

Mirosław Pawlak

Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz

METODOLOGIA BADAŃ NAD STRATEGIAMI UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO

Methodology of research into language learning strategies

The last thirty years have witnessed considerable advances in empirical investigations into language learning strategies, with researchers identifying and classifying strategic devices, providing insights into factors influencing their use, investigating the relationship between the application of strategies and proficiency, and appraising the contributions of strategies-based instruction. Such developments have been accompanied by attempts to refine the existing research tools and design more effective ways of accessing learner's mental processes. These efforts have not been entirely successful, which is unfortunate since methodological problems limit the validity and reliability of research findings and preclude comparisons between studies, thus stymieing further development of the field. The article evaluates the most frequently used tools and procedures in research on language learning strategies and offers guidelines on how future studies of this kind should most beneficially be conducted.

1. Wstęp

Oxford (1999: 518) definiuje strategie uczenia się jako konkretne czynności, zachowania, działania lub techniki stosowane przez uczących się w celu szybszego i bardziej efektywnego opanowania języka obcego, dodając, że ich używanie ułatwia przyswojenie, zapamiętywanie, wyszukiwanie i wykorzystywanie wiedzy językowej. Choć w ostatnich latach pojawiły się wątpliwości co do tego, czy strategie w ogóle należy traktować jako czynniki indywidualne, skoro są one elementem procesu uczenia się, a nie atrybutem osób uczących się tak jak wiek, motywacja czy

zdolności językowe (patrz Dörnyei 2005, 2008), większość specjalistów jest zdania, że ich wykorzystywanie stanowi jedną z ważniejszych zmiennych wpływających na tempo przyswajania języka oraz osiągane postępy (Ellis 2008). Za początek badań nad strategiami uczenia się uznaje się zazwyczaj przełomową publikację Rubin (1975), w której zaprezentowała ona wyniki projektu badawczego mającego na celu identyfikację technik i podejść stosowanych przez osoby odnoszące sukces w nauce języka obcego. W następnych latach przeprowadzono wiele kolejnych badań tego typu (np. Naiman i in. 1978; Rubin 1981; Reiss 1985), które stanowiły impuls do licznych prób wyszczególnienia, opisanie i sklasyfikowania konkretnych działań o charakterze strategicznym jak również określenia ich roli w procesie przyswajania języka (O'Malley i Chamot 1990; Oxford 1990; Wenden 1991). Z upływem czasu badacze zaczęli również zwracać coraz większą uwagę na relacje pomiędzy użyciem strategii a zmiennymi indywidualnymi (pleć, motywacja, style poznawcze itp.) oraz kontekstualnymi (kultura, kontekst edukacyjny, nauczany język itp.), a także związek między ilością i jakością działań strategicznych a poziomem opanowania danego języka obcego (patrz Chamot 2004; Takueuchi, Griffiths i Coyle 2007; Ellis 2008). Jako że badania nad strategiami od samego początku były motywowane chęcią zwiększenia efektywności procesu uczenia się i nauczania języka obcego, kolejnym kluczowym obszarem zainteresowania specjalistów było określenie skuteczności różnych form treningu strategicznego, co znalazło odzwierciedlenie w wielu projektach badawczych (Chamot 2004; Dörnyei 2005; Rubin i in. 2007).

W oczywisty sposób, wraz z ewolucją celów i kierunków badań nad strategiami uczenia się, następowały daleko idące zmiany w metodologii ich przeprowadzania, które ogniskowały się przede wszystkim na udoskonaleniu wykorzystywanych instrumentów zbierania danych i minimalizowaniu ograniczeń w ich stosowaniu, eksperymentowaniu z nowymi sposobami identyfikacji działań strategicznych, ulepszaniu istniejących procedur badawczych czy w końcu zastosowaniu coraz to bardziej zaawansowanych narzędzi statystycznych (Drozdziel-Szelest 1997; Chamot 2004; Dörnyei 2005; White, Schramm i Chamot 2007). Choć we wszystkich tych obszarach osiągnięto spore sukcesy, dzięki czemu wiemy obecnie wiele więcej o stosowaniu strategii i ich przydatności niż kiedy pojawiły się pierwsze badania nad zachowaniami tzw. dobrego ucznia, bardzo dużo pozostaje jeszcze do zrobienia, a problemy metodologiczne często ograniczają trafność i rzetelność uzyskiwanych wyników, uniemożliwiają porównania między projektami badawczymi i utrudniają dalszy postęp w tej dziedzinie. Dlatego też, celem niniejszej publikacji jest określenie przydatności najczęściej stosowanych metod i procedur w badaniach nad strategiami uczenia się, a także pokazanie, w jaki sposób mogą one być optymalnie wykorzystywane w celu poszerzenia naszej wiedzy na temat działań podejmowanych przez uczniów w celu lepszego opanowania języka obcego.

2. Metody identyfikacji strategii uczenia się

Niezależnie od tego, czy celem projektu badawczego jest ocena przydatności określonych strategii, pełniejsze poznanie czynników warunkujących ich wybór i użycie czy też sprawdzenie skuteczności treningu strategicznego, niezbędna będzie identyfikacja działań podejmowanych przez uczących się, często nie tylko pod względem ilościowym, ale także jakościowym. Tutaj jednak pojawiają się dwa zasadnicze problemy, które nie ograniczają się tylko i wyłącznie do badań nad strategiami uczenia się i dotyczą również innych różnic indywidualnych, takich jak motywacja czy przekonania. Po pierwsze, choć niektóre działania strategiczne można zaobserwować, zdecydowana większość z nich to procesy mentalne, które zachodzą w umyśle osoby uczącej się, co powoduje, że badacze są niejako skazani na relacje przekazywane przez samych uczniów, a te mogą z wielu względów być nierzetelne bądź też wręcz nieprawdziwe. Po drugie, choć w trakcie przeprowadzania badań jesteśmy często zmuszeni do dokonywania uogólnień i uproszczeń, użycie strategii nie jest bynajmniej stałym atrybutem uczącego się, a to dlatego, że może się ono zmieniać w zależności od rodzaju wykonywanego zadania czy też warunków, w których odbywa się nauka, a preferencje w tym zakresie mogą podlegać ciągłym modyfikacjom wraz ze wzrostem poziomu zaawansowania czy też nabywaniem przez ucznia nowych doświadczeń (por. White, Schramm i Chamot 2007). Choć tego typu ograniczenia stanowią poważne wyzwanie dla badaczy i trzeba zawsze mieć ich świadomość podejmując określone problemy badawcze, istnieją różne sposoby identyfikacji stosowanych przez uczniów strategii, a wiele z nich może dostarczyć wiarygodnych informacji w tym zakresie, szczególnie jeśli zastosujemy tzw. *triangulację metodologiczną*, wykorzystując różne instrumenty zbierania danych. W kolejnych sekcjach omówione zostaną najczęściej stosowane narzędzia tego typu, zaprezentowane będą ich wady i zalety oraz podane zostaną przykłady ich wykorzystania w pracach badawczych.

2.1. Kwestionariusze

Najczęściej wykorzystywanym narzędziem zbierania danych na temat stosowania strategii są *kwestionariusze*, w których uczący się sami opisują podejmowane przez siebie działania (ang. *self-report questionnaires*). Podstawową zaletą ich stosowania jest skuteczność i wydajność, jako że mogą być one bardzo szybko przeprowadzone na dużej próbie, umożliwiając w ten sposób zebranie ogromnej ilości informacji, których uzyskanie za pomocą innych narzędzi wymagałoby wiele czasu i wysiłku. Innym walorem ankiet jest to, że jeżeli zostaną one dobrze zaplanowane i skonstruowane, można ich używać w wielu różnych celach i w bardzo różnych grupach uczestników, a analiza udzielanych odpowiedzi, szczególnie w przypadku pytań zamkniętych, jest stosunkowo prosta. Z drugiej jednak strony, stosowanie jedynie tego instrumentu wiąże się z wieloma niebezpieczeń-

stwami i ograniczeniami, a to dlatego, że łatwo jest stworzyć kwestionariusz, który wcale nie bada tego, co badać powinien, zawarte w nim pytania mogą się okazać zbyt niejasne lub skomplikowane dla respondentów, a udzielane odpowiedzi wcale nie muszą odzwierciedlać rzeczywistości i często dostarczają jedynie bardzo ogólnych informacji (patrz McKay 2006; Dörnyei 2007). I tak na przykład, jak pisze Chamot (2004), w przypadku strategii uczenia się, ankietowani mogą pomijać niektóre podejmowane wcześniej działania strategiczne, ponieważ ich nie pamiętają, wskazywać na te, których nie używają, bo takie są ich zdaniem oczekiwania nauczyciela, bądź też po prostu zaznaczać niezgodne ze stanem faktycznym odpowiedzi w wyniku błędnego zrozumienia zamieszczonych w kwestionariuszu opisów strategii. Jeszcze innym problemem jest to, że w ankiecie nie da się w pełni uwzględnić wspomnianego powyżej kontekstualnego wymiaru stosowania strategii, bo jeśli na przykład uczący się ma za zadanie określić częstotliwość korzystania ze słownika, to zaznaczona na podanej skali odpowiedź nie powie nam nic o sytuacjach, w których ma to miejsce czy sposobie korzystania z tej pomocy dydaktycznej.

Najbardziej znanym i rozpowszechnionym kwestionariuszem w badaniach nad użyciem strategii jest stworzony przez Oxford (1990) tzw. *inwentarz strategii uczenia się języka* (ang. *Strategy Inventory for Language Learning* lub *SILL*), który jest dostępny w różnych wersjach językowych. Składa się on z sześciu części odpowiadających grupom w klasyfikacji Oxford (1990), tj. strategiom pamięciowym, kognitywnym, kompensacyjnym, metakognitywnym, afektywnym i społecznym, a każda z nich zawiera szereg konkretnych działań o charakterze strategicznym. Respondenci mają za zadanie określenie częstotliwości stosowania każdej z podanych strategii przy wykorzystaniu pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza, że dane stwierdzenie w ogóle lub prawie wcale ich nie dotyczy, a 5, że zawsze lub prawie zawsze w taki właśnie sposób postępują. Następnie wyliczana jest średnia dla każdej z sześciu kategorii, przy czym wynik 3,5 i powyżej uznawany jest za wysoki współczynnik użycia strategii, wynik pomiędzy 2,5 i 3,4 za średni, a wynik mniejszy niż 2,4 za niski (por. Oxford 1990). Ogromną zaletą omawianego instrumentu jest fakt, że został on poddany standaryzacji, istnieją dane świadczące o jego rzetelności i trafności (Oxford 1996) i był on z powodzeniem wykorzystywany w licznych badaniach empirycznych, nie tylko w celu określenia najczęściej stosowanych strategii, ale także uchwycenia relacji między ich użyciem a wieloma innymi czynnikami, takimi jak style uczenia się, płeć czy poziom zaawansowania (por. Anderson 2005; White, Schramm i Chamot 2007). Jednak ostatnio daje się zaobserwować coraz więcej głosów krytycznych na temat tego inwentarza, które związane są przede wszystkim z faktem, że kładzie on nacisk na ilościowy, a nie jakościowy wymiar stosowania strategii, a to stoi w sprzeczności z wynikami badań, które pokazują, że dana strategia jest skuteczna, jeśli jest dostosowana do wykonywanego zadania, zazębia się w jakimś stopniu z preferowanym stylem uczenia się i jest odpowiednio powiązana z innymi działaniami strategicznymi (Ehrman, Leaver i Oxford 2003; Tseng, Dörnyei i Schmitt 2006). Warto też

wspomnieć o wynikach badań, które pokazują, że SILL wcale nie jest aż tak rzetelnym instrumentem badawczym jak twierdzono, a spore wątpliwości budzi również kategoryzacja różnych rodzajów zachowań strategicznych (por. Ellis 2008).

Wątpliwości co do przydatności SILL w badaniach empirycznych stały się impulsem do skonstruowania nowych instrumentów zbierania informacji na temat użycia strategii, zarówno tych bardziej ogólnych, jak i takich, które ogniskują się na określonych podsystemach języka i sprawnościach bądź też wiążą stosowanie strategii z wykonywanym uprzednio zadaniem. Jednym z najnowszych narzędzi, które dostarcza względnie kompleksowego obrazu działań strategicznych i ma przede wszystkim na celu podniesienie świadomości uczniów jest ankieta opracowana przez Cohena i Chi (2002) (ang. *Language Strategy Use Inventory and Index* lub LSUII), gdzie strategię zostały powiązane ze sprawnościami słuchania, mówienia, czytania, pisania, tłumaczenia i znajomością słownictwa. Jeśli chodzi o narzędzia służące identyfikacji strategii w odniesieniu do poszczególnych podsystemów i sprawności, warto wspomnieć o ankiecie dotyczącej strategii stosowanych podczas czytania (*Survey of Reading Strategies* lub *SORS*), którą opracował Mokhtari (Mokhtari i Sheorey 2002), kwestionariuszu służącemu ewaluacji świadomości metakognitywnej słuchaczy i strategii stosowanych w trakcie słuchania, który skonstruowali Vandergrift i in. (2006), oraz instrumencie badającym użycie strategii uczenia się gramatyki, który zaprojektował Pawlak (2009a) na podstawie modelu teoretycznego zaproponowanego przez Oxford, Rang Lee i Park (2007). Na uwagę zasługuje również tzw. *skala umiejętności autoregulacji w uczeniu się słownictwa* (*Self-Regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale* lub *SRCvoc*), którą skonstruowali Tseng, Dörnyei i Schmitt (2006), odwołując się do pojęcia autoregulacji i koncentrując się nie tyle na pomiarze użycia konkretnych strategii, co na zdolności aktywnego zaangażowania się respondentów w proces uczenia się. Wypełnianie ankiet dotyczących strategii wykorzystywanych w nauce określonych sprawności odbywa się też często w oparciu o wykonane uprzednio zadanie, co powoduje, że możliwe jest osadzenie zastosowanych działań strategicznych w kontekście, a odpowiedzi uczących się stają się bardziej wiarygodne (np. Fan 2003). Chociaż takie nowe narzędzia badawcze mają szansę dostarczyć nam cennych informacji o podejmowanych przez uczniów działaniach i są dowodem istotnego postępu w badaniach nad strategiami, w większości przypadków ograniczają się one do zbierania jedynie danych ilościowych, co jest ich podstawową wadą. Wydaje się bowiem, że kwestionariusze takie powinny też zawierać pytania otwarte, gdyż umożliwi to identyfikację pomijanych dotąd strategii, poszerzy naszą wiedzę o sposobach ich wykorzystywania i umożliwi weryfikację odpowiedzi udzielanych w pytaniach zamkniętych, które, jak pokazał Pawlak (2009a), mogą mieć niewiele wspólnego z rzeczywistością.

2.2. Wywiady

Jedną z najwcześniej stosowanych metod identyfikacji strategii, wykorzystywaną jeszcze w pierwszych badaniach nad zachowaniami osób odnoszących sukces

w nauce języka obcego (np. Naiman i in. 1978) są *wywiady* przeprowadzane z uczniami (ang. *interview*). Ich zaletą w porównaniu z kwestionariuszami jest to, że umożliwiają uzyskanie bogatszych i bardziej wartościowych informacji dotyczących stosowanych strategii, badani na ogół bardzo chętnie odpowiadają na zadawane im pytania, istnieje możliwość poproszenia ucznia o wyjaśnienie czy podanie przykładu oraz, co równie ważne, uczestnicy nie mogą po prostu pozostawić pustych miejsc, tak jak ma to często miejsce podczas wypełniania ankiety. Podstawowe wady są natomiast takie, że wywiady są czasochłonne, co sprawia, że liczba respondentów jest ograniczona, i również w tym przypadku uczniowie mogą nie pamiętać dokładnie podejmowanych działań czy też po prostu udzielać odpowiedzi, które uważają za oczekiwane zamiast opisywania rzeczywistych myśli i zachowań (por. Drożdżal-Szelest 1997; Chamot 2004; White, Schramm i Chamot 2007). Nie można też zapominać, że wywiad należy bardzo starannie zaplanować i umiejętnie przeprowadzić, a analiza danych nie jest wcale najprostszym zadaniem, szczególnie wtedy, gdy uczeń porusza wiele różnych wątków i szczegółowo uzasadnia swoje odpowiedzi.

Najczęściej stosowaną formą wywiadu w badaniach nad strategiami uczenia się, tak jak ma to miejsce w innych obszarach badań nad przyswajaniem języka obcego, jest tzw. *wywiad częściowo strukturalizowany* (ang. *semi-structured interview*), w którym uczeń odpowiada na ustalone wcześniej pytania lub odnosi się do podanych wskazówek, ale przeprowadzający zachęca go do samodzielnego rozwijania i uszczegółowienia pewnych kwestii (por. Dörnyei 2007). Wywiady tego typu mają zazwyczaj charakter retrospektywny, co oznacza, że badany ma za zadanie przypomnieć sobie, o czym myślał i co robił podczas wykonywanego ostatnio zadania, przy czym uzyskane informacje są najbardziej wiarygodne, kiedy procedura odbywa się bezpośrednio po jego zakończeniu (por. Michońska-Stadnik 2008). Sposobem na bardziej precyzyjne określenie strategii wykorzystanych w trakcie danej aktywności jest wykonanie nagrania wideo, a następnie odtworzenie go w obecności ucznia i zadawanie mu pytań na temat podejmowanych przez niego w różnych momentach działań strategicznych (ang. *stimulated recall interview*) (Chamot 2004). Jak piszą White, Schramm i Chamot (2007), po okresie niekwestionowanej dominacji badań ankietowych, wywiad ma szansę ponownie stać się jednym z najważniejszych narzędzi identyfikacji strategii uczenia się, gdyż umożliwia on bardziej dogłębne zrozumienie ich użycia w konkretnej sytuacji, w zależności od czynników kulturowych, kontekstualnych i indywidualnych. Nic nie stoi jednak na przeszkodzie, aby ten instrument nie mógł być wykorzystywany w oderwaniu od wykonywanego zadania w celu określenia całościowego repertuaru strategii stosowanych w nauce poszczególnych podsystemów i sprawności (np. gramatyka, wymowa, czytanie).

2.3. Dzienniki i pamiętniki

Kolejnym narzędziem często wykorzystywanym w badaniach nad strategiami są dzienniki i pamiętniki (ang. *diaries* i *journals*), w których uczniowie odnotowują

swoje spostrzeżenia i refleksje na temat procesu uczenia się. Dörnyei (2007) twierdzi, że ten sposób zbierania danych pozwala na uzyskanie cennych informacji, które mogłyby ująć uwadze badacza bądź też po prostu być niedostępne przy wykorzystaniu innych instrumentów i umożliwiają pełniejsze uwzględnienie punktu widzenia uczących się. Ponieważ dzienniki są prowadzone przez dłuższy czas, dają one możliwość uchwycenia dynamicznego charakteru badanych zjawisk, tak jak na przykład stopniowych zmian w częstotliwości i sposobie stosowania strategii, a regularne dokonywanie wpisów powoduje, że uczący się są w stanie osadzić refleksje i przemyślenia w konkretnym kontekście. Z drugiej jednak strony, nie można zapominać o poważnych słabościach dzienników, takich jak ogromna ilość danych w przypadku większej liczby uczestników, wpisy, które mogą nie mieć żadnego związku z celami badania, subiektywizm dokonywanych refleksji, które mogą się ogniskować na szczególnie trudnych i ważnych zadaniach, czy w końcu trudności z interpretacją i analizą zebranych informacji. Poważnym problemem może być również brak czasu lub niechęć uczących się do systematycznego wypełniania dzienników, co może spowodować, że nie zostaną one zwrócone bądź też notatki będą sporządzone naprędce i bez zaangażowania, a to oznacza, że często będą one krótkie, powierzchowne i odtwórcze, prezentując małą wartość z punktu widzenia badacza (Drozdziak-Szelest 1997; Dörnyei 2007; Michońska-Stadnik 2008).

Kluczowym warunkiem przydatności dzienników i pamiętników w badaniach nad strategiami wydaje się być podanie uczniom konkretnych wskazówek lub pytań, co ma szansę ukierunkować ich tok myślenia, ograniczyć tematykę dokonywanych wpisów i sprawić, że zamieszczane refleksje i spostrzeżenia umożliwią realizację głównych celów danego projektu badawczego (por. Anderson 2005). Przykładem takiego podejścia może być badanie Peterson (2000), w którym uczestnicy mieli za zadanie opisywać stosowane strategie uczenia się wymowy mając do dyspozycji definicję i kilka przykładowych działań tego typu. Pawlak (2008a) z kolei poprosił studentów anglistyki o zapisywanie doświadczeń dotyczących uczenia się gramatyki w celu identyfikacji stosowanych przez nich w tym zakresie strategii, podając im następujące pytania: *Co robisz, aby skuteczniej uczyć się gramatyki?*, *Co robisz, aby zastosować poznane struktury gramatyczne w komunikacji?*, *Czy planujesz, kiedy, czego i jak się uczyć?*, *Jak oceniasz swoje postępy?* oraz *Jakie napotykasz problemy i jak je rozwiązujesz?*. Ciekawym pomysłem jest zachęcenie uczniów do prowadzenia dzienników w formie elektronicznej (ang. *e-journals*), co pozwala na zbieranie danych w kontekstach, do których badacze nie mają na co dzień dostępu, takich jak środowisko imigrantów czy osób studiujących za granicą, a dobrym przykładem może tutaj być badanie, które przeprowadzili Paige, Cohen i Shively (2004). Warto też zwrócić uwagę na fakt, że zebrane za pomocą dzienników dane mogą zostać przeanalizowane na różne sposoby, dzięki czemu możliwe jest nie tylko uzyskanie wglądu w użycie strategii, zmiany w nim zachodzące w pewnym okresie czasu czy skuteczność treningu strategicznego, ale również opracowanie nowych instrumentów badawczych, tak jak to zrobiła Halbach

(2000). Nie mniej istotne jest to, że systematyczne odnotowywanie doświadczeń w dzienniku może, obok wypełniania funkcji badawczej, przyczynić się do podniesienia świadomości uczniów co do procesu przyswajania języka i stymulować rozwój autonomii (Nunan 1992; Rubin 2003). Wydaje się jednak, że z uwagi na trudności z interpretacją danych ten sposób identyfikacji strategii powinien być zaledwie jednym z wykorzystywanych w danym badaniu instrumentów, szczególnie, gdy ma ono na celu coś więcej aniżeli tylko opis działań strategicznych.

2.4. Obserwacje

Choć obserwacje zachowań uczniów podczas lekcji to narzędzie, które było często stosowane w badaniach nad cechami i zachowaniami osób odnoszących sukces w nauce języka obcego (np. Rubin 1975; Naiman i in. 1978; Rubin 1981), były one zazwyczaj uznawane za niezbyt przydatne, ponieważ, jak już wspomniano powyżej, nie da się za ich pomocą uzyskać wglądu w procesy zachodzące w umysłach uczących się (por. O'Malley i Chamot 1990; Cohen 1998; Chamot 2004). Co więcej, nawet jeśli niektóre strategie da się zaobserwować, ich klasyfikacja oraz ewaluacja wymaga subiektywnych i czasami błędnych ocen ze strony obserwującego, nie wszystkie działania da się odnotować z braku czasu, a nagrania wideo mogą prowadzić do zmian w zachowaniu uczniów i nauczycieli (patrz Drożdżal-Szelest 1997). Nie oznacza to oczywiście, że obserwacja jest zupełnie bezużyteczna w badaniach nad strategiami, choćby dlatego że, jak wykazali Chesterfield i Chesterfield (1985), sprawdza się ona w przypadku małych dzieci, których zachowania dość wierne odzwierciedlają procesy myślowe. Na pozytywną rolę obserwacji wskazuje też Macaro (2001), który dowodzi, że mogą one być ważnym źródłem informacji dla nauczycieli prowadzących badania w działaniu, umożliwiając im na przykład określenie sposobu, w jaki uczniowie starają się wykonać określone zadanie (planowanie, używanie słownika, korzystanie z pomocy kolegi lub koleżanki itp.). Mimo tych niewątpliwych zalet, należy stwierdzić, że obserwacje odgrywają ograniczoną rolę w identyfikacji strategii i powinny stanowić tylko uzupełnienie innych narzędzi badawczych, tak jak miało to miejsce w badaniu White (1995a), w którym zostały one z powodzeniem użyte razem z wywiadami w celu identyfikacji różnych sposobów robienia notatek.

2.5. Protokoły głośnego myślenia

White, Schramm i Chamot (2007) twierdzą, że protokół głośnego myślenia (ang. *think-aloud protocol*), to jedna z najbardziej skutecznych technik zbierania informacji na temat używania strategii uczenia się, która stanowi najważniejsze osiągnięcie metodologiczne w badaniach w empirycznych w tym obszarze. Uczący się są tutaj proszeni o zwerbalizowanie swoich myśli w trakcie wykonywania zadania, a przemyślenia te są nagrywane i analizowane, przy czym osoba przeprowadzająca badanie może zadawać dodatkowe pytania w trakcie procedury lub

skoncentrować się na pewnych częściach wypowiedzi podczas wywiadu, który odbywa się po jej zakończeniu (patrz Chamot 2004; McKay 2006). Zasadniczą zaletą korzystania z tego narzędzia jest to, że umożliwia ono wgląd w procesy myślowe uczących się, co byłoby niemożliwe przy zastosowaniu innych omówionych tutaj instrumentów. Równie ważne jest to, że protokoły głośnego myślenia dostarczają informacji nie tyle o tym, czy uczeń stosuje daną strategię czy też nie, ale także o samym procesie podejmowania działań strategicznych, dzięki czemu możliwe jest uchwycenie sekwencji strategii wykorzystywanych podczas wykonywania zadań językowych (Anderson 2005). Z drugiej jednak strony, trzeba sobie zdawać sprawę, że opisywanie własnych działań w trakcie wykonywania zadania nie jest naturalną czynnością i nie ma żadnej gwarancji, że uczestnik badania będzie w stanie wiernie odtworzyć zachodzące w jego umyśle procesy. Poza tym konieczność zwerbalizowania myśli oraz udzielania odpowiedzi na pytania naprowadzające może znacznie zmienić charakter tych procesów i utrudnić wykonanie zadania, nie mówiąc już o tym, że wykorzystanie w tym celu języka docelowego jest możliwe tylko w przypadku bardziej zaawansowanych uczniów (patrz Drożdżal-Szelest 1997; McKay 2006; Dörnyei 2007).

Pomimo tego typu ograniczeń, protokoły głośnego myślenia zostały z powodzeniem wykorzystane w wielu projektach badawczych (np. Anderson 1991; Chamot i El-Dinary 1999; Afflerbach 2000). Z uwagi na swoją specyfikę, dostarczają one przede wszystkim wglądu w procesy związane z wykonywaniem danego zadania, co powoduje, że ich przydatność w identyfikacji strategii metakognitywnych, takich jak planowanie czy samoocena, jest dosyć ograniczona (Chamot 2004). Nie oznacza to bynajmniej, że protokoły głośnego myślenia są bezużyteczne w tych obszarach, ponieważ, jak wykazała Michońska-Stadnik (1996), w niektórych przypadkach uczniowie uzasadniają swoje decyzje dotyczące sposobu wykonania zadania czy kolejności podejmowanych działań, bądź też oceniają efekty swojej pracy, wyrażając na przykład opinię o poprawności lub formie wykonanego tłumaczenia. Planując użycie protokołów głośnego myślenia w badaniach nad strategiami nie należy jednak zapominać, że ten sposób zbierania danych jest niezwykle wymagający, tak dla badacza, jak i dla uczestników badania, a błędy na etapie przygotowania i przeprowadzenia procedury oraz analizy nagrań mogą znacznie obniżyć wartość zebranych informacji. White, Schramm i Chamot (2007) prezentują kilka podstawowych zasad dotyczących stosowania tego narzędzia, wskazując między innymi na konieczność przygotowania uczniów przez podanie przykładów, stworzenie możliwości przećwiczenia techniki i udzielanie odpowiednich wskazówek, pozostawienie uczestnikom decyzji o wyborze języka, a także kontekstualizację wykonywanych zadań, co oznacza, że powinny one odzwierciedlać to, co na co dzień dzieje się w klasie, uwzględniać wiedzę uczniów i być przeprowadzane kilkakrotnie. Ważne jest także to, aby w analizie uwzględnione zostały nie tylko same wypowiedzi, ale również cechy języka mówionego (intonacja, przerwy, tempo itp.), aspekty niewerbalne (wskazywanie, gestykulowanie itp.) oraz zachowania uczniów (podkreślanie, wykonywa-

nie notatek itp.). Rzecz jasna, tego typu analiza wymaga nagrania wideo, a czasem również uzupełnienia protokołu głośnego myślenia bezpośrednią obserwacją.

3. Podstawowe schematy badawcze w badaniach nad strategiami uczenia się

W badaniach empirycznych nad strategiami uczenia się stosowane są bardzo różne schematy, a ich wybór uzależniony jest przede wszystkim od celów określonego projektu badawczego. Innymi słowy, inaczej planowane i przeprowadzane są badania, które mają na celu jedynie identyfikację, charakterystykę i klasyfikację działań strategicznych, inaczej takie, które zmierzają do uchwycenia zależności między określonymi zmiennymi, a jeszcze inaczej te, których zadaniem jest weryfikacja efektywności różnych form treningu strategicznego. Istnieją też schematy badawcze, które dają możliwość poszukiwania odpowiedzi na pytania odnoszące się do wszystkich tych obszarów, takie jak studium przypadku bądź też badanie w działaniu. Dość wyraźną tendencją jest zacieranie się różnic pomiędzy metodologią ilościową i jakościową jak również wykorzystywanie różnych technik i narzędzi w jednym badaniu w celu zapewnienia większej wiarygodności zebranych danych, choć nadal da się zauważyć dominację określonych tendencji w przypadku pewnych schematów badawczych. Poniżej omówionych zostanie pokrótce pięć rodzajów badań nad strategiami, tj. badania opisowe, korelacyjne, interwencyjne, studium przypadku oraz badanie w działaniu.

3.1. Badania opisowe

Jak sama nazwa wskazuje, *badania opisowe* (ang. *descriptive studies*) mają przede wszystkim na celu opis strategii stosowanych przez daną grupę uczących się, a główną motywację może tutaj stanowić identyfikacja używanych działań strategicznych, ewaluacja ich przydatności czy też próba ich uporządkowania i opracowania spójnej klasyfikacji. To właśnie ten rodzaj metodologii jest stosowany we wspomnianych powyżej badaniach dotyczących tzw. dobrego ucznia, zarówno tych najwcześniejszych (np. Rubin 1975), jak i tych przeprowadzanych w ostatnich latach (np. Halbach 2000). Badania opisowe mogą się ogniskować na całym repertuarze wykorzystywanych strategii i kategoryzować je za pomocą jednej z już istniejących taksonomii, czego przykładem jest praca Drożdżal-Szelest (1997), która stanowiła próbę identyfikacji zachowań strategicznych używanych przez uczniów w polskich szkołach średnich i oceny ich efektywności. Mogą one również realizować bardziej ograniczone cele i dotyczyć strategii wykorzystywanych w nauce podsystemu lub sprawności, tak jak projekty badawcze koncentrujące się na działaniach strategicznych związanych z uczeniem się wymowy (Peterson 2000; Pawlak 2008c) czy gramatyki (Pawlak 2008a, 2009a). Metodologia opisowa może też być wykorzystywana w celu porównania różnych grup uczących się pod kątem liczby, rodzaju i sposobu stosowania strategii, tak jak to robią Gan, Humphreys

i Hamp-Lyons (2004) w przypadku dobrych i słabych uczniów czy White (1995b) w odniesieniu do nauki w klasie i uczenia się na odległość. Jest ona również stosowana w coraz to bardziej rozpowszechnionych badaniach nad użyciem strategii w powiązaniu z określonym zadaniem (np. Vandergrift i in. 2006) oraz tych, które stawiają sobie za cel umiejscowienie ich zastosowania w ściśle określonym kontekście i uchwycenie ich dynamicznego wymiaru (np. Gao 2003). W badaniach opisowych wykorzystywane są wszystkie scharakteryzowane w poprzedniej części artykułu techniki i narzędzia, przy czym w ostatnim czasie coraz bardziej widoczna jest tendencja do jednoczesnego stosowania triangulacji metodologicznej po to, aby zebrane dane jak najwierniej odzwierciedlały stan faktyczny.

3.2. Badania korelacyjne

Badania korelacyjne (ang. *correlational studies*) są najczęściej używane w celu identyfikacji czynników mających wpływ na wybór i użycie strategii uczenia się oraz relacji pomiędzy ich stosowaniem a poziomem zaawansowania. Wykazały one, że podejmowane działania strategiczne uzależnione są między innymi od wieku, motywacji, płci, osobowości, poziomu zaawansowania, wcześniejszych doświadczeń w nauce języka obcego, stylu uczenia się, narodowości i kultury, kontekstu edukacyjnego i rodzaju zadania, a także to, że bardziej zaawansowani uczniowie częściej i inaczej stosują pewne kategorie strategii, choć w tym ostatnim przypadku wyniki nie są jednoznaczne (patrz Anderson 2005; Chamot 2005; Takeuchi, Griffiths i Coyle 2007; Ellis 2008). W badaniach tego typu przeważa metodologia ilościowa i mają one poprzeczny charakter, dane dotyczące użycia strategii i interesujących badacza czynników są najczęściej zbierane przy pomocy kwestionariusza zaprojektowanego w oparciu o skalę Likerta, a poziom zaawansowania uczestników może być określony na podstawie wyników standaryzowanych testów, ocen końcowych czy dokonywanej przez nich samooceny.

Kluczowe znaczenie dla wartości badań korelacyjnych ma poprawna operacjonalizacja zmiennych i precyzyjny ich pomiar, przy czym w obu tych przypadkach pojawiają się poważne i trudne do przezwyciężenia problemy. Przede wszystkim nie istnieje jedna, ogólnie akceptowana definicja strategii uczenia się, niektórzy specjaliści poddają w wątpliwość ich istnienie i wolą mówić o autoregulacji (Dörnyei i Skehan 2003), a mnogość klasyfikacji i instrumentów diagnostycznych powoduje, że nielato jest obiektywnie określić częstotliwość użycia działań strategicznych. Podobne trudności dotyczą pomiaru zmiennych, z którymi użycie strategii miałoby korelować, bo przecież badacze mogą się odwoływać do odmiennych definicji, podziałów i sposobów pomiaru takich czynników, jak motywacja czy style uczenia się, a ocena z testu może nie być taka sama, jak ocena końcowa czy wynik samooceny. Równie istotne jest to, że wykazanie istnienia pozytywnej, statystycznie istotnej korelacji między czynnikami mówi nam tylko tyle, że są one w taki czy inny sposób powiązane, ale nie można na tej podstawie określić związku przyczynowo-skutkowego (por. Dörnyei 2007; Ellis

2008). I tak na przykład, aby udzielić odpowiedzi na pytanie, czy użycie strategii skutkuje lepszym opanowaniem języka, konieczne jest przeprowadzenie badania eksperymentalnego, tak jak to zrobili Brown i Perry (1991) w przypadku strategii uczenia się słownictwa, bądź też badania podłużnego, tak jak w projekcie badawczym, który zaplanował Mangubhai (1991). W tym ostatnim przypadku na szczególną uwagę zasługuje połączenie metodologii ilościowej i jakościowej oraz wykorzystanie różnych instrumentów w celu identyfikacji strategii, co z pewnością pozwoliło na bardziej precyzyjne uchwycenie wpływu ich użycia na postępy w opanowaniu języka niż jednorazowe wypełnienie ankiety. Choć badania korelacyjne są niezbędne, ich wyniki byłyby zapewne bardziej wartościowe, gdyby stosowane strategie były identyfikowane przy wykorzystaniu różnych narzędzi przez pewien okres czasu, a diagnoza umiejętności językowych była powiązana z nauczaniem materiałem.

3.3. Badania interwencyjne

Głównym celem *badan interwencyjnych* (ang. *interventionist studies*) jest określenie efektywności treningu strategicznego, który może koncentrować się na nauczaniu różnych strategii w celu ułatwienia uczącym się rozwiązywania napotykanym problemom, bądź też ograniczać się do działań strategicznych związanych z wykonywaniem określonego zadania, takiego jak na przykład czytanie ze zrozumieniem czy nauka słownictwa (patrz McDonough 1995). Nie ulega wątpliwości, że ustalenie wpływu interwencji dydaktycznej na stosowanie strategii i na postępy w nauce języka wymaga zastosowania metodologii eksperymentalnej, co oznacza konieczność wyłonienia grupy eksperymentalnej i kontrolnej, pomiaru użycia działań strategicznych oraz umiejętności językowych przed rozpoczęciem instrukcji i przynajmniej raz po jej zakończeniu, a także zastosowania statystyki inferencyjnej (patrz Dörnyei 2007). Przykładem takiego podejścia jest projekt badawczy, w którym Holunga (1995) podjął próbę określenia wpływu treningu strategii metakognitywnych na poprawność użycia form czasownika w języku angielskim przez zaawansowanych uczniów. W badaniu tym porównywano trzy grupy w zależności od tego, czy uczestnicy jedynie wykonywali zadania komunikacyjne, brali dodatkowo udział w treningu strategicznym i mieli za zadanie zwerbalizowanie nauczanych strategii, a ewaluacja odbywała się na podstawie wyników zadania komunikacyjnego wymagającego użycia danych struktur.

Niestety, jak pokazują najnowsze podsumowania wyników badań interwencyjnych (np. Chamot 2004; Dörnyei 2005; Rubin 2007 i in.), niewiele z nich określić można mianem eksperymentu, a to dlatego, że często brak jest grupy kontrolnej albo wiarygodnego pomiaru efektów instrukcji, nie mówiąc już o jej skuteczności w dłuższym okresie czasu. Poważnym problemem jest również brak standaryzacji pakietów wykorzystywanych w treningu, odmienne jego formy oraz różne sposoby oceny jego wyników, co znacznie utrudnia dokonywanie porównań między projektami badawczymi i wyciąganie uogólnionych wniosków (Macaro

2006). Niezależnie od ograniczeń natury metodologicznej, warto byłoby także poszerzyć zakres badań poprzez dywersyfikację ich uczestników pod względem wieku, poziomu kształcenia i kontekstu edukacyjnego. Nie mniej istotne jest podjęcie wysiłku określenia relacji pomiędzy zmianami w użyciu określonego typu strategii a postępami w nauce, oceny możliwości wykorzystania poznanych działań strategicznych w nowych zadaniach, jak również śledzenia rozwoju wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie treningu strategii. Mimo że badania interwencyjne wymagają najczęściej stosowania metodologii ilościowej, nic nie stoi na przeszkodzie, aby odwoływały się one do danych jakościowych zebranych przy pomocy wywiadów, dzienników czy protokołów głośnego myślenia, ponieważ umożliwi to ocenę nie tylko częstotliwości stosowania strategii, ale także stopnia ich wzajemnego powiązania i przydatności w wykonywaniu określonych zadań.

3.4. Studium przypadku

Jak pisze McKay (2006), *studium przypadku* (ang. *case study*) to badanie pewnego elementu większego systemu, które może koncentrować się na jednej osobie bądź pewnej grupie osób, takiej jak klasa językowa, szkoła a nawet cała społeczność. W tego typu badaniach dominuje metodologia ilościowa, a dane mogą być zbierane za pomocą wielu różnych instrumentów, z których najważniejsze to wywiady, obserwacje, dzienniki i pamiętniki, analiza dokumentów oraz ustnych i pisemnych wypowiedzi uczestników. Choć ten schemat badawczy jest wciąż rzadko stosowany w badaniach nad strategiami uczenia się, ma on ogromny potencjał, ponieważ pozwala uchwycić indywidualny, kontekstualny i dynamiczny wymiar działań strategicznych, przyczyniając się do lepszego zrozumienia procesów zachodzących w umyśle uczniów, czynników je warunkujących i ich wpływu na efektywność nauki. Może on być wykorzystany w bardzo różnych celach, począwszy od identyfikacji, opisu i klasyfikacji strategii, poprzez wpływ ich użycia na postępy w nauce języka, a skończywszy na ewaluacji efektów treningu strategicznego. Jednym z pierwszych przykładów wykorzystania studium przypadku w badaniach nad strategiami było badanie przeprowadzone przez Wong-Fillmore (1976), w którym zbierała ona przez okres dziewięciu miesięcy informacje na temat strategii kognitywnych i społecznych stosowanych przez pięcioro meksykańskich dzieci w rozmowie z anglojęzycznym rówieśnikiem. Metodologia ta była również wykorzystywana w badaniach nad cechami i zachowaniami tzw. dobrych uczniów (np. Lennon 1989) i porównaniach tych uczniów z osobami, które nie odnoszą sukcesu w nauce języka (np. Abraham i Vann 1987), identyfikacją strategii (Halbach 2000) oraz wpływem użycia strategii na postępy uczących się (np. Mangubhai 1991).

3.5. Badanie w działaniu

Badania nad strategiami uczenia się języka obcego od samego początku były ściśle związane z praktyką, ponieważ ich wyniki stanowiły źródło przydatnych informa-

cji dla nauczycieli i uczniów, umożliwiały modyfikację stosowanych metod nauczania i stanowiły ważny impuls do przeprowadzania treningu strategicznego, dostarczając dowodów na jego efektywność (por. Grenfell i Macaro 2007). Dlatego też jest jak najbardziej zasadne, aby proponowane przez specjalistów modele teoretyczne, w szczególności te dotyczące nauczania różnych rodzajów działań strategicznych, stały się integralną częścią procesu dydaktycznego, a ich przydatność została zweryfikowana nie tylko w warunkach eksperymentalnych, które są zawsze w pewnym stopniu sztuczne, ale także podczas lekcji przeprowadzanych z różnymi grupami uczniów w różnego typu szkołach. Sposobem osiągnięcia tego celu są tzw. *badania w działaniu* (ang. *action research*), które są prowadzone przez samych nauczycieli w celu pełniejszego zrozumienia konkretnej sytuacji edukacyjnej oraz zwiększenia efektywności podejmowanych przez nich działań dydaktycznych. Główną zaletą tego typu badań jest to, że zastosowanie ich wyników w praktyce jest integralną częścią procesu ich przeprowadzania, przy czym ich skuteczność zależy przede wszystkim od współpracy między nauczycielem a badaczem (patrz Burns 2005; Dörnyei 2007). White, Schramm i Chamot (2007) opisują dwa przykłady zastosowania tego typu metodologii w treningu strategicznym. W pierwszym nauczanie strategii miało pomóc uczniom w amerykańskich szkołach średnich w osiągnięciu konkretnych celów edukacyjnych w nauce języka obcego, a przeprowadzone badanie w działaniu obejmowało sześć etapów, tj. poszerzanie wiedzy na temat strategii i planowanie, zbieranie danych, analizę i refleksję, interwencję, raport i ewaluację oraz upowszechnienie wyników. W drugim przypadku współpraca między nauczycielami i badaczami miała na celu podniesienie poziomu umiejętności pisania i czytania pośród latynoamerykańskich uczniów szkoły średniej w Stanach Zjednoczonych poprzez wprowadzenie do programu nauczania treningu odpowiednich strategii. Choć badania w działaniu mają często charakter jakościowy, w wielu przypadkach konieczne okaże się wykorzystanie metodologii ilościowej, ponieważ tylko w ten sposób będzie możliwe określenie zmian w częstotliwości używania nauczanych strategii czy też stopnia opanowania danego materiału językowego.

4. Wyzwania na przyszłość

Jak pokazuje zaprezentowana powyżej charakterystyka podstawowych narzędzi i procedur badawczych w badaniach empirycznych nad strategiami uczenia się języka obcego, mimo że wiele udało się w tym zakresie osiągnąć przez ostatnie trzydzieści lat, równie wiele, o ile nie więcej, pozostało jeszcze do zrobienia. Przede wszystkim nie istnieje ogólnie akceptowana definicja strategii, a niektórzy specjaliści wręcz postulują zaprzestanie badań w tym zakresie i skoncentrowanie wysiłków na ogólnych *mechanizmach autoregulacji*, co pozwoliłoby na przesunięcie punktu ciężkości na proces nauki zamiast poświęcania uwagi jej produktowi, jakim są strategie (patrz Dörnyei i Skehan 2003; Dörnyei 2005). To z kolei sprawia, że zaproponowano wiele różnych klasyfikacji działań strategicznych, zarówno bar-

dziej ogólnych, jak i związanych z określonym rodzajem zadania, a te stały się podstawą do opracowania narzędzi badawczych, w których znajdujemy często odmienne kategorie i przykłady strategii. Takie rozbieżności powodują, że wyniki poszczególnych badań trudno jest ze sobą porównywać i nie można na ich podstawie zbudować spójnej teorii, która wyjaśniałaby, w jaki sposób stosowanie działań strategicznych wpisuje się w proces przyswajania języka. Nie mniej poważnym problemem jest dominacja metodologii ilościowej, która nie dostarcza do końca wiarygodnych wyników na temat częstotliwości używania strategii, nie mówiąc już o tym, że nie jesteśmy w stanie uzyskać w ten sposób żadnych informacji dotyczących jakości podejmowanych przez uczniów działań, tj. ich umiejętnego powiązania oraz dostosowania do rodzaju wykonywanego zadania i stylu uczenia się. Ogromnym wyzwaniem są też trudności natury metodologicznej, takie jak nieprecyzyjna operacjonalizacja zmiennych, niemożność określenia relacji przyczynowo-skutkowych w badaniach korelacyjnych, błędy w planowaniu badań interwencyjnych czy też wykorzystanie nieodpowiednich narzędzi statystycznych.

Mimo tych wszystkich trudności, przeprowadzone do chwili obecnej projekty badawcze przyczyniły się do znacznego poszerzenia naszej wiedzy na temat stosowanych przez uczniów strategii, ich przydatności oraz czynników warunkujących ich użycie jak również możliwości ich treningu. Stąd też istnieje wyraźna potrzeba kontynuowania badań w tych obszarach, z zastrzeżeniem, że powinny one możliwie często łączyć metodologię ilościową i jakościową, opierać się o kilka narzędzi zbierania danych dla zapewnienia ich wiarygodności, a tam gdzie jest to konieczne, przybierać formę eksperymentu w celu precyzyjnego określenia wpływu interwencji dydaktycznej na użycie strategii i postępów w opanowaniu języka. Wskazane jest też zwiększenie liczby badań podłużnych, które umożliwiają wgląd w zmiany zachodzące w użyciu strategii w dłuższym okresie czasu oraz takich, które ogniskują się na wykorzystaniu strategii w celu wykonania danego zadania i biorą pod uwagę wpływ różnych czynników indywidualnych i kontekstualnych. Istotną rolę w realizacji tych celów mogą odegrać studia przypadku i badania w działaniu, jako że są one mocno osadzone w danym kontekście i dostarczają informacji, które pozwalają na bardziej dogłębną i wieloaspektową interpretację podejmowanych przez uczniów działań. Niezwykle obiecujące są też badania ukierunkowane na wykorzystanie strategii w nauce określonych podsystemów i sprawności, szczególnie takich, które były do tej pory zaniedbywane, tj. gramatyki, wymowy i pragmatyki. Punktem wyjścia powinno tutaj być prowadzenie badań opisowych, mających na celu identyfikację i charakterystykę takich działań, ponieważ umożliwi to opracowanie spójnych klasyfikacji i zaprojektowanie odpowiednich narzędzi diagnostycznych, które pozwolą na zbieranie danych ilościowych i jakościowych (np. kwestionariusz zawierający pytania w skali Likerta i pytania otwarte). Kolejnym krokiem powinno być określenie czynników mających wpływ na stosowanie tego typu strategii oraz związku pomiędzy ich używaniem a stopniem opanowania danej umiejętności. Dopiero na ostatnim etapie powinny zostać opracowane na podstawie zebranych poprzednio informacji modele treningu

strategicznego, a ich skuteczność oceniona empirycznie za pomocą badań interwencyjnych. Być może to właśnie taki powinien być główny kierunek dalszych badań nad strategiami, ponieważ koncentrując się na ich ograniczonym repertuarze w odniesieniu do konkretnych zadań, możemy uniknąć wielu problemów związanych z bardziej ogólnym definiowaniem działań strategicznych. Z kolei uwzględnienie omówionych powyżej zaleceń metodologicznych spowoduje, że prowadzone badania przełożą się na realne zalecenia dydaktyczne, zwiększając efektywność uczenia się i nauczania różnych sprawności i podsystemów.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, R. G. i Vann, R. J. 1987. „Strategies of two language learners: A case study”, w: Wenden, A. i Rubin, J. (red.). 1987. 85-102.
- Afflerbach, P. 2000. „Verbal reports and protocol analysis”, w: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. i Barr, R. (red.). 2000. 163-179.
- Anderson, N. J. 1991. „Individual differences in strategy use in second language reading and testing”. *Modern Language Journal* 75. 460-472.
- Anderson, N. J. 2005. „L2 learning strategies”, w: Hinkel, E. (red.). 2005. 757-771.
- Brown, T. i Perry, E. 1991. „A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition”. *TESOL Quarterly* 25. 655-670.
- Burns, A. 2005. „Action research”, w Hinkel, E. (red.). 2005. 241-256.
- Chamot, A. U. 2004. „Issues in language learning strategy research and teaching”. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1. 12-25.
- Chamot, A. U. i El-Dinary, P. B. 1999. „Children’s learning strategies in immersion classrooms”. *Modern Language Journal* 83. 319-341.
- Chesterfield, R. i Chesterfield, K. B. 1985. „Natural order in children’s second language learning strategies”. *Applied Linguistics* 6. 45-59.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D. i Chi, J. C. 2002. „Language strategy use inventory and index”. w: Paige, M., Cohen, A. D., Klapper, B., Chi, J. C. i Lassegard, J. P. (red.). 2002. 16-28.
- Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2008. *The psychology of second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. i Skehan, P. 2003. „Individual differences in second language learning”, w: Doughty, C. and Long, M. H. (red.). 2003. 589-630.
- Doughty, C. i Long, M. H. (red.). 2003. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Drozdziel-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.

- Ehrman, M., Leaver, B. i Oxford, R. L. 2003. „A brief overview of individual differences in language learning”. *System* 31. 313-330.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. (wydanie drugie). Oxford: Oxford University Press.
- Fan, M. Y. 2003. „Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners”. *Modern Language Journal* 87. 222-241.
- Gan, Z., Humphreys, G. i Hamp-Lyons, L. 2004. „Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities”. *Modern Language Journal* 88. 229-244.
- Gao, X. 2003. „Changes in Chinese students' learner strategy use after arrival in the UK: A qualitative enquiry”, w: Palfreyman, D. i Smith, R. (red.). 2003. 41-57.
- Grenfell, M. i Macaro, E. 2007. „Claims and critiques”, w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (eds). 2007. 9-28.
- Halbach, A. 2000. „Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study”. *System* 28. 85-96.
- Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holunga, S. 1995. „The effect of metacognitive strategy training with verbalization on the oral accuracy of adult second language learners”. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet w Toronto.
- Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. i Barr, R. (red.). 2000. *Handbook of reading research. Vol. III*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lennon, P. 1989. „Introspection and intentionality in advanced second-language acquisition”. *Language Learning* 39. 275-395.
- Macaro, E. 2001. *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Macaro, E. 2006. „Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework”. *Modern Language Journal* 90. 320-337.
- Mangubhai, F. 1991. „The processing behaviors of adult second language learners and their relationship to second language proficiency”. *Applied Linguistics* 12. 268-298.
- McDonough, S. H. 1995. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.
- McKay, S. 2006. *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Michońska-Stadnik, A. 2008. „Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii”, w: Pawlak, M. (red.). 2008d. 393-403.
- Mokhtari, K. i Sheorey, R. 2002. „Measuring ESL students' awareness of reading strategies”. *Journal of Developmental Education* 25. 2-10.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. i Todesco, A. 1996 (1978). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle.
- Oxford, R. L. 1996. „Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies”. *Applied Language Learning* 71-72. 25-45.
- Oxford, R. L. 1999. „Learning strategies”, w: Spolski, B. (red.). 1999. 518-522.
- Oxford, R. L., Rang Lee, K. i Park, G. 2007. „L2 grammar strategies: The Second Cinderella and beyond”, w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (eds). 2007. 117-139.
- Paige, M., Cohen, A. D., Klapper, B, Chi, J. C. i Lassegard, J. P. (red.). 2002. *Maximizing study abroad*. Minneapolis: Center for Advanced Research for Language Acquisition, University of Minnesota.
- Paige, R. M., Cohen, A. D. i Shively, R. L. 2004. „Assessing the impact of a strategy-based curriculum on language and culture learning abroad”. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10. 253-276.
- Palfreyman, D. i Smith, R. (red.). 2003. *Learner autonomy across cultures: Language education perspective*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pawlak, M. 2008a. „Advanced learners’ use of strategies for learning grammar: A diary study”, w: Pawlak, M. (ed.). 2008b. 109-125.
- Pawlak, M. (red.). 2008b. *Investigating English language learning and teaching*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Pawlak, M. 2008c. „Another look at the use of pronunciation learning strategies: An advanced learner’s perspective”, w: Waniek-Klimczak, E. (red). 2008. 304-322.
- Pawlak, M. (red.). 2008d. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Pawlak, M. 2009a. „Instructional mode and the use of grammar learning strategies”, w: Pawlak, M. 2009b. (red.). 267-290.
- Pawlak, M. 2009b. (red.). *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. [Special issue of *Studies in Pedagogy and Fine Arts Vol. VIII*]. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Peterson, S. 2000. „Pronunciation learning strategies: A first look”. Unpublished research report. (ERIC Document Reproduction Service ED 450 599, FL 026 618) (http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/de/8a.pdf)
- Reiss, M. A. 1985. „The good language learner: Another look”. *Canadian Modern Language Review* 41. 511-523.
- Rubin, J. 1975. „What the ‘Good Language Learner’ can teach us”. *TESOL Quarterly* 9. 41-51.
- Rubin, J. 1981. „Study of cognitive process in second language learning”. *Applied Linguistics* 2. 117-131.

- Rubin, J. 2003. „Diary writing as a process: Simple, useful, powerful”. *Guidelines* 25. 10-14.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V. i Anderson, N. J. 2008. „Intervening in the use of strategies”. w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. 69-92.
- Spolsky, B. (red.). 1999. *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier.
- Takeuchi, O., Griffiths, C. i Coyle, D. 2007. „Applying strategies to contexts: The role of individual, situational, and group differences”, w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. 69-92.
- Tseng, W., Dörnyei, Z. i Schmitt, N. 2006. „A new approach to assessing strategic learning: The case for self-regulation in vocabulary acquisition”. *Applied Linguistics* 27. 78-102.
- Vandergrieff, L., Goh, C., Mareschal, C. i Tafaghodtari, M. H. 2006. „The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation”. *Language Learning* 56. 431-462.
- Waniek-Klimczak, E. (red.). 2008. *Issues in accents of English*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
- Wenden, A. i Rubin, J. (red.). 1987. *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall.
- White, C. J. 1995a. „Note-taking strategies and traces of cognition”. *RELC Journal* 27. 89-102.
- White, C. J. 1995b. „Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings”. *System* 23. 207-221.
- White, C., Schramm, K. i Chamot, A. U. 2007. „Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox”, w: Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). 2007. 93-116.
- Wong-Fillmore, L. 1996. *The study time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet Stanforda.