

Małgorzata Dąbrowska

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Rozwijanie kompetencji strategicznej i indywidualnej gotowości do uczenia się przez całe życie w kształceniu neofilologicznym

Celem niniejszego artykułu jest zarysowanie wybranych zagadnień teoretycznych oraz praktycznych działań dydaktycznych związanych z problematyką rozwijania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Autorka podkreśla znaczenie celowego budowania kompetencji strategicznej oraz pogłębiania wiedzy metakognitywnej i samoświadomości uczącego się jako kluczowych elementów indywidualnej gotowości do aktywizacji strategii osiągnięć w procesie posługiwania się językiem obcym i wyrobienia zdolności do samodzielnej kontynuacji nauki przez całe życie. Przedstawione wyniki badań prowadzonych w latach 2003/4, 2010/11 i 2011/12 dotyczą wzorców użycia strategii komunikacji przez uczących się języka angielskiego na poziomie zaawansowanym (B2/C1) - studentów II roku licencjackich studiów filologicznych. Autorka opisuje wyniki systematycznego uwarzliwiania studentów na potrzebę uruchamiania strategii osiągnięć różnych typów w sytuacjach braku lub niedostępności odpowiednich środków językowych podczas komunikacji ustnej. Przedstawia też rezultaty uzyskane poprzez eksplicytny i rekursywny trening wielu kategorii strategii uczenia się, w tym strategii kompensacyjnych. Wyniki te mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia możliwości wspierania studentów w procesie uczenia się i komunikacji językowej oraz roli różnych form treningu strategii w kształceniu nauczycieli.

1. Wprowadzenie

W grudniu 2006 roku Parlament Europejski oraz Rada Europy zadeklarowały, iż umiejętność skutecznego komunikowania się w językach innych niż język ojczysty staje się jedną z ośmiu **kompetencji kluczowych** określanych jako leżące u podstaw zdolności do samodzielnej kontynuacji nauki i zdobywania nowych kwalifikacji przez całe życie. Jak podkreśla się w dokumentach UE, w wielokulturowej i różnojęzycznej Europie kompetencja wielojęzyczna stanowi składową niezbędną do osiągnięcia satysfakcji osobistej i jedności społecznej, promowania aktywnego obywatelstwa oraz mobilności społecznej, edukacyjnej i zawodowej, a także prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy oraz poprawy jakości komunikacji interjęzycznej i interkulturowej (*Final Report*, 2008; *Education and Training 2020...*, 2009; *An Inventory...*, 2011). Kamieniem węgielnym polityki kształcenia językowego w krajach Unii Europejskiej stało się zalecenie Rady Europejskiej wydane jeszcze w marcu 2002 roku w Barcelonie, aby wszyscy obywatele zjednoczonej Europy mieli możliwości nabywania podstawowych, praktycznych umiejętności posługiwania się przynajmniej dwoma językami obcymi, co dało początek dążeniom do jak najwcześniejszego rozpoczynania edukacji językowej również w Polsce.

Równocześnie zaczęto promować ideę kształcenia umiejętności autonomicznego uczenia się języków już na etapie zintegrowanego kształcenia wczesnoszkolnego lub nawet wychowania przedszkolnego. Osiągnięcie tego, co Benson (1997: 19, 25) określa mianem „technicznej wersji autonomii”*, czy wyrobienie technicznych umiejętności samokształcenia i autoregulacji, dla nauczyciela oznacza potrzebę strategicznego ukierunkowywania i wspomaganie uczniów w taki sposób, aby stopniowo uczyli się pracować i komunikować bez nadzoru, samodzielnie i w zespołach, elastycznie, w nowych kontekstach, i aby przejmowali kontrolę i odpowiedzialność za przebieg i wyniki własnych działań i własnego procesu uczenia się. Zadanie to, realizowane zależnie od możliwości rozwojowych uczących się, dotyczy kształtowania autonomicznych postaw i zachowań u wszystkich uczniów, jest jednakowo aktualne na każdym etapie nauki języka i we wszystkich grupach wiekowych. Dotyczy jednostek o różnych profilach poznawczych i afektywnych cech indywidualnych i indywidualnych preferencji w zakresie sposobów uczenia się i posługiwania językiem obcym.

Realizacja tego celu, jak podkreślają eksperci, wiąże się zatem nie tylko z potrzebą rozwijania u uczących się kompetencji językowej i komunikacyjnej, lecz także rzetelnego budowania ich wiedzy na temat procesów uczenia się, przyswajania i używania języków obcych. Wiąże się z kształceniem ich gotowości do refleksji i autorefleksji, podnoszeniem samoświadomości i świadomości istnienia strategii pomocnych w rozwiązywaniu problemów w nauce języka i komunikacji, zwłaszcza jeśli w przyszłości kształcić będą kolejne pokolenia.

2. Początki zainteresowania strategiami uczenia się

Rosnąca pod koniec lat 60-tych oraz w latach 70-tych ubiegłego wieku popularność psychologii kognitywnej przyczyniła się do wzrostu zainteresowania pojęciem „strategii uczenia się” zarówno wśród psychologów, jak i badaczy procesów przyswajania języków obcych. Trudno zaprzeczyć, że odkrycie działania mentalnych strategii poznawczych jako narzędzi aktywnego pozyskiwania i przetwarzania informacji, rozwiązywania problemów, odkrywania znaczeń, restrukturyzacji istniejących struktur wiedzy poprzez wbudowywanie nowych elementów i przechowywanie ich w pamięci długotrwałej, pomaga zrozumieć przynajmniej niektóre aspekty przebiegu złożonych procesów uczenia się i ich rezultatów.

W tym samym czasie, rozwój psychologii humanistycznej, edukacyjne przesłania Rogersa (1969, 1983), pedagogiczne założenia Currana (1972), teorie konstruktywistyczne, społeczny interakcjonizm Vygotsky’ego (1978) i zainteresowanie rolą różnic indywidualnych jako mechanizmów mogących wpływać na sukces lub niepowodzenie w uczeniu się języków obcych zaowocowały podkreśleniem wagi czynników afektywnych oraz społecznego i interaktywnego wymiaru procesu uczenia się, podejściem holistycznym, przeniesieniem zainteresowania z osoby nauczyciela na osobę ucznia oraz praktycznymi, humanistycznymi zaleceniami metodycznymi Moskowitz czy Rinvoluceri’ego (Arnold, 1999). Wiele lat później, Oxford (2002: 128) słusznie zauważa, że uczącego się nie można traktować jedynie jako kognitywno-metapoznawczą maszynę do przetwarzania danych. Należy go postrzegać całościowo - jako osobę, która wykorzystuje zarówno zasoby intelektualne, jak i fizyczne, społeczne i emocjonalne. Dziś eksperci

nie mają wątpliwości, że należy badać nie tylko kognitywny wymiar użycia strategii przez uczącego się. Równie ważne, a może nawet ważniejsze, są wymiary metakognitywny oraz społeczny i afektywny (Rubin, 2005).

Oxford (1990) podkreśla, że sprawne uruchamianie strategii różnych typów prowadzi do rozwoju kompetencji komunikacyjnej i niezależności. Szeroko rozumiane strategie uczenia się są bowiem „operacjami uruchamianymi przez uczącego się w celu wspomaganie procesu przyswajania, magazynowania, wydobywania z pamięci i wykorzystywania informacji” (Oxford, 1990: 8). Są „specjalnymi działaniami”, dzięki którym uczenie się staje się procesem „łatwiejszym, szybszym, przyjemniejszym, bardziej samodzielnym”, a zdobyta wiedza i umiejętności mogą być transferowane do nowych sytuacji (ibid.). Hsiao i Oxford (2002: 372) dodają: „strategie są dla uczącego się kompletem narzędzi umożliwiających aktywne, świadome, celowe i uważne uczenie się - narzędzi torujących drogę ku większej biegłości, autonomii i autoregulacji.” Dlatego właśnie w dydaktyce językowej od lat podkreśla się wagę realizacji postulatu rozwijania umiejętności uczenia się samosterowanego, samoregulacji i promowania autonomii ucznia poprzez strategiczne „uczenie się, jak się uczyć”, zachęcanie do uświadamiania sobie własnych preferencji czy stylów uczenia się, eksperymentowania ze strategiami oraz wspieranie ucznia w doborze najbardziej odpowiednich strategii uczenia się.

Wiele napisano już o strategiach uczenia się i treningu strategii, który – jak pokazują badania interwencyjne – w praktyce przynosi często pożądane efekty nie tylko w postaci podnoszenia skuteczności nauki słownictwa i rozwoju sprawności językowych, lecz także budowania świadomości językowej i metakognitywnej. To z kolei wzmacnia zachowania autonomiczne uczących się języków obcych (zob. Drożdżal-Szelest, 1997; Cohen, 1998; Chamot i in., 1999; Oxford, 2001, 2002; Dornyei, 2005; Rubin i in., 2007; Dąbrowska, 2007). Dokonano też wielu prób definiowania pojęcia „strategie uczenia się” i ich klasyfikacji oraz sporządzania list cech charakteryzujących te strategie. Mniej natomiast uwagi poświęca się w literaturze strategiom komunikacyjnym i możliwościom podnoszenia świadomości uczących zarówno co do korzyści, jak i problemów związanych z używaniem różnych typów tych strategii. A przecież – jak słusznie podkreślili już niemalże 30 lat temu Faerch i Kasper (1983), czy nieco później Oxford (1990) – uczymy się języka, aby się nim skutecznie posługiwać i używamy języka, aby się go uczyć. W ten sposób uczymy się też od innych, rozwijamy samoświadomość i samodzielność oraz wzbogacamy osobisty repertuar strategii.

3. Krótki zarys badań nad strategiami uczącego się języków obcych

Pojęcie „strategii” – popularne dziś w literaturze dydaktycznej i badawczej oraz w szkolnych podręcznikach językowych - wprowadził do badań nad akwizycją języka Selinker w roku 1972, opisując kluczowe procesy kognitywne zachodzące podczas rozwoju interjęzyka. To właśnie on użył pojęć: „strategie uczenia się” i „strategie porozumiewania się (komunikacji) w języku obcym”. Jednocześnie, badania prowadzone przez psychologów i lingwistów nad procesami związanymi z uczeniem się, tzn. percepcją, uwagą, pamięcią, tworzeniem pojęć, wnioskowaniem/domysłem; pozyskiwaniem, przechowywaniem, odzyskiwaniem z pamięci i użyciem nowych informacji, czy – jak

opisuje Wenden (1987: 4) – próby zrozumienia „wszystkiego, co zachodzi w umyśle ludzkim pomiędzy wejściem a wyjściem” dały początek kolejnym studiom nad strategiami uczących się języków obcych.

W roku 1971 Rubin, zainspirowana wynikami badań Cartona, podjęła wyzwanie identyfikacji cech i zachowań tzw. „dobrych uczniów” zakładając, że wiedzę o strategiach osób odnoszących sukces będzie można wykorzystać, aby nauczać, jak uczyć się efektywnie. W roku 1975 przedstawiła swoją charakterystykę „dobrych uczniów”, w której wyodrębniła: (1) psychologiczne cechy uczącego się (np. skłonność do podejmowania ryzyka, tolerancja niejednoznaczności), (2) strategie komunikacyjne (np. omówienie, gestykulacja), (3) strategie społeczne (np. poszukiwanie okazji do posługiwania się językiem) oraz (4) strategie poznawcze (np. koncentracja na formie, analiza, synteza, kategoryzacja) (Rubin, 1987: 20). Opisała „dobrych uczniów” jako tych, którzy chętnie i poprawnie stosują domysł językowy, uczą się przez użycie języka, nie boją się popełniać błędów, skupiają się zarówno na strukturze jak i znaczeniu, monitorują wypowiedzi własne i innych osób. Rubin (1975: 45-48) zauważyła również, że ich wybór i wzorce użycia strategii zależne były od wymogów wykonywanego zadania, poziomu biegłości językowej, wieku, kontekstu i stylu uczenia się oraz wielu cech osobowości. Oxford (1990, 2002) uzupełniła ten zestaw zmiennych o etap nauki, lateralizację, stopień świadomości, cele, motywacje, postawy i przekonania uczącego się, jego dążenia edukacyjne i zawodowe, narodowość i pochodzenie kulturowe oraz płęć.

Wracając do cech i strategii tych, którzy – jak podsumował w roku 1987 Holec – wiedzą, jak się uczyć, podobne listy stworzyli m.in. Stern (1975), Naiman i in. (1978), Rubin i Thompson (1982), Ellis i Sinclair (1989), czy Oxford (1989). W roku 1989 Oxford wyróżniła sześć klas strategicznych zachowań „dobrych uczniów”. Po pierwsze, zauważyła, że posługują się oni **strategiami metakognitywnymi**, aby zarządzać skutecznie własnym procesem uczenia się (np. planują, organizują, monitorują naukę i dokonują oceny postępów). Po drugie, wykorzystują **strategie afektywne**, aby np. redukować napięcie związane z nauką i użyciem języka (np. stosują motywujące strategie mówienia do siebie i kontroli emocji). Po trzecie, aktywizują **strategie społeczne**, aby uczyć się z innymi (np. zadają pytania i rozwijają swoją świadomość interkulturową). Po czwarte, stosują **strategie pamięciowe**, aby przyswajać, organizować i wydobywać z pamięci nowe informacje (np. przez grupowanie czy użycie wyobraźni). Po piąte, manipulują w sposób bezpośredni językiem docelowym używając **strategii kognitywnych** (np. dokonują analizy porównawczej, streszczają). Po szóste, uruchamiają **strategie komunikacji**, aby pokonywać własne ograniczenia językowe (np. posługują się parafrazą, używają synonimów) (Oxford, 1989: 236; Rubin, 2005).

Lata 70. i 80. XX wieku przyniosły szczególne zainteresowanie komunikacją językową i kompetencją komunikacyjną, w tym strategiami komunikacyjnymi uczącego się. W kolejnych sekcjach artykułu wyjaśnię istotne pojęcia i zagadnienia z nimi związane.

4. Czym jest „kompetencja komunikacyjna”

Celem uczenia się języków obcych jest rozwój kompetencji komunikacyjnej warunkującej skuteczną komunikację w różnych sytuacjach i kontekstach użycia języka. W roku 1980 Canale i Swain, a w roku 1983 Canale zaproponowali model „kompetencji komuni-

kacyjnej” rozumianej jako połączenie wiedzy i umiejętności niezbędnych w komunikacji. Włącza on cztery komponenty, jakie można wykorzystać w nauczaniu i testowaniu kompetencji uczącego się. Dwa pierwsze, jak wyjaśnia Brown (2000: 246-247), dotyczą systemu języka, dwa pozostałe odnoszą się do funkcyjnych wymiarów komunikacji:

- (1) kompetencja gramatyczna, czyli znajomość leksyki i reguł fonologii, morfologii, składni;
- (2) kompetencja dyskursu językowego, która uzupełnia składnik gramatyczny i pozwala na tworzenie spójnego i znaczącego tekstu, od prostej konwersacji po złożone teksty pisane;
- (3) kompetencja socjolingwistyczna, czyli znajomość norm socjokulturowych, które determinują sposób posługiwania się językiem w różnych kontekstach społecznych;
- (4) kompetencja strategiczna, czyli „werbalne i niewerbalne strategie komunikacji, które można uruchomić, aby poradzić sobie z załamaniem komunikacji na skutek działania różnych czynników lub zrekompensować braki w kompetencji językowej” (Canale i Swain, 1980: 30; cyt. w: Brown, 2000: 247); ta definicja odnosi się do użycia **strategii kompensacyjnych** w sytuacji braku potrzebnych zasobów językowych, ale Swain później dodaje, iż komponent ten włącza też strategie, jakich używamy, aby podnieść skuteczność wypowiedzi (ibid.: 248).

Bachman i Palmer (1996) proponują szerszy model teoretyczny „kompetencji strategicznej”, w której mieści się nie tylko mówienie, lecz również słuchanie, czytanie i pisanie, i który obejmuje nie tylko strategie kompensacyjne. Definiują ją bowiem jako zestaw strategii metakognitywnych, czyli wyższych procesów wykonawczych, które regulują użycie języka przez zarządzanie funkcjami poznawczymi i włączają: (a) strategię wyznaczania celów po identyfikacji zadań do wykonania, (b) strategie oceny zasobów potrzebnych do wykonania zadania (w zakresie kompetencji gramatycznej, dyskursu i socjolingwistycznej), (c) strategie planowania możliwości skutecznego wykorzystania znajomości tematu i własnej wiedzy językowej, (d) strategie ewaluacji efektów. Model ten włącza więc także strategie kognitywne (np. wyboru odpowiedniej struktury językowej dostępnej uczącemu się) i wydaje się szczególnie istotny w dyskusji problemu kompetencji strategicznej uczących się na wyższych poziomach zaawansowania językowego, którzy – jak potwierdza wiele badań – posługują się większą liczbą strategii metapoznawczych i robią to bardziej efektywnie (por. Cohen, 1998).

Warto dodać, że „strategie są najbardziej użyteczne wtedy, kiedy uruchamiane są w skuteczny sposób razem [w połączeniu], tak więc sukces zależy nie od użycia pojedynczej strategii, lecz od efektywnego zarządzania repertuarem strategii” (Rubin, 2005: 44). Żadna bowiem ze strategii, sama w sobie, nie może być uznana ani za dobrą, ani za złą – jej wartość ujawnia się dopiero w kontekście jej użycia, najczęściej łącznie ze strategiami innych typów i kategorii (Cohen, 1998; Oxford, 2001). Umiejętność sprawnej aktywizacji odpowiednich strategii komunikacji w powiązaniu z innymi strategiami wydaje się zatem niezbędna, aby rozwinąć zdolności uczenia się przez całe życie i wykształcić postawy autonomiczne w nauce języków oraz komunikacji interpersonalnej i interkulturowej (Wilczyńska, 2008).

5. Jak rozumieć pojęcie „strategie komunikacji”

W latach 70. i 80. XX wieku wielu badaczy skupiło uwagę na strategiach mówienia, czy strategiach komunikacyjnych uczących się języków obcych. Większość z nich potwierdza, że kluczowymi kryteriami definiującymi strategiczne zachowania uczących się w komunika-

cji językowej są: **zorientowanie na problem** oraz **świadoma aktywizacja** strategii, jako że uczący się jest świadomy istnienia problemu, chce go rozwiązać i robi to przy pomocy strategicznych narzędzi (Cohen, 1998). W literaturze przedmiotu znajdujemy różne opinie i podejścia oraz wynikającą z nich różnorodność definicji i klasyfikacji strategii komunikacji (SK). Dla przykładu, Dornyei i Scott (1997) dokonują przeglądu wielu różnych definicji i opisują dziewięć typologii. Trzy najczęściej stosowane taksonomie przedstawiam poniżej.

5.1 Socjolingwistyczne wyjaśnienie Tarone: SK w ramach interakcji społecznej

Tarone (1980: 420), w ramach **podejścia interakcyjnego**, definiuje strategie komunikacji jako „usiłowania podejmowane przez obu współmówców w celu uzgodnienia wspólnego znaczenia w sytuacjach, w których wymagane struktury znaczeniowe nie są im obu znane”. Definicja ta uwidacznia społeczny aspekt komunikacji i dyskursywny charakter strategii komunikacji jako narzędzi, których aktywizacja może pomóc rozwiązywać problemy i/lub unikać trudności w porozumiewaniu się, a także rekompensować braki w znajomości języka docelowego poprzez wspólny wysiłek współmówców, tj. ich współpracę podczas negocjacji znaczenia. Może zatem podnieść jakość i efektywność aktu komunikacji. Same zaś strategie są zachowaniami komunikacyjnymi dostępnymi bezpośredniej obserwacji.

Taksonomia Tarone z 1980 roku obejmuje następujące kategorie strategii: **parafrazę w języku obcym** (przybliżenie znaczenia, tworzenie nowych słów, omówienie), **transfer z języka rodzimego** (tłumaczenie, przestawienie języków), **prośbę o pomoc, gestykulację czy pokazywanie na mię** i **strategie uniku** (unikanie lub porzucenie tematu, unikanie trudnych słów, fraz, form).

5.2 Psycholingwistyczne ujęcie Faercha i Kasper: mentalne rozwiązania problemów

Faerch i Kasper (1983: 36), w ramach **podejścia psycholingwistycznego**, definiują SK jako „potencjalnie świadome plany poradenia sobie z tym, co dla danej osoby wydaje się przeszkodą na drodze do osiągnięcia konkretnego celu komunikacyjnego”, czyli narzędzia do przewyższania trudności natury psychologicznej, jakie pojawiają się podczas przetwarzania informacji w języku obcym. Badacze tych interesują zatem procesy zachodzące w umyśle uczącego się, który podejmuje próby mówienia w obcym języku, w fazie planowania wypowiedzi, jak również w fazie realizacji planu. Podkreślają oni, że aby rozwiązać problem uczniowie uruchamiają nie tylko strategie kooperacyjne zwracając się z prośbą o pomoc do współmówcy, lecz także muszą sami znaleźć rozwiązanie własnego problemu komunikacyjnego, na co zwracają uwagę również Nakatani i Goh (2007).

Na podstawie zachowań uczących się w obliczu trudności z przekazem znaczenia, badacze wyróżniają dwie kategorie strategii komunikacji – **strategie redukcji**, używane w celu uniknięcia problemu przez zmianę czy porzucenie oryginalnego celu komunikacyjnego (treści komunikatu) i **strategie osiągnięć**, stymulowane chęcią pokonania trudności przez skonstruowanie alternatywnego planu realizacji zamierzonego celu (modyfikację językową). Te pierwsze zostały podzielone na: **strategie redukcji formalnej** stosowane na wszystkich poziomach systemu języka, od warstwy fonologicznej po leksykalną (np. unikanie użycia niektórych reguł czy form językowych lub posługiwanie się formami uproszczonymi) i **strategie redukcji funkcyjnej** ograniczające cel komunikacji (np. porzucenie/zaniechanie tematu, unik semantyczny). Te drugie włączają następujące grupy: **strategie kompensacyjne**

(np. przestawienie języków, transfer międzywewnętrzny i międzyjęzykowy, strategie interjęzykowe - uogólnienie, parafraza, tworzenie nowych słów; strategie kooperacyjne i pozajęzykowe) oraz **strategie odzyskiwania/przywoływania z pamięci** (np. oczekiwanie, aż słowo się przypomni; posłużenie się polem semantycznym lub innymi językami, skojarzenie z sytuacją uczenia się) (Michońska-Stadnik, 1996; Nakatani i Goh, 2007).

5.3 Psychologiczna konceptualizacja Poulisse: archistrategie kompensacyjne

W roku 1990 Poulisse zaproponowała podejście zakotwiczone w psychologicznej teorii motywacji użycia strategii komunikacji. Jego fundament stanowi twierdzenie, że SK służą przede wszystkim przezwyciężaniu problemu braków leksykalnych i mają charakter referencyjny. Innymi słowy, nadawca formułuje komunikat w taki sposób, aby odbiorca był w stanie zidentyfikować jego desygnat. Warto dodać, że podobnie jak Bialystok (1990), grupa prowadząca projekt Nijmegen - Bongaerts, Kellerman i Poulisse twierdzą, że SK są z natury procedurami mentalnymi. Dlatego właśnie badacze ci skupiają się na badaniu procesów kognitywnych, jakie leżą u podstaw strategicznego użycia języka. Chcą zrozumieć psycholingwistyczne aspekty użycia strategii komunikacji i zredukować liczbę istniejących typologii opisowych samego produktu, czyli werbalizacji procesów psychologicznych (Dornyei i Scott, 1997: 180).

Poulisse (1990) proponuje zatem typologię ukierunkowaną na proces, w ramach której dzieli **strategie kompensacyjne** na dwa typy archistrategii – **konceptyjną i językową**. Pierwsza oznacza skupienie na znaczeniu słowa i próbę przekazania go w inny sposób. Obejmuje ona **strategię holistyczną** (podanie słowa o najbliższym znaczeniu) i **analityczną** (rozbicie znaczenia słowa na części i przekazanie go przez opis, omówienie, parafrazę). Druga, zależna od zasobów językowych ucznia, obejmuje **morfologiczną kreatywność** (np. tworzenie nowych słów przez dodanie właściwych językowi obcemu końcówek) i **transfer z języka rodzimego** (zapożyczenie, tłumaczenie dosłowne, zangielszczenie - *foreignizing*). W tym ujęciu nie tworzy się odrębnej kategorii strategii niewerbalnych, ponieważ strategie tj. np. wskazanie przedmiotu są traktowane jako odpowiednik strategii językowej, a gesty oddające jakąś cechę i towarzyszące im naśladowcze dźwięki mają charakter konceptyjny (Ellis, 2010).

6. Praktyczna propozycja typologii strategii komunikacji

Powyższe rozważania wskazują, że nie istnieje jedna, powszechnie akceptowana definicja, charakterystyka, czy klasyfikacja strategii komunikacyjnych, tak jak nie istnieje jeden pogląd na temat strategii uczenia się. Problematyka ta budzi wciąż kontrowersje wśród badaczy, którzy przyjmują różne podejścia i różnie przedstawiają rolę i wpływ strategii komunikacji na proces uczenia się języka i jego wyniki. Poniżej przedstawiam moją propozycję szeroko ujętej i – jak mi się wydaje - funkcjonalnej klasyfikacji integrującej różne podejścia, którą można wykorzystać we własnej praktyce nauczania. Skonstruowałam ją na bazie typologii Ellisa (1985), znacznie ją poszerzając na podstawie literatury tematu. Mam nadzieję, że tabela z zestawem strategii ułatwi Czytelnikom, a zwłaszcza nauczycielom i przyszłym pedagogom ogarnięcie tego szerokiego tematu i zachęci do własnych przemyśleń.

TYPY STRATEGII	CHARAKTERYSTYKA
<p>STRATEGIE REDUKCJI (Reduction strategies)</p> <p>1.) Strategie redukcji formalnej (Formal reduction strategies)</p> <p>2.) Strategie redukcji funkcjonalnej (Functional reduction strategies)</p>	<p>Z powodu braku lub czasowej niedostępności odpowiednich środków językowych uczący się podejmuje próbę uniknięcia problemu poprzez porzucenie lub częściowe ograniczenie pierwotnie zamierzonego celu komunikacyjnego.</p> <p>Uczący się unika użycia tzw. niepewnych hipotez, czyli niedostatecznie opanowanych reguł języka obcego, których nie jest w stanie w sposób sprawny i pewny zastosować; używa zatem uproszczonych form językowych. (Strategie te aktywizowane są w celu uniknięcia błędów lub zwiększenia płynności wypowiedzi w języku obcym i stosowane są na wszystkich poziomach języka: fonologii, morfologii, składni, leksyki.)</p> <p>Uczący się redukuje treść przekazu, unika pewnych aktów mowy, typów dyskursu, tematów, pojęć (lub zastępuje je innymi) – posługuje się strategią <i>uniknięcia semantycznego lub zastąpienia znaczenia, zaniechania lub porzucenia tematu</i>.</p> <p>Uczący się chce osiągnąć pierwotnie zamierzony cel komunikacyjny i aby zamiar ten zrealizować rekompensuje braki w zasobach interjęzyka lub podejmuje próbę odzyskania z pamięci odpowiednich elementów leksykalnych.</p>
<p>STRATEGIE OSIĄGNIĘĆ (Achievement strategies)</p> <p>1.) Strategie kompensacyjne (Compensatory strategies)</p> <p>a.) Strategie niekooperacyjne (Non-cooperative strategies)</p> <p>i. Zakotwiczone w języku rodzimym lub trzecim (L1/L3-based)</p>	<p>Uczący się rozwiązuje problem braku odpowiednich środków językowych głównie w fazie planowania.</p> <p>Uczący się nie prosi o pomoc współromowcy – sam stara się poradzić sobie z problemem językowym.</p> <p>Uczący się wykorzystuje elementy języka rodzimego lub języka trzeciego.</p> <p>Mówiąc w języku obcym uczący się wykorzystuje słowa, frazy lub dłuższe fragmenty dyskursu zapożyczone z języka rodzimego lub trzeciego, z wymową własną tym językom. Przykład: <i>Nie mam siblings / I don't have any rodzeństwo</i>.</p> <p>Uczący się używa formy nieistniejącej w języku obcym tworząc ją w taki sposób, aby wydawało się, że jest formą poprawną, tj. wykorzystuje słowo z języka rodzimego lub trzeciego, dostosowując je do reguł wymowy języka obcego i/lub jego reguł morfologicznych (np. dodaje przyrostek charakterystyczny dla danego języka obcego).</p>

<p>- transfer międzywewnętrzny językowy (inter-intra lingual transfer)</p>	<p>Uczą się transferuje regule z języka rodzimego do obcego, uznając, że działa ona tak samo i jest odpowiednia w danym kontekście jej użycia w obu językach.</p>
<p>- tłumaczenie dosłowne (literal translation, or transliteration)</p>	<p>Uczą się tłumaczy dokładnie, słowo po słowie, elementy leksykalne, zwroty idiomatyczne, wyrazy złożone, struktury z języka rodzimego lub trzeciego na język obcy.</p>
<p>ii.) Zakotwiczone w języku obcym / interjęzykowe (L2-based strategies, or IL-based)</p>	<p>Uczą się wykorzystuje alternatywne formy w języku obcym.</p>
<p>- użycie słów uniwersalnych (use of all-purpose words)</p>	<p>Uczą się posługują się ogólnym, „pustym” elementem leksykalnym w sytuacjach, w których brakuje mu odpowiednich wyrazów. Przykład: <i>rzecz, coś, jak to się nazywa / thing, stuff, what-do-you-call it.</i></p>
<p>- strategie zyskiwania na czasie (stalling, or time-gaining strategies)</p>	<p>Uczą się wykorzystuje tzw. leksykalne wypełniacze pauz lub strategie wahania, aby dać sobie czas na zastanowienie. Przykład: <i>oó, och, pomysłny, zastanówmy się, niech pomyślę, w gruncie rzeczy / well, now let's see, let me see, uh, as a matter of fact</i></p>
<p>- użycie form rutynowych i wzorców językowych (formulas and prefabricated patterns)</p>	<p>Uczą się wykorzystuje wyuczone na pamięć frazy, fragmenty tekstu lub scenariusze, których komponenty morfologicznie nie są mu jeszcze znane (lub nie są w pełni znane) albo posługuje się zdaniami z jednym lub większą liczbą miejsc otwartych (do uzupełnienia), zwykle w celach „surwivalowych” w obcym kraju. Przykład: <i>Gdzie jest/znajduje się...? / Where is the ...?</i></p>
<p>- przybliżenie znaczenia, użycie substytutu czy synonimu (approximation, substitution, or the use of synonyms)</p>	<p>Uczą się zastępuje potrzebne słowo czy frazę elementem leksykalnym o podobnym, możliwie najbardziej zbliżonym znaczeniu. Przykład: <i>stół zamiast biurko, statek zamiast żagłówka / table zamiast desk, ship zamiast sailboat</i></p>

		<p>- uogólnienie (generalization)</p> <p>- parafraza – opis, omówienie, podanie przykładu (paraphrase - description, circumlocution, exemplification)</p> <p>- tworzenie nowych słów (word coinage)</p> <p>- restrukturyzacja (restructuring)</p>	<p>Uczący się zastępuje pojęcie w języku obcym innym, które jest ogólniejsze. Przykład: <i>zwierzę zamiast zając / animal zamiast hare.</i></p> <p>Uczący się zastępuje słowo czy frazę posługując się opisem, przykładem, mówiąc o częściach składowych lub cechach charakterystycznych przedmiotów czy czynności. Przykład: <i>Bierze coś... To jest, och, rosyjskie, stare i metalowe... To taka rzecz, za pomocą której otwiera się butelki zamiast korkociąg / She is, uh, taking something ... It's, uh, Russian, old and metal ... It's the thing you open bottles with ... zamiast corkscREW.</i></p> <p>Uczący się wykorzystuje znane mu w danym języku obcym formy, aby utworzyć nowe słowo i zakłada, że istnieje pozwalająca na to reguła. Przykład: <i>miejsce z obrazami zamiast galeria, vegetarianista zamiast vegetarianin / picture place zamiast gallery, vegetarianist zamiast vegetarian.</i></p> <p>Uczący się rozwija składowy plan alternatywny. Przykład: zamiast <i>Mam dwoje...</i> mówi: <i>Mam brata i siostrę / zamiast I have two...</i> mówi: <i>I have a brother and a sister.</i></p>
			<p>iii.) Strategie pozajęzykowe (Non-linguistic strategies)</p>
	b.) Strategie kooperacyjne / interakcyjne (Co-operative / interactive)		<p>Uczący się rekompensuje braki w znajomości języka obcego używając środków pozajęzykowych, tj. mimika, gesty, wyraz twarzy, imitacja dźwięków.</p> <p>Uczący się wspólnie ze współroznówcą rozwiązuje problemy komunikacyjne.</p> <p>Uczący się otwarcie prosi interlokutora o pomoc. Przykład: <i>Co to jest? - What is this?</i></p> <p>Uczący się nie prosi interlokutora o pomoc bezpośrednio, lecz wskazuje na potrzebę jej uzyskania poprzez zrobienie pauzy, gest, spojrzenie, wyraz twarzy, itp.</p>
			<p>i.) Bezpośrednia prośba o pomoc (Direct appeal)</p> <p>ii.) Prośba o pomoc wyrażona pośrednio (Indirect appeal)</p>

<p>2.) Strategie odzyskiwania (bez współpracy ze współmówcą) (Retrieval strategies / non-cooperative)</p>	<p>Uczący się doświadcza problemów z przypomnieniem sobie odpowiedniego elementu leksykalnego, jednakże decyduje się poszukiwać go nadal w pamięci raczej niż posłużyć się strategią kompensacyjną. (Strategie te są zwykle wykorzystywane w fazie egzekucji planu.)</p>
<p>a.) Oczekiwanie aż słowo się przypomni (Waiting for the term to appear)</p>	<p>Uczący się oczekuje czy poszukuje w pamięci do chwili, gdy potrzebny element leksykalny przypomni się mu.</p>
<p>b.) Odzyskiwanie poprzez pole semantyczne w (Retrieval via semantic field)</p>	<p>Uczący się identyfikuje pole semantyczne, do którego należy dany element leksykalny i przypomina sobie inne elementy tego zestawu do chwili, gdy znajdzie potrzebne słowo czy frazę.</p>
<p>c.) Poszukiwanie przez inne języki (Searching via other languages)</p>	<p>Uczący się myśli o formie potrzebnego elementu leksykalnego w innym znanym mu języku, a następnie dokonuje tłumaczenia na docelowy język obcy.</p>
<p>d.) Odzyskiwanie przez sytuację uczenia się (Retrieval from learning situations)</p>	<p>Uczący się kojarzy potrzebny element leksykalny z kontekstem jego użycia i/lub sytuacją, w której się go nauczył.</p>
<p>e.) Procedury sensoryczne (Sensory procedures)</p>	<p>Uczący się tworzy skojarzenia wizualne, słuchowe, dotykowe, itd.</p>

Propozycja klasyfikacji strategii komunikacyjnych (Dąbrowska, 2007:58-60). *Źródła:* Ellis (1985:184-185, klasyfikacja wraz z opisami) oraz literatura tematu (zob. np. Tarone, 1980, 1983; Faerch i Kasper, 1983; Kellerman, Bongaerts, Poulisse, 1987; Poulisse, 1990; Bialystok, 1985, 1990; Dornyei, 1995).

7. Strategie komunikacji w praktyce nauczania języków obcych

Poulisse (1990) zauważa, że uczący się wykazują pewne stałe preferencje i posługują się tym samym typem strategii zarówno w języku ojczystym, jak i obcym. Kellerman i in. (1990, za: Ellis, 2010) także stwierdzają, że strategie komunikacji stanowią część kompetencji komunikacyjnej używanej zarówno w języku rodzimym, jak i obcym. Niewątpliwie strategie holistyczne i analityczne są aktywizowane nie tylko przez uczniów, lecz także rodzimych użytkowników danego języka. Niejednokrotnie pozwalają na skuteczną komunikację bez (dobrej) znajomości odpowiednich słów, co – w przypadku nauki języka obcego – może budzić obawę, że uczący się, zachęceni szybko i dość łatwo osiągniętym efektem użycia strategii komunikacji, przestanie wkładać wysiłek, by poszerzać swoje zasoby interjęzykowe i uczyć się nowych słów. Rodzą się przede wszystkim wątpliwości co do korzyści stosowania strategii komunikacyjnych w dłuższej perspektywie. Dobrze rozwinięta kompetencja strategiczna może bowiem pomóc rekompensować braki w kompetencji językowej i doprowadzić do przedwczesnej fosylizacji interjęzyka, na co zwraca uwagę wielu badaczy i praktyków (np. Skehan, 1998; Thornbury, 2007). Powstają więc istotne pytania, co do których wciąż brak jest jednoznacznej odpowiedzi: Czy można nauczyć uczących się języków obcych, jak posługiwać się strategiami komunikacyjnymi, i jak robić to skutecznie? Czy warto celowo zwracać uwagę ucznia na możliwości stosowania strategii kompensacyjnych w różnych sytuacjach i prowadzić trening tych strategii w klasie szkolnej?

Jedno z wczesnych badań interwencyjnych - trening strategii metakognitywnych, kognitywnych i społeczno-afektywnych prowadzony przez O'Malley'a i in. (1985), wykazało m.in. znaczący pozytywny wpływ treningu strategii uruchamiania schematów poznawczych na rozwój sprawności mówienia uczniów szkoły średniej (monolog). Niewiele jest jednak badań, w których podjęto interwencyjne próby treningu strategii komunikacji. Kellerman (1991, za: Cohen, 1998), stwierdza, że nie ma potrzeby prowadzenia treningu strategii kompensacyjnych – wystarczy bowiem nauczać języka, a strategie te rozwiną się przy okazji same z repertuaru języka rodzimego. Wielu badaczy zgadza się, że jesteśmy w stanie transferować te strategie z języka rodzimego do obcego. Z drugiej strony, jak zauważa Ellis (2010) na podstawie wyników badań Dornyei (1995) i Nakatani (2005), zwolennicy wykazują pozytywne efekty treningu strategii komunikacji ustnej, tj. podniesienie jakości i wzrost liczby używanych strategii, pożądane zmiany nastawień uczących się i znacznie wyższe wyniki na testach biegłości ustnej. Bejarano i in. (1997; za: Nakatani i Goh, 2007) także sugerują, że nauczanie i uczenie się, jak posługiwać się strategiami komunikacji może przyczyniać się do rozwoju języka. Komunikacja towarzyszy przecież rozwijaniu różnych sprawności i umiejętności językowych.

8. Badania i ich rezultaty

Badanie A. Opisane poniżej wyniki są częścią rezultatów uzyskanych w ramach rocznego, dwuetapowego projektu, którego celem było przeprowadzenie świadomego treningu strategii uczenia się z wykorzystaniem taksonomii i zaleceń Oxford (1990). Program treningu został zintegrowany z programami zajęć *metodyki* i *obserwacji lekcji*

prowadzonych w dwóch grupach studentów II roku filologii angielskiej PSW w Białej Podlaskiej w roku akademickim 2003/4 (łącznie 42 osoby), z odniesieniem do przedmiotów PNJA. Przedstawiam w tym artykule wyniki badań użycia strategii komunikacji przez ww. grupy. W ramach treningu studenci dokonali diagnozy indywidualnych cech osobowości i stylów uczenia się, wykonali też wiele ćwiczeń mających na celu podniesienie ich świadomości metakognitywnej i samoświadomości jako uczących się języka angielskiego (Dąbrowska, 2007). Chciałabym dodać, iż liczba godzin przeznaczonych w planie studiów na realizację samego tylko przedmiotu *metodyka* była wówczas ponad dwukrotnie większa niż obecnie.

Dla porównania, zamieszczam tu także wyniki badań użycia strategii komunikacji przez dwie grupy studentów II roku anglistyki zebrane podczas zajęć *PNJA mówienie* w roku 2010/11 (**badanie B**) i przez dwie grupy w roku 2011/12 (**badanie C**). Studenci uczestniczący w obu badaniach byli regularnie uwrażliwiani na potrzebę stosowania strategii osiągnięć w celu radzenia sobie z problemami mówienia w języku angielskim. Do zajęć nie włączono dodatkowych ćwiczeń eksplicytnego treningu strategii. Na początku roku studenci dokonali diagnozy własnych cech i stylów uczenia się. Dwie grupy uczestniczące w **badaniu B** zostały poinstruowane podczas pierwszych zajęć kursu, w jaki sposób poszczególne cechy i preferencje indywidualne mogą wpływać na przebieg procesu uczenia się języka obcego oraz jak można wykorzystać te informacje, aby podnosić skuteczność uczenia się i komunikacji. Dwie grupy uczestniczące w **badaniu C** zostały natomiast poproszone o przygotowanie raportów na temat wpływu zdiagnozowanych różnic indywidualnych na procesy uczenia się języka obcego i możliwości wykorzystania tych informacji w celu wspomagania procesu jego uczenia się i użycia. Studenci zostali zachęcani do samodzielnego poszerzania wiedzy na temat własnych cech i stylów uczenia się oraz do eksperymentowania z różnymi technikami pracy i porozumiewania się. Należy dodać, że nie wszyscy studenci przygotowali raporty na kolejne zajęcia, część z nich natomiast po tygodniu nie pamiętała wyników przeprowadzonych indywidualnych ankiet, co świadczy o braku zainteresowania lub niskiej ocenie przydatności znajomości tematu. W badaniu B dane zostały zebrane w grupie 21 osób obecnych na zajęciach w dniu badania, w badaniu C - w grupie 20 osób.

8.1. Organizacja projektu i treningu strategii, w który wpisuje się badanie A.

Badanie A to fragment projektu podzielonego na dwie części: diagnostyczną i eksperymentalną, jaki przeprowadziłam w celu lepszego zrozumienia zarówno przeze mnie samą jako nauczyciela-badacza, jak i przez studentów (przyszłych nauczycieli), następujących problemów: (1) pojęcia, działania, indywidualnych uwarunkowań wyborów i efektywności stosowania oraz przyczyn niestosowania konkretnych strategii uczenia się i użycia języka, (2) wpływu użycia strategii różnych kategorii i typów oraz ich niestosowania na przebieg i efekty procesu uczenia się i użycia języka obcego, (3) zmian, w zakresie: (a) różnorodności i częstotliwości aktywacji strategii uczenia się w ujęciu Oxford (1990) oraz (b) opinii i przekonań studentów, jakie mogą nastąpić w wyniku ich osobistego zaangażowania w długotrwały i świadomy trening strategii, przygotowywany w odpowiedzi na ich bieżące potrzeby i mający na celu kształcenie przyszłych „strategicznych nauczycieli” języka obcego.

W pierwszej, diagnostycznej części projektu podjęłam próbę identyfikacji, a także zbadania charakteru i siły związków, jakie mogły zachodzić między wybranymi zmiennymi indywidualnymi (wymienione w punkcie 8.2. cechy osobowości i style poznawcze) oraz między tymi czynnikami a użyciem przez studentów poszczególnych grup strategii uczenia się i komunikacji językowej. Dokonałam także analizy i porównania kategorii i częstotliwości używania strategii przez grupy „dobrych” i „mniej efektywnych” studentów, wyłonione na podstawie średniej ocen z przedmiotów z praktycznej nauki języka angielskiego (PNJA). Dokonałam również diagnozy trudności doświadczanych przez studentów podczas rozwijania sprawności językowych i podjęłam próbę zbadania ich związków ze stosowanymi strategiami. Wyniki etapu pierwszego stały się podstawą opracowania programu treningu strategii, jaki przeprowadziłam w ramach eksperymentu pedagogicznego w etapie drugim.

W eksperymencie uczestniczyły dwie grupy studentów wyłonione na podstawie oceny użycia strategii w ujęciu Oxford (1990). Grupa eksperymentalna wzięła udział w świadomym, trwającym osiem miesięcy treningu strategii uczenia się. Kryterium kwalifikującym grupę do treningu był niższy wynik średniej częstotliwości użycia strategii. Grupa kontrolna nie została poddana treningowi. Program treningu podzieliłam na cztery cykle. Każdy cykl obejmował wprowadzenie i ćwiczenia nieużywanych lub rzadko stosowanych przez studentów typów strategii uczenia się każdej kategorii z jedną z czterech podstawowych sprawności językowych (tzn. słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie). Każdy trwał ok. dwóch miesięcy i realizowany był w ścisłej korelacji z programami nauczania *metodyki i obserwacji lekcji*. Prowadząc odrębne cykle z każdą ze sprawności stosowałam lub adaptowałam ćwiczenia zalecane przez Oxford (1990), Ellisa i Sinclair (1989) i Browna (1989). Studenci poproszeni zostali o świadome stosowanie strategii ćwiczonych w ramach każdego cyklu treningu także podczas zajęć praktycznej nauki języka angielskiego w szkole i poza nią oraz o systematyczną refleksję dokonywaną w osobistych dziennikach (ang. *language learning diaries*). Zebrany w obu grupach materiał empiryczny umożliwił mi dokonanie oceny skuteczności i wpływu treningu na różnorodność i częstotliwość użycia strategii oraz na przekonania badanych.

8.2. Narzędzia i procedury badawcze

W celu zebrania potrzebnych danych wykorzystałam w badaniu A oraz w badaniach B i C następujące metody: obserwacja, testy wybranych cech osobowości i dominacji półkul mózgowych, kwestionariusze użycia strategii uczenia się, notatki. Podczas każdego z badań studenci wypełniali następujące kwestionariusze: (w badaniu A po wstępnych dyskusjach tematycznych, w badaniach B i C po krótkim wprowadzeniu zagadnień): (1) *Extroversion/Introversion Test* (Torrance, 1987; w: Brown, 1994: 196), (2) *The Right/Left Brain Dominance Test* (Torrance, 1987; w: Brown, 1994: 197-198); (3) *Learning Styles* (Tanner i Green, 1998: 90 TB), (4) badający użycie 25 typów strategii komunikacji, przygotowany przeze mnie na bazie typologii opisanej w tym artykule, (5) oceniający użycie strategii uczenia się *SILL* (Oxford, 1990: 293-300) (w badaniu A całość, w badaniach B i C tylko część dotyczącą strategii kompensacyjnych) (6) pisemny test sposobów przekazywania informacji w sytuacji braku znajomości wyrażen i zwrotów (np. *żużel, cielec, pumeks, kondukt żalobny, skarłowaciale drzewko*), (7) wywiady uzupełniające.

Ponadto, w badaniu A, ze względu na jego charakter, cele i możliwości organizacyjne, zastosowałam kwestionariusz do diagnozy innych cech osobowości i stylów poznawczych (tj. zahamowania, poziom lęku, skłonność do podejmowania ryzyka, empatia, wrażliwość na krytykę i odrzucenie przez innych, tolerancja niejednoznaczności, zależność i niezależność od pola, styl refleksyjny i impulsywny), który opracowałam na podstawie literatury psychologicznej i lingwistycznej. Zastosowałam też kwestionariusz *Beliefs About Language Learning Inventory* (BALLI) (Horwitz, 1987:127-128), z dodatkowym pytaniem dotyczącym rankingu trudności sprawności językowych; listy kontrolne *Taking Your Emotional Temperature* i *Stress Checklist* adaptowane na podstawie zaleceń Oxford (1990:188-190) w odniesieniu do każdej sprawności. Wykorzystałam również techniki retrospekcyjne, wywiady nieustrukturyzowane oraz wspomniane wcześniej dzienniki autoobserwacyjne.

8.3. Wyniki badań

Wyniki badań pokazują, że zaledwie ok. 10% studentów w badaniu A, 14% w badaniu B i 6% w badaniu C nie używa strategii uniku/redukcji. Pozostali – 85-94% - przyznają, że stosują **strategie redukcji czasami**, 37-41% - *często*. Wszyscy studenci deklarują, iż używają **strategii osiągnąć** – zarówno kompensacyjnych, jak i odzyskiwania.

Jeśli chodzi o wzorce użycia strategii komunikacji, najwięcej studentów w badaniu A deklaruje, że stosuje: **środki pozajęzykowe** (100%); **strategie interjęzykowe** (82%; w tym m.in. parafrazę i restrukturyzowanie - 100%); **strategie kooperacyjne** bez bezpośredniego zwracania się o pomoc do interlokutora (83%); **redukcję funkcyjną** (67%; w tym *zaniechania i/lub porzucenia tematu* - 79%, *unik semantycznego lub zastąpienia znaczenia* 74%, *redukcji znaczenia* 71%) oraz strategię **redukcji formalnej** (66%). Do najrzadziej używanych należą **strategie kompensacyjne z wykorzystaniem języka innego niż docelowy** (33%; chociaż *przestawianie języków / zapożyczanie* jest popularne wśród 48% studentów, podczas gdy *transfer międzyjęzykowy* stosuje tylko 17%). **Strategii odzyskiwania** używa 44% grupy (najczęściej: *skojarzenie z sytuacją uczenia się* - 64%, *procedury sensoryczne* - 52% i *posługiwanie się polem semantycznym* - 50%). Istotnym wydaje się fakt, że zaledwie 29% studentów decyduje się na **bezpośrednie zwrócenie się o pomoc do interlokutora**.

W badaniach B i C również wszyscy studenci deklarują, iż wykorzystują **środki pozajęzykowe**. Ponadto, stosują: **pośrednie strategie kooperacyjne** (94% i 97%), **redukcję formalną** (71% i 78%), **redukcję funkcyjną** (70% i 73%, w tym głównie: *zaniechanie i/lub porzucenie tematu* – 81% i 81%, *unik semantyczny lub zastąpienie znaczenia* – 78% i 69%, *redukcję znaczenia* – 78% i 81%), **strategie kompensacyjne bez zwracania się o pomoc - interjęzykowe** (63% i 69%) (w tym: *słowa uniwersalne* – 100% i 91%, *uogólnienie* – 66% i 71%, *parafraza* – 62% i 60%), *restrukturyzacja* – 57% i 50%, *formy rutynowe* – 53% i 69%). **Strategie odzyskiwania** stosuje mniej niż połowa studentów w obu grupach, podobnie jak w badaniu A (41% i 49%, w tym najpopularniejsze to: *skojarzenie z sytuacją uczenia się* – 84% i 77%, *oczekiwanie aż słowo się przypomni* – 56% oraz *posługiwanie się polem semantycznym* – 51% i 56%). **Bezpośrednią prośbę o pomoc** wykorzystuje zaledwie 34% i 31% studentów.

Przeprowadzone badania pokazują zatem, że **niewerbalne sposoby komunikacji**

oraz *strategie redukcji formalnej i funkcyjnej* należą do zestawu strategii radzenia sobie z problemami mówienia / komunikacji w języku angielskim, stosowanego przez największą liczbę studentów na początku II roku studiów. Biorąc pod uwagę badania prowadzone w latach 2003/4 oraz 2010/11 i 2011/12, zaskakującym wydaje się fakt, iż znacznie spada liczba osób deklarujących, że – próbując przewyciężyć trudności w wyrażaniu znaczeń - posługują się strategiami bazującymi na istniejących już zasobach interjęzykowych i mogących te zasoby poszerzać, czyli *parafrazą - opisem i omówieniem*. Zauważam ponadto, że podczas zajęć praktycznych, tj. dyskusji tematycznych, zwłaszcza w pierwszych miesiącach kursu *mówienia* na II roku – doświadczając trudności z powodu braku lub niedostatecznego opanowania odpowiedniego słownictwa czy struktur językowych – większość studentów zaskakująco często ucieka się do *przestawienia języków* w oczekiwaniu, że wykładowca poda właściwe odpowiedniki angielskie. Może to świadczyć o silnej zależności od nauczyciela i/lub słabo rozwiniętym repertuarze czy umiejętności samodzielnego aktywizowania strategii osiągnięć. Ponadto, znaczna część badanych często używa strategii uogólnienia, słów uniwersalnych i form zrutyinizowanych, niejednokrotnie także całych zdań wyuczonych na pamięć, a nawet gotowych fragmentów tekstów. Te ostatnie są chętnie wykorzystywane zwłaszcza podczas ustnych kolokwii, które na II roku przyjmują formę 3-4-minutowego monologu wygłaszanego przez studenta na losowo wybrany temat. Dodajmy, że istotnym problemem wydaje się też stosowanie strategii *bezpośredniego zwrócenia się o pomoc* do współ rozmówcy w języku docelowym, co można również zauważyć podczas zajęć.

Wykonując zadanie praktyczne przekazu informacji, większość studentów w **badaniu A** (2003/4) posłużyła się *konceptyjnymi strategiami analitycznymi* (59%; tj. *parafrazą* - w formie *opisu* czy *omówienia*). *Konceptyjne strategie holistyczne* wykorzystano zaledwie 19% studentów (tj. *aproxymacja, uogólnienie*). W prawie 8% przypadków studenci połączyli strategie analityczne z holistycznymi, a w 6% wskazali użycie *środków pozajęzykowych*. Nikt natomiast nie wykorzystał *archistrategii językowej* (tj. *strategii morfologicznej kreatywności* lub *transferu*). W 8% przypadków nie podjęto próby zakomunikowania znaczenia. W **badaniach B i C** większość, jednak mniej niż połowa uczestników, posłużyła się również *konceptyjnymi strategiami analitycznymi* (38%). Zastosowano głównie *omówienie* i *opis*. *Konceptyjne strategie holistyczne* wykorzystano 24% studentów, podając głównie *wyrazy o najbliższym znaczeniu*. W 6% przypadków studenci połączyli obie strategie i w 47% wskazali na użycie *środków niewerbalnych* łącznie z innymi strategiami lub bez. *Archistrategię językową* wykorzystano w 6% przypadków, w tym *morfologiczną kreatywność* – 2% oraz 4% - *transfer z języka rodzimego*; w 8% przypadków studenci posłużyli się też *zapożyczeniem* włączonym do *parafrazy*). Aż w 26% przypadków nie podjęto żadnej próby przekazu informacji.

Badania wykazały, że istnieją pewne związki między wybranymi zmiennymi indywidualnymi a użyciem strategii redukcji i strategii osiągnięć. Wysoki poziom lęku, introwersja, skłonność do unikania ryzyka, dominacja lewej półkuli i niska samoocena/ocena własnych zdolności łączyły się z największą liczbą przypadków użycia strategii redukcji, podczas gdy skłonności do ekstrawersji, styl impulsywny, chęć podejmowania ryzyka, dominacja prawej półkuli i niski poziom lęku wiązały się z największą liczbą i częstotliwością użycia strategii osiągnięć. Ponadto, w badaniach B i C studenci posłu-

żyli się większą liczbą strategii holistycznych niż w badaniu A, co może wiązać się z faktem, iż u znacznej części studentów w B i C (prawie 52%) zdiagnozowano dominację prawej półkuli, a u prawie 25% brak dominacji jednej z półkul mózgowych. W badaniu A natomiast dominację prawej półkuli zdiagnozowano u 45% studentów, a brak dominacji jednej z półkul u 21% studentów.

Warto dodać, że zgodnie z deklaracjami studentów i wynikami kwestionariusza *SILL* dla kategorii strategii kompensacyjnych uzyskanymi w badaniu A (po uśrednieniu dla całej grupy: 3,48, wg skali Oxford, 1990), w badaniu B (3,37) i w badaniu C (3,42), aktywizują oni najczęściej właśnie tę grupę – częściej niż strategie pamięciowe, kognitywne, metakognitywne, społeczne i afektywne, i robią to z częstotliwością zdiagnozowaną jako *średnia*. Należy też zwrócić uwagę, że powyższe wyniki mieszczą się w górnej części zakresu średniego (2.5-3.49). Wydaje się więc, że uczący się na poziomie zaawansowanym (B2/C1) mają świadomość istnienia i możliwości posługiwania się strategiami kompensacyjnymi.

Pod koniec II roku studiów można było stwierdzić, że zarówno eksplicytny trening strategii, jak i regularne uwrażliwianie studentów na potrzebę stosowania strategii osiągnięć przynoszą pozytywne rezultaty w postaci wzrostu częstotliwości użycia oraz zróżnicowania typów stosowanych strategii kompensacyjnych, szczególnie interjęzykowych (np. *parafrazy*). W przypadku **systematycznego uwrażliwiania** na potrzebę używania strategii osiągnięć, bez dodatkowych ćwiczeń świadomego treningu, studenci wyrobili pewne skuteczne nawyki posługiwania się językiem docelowym w sytuacjach, w których doświadczają trudności. Zmniejszyła się częstotliwość przestawiania języków i używania języka ojczystego w dyskusji, w oczekiwaniu, że współ rozmówcy podadzą odpowiedniki angielskie. Zmniejszyła się też zauważalnie liczba przypadków zachowań opartych na strategii uniku, porzucania intencji komunikacyjnej czy zaniechania przekazu informacji. Natomiast w przypadku **treningu eksplicytnego** studenci wykazują dodatkowo wyższą samoświadomość, w większym zakresie nabywają wiedzę o procesach uczenia się i komunikacji językowej, podejmują próby autorefleksji i lepszego zrozumienia siebie jako podmioty tych procesów oraz poznają więcej praktycznych sposobów radzenia sobie z różnymi typami problemów. Nie tylko zatem pogłębiają swoją wiedzę metakognitywną, lecz także wzbogacają kompetencję strategiczną. Potrafią też tę wiedzę wykorzystać, aby pomóc sobie i innym dobrać właściwe strategie w zależności od preferencji indywidualnych i wymogów sytuacji uczenia się czy komunikacji.

W wywiadach uzupełniających prowadzonych w trakcie i po zakończeniu treningu w badaniu A, a także w dziennikach wykorzystanych jako narzędzie diagnozy, treningu i refleksji studenci wskazywali na wartość i potrzebę podnoszenia świadomości uczącego się co do jego cech indywidualnych i stylów uczenia się oraz strategii pokonywania trudności w uczeniu się i komunikacji. Podkreślali fakt, iż ukierunkowany trening i ćwiczenia dodatkowe przyczyniają się do wzrostu samodzielności i motywacji, często pomagają uczącemu się zmienić postawę z biernej, zależnej od wyborów nauczyciela, na aktywne nastawienie zadaniowe, pomagają lepiej zrozumieć własne mocne i słabe strony oraz uczą, jak bez stałej kontroli nauczyciela – autonomicznie - poszukiwać najlepszych strategii działań uczeniowych i komunikacyjnych oraz rozwijać umiejętności samokształcenia niezbędne w procesie zdobywania nowych kompetencji. Warto pod-

kreślić, że każda z opisywanych w literaturze form treningu ma swoje niewątpliwe zalety, jednakże najskuteczniejszą formą wydaje się trening eksplicytny, długoterminowy, z rozłożonymi w czasie, regularnie powtarzanymi cyklami ćwiczeń w używaniu tych samych typów strategii, w podobnych i różnych kontekstach uczenia się, tj. trening spiralny. Trening jednokrotny lub krótkoterminowy ma swoją wartość, lecz może być niewystarczający, co zauważyli także studenci w badaniu A.

Należy tu podkreślić, że rezultaty badań ilościowych i jakościowych drugiego etapu opisanego wcześniej projektu wykazały, że świadomy, długotrwały trening przyczynił się do zwiększenia zróżnicowania typów i częstotliwości użycia strategii przez **wszystkich** studentów w grupie eksperymentalnej. W grupie tej nastąpił **statystycznie istotny wzrost** całkowitej częstotliwości stosowania strategii w zakresie wszystkich badanych kategorii, przy czym najwyższy wzrost dotyczył użycia przez studentów strategii uznanych przed treningiem za priorytetowe ze względu na niską początkową wartość częstotliwości stosowania i dlatego ćwiczonych najintensywniej. Tak istotnych zmian nie odnotowałam w grupie kontrolnej w badaniu A, a także w zakresie użycia kompensacyjnych strategii osiągnięć w badaniach B i C.

Wyniki badań pokazują więc, że wykorzystywane przez dorosłych uczących się języka obcego na poziomie zaawansowanym strategie uczenia się i sposoby ich stosowania wydają się stosunkowo silnie utrwalone, a częstotliwości ich użycia ugruntowane na pewnych, raczej stałych poziomach. Mogą one nie ulegać znaczącym zmianom w trakcie dalszej nauki języka, jeśli uczący się świadomie i systematycznie nie pracują lub po prostu nie znają możliwości ukierunkowanej i celowej pracy nad poszerzaniem repertuaru zachowań strategicznych.

9. Uwagi końcowe i wnioski

Na różnych etapach rozwoju interjęzyka uczący się aktywizują różne strategie pokonywania przeszkód w wyrażaniu znaczeń, dla których jeszcze brakuje im lub brakuje im w danym momencie potrzebnych środków językowych. Wartość stosowania tych strategii polega z jednej strony na tym, że rozwiązują doraźny problem i pozwalają kontynuować interakcję, a dzięki temu zwiększają intensywność kontaktów z obcym językiem. Sprzyja też pozyskiwaniu prymarnych danych językowych w postaci zrozumiałego *inputu* i negocjacji znaczenia przez aktywizację strategii sprawdzających i potwierdzających rozumienie, prośbę o wyjaśnienie i weryfikację znaczeń. Sprzyja rozwijaniu umiejętności rozumienia ze słuchu i stwarza możliwości konstruowania i modyfikowania własnych wypowiedzi, wzbogacając doświadczenie naturalnej interakcji, realnej recepcji i produkcji języka, czyli jego użycia jako narzędzia komunikacji. Z drugiej strony, strategie komunikacji mogą pośrednio przyczyniać się do uczenia się, zwłaszcza jeśli współrozmówcą jest rodzimy lub inny biegły użytkownik języka docelowego, do budowania i precyzowania znaczeń, wypełniania luk w leksykonie i poszerzania zasobów interjęzykowych, ćwiczenia i automatyzowania elementów języka oraz uzyskiwania informacji zwrotnej, która pozwala na weryfikację prawidłowości posługiwania się językiem obcym w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Wszystko to przez swój dynamiczny i strategiczny charakter oraz interpersonalny i społeczny wymiar może sprzyjać akwizycji języka i zapobiegać fosylizacji, rozwijać kompetencję językową i komunikacyjną.

Niewątpliwie, co potwierdzają badania, uczący się w sposób intuicyjny dokonują transferu niektórych strategii komunikacji naturalnie używanych w języku ojczystym i w ten sposób, porozumiewając się w każdym innym języku, uruchamiają strategie stanowiące integralną część ich **ogólnej** kompetencji komunikacyjnej. To, jakie strategie komunikacji aktywizują zależy m.in. od poziomu ich zaawansowania językowego. Na podstawie badań Nakatani i Goh (2007) pokazują, iż uczący się języka obcego na poziomie zaawansowanym posługują się mniejszą liczbą strategii komunikacji ze względu na dobrze już rozwiniętą kompetencję językową i wiedzę socjolingwistyczną oraz umiejętności aktywizacji strategii osiągnąć jako narzędzi sprawnego prowadzenia interakcji i unikania potencjalnych trudności lub jako alternatywnych rozwiązań problemów w komunikacji językowej. Opisują również badania, które dowodzą, że ćwiczenia podnoszące świadomość metapoznawczą i celowe budowanie strategicznej kompetencji uczących się przez ukierunkowany, eksplicytny trening strategii komunikacji, czy strategii mówienia, negocjacji znaczenia oraz strategii podnoszenia jakości i efektywności dyskursu **mogą** wywierać korzystny wpływ na procesy komunikacji i uczenia się zarazem, zwłaszcza jeśli włączają także trening strategii metapoznawczych, a więc rozwijają szerzej niż tę tradycyjnie tylko ujętą kompetencję strategiczną uczącego się.

Niezbędne są oczywiście dalsze badania wpływu strategii komunikacji różnych typów i treningu tych strategii na rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej uczącego się, zwłaszcza w powiązaniu z różnymi czynnikami indywidualnymi (tj. cechy osobowości i style uczenia się). Różnice indywidualne mogą bowiem – co potwierdzają badania - determinować wybór i sposoby aktywizacji strategii uczenia się i komunikacji językowej, a to z kolei może przekładać się na stopień powodzenia lub porażki w procesie rozwoju **osobistej** kompetencji komunikacyjnej. Dla przykładu, różnice w zakresie preferencji holistycznych i analitycznych mogą, jak pokazuje Littlemore (2003), wpływać na sposób aktywizacji i komunikacyjną skuteczność uruchamianych strategii. Osoby o stylu holistycznym wybierają bowiem strategie oparte na porównaniu, podczas gdy analityczny styl wiąże się z preferencjami do skupienia się na detalach w przekazie informacji. To właśnie strategie analityczne, wybierane przez osoby o preferencjach ekstenicznych, w praktyce okazują się komunikacyjnie efektywniejsze.

Optymalny, a więc długoterminowy, cykliczny, spiralny trening strategiczny wymaga zatem odpowiedniego przygotowania i prowadzenia nie tylko w odpowiedzi na wyniki diagnozy bieżącej aktywizacji strategii uczenia się i użycia języka, lecz również badania profilu zmiennych indywidualnych, odczuć, emocji, przekonań i nastawień uczących się. Wymaga zatem podniesienia świadomości indywidualnej zarówno nauczyciela, jak i ucznia, co z kolei ułatwia proces selekcji i umożliwia lepsze wykorzystanie materiałów i procedur stosowanych podczas treningu. Należy też podkreślić, że nabycie umiejętności skutecznego, płynnego i poprawnego posługiwania się językiem obcym związane jest często z potrzebą sprawnego radzenia sobie z wyzwaniami natury emocjonalno-motywacyjnej. Warto więc, prowadząc trening, włączać strategie różnych kategorii, w tym zwracać szczególną uwagę na zwykle rzadko używane, a często nieznane i niedoceniane strategie społeczno-afektywne.

Warto też, jak się wydaje na podstawie przedstawionych również w tym artykule badań, uwrażliwiać i zachęcać uczących się języków obcych do świadomej i celowej

aktywizacji strategii osiągnięć oraz jednocześnie rozwijać ich samopoznanie i metapoznanie. Warto uczyć ich jak planować, monitorować i samodzielnie oceniać własne wybory i sposoby uruchamiania strategii różnych typów i ich skuteczność w różnych sytuacjach użycia języka. Aktywizacja strategii osiągnięć wymaga podejmowania ryzyka, które - jak wiadomo - jest niezbędne w procesie uczenia się i posługiwania się językiem obcym. Jest zatem elementem repertuaru życiowych zachowań warunkujących zdolność do autonomicznego uczenia się przez całe życie. Pogłębiona wiedza, zainteresowanie, chęć i możliwości eksperymentowania ze strategiami różnych kategorii wiążą się ze zdolnością do autorefleksji i krytycznej oceny wartości strategii i stopnia ich przydatności w nauce i komunikacji, co wydaje się istotne w edukacji językowej, a zatem także w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych.

Dodajmy jeszcze na koniec, że optymalny trening strategii powinien mieć charakter interdyscyplinarny, by w ten sposób pozwolić uczącym się docenić wartość, celowość i skuteczność stosowania strategii różnych kategorii i typów w możliwie wielu różnorodnych kontekstach i sferach podejmowanych przez nich działań i wysiłków uczeniowych. Warto z pewnością na studiach filologicznych integrować naukę strategii z bieżącą nauką języka w ramach przedmiotów PNJA. Cenną jednak rolę wspierającą mogą spełniać też inne zajęcia przedmiotowe – nie tylko z zakresu przygotowania dydaktycznego i pedagogiczno-psychologicznego, lecz również merytorycznego przygotowania kierunkowego.

* W artykule autorka wykorzystała tłumaczenia własne.

Literatura

- An Inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism – 2011 update*, European Commission, Commission Staff Working Paper, Brussels, 7.7.2011, SEC(2011) 926 final, http://ec.europa.eu/languages/pdf/inventory_en.pdf (25 lipiec 2012).
- Arnold, J., (red.), 1999, *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bachman, L.F., Palmer, A.S., 1996, *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Benson, P., 1997, The Philosophy and Politics of Learner Autonomy, w: P. Benson i P. Voller (red.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, Pearson Education, Harlow, s. 18–34.
- Bialystok, E., 1985, The compatibility of teaching and learning strategies, *Applied Linguistics*, 6/2, s. 255-262.
- Bialystok, E., 1990, *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Basil Blackwell, Oxford.
- Brown, H.D., 1989, *A Practical Guide to Language Learning. A Fifteen-Week Program of Strategies for Success*, McGraw-Hill, New York.
- Brown, H.D., 1994, *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Prentice Hall Regents, White Plains, NY.
- Brown, H.D., 2000, *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson Education, White Plains, NY.

- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., Robbins, J., 1999, *The Learning Strategies Handbook*, Addison Wesley Longman, White Plains, NY.
- Cohen, A.D., 1998, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Addison Wesley Longman, New York.
- Cohen, A.D., Macaro, E. (red.), 2007, *Language Learner Strategies*, Oxford University Press, Oxford.
- Curran, Ch.A., 1972, *Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education*, Grune&Stratton, New York.
- Dakowska, M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dąbrowska, M., 2007, *Strategies of Foreign Language Learning and Use: The Educational Value of Strategy Training in Teaching English to Adult Learners*, Nieopublikowana rozprawa doktorska napisana pod opieką Prof. zw. dr hab. Hanny Komorowskiej, Uniwersytet Warszawski, Instytut Anglistyki.
- Dąbrowska, M., 2011, Cel kształcenia językowego – nauczyć się, jak się uczyć, w: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa, s. 78-103.
- Dąbrowska, M., 2011, Learning to Learn: Why Do We Need Varied Strategy Training? w: H. Komorowska (red.), *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*, Foundation for the Development of the Education System (FRSE), Warszawa, s. 139-166.
- Dornyei, Z., 1995, On the teachability of communication strategies, *TESOL Quarterly*, 29/1, s. 55-85.
- Dornyei, Z., Scott M.L., 1997, Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies, *Language Learning*, 47/1, s. 173-210.
- Dornyei, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Drożdźiał-Szelest, K., 1997, *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*, MOTIVEX, Poznań.
- Education and Training 2020 [ET 2020]*, Official Journal C 119 of 28.5.2009, OIDEL, 2009, http://www.oidel.ch/doc/Doc_colonn_droite_defaultpage/ET%202020%20RESUME.pdf http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm, (25 lipiec 2012).
- Ellis, R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, G., Sinclair B., 1989, *Learning to Learn English. A course in learner training*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis, R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R., 2010, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Faerch, C., Kasper, G. (red.), 1983, *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, London.

- Final Report*, 2008, High Level Group on Multilingualism, Commission of the European Communities, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf (25 lipiec 2012).
- Holec, H., 1987, The learner as manager: managing learning or managing to learn? w: A. L. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Cambridge, s. 145-157.
- Horwitz, E.K., 1987, Surveying students' beliefs about language learning. [w:] A. L. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall., Cambridge, s. 119-129.
- Hsiao, T.Y., Oxford R.L., 2002, Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis, *The Modern Language Journal*, 86, s. 368-383.
- Kellerman, E., Bongaerts, T., Poulisse, N., 1987, Strategy and system in L2 referential communication, w: Ellis, R. (red.), *Second Language Acquisition in Context*, Prentice Hall, New York / London, s. 100-111.
- Littlemore, J., 2003, The communicative effectiveness of different types of communication strategy, *System*, 31/3, s. 331-348.
- Michońska-Stadnik, A., 1996, *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H., Todesco, A., 1978, *The Good Language Learner: A Report*, Research in Education Series 7. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Nakatani, Y., Goh, Ch., 2007, A review of oral communication strategies: focus on interactionist and psycholinguistic perspectives, w: A.D. Cohen, E. Macaro (red.), s. 207-227.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanaraes, G., Russo, R.P., Kupper, L., 1985, Learning strategy application with students of English as a second language, *TESOL Quarterly*, 19/3, s. 285-296.
- Oxford, R.L., 1989, Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training, *System*, 17/2, s. 235-247.
- Oxford, R.L., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle and Heinle Publishers, Boston.
- Oxford, R.L., 2001, Language Learning Styles and Strategies, w: M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle&Heinle, s. 359-366.
- Oxford, R.L., 2002, Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions, w: J.C. Richards, W.A. Renandya (red.), *Methodology in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 124-132.
- Poulisse, N., 1990, *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*, Mouton de Gruijter, Berlin.
- Rogers, C., 1969, *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Charles E. Merrill, Columbus, OH.
- Rogers, C., 1983, *Freedom to Learn for the Eighties*, Charles E. Merrill, Columbus, OH.
- Rubin, J., 1975, What 'the good language learner' can teach us, *TESOL Quarterly*, 9/1, s. 41-51.

- Rubin, J., 1981, Study of cognitive processes in second language learning, *Applied Linguistics*, 11/2, s. 117-131.
- Rubin, J., 1987, Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology, w: A.L. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Cambridge, s. 15-30.
- Rubin, J., 2005, The Expert Language Learner: a Review of Good Language Learner Studies and Learner Strategies, w: K. Johnson (red.), *Expertise in Second Language Learning and Teaching*, Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York, s. 37-63.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V., Anderson, N.J., 2007, Intervening in the use of strategies, w: A. Cohen, E. Macaro (red.), *Language Learner Strategies*, s. 141-160.
- Rubin, J., Thompson, I., 1982, *How to Be a More Successful Language Learner*, Heinle&Heinle, Boston.
- Selinker, L., 1972, Interlanguage, *IRAL*, 10/3, s. 209-230.
- Skehan, P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Stern, H.H., 1975, What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31/4, s. 304-318.
- Tarone, E., 1980, Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage, *Language Learning*, 30/2, s. 417-431.
- Tarone, E., 1983, Some thoughts on the notion of 'communication strategy', w: C. Faerch, G. Kasper (red.), s. 61-74.
- Thornbury, S., 2007, *How to Teach Speaking*, Longman, Harlow.
- Vygotsky, L.S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wenden, A.L., 1987, Conceptual Background and Utility, w: A.L. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Cambridge, s. 3-13.
- Wilczyńska, W., 2008, Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej, *Języki Obce w Szkole, O autonomii*, 6, s. 5-15.

(liczba znaków ze spacjami: 69082)