

Justyna Cholewa

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

<https://orcid.org/0000-0002-0256-5078>

jchole@sgh.waw.pl

Strategie uczenia się słownictwa specjalistycznego

Strategies for Learning Specialized Vocabulary

CLIL (Content Language Integrated Learning) is defined as the integration of specific content with language learning objectives. In higher education, it refers to the simultaneous teaching of academic content and language skills in a given language. The core concept revolves around the use of a second/foreign language to acquire knowledge, while concurrently enhancing language skills and vocabulary, including the acquisition of new specialist terms. Developing the lexical subsystem as an integral component of linguistic competence is particularly important in the process of linguistic reception and production. Vocabulary learning strategies prove invaluable in this context. The discussion on strategies of learning lexis in a foreign language appeared in the academic literature at the end of the last century. Previously, this was addressed in research on learning strategies and communication strategies. In academia, knowledge of professional vocabulary and terminology is indispensable for mastering specialist content taught in a second language. Learners must not only grasp the meaning of concepts, but also employ them with precision. So how do students learn new specialist vocabulary, and which vocabulary learning strategies do they use? This article aims to present the results of my own research on the application of specialized vocabulary learning strategies by students of economic sciences.



Keywords: Learning Strategies, Strategies for Learning Specialized Vocabulary, Language for Specific Purposes, CLIL

Słowa kluczowe: strategie uczenia się, strategie uczenia się słownictwa specjalistycznego, język dla celów specjalistycznych, CLIL

1. Wstęp

Rozwijanie podsystemu leksykalnego jako składnika kompetencji językowej jest szczególnie ważne w procesie recepcji i produkcji językowej. Z pomocą przychodzą w tym zakresie strategie uczenia się słownictwa.

Zagadnienie strategii uczenia się leksyki w języku obcym pojawiło się w literaturze przedmiotu pod koniec ubiegłego wieku. Wcześniej problematyka ta była poruszana w ramach badań nad strategiami uczenia się i strategiami komunikacji. Znaczenie tematyki uczenia się i nauczania słownictwa w języku obcym wzrosło w momencie wdrożenia badań empirycznych z zakresu pragmalingwistyki w glottodydaktyce. Zwrócono wtedy uwagę na to, że nieznanomość leksyki jest źródłem zakłóceń komunikacyjnych i prowadzi do nieefektywnej komunikacji.

W środowisku akademickim znajomość słownictwa fachowego, terminologii jest niezbędna do opanowania treści specjalistycznych przekazywanych w języku drugim. Od uczących się wymagana jest nie tylko znajomość znaczenia pojęć, lecz także precyzja ich użycia. W jaki więc sposób uczą się studenci nowego słownictwa specjalistycznego? Jakie strategie uczenia się leksyki stosują?

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań własnych dotyczących stosowania strategii uczenia się leksyki specjalistycznej przez studentów nauk ekonomicznych podczas przyswajania treści specjalistycznych w języku obcym.

2. Strategie uczenia się słownictwa

Zanim zajęto się strategiami uczenia się słownictwa w centrum zainteresowania badaczy były strategie uczenia się. Na początku chodziło jedynie o strategię działania tzw. „dobrego ucznia” (np. Rubin, 1975; Stern, 1975, 1983; Naiman i in., 1978) cechującego się optymistycznym podejściem do nauki mimo napotykanych trudności, wiarą w siebie i w odniesienie sukcesu, konsekwencją w dążeniu do realizacji stawianych sobie celów, znajomością swoich mocnych i słabych stron, systematycznością, samodzielnością w doborze technik i strategii uczenia się celem optymalizacji efektów przyswajania wiedzy.

Istotę strategii uczenia się stanowi konstatacja, że są one zamierzonymi działaniami, myślami, zachowaniami podejmowanymi w celu opanowania języka obcego, tj. wszystkich jego podsystemów, nie tylko np. leksykalnego i gramatycznego, ale również fonologicznego, w odniesieniu do którego odnotowuje się niedostatek badań, szczególnie w obszarze stosowania strategii uczenia się wymowy podczas realizacji określonych zadań (Pawlak, 2018: 189–190). Strategie uczenia się w psychologicznym kierunku badań nad strategiami są rozumiane jako plany mentalne, zazwyczaj nieświadomie stosowane i realizowane poprzez techniki. Techniki są pojęciem dydaktycznym odnoszącym się do pewnego zbioru sprawdzonych sposobów efektywnej pracy umysłowej, są to zazwyczaj świadome i planowo stosowane sposoby zachowań ułatwiające przygotowanie procesu uczenia się, kierowanie nim i kontrolę (Zawadzka, 2004: 226–227). Świadome używanie strategii poprawia efektywność procesu uczenia się. Według Oxford (2018: 5), strategie uczenia się są stosowane kompleksowo, dynamicznie i płynnie w specyficznych socjokulturowych kontekstach. Są angażowane w pełni lub co najmniej częściowo świadomie i można ich nauczyć.

Dobór strategii przez uczących się zależy od wielu determinantów. Seiretny (2015: 248) dzieli czynniki warunkujące użycie strategii uczenia się na indywidualne (wewnętrzne), zewnętrzne i zadaniowe. Do indywidualnych zalicza: wiek, płeć, osobowość, motywację, samoocenę, odległość genetyczną i typologiczną między J1 i J2, stopień zaawansowania w J2, znajomość innych języków obcych, tło kulturowe uczącego się, poziom wiedzy pozajęzykowej, style uczenia się, modalność i preferencje półkulowe. Czynniki zewnętrzne stanowią: sposób prezentacji nowego materiału, techniki nauczania, bogactwo materiałów wyjściowych, środowisko uczącego się endo- lub egzolingwalne, a także charakter materiału, który trzeba opanować. Do czynników zadaniowych należą zaś: typ zadania, stopień jego skomplikowania lub ogólności oraz stopień jego kognitywnej złożoności.

Badania nad strategiami uczenia się słownictwa nie stanowiły odrębnego kierunku badań do późnych lat 90-tych ubiegłego wieku, kiedy to zostały wyizolowane z głównego kierunku badań przez Schmitta, który w 1997 roku stworzył pierwszą szczegółową typologię strategii uczenia się słownictwa oraz kwestionariusz ich badania VLSQ – Vocabulary Learning Strategies Questionnaire.

Schmitt (1997: 203–205) zaadaptował na potrzeby definicji strategii uczenia się słownictwa definicję uczenia się Rubin (1987: 29), według której jest ono procesem, „w którym informacja jest uzyskiwana, gromadzona, pobierana i używana” i stwierdził, że strategie uczenia się słownictwa mogą wpływać na ten dość szeroko pojęty proces. Jego typologia strategii uczenia się słownictwa opiera się na taksonomii Oxford z 1990 roku. Zdaniem badacza, ujęcie to

jest najczęściej przywoływanym i dobrze porządkującym ten obszar. Jednakże generalnie klasyfikacja Oxford jest według niego niezadowolająca w kwestii kategoryzowania strategii specyficznych dla uczenia się słownictwa. Co najważniejsze w taksonomii Oxford nie ma kategorii dotyczącej strategii stosowanych przez jednostkę w obliczu konieczności ustalenia znaczenia nowego słowa bez uciekania się do pomocy innych. Konieczne było więc stworzenie nowej kategorii, tzw. strategii pomagających ustalić znaczenie słowa¹. Napotykając słowo po raz pierwszy, uczący się mogą bowiem próbować samodzielnie wykorzystać swoją wiedzę językową, wskazówki kontekstowe, materiał odniesienia (Individual Strategies) lub mogą zapytać kogoś o znaczenie, stosując strategie społeczne (Social Strategies). Te strategie angażowane dla uzyskania wstępnych informacji o nowym słowie są określane przez Schmitta jako strategie poznawcze (Discovery Strategies). Potem podejmowany jest wysiłek zapamiętania jego znaczenia za pomocą strategii konsolidacyjnych (Consolidation Strategies), które dzielą się na społeczne, pamięciowe, kognitywne i metakognitywne. Strategie pamięciowe ułatwiają wbudowanie i usystematyzowanie nowych słów w strukturach poznawczych uczącego się poprzez np. grupowanie wyrazów. Strategie kognitywne przyczyniają się do utrwalania nowych słów, np. poprzez tworzenie list, a metakognitywne pozwalają na monitoring postępów poprzez np. robienie sobie testów słownikowych. W końcowym etapie ćwiczy się umiejętności aktywnego posługiwania się nowymi słowami przy pomocy odpowiednich sposobów np. poprzez pracę w grupie, korzystanie z obcojęzycznych mediów czy rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka. Uczenie się słownictwa składa się więc z trzech etapów: poznania (odkrywania) znaczenia, zapamiętania i aktywnego użycia w produkcji językowej. Analogicznie do nich można więc podzielić strategie uczenia się słownictwa na: pomagające w określeniu znaczenia słowa, ułatwiające zapamiętanie nowego słowa i wspierające aktywne jego użycie.

Stosowanie strategii uczenia się słownictwa uzależnione jest między innymi od poziomu zaawansowania uczących się (Schmitt, 1997), płci (Catalan, 2003), cech osobowościowych (Jaroszewska, Milewski, Posiadała, 2021), metody nauczania (Wenden, 1987) i rodzaju materiału (treści), który trzeba opanować oraz typu zadania (Fan, 2003, Nyikos, Oxford, 1993). Trudne zadania i treści determinują angażowanie strategii metakognitywnych, łatwiejsze zaś kognitywnych i pamięciowych (Nyikos, Oxford, 1993). Można więc postawić hipotezę, że nierodzimi użytkownicy języka, ucząc się słownictwa specjalistycznego w J2 w trakcie opanowywania treści specjalistycznych w ramach nauczania języka przez treść częściej używają określonych strategii.

¹ Tłumaczenie na język polski nazw poszczególnych grup strategii i samych strategii przejęto z opracowania taksonomii Schmitta przez Seretny (2015: 335, 336).

3. Nauczanie języka przez treść

Nauczanie przez treść (CLIL Content Language Integrated Learning) jest definiowane jako integracja poszczególnych treści z celami nauczania języka. Wesche i Skehan (2002) rozróżniają pomiędzy trzema głównymi modelami organizacyjno-dydaktycznymi określającymi miejsce nauczania języka i doboru oraz roli treści niejęzykowych. Zależność między językiem a treściami niejęzykowymi może przybierać formę słabą, mocną i mieszaną.

Forma słaba – kładzie nacisk na opanowanie kompetencji komunikacyjnej poprzez wprowadzenie sylabusu tematycznego, specyficznych tekstów lub wprowadzenie do wybranego kursu pewnych treści, którymi interesują się uczniowie. W formie mocnej – główny cel to opanowanie wiedzy w zakresie wybranego przedmiotu przy udziale komponentu językowego, najczęściej uczący się odbywają kursy językowe poza główną grupą kursową lub biorą udział w kursach poszczególnych przedmiotów szkolnych nauczanych w drugim języku, uzyskując specjalistyczną pomoc naukową. Formy mieszane natomiast próbują integrować pracę nad językiem i treściami niejęzykowymi poprzez:

- nauczanie wybranych przedmiotów w języku rodzimym lub obcym przy dodatkowym kursie języka drugiego jako wyodrębnionego przedmiotu,
- kształcenie zawodowe,
- nauczanie języków autochtonicznych,
- kursy dla osób przygotowujących się do studiów i kariery zawodowej w języku danego kraju.

(Wesche, Skehan, 2002: 234 za Chodkiewicz, 2011: 14, 15)

Najważniejszą kwestią w koncepcji nauczania przez treść jest wykorzystanie drugiego języka do zdobywania wiedzy, a przy tej okazji rozwijanie umiejętności językowych. Język i treść są bowiem nierozzerwalnie związane. Do korzyści płynących z takiego związku zaliczyć należy skorelowanie wybranego do nauki materiału z potrzebami i zainteresowaniami uczących się, tak aby prezentowane treści były dla niego istotne i tym samym motywujące, odwołujące się do jego dotychczasowej wiedzy. Autentyczne materiały dydaktyczne wyselekcjonowane z uwagi na kryterium treści to kolejny atut tej metody. Większa ilość materiału na wybrany temat ma taką dydaktyczną zaletę, że sprzyja powstawaniu w umyśle uczącego się rozlicznych, ale jakże koniecznych zhierarchizowanych powiązań, siatek i podsystemów pojęć i sądów. Tak bogato prezentowana wiedza wspiera procesy semantyzacji w trakcie czytania kolejnych tekstów i daje uczącemu się poczucie orientacji i szansę dobrego radzenia sobie z wyzwaniami dydaktycznymi. Sensowność

i bogactwo treści przetwarzanego materiału jest istotnym czynnikiem mobilizującym uczącego się do wysiłku w celu zaspokojenia swojej naturalnej ciekawości poznawczej, czyli wykorzystania mechanizmu przetwarzania informacji zgodnie z jego przeznaczeniem (Dakowska, 2007: 125 – 127).

Nauczanie przez treść ma też wady. Głównym mankamentem jest to, że formy językowe pełnią służebną rolę, są podporządkowane treściom i bezpośrednio nie przykłada się wagi do pracy nad nimi.

3.1. Nauczanie języka przez treść w Szkole Głównej Handlowej

W Szkole Głównej Handlowej nauczanie języka obcego odbywa się w trzech powyżej przedstawionych formach w ramach lektoratów, zajęć specjalizacyjnych i kursów językowych oraz programu Polsko-Niemieckiego Forum Akademickiego, zwanego dalej FORUM, realizowanego we współpracy z uniwersytetami niemieckimi. FORUM organizuje w SGH zajęcia z przedmiotów ekonomicznych w języku niemieckim takich jak: mikroekonomia, makroekonomia, finanse, marketing, międzynarodowe stosunki gospodarcze, integracja europejska, polityka gospodarcza i społeczna. Przed podjęciem specjalizacji studenci FORUM uczestniczą w zajęciach fazy wstępnej (przedmiotach podstawowych), które przygotowują ich do zajęć specjalistycznych pod kątem przekazywanych treści specjalistycznych i językowych. Głównym ich celem jest jednak przekazanie wiedzy specjalistycznej przy pomocy języka specjalistycznego, formy językowe pełnią rolę drugoplanową, dlatego tę organizację zajęć dydaktycznych, tak jak zaproponowali Wesche i Skehan (2002) można potraktować jako formę mocną modelu.

4. Słownictwo specjalistyczne

Badania nad językami specjalistycznymi pozwalają wyodrębnić następujące koncepcje języka specjalistycznego: strukturalną, pragmalingwistyczną, kognitywną i integracyjną. Słownictwem specjalistycznym zajmowano się przede wszystkim w koncepcji strukturalnej (w ramach kierunku leksykologiczno-terminologicznego), według której język specjalistyczny to ogół wszystkich środków językowych, używanych w specjalistycznie ograniczonym zakresie komunikacyjnym w celu porozumienia się między specjalistami (Hoffmann, 1976: 170). Język specjalistyczny to zbiór wszystkich środków językowych danego systemu języka, nie tylko terminów, co oznacza, że jest częścią składową języka ogólnego. Podstawę tego systemu stanowią naukowy system pojęć zdeterminowany przez system terminologiczny,

który może zostać określony, opisany i zanalizowany poprzez wypracowanie charakterystycznych cech w konfrontacji z językiem ogólnym (Wüster, 1979: 2). Język ogólny jest tu rozumiany jako kluczowa część języka, która jest wspólna dla wszystkich członków danej wspólnoty językowej. Każdy język narodowy oprócz części ogólnej zawiera wiele języków częściowych, języków specjalistycznych. Język ogólny i języki specjalistyczne znajdują się w stosunku wzajemnej zależności, ponieważ języki specjalistyczne uzupełniają język ogólny o dodatkowe pojęcia i ich nazwy wtedy, gdy przedmioty z danej dziedziny i związane z nimi relacje nie mogą być nazwane i wyrażone przy pomocy środków języka ogólnego. Zatem, pomimo że język specjalistyczny znajduje się stale w opozycji do języka ogólnego, to jednak jest związany z językiem ogólnym, ponieważ tworzy część składową języka ogólnego i nie może bez niego egzystować, w przeciwieństwie do języka ogólnego, który może istnieć bez języka specjalistycznego (Drozd, Seibicke, 1973: 82). W językach specjalistycznych funkcjonują bowiem cztery kategorie wyrazów, przy czym tylko dwie są dzielone z językiem ogólnym, dwie kolejne zaś właściwie wyłącznie egzystują w profesjolektach (Seretny, 2017: 151, 152). Do kategorii pierwszej należą słowa często używane, także związane z techniczną działalnością człowieka (np. samolot), do drugiej zalicza się słowa rzadko używane w języku ogólnym oraz tzw. leksykę ogólnotechniczną (np. całka). To słownictwo cechuje brak powszechnego zasięgu i wyraźnego nacechowania profesjonalnego. Trzecią kategorię tworzą wyrazy występujące wyłącznie w danym języku specjalistycznym, tzw. jawne terminy fachowe. W kategorii czwartej są wyrazy będące częścią języka ogólnego, które w języku specjalistycznym nabierają nowego znaczenia, czyli terminoidy. Na język specjalistyczny składają się zatem leksemy z języka ogólnego i terminy. Pod pojęciem terminu rozumie się konwencjonalny znak językowy oznaczający pojęcie teoretyczne w obrębie danego leksykonu terminologicznego. Pojęcia terminologiczne mają niezmienną w ramach danego leksykonu strukturę konceptualną w przeciwieństwie do pojęć ogólnojęzykowych, które są zmienne, tak jak sytuacje, w których realizują swoje znaczenie (Lukszyn, Zmarzer, 2001: 40). Terminy są jednoznaczne, nie podlegają interpretacji o charakterze emocjonalnym, nie kobotują żadnych treści, posiadają natomiast zdolności systemotwórcze (Lukszyn, Zmarzer, 2001: 21). Terminy specjalistyczne konstytuują zatem języki specjalistyczne i umożliwiają komunikację specjalistyczną. Ich znajomość jest zatem niezbędna, aby posługiwać się poprawnie danym językiem specjalistycznym i móc uczestniczyć w procesie przekazywania i przyswajania wiedzy specjalistycznej.

4.1. Źródła trudności w uczenie się terminologii specjalistycznej

Opanowanie terminów specjalistycznych w języku obcym nastęrcza wiele trudności. Kic-Drgas (2015: 19) kategoryzuje trudności następująco:

- językowe (niewystarczające opanowanie języka obcego, niewystarczające opanowanie języka ojczystego),
- specjalistyczne (nieznajomość lub niewystarczająca znajomość danej dziedziny)
- metodyczne (nieznajomość strategii i technik uczenia się, niewłaściwy przekaz treści specjalistycznych).

Badania przez nią przeprowadzone (Kic-Drgas, 2015: 20) dowodzą, że ponad siedemdziesiąt procent ankietowanych studentów uważa, iż nauka terminologii jest dla nich trudniejsza niż nauka słownictwa ogólnego. Wynika to przede wszystkim z konieczności zapoznania się z zupełnie nowym rejestrem, z nowego specjalistycznego kontekstu, z trudności w znalezieniu tłumaczeń niektórych terminów w słownikach lub z dwuznaczności niektórych terminów pojawiających się zarówno w języku ogólnym, jak i specjalistycznym, ale oznaczających zupełnie coś innego. Tymczasem efektywność procesu uczenia się słownictwa wyraźnie wzrasta, gdy studenci nie tylko posiadają wiedzę specjalistyczną i językową, lecz także gdy stosują odpowiednie strategie uczenia się leksyki.

5. Badania własne

Głównym celem badań własnych przeprowadzonych w czerwcu 2023 roku było stwierdzenie:

Jakich strategii uczenia się słownictwa specjalistycznego używają studenci, ucząc się treści specjalistycznych?

W badaniach wzięło udział 37 studentów studiów stacjonarnych licencjackich Szkoły Głównej Handlowej, uczęszczających na zajęcia specjalistyczne w ramach Polsko-Niemieckiego Forum Akademickiego. Ich zadaniem było udzielenie odpowiedzi według pięciostopniowej skali Likerta odnośnie do częstości użycia strategii uczenia się słownictwa specjalistycznego. W badaniach zastosowano polską adaptację kwestionariusza VLSQ Schmitta (1997), opracowaną i przetłumaczoną na język polski przez Seretny (2015: 335, 336).

5.1. Analiza wyników badań własnych

Zgromadzone dane zostały poddane analizie ilościowej, polegającej na zestawieniu w formie spójnej (tabelarycznej) stosowanych przez responden-

tów strategii poznawczych (indywidualnych, społecznych) i konsolidacyjnych (pamięciowych, kognitywnych, metakognitywnych, społecznych) i wyciągnięciu wniosków.

Z analizy danych wynika, że w ramach grupy strategii poznawczych pozwalających na ustalenie znaczenia (tab. 1) respondenci samodzielnie często i bardzo często korzystają ze słownika dwujęzycznego (64%), analizują budowę słowa pod kątem słowotwórczym (52%) i morfologicznym (51%), czy też sprawdzają istnienie w J1 podobnie brzmiącego słowa (51%). Ankietowani rzadko lub nigdy nie używają słownika jednojęzycznego (59%). W grupie strategii poznawczych społecznych (tab. 2) najczęściej korzystają z pomocy nauczającego (46%) lub innego uczącego się (38%), prosząc o przetłumaczenie danego słowa na język polski. 65% respondentów nigdy nie prosi

Tabela 1. Strategie poznawcze indywidualne

Strategie indywidualne (Determination Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
analiza morfologiczna	5%	8%	35%	32%	19%
analiza słowotwórcza (przedrostków i przyrostków)	11%	19%	19%	38%	14%
analiza kontekstu pozajęzykowego	8%	27%	32%	27%	5%
analiza kontekstu werbalnego	5%	30%	32%	24%	8%
sprawdzanie, czy w J1 jest słowo podobnie brzmiące	14%	16%	19%	32%	19%
użycie słownika dwujęzycznego	11%	5%	19%	32%	32%
użycie słownika jednojęzycznego	8%	51%	16%	11%	14%

Tabela 2. Strategie poznawcze społeczne

Strategie społeczne (Social Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
prośba do nauczyciela o podanie odpowiednika w J1	8%	16%	30%	35%	11%
prośba do nauczyciela o parafrazę lub synonim	14%	30%	27%	27%	3%
prośba do nauczyciela o zbudowanie zdania z nowym słowem	35%	30%	19%	11%	5%
pytanie o znaczenie skierowane do innego uczącego się	14%	19%	30%	30%	8%
odkrywanie znaczenia podczas pracy w grupie	11%	38%	35%	16%	0%

o zbudowanie zdania z nowym słowem lub robi to rzadko, a 49% nigdy nie odkrywa znaczenia nowego słowa podczas pracy grupowej lub dzieje się to rzadko.

W grupie strategii konsolidacyjnych wspomagających zapamiętywanie i umożliwiających monitoring postępów często i bardzo często są stosowane:

- a) w zakresie strategii pamięciowych (tab. 3): głośne wypowiedzianie słów (73%), analiza brzmienia (60%), łączenie słowa z jego synonimami lub antonimami (52%), analiza pisowni (51%), wykorzystanie internacjonalizmów (49%), wyobrażanie sobie znaczenia danego słowa (46%), uczenie się całych zwrotów (46%)
- b) w zakresie strategii kognitywnych (tab. 4): robienie notatek (74%), nagrywanie i słuchanie nowych słów (67%), powtarzanie ustne (62%), tworzenie list słów (59%)
- c) w zakresie strategii metakognitywnych (tab. 5): sięganie do mediów w danym języku (59%), samodzielne inicjowanie użycia nowego słowa (35%)
- d) w zakresie strategii społecznych (tab. 6): interakcja z rodzimymi użytkownikami języka (16%).

Z analizy danych wynika (tab. 3), że 89% respondentów nie podkreśla pierwszej litery w celu zapamiętania nowego słowa, 76% nigdy nie tworzy powiązań wizualnych przedmiotów z cyframi, 57 % nigdy nie tworzy matryc znaczeniowych i nie grupuje słów w historyjce, a 43% nie tworzy map myślowych. W zakresie strategii kognitywnych (tab. 4), 70% ankietowanych nie nakleja kartek z nowymi wyrazami w różnych miejscach (np. na lodówce, szafkach itp., a 65% nie nakleja ich na faktycznych przedmiotach. 43% respondentów (tab. 5) nigdy nie monitoruje efektów uczenia się słownictwa poprzez robienie sobie testów słownikowych, a 32 % nie planuje uczenia się sposobów uczenia się słownictwa. Respondenci generalnie rzadko stosują strategię społeczne (tab. 6), ucząc się w grupie (41%) i wchodząc w interakcję z rodzimymi użytkownikami języka (30%).

Tabela 3. Strategie konsolidacyjne pamięciowe

Strategie pamięciowe (Memory Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
łączenie znaczenia słowa z obrazem	8%	38%	22%	27%	5%
łączenie słowa z doświadczeniem osobistym i/lub odczuciem fizycznym	8%	24%	30%	32%	5%

łączenie słowa z jego synonimami lub antonimami	3%	8%	38%	49%	3%
wyobrażanie sobie znaczenia nowego słowa	11%	24%	14%	43%	3%
posługiwanie się mapami myślowymi	43%	32%	11%	11%	3%
posługiwanie się skalami dla „stopniowalnych” przymiotników i przysłówków	14%	27%	38%	19%	3%
przyporządkowywanie nowego słowa do określonej kategorii	8%	22%	30%	32%	8%
metoda „kołka” (tworzenie powiązań wizualnych przedmiotów z cyframi)	76%	16%	5%	3%	0%
metoda „miejsca” (tworzenie asocjacji pomiędzy pojęciami do zapamiętania i lokalizacjami, w których były one umieszczone)	24%	24%	32%	16%	3%
metoda słów kluczcy	11%	16%	32%	35%	5%
grupowanie słów do opanowania	16%	22%	35%	22%	5%
grupowanie słów przestrzennie na kartce	32%	30%	19%	8%	11%
grupowanie słów w historyjce	57%	24%	19%	0%	0%
analiza pisowni	5%	3%	41%	35%	16%
analiza brzmienia	0%	16%	24%	41%	19%
głośne wypowiedanie słów	0%	3%	24%	35%	38%
wyobrażanie sobie formy słowa	8%	14%	30%	38%	11%
tworzenie zdań z nowymi słowami	11%	22%	32%	27%	8%
uczenie się całych zwrotów	5%	19%	30%	35%	11%
podkreślanie pierwszej litery wyrazu	89%	8%	3%	0%	0%
zapamiętywanie przedrostków i przyrostków	8%	19%	38%	32%	3%
zapamiętywanie części mowy	11%	16%	30%	38%	5%
parafrazowanie znaczenia słowa	5%	24%	38%	30%	3%
wykorzystywanie internacjonalizmów	11%	14%	27%	35%	14%
wykorzystywanie ruchu w trakcie nauki	24%	38%	19%	11%	8%
wykorzystywanie matryc znaczeniowych	57%	24%	14%	5%	0%

Tabela 4. Strategie konsolidacyjne kognitywne

Strategie kognitywne (Cognitive Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
powtarzanie ustne	0%	16%	22%	19%	43%
powtarzanie pisemne	1%	16%	32%	22%	27%
tworzenie list słów	5%	19%	16%	24%	35%
robienie flashcards	14%	22%	22%	11%	32%
robienie notatek	0%	19%	8%	30%	43%
wykorzystywanie informacji z podręcznika (sekcja słów)	11%	24%	30%	22%	14%
nagrywanie i słuchanie nowych słów	3%	3%	27%	35%	32%
naklejanie na faktycznych przedmiotach kartek z ich nazwami w J2	65%	27%	5%	0%	3%
naklejanie kartek z nowymi wyrazami w różnych miejscach (np. na lodówce, szafkach itp.)	70%	16%	8%	3%	3%
tworzenie własnego słowniczka	35%	8%	30%	11%	16%

Tabela 5. Strategie konsolidacyjne metakognitywne

Strategie metakognitywne (Metacognitive Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
planowanie sposobów uczenia się słownictwa	32%	22%	24%	8%	14%
robienie sobie testów słownikowych	43%	22%	24%	3%	8%
posługiwanie się nowym słownictwem (inicjowane samodzielnie)	5%	14%	46%	24%	11%
sięganie do mediów w danym języku (prasy, radia, telewizji, internetu)	3%	8%	30%	24%	35%
omijanie nowych słów (przeslizgiwanie się po nich)	24%	49%	22%	3%	3%

Tabela 6. Strategie konsolidacyjne społeczne

Strategie społeczne (Social Strategies)					
	nigdy	rzadko	czasami	często	bardzo często
uczenie się i ćwiczenie w grupie	8%	41%	46%	5%	0%
interakcja z rodzimymi użytkownikami języka	11%	30%	43%	11%	5%

6. Podsumowanie

Opanowanie treści specjalistycznych przez uczącego się w J2 jest zdeterminowane jego poziomem biegłości językowej i poziomem kompetencji merytorycznej. Znajomość leksyki specjalistycznej jest formą wiedzy specjalistycznej będącej elementem komunikacji specjalistycznej. Komunikacja specjalistyczna jest działaniem podejmowanym przez jej uczestników w procesie podejmowania decyzji w zakresie treści specjalistycznych i wyrażen językowych konstytuujących język specjalistyczny. Skuteczność wymiany wiedzy specjalistycznej warunkują własności języka specjalistycznego: wyrazistość (dokładność w odniesieniu do słownictwa i językowych wypowiedzi), zrozumiałość, ekonomiczność (przedstawienie specjalistycznych treści przy zastosowaniu określonego nakładu środków językowych), anonimowość (brak emocjonalności, rzeczowość), tożsamość określana przez tożsamość grupy osób posługujących się tym językiem specjalistycznym (Roelcke, 2010: 25–27). Proces uczenia się słownictwa specjalistycznego wymaga zatem od uczących się ich zaangażowania na poziomie merytorycznym i językowym przy zastosowaniu odpowiednich strategii uczenia się leksyki specjalistycznej.

Z analizy danych wynika, że respondenci w pierwszym etapie uczenia się słownictwa specjalistycznego polegającym na ustaleniu znaczenia najczęściej posługują się słownikiem dwujęzycznym. Prawdopodobnie wynika to z tego, że słowniki dwujęzyczne gwarantują im precyzję i jasność w przekazaniu znaczenia w J1, co nie będzie miało miejsca w przypadku użycia słownika jednojęzycznego, ponieważ użyte w definicji nowe terminy mogą wpłynąć na pogłębienie niezrozumienia nowego słowa. Badania dowodzą, że respondenci rzadziej niż ze słownika dwujęzycznego korzystają z pomocy nauczającego, prosząc o podanie odpowiednika w J1, rzadziej też odkrywają znaczenie nowego słowa podczas pracy w grupie. Wynika to z faktu, że zajęcia mają formę wykładu, a nie ćwiczeń, przez co ograniczony jest kontakt z wykładowcą, a wskutek braku socjalnych form pracy również z innymi studentami, poza tym uczący się muszą poświęcić dużo czasu na samodzielną naukę w domu.

W drugiej fazie procesu uczenia się słownictwa, tj. zapamiętania i utrwalania, ankietowani najczęściej stosują głośne wypowiadanie słów, robienie notatek, nagrywanie i słuchanie nowych słów, powtarzanie ustne i tworzenie listy słów. Robienie notatek jest główną strategią kognitywną, odgrywającą zasadniczą rolę w procesie utrwalania. Regularne przeglądanie notatek sprawia, że zdobyta wiedza staje się trwałą częścią struktury mentalnej wskutek aktywnego przywoływania, powtarzania, przewycięzania zapomniania, przeniesienia do pamięci długoterminowej, syntezy i konsolidacji nowych treści z już poznanymi. W przypadku języka specjalistycznego ma to

zasadnicze znacznie z uwagi na zwykle duży zakres wiedzy specjalistycznej, w tym słownictwa specjalistycznego.

W celu kontroli efektów uczenia się prawie połowa ankietowanych nie monitoruje swojej wiedzy poprzez testy słownikowe. Fakt ten daje się wyjaśnić tym, że testy nie są w tym przypadku miarodajne, ponieważ chodzi tu nie tyle o opanowanie znaczenia słowa, lecz o przyswojenie definicji pojęć, terminów użytych w pewnym kontekście tematycznym.

W końcowym etapie, tj. ćwiczenia umiejętności produktywnego/receptywnego posługiwania się nowymi słowami, respondenci najczęściej sięgają do mediów w języku obcym, rzadko ćwiczą nowe słownictwo poprzez pracę w grupie i rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka. Wynika to z charakteru zajęć i pracy samodzielnej, a nie zespołowej.

Przeprowadzone badania ilościowe wykazały, jakie strategie są stosowane i preferowane przez studentów uczących się słownictwa specjalistycznego, a ich interpretacja wskazała na czynniki ich wyboru w skali makro uzależnione od specyfiki nauczanego materiału w języku obcym, tzn. treści specjalistycznych, a nie ogólnych oraz form pracy.

Bibliografia

- Catalan R. M. J. (2003), *Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies*. „International Journal of Applied Linguistics”, 13/1, s. 54–77.
- Chodkiewicz H. (2011), *Nauczanie języka przez treść założenia i rozwój koncepcji*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 4, s. 11–29.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Drozd L., Seibicke W. (1973), *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme – Theorie – Geschichte*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter KG.
- Fan Y. M. (2003), *Frequency of Use. Perceived Usefulness and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies. A Study of Hong Kong Learners*. „The Modern Language Journal”, 87/2, s. 222–241.
- Hoffmann L. (1976), *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Jaroszevska A., Milewski P., Posiadała K. (2021), *Analiza korelacji pomiędzy nasileniem cech osobowości a strategiami uczenia się leksyki na przykładzie polskich uczących się języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym*. „Neofilolog”, nr 57/1, s. 43–65.
- Kic-Drgas J. (2015), *Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej*. „e-mentor”, nr 3 (60), s. 17–22. Online: https://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/60/art_17-22_Kic-Drgas.pdf.
- Lukszyn J., Zmarzer W. (2001), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW.

- Naiman N., Fröhlich M., Stern H. H., Todesco A. (1978), *The good language learner. A report. Research in Education Series 7*. Toronto: Ontario Institute for Studies.
- Oxford R. L. (1990), *Language Learning Strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nyikos M., Oxford R. (1993), *A Factor Analytic Study of Language Learning Strategy Use. Interpretations from Information Processing Theory and Social Psychology*. „The Modern Language Journal”, 77/1, s. 11–22.
- Oxford R.L., Lavine R.Z., Amerstorfer C.M. (2018), *Understanding Language Learning Strategies in Context: An Innovative, Complexity-Based Approach*, (w:) Oxford R.L., Amerstorfer C.M. (red.), *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics. Situating Strategy Use in Diverse Contexts*. London – New York – Oxford – New Delhi – Sydney: BLOOMSBURY ACADEMIC, s. 5–29.
- Pawlak M. (2018), *Contextual and Individual Difference Variables. Pronunciation Learning Strategies in Form-Focused and Meaning-Focused Activities*, (w:) Oxford R.L., Amerstorfer C.M. (red.), *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics. Situating Strategy Use in Diverse Contexts*. London – New York – Oxford – New Delhi – Sydney: BLOOMSBURY ACADEMIC, s. 189–207.
- Roelcke T. (2010), *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Rubin J. (1975), *What the “Good Language Learner” Can Teach Us*. „TESOL Quarterly”, 9/1, s. 41–51.
- Rubin J. (1987), *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research, History and Typology*, (w:) Wenden A., Rubin J. (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall, s. 15–30.
- Schmitt N. (1997), *Vocabulary learning strategies*, (w:) Schmitt N., McCarthy M. (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 199–227.
- Seretny A. (2015), *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny A. (2017), *Leksyka w nauczaniu języka specjalistycznego – potrzeby akademickie a potrzeby zawodowe*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 24, s. 149–166. Online: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/47593/seretny_leksyka_w_nauczaniu_jezyka_specjalistycznego_2017.pdf.
- Stern H.H. (1975), *What Can We Learn from the Good Language Learner*. „The Canadian Modern Language Review”, 31,4, s. 304–319.
- Stern H.H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenden A. L. (1987), *How to Be a Successful Language Learner: insights and prescriptions from L2 Learners*, (w:) Wenden A., Rubin J. (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall, s. 103–117.
- Wesche M.B., Skehan P. (2002), *Communicative, Task-Based, and Content-Based Instruction*, (w:) Kaplan R.B. (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, s. 207–228.

Wüster E. (1979), *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*, Wien/New York: Springer.

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Received: 05.10.2023

Revised: 11.03.2024