aby starczyło go na uczenie się mojego pierwszego języka obcego* (0,658,  $p < 0,001$ ), oraz z *Szukam kontaktu z ludźmi, z którymi mogę rozmawiać w tym języku* (0,448  $p < 0,005$ ), oraz z *Szukam okazji, aby jak najwięcej czytać w moim pierwszym języku obcym* (0,417  $p < 0,05$ ). Ponadto *Próbuję znaleźć jak najwięcej okazji do używania mojego pierwszego języka obcego* koreluje z *Szukam*

kontakty z ludźmi, z którymi mogę rozmawiać w tym języku (0,579  $p < 0,001$ ) i z Szukam okazji, aby jak najwięcej czytać w moim pierwszym języku obcym (0,424  $p < 0,01$ ).

W zakresie **strategii afektywnych** nagradzanie się za sukces koreluje z przygnębieniem po porażce, czyli stwierdzenie *Jeśli powiesz mi się na lekcji tego języka, to z radości sprawiam sobie jakąś przyjemność* koreluje z *Zwracam uwagę, czy jestem przygnębiony/przygnębiona, jeśli nie powiesz mi się na lekcji tego języka* (0,425  $p < 0,05$ ). Stwierdzenie *Zmuszam się do mówienia w tym języku, nawet wtedy, gdy boję się popełnić błąd* koreluje ze stwierdzeniem *Staram się zre-laksować, jeśli boję się mówić w moim pierwszym języku obcym* (0,395  $p < 0,05$ ).

W zakresie **strategii społecznych** stwierdzenie *Proszę, aby inni mnie poprawiali, jeśli mówię źle* koreluje z *Jeśli nie rozumiem, jak ktoś mówi do mnie w tym języku, proszę, żeby mówił wolniej lub powtórzył* (0,623  $p < 0,001$ ), oraz z *Proszę innych o pomoc, jeśli mam trudności z wypowiedzianiem się* (0,484  $p < 0,05$ ), a także z *Staram się zadawać pytania w moim pierwszym języku obcym* (0,358  $p < 0,05$ ). Ponadto stwierdzenie *Jeśli nie rozumiem, jak ktoś mówi do mnie w tym języku, proszę, żeby mówił wolniej lub powtórzył* koreluje ze stwierdzeniem *Staram się poznać obyczaje i kulturę ludzi mówiących w tym języku* (0,340  $p < 0,05$ ).

## 6.2. Analiza statystyczna strategii uczenia się języka obcego stosowanych przez licealistów

Wśród uczniów nie można wyróżnić dominujących strategii uczenia się języka. Ze względu na rozproszenie odpowiedzi uczniów korelacje należy interpretować jako spójność pomiędzy strategiami analizowanymi w każdej badanej skorelowanej parze. Oznacza to, że uczniowie, którzy stosują jedną strategię, stosują także drugą, a niestosowanie dotyczy obu strategii.

W zakresie **strategii pamięciowych** wszystkie strategie są ze sobą skorelowane w sposób istotny statystycznie. Na uwagę zasługują najsilniejsze korelacje w tej kategorii. Stwierdzenie *W celu lepszego ich zapamiętania, nowe słowa kojarzę z wykonywaniem pewnych czynności* koreluje z *Kiedy słyszę nowe słowo w tym języku, kojarzę jego brzmienie z tym, co ono wyobraża* (0,494  $p < 0,001$ ), oraz z *Układam sobie rymowanki, żeby lepiej zapamiętać nowe słówka* (0,404  $p < 0,001$ ). Często powtarzam materiał, którego się nauczyłam/

*nauczyłem z mojego pierwszego języka obcego koreluje z Nowe słowa z mojego pierwszego języka obcego powtarzam lub zapisuję kilka razy.* (0,576  $p < 0,001$ ).

Jeśli chodzi o **strategie kognitywne**, wszystkie one są skorelowane między sobą w sposób statystycznie istotny. Wysoki współczynnik korelacji występuje pomiędzy trzema strategiami między sobą i z pozostałymi strategiami. Są to: *Staram się mówić tak, jak rodowici użytkownicy tego języka*, *Staram się inicjować rozmowę w moim pierwszym języku obcym podczas ćwiczeń konwersacyjnych* oraz *Oglądam programy telewizyjne w tym języku i chodzę do kina na filmy w wersji oryginalnej*. I tak: *Staram się mówić tak, jak rodowici użytkownicy tego języka* koreluje z *Staram się inicjować rozmowę w moim pierwszym języku obcym podczas ćwiczeń konwersacyjnych* (0,504  $p < 0,001$ ), oraz z *Oglądam programy telewizyjne w tym języku i chodzę do kina na filmy w wersji oryginalnej* (0,470  $p < 0,001$ ), z *Ćwiczę dźwięki w tym języku* (0,498  $p < 0,001$ ), a także ze stwierdzeniem *Słów, które są mi znane, staram się używać w różnych kontekstach* (0,516  $p < 0,001$ ) oraz z *Czytam dla przyjemności teksty w tym języku* (0,430  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Staram się inicjować rozmowę w moim pierwszym języku obcym podczas ćwiczeń konwersacyjnych* koreluje z *Ćwiczę dźwięki w tym języku* (0,478  $p < 0,001$ ), oraz ze stwierdzeniem *Słów, które są mi znane, staram się używać w różnych kontekstach* (0,494  $p < 0,001$ ), a także z *Piszę notatki, listy i raporty w moim pierwszym języku obcym* (0,435  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Oglądam programy telewizyjne w tym języku i chodzę do kina na filmy w wersji oryginalnej* koreluje ze stwierdzeniem *Słów, które są mi znane, staram się używać w różnych kontekstach* (0,469  $p < 0,001$ ), oraz z *Czytam dla przyjemności teksty w tym języku* (0,640  $p < 0,001$ ), *Piszę notatki, listy i raporty w moim pierwszym języku obcym* (0,422  $p < 0,001$ ), oraz *Staram się sam/sama odgadywać pewne zasady funkcjonowania tego języka* (0,465  $p < 0,001$ ).

W zakresie **strategii kompensacyjnych** wszystkie strategie korelują ze sobą w sposób istotny statystycznie z wyjątkiem stwierdzenia *Tworzę w rozmowie własne, zupełnie nowe słowa, jeśli nie znam słów prawidłowych*, które koreluje tylko ze stwierdzeniem *Kiedy podczas rozmowy w tym języku brakuje mi słów, używam gestów* (0,347  $p < 0,001$ ) i z *Podczas rozmowy staram się przewidzieć, jaka będzie dalsza wypowiedź mojego rozmówcy* (0,347  $p < 0,001$ ). Wysoki współczynnik korelacji występuje pomiędzy *Jeśli nie mogę przypomnieć sobie potrzebnego mi słowa w tym języku, staram się zastąpić je innym* i dwoma strategiami:

Podczas rozmowy staram się odgadnąć znaczenie nieznanego słowa z kontekstu (0,534  $p < 0,001$ ) oraz z Staram się czytać bez sprawdzania każdego nieznanego słowa w słowniku (0,504  $p < 0,001$ ).

W zakresie **strategii metakognitywnych** wszystkie korelacje są statystycznie istotne. Najwyższe współczynniki korelacji występują dla czterech strategii: *Próbuję znaleźć jak najwięcej okazji do używania mojego pierwszego języka obcego*, *Szukam kontaktu z ludźmi, z którymi mogę rozmawiać w tym języku*, *Szukam okazji, aby jak najwięcej czytać w moim pierwszym języku obcym*, *Ciągle sprawdzam moje postępy w nauce języka*. I tak *Próbuję znaleźć jak najwięcej okazji do używania mojego pierwszego języka obcego* koreluje z *Szukam kontaktu z ludźmi, z którymi mogę rozmawiać w tym języku* (0,583  $p < 0,001$ ) i z *Szukam okazji, aby jak najwięcej czytać w moim pierwszym języku obcym* (0,385  $p < 0,001$ ), oraz z *Zauważam moje błędy i staram się je eliminować* (0,563  $p < 0,001$ ) a także z *Słucham uważnie, jak ktoś inny mówi w moim pierwszym języku obcym* (0,530  $p < 0,001$ ) i z *Staram się robić postępy w tym języku* (0,531  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Ciągle sprawdzam moje postępy w nauce języka* koreluje z *Tak planuję swój czas, aby starczyło go na uczenie się mojego pierwszego języka obcego* (0,638  $p < 0,001$ ), z *Szukam kontaktu z ludźmi, z którymi mogę rozmawiać w tym języku* (0,498  $p < 0,001$ ), z *Szukam okazji, aby jak najwięcej czytać w moim pierwszym języku obcym* (0,595  $p < 0,001$ ). Ponadto *Słucham uważnie, jak ktoś inny mówi w moim pierwszym języku obcym* koreluje z *Staram się robić postępy w tym języku* (0,621  $p < 0,001$ ) i z *Zauważam moje błędy i staram się je eliminować* (0,606  $p < 0,001$ ).

W zakresie **strategii afektywnych** wszystkie strategie korelują ze sobą w sposób statystycznie istotny. Najwyższy współczynnik korelacji występuje pomiędzy *Staram się zrelaksować, jeśli boję się mówić w moim pierwszym języku obcym* i *Zmuszam się do mówienia w tym języku nawet wtedy, gdy boję się popełnić błąd* (0,429  $p < 0,001$ ).

W zakresie **strategii społecznych** wszystkie korelacje są istotne statystycznie. Wysokie współczynniki korelacji występują dla dwóch strategii pomiędzy sobą i z innymi strategiami. Są to: *Jeśli nie rozumiem, jak ktoś mówi do mnie w tym języku, proszę, żeby mówił wolniej lub powtórzył* koreluje z *Staram się zadawać pytania w moim pierwszym języku obcym* (0,410  $p < 0,001$ ), z *Proszę innych o pomoc, jeśli mam trudności z wypowiedaniem się* (0,468  $p < 0,001$ ) i z *Proszę, aby inni mnie poprawiali, jeśli mówię źle* (0,454  $p < 0,001$ ).



Stwierdzenie *Staram się zadawać pytania w moim pierwszym języku obcym* koreluje z *Proszę, aby inni mnie poprawiali, jeśli mówię źle* (0,484  $p < 0,001$ ) oraz z *Staram się poznać obyczaje i kulturę ludzi mówiących w tym języku* (0,504  $p < 0,001$ ). Stwierdzenie *Proszę innych o pomoc, jeśli mam trudności z wypowiedzaniem się* koreluje z *Proszę, aby inni mnie poprawiali, jeśli mówię źle* (0,582  $p < 0,001$ ).

Analiza korelacji strategii uczenia się języka obcego przez licealistów wskazuje na silne korelacje prawie wszystkich strategii uczenia się języków ze wszystkimi. Potwierdza to, że uczestnikami badania są uczniowie, którzy w sposób spójny stosują strategie lub ich nie stosują.

### **6.3. Analiza statystyczna strategii wykorzystania TIK w odniesieniu do strategii uczenia się języków przez studentów**

Wykorzystanie Internetu do uczenia się elementów języka, używanie stron do uczenia się sprawności językowych i podejmowanie inicjatywy w komunikacji pisanej koreluje z powtarzaniem. I tak *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się słownictwa w języku obcym* koreluje ze stwierdzeniem *Często powtarzam materiał, którego się nauczyłam/nauczyłem z mojego pierwszego języka obcego* (0,538  $p < 0,001$ ). *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego* koreluje z *Często powtarzam materiał, którego się nauczyłam/nauczyłem z mojego pierwszego języka obcego* (0,459  $p < 0,005$ ). Stwierdzenie *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się wymowy języka obcego* także koreluje z *Często powtarzam materiał, którego się nauczyłam/nauczyłem z mojego pierwszego języka obcego* (0,380  $p < 0,05$ ). Stwierdzenie *Używam internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego* koreluje z *Używam internetu, aby świadomie uczyć się wymowy języka obcego* (0,615  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić pisanie w języku obcym* koreluje z *Często powtarzam materiał, którego się nauczyłam/nauczyłem z mojego pierwszego języka obcego* (0,352  $p < 0,05$ ). Stwierdzenie *Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić mówienie w języku obcym* koreluje z *Często powtarzam materiał, którego się nauczyłam/nauczyłem z mojego pierwszego języka obcego* (0,552  $p < 0,001$ ).

#### 6.4. Analiza statystyczna strategii wykorzystania TIK w odniesieniu do strategii uczenia się języków przez uczniów

W tej części zostaną przeanalizowane korelacje pomiędzy strategiami uczenia się a strategiami wykorzystania Internetu. Stwierdzenie *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się słownictwa w języku obcym* koreluje z *Szukam kontaktu z ludźmi, z którymi mogę rozmawiać w tym języku* (0,404  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Wysyłam wiadomości (maile, SMS, serwisy społecznościowe) w języku obcym* koreluje z *Szukam kontaktu z ludźmi, z którymi mogę rozmawiać w tym języku* (0,469  $p < 0,001$ ), oraz *Próbuję znaleźć jak najczęściej okazji do używania mojego pierwszego języka obcego* (0,409  $p < 0,001$ ) oraz z *Szukam okazji, aby jak najczęściej czytać w moim pierwszym języku obcym* (0,375  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Uczestniczę w rozmowach ustnych przez Internet* koreluje z *Szukam kontaktu z ludźmi, z którymi mogę rozmawiać w tym języku* (0,294  $p < 0,001$ ) i *Próbuję znaleźć jak najczęściej okazji do używania mojego pierwszego języka obcego* (0,238  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Korzystając z obcojęzycznej strony internetowej głównie dla rozrywki, nie myślę o nauce języka podczas rozrywki* negatywnie koreluje z *Zastanawiam się, jak połączyć nowe wiadomości z języka obcego z tym co już o tym języku wiem* (-0,186  $p < 0,01$ ), oraz z *W celu lepszego ich zapamiętania, nowe słowa kojarzę z wykonywaniem pewnych czynności* (-0,219  $p < 0,01$ ) i z *Próbuję znaleźć jak najczęściej okazji do używania mojego pierwszego języka obcego* (-0,159  $p < 0,05$ ).

Stwierdzenie *Czytam teksty opublikowane w Internecie w języku obcym* koreluje w sposób istotny statystycznie z *Słucham tekstów opublikowanych w Internecie w języku obcym* (0,536  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić pisanie w języku obcym* koreluje z *Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić mówienie w języku obcym* (0,536  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić mówienie w języku obcym* koreluje z wykorzystywaniem stron do nauki słownictwa (0,567  $p < 0,001$ ), gramatyki (0,377  $p < 0,05$ ) i wymowy (0,543  $p < 0,001$ ).

Inicjatywa w podejmowaniu komunikacji pisanej koreluje z inicjatywą w podejmowaniu komunikacji mówionej (0,545  $p < 0,005$ ).

### 6.5. Analiza statystyczna strategii wykorzystania TIK przez studentów

Wykorzystanie Internetu do uczenia się elementów języka, używanie stron do uczenia się sprawności językowych i podejmowanie inicjatywy w komunikacji pisanej i mówionej są silnie skorelowane pomiędzy sobą. I tak *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się słownictwa w języku obcym* koreluje ze stwierdzeniem *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego* (0,841  $p < 0,001$ ) i ze stwierdzeniem *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się wymowy języka obcego* (0,638  $p < 0,001$ ). Stwierdzenie *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego* koreluje z *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się wymowy języka obcego* (0,615  $p < 0,001$ ).

### 6.6. Analiza statystyczna strategii wykorzystania TIK przez licealistów

Statystycznie istotne są korelacje odnoszące się do używania słowników jednojęzycznych i dwujęzycznych w językach obcych. I tak: *Używam słowników internetowych jednojęzycznych w języku obcym* koreluje z *Używam słowników internetowych dwujęzycznych* (0,458  $p < 0,001$ ). Ponadto *Używam słowników internetowych jednojęzycznych w języku obcym* koreluje z *Czytam teksty opublikowane w Internecie w języku obcym* (0,442  $p < 0,001$ ) i z *Uczestniczę w rozmowach ustnych przez Internet* (0,424  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Używam słowników internetowych dwujęzycznych* także koreluje z *Czytam teksty opublikowane w Internecie w języku obcym* (0,400  $p < 0,001$ ).

W zakresie używania innych narzędzi *Wyszukuję znaczenie wyrazów, używając grafiki* koreluje z *Używam systemów zamieniających mowę na tekst, np. ivona.com.* (0,508  $p < 0,001$ ) i z *Używam programów do korekty ortografii (spell-checker) i gramatyki w języku obcym* (0,595  $p < 0,001$ ).

Wykorzystanie Internetu do uczenia się elementów języka, używanie stron do uczenia się sprawności językowych i podejmowanie inicjatywy w komunikacji pisanej i mówionej jest silnie skorelowane pomiędzy sobą. I tak: *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się słownictwa w języku obcym* koreluje

ze stwierdzeniem *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego* (0,617  $p < 0,001$ ) i ze stwierdzeniem *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się wymowy języka obcego* (0,540  $p < 0,001$ ). Stwierdzenie *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego* koreluje z *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się wymowy języka obcego* (0,553  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Czytam teksty opublikowane w Internecie w języku obcym* koreluje w sposób istotny statystycznie z używaniem Internetu do nauki słownictwa (0,471  $p < 0,001$ ), gramatyki (0,357  $p < 0,001$ ) i wymowy (0,421  $p < 0,001$ ), oraz z *Słucham tekstów opublikowanych w Internecie w języku obcym* (0,608  $p < 0,001$ ), oraz z korzystaniem ze stron pomagających poprawić sprawności językowe.

Stwierdzenie *Słucham tekstów opublikowanych w Internecie w języku obcym* także koreluje w sposób istotny statystycznie z używaniem Internetu do nauki słownictwa (0,377  $p < 0,001$ ), gramatyki (0,349  $p < 0,001$ ) i wymowy (0,466  $p < 0,001$ ), oraz z korzystaniem ze stron pomagających poprawić sprawności językowe.

Stwierdzenie *Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić pisanie w języku obcym* koreluje z *Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić mówienie w języku obcym* (0,658  $p < 0,001$ ).

Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić mówienie w języku obcym koreluje z wykorzystywaniem stron do nauki słownictwa, gramatyki i wymowy oraz pozostałych sprawności.

Podjęcie inicjatywy w komunikacji pisanej jest silnie skorelowane z korzystaniem ze stron pomagających poprawić pisanie (0,533  $p < 0,001$ ) z czytaniem tekstów internetowych (0,502  $p < 0,001$ ) oraz korzystaniem z Internetu do uczenia się słownictwa, gramatyki i wymowy.

Inicjatywa w podejmowaniu komunikacji pisanej koreluje z inicjatywą w podejmowaniu komunikacji mówionej (0,583  $p < 0,001$ ).

Korzystanie z audiowizualnych tekstów kultury jest także silnie skorelowane. Stwierdzenie *Poszukuję w Internecie tekstów moich ulubionych piosenek obcojęzycznych* koreluje z *Samodzielnie tłumaczę teksty ulubionych piosenek obcojęzycznych* (0,513  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Samodzielnie tłumaczę teksty ulubionych piosenek obcojęzycznych* koreluje z *Samodzielnie tłumaczę fragmenty filmów obcojęzycznych, łącząc zainteresowania i uczenie się języka obcego* (0,629  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Wysyłam wiadomości (maile, SMS, serwisy społecznościowe) w języku obcym* koreluje z *Uczestniczę w rozmowach ustnych przez Internet* (0,582  $p < 0,001$ ), ze *Sprawdzam ortografię przed wysłaniem wiadomości w języku obcym* (0,547  $p < 0,001$ ) i z *Używam emotikonów i skrótów w wiadomościach obcojęzycznych* (0,090  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Świadomość zagrożeń w komunikacji internetowej nie wpływa na moje zachowania* koreluje negatywnie ze stwierdzeniami *Świadomość zagrożeń w komunikacji internetowej zniechęca mnie do podejmowania kontaktów pisemnych przez Internet* (-0,594  $p < 0,001$ ) i z *Świadomość zagrożeń w komunikacji internetowej zniechęca mnie do podejmowania kontaktów ustnych przez Internet* (-0,596  $p < 0,001$ ). Stwierdzenie *Korzystając z obcojęzycznej strony internetowej głównie dla rozrywki, nie myślę o nauce języka podczas rozrywki* negatywnie koreluje z *Korzystając z obcojęzycznej strony internetowej głównie dla rozrywki, zwracam uwagę na używany tam język, powtarzam słowa często używane na tej stronie* (-0,289  $p < 0,001$ ), oraz z *Korzystając z obcojęzycznej strony internetowej głównie dla rozrywki, zwracam uwagę na używany tam język, zapamiętuję charakterystyczne frazy* (-0,413  $p < 0,001$ ) i z *Korzystając z obcojęzycznej strony internetowej głównie dla rozrywki, zwracam uwagę na używany tam język, szukam w słowniku nieznanymi słów* (-0,300  $p < 0,001$ ), a także z *Korzystając z obcojęzycznej strony internetowej głównie dla rozrywki, zwracam uwagę na używany tam język, naśladowuję sposób mówienia (jeśli jest to tekst mówiony)* (-0,219  $p < 0,001$ ).

## **6.7. Analiza statystyczna oceny roli nauczyciela w korzystaniu z TIK przez licealistów i studentów**

### **6.7.1. Analiza opinii studentów o roli nauczyciela**

Z danych uzyskanych od studentów wynika, że stwierdzenie *Nauczyciel pierwszego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji* koreluje z *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się słownictwa w języku obcym* (0,406  $p < 0,05$ ) i ze stwierdzeniem *Podaję źródła informacji pobranych z sieci (adresy stron*

internetowych, nazwiska autorów) (0,641  $p < 0,001$ ), oraz z *Ucząc się języka obcego, samodzielnie szukam materiałów do nauki języka obcego* (0,565  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Nauczyciel pierwszego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* koreluje z *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się słownictwa w języku obcym* (0,613  $p < 0,001$ ), oraz *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego* (0,446  $p < 0,01$ ), oraz z *Wysyłam wiadomości (maile, SMS, serwisy społecznościowe) w języku obcym* (0,544  $p < 0,001$ ), oraz z *Ucząc się języka obcego, samodzielnie szukam materiałów do nauki języka obcego* (0,488  $p < 0,001$ ).

Natomiast zachęta do samodzielności w korzystaniu z materiałów cyfrowych negatywnie koreluje z *Świadomość zagrożeń w komunikacji internetowej zniechęca mnie do podejmowania kontaktów pisemnych przez Internet* (-0,491  $p < 0,005$ ), oraz z *Korzystając z obcojęzycznej strony internetowej głównie dla rozrywki, nie myślę o nauce języka* (-0,497  $p < 0,001$ ). Działania nauczyciela w sposób statystycznie istotny wpływają na strategie uczenia się i postawy uczniów.

Stwierdzenie *Nauczyciel pierwszego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji* koreluje z *Nauczyciel pierwszego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* (0,634  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Nauczyciel drugiego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* koreluje z *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się słownictwa w języku obcym* (0,536  $p < 0,001$ ), oraz z *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego* (0,336  $p < 0,05$ ), oraz *Wysyłam wiadomości (maile, SMS, serwisy społecznościowe) w języku obcym* (0,531  $p < 0,001$ ).

Zachęta nauczyciela drugiego języka negatywnie koreluje z *Korzystając z obcojęzycznej strony internetowej głównie dla rozrywki, nie myślę o nauce języka* (-0,346  $p < 0,05$ ).

Stwierdzenie *Nauczyciel drugiego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji* koreluje z *Podaję źródła informacji pobranych z sieci (adresy stron internetowych, nazwiska autorów)* (0,640  $p < 0,001$ ).

Stwierdzenie *Nauczyciel drugiego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji* koreluje z *Nauczyciel drugiego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* (0,562  $p < 0,001$ ).

### 6.7.2. Analiza opinii licealistów o roli nauczyciela

W badaniach licealistów stwierdzenie *Nauczyciel pierwszego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji* koreluje z *Nauczyciel pierwszego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* (0,655  $p < 0,001$ ).

*Nauczyciel pierwszego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji* koreluje z *Podaję źródła informacji pobranych z sieci (adresy stron internetowych, nazwiska autorów)* (0,275  $p < 0,001$ ), oraz z *W szkole posługuję się tablicą interaktywną do nauki języków obcych* (0,463  $p < 0,001$ ), oraz z *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się słownictwa w języku obcym* (0,190  $p < 0,05$ ), oraz z *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego* (0,257  $p < 0,001$ ), oraz z *Używam Internetu, aby świadomie uczyć się wymowy języka obcego* (0,251  $p < 0,001$ ), oraz z *Czytam teksty opublikowane w Internecie w języku obcym* (0,162  $p < 0,005$ ).

Stwierdzenie *Nauczyciel pierwszego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* koreluje z *Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić pisanie w języku obcym* (0,213  $p < 0,005$ ), oraz z *Inicjuję komunikację mówioną przez Internet w języku obcym* (0,266  $p < 0,001$ ), oraz *Ucząc się języka obcego, używam tylko tych stron internetowych, które poleci nauczyciel* (0,151  $p < 0,005$ ), oraz z *Ucząc się języka obcego, samodzielnie szukam materiałów do nauki języka obcego* (0,182  $p < 0,01$ ). Działanie nauczyciela wpływa więc w sposób statystycznie istotny na postawy uczniów wobec uczenia się z wykorzystaniem zasobów cyfrowych.

Stwierdzenie *Nauczyciel drugiego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji* koreluje z *Nauczyciel drugiego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* (0,536  $p < 0,001$ ).

*Nauczyciel drugiego języka zachęca do korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* koreluje z *Ucząc się języka obcego, używam tylko tych stron internetowych, które poleci nauczyciel* (0,155  $p < 0,05$ ).

W badaniach uczniów widać znaczenie tablicy interaktywnej, gdyż stwierdzenie *W szkole posługuję się tablicą interaktywną do nauki języków obcych* koreluje z *Nauczyciel pierwszego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji* (0,464  $p < 0,001$ ) i z *Nauczyciel pierwszego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* (0,297  $p < 0,001$ ),

oraz z *Nauczyciel drugiego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji* (0,385  $p < 0,001$ ) i z *Nauczyciel drugiego języka zachęca do korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* (0,374  $p < 0,001$ ).

Bardzo interesujące są korelacje pomiędzy używaniem materiałów cyfrowych przez nauczyciela pierwszego i drugiego języka obcego. Stwierdzenie *Nauczyciel pierwszego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji* koreluje ze stwierdzeniem *Nauczyciel drugiego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji* (0,746  $p < 0,001$ ). Stwierdzenie *Nauczyciel pierwszego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* koreluje z *Nauczyciel drugiego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami* (0,632  $p < 0,001$ ). Korelacje te można odnieść do poziomu akceptacji techniki cyfrowej w szkole. Oznaczają bowiem, że nauczyciele różnych języków inspirować się wzajemnie (lub nie) w zakresie technik pracy na lekcji i podejścia do TIK. Czyli jeśli materiały cyfrowe są stosowane na lekcjach językowych, to dotyczy to obu języków, a jeśli nie są, to także w przypadku obu języków.

## 7. Podsumowanie części trzeciej

Studenci i licealiści niewiele różnią się wiekiem (ok. cztery lata różnicy). Mają jednak zupełnie inne plany na przyszłość. Zainteresowania licealistów są bardziej rozproszone, a zainteresowania studentów są bardziej sprecyzowane i ukierunkowane.

Dla licealistów znajomość języka obcego jest narzędziem do realizacji celów zawodowych w innych dziedzinach wiedzy. Uczniowie są grupą bardzo zróżnicowaną pod względem używania strategii. Część z nich używa wielu strategii, a część nie, są także tacy, którzy nie stosuje prawie żadnych strategii. W ich przypadku brak treningu strategicznego lub brak zainteresowania strategiami uczenia się języków może utrudnić przyswajanie języków obcych.

Studenci wiążą swoją przyszłość zawodową z językami. Planują także dłuższe wyjazdy za granicę. Jedni i drudzy doceniają przydatność języka podczas podróży turystycznych. Interesująca jest niechęć studentów do uczestniczenia i inicjowania komunikacji mówionej. Większość z nich preferuje komunikację pisaną w języku obcym.



Obie grupy mają jednak różne podejście do strategii uczenia się języków, w różny sposób korzystają z Internetu do wspomagania uczenia się języków. Z uzyskanych w badaniach obu grup rezultatów wyraźnie jednak wynika fakt, że strategie uczenia się są spójne z działaniami podejmowanymi przez badanych w sieci. Wyniki uzyskane wśród studentów potwierdzają tezę, że do osiągnięcia wysokiego poziomu znajomości języka przyczynia się używanie wielu różnych strategii.

W obu grupach najrzadziej używaną strategią jest układanie rymowanek w celu zapamiętania nowych słów. Może jest to strategia, której używanie zaniedbano na etapie wczesnoszkolnym, gdy odnajdywanie rymów sprawia dzieciom dużo radości. Natomiast obie grupy oglądają filmy w oryginalnej wersji językowej, jednak studenci i uczniowie w różnym stopniu korzystają z tłumaczenia na język polski w formie napisów lub głosu lektora. Studenci przykładają większą uwagę do zjawisk językowych podczas czytania, słuchania lub oglądania materiałów cyfrowych dla rozrywki. Studenci mają zdecydowanie większą świadomość aspektów prawnych w obszarze korzystania z zasobów cyfrowych.

Obie grupy mają podobne podejścia do bezpieczeństwa w sieci zarówno w aspekcie społecznym (niechciane kontakty przez Internet), jak i technicznym (aktualizacja programów antywirusowych).

Wyniki badań potwierdzają istotną rolę nauczyciela, który stosuje TIK na lekcjach lub tylko zachęca uczniów lub studentów do samodzielnego uczenia się języków z wykorzystaniem materiałów i narzędzi cyfrowych. Nauczyciel wpływa więc bezpośrednio na postawy i aktywność edukacyjną uczniów, nie tylko w klasie lecz także poza nią, budując autonomię uczniów.

W literaturze przedmiotu często podnosi się problem niewiarygodności danych kwestionariuszowych, zakładając, że respondenci udzielają świadomie lub nieświadomie nieobiektywnych lub wręcz nieprawdziwych odpowiedzi. W omawianym obszarze badawczym kwestionariusze są szeroko stosowane. W tego rodzaju badaniach należy zakładać pewien poziom subiektywności, np. w interpretacji częstości występowania zjawiska przedstawionego w pytaniu. Jednak rezultaty badań i analiza szczegółowych odpowiedzi indywidualnych respondentów wskazują, że nie ma podstaw do kwestionowania wiarygodności wyników. Ponadto spójność udzielonych odpowiedzi potwierdza założenie wiarygodności danych.



## Wnioski

---

Przeprowadzone analizy pokazują, że badania strategii uczenia się języków w środowisku cyfrowym były prowadzone równoległe do znacznie liczniejszych badań strategii w środowisku klasy szkolnej. Przez wiele lat ze względu na ograniczoną infrastrukturę cyfrową szkół dominowały badania prowadzone w klasie, podczas których prowadzący może starannie kontrolować zmienne. Natomiast badanie wykorzystywania narzędzi cyfrowych przez uczniów może opierać się albo na ich opiniach, albo na automatycznym śledzeniu zachowań w sieci, co jest technicznie możliwe, ale wkracza bardzo głęboko w sferę prywatności uczniów. Wyniki badań wskazują, że uczniowie i studenci zasadniczo różnią się pod względem liczby stosowanych strategii. Studenci stosują ich znacznie więcej (patrz rozdz. 4.2 cz. trzecia). Można założyć, że studenci są osobami, które osiągnęły wysoki poziom znajomości języka obcego; są „dobrymi uczniami języka”, do pewnego stopnia potrafią samodzielnie stosować strategię w środowisku cyfrowym. Stąd wynika potrzeba treningu strategicznego na etapie szkoły średniej, i to treningu ze wskazaniem na użycie strategii uczenia się języka obcego w środowisku cyfrowym. Kluczowa staje się rola nauczyciela, który pokazuje strategię pracy z materiałami i narzędziami cyfrowymi w klasie. Jeśli w szkole lub uczelni nie ma warunków do stosowania TIK na lekcjach równie ważne jest zachęcanie uczniów do samodzielnego korzystania z zasobów obcojęzycznych poza szkołą, albo w szkole z użyciem własnego sprzętu uczniów, czyli stosowanie podejścia BYOD (ang. Bring Your Own Device). Można też założyć, że trening strategiczny rozwinię autonomiczne uczenie się języka. Osoby studiujące mogą, z natury być bardziej autonomiczne w procesie uczenia się ogóle, a w procesie uczenia się języka obcego w szczególności. Już sam fakt kontynuowania edukacji na poziomie wyższym wskazuje na wysoki stopień autonomiczności. Szkoła wyzwała tej autonomiczności znacznie mniej. Stąd, naszym zdaniem, wykorzystanie strategii wśród studentów będzie zawsze nieco wyższe. Podobnie ma się sprawa z wykorzystaniem TIK przez studentów i uczniów. Studenci mogą ich używać bardziej celowo i świadomie, wykorzystując jednocześnie pewien indywidualny repertuar strategii.

## 1. Implikacje dla nauczania języków obcych

Wyniki badań potwierdzają znaczącą rolę nauczyciela, który stosuje Technologie Informacyjne i Komunikacyjne w pracy nad językiem. Nawet jeśli infrastruktura szkoły nie pozwala na używanie TIK w klasie, nauczyciel powinien zachęcać uczniów do korzystania z zasobów Internetu i posiadanych narzędzi podczas nauki języków obcych, jednocześnie wskazując strategie uczenia się. Konieczne jest prowadzenie treningu strategicznego wśród uczniów szkoły średniej. Jeśli wybiorą oni techniczne, informatyczne czy ekonomiczne kierunki studiów, trening strategiczny na poziomie szkoły średniej jest ostatnią okazją, aby przygotować ich do samodzielnego i autonomicznego uczenia się języków obcych przez całe życie. Powinien być on prowadzony zarówno w warunkach klasowych, jak i w środowisku cyfrowym.

Z badań wynikają następujące wskazania szczegółowe dla nauczycieli pracujących w szkołach średnich:

- nauczyciele powinni skierować uwagę uczniów na strategie afektywne, głównie na sposoby nagradzania się za osiągnięcia w nauce języka.
- większy nacisk powinien być położony na używanie słowników dwujęzycznych, np. angielsko-niemiecki.
- uczniowie używają translatorów internetowych, więc nauczyciel powinien nauczyć ich krytycznego podejścia do tego narzędzia.
- nauczyciele powinni wskazać zasoby cyfrowe wspomagające opanowanie sprawności produktywnych, takich jak mówienie i pisanie.
- nauczyciele powinni wskazać strategie uczenia się języka podczas korzystania z zasobów cyfrowych, głównie z materiałów audiowizualnych, dla rozrywki.
- większy nacisk powinien być kładziony na prawo do korzystania z materiałów internetowych, podawanie źródeł i znajomość licencji Creative Commons.

Wskazania dydaktyczne dla nauczycieli pracujących ze studentami są następujące:

- wskazywanie i zachęcanie studentów do korzystania z wysokiej jakości zasobów cyfrowych, np. strony uczelni zagranicznych, prasa, kanały telewizyjne.
- podejmowanie współpracy ze studentami w zakresie wymiany informacji o zasobach cyfrowych oraz zachęcanie studentów do ich

ewaluacji oraz dzielenia się wiedzą o atrakcyjnych i wiarygodnych zasobach cyfrowych.

- zachęcanie studentów do podejmowania komunikacji ustnej poprzez media cyfrowe.
- tworzenie warunków do komunikacji ustnej przez Internet na poziomie akademickim. Na przykład poprzez udział studentów w projektach międzynarodowych (Gajek, 2011, 2013, 2014, 2015).
- konsekwentne wymaganie podawania źródeł do materiałów internetowych w celu wytworzenia nawyków.

Uczniowie, którzy znają strategie uczenia się języków, świadomie korzystają z nich także w nowym środowisku cyfrowym, uzyskując coraz większą samodzielność w uczeniu się. Będą także skłonni tworzyć własne efektywne strategie uczenia, odpowiednio do funkcji używanego narzędzia cyfrowego i indywidualnych potrzeb.

## 2. Kierunki dalszych badań

Rozwój technologii mobilnych, powszechne używanie smartfonów i tabletek wytycza kierunek dalszych badań nad wykorzystaniem tych urządzeń do uczenia się i nauczania języków obcych. Wydaje się sensowne sprawdzenie, w jakim stopniu wykorzystanie TIK warunkuje sukces w nabywaniu języka obcego. Może bowiem okazać się, że tylko wzmacnia ono motywację i zaspokaja ciekawość, natomiast postępy w języku są porównywalne z tymi, które osiągają uczniowie i studenci w warunkach pozbawionych dostępu do technologii cyfrowych. Potrzebne są więc badania efektów uczenia się z wykorzystaniem różnego rodzaju narzędzi cyfrowych i oprogramowania. Odnosi się to zarówno do badań strategii wg taksonomii Oxford (1990), jak i strategii samoregulacyjnych.

Kolejny obszar badawczy dla zainteresowanych przyswajaniem języków otwierają kursy MOOC, ugruntowane w tradycji nauczania języka przez treść (ang. content based language learning), CLIL (ang. content and language integrated learning), oraz nauczania na odległość. Celem badań mogą być strategie wykorzystania nowych narzędzi cyfrowych do przyswajania różnych sprawności językowych – czytanie, słuchanie, mówienie i pisanie oraz systemów językowych – słownictwo, gramatyka i wymowa. Nowe obszary badawcze otwierają się

także w zakresie postaw uczniów języka wobec komunikacji mówionej i pisanej odbywającej się za pośrednictwem różnych narzędzi TIK.

Nowe narzędzia badawcze, takie jak okulograf czy analizatory danych biometrycznych dają możliwości wglądu w obszary emocji znaczące dla procesu uczenia się języków obcych, ale czasami pozostające poza sferą świadomości uczącego się. Geolokalizacja pozwala natomiast na precyzyjne ustalenie miejsca pobytu uczestnika badań. Jednak stosowanie nowych narzędzi badawczych będzie, w wielu przypadkach, wymagało rozwiązania dylematów natury etycznej. Na przykład wykorzystanie możliwości technicznej śledzenia internetowej aktywności ucznia pozwala określić dokładnie co uczeń robił w sieci, gdzie w tym czasie był, ale udział w tym badaniu głęboko wnika w prywatność uczestnika. Wymaga to zgody osoby uczestniczącej w badaniu i zapewnienia jej bezpieczeństwa.

Podsumowując można stwierdzić, że różnorodność zasobów i narzędzi cyfrowych oraz możliwości stosowania nowych urządzeń do badań strategii uczenia się języka obcego w środowisku cyfrowym otwierają nowe obszary badawcze, w których wciąż jest jeszcze wiele do zrobienia.

## Bibliografia

---

- Anderson, N. (2008). Metacognition and good language learners. W: C. Griffiths (red.). *Lessons from Good Language Learners* (99-109). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bax, S. (2003). CALL: Past, present, and future. *System*, 31(1), 13-28. DOI: 10.1016/S0346-251X(02)00071-4.
- Bax, S. (2011). Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1-15. DOI:10.4018/ijcallt.2011040101.
- Bedell, D. A., Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. W: R. L. Oxford (red.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (47-60). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Bekleyen, N., Hayta, F. (2015). Language learning strategies in a new era: Do mobile phones help? W: Akbarov, A. *The practice of foreign language teaching: Theories and applications* (434-445). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Bekleyen, N., Yilmaz, A. (2012). Language learning strategies and mobile learning. 7th International ELT Research Conference, Çanakkale, 27-28.
- Bennett, R. (2006). *Learning ICT with English*. London: Routledge.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2011). What's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15-18.
- Benson, P., Voller, P. (red.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69-83.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. W: C. Faerch, G. Kasper (red.). *Strategies in interlanguage communication* (100-118). New York: Longman.

- Bialystok, E. (1985). The compatibility of teaching and learning strategies. *Applied Linguistics*, 6(2), 255-262.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bialystok, E., Fröhlich, M. (1978). Variables of classroom achievement in second language learning. *The Modern Language Journal*, 62(4), 327-336.
- Boud, D. (1988). Moving towards autonomy. W: D. Boud (red.). *Developing student autonomy in learning* (17-39). London: Kogan Page Ltd.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34(3), 216-225.
- Bunts-Anderson, K. (2004). Teachers' conceptions of language learning: out-of-class interactions. W: Supporting independent learning in the 21st century. Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association, 13.09.2003. Melbourne. [https://www.independentlearning.org/ila03\\_bunts-anderson.pdf](https://www.independentlearning.org/ila03_bunts-anderson.pdf). Dostęp 18.04.2017.
- Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. W: M. P. Breen (red.). *Learner contributions to language learning: New directions in research* (25-42). Harlow: Longman.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign language Teaching* 1 (1), 12-25.
- Chamot, A. U. (2005) Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics* (2005) 25, 112-130.
- Chamot, A. U., O'Malley, M. (1987). The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., Robbins, J. (1999). *Learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Chan, T.-W., Roschelle, J., Hsi, S., Kinshuk, Sharples, M., Brown, T., Patton, C., Cherniavsky, J., Pea, R., Norris, C., Soloway, E., Balacheff, N., Scardamalia, M., Dillenbourg, P., Looi, C. K., Milrad, M., Hoppe, U. (2006). One-to-one technology-enhanced learning: An Opportunity for global research collaboration. *Research and Practice in Technology-Enhanced Learning*, 1(1), 3-29.
- Chang, M. (2005). Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction – an investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 217-230.



- Chapelle, C. A. (1990). The discourse of computer-assisted language learning: Toward a context for descriptive research. *TESOL Quarterly*, 24(2), 199-225.
- Chapelle, C. A. (1995). A framework for the investigation of CALL as a context for SLA. *CALL Journal* 6(3), 2-8.
- Chapelle, C. A. (2000). Is network-based learning CALL? W: M. Warschauer, R. Kern (red.). *Network-based language teaching; concepts and practice*. (204-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition; Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A., Jamieson, J. (1986). Computer-assisted language learning as a predictor of success in acquiring English as a second language. *TESOL Quarterly*, 20(1), 27-46.
- Chapelle, C. A., Jamieson, J. (1989). Research trends in computer-assisted language learning. W: M. Pennington (red.). *Teaching languages with computers: The state of the art* (47-59). La Jolla: Athelstan.
- Chapelle, C. A., Jamieson, J., Park, Y. (1996). Second language classroom research traditions: How does CALL fit? W: M. Pennington (red.). *The power of CALL* (47-59). San Francisco: Athelstan.
- Chapelle, C. A., Mizuno, S. (1989). Students' strategies with learner-controlled CALL. *CALICO Journal*, 7(2), 25-47.
- Charles, M. (2007). Reconciling top-down and bottom-up approaches to graduate writing: Using a corpus to teach rhetorical functions. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 289-302.
- Chunsanachoti, R. (2009). *EFL Learning trough language activities outside the classroom: A case study of English education students in Thailand*. Doctoral Dissertation.
- Cohen, A. D. (2010) (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D. (2007). Becoming a strategic language learner in CALL. *Applied Language Learning*, 17(1-2), 57-71.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies and tasks meet? *IRAL*, 41(4), 279-291.

- Cohen, A. D., Ishihara, N. (2005). A web-based approach to strategic learning of speech acts. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA), University of Minnesota. <http://www.carla.umn.edu/speechacts/Japanese%20Speech%20Act%20Report%20Rev.%20June05.pdf>. Dostęp 18.04.2017.
- Cohen, A. D., Weaver, S., Li, T-Y. (1998). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. W: A. D. Cohen (red.). *Strategies in learning and using a second language* (107-156). London: Longman.
- Corder, P. (1983). Strategies of communication. W: C. Faerch, G. Kasper (red.). *Strategies in interlanguage communication* (15-19). New York: Longman.
- Crystal, D. (2001). *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dashtestani, R. (2013). EFL teachers' and students' perspectives on the use of electronic dictionaries for learning English. *CALL-EJ*, 14(2), 51-65.
- Demirbilek, M. (2010). Investigating attitudes of adult educators towards educational mobile media and games in eight European countries. *Journal of Information Technology Education*, 9, 235-247
- Dębski, R. (1997). Support of creativity and collaboration in the language classroom: A new role for technology. W: R. Dębski, J. Gassin, M. Smith (red.). *Language learning through social computing* (36-65). Parkville, Australia: Applied Linguistics Association.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1), 173-210.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Doughty, C. (1987). Relating second-language acquisition theory to CALL research and application. W: W. F. Smith (red.). *Modern media in foreign language education: Theory and implementation* (133-167). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Doughty, C., Fought, C. (1984). On investigating variable learner response: Toward achieving better CALL courseware design. Report from the language analysis project. Philadelphia: University of Pennsylvania.

- Dreyer, C., Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3), 349-365, DOI:10.1016/s0346-251x(03)00047-2
- Drożdżał-Szelest, K. (1996). *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motiwex.
- Ellis, G., Sinclair, B. (1989). *A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, V., Loveless, A. (red.). (2013). *ICT, pedagogy and the curriculum: Subject to change*. New York: Routledge.
- Felix, U. (2001). A multivariate analysis of students' experience of web based learning. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 21-36.
- Flaitz, J., Feyten, C. (1996). A two-phase study involving consciousness raising and strategy use for foreign language learners. W: R. L. Oxford (red.). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives* (211-226). Manoa: University of Hawai'i Press.
- Gajek, E. (2003). Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej w kontekście kształcenia nauczycieli języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 6/2003, 117-129.
- Gajek, E. (2012). Interkulturowe Qqanie polsko-chińskie. *EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej*. 2(4), 69-79.
- Gajek, E. (2013). Wirtualna wizyta w Pekinie. *Języki obce w szkole* 4/2013, 113-118.
- Gajek, E. (2014). The effects of Polish-Chinese language tandem work at tertiary level. *US-China Educational Review*, 4(3), 203-208.
- Gajek, E. (2015). Projekty międzynarodowe online w akademickim kształceniu językowym. W: M. Srebro, E. Typek, L. Zielińska (red.). *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych* (147-157). Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Gajek, E. (2015). Technologie mobilne w kształceniu przyszłych nauczycieli języków. W: E. Gajek (red.). *Technologie mobilne w kształceniu językowym* (83-102). Warszawa: Texter.

- Gajek, E. (2016a). Mobile technologies in pre-service language teacher training. W: A. Palalas, M. Ally (red.). *The international handbook of mobile-assisted language learning* (463-487). Pekin: China Central Radio & TV University Press Co., Ltd.
- Gajek, E. (2016b). Mobile technologies as boundary objects in the hands of student teachers of languages inside and outside the university. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 8(2)/April-June 2016, DOI: 10.4018/IJMBL.2016040107.
- Ganjooei, B., Rahimi, A. (2008). Language learning strategy use for EFL e-learners and traditional learners. [http://www.itdl.org/Journal/Dec\\_08/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Dec_08/article01.htm). Dostęp 18.04.2017.
- Gao, Li., He, Y., Zeng, J. (2017). A new model and its practice in language learning strategy training. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 382-391, March 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.23>
- Gao, X., Lamb, T. (2011). Exploring links between identity, motivation and autonomy. W: G. Murray, X. Gao, T. Lamb (red.). *Identity, motivation and autonomy in language learning* (1-8). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- García-Sánchez, S., Luján-García, C. (2016). Ubiquitous knowledge and experiences to foster EFL learning affordances, *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1169-1180, DOI: 10.1080/09588221.2016.1176047.
- Gaskell, D., Cobb, T. (2004). Can learners use concordance feedback for writing errors? *System*, 32, 301-319.
- Gilmore, A. (2009). Using online corpora to develop students' writing skills. *ELT Journal*, 64(3), 363-372.
- Green, J. M., Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in succesful language learning*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Griffiths, C., Cansiz, G. (2015). Language learning strategies: An holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 473-493.
- Griffiths, C. Oxford, R. L., Kawai, Y., Kawai, C. Park, Y. Y., Ma, X., Meng, Y., Yang, N. (2014). Focus on context: Narratives from East Asia. *System*, 43(1), 50-63.

- Hagen, L. K. (1994). Constructs and measurement in parameter models of second language acquisition. W: E. F. Tarone, M. Gass, A. D. Cohen (red.). *Research methodology in second-language acquisition* (61-87). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Association.
- Harris, V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. *TESL-EJ*, 7(2), 1-19.
- Hauck, M. (2005). Metacognitive knowledge, metacognitive strategies, and CALL. W: J. Egbert, G. Petrie (red.). *CALL research perspectives* (65-86). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hauck, M., Hampel, R. (2008). Strategies for online learning environments. W: S. Hurd, T. Lewis (red.). *Language learning strategies in independent settings* (283-302). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hauck, M., Hurd, S. (2005). Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts. *European Journal of Open, Distance and E-learning* 2005/II, n.p. On WWW at [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam\\_Hauck.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam_Hauck.htm). Dostęp 13.05.2017.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Healey, D., Hanson-Smith, E., Ioannou-Georgiou, S., Hubbard, P., Kessler, G., Ware P. (2011) *TESOL technology standards: Description, implementation, integration*. Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Hulstijn, J. (1993). When do foreign language learners look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *Modern Language Journal*, 77(2), 139-147.
- Huang, H.-C., Chern, C.-L., Lin, C.-C. (2009). EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study. *Computers & Education*, 52(1), 13-26. DOI: 10.1016/j.compedu.2008.06.003.
- Huang, Sheng Yi, C. (2016). Language learning strategies in context. *The Language Learning Journal* 1-13 <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2016.1186723>
- Hubbard, P. (2013). Making a case for learner training in technology enhanced language learning environments. *CALICO Journal*, 30(2), 163-178.
- Hyland, F., 2004. Learning autonomously: Contextualising out-of-class English language learning. *Language Awareness*, 13(3), 180-202.

- Ihsan, I. (2012). *Out-of-class language learning activities and students L2 achievement: A case study of Indonesian students in senior high school Bandung, Indonesia* (Master Project paper) International Islamic University of Malaysia.
- Jamieson, J., Chapelle, C. A. (1987). Working styles on computers as evidence of second language learning strategies. *Language Learning*, 37(4), 523-543.
- Jegede, O., Taplin, M., Fan, R., Chan, M., Yum, J. (1999). Differences between low and high achieving distance learners in locus of control, achievement motivation and metacognition. *Distance Education*, 20(1), 255-273.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. New York: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2015). Learning and new media. W: D. Scott, E. Hargreaves (red.). *The SAGE handbook of learning* (373-387). London: Sage.
- Kasper, G., Kellerman, E. (1997). Introduction: Approaches to communication strategies. W: G. Kasper, E. Kellerman (red.). *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (1-13). London and New York: Longman.
- Kellerman, E., Bialystok, E. (1997). On psychological plausibility in the study of communication strategies. W: G. Kasper, E. Kellerman (red.). *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (31-48). London and New York: Longman.
- Kennedy, C., Miceli, T. (2001). An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. *Language Learning & Technology*, 5(3), 77-90. <http://llt.msu.edu/vol5num3/kennedy/default.html>. Dostęp 18.04.2017
- Kohler, D. B. (2002). *The effects of metacognitive language learning strategy training on lower-achieving second language learners*. Unpublished PhD dissertation, Brigham Young University.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. London: Prentice-Hall.
- Kötter, M. (2002). *Tandem learning on the internet*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157-165.
- Kukulska-Hulme, A., Traxler, J. (2013). Design principles for mobile learning. W: H. Beetham, R. Sharpe (red.). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21<sup>st</sup> century learning*. 2nd ed. (244-257). New York, NY: Routledge.
- Lamy, M.-N., Goodfellow, R. (1999). Reflective conversation in the virtual language classroom. *Language Learning and Technology*, 2(2), 43-61.
- Lee, D., Chen, S. (2009). Making a bigger deal of the smaller words: Function words and other key items in research writing by Chinese learners. *Journal of Second Language Writing*, 18, 149-165.
- Lee, D., Swales, J. (2006). A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. *English for Specific Purposes*, 25, 56-75.
- Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology*, 15(3), 87-109. <http://lt.msu.edu/issues/october2011/lee.pdf>. Dostęp 18.04.2017.
- Legutke, M., Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. London: Longman.
- Li, J. (2009). The evolution of vocabulary learning strategies in a computer-mediated reading environment. *CALICO Journal*, 27(1), 118-146.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Little, D. (2001). Learner autonomy and the challenge of tandem language learning via the Internet. W: A. Chambers, G. Davies (red.). *ICT and language learning: a European perspective*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Liu, M., Reed, W. M. (1994). The relationship between the learning strategies and learning styles in a hypermedia environment. *Computers in Human Behavior*, 10(4), 419-434.
- Liu, P-L. (2014). Using eye tracking to understand the responses of learners to vocabulary learning strategy instruction and use, *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 330-343, DOI:10.1080/09588221.2014.881383.

- Liu, P-L. (2016). Mobile English vocabulary learning based on concept-mapping strategy. *Language Learning & Technology*, 20(3), 128-141 <http://llt.msu.edu/issues/october2016/liu.pdf>. Dostęp 31.05.2017.
- Kawai, Y., Kawai, C. (2005). A strategy-driven approach to style enhancement. *Media, Language, and Culture*, 48, 87–103.
- Macaro, E. (2010). The relationship between strategic behaviour and language learning success. W: E. Macaro (red.). *The Bloomsbury companion to second language acquisition* (268-299). London and New York: Bloomsbury.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. New York: Edward Arnold.
- Marlyna, M., Noor Saazai, M.S. (2016). The out-of-class language learning strategies of international students in Malaysia. *International Journal of Asian Social Science*, 6(8), 478-486.
- Ma, X., Meng, Y. (2008). Developing a diagnostic and counseling system for personalized English learning strategies based on EFL learners' controllable factors. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 31(4), 38-42.
- Martínez, Ch. (2012). Developing metacognition at a distance: Sharing students' learning strategies on a reflective blog. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 199-212, DOI: 10.1080/09588221.2011.636056.
- Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mitchell, R., Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London, New York: Arnold.
- Murphy, L. (2011). Why am I doing this? Maintaining motivation in distance language learning. W: G. Murray, X. Gao, T. Lamb (red.). *Identity, motivation and autonomy in language learning* (107-124). Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2016). Investigating advanced learners' use of affective strategies for dealing with test anxiety. *Neofilolog*, 46(1), 45-58.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., Todesco, A. (1996 [1978]). *The good language learner*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Nastolatki 3.0 Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach* (2017). Warszawa: NASK.



- Nunan, D. (1997). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nyikos, M., Oxford, R. L. (1993). A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, 77(1), 11-22.
- O'Bryan, A., Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19(2), 162-180. DOI: 10.1017/s0958344007000523
- Olejarczuk, E. (2016). The relationship between the use of language learning strategies, learners' beliefs about CALL and speaking in a foreign language. *Konińskie Studia Językoznawcze*, 4(2), 171-196.
- Olivares-Cuhat, G. (2002). Learning strategies and achievement in the Spanish writing classroom: A case study. *Foreign Language Annals*, 35(5), 561-570.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- O'Sullivan, Í. (2007). Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: The role of corpus consultation literacy. *ReCALL*, 19(3), 269-286.
- O'Sullivan, Í., Chambers, A. (2006). Learners' writing skills in French: Corpus consultation and learner evaluation. *Journal of Second Language Writing*, 15(1), 49-68.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.
- Oxford, R. L. (1993). *Style analysis survey (SAS)* Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Oxford, R. L. (1990a). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (1990b). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (1996). (red.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.

- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Oxford, R. L., Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the *Strategy Inventory for Language Learning*. *System*, 23(2), 153-175.
- Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S., Kim, H. J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42(1), 1-47.
- Oxford, R. L., Leaver, B. L. (1996). A synthesis of strategy instruction for foreign language learners. W: R. L. Oxford (red.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. (227-246). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Oxford, R. L., Rubin, J., Chamot, A. U., Schramm, K., Lavine, R., Nel, C. (2014). The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts. *System*, 43, 30-49.
- Oxford, R. L., Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2), 231-243.
- Paris, S., Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Pawlak, M., Chojnacka-Gärtner, J. (2015). Użycie strategii komunikacyjnych przez studentów filologii angielskiej i germańskiej w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych – wyniki projektu badawczego. *Konińskie Studia Językowe*, 3(4), 383-399.
- Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Pearson, N. (2004). The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand. Paper presented at the Independent Learning Conference 2003, Melbourne, Australia.
- Pickard, N. (1996). Out-of-class language learning strategies. *English Language Teaching Journal*, 2, 150-159.

- Poulisse, N. (1987). Problems and solutions in in the classification of compensatory strategies. *Second Language Research*, 3(2), 141-153.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Dostęp 24.04. 2017, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Pujolá, J. T. (2002). CALLing for help: Researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program. *ReCALL*, 14(2), 235-262.
- Ranalli, J. (2013). Online strategy instruction for integrating dictionary skills and language awareness. *Language Learning & Technology* June 2013, 1(2), 75-99. <http://llt.msu.edu/issues/june2013/ranalli.pdf>. Dostęp 29.03.2017.
- Reinders, H., White, C. (2011). Learner autonomy and new learning environments. *Language Learning and Technology*, 15(3), 1-3. <http://llt.msu.edu/issues/october2011/commentary.pdf>. Dostęp 18.04.2017.
- Roy, D., Crabbe, S. (2015). Website analysis in an EFL context: Content comprehension, perceptions on web usability and awareness of reading strategies. *ReCALL*, 27(2), 131-155, DOI:10.1017/S095834401400024X.
- Rubin, J. (1988). The language learning disc. W: W. F. Smith (red.). *Modern technology in foreign language education: Applications and projects*. Lincoln, IL: National Textbook Co.
- Rubin, J. (1996). Using multimedia for learner strategy instruction. W: R. L. Oxford (red.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
- Rubin, J. (1987). Learning strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. W: A. Wenden, J. Rubin (red.). *Learner strategies in language learning* (15-30). Cambridge, MA: Prentice Hall.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us? *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.

- Saito, R. (2005). Internet chat as collaborative CALL: Language learning strategies in an internet chat class. W: B. Bourke, M. Parry, Y. Watanabe (red.). *Innovative practice in Japanese language education* (1st ed., 55-64). Brisbane: Queensland University of Technology.
- Scharle, Á., Szabó, A. (2000). *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J. (2001). Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 23-42.
- Schunk, D. H., Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. W: M. Bonkaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (red.). *Handbook of Self-Regulation* (631-650). San Diego: Academic Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(2), 209-231.
- Sharma, P., Barret, B. (2007). *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.
- Sheorey, R., Mokhtari, K. (2001) Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.
- Shorrocks, D. (1991). The development of children's thinking and understanding. W: C. Brumfit, J. Moon, R. Tongue (red.). *Teaching English to children* (260-274). London: Collins ELT.
- Smith, D. G., Baber, E. (2005). *Teaching English with information technology*. London: Modern English Publishing Ltd.
- Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki* (2003) Rada do spraw Informatyki i Edukacji Medialnej. <http://www.menis.gov.pl>. Dostęp 12.11.2003.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Studenska, A. (2005). *Strategie uczenia się a opanowanie języka niemacierzystego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sun, Y. (2003). Learning processes strategies and web-based concordances: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 34(5), 601-613.

- Sun, Y. (2007). Learner perceptions of a concordancing tool for academic writing. *Computer Assisted Language Learning*, 20(4), 323-343.
- Sykes, J. M., Cohen, A. D. (2008). Observed learner behavior, reported use, and evaluation of a website for learning Spanish pragmatics. Paper presented at the Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum, Somerville, MA.
- Tarone, E., Cohen, A., Gumas, G. (1976). A closer look at some interlanguage terminology: A framework for communicative strategies. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 76-90.
- Ulitsky, H. (2000). Language learner strategies with technology. *Journal of Educational Computing Research*, 22(3), 285-322.
- Yang, N.-D. (2002). Issues in developing a self-study English program. Paper presented at the Fourth Pan-Asian Conference/Eleventh International Symposium and Book Fair on English Teaching, Taipei, Taiwan, R.O.C.
- Yang, N.-D. (2005, June 27). Developing a Web-based learning portfolio system. Paper presented at the 2005 World Congress of Applied Linguistics, Madison, WI.
- Yang, N.-D. (2006, July 6). Enhancing English learning with a web-based learning portfolio system. Paper presented at the Annual Conference of the Applied Linguistics Association of Australia, Brisbane, Australia.
- Yoon, H. (2008). More than a linguistic reference: The influence of corpus technology on L2 academic writing. *Language Learning & Technology*, 12(2), 31-48. <http://llt.msu.edu/vol12num2/yoop.pdf>. Dostęp 18.04.2017.
- Yoon, H., Hirvela, A. (2004). ESL students toward corpus use in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 13, 257-283.
- Yoon, H., Jo, J. W. (2014) Direct and indirect access to corpora. *Language Learning & Technology* 18(1) 96-117. <http://llt.msu.edu/issues/february2014/yoopjo.pdf>. Dostęp 27.03.2017.
- Wach, A. (2012). Computer-mediated communication as an autonomy-enhancement tool for advanced learners of English. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(3), 367-389.
- Wasilewska, J. (2016). *The effectiveness of strategies-based instruction at university level*. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weinstein, C. E., Husman, J., Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. W: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (red.). *Handbook on self-regulation* (727-747). New York, NY: Academic Press.
- Wenden, A. (1986). Helping language learners think about learning. *English Language Teaching Journal*, 7(2), 186-205.
- Wenden, A. L. (1995). Learner training in context: A knowledge-based approach. *System*, 23(2), 183-194. DOI: 10.1016/0346-251X(95)00007-7.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.
- White, C. (1993). Learner perceptions of the process of developing foreign language skills at a distance. W: *Proceedings of the Ninth Annual DEANZ Conference*, Wellington: Distance Education Association of New Zealand.
- White, C. (1995). Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings. W: Wenden, A., L. Dickinson (red.). *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics. Special Issue on Autonomy*, 23(2): 207-221.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: AVALON.
- Williams, M., Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, B., Lowry, M. (2000). Constructivist learning on the web. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 88, 79-88.
- Zhang, J., Sun, Y. (2003). Research on distance learning self-efficacy and related factors. *Journal of Beijing Normal University (Social Science Edition)*, 4, 68-74.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

- Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J., Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.





## Załączniki

---

### Załącznik 1. Kwestionariusz badania strategii SILL w wersji angielskiej

#### Strategy Inventory for Language Learning (SILL).

Version 7.0 (ESL/EFL)

(Oxford, 1989; Oxford, 1990a)

1. Never or almost never true of me
2. Usually not true of me
3. Somewhat true of me
4. Usually true of me
5. Always or almost always true of me

#### Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board or on a street sign.

#### Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.

15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim and English passage (read over the passage quickly) then I go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

#### Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

#### Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learners of English.
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

#### Part E

39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
40. I encourage myself to speak even when I am afraid of making a mistake.
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying on using English.

43. I write down my feeling in a language learning diary.
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

#### Part F

45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
46. I ask English speakers to correct me when I talk.
47. I practice English words with other students.
48. I ask for help from English speakers.
49. I ask questions in English.
50. I try to learn about the culture of English speakers.

Źródło: Oxford 1990b: 294:296.

### **Załącznik 2. Kwestionariusz badania strategii wykorzystania narzędzi cyfrowych**

1. Używam słowników internetowych dwujęzycznych, np. ang.-pol., niem.-pol., inny język-pol.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
2. Używam słowników internetowych dwujęzycznych, np. ang.-niem., ang.-franc., inna para języków obcych  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
3. Używam słowników internetowych jednojęzycznych w języku obcym, np. ang.-ang., niem.-niem.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam

4. Używam translatorów internetowych, np. translate.google.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
  
5. Używam systemów zamieniających mowę na tekst, np. ivona.com.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
  
6. Wyszukuję znaczenie wyrazów, używając grafiki, np. google.grafika.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
  
7. Używam programów do korekty ortografii (ang. spell-checker) i gramatyki w języku obcym.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
  
8. Używam Internetu, aby świadomie uczyć się słownictwa w języku obcym.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
  
9. Używam Internetu, aby świadomie uczyć się gramatyki języka obcego.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam

10. Używam Internetu, aby świadomie uczyć się wymowy języka obcego.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam
11. Czytam teksty opublikowane w Internecie w języku obcym.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam
12. Słucham tekstów opublikowanych w Internecie w języku obcym.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam
13. Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić pisanie w języku obcym.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam
14. Korzystam ze stron internetowych, które pomagają mi poprawić mówienie w języku obcym.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam
15. Inicjuję komunikację pisaną przez Internet w języku obcym.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam

16. Inicjuję komunikację mówioną przez Internet w języku obcym.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
17. Korzystam z wiki (np. Wikipedia) do nauki języków obcych.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
18. Oglądam filmy z dialogami w oryginalnej wersji językowej.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
19. Oglądam filmy w wersji oryginalnej z napisami w języku polskim.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
20. Oglądam filmy z tłumaczeniem dialogów czytanych przez lektora w języku polskim.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam
21. Poszukuję w Internecie tekstów moich ulubionych piosenek obcojęzycznych.  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy nie próbowałem/próbowałam

22. Samodzielnie tłumaczę fragmenty filmów obcojęzycznych, łącząc zainteresowania i uczenie się języka obcego.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam
23. Samodzielnie tłumaczę teksty ulubionych piosenek obcojęzycznych.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam
24. Uczestniczę w rozmowach ustnych przez Internet.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam
25. Wysyłam wiadomości (maile, SMS, serwisy społecznościowe) w języku obcym.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam
26. Sprawdzam ortografię przed wysłaniem wiadomości w języku obcym.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam
27. Używam emotikonów i skrótów w wiadomościach obcojęzycznych.
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie próbowałem/próbowałam

28. Świadomość zagrożeń w komunikacji internetowej... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)
- zniechęca mnie do podejmowania kontaktów pisemnych przez Internet.
  - zniechęca mnie do podejmowania kontaktów ustnych przez Internet
  - nie wpływa na moje zachowania
  - nie zastanawiam się nad zagrożeniami (myślę, że mnie nie dotyczą)
29. Potrafię zakończyć komunikację ustną lub pisemną przez Internet, jeśli staje się dla mnie niewygodna/ krępująca... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)
- nigdy nie doświadczyłem/am takiej sytuacji
  - nie zastanawiam się na tym
  - zawsze kończę takie kontakty
  - czasami kończę takie kontakty
30. Korzystając z obcojęzycznej strony internetowej głównie dla rozrywki, zwracam uwagę na używany tam język (możesz wybrać kilka odpowiedzi)
- nie myślę o nauce języka podczas rozrywki
  - powtarzam słowa często używane na tej stronie
  - zapamiętuję charakterystyczne frazy
  - szukam w słowniku nieznanymi słów
  - naśladowuję sposób mówienia (jeśli jest to tekst mówiony)
31. Jeśli chcesz dodać swoją opinię lub skomentować krótko poprzednie pytanie, to zrób to tutaj.
32. Mam świadomość, że obrazy przenoszą różne znaczenia w różnych kulturach (np. świnia jako symbol dobrobytu lub zwierzę nieczyste)
- nie zastanawiam się nad tym
  - staram się odgadnąć znaczenie z kontekstu
  - takie różnice w znaczeniu rozśmieszają mnie
33. Współpracuję z innymi w zakresie błędów w języku obcym (możesz wybrać kilka odpowiedzi)
- wiem, że popełniam błędy, ale nikogo nie proszę o pomoc w ich poprawieniu
  - proszę koleżankę o poprawienie błędów w tekście obcojęzycznym, który napisałem/napisałam
  - proszę kolegę o poprawienie błędów w tekście obcojęzycznym, który napisałem/napisałam



poprawiam błędy w tekstach napisanych przez koleżanki  
poprawiam błędy w tekstach napisanych przez kolegów  
proszę o pomoc rodziców  
proszę o pomoc nauczycieli języków obcych  
proszę o pomoc na forach dla uczniów języków obcych

34. Używam menu „Recenzja” w edytorze tekstów wspólnej pracy nad tekstem obcojęzycznym (możesz wybrać kilka odpowiedzi)  
nigdy nie używałem/używałam menu „Recenzja”  
nie używam menu „Recenzja”, poprawiam błędy, nie informując autora o tym, co poprawiłam/poprawiłem  
tak, często  
tak, czasami
35. Uczestnictwo w projektach współpracy międzynarodowej uczniów eTwinning lub Comenius  
nie wiem, co to jest  
nie uczestniczyłem/uczestniczyłam  
brałem/brałam w tym udział i podobały mi się kontakty z rówieśnikami w innych krajach  
brałem/brałam w tym udział, ale NIE podobały mi się kontakty z rówieśnikami w innych krajach  
chciałbym/chciałabym wspólnie robić projekty na lekcjach językowych z rówieśnikami z innych krajów porozumiewając się w językach obcych  
nie sądzę, abym mógł/mogła nauczyć się języka z osobami posługującymi się nim równi słabo jak ja  
nie jestem zainteresowany/zainteresowana współpracą międzynarodową podczas lekcji
36. W szkole posługuję się tablicą interaktywną do nauki języków obcych  
często  
czasami  
rzadko  
nigdy (nie ma tablicy interaktywnej w klasie językowej)  
nigdy (w szkole są tablice interaktywne, ale nie są używane na lekcjach języków obcych)

37. Aktualizacja programów antywirusowych to jest zadanie, które... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)
- mnie nie interesuje
  - wykonuję często
  - wykonuję czasami
  - wykonuję rzadko
  - nigdy nie próbowałem/nie próbowałam
38. Posługuję się oprogramowaniem do edycji filmów i obrazów (wybierz jak często i do czego)
- nigdy nie próbowałem/próbowałam
  - często
  - czasami
  - rzadko
  - do obróbki fotografii
39. Posługuję się oprogramowaniem do edycji dźwięku (wybierz jak często i do czego)
- nigdy nie próbowałem/próbowałam
  - często
  - czasami
  - rzadko
  - sam/sama komponuję muzykę
  - adaptuję muzykę innych
  - dogrywam własny głos do innych obrazów i utworów
40. Sprawdzam, czy strona, z której zamierzam uczyć się języka obcego, jest wiarygodna
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie zastanawiam się nad wiarygodnością informacji w sieci
41. Podaję źródła informacji pobranych z sieci (adresy stron internetowych, nazwiska autorów)
- często
  - czasami
  - rzadko
  - nigdy nie zastanawiam się nad autorstwem materiałów w Internecie

42. Wybieram materiały do nauki języków obcych z domeny publicznej lub na licencjach Creative Commons  
nie wiem, co to jest domena publiczna  
nie znam licencji Creative Commons  
czasami sprawdzam prawo do wykorzystania materiałów z Internetu  
rzadko sprawdzam prawo do wykorzystania materiałów z Internetu  
nigdy nie sprawdzam prawa do wykorzystania materiałów z Internetu  
nigdy nie zastanawiam się nad prawem do korzystania z materiałów w Internecie
43. Uczę się pierwszego języka dlatego, że... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)  
jest obowiązkowy w szkole  
podoba mi się  
chcę wyjechać na dłużej do kraju, w którym ten język jest używany  
będzie przydatny w pracy  
jest przydatny podczas wyjazdów turystycznych do różnych krajów  
gdyby nie był obowiązkowy w szkole, nie uczyłbym/uczyłabym się tego języka
44. Uczę się drugiego języka dlatego, że... (możesz wybrać kilka odpowiedzi)  
jest obowiązkowy w szkole  
podoba mi się  
chcę wyjechać na dłużej do kraju, w którym ten język jest używany  
będzie przydatny w pracy  
jest przydatny podczas wyjazdów turystycznych do różnych krajów  
gdyby nie był obowiązkowy w szkole, nie uczyłbym/uczyłabym się tego języka
45. Ucząc się języka obcego  
robię tylko to, czego wymaga nauczyciel  
używam tylko tych stron internetowych, które poleci nauczyciel  
samodzielnie szukam materiałów do nauki języka obcego  
szybko czuję się znużony/znużona
46. Nauczyciel pierwszego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji  
często  
czasami  
rzadko

sporadycznie  
wcale nie korzysta

47. Nauczyciel pierwszego języka zachęca do samodzielnego korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami

często  
czasami  
rzadko  
sporadycznie  
raczej zniechęca  
wcale nie zachęca

48. Nauczyciel pierwszego języka korzysta z materiałów cyfrowych na lekcji

często  
czasami  
rzadko  
sporadycznie  
wcale nie korzysta

49. Nauczyciel drugiego języka zachęca do korzystania z materiałów cyfrowych poza lekcjami

często  
czasami  
rzadko  
sporadycznie  
raczej zniechęca

50. Jeśli chcesz dodać swoją opinię w sprawie wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych do uczenia się języków obcych, to wpisz ją tutaj

**Załącznik 3. Kwestionariusz badania strategii uczenia się języków obcych**

Który język obcy znasz najlepiej?	angiel- ski	nie- miecki	fran- cuski	rosyj- ski	hisz- pański	włoski	inny
Który język obcy jest Twoim drugim językiem obcym?	angiel- ski	nie- miecki	fran- cuski	rosyj- ski	hisz- pański	włoski	inny
Zastanawiam się, jak połączyć nowe wiadomości z języka obcego z tym, co już o tym języku wiem.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze		
Aby lepiej zapamiętać słowa w tym języku, buduję z nimi zdania.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze		
Nowe słowo zapamiętuję wraz z sytuacją, w której może być użyte.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze		
Kiedy słyszę nowe słowo w tym języku, kojarzę jego brzmienie z tym, co ono wyobraża.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze		
Układam sobie rymowanki, żeby lepiej zapamiętać nowe słówka.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze		
W celu lepszego ich zapamiętania, nowe słowa kojarzę z wykonywaniem pewnych czynności.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze		
Często powtarzam materiał, którego się nauczyłam/nauczyłem z mojego pierwszego języka obcego.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze		
Najlepiej zapamiętuję słowa, jeżeli skojarzę je sobie z ich miejscem na stronie podręcznika lub z ich pozycją na tablicy.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze		

Nowe słowa z mojego pierwszego języka obcego powtarzam lub zapisuję kilka razy.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Staram się mówić tak, jak rodowici użytkownicy tego języka.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Ćwiczę dźwięki w tym języku.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Słów, które są mi znane, staram się używać, w różnych kontekstach.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Staram się inicjować rozmowę w moim pierwszym języku obcym podczas ćwiczeń konwersacyjnych.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Oglądam programy telewizyjne w tym języku i chodzę do kina na filmy w wersji oryginalnej.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Czytam dla przyjemności teksty w tym języku.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Piszę notatki, listy i raporty w moim pierwszym języku obcym.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Jeśli czytam tekst w języku obcym, to najpierw szybko, aby zorientować się w treści, a potem dokładnie, dla pełnego zrozumienia.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Szukam polskich słów, które są podobne do nowych dla mnie słów w pierwszym języku obcym.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze

Staram się sam/sama odgadnąć pewne zasady funkcjonowania tego języka.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Staram się zrozumieć znaczenie słowa w języku obcym, dzieląc je na zrozumiałe dla mnie części.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Podczas czytania staram się nie tłumaczyć tekstów słowo w słowo na język polski.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Robię własne streszczenia tego, co przeczytałem/przeczytałam lub usłyszałem/usłyszałam w języku obcym.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Podczas rozmowy staram się odgadnąć znaczenie nieznanego słowa z kontekstu.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Kiedy podczas rozmowy w tym języku brakuje mi słów, używam gestów.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Tworzę w rozmowie własne, zupełnie nowe słowa, jeśli nie znam słów prawidłowych.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Staram się czytać bez sprawdzania każdego nieznanego słowa w słowniku.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Podczas rozmowy staram się przewidzieć, jaka będzie dalsza wypowiedź mojego rozmówcy.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Jeśli nie mogę przypomnieć sobie potrzebnego mi słowa w tym języku, staram się zastąpić je innym.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze

Próbuję znaleźć jak najwięcej okazji do używania mojego pierwszego języka obcego.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Zauważam moje błędy i staram się je eliminować.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Słucham uważnie, jak ktoś inny mówi w moim pierwszym języku obcym.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Staram się robić postępy w tym języku.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Tak planuję swój czas, aby starczyło go na uczenie się mojego pierwszego języka obcego.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Szukam kontaktu z ludźmi, z którymi mogę rozmawiać w tym języku.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Szukam okazji, aby jak najczęściej czytać w moim pierwszym języku obcym.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Ciągle sprawdzam moje postępy w nauce języka.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Staram się zrelaksować, jeśli boję się mówić w moim pierwszym języku obcym.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Jeśli powiedzie mi się na lekcji tego języka, to z radości sprawiam sobie jakąś przyjemność.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze



Zmuszam się do mówienia w tym języku, nawet wtedy, gdy boję się popełnić błąd.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Zwracam uwagę, czy jestem przygnębiony/przygnębiona, jeśli nie powiedzie mi się na lekcji tego języka.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Jeśli nie rozumiem, jak ktoś mówi do mnie w tym języku, proszę, żeby mówił wolniej lub powtórzył.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Proszę, aby inni mnie poprawiali, jeśli mówię źle.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Proszę innych o pomoc, jeśli mam trudności z wypowiedzeniem się.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Staram się zadawać pytania w moim pierwszym języku obcym.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze
Staram się poznać obyczaje i kulturę ludzi mówiących w tym języku.	nigdy lub prawie nigdy	zwykle nie	czasem tak	zwykle tak	zawsze lub prawie zawsze

