

## Strategie uczenia się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących<sup>1</sup>

Language learning strategies in the secondary English  
classroom

**Słowa kluczowe:** dydaktyka, nauka języków obcych, strategie uczenia się, rozwijanie umiejętności uczenia się, aktywne uczenie.

**Key words:** didactics, foreign language learning, learning strategies, developing an ability to learn, active learning.

**Abstract.** The main purpose of this article is to present the research findings concerning the use of language learning strategies. The reference point in the theoretical and methodological literature is the taxonomy of language learning strategies by R. Oxford. In the study the R. Oxford *Strategy Inventory for Language Learning* (version 7.0) was applied to 371 students completing the first, second and third stage of secondary education. The results indicate that the average use of all learning strategies is located at the middle level. When divided into groups, metacognitive strategies are at the highest level, while emotional strategies are at the lowest one. The conclusions of the study may be of interest of theorists of education, teachers, school counselors, head teachers, experts preparing curricula and textbooks authors.

**Wstęp.** Globalizacja ujmowana jest często w kategoriach „kurczenia się” czasoprzestrzeni, w której funkcjonujemy. Procesy związane z tym zjawiskiem warunkują sytuację polityczną, gospodarczą i społeczną. Priorytetem w nowej rzeczywistości powinno stać się wychowanie do życia w wielokulturowej i wielojęzycznej Europie. Przemieszczanie się i podejmowanie pracy w różnych częściach świata stwarzają potrzebę rozwijania umiejętności korzystania z informacji redagowanych w różnych językach, współpracy z ludźmi pochodzącymi z różnych kultur i posługującymi się różnymi językami. Sprawia to, że umiejętność uczenia się, a szczególnie uczenia się języków obcych, staje się warunkiem wstępnym pomyślnego funkcjonowania zawodowego. Niestety wydaje się, że mimo świadomości wspomnianych przemian nauczyciele w swojej pracy dydaktycznej nadal skupiają się na nauczaniu, a nie na procesie uczenia się. Istnieje zatem potrzeba zwrócenia uwagi na konieczność rozwijania umiejętności związanych ze świadomym kreowaniem autonomicznych postaw i strategii uczenia się.

---

<sup>1</sup> Przedstawione w artykule wyniki zostały zgromadzone w ramach badań przeprowadzonych podczas pisania rozprawy doktorskiej pt. *Strategie uczenia się języka obcego a wyuczona bezradność (na przykładzie uczniów liceów ogólnokształcących)*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, ul. J.K. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, e-mail autora: magda.kolber@gmail.com.

**Pojęcie umiejętności uczenia się oraz strategii uczenia się.** Proces opanowywania języków, tak jak każde uczenie się, wymaga od zdobywającego wiedzę zaangażowania i aktywności. Cechy te są również warunkiem *sine qua non* rozwinięcia umiejętności uczenia się definiowanej jako „zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach” (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2006). Badania przeprowadzone w latach siedemdziesiątych XX wieku przez N. Naimana, M. Fröhlich, H. Sterna oraz A. Tadesco (1978) dowiodły, że uczniowie, którzy przejmują inicjatywę w procesie nauki, uczą się więcej i lepiej niż uczniowie bierni. Próby zdefiniowania pojęcia ucznia efektywnie uczącego się języków obcych, czyli „dobrego ucznia” języka obcego (ang. *a good language learner*), podjęła się między innymi J. Rubin. Według badaczki uczenia takiego cechuje silna motywacja do komunikowania, do uczenia się z komunikacji oraz umiejętność wyciągania wniosków z popełnianych błędów (Rubin, 1975). W swojej pracy Rubin zaznacza, że istnieją różne kategorie „dobrych uczniów”. Użycie wymienionych strategii zależy od rodzaju zadania, poziomu zaawansowania, wieku, kontekstu uczenia się, stylu uczenia się. Na preferencje w doborze odpowiednich strategii uczenia się mają wpływ również czynniki osobowościowe. Lista cech charakteryzujących „dobrego ucznia” została po krótkim czasie zmodyfikowana i rozszerzona o następujące elementy (Naiman i in., 1978): aktywne zaangażowanie; próba zrozumienia jak funkcjonuje język; świadomość, że język służy do komunikowania się oraz że uczenie się języka jest skomplikowanym procesem. Znamienna jest również definicja H. Holca (1987), zgodnie z którą „dobry uczeń” jest menedżerem, organizatorem procesu własnego uczenia się. A więc „dobry uczeń” to ten, który wie, co to jest „uczenie się” oraz zdaje sobie sprawę, że potrzebne mu są odpowiednie narzędzia, czyli strategie uczenia się.

M. Ledzińska definiuje strategie uczenia się jako „metody i techniki stosowane w celu pozyskania danych” (2006, s. 126). Autorka podkreśla również, że zachowanie strategiczne charakteryzuje się aktywnością podmiotu, intencjonalnością oraz ukierunkowaniem na cel (Ledzińska 2006, s. 126). Wymienione cechy znajdują potwierdzenie w definicjach powstałych na gruncie dydaktyki języków obcych. W tej dziedzinie naukowej strategie uczenia się języka definiowane są jako świadome działania, zachowania, kroki i techniki lub środki (Białystok, 1978; Oxford, 1990) przyczyniające się do lepszego zinternalizowania, przechowywania, odtwarzania i używania języka obcego czy zwiększania kompetencji w posługiwaniu się nim (Białystok, 1978). A. Arcisz podaje definicję strategii uczenia się języka obcego, która stanowi uszczegółowienie wyżej wymienionych definicji i brzmi następująco: „strategia uczenia się języka obcego jest to procedura intencjonalnego działania poznawczego podejmowanego przez podmiot, którego celem jest nabywanie sprawności językowych” (2003, s. 12).

Z przytoczonych definicji wynika, że strategie uczenia się języka traktowane są jako zachowania związane z procesem poznawczym. Punktem wyjścia nauk o poznaniu jest analiza sposobu spostrzegania świata, próba zrozumienia, co się dzieje w umyśle, gdy wykonujemy najprostsze czynności umysłowe (Juszczak, 2004, s. 645). Z perspektywy psychologii poznawczej myślenie posiada trzy cechy: (1) dokonuje się

w umyśle, lecz wnioskuje się o nim z obserwowanego zachowania; (2) jest procesem polegającym na manipulacji wiedzą w ludzkim systemie poznawczym; (3) jest nakierowane na znajdowanie problemów, które dana jednostka napotyka (Mayer, 1983, za: Juszczak, 2004, s. 646).

Badania J.M. O'Malley i A.U. Chamot (1990) przygotowane w oparciu o model adaptacyjnej kontroli myśli J.R. Andersona (ang. *Adaptive Control of Thought Model*) opierają się na tezie, że strategie zaczynają działać jako wiedza deklaracyjna (typu „że”), która wraz z nabywaniem praktyki zamienia się w wiedzę proceduralną (typu „jak”). W stadium poznawczym (deklaratywnym) strategie wymagają analizy w pamięci krótkiej (ang. *short-term memory*) i nie pojawiają się automatycznie. Student zwykle wie, w jakich sytuacjach językowych dana strategia okazuje się najbardziej przydatna. W tych przypadkach badanie użycia strategii nie jest trudne, bo polega głównie na przeprowadzeniu wywiadów i wypełnieniu ankiet. Później, w miarę nabywania kompetencji językowej, wykorzystanie strategii staje się automatyczne. Badania polegają zazwyczaj na introspekcji i nagraniach (Michońska-Stadnik, 1996).

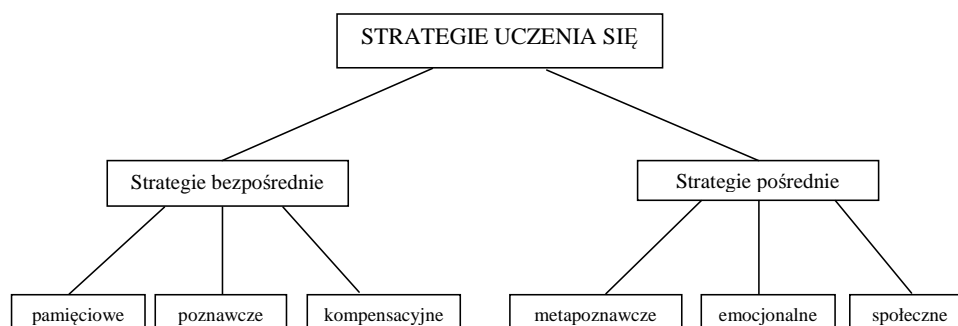
**Klasyfikacje strategii uczenia się.** Z bogactwa klasyfikacji strategii uczenia się wyłania się wiele podziałów propagowanych przez badaczy. Najwcześniejsza kategoryzacja strategii uczenia się została zaproponowana przez Naimana i współpracowników (1978). Wyróżniono w niej grupy główne i drugorzędne, które charakteryzują uczniów z powodzeniem uczących się języka obcego. Pierwsza grupa strategii obejmuje aktywne podejście do zadań językowych, w którym uczeń szuka okazji do nauki języka. Druga grupa wyróżniona przez Naimana to traktowanie języka jako systemu. Takie podejście do nauki języka przejawia się w szukaniu podobieństw i różnic między językiem ojczystym a opanowywanym. Kolejna grupa strategii charakteryzująca uczniów uczących się w sposób efektywny opiera się na świadomości faktu, że język jest środkiem porozumiewania się. Naiman zakłada również, że niezbędną strategią w procesie nauki języka obcego jest właściwe kierowanie odczuciami – w tym celu uczeń powinien odnaleźć socjokulturalną warstwę języka oraz umieć radzić sobie z trudnościami emocjonalnymi.

Kolejny podział strategii uczenia się istniejący w literaturze przedmiotu, stworzony przez J. O'Malleya i M. Chamot (1990), jest w swoim założeniu inny niż poprzednie. Naiman z zespołem w badaniach opierali się na obserwacji i wywiadach z „dobrymi uczniami”, natomiast O'Malley i Chamot – na badaniach z dziedziny psychologii kognitywnej, biorąc ponadto pod uwagę opinie ekspertów oraz teoretyczne analizy zadań językowych, takich jak czytanie ze zrozumieniem oraz rozwiązywanie problemów. Nietrudno zauważyć, że w wielu miejscach klasyfikacje te się pokrywają, ale występują też między nimi różnice. O'Malley i Chamot dzielą strategię uczenia się języka na trzy kategorie zależne od poziomu i typu zaawansowanych procesów poznawczych. Pierwsza zdefiniowana przez nich grupa to strategie metakognitywne – są one stosowane zarówno przy sprawnościach recepcyjnych, jak i produkcyjnych. Drugą grupę tworzą strategie kognitywne, działające bezpośrednio na całkowitą dawkę informacji, manipulując nią w sposób ułatwiający jej przyswojenie. Trzecią grupę stanowią strategie społeczno-emocjonalne. Strategie należące do tej grupy umożliwia-

ją kontrolę interakcji z inną osobą oraz własnych odczuć na temat procesu uczenia się języka.

Najnowsza, powszechnie znana klasyfikacja strategii uczenia się, oparta na analizie strategii stosowanych przez uczniów, którzy odnieśli sukces w opanowaniu języka obcego, została stworzona przez R. Oxford (1990). Opracowany przez nią podział strategii uczenia się języka zawiera niemal wszystkie typy tych strategii uwzględnione we wcześniejszych klasyfikacjach. Pierwsza wyróżniona przez Oxford grupą to strategie bezpośrednie wiążące się z procesami mentalnymi i potrzebne do przyswajania nowego materiału. Podgrupa strategii pamięciowych służy przechowywaniu, zapamiętywaniu i odzyskiwaniu nowych informacji z pamięci uczącego się. Tworzące kolejną podgrupę strategie poznawcze pomagają w rozumieniu i produkowaniu nowego języka, natomiast strategie kompensacyjne pozwalają uczniom posługiwać się językiem obcym bez względu na braki w kompetencjach językowych. Strategie należące do drugiej zaproponowanej przez badaczkę grupy, czyli strategie pośrednie, używane są do zarządzania procesem uczenia się. Grupa składa się ze strategii metapoznawczych służących do koordynowania procesu uczenia się, strategii afektywnych do regulowania emocji oraz strategii społecznych, a więc do uczenia się z innymi.

**Metodologia badania.** W badaniu wybrano taksonomię strategii uczenia się autorstwa R. Oxford (1990), którą przedstawiono na rysunku 1. Przyjęto, że miarą poziomu stosowania strategii uczenia się języka jest wynik uzyskany przez ucznia w *Inwentarzu strategii uczenia się języka* wersja 7.0 (*Strategy Inventory for Language Learning*), narzędziu diagnostycznym zaproponowanym przez R. Oxford pozwalającym przyporządkować badanemu uczniowi wysoki, średni lub niski poziom stosowania strategii uczenia się.



Rys. 1. Klasyfikacja strategii uczenia się języka wg R. Oxford (1990)

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego realizowanego w formie pisemnej, polegającą na wypełnieniu przez badanego kwestionariusza ankiety. Ankieta składa się z 50 stwierdzeń, do których osoba badana dobiera jedną z odpowiedzi, uszeregowanych według skali od 1 do 5 („nigdy lub prawie nigdy”, „zwykle nie”, „czasem tak”, „zwykle tak”, „zawsze tak lub prawie tak”).

Na potrzeby badań w inwentarzu zamieniono kolejność pytań. Wynik osoby badanej wyraża się w postaci średniej arytmetycznej. W przypadku ogólnej oceny stosowania strategii uczenia się języka jest to średnia arytmetyczna punktów uzyskanych z wszystkich stwierdzeń inwentarza. W celu zdobycia informacji o poziomie stosowania określonej strategii uczenia się języka oblicza się średnią arytmetyczną pytań inwentarza odnoszącą się do danej grupy strategii.

Grupa badana, inaczej – próba losowa uczniów, została dobrana w drodze losowania wielostopniowego, w którym w pierwszym stadium przeprowadzono losowanie liceum ogólnokształcącego spośród tego typu szkół w Bydgoszczy i Inowrocławiu, w drugim zaś etapie dokonano losowego doboru uczniów do grupy badawczej z wybranych wcześniej szkół. Spośród szkół licealnych z Bydgoszczy powyższą metodą wyłoniono Liceum Ogólnokształcące nr II, Liceum Ogólnokształcące nr X i Liceum Ogólnokształcące nr XV, natomiast z Inowrocławia – Liceum Ogólnokształcące nr I, Liceum Ogólnokształcące nr II i Liceum Ogólnokształcące nr III. Ostatecznie w badaniu wzięło udział 371 uczniów pierwszych, drugich i trzecich klas uczących się w tych szkołach.

**Stosowanie strategii uczenia się języka w liceach ogólnokształcących – wyniki badania.** Badanie wykazało, że średnia ogólnego użycia strategii uczenia się języka wynosi  $x\bar{s}r = 2,87$ . Wynik ten plasuje się na średnim poziomie stosowania tych strategii. Z podziału na strategie bezpośrednie i pośrednie wynika, że istnieje równowaga pomiędzy tymi grupami. Średnia wykorzystywania strategii bezpośrednich wynosi  $x\bar{s}r = 2,89$ , zaś średnia w przypadku strategii pośrednich  $x\bar{s}r = 2,85$ .

**Tabela 1. Średnie stosowania poszczególnych grup strategii**

| Grupa strategii | Średnia stosowania | Odchylenie standardowe |
|-----------------|--------------------|------------------------|
| Pamięciowe      | 2,67               | 0,56                   |
| Kognitywne      | 2,90               | 0,63                   |
| Kompensacyjne   | 3,10               | 0,47                   |
| Metakognitywne  | 3,19               | 0,73                   |
| Emocjonalne     | 2,20               | 0,65                   |
| Społeczne       | 3,16               | 0,70                   |

Oznacza to, że uczniowie posiadają taką samą umiejętność bezpośredniego radzenia sobie z materiałem językowym, jak i umiejętność planowania, oceniania, szukania okazji do ćwiczenia języka, kontrolowania stresu, zwiększania współpracy i empatii. Wspomniane średnie mieszczą się w przedziale 2,5–3,4, co według R. Oxford, autorki inwentarza, oznacza, że w badanej grupie strategie uczenia się języków obcych używane są jedynie czasami (tabela 1). Dalsze obliczenia pozwoliły ocenić poziom wykorzystywania poszczególnych grup strategii uczenia się na lekcji języka angielskiego. I tak strategię pamięciową ( $x\bar{s}r = 2,67$ ), poznawczą ( $x\bar{s}r = 2,90$ ), kompensacyjną ( $x\bar{s}r = 3,10$ ), metapoznawczą ( $x\bar{s}r = 3,19$ ) oraz społeczną ( $x\bar{s}r = 3,16$ ) znajdują się na średnim poziomie stosowania. Grupie strategii afektywnych ( $x\bar{s}r = 2,20$ ) odpowiada niski poziom wykorzystywania (tabela 2). Tabela 3 oraz 4 przedstawia szczegóło-

we wartości dotyczące zachowań, które uplasowały się na najwyższym – strategię metakognitywne i najniższym poziomie – strategię emocjonalne.

Analizując poszczególne punkty kwestionariusza, można zauważyć, że do najpopularniejszych zachowań, które zgodnie z wytycznymi R. Oxford znajdują się na najwyższym poziomie stosowania, należą: w obrębie strategii: a) *kognitywnych* – zapisywanie i powtarzanie nowych słów (pyt. 1, xśr = 3,56); ogólne sprawdzanie, czego dotyczy tekst, a następnie czytanie do pełnego zrozumienia (pyt. 9, xśr = 3,64); powstrzymywanie się od tłumaczenia tekstu słowo w słowo na język polski (pyt. 13, xśr = 3,50); b) *kompensacyjnych* – w przypadku niepamiętania angielskiego ekwiwalentu zastępowanie go innym oznaczającym to samo (pyt. 6, xśr = 4,07); c) *metakognitywnych* – zauważanie i unikanie błędów (pyt. 2, xśr = 3,57); dbałość o ciągłe postępy w języku angielskim (pyt. 4, xśr = 3,86).

Taka różnorodność używanych strategii jest istotna z punktu widzenia nabywania kompetencji komunikacyjnej. Wszystkie bowiem strategie pomagają uczniom aktywnie uczestniczyć w autentycznej komunikacji, każdy użytkownik języka powinien umieć skutecznie zdobyć i przekazać informacje w mowie i piśmie w sposób poprawny i odpowiedni do danej sytuacji. Te właśnie umiejętności wchodzi w skład kompetencji komunikacyjnej. Strategie metakognitywne, które cechują się najwyższym poziomem stosowania przez uczniów szkoły licealnej, pomagają im regulować umiejętności poznawcze, skupiać się na planie uczenia się, oceniać postęp w miarę jak zbliżają się do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej.

**Tabela 2. Statystyki opisowe dla strategii metakognitywnych**

| Strategie metakognitywne  | Średnia | Mediana | Moda | Liczność mody | Odchylenie standardowe |
|---|---------|---------|------|---------------|------------------------|
| 1. Staram się znajdować jak najwięcej okazji do używania języka angielskiego. | 3,03    | 3,00    | 3,00 | 115           | 1,09                   |
| 2. Dostrzegam swoje błędy i staram się ich unikać.                            | 3,57    | 4,00    | 4,00 | 153           | 0,95                   |
| 3. Przysłuchuję się, jak ktoś inny mówi po angielsku.                         | 4,07    | 4,00    | 4,00 | 145           | 0,91                   |
| 4. Dbam o to, aby ciągle robić postępy w języku angielskim.                   | 3,85    | 4,00    | 4,00 | 147           | 0,98                   |
| 5. Planuję rozkład dnia tak, aby znaleźć czas na naukę.                       | 2,42    | 2,00    | 2,00 | 138           | 1,00                   |
| 6. Szukam kontaktu z osobami, z którymi można porozmawiać po angielsku.       | 2,65    | 2,00    | 2,00 | 123           | 1,20                   |
| 7. Szukam możliwości czytania po angielsku, tak często, jak jest to możliwe.  | 2,55    | 2,00    | 2,00 | 136           | 1,11                   |
| 8. Mam jasne cele, dla których chcę polepszyć umiejętności językowe.          | 3,45    | 4,00    | 4,00 | 107           | 1,20                   |
| 9. Myślę o moich postępach w nauce języka.                                    | 3,46    | 4,00    | 4,00 | 114           | 1,08                   |

**Tabela 3. Statystyki opisowe dla strategii emocjonalnych**

| Strategie emocjonalne  | Średnia | Mediana | Moda | Liczność mody | Odchylenie standardowe |
|--|---------|---------|------|---------------|------------------------|
| 1. Staram się relaksować, kiedy boję się mówić po angielsku.                               | 3,00    | 3,00    | 3,00 | 99            | 1,25                   |
| 2. Zmuszam się do mówienia po angielsku, nawet wtedy, kiedy obawiam się, że popełnię błąd. | 2,98    | 3,00    | 2,00 | 100           | 1,23                   |
| 3. Nagradzam siebie, kiedy powiedzie mi się na lekcji języka angielskiego.                 | 1,98    | 2,00    | 2,00 | 146           | 1,07                   |
| 4. Zwracam uwagę, czy jestem nerwowa podczas nauki języka angielskiego.                    | 2,23    | 2,00    | 1,00 | 127           | 1,20                   |
| 5. Zapisuję swoje uczucia w dzienniku lub pamiętniku.                                      | 1,31    | 1,00    | 1,00 | 306           | 0,81                   |
| 6. Rozmawiam z innymi o tym, jak się czuję, kiedy uczę się angielskiego.                   | 1,71    | 1,00    | 1,00 | 218           | 1,06                   |

Strategie społeczne oferują zwiększoną interakcję i empatyczne zrozumienie, czyli dwa czynniki konieczne do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej. Strategie emocjonalne pomagają wzmocnić pewność siebie i wytrwałość, potrzebne uczniom do aktywnego włączenia się w proces nauki – kolejny warunek, który musi być spełniony do uzyskania kompetencji komunikacyjnej. W miarę jak uczniowie rozwijają kompetencję komunikacyjną, strategie przyczyniają się do wzmocnienia poszczególnych jej aspektów: gramatycznych, psycholingwistycznych czy elementów strategicznych. Strategie pamięciowe, takie jak wizualizacja lub zorganizowane powtarzanie czy strategie poznawcze, takie jak rozumowanie dedukcyjne lub analizowanie porównawcze, zwiększają poprawność gramatyczną. Strategie społeczne, zadawanie pytań, współpraca z rodzimymi użytkownikami języka obcego oraz z rówieśnikami, rozwijanie świadomości kulturowej pomagają rozwinąć kompetencję socjokulturową. Wiele strategii kompensacyjnych, takich jak zgadywanie inteligentne oraz strategie społeczne, takie jak współpraca z innymi czy zadawanie pytań przyczyniają się do rozwinięcia autentycznej komunikacji. Strategie kompensacyjne, czyli inteligentne zgadywanie lub używanie synonimu albo gestu do wyrażenia znaczenia słowa, którego ekwiwalentu nie znamy, stanowią również podstawę do rozwinięcia kompetencji strategicznej (Oxford, 1990).

Kwestionariusz umożliwił zidentyfikowanie czynności stosowanych przez uczniów liceów ogólnokształcących na niskim poziomie. Należą do nich następujące zachowania: w obrębie strategii: a) *pamięciowych* – budowanie zdań z nowymi słowami (pyt. 2, xśr = 2,08); układanie rymowanek (pyt. 5, xśr = 1,41); używanie fiszek (pyt. 6, xśr = 2,35); b) *kognitywnych* – czytanie dla przyjemności w języku angielskim (pyt. 7, xśr = 2,23); sporządzanie notatek, pisanie wiadomości itd. (pyt. 7, xśr = 2,31);

przygotowanie własnego streszczenia tego, co zostało przeczytane (pyt. 14, xśr = 1,99); c) *kompensacyjnych* – czytanie angielskich tekstów bez sprawdzania w słowniku znaczenia słów (pyt. 4, xśr = 2,35); d) *emocjonalnych* – samonagradzanie (pyt. 3, xśr = 1,98); zwracanie uwagi na stan emocjonalny (pyt. 3, xśr = 2,23); rozmowa na temat tego, co uczniowie czują podczas lekcji języka angielskiego (pyt. 6, xśr = 1,71). Strategia, która została zadeklarowana przez statystycznego ucznia jako nieużywana nigdy lub prawie nigdy to zapisywanie swoich uczuć w dzienniku lub pamiętniku (strategie emocjonalne, pyt. 5, xśr = 1,31).

**Podsumowanie.** Przedstawione powyżej wyniki dowodzą, że uczniowie polskich szkół licealnych na najwyższym poziomie stosują strategie metakognitywne, a na najniższym – strategie emocjonalne. A zatem uczniowie ci potrafią dobrze zorganizować i zaplanować naukę języka obcego, czyli ustalić cele krótko- i długoterminowe oraz określić cel zadania językowego. Niepokojący wydaje się niski poziom stosowania strategii emocjonalnych. Oxford twierdzi, że afektywna strona uczenia się, a więc poczucie wartości (ang. *self-esteem*), postawy (ang. *attitudes*), motywacja (ang. *motivation*), szok kulturowy (ang. *culture shock*), zahamowania (ang. *inhibitions*), podejmowanie ryzyka (ang. *risk taking*) ma największy wpływ na sukces lub niepowodzenie w nauce języków obcych (1990). Ten ostatni element – mierzenie temperatury emocjonalnej – wydaje się szczególnie istotny. Pierwszym krokiem w tym kierunku jest umiejętność nazywania emocji oraz analizowania ich przyczyn i skutków. Można ją rozwinąć np. poprzez prowadzenie dziennika emocjonalnego, w którym notuje się emocje doświadczane każdego dnia. Dzięki takim codziennym czynnościom uczeń może zaobserwować, które z emocji pojawiają się w jego życiu często, a które sporadycznie oraz jakim sytuacjom towarzyszą określone stany emocjonalne (por. Kolber, 2007).

W związku z faktem, że wyniki badań potwierdzają pozytywny wpływ stosowania strategii na wzrost znajomości języka obcego (Naiman i in., 1998; Oxford, 1990), istotne wydają się zmiany związane z upowszechnianiem autonomii. Autorzy programów nauczania języków obcych powinni uwzględnić informacje dotyczące przekazania uczniom wiedzy o strategiach uczenia się i celowości ich użycia w określonych sytuacjach. Koniecznym warunkiem kształcenia ku autonomii jest wykształcenie samodzielności w myśleniu i zdobywaniu wiedzy poprzez stosowanie na lekcji metod aktywizujących (dyskusja, burza mózgów, metoda symulacyjna, drama, projekty i eksperymenty uczniów). U uruchamiają one kompetencje poznawcze związane z rozwiązywaniem problemów, angażują całą osobowość, wywołują emocje i pobudzają do działań praktycznych. W tak zaprojektowanej edukacji aktywnej uczniowie mają świadomość, czego się uczą, po co się tego uczą, wiedzą, jak wspierać własne uczenie, oraz są odpowiedzialni za proces uczenia się. Innymi słowy wiedzą, jak się uczyć, gdyż mają odpowiednie narzędzia – strategie uczenia się.



## Bibliografia

1. Bialystok E. (1978). *A Theoretical Model of Second Language Learning*. *Language Learning*, 28(1), 69–83.
2. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006). Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.
3. Holec H. (1987). *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn*. W: A. Wenden, J. Rubin (red.), *Learner strategies in language learning* (s. 145–157). Prentice Hall, New York.
4. Juszczyk S. (2004). *Kognitywne aspekty uczenia się*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
5. Kolber M. (2007). *Dialogue journal – kilka słów o dzienniku*. *Języki Obce w Szkole*, 5, 137–139; Ledzińska M. (2006). *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. 2, s. 117–164) Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
6. Michońska-Stadnik A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
7. Naiman N., Frohlich M., Stern H. i Todesco A. (1978). *The good language learner*. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
8. O'Malley J.M. i Chamot A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, New York.
9. Oxford R.L. (1990). *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers, Boston.
10. Rubin J. (1975). *What 'the good language learner' can teach us*. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
11. Rubin J. (1981). *A study of cognitive process in the second language learning*. *Applied Linguistics*, 2(2), 117–131.

**dr Magdalena KOLBER**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail:magda.kolber@gmail.com