

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 46/1

Strategie w uczeniu się i nauczaniu języka

pod redakcją

**Krystyny Droźdźiał-Szelest
i
Sebastiana Piotrowskiego**

Poznań 2016

Redakcja

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
MAŁGORZATA BIELICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

ANNA GIEŚLIKA (Texas A&M International University)
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
ANNA JAROSZEWSKA (Uniwersytet Warszawski)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
BONNY NORTON (University of British Columbia)
MIROSLAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
FREIDERIKOS VALETOPOULOS (Université de Poitiers – FoReLL, EA 3816)
STEVE WALSH (Newcastle University)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St. Denis)
HALINA WIDŁA (Uniwersytet Śląski, Katowice)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
IWONA JANOWSKA (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

PIOTR BAJAK – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Krystyna Drożdżał-Szelest, Sebastian Piotrowski	5
--	---

Beata Mikołajczyk, Kazimiera Myczko – <i>Wspomnienie: Prof. Józef Darski – Przewodniczący ZG PTN w latach 1989-1992</i>	9
---	---

ARTYKUŁY

1. Tomasz Róg – <i>Language and culture learning strategies in a study abroad context</i>	11
2. Katarzyna Morena – <i>Foreign language anxiety in out-of-class performance. Identifying language-anxiety sources, its effects and coping strategies</i>	29
3. Anna Mystkowska-Wiertelak – <i>Investigating advanced learners' use of affective strategies for dealing with test anxiety</i>	45
4. Krystyna Drożdżał-Szelest, Anna Domińska – <i>Developing writing strategies of poor language learners at the level of junior-high school</i>	59
5. Zuzanna Kiermasz – <i>Badanie strategii uczenia się w języku drugim i trzecim</i>	79
6. Anna Seretny – <i>Strategie uczenia się słownictwa – obcokrajowcy vs. użytkownicy języka odziedziczonego</i>	95
7. Katarzyna Karpińska-Szaj, Bernadetta Wojciechowska – <i>Przeformułowanie w przyswajaniu i uczeniu się języków: specyfika i funkcje odtwarzania opowiadania</i>	109

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM	127
--	-----

WPROWADZENIE

Oddajemy do rąk Państwa kolejny numer **Neofilologa**, który otwiera wspomnienie o prof. Józefie Darskim, przewodniczącym Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w latach 1989-1992.

Jest to numer tematyczny, poświęcony strategiom uczenia się i nauczania języków obcych. Naszym celem jest przybliżenie Państwu problematyki strategii oraz zwrócenie uwagi na niezwykle szerokie, wychodzące poza pierwotne ramy, spektrum zainteresowań badaczy zajmujących się tą problematyką od ponad 40 lat.

W numerze znajduje się siedem artykułów, cztery w języku angielskim i trzy w polskim, których autorzy przedstawiają wyniki badań prowadzonych w celu pogłębienia wiedzy dotyczącej zarówno stosowania strategii uczenia się, jak i miejsca i roli treningu strategicznego w procesie uczenia się/przyswajania języków obcych. W centrum zainteresowania badaczy znalazły się nie tylko strategie metakognitywne i kognitywne stosowane przez uczących się w procesie nabywania sprawności językowych, czy też podsystemów języka (np. słownictwa), ale także strategie afektywne, ukierunkowane na radzenie sobie z lękiem językowym w klasie językowej i poza nią, oraz społeczne, zorientowane na komunikację interkulturową. Należy też zwrócić uwagę na badania dotyczące użycia strategii uczenia się w kontekście wielojęzycznym i wynikające stąd wnioski dla dydaktyki językowej.

Artykuł Tomasza Roga podejmuje niszową, jak na razie, tematykę użycia strategii uczenia się języka obcego oraz kultury przez studentów – użytkowników języka obcego – studiujących zagranicą w ramach międzynarodowych programów wymiany. Autor skupia się nie tyle na samym przyroście umiejętności językowych, ile raczej na strategiach, których stosowanie umożliwia uczącym się skuteczny udział w komunikacji interkulturowej. Dotyczy to na przykład strategii dostosowywania się do nowej kultury.

Dwa kolejne artykuły poświęcone są strategiom mającym na celu radzenie sobie z lękiem językowym (ang. *language anxiety*). Katarzyna Morena podejmuje istotną tematykę lęku językowego doświadczanego przez osoby dorosłe w

kontekście pozaedukacyjnym (zawodowym i/lub towarzyskim). Na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań identyfikuje źródła lęku, jego oddziaływanie na osoby doświadczające tego stanu, a także przedstawia strategie radzenia sobie z lękiem (strategie afektywne), które neutralizują jego negatywny wpływ na pewność siebie oraz samoocenę w sytuacjach wymagających mówienia w języku obcym.

Anna Mystkowska-Wiertelak prezentuje rezultaty badania, którego celem była identyfikacja strategii afektywnych stosowanych przez zaawansowanych użytkowników języka angielskiego do radzenia sobie z lękiem egzaminacyjnym (przeprowadzane w ramach programu studiów testy językowe). Uzyskane przez nią dane świadczą o tym, iż studentom nie są, w zasadzie, znane strategie redukowania napięcia/stresu. Tym niemniej zaobserwowane przez Autorkę tendencje pozwalają na lepsze zrozumienie stanów emocjonalnych studentów, a co za tym idzie, opracowanie treningu w zakresie strategii afektywnych.

Ostatni z artykułów w języku angielskim skupia się na treningu strategicznym i jego roli w rozwijaniu sprawności pisanie w języku obcym. Krystyna Drożdżal-Szelest i Anna Domińska przedstawiają wyniki badania, którego uczestnikami byli uczniowie gimnazjum, zagrożeni pozostaniem na drugi rok w tej samej klasie (lub też usunięciem ze szkoły) nie tylko z powodu problemów z językiem angielskim, ale także z innymi przedmiotami (tzw. słabi uczniowie). We wnioskach podkreślają one istotną rolę treningu strategicznego w przezwyciężaniu problemów związanych z uczeniem się języka (tutaj nabywaniem/rozwijaniem sprawności pisanie), zwłaszcza w zakresie strategii metakognitywnych, czy też wiedzy metakognitywnej w ogóle.

Tematyka artykułu Zuzanny Kiermasz, w którym Autorka dokonuje porównania strategii uczenia się drugiego i trzeciego języka obcego, wpisuje się w nurt badań nad wielojęzycznością. Przedstawione przez nią wyniki badania, rzucają światło na ważne dla badaczy procesów akwizycji oraz dydaktyków kwestie dotyczące typów stosowanych przez uczących się strategii oraz częstotliwości ich użycia, a także możliwości transferu określonych strategii przy nabywaniu kolejnych języków.

Anna Seretny przedstawia z kolei wyniki pilotażowego badania, którego uczestnikami byli uczący się języka polskiego cudzoziemcy, w tym obcokrajowcy o polskich korzeniach. Dostrzegając wyraźne różnice na poziomie kompetencji leksykalnej między tymi dwiema grupami uczących się, Autorka poszukuje potencjalnych korelacji pomiędzy wymienioną kompetencją, a użyciem określonych strategii uczenia się słownictwa. Nowatorski szlak badawczy wytyczony przez Autorkę i pierwsze wnioski wypływające z jej badania mogą być inspiracją zwłaszcza dla dydaktyków zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako obcego.

Ostatni z tekstów w języku polskim, autorstwa Katarzyny Karpińskiej-Szaj i Bernadety Wojciechowskiej, poświęcony jest roli przeformułowania w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Zwracając szczególną uwagę na znaczenie doświadczenia dyskursywnego i zarządzania wysiłkiem mentalnym w budowaniu narracji w języku nierodzimym, Autorki postulują, iż rozwijanie świadomości metadyskursywnej przy wykonywaniu określonych zadań może i powinno iść w parze z rozwijaniem strategii zwiększających efektywność uczenia się języka. Mamy tu więc do czynienia z refleksją, którą powinni być zainteresowani zarówno specjaliści z zakresu przyswajania języków, jak i praktycy bezpośrednio zaangażowani w proces dydaktyczny.

Mamy nadzieję, iż artykuły opublikowane w tym numerze spotkają się z Państwa zainteresowaniem i staną się punktem wyjścia do dalszej lektury, własnych przemyśleń i poszukiwań.

*Krystyna Drożdżał-Szelest
Sebastian Piotrowski*

WSPOMNIENIE

**Profesor Józef Darski,
Przewodniczący PTN w latach 1989-1992**



18 marca 2016 roku zmarł prof. dr hab. Józef Darski, emerytowany profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Był wybitnym językoznawcą, twórcą lingwistycznego modelu analizy języka naturalnego, autorem wielu cenionych publikacji, uczonym, zawsze życzliwym studentom i adeptom nauki.

Po ukończeniu filologii germańskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w 1965 roku podjął pracę jako stażysta w Katedrze Języków Germańskich. W 1974 roku obronił pracę doktorską, a w 1987 uzyskał tytuł doktora habilitowanego. Tytuł naukowy profesora otrzymał w roku 1999. Jego dokonania badawcze, publikowane w prestiżowych czasopismach krajowych i zagranicznych, obejmowały cztery obszary badawcze. Początkowo zajmował się dialektologią, której poświęcił swą dysertację doktorską. W następnych latach

głównym przedmiotem jego badań był system współczesnego języka niemieckiego. Opracowany w wyniku tych badań analityczny model lingwistyczny od wielu lat stanowi inspirację dla szeregu badaczy zajmujących się synchronicznym i diachronicznym opisem języka. Kolejnym obszarem badawczym były studia konfrontatywne w zakresie języka polskiego i niemieckiego. W swych badaniach podjął także zagadnienia dydaktyki dotyczące podsystemów językowych, formułując inspirujące przemyślenia w zakresie prezentacji materiału, aspektów uczenia się i przyswajania języka obcego.

Należał do grona cenionych promotorów licznych prac doktorskich, magisterskich, licencjackich – zawsze gotowym do poświęcenia dodatkowego czasu seminarzystom. Był recenzentem w wielu przewodach doktorskich, habilitacyjnych oraz postępowaniach profesorskich. Przez wiele lat pracował również w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie.

Na wielki szacunek zasługuje jego działalność organizacyjna. Przez szereg lat pełnił funkcję prodziekana ds. nauki na Wydziale Neofilologii UAM oraz dziekana tego wydziału. Był założycielem i długoletnim kierownikiem Zakładu Gramatyki Opisowej Języka Niemieckiego. Organizował konferencje naukowe i pracował w komitetach redakcyjnych czasopism. Wśród licznych wystąpień konferencyjnych w kraju i za granicą wspomnieć należy referaty, które wygłosił na konferencjach naukowych Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Zielonej Górze oraz w Lublinie.

We wrześniu 1988 r. prof. Józef Darski został wybrany przez Walny Zjazd PTN na przewodniczącego Zarządu Głównego. Z jego inicjatywy powstała szkoła języków obcych *Neofilolog*, działająca w Poznaniu pod patronatem PTN. Pozytskane w ten sposób fundusze pomogły zapewnić działalność statutową Towarzystwa w tych trudnych czasach. Profesor pełnił także funkcję wiceprzewodniczącego Stowarzyszenia Germanistów Polskich oraz przewodniczącego sekcji niemieckiej Państwowej Komisji Egzaminacyjnej.

Był dwukrotnym stypendystą fundacji im. Aleksandra Humboldta. Za swą działalność otrzymał wiele odznaczeń i wyróżnień, m.in. Złoty Krzyż Zasługi, Medal Komisji Edukacji Narodowej, Nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Krzyż Kawalerski Odrodzenia Polski.

Wraz z odejściem profesora Józefa Darskiego nauka polska straciła wybitnego uczonego, a także nauczyciela akademickiego, który cieszył się szacunkiem współpracowników, młodej kadry naukowej i studentów.

Profesor Józef Darski był wrażliwym, skromnym i na wskroś uczciwym człowiekiem o ogromnym dorobku naukowym. Pozostanie dla nas, Jego uczniów i przyjaciół, wzorem uczonego oraz nauczyciela akademickiego.

Beata Mikołajczyk
Kazimiera Myczko

Tomasz Róg

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile
tomaszrog@yahoo.co.uk

LANGUAGE AND CULTURE LEARNING STRATEGIES IN A STUDY ABROAD CONTEXT

Abstract

This article takes a step towards bridging the research gap between language-and-culture learning strategies and SLA-oriented outcomes of study abroad programmes. While studies concerning the impact of studying in foreign countries document various language-related benefits of the experience, only a handful addresses the types of language and culture learning strategies employed by study abroad participants. The present study tracks the use of these strategies by Polish students of English philology participating in a semester-long exchange programme in Portugal and Romania. It is revealed that although the use of language and culture learning strategies does not change significantly over the course of students' stay abroad, the strategies chosen before their departure are used rather consistently.

Keywords: language learning strategies, culture learning strategies, study abroad

Słowa kluczowe: strategie uczenia się języka, strategie uczenia się kultury, studia za granicą

1. Introduction

In the light of the growing popularity of study abroad (SA) programmes, there is a pressing need to better prepare their participants to be effective language and culture learners. This article addresses a research gap in studies on SA programmes by investigating various types of language and culture learning

strategies employed by students of English as a foreign language during their stay abroad. The main assumption in this article is that a strategy-based approach to language and culture learning can greatly enhance SA participants' linguistic and intercultural gains. The very general nature of this approach, namely, its detachment from any specific language or culture, makes it a universal tool which can be used worldwide. Moreover, a strategy-based approach has the potential of creating more autonomous study abroad participants who can be effective cross-cultural mediators.

The types of language and culture learning strategies employed by SA participants are as yet little investigated in SLA research. In the study reported in this article, the author tracks the use of these strategies by Polish students of English philology taking part in a semester-long study abroad programme in Portugal and Romania. The changes in strategy use over time are also examined.

In the past decades, the concept of "strategy" has enjoyed great popularity in SLA research and has become a buzz word among language educators. Thus far, SLA research has revealed that the use of learning strategies helps make learning deeper, more effective and more enjoyable (Cohen and Macaro, 2007) and therefore can maximise the outcomes of learning (Gu, 2010). Most research on L2 learning strategies concerns reading skills and vocabulary acquisition (Swan, 2008), although attention has also been devoted to listening (Cross, 2011; Blyth, 2012; Rost and Wilson, 2013; Thorn, 2013) and grammar (Griffiths, 2008; Pawlak, 2011, 2013) learning strategies. It has also been documented that explicit strategy training has a considerable advantage over implicit instruction (Chamot, 2004). Furthermore, motivation has been proven to be strongly correlated to strategy use, as noted by Oxford (2011: 261): "if we want students to be strategic, they must be motivated". However, according to Gu (2010: 1), despite over thirty years of research theorists have not provided the necessary classroom applications needed both by teachers and learners.

With regards to SA contexts an even bigger gap can be identified. The existing research on strategy use among SA participants is remarkably scant. The literature available on the topic explicitly shows that use of language and culture learning strategies in study abroad contexts plays a key role in facilitating language gain and intercultural competence. However, the participants of various immersion programmes have been found to lack strategies for learning culture (Cohen et al., 2005) and not to be alert to the fact that simply having the experience of living abroad is not enough to develop their intercultural communication skills (Ma et al., 2015). Therefore, one of the aims of the study presented below is to create a profile of language and culture learning strategies which would make a step towards improving our understanding of their use by SA students.

2. Language and culture learning strategies – overview

Oxford and Schramm (2007: 47-48), researchers of language learning strategies (LLS), characterise these as a “specific plan, action, behaviour, step, or technique that individual learners use, with some degree of consciousness, to improve their progress in developing skills in a second or foreign language”. In a more recent strategic self-regulation (S²R) model, Oxford (2011: 12) stresses that LLS are teachable actions chosen by learners from various alternatives for the purposes of learning a second language. These are not to be confused with skills, which are automatic, whereas strategies are deliberate.

LLS have received much attention from SLA experts and teachers alike since they became popular in the 1980's and 1990's. It was asserted back then that success in language acquisition depends heavily on how learners employ LLS in specific contexts (Green and Oxford, 1995; Oxford and Ehrman, 1995). Currently, it is appreciated that LLS cannot substitute for hard work on the part of the teacher and that it is unrealistic to expect LLS to be a simple solution for classroom problems (Gu, 2010: 1-2). Nonetheless, LLS do make learning deeper, more long-lasting and more effective (Cohen and Macaro, 2007; Oxford, 2011).

Culture learning strategies can be defined as various behaviours and thoughts which are consciously undertaken in the process of learning about the ways in which cultures function and differ from each other and to respond to these differences. There are no existing models of culture learning strategies, although a very well-designed inventory of these strategies was developed in the field of applied linguistics by Paige et al. (2002). Oxford's self-regulation model for language learning includes Sociocultural-Interactive (SI) strategies, which “directly facilitate communication and deep understanding of the socio-cultural context and one's role in it” (2011: 88). The use of culture learning strategies helps learners interact with other speakers of a foreign language, seek assistance in situations of communication breakdowns (e.g. when knowledge gaps arise) and to cope with issues of sociocultural power and identity.

The literature on language and culture learning strategies during study abroad is scant. Most research is dominated by studies examining the impact of overseas experience on language acquisition, the development of intercultural competence and the enhancement of participants' knowledge and skills. The limited attention given to the strategies used by SA participants to learn a foreign language or to discover a new culture makes it an interesting area yet to be studied. So far, researchers have agreed that language and culture learning strategies are defined as conscious and semi-conscious considerations, or actions, taken up by study abroad participants to improve the process of learning a foreign language, or to better understand the new culture (Cohen et al., 2005: 17; Ma et al., 2015: 108).

In one of the earliest surveys, which involved over 130 British students taking part in SA in various European universities for a year, Ife (2000) discovered that LLS used by the participants were in fact quite limited. Strategies such as keeping word lists, checking meaning, etc. were not adequately exploited by the students. Even more generally, the participants remained largely inactive to the possibilities offered by SA contexts. According to Ife (2000: 34), students should be encouraged to use language learning strategies as these could provide them with opportunities for proactive language learning and working closely with the language.

A similar viewpoint is held by Adams (2006) who, in her study of nearly 90 SA participants from American universities, confirmed that the use of strategies has the potential to increase success in language acquisition. On the whole, in her study, the students participating in SA programmes did not differ significantly in linguistic gains from those learning a foreign language at home. However, those SA students who took advantage of strategies (particularly cognitive and metacognitive ones) were reported to have made significant gains over the course of a semester, particularly in improving their listening skills. However, it was noted that one's participation in a SA programme did not automatically mean one used language learning strategies. These findings seem to support the view that strategy-based instruction for SA students has the potential of maximising both linguistic and cultural gains. An additional finding of Adams' (2006: 268) study was that shorter stays abroad (i.e. less than four months) did not "challenge the students appreciably more than they are challenged in the classroom".

The effect of the context of learning (i.e. at home vs. study abroad) on communication strategies used by American learners of Spanish was investigated by Lafford (2004). Her results showed that SA participants used fewer communication strategies than learners in the "at home" group. According to the author, these results are not surprising as the expectations of (and towards) these two groups are different. Namely, the classroom counterparts were used to interacting with their teachers, whose role was to assist them and help them focus on the formal properties of the language. The participants of SA programmes interacted mostly with interlocutors in natural settings and the interlocutors were more interested in the message than in providing language instruction, or helping SA participants to express themselves.

On the basis of a large-scale interventionist study by Cohen et al. (2005) it can be reported that both language and culture learning strategy use correlates positively with gains in speech act performance and the development of intercultural sensitivity. The study involved students, study abroad professionals and language teachers. Its aim was to field test a series of teaching materials,

including a self-study guidebook on language and culture learning strategies, designed at the University of Minnesota, which focused on maximising the outcomes of SA programmes. Part of the research project involved exploring language and culture learning strategies employed by students before, during and after their stay abroad. The group under investigation consisted of 86 students, who spent a semester abroad studying either French or Spanish. While no significant differences were found between experimental and control groups, some variations were found on individual items. For instance, the experimental group developed five speaking and listening strategies as a result of their stay abroad. They also had higher scores on the use of generalisations versus stereotypes and on respecting communication styles. In particular, those students who scored higher on the listening strategy of paying attention to the interlocutor's tone of voice also improved on the Speech Act Measure of apology and request. Moreover, the use of the culture learning strategy of getting involved with host country members appeared to be correlated to improvements in pragmatic ability.

In two final studies of note, Kimura (2007 cited in Morita, 2010: 25) reports on the lasting effects of language learning strategies used by Japanese students after a short term SA programme in New Zealand. The strategies were used more by those who participated in the programme than those who did not and were used a month after they came back. Also, it was observed that Japanese participants preferred compensation, over memory, or affective strategies. Morita (2010: 31) reports similar conclusions: even a two-week stay abroad increased Japanese learners' use of language learning strategies and had a longer lasting effect. The preferred strategies were memory, cognitive, affective and social, whereas compensation and metacognitive strategies were widely used before and after the students' stay abroad.

3. The study

The present study is a response to a gap in current SLA research on SA programmes for learners of English as a foreign language. While literature of the field is abundant in reports on the development of language skills (e.g. Colentine, 2009; Kinginger, 2014) and intercultural competence of SA participants (Jackson, 2009; Róg, 2015; Watson and Wolfel, 2015), the study described below aims to track and examine changes over time to the various types of language and culture learning strategies employed by Polish students of English philology in SA contexts. In particular, the concept of intercultural communication in foreign language education requires more research evaluating the impact of immersion programmes on students' learning of culture,

particularly with recourse to strategy-based instruction (Cohen et al., 2005: 36). This investigation may help us to understand which strategies are mostly employed by learners abroad and how their use changes while staying in a host culture, as well as to show which strategies are less popular or unfamiliar to learners. Training in these could potentially enhance the SA experience for the participants. The primary aims of this study are, first of all, to investigate which language and culture learning strategies were used by participants to cope with communication problems in study abroad contexts. The second aim is to track the potential changes in strategy use before and after the participants' stay abroad.

3.1. Study design

This study had a pre-test/post-test design in which participants completed questionnaires shortly before and shortly after their departures. Pre-visit data were collected between August and September 2015 and post-visit data in January 2016 from a group of 10 students participating in the Erasmus+ programme in Portugal and Romania. For the pre-test, the students completed the Strategies Inventory for Language Learning (SILL, Oxford, 1990) and Culture Learning Strategies Inventory (CLSI, Paige et al., 2002). Both these instruments are described further below. The participants agreed to take part in the study in personal conversation with the researcher at the end of July 2015 and the questionnaires were sent to them via e-mail in August 2015. For the post-test, the students also completed the SILL and a modified version of the CLSI (pre-departure strategies were omitted from this test as the students were already after their visits; the tense was changed into past), both of which were also sent electronically.

	Sample	Instrument	Date	Data analysis
Pre-test	5 (Adam Mickiewicz University in Poznań) + 5 (University of Applied Sciences in Piła)	SILL, CLSI	Aug-Sept 2015	Mean, SD, frequency
Post-test	5 (Adam Mickiewicz University in Poznań) + 5 (University of Applied Sciences in Piła)	SILL, modified CLSI (see above)	January 2016	Mean, SD, frequency

Table 1: Study design.

The sample for this study consisted of 10 second-year English philology students taking part in a semester-long Erasmus+ programme in Portugal and Romania. The students were majoring in English language education and applied linguistics at two higher education institutions (Adam Mickiewicz University in Poznań and University of Applied Sciences in Piła). They were 20-21 years old, of Polish origin, and with no experience of a prolonged stay abroad. There were three male and seven female students in the sample. All of them agreed voluntarily to take part in the study. They were also informed of their anonymity.

The length of their stay abroad was on average 20 weeks (between September and January 2016). The study did not take into account the differences in strategy use across students immersed in different cultures.

3.2. Tools

The Strategies Inventory for Language Learning (SILL) is a widely-acknowledged research tool, whose various versions (e.g. SILL for English learners of other languages or SILL for speakers of other languages learning English) have been translated into numerous different languages. It is reported (Oxford, 2011: 159) that the SILL has now been used by over 10,000 language learners around the world and that the questionnaire has been utilised by the greatest number of descriptive studies (Chamot, 2004: 16). The second research tool, the Culture Learning Strategies Inventory (CLSI), is a tried and tested assessment method which, in order to be validated, was administered to a sample of University of Minnesota students. The data indicated a high reliability of the questionnaire (Cronbach alpha .72-.84).

3.2.1. Strategies Inventory for Language Learning (SILL)

Strategies Inventory for Language Learning is designed to test a learner's general strategy use and not to show a specific use of strategies in particular language tasks. Items in the SILL are largely based on Rebecca L. Oxford's taxonomy of strategies but they also include additional items adapted from early strategy research by O'Malley, Chamot and Rubin (Oxford, 1990: 255).

In the present study, a 50-item questionnaire for those learning English as a second/ foreign language was utilised (Version 7.0 ESL/EFL, Oxford, 1990: 293-298). Each item in the SILL is placed on a 5-point Likert-type scale with ratings between "never or almost never true of me" (1) and "always or almost always true of me" (5). The items are grouped into 6 categories (parts) A-F. These parts relate to different types of LLS, however, these types are not referred to directly. The types and sample items are as follows:

Part A: memory-related LLS, e.g. *I use rhymes to remember new English words.*

Part B: cognitive LLS, e.g. *I say or write new English words several times.*

Part C: compensatory LLS, e.g. *to understand unfamiliar English words, I make guesses.*

Part D: metacognitive LLS, e.g. *I notice my English mistakes and use that information to help me do better.*

Part E: affective LLS, e.g. *I try to relax whenever I feel afraid of using English.*

Part F: social LLS, e.g. *I ask English speakers to correct me when I talk.*

In statistical tests the instrument's reliability and validity has been proven to be high across various cultural groups (Cronbach alpha .89-.90).

3.2.2. Culture Learning Strategies Inventory (CLSI)

The Culture Learning Strategies Inventory (CLSI) (Paige et al., 2002) was primarily designed as a self-assessment tool for University of Minnesota students participating in SA programmes. It contains a list of strategies which are comprehensive in terms of suggestions stemming from research, theory and experience (Paige et al., 2002: 175). It comprises 60 items placed on a 4-point Likert-type scale with poles being "This strategy does not suit me" (1) and "I use this strategy and I like it" (4). The aim of the CLSI is to find out about SA participants as culture learners and to discover those strategies which help them best adapt to new cultures. It asks the participants to reflect on what they do and what they might do in order to function effectively in a new culture. The strategies are divided into pre-departure, in-country and post-study abroad strategies. Each group is further subdivided. The types of strategies and sample items are as follows:

1. Strategies for when I am in surroundings that are culturally different from what I am used to, e.g. looking at similarities and differences among people of different backgrounds.
2. Strategies I will likely use to adjust to a new culture and cope with culture shock, e.g. Explain my cross-cultural experiences (the good and the difficult) to my family and friends at home.
3. Strategies for dealing with difficult times in the new culture, e.g. Keep in touch with friends and family back home by writing letters and emails.
4. Strategies for making judgments about another culture, e.g. Observe the behaviour of people from my host country very carefully.
5. Strategies for communicating with people from another culture, e.g. Don't assume that everyone from the same culture is the same.
6. Strategies to deal with different communication styles, e.g. Listen to whether my conversation partners are indirect or direct in their communication styles.
7. Strategies to understand nonverbal communication in another culture, e.g. Observe the gestures that people use in my host country.
8. Strategies to interact with people in the host culture, e.g. Join clubs or organisations to meet people who have interests like mine.
9. Strategies to use when I return home, e.g. Give myself time to readjust to my own country.

3.3. Study results

The following section presents the results obtained in the course of the present study. It presents both pre- and post-test results focusing on strategies reported in both the SILL and the CLSI. It also points to the most and least used strategies.

3.3.1. Pre-test results

The six groups of language learning strategies were measured using the SILL for learners of English as a second/foreign language. 50 statements placed on a 5-point Likert-type scale provided data for establishing a mean score for each of the six categories. In order to report the findings, Oxford (1990) suggested using scale ranges which explain the mostly used strategies in learning English: High Usage (5.0-3.5), Medium Usage (3.4-2.5), and Low Usage (2.4-1.0). As shown in Table 2, the lowest rank in the pre-test was given by the participants to affective strategies. The medium rank was awarded to memory and cognitive strategies, while the strategies most preferred among SA participants before their departures belonged to compensation and metacognitive categories.

Variable	Mean	SD	Minimum (item number)	Maximum (item number)	Scale range	Difference
Memory	3.00	0.89	1.9 (5,6)	4.1 (2)	Medium	Aff<Mem<Cog <Soc; Com<Met
Cognitive	3.40	0.54	2.6 (18)	4.3 (15)	Medium	
Compensation	3.58	0.64	2.9 (28)	4.6 (29)	High	
Metacognitive	3.91	0.61	2.5 (34)	4.6 (32)	High	
Affective	2.39	1.13	1.0 (43)	3.9 (40)	Low	
Social	3.58	0.83	2.4 (48)	4.7 (45)	High	
Average	3.32	0.77	-	-	Medium	

Table 2: The SILL pre-test results.

Strategy category	Strategy No.	Strategy statement	Mean
Social	45	If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or to say it again.	4.7
Compensatory	29	If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	4.6
Metacognitive	32	I pay attention when someone is speaking English	4.6
Memory	5	I use rhymes to remember new English words	1.9
Affective	41	I give myself a reward or treat when I do well in English.	1.5
Affective	43	I write down my feelings in a language learning diary.	1.0

Table 3: The pre-test SILL most and least reported strategies.

Table 3 presents six individual strategies reported from the SILL, arranged in descending order with the three strategies most and three least used by the participants. The most used strategy was the social strategy no. 45 ($M=4.7$), whereas least chosen was affective strategy no. 43 ($M=1.0$) (see Table 2).

In the pre-test, the studied group of Erasmus students chose metacognitive as their preferred strategies, while affective strategies were the least preferred of the six groups. Before their departure the participants appeared to favour strategies connected with planning and organising their learning.

The participants were also asked for an honest self-assessment of the 52 items placed on the CLSI, which uses four Likert-type responses ranging from 1 to 4 („This strategy is not for me” to “I like this strategy and will use it”). Similarly to the SILL, the CLSI groups statements into different categories (described above). In the analysis of the results, the mean for each group of strategies was been calculated. The data obtained in this part of the study can be found in Table 4.

Variable	Mean	SD	Minimum (item number)	Maximum (item number)	Difference
Pre-departure	3.14	0.22	2.8 (1)	3.5 (5)	Non <Dif <Int <Pre <Pos <Com <ComS <Adj <Jud
Adjusting	3.40	0.48	2.6 (11)	3.9 (9)	
Difficulties	3.06	0.96	1.4 (15)	3.9 (14)	
Judgments	3.50	0.18	3.3 (21)	3.7 (19)	
Communicating	3.26	0.83	1.8 (25)	3.8 (26)	
Comm. styles	3.36	0.32	2.8 (31)	3.7 (33)	
Nonverbal	3.01	0.41	2.3 (35)	3.6 (40)	
Interaction	3.12	0.56	2.4 (42)	3.7 (45)	
Post-departure	3.25	0.74	2.4 (55,60)	3.6 (57,58)	
Average	3.23	0.52	-	-	

Table 4: The CLSI pre-test results.

Strategy category	Strategy No.	Strategy statement	Mean
Adjusting	9	I will consider what my friends living in the host country say about people from my own culture, using what I know about cultural bias.	3.9
Difficulties	14	I will keep in touch with friends and family back home by writing letters and emails.	3.9
Communicating	26	I will build relationships with local people by finding opportunities to spend time with them.	3.8
Non-verbal	35	I will examine how my own nonverbal communication is influenced by my culture.	2.3
Communicating	25	I will read local newspapers to better understand the current political and social issues in my host country.	1.8
Difficulties	15	I will keep a journal or a diary about my experiences.	1.4

Table 5: The pre-test CLSI most and least preferred strategies.

As can be seen in Table 5, the participants reported the strategy of adjusting to a foreign culture (no.9, M=3.9) and the strategy of dealing with difficulties during their stay abroad (no. 14, M=3.9) as their preferred ones. The strategy of keeping a journal or a diary (no.15, M=1.4) appeared to be the least preferred.

3.3.2. Post-test results

At the end of their stay on the Erasmus programme, the participants were asked to complete the SILL survey again. As shown in Table 6, the lowest rank in the post-test was given by the participants to affective strategies. The medium rank was awarded to memory strategies, while the most preferred strategies among SA participants at the end of their departures were compensation, cognitive, social and metacognitive categories.

Variable	Mean	SD	Minimum (item number)	Maximum (item number)	Scale range	Difference
Memory	2.89	0.87	1.375 (6)	4.12 (2)	Medium	Aff< Mem< Com< Cog< Soc< Met
Cognitive	3.68	0.64	2.5 (19)	4.37 (15)	High	
Compensation	3.64	0.6	2.87 (26)	4.25 (24)	High	
Metacognitive	3.8	0.77	2.12 (34)	4.62 (30)	High	
Affective	2.39	1.30	1 (43)	4.25 (40)	Low	
Social	3.72	1.31	2 (46)	4.62 (47, 49)	High	
Average	3.35	0.91	-	-	Medium	

Table 6: The SILL post-test results.

Table 7 presents six individual strategies reported from the post-test SILL arranged in descending order with the three most and three least used by the participants.

Strategy category	Strategy No.	Strategy statement	Mean
Metacognitive	30	I try to find as many ways as I can to use my English.	4.62
Social	47	I practice English with other students.	4.62
Social	49	I ask questions in English.	4.62
Memory	6	I use flashcards to remember new English words.	1.37
Affective	41	I give myself a reward or treat when I do well in English.	1.25
Affective	43	I write down my feelings in a language learning diary.	1

Table 7: The post-test SILL most and least reported strategies.

The results of the post-test demonstrate a visible growth in the use of cognitive and social strategies during the participants' stay abroad. The affective strategies remained those least employed as they had been before the study abroad experience.

The post-test results of the CLSI can be found in Table 8. As evidenced, the most preferred group of strategies were adjusting strategies ($M=3.58$). At the other end of the scale, the participants indicated nonverbal strategies ($M=2.84$) as the ones they employed least during their stay abroad.

Variable	Mean	SD	Minimum (item number)	Maximum (item number)	Difference
Adjusting	3.58	1.34	2.75 (12)	3.87 (8,9)	Non< Com< Dif< Post< Int< ComS< Jud< Adj
Difficulties	3.02	1.24	1.25 (15)	4.0 (14)	
Judgments	3.5	0.19	3.25 (20)	3.75 (22)	
Communicating	2.87	1.00	1.75 (25)	4.0 (26)	
Comm. styles	3.45	0.18	3.25 (31, 33)	3.62 (28,29,30)	
Nonverbal	2.84	0.42	2.25 (36)	3.37 (34)	
Interaction	3.18	0.89	1.87 (42)	3.75 (43, 44)	
Post-departure	3.10	0.79	2.25 (56)	4.0 (59)	
Average	3.19	0.75	-	-	

Table 8: The CLSI post-test results.

Table 9 presents the most and the least preferred strategies used by SA participants during their stay. According to the results of the CLSI, strategies no. 14, 26 and 59 turned out to be the ones most often employed by the participants ($M=4.0$), whereas the least chosen strategy was no. 15 ($M=1.25$).

Strategy category	Strategy No.	Strategy statement	Mean
Difficulties	14	Keep in touch with friends and family back home by writing letters and emails.	4.0
Communicating	26	Build relations with local people by finding opportunities to spend time with them.	4.0
Post-departure	59	Try to stay connected with friends I made while studying abroad.	4.0
Interaction	42	Join clubs or organizations to meet people who have interests like mine.	1.87
Communicating	25	Read local newspapers to better understand the current political and social issues in my host country.	1.75
Difficulties	15	Keep a journal or a diary about my experiences.	1.25

Table 9: The pre-test CLSI most and least preferred strategies.

Finally, Table 10 presents the changes in participants' strategy use in the course of their stay abroad. With regard to language learning strategies, it can be observed that the use of cognitive, social and compensation strategies increased, whereas the use of memory and metacognitive strategies dropped. The changes were, however, not very great. As far as culture learning strategies are concerned, a slight increase can be observed in the strategies of adjusting

to new cultures, using various communication styles and interacting with a foreign culture. At the same time, the participants reported a slightly lower use of strategies for dealing with difficulties, communicating with a foreign culture, trying to understand non-verbal communication and strategies for re-adjusting to their home cultures.

Strategy	Pre-test	Post-test	Δ (difference)
SILL			
Memory	3.00	2.89	-0.11
Cognitive	3.40	3.68	+0.28
Compensation	3.58	3.64	+0.06
Metacognitive	3.91	3.8	-0.11
Affective	2.39	2.39	0
Social	3.58	3.72	+0.14
CLSI			
Adjusting	3.40	3.58	+0.18
Difficulties	3.06	3.02	-0.04
Judgments	3.50	3.50	0
Communicating	3.26	2.87	-0.39
Comm. styles	3.36	3.45	+0.09
Nonverbal	3.01	2.84	-0.17
Interaction	3.12	3.18	+0.06
Post-departure	3.25	3.10	-0.15

Table 10: Changes in language and culture learning strategies use reported over the course of SA experience.

4. Conclusions

On the whole, it can be observed that the use of both language and culture learning strategies did not change much before and after the participants' foreign visits. In other words, the experience of studying abroad for one term had little impact on the choice and use of various strategies for learning a foreign language and/or learning a foreign culture. Clearly, the mere fact of having field experience in another country is not enough to automatically implement language and/or culture learning strategies. Yet, the data obtained allows us to indicate the use of which of these strategies were sustained during the participants' stay abroad.

The standard deviation (pre-test=1.13, post-test=1.30) observed in the use of affective strategies in both the pre- and post-test indicates there is some diversity between the participants. Even though in statistical terms affective strategies were the ones least deployed, the standard deviation may indicate that the use of these strategies is a very individual matter. As these strategies are connected with managing emotions, it is very difficult to define

them, but at the same time it is understandable why the diversities were noted. Every SA participant brings with them a fine-spun net of various attitudes, motivations, and values. Yet, the fact that affective language learning strategies were given the lowest rates might suggest that SA participants display generally positive attitudes to their SA experience and therefore need not employ strategies for dealing with negative emotions. On the other hand, some researchers claim that gaining better control over one's emotions is not an issue favoured by many learners (cf. Mystkowska-Wiertelak, 2008: 145; Pawlak, 2011: 47).

The participants of this study mostly used metacognitive strategies for language learning, both before and after their stay abroad. The high means (pre-test=3.91, post-test=3.8) for metacognitive strategies allow the claim that SA participants are on the whole aware language learners who pay attention to the strengths and weaknesses of their communicative competence. This finding is partially supported by the findings of a study by Mystkowska-Wiertelak (2008: 144), who confirmed that it is metacognitive strategies that are most often used by Polish high school learners. The high use of metacognitive strategies by SA participants can be seen as related to their high level of autonomy as language learners, which in turn was identified by Drożdżał-Szelest (2004: 41) as being related to being able to take control of one's learning outside the formal education system. The low standard deviation (pre-test=0.61, post-test=0.77) for metacognitive strategies also supports the finding that they were the ones used most consistently by the participants.

With regard to culture learning strategies, it can be observed that they were commonly used by SA students. In the pre-test, the strategies for making judgements about other cultures achieved both the highest mean (3.5) and the lowest standard deviation (0.18) which allows the claim that the participants were fairly unanimous when it comes to withholding judgements about other cultures. This is a very promising finding, indicating that SA participants have the potential for being successful intercultural communicators. To be more specific, before their SA programmes they refrained from making quick judgments and tried to analyse people's behaviours from various perspectives.

Yet, the highest-scoring statement on the CLSI pre-test, as well as the group of strategies most often employed on the post-test were strategies for adjusting to a new culture, where participants claimed they took cultural biases into account while considering what their foreign friends say about people from the participants' own cultures. At the same time, the lowest-ranking group of strategies on both the pre- and post-test was the use of nonverbal strategies. This finding may denote that the participants are either unaware of or do not consider the importance of aspects such as, for example, personal distance in human communication. Future research might address this issue in a more descriptive manner.

BIBLIOGRAPHY

- Adams, R. 2006. "Language learning strategies in the study abroad context". (in) *Language Learners in Study Abroad Contexts*. (eds. DuFon, M.A, and Churchill, E.). Clevedon: Multilingual Matters: 259-292.
- Blyth, A. 2012. "Extensive listening vs. listening strategies: response to Siegel". *ELT Journal* 66/2: 236- 239.
- Chamot, A. U. 2004. "Issues in language learning research and teaching". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1: 14-26.
- Cohen, A., and Shively, R. 2007. "Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention". *Modern Language Journal* 91: 189-221.
- Cohen, A.D. and Macaro, E. 2007. *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A.D., Paige, R.M., Shively, R.L., Emert, H. and Hoff, J. 2005. *Maximising Study Abroad through Language and Culture Strategies: Research on Students, Study Abroad Program Professionals, and Language Instructors*. Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Collentine, J.G. 2009. "Study abroad research: Findings, implications and future directions". (in) *The Handbook of Language Teaching*. (eds. Long, M.H. and Catherine, C.J.). New York: Wiley: 218-233.
- Cross, J. 2011. "Metacognitive instruction for helping less-skilled learners". *ELT Journal*, 65/4: 408- 416.
- Drożdźał-Szelest, K. 2004. "Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna". (in) *Autonomia w nauce języka obcego*. (ed. Pawlak, M.). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM: 31-43.
- Green, J., and Oxford, R. L. 1995. "A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender". *TESOL Quarterly*, 29: 261-297.
- Griffiths, C. 2008. "Strategies and good language learners". (in) *Lessons from Good Language Learners* (ed. Griffiths, C.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gu, Y. 2010. "Advance review: A new book on teaching and researching language learning strategies". Unpublished review, Wellington University, New Zealand.
- Ife, A. 2000. "Language learning and residence abroad: how self-directed are students?". *Language Learning Journal*, 22: 30-37.
- Jackson, J. 2009. *Language, Identity and Study Abroad. Sociocultural Perspective*. London: Equinox.
- Kinginger, C. 2014. "Introduction: Social and cultural aspects of language learning in study abroad". (in) *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad* (ed. Kinginger, C.). Amsterdam: John Benjamins, BV: 3-16.

- Lafford, B. 2004. "The effect of context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language". *Studies in Second Language Acquisition*, 26: 201-226.
- Ma, A., Wong, R. M. H. and Lam, W. Y.K. 2015. "Profiling language and culture strategy use patterns of ESL student teachers in study abroad by using self-reported data". *Pedagogy, Culture & Society*, 23: 107-131.
- Morita, M. 2010. "How does a short term study abroad influence language learning strategies? The case of the Intercultural Communication Programme at Yamagata University". 23-36. retrieved from http://www-h.yamagata-u.ac.jp/wp-content/uploads/2014/09/nenpou7_02.pdf [date of access 25.08.2015].
- Mystkowska-Wiertelak, A. 2008. "The use of grammar learning strategies among secondary school students". (in) *Investigating English Language Learning and Teaching*. (ed. Pawlak, M.). Poznań–Kalisz: Wydawnictwo UAM: 139-148.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R.L. 2011. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Longman.
- Oxford, R.L. and Ehrman, M. 1995. "Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States". *System*, 23: 359-386.
- Oxford, R.L. and Schramm, K. 2007. "Bridging the gap between psychological and sociocultural perspectives on L2 learner strategies". (in) *Language Learner Strategies*. (eds. Cohen, A. D. and Macaro, E.). Oxford: Oxford University Press: 47-68.
- Paige, R.M. Rong, J., Zhang, W., Kappler, B., Hoff, J. and Emert, H. 2002. *Strategies Inventory for Learning Culture*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Pawlak, M. 2011. "Użycie strategii uczenia się gramatyki przez studentów filologii angielskiej". *Neofilolog*, 37: 39-54.
- Pawlak, M. 2013. "Researching grammar learning strategies: Combining the macro- and microperspective". (in) *Perspectives on Foreign Language Learning*. (eds. Salski, Ł., Szubko-Sitarek, W. and Majer, J.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 191-209.
- Rost, M. and Wilson, J.J. 2013. *Active Listening*. London: Routledge.
- Róg, T. 2015. "Preparing tertiary education students for study abroad programmes – the identity negotiation perspective". (in) *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*. (eds. Pawlak, M. and Waniek-Klimczak, E.). Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag: 69-84.
- Swan, M. 2008. "Talking sense about learning strategies". *RELJ Journal*, 43: 151-167.
- Thorn, S. 2013. "Debunking authentic listening". *Modern English Teacher* 21/2: 65-69.

- Watson, J. R., and Wolfel, R. 2015. "The intersection of language and culture in study abroad: Assessment and analysis of study abroad outcomes". *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XXV: 57-72.

Katarzyna Morena

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

elc@elc-krakow.pl

FOREIGN LANGUAGE ANXIETY IN OUT-OF-CLASS PERFORMANCE. IDENTIFYING LANGUAGE-ANXIETY SOURCES, ITS EFFECTS, AND COPING STRATEGIES

Abstract

Language researchers have long been aware that anxiety can be associated with the language learning process and negatively correlate with academic achievement, motivation and successful oral performance. Foreign language anxiety was first defined as a negative feeling associated with a language classroom and resulting from a fear of negative evaluation, tests and communication apprehension (Horwitz and Young, 1991). Some learners also reported that they experienced language anxiety in out-of-class oral performance, that it negatively affected their feeling of competence, and beliefs about their successful language acquisition, and also triggered physiological and cognitive responses. The research aimed at identifying sources of language anxiety and its manifestations in adult EFL learners in out-of-class settings, and a set of six strategies was proposed to help learners mitigate the feeling of foreign language anxiety.

Keywords: foreign language anxiety, adult learners, out-of-class performance, coping strategies

Słowa kluczowe: lęk językowy, osoby dorosłe uczące się języków obcych, stosowanie języka obcego poza klasą, strategie radzenia sobie z lękiem językowym

1. Introduction

1.1. Who are adult learners?

According to Rogers (2007: 8), adults are “people who have acquired the status of maturity in their own eyes as partners, friends, employers and employees”. Maturity involves having legal and social responsibilities such as voting, a driving licence, fighting for your country, and possessing property (Rogers, 2008).

In educational settings, adult learners usually attend courses as an extension or continuation of their studies (e.g. as part of life-long learning) and have well-defined goals and motivation. These learners study to enhance their professional skills, and to be in a better position to meet the demands of work and the job market, born of a willingness to travel or to treat study as an integral part of their personal development.

They also hold certain beliefs and expectations about language learning. Many adults envisage learning as quick and effective and hope to contribute to the learning process with their experience and knowledge (Rogers, 2008). However, as adults they have some well-developed ideas about life, and often admitting they need to learn something, is like admitting there is something wrong with their present system (Rogers, 2007). Their beliefs and attitudes are formed in their prior learning experiences. Some adult learners believe that it is better to say nothing in a second language unless it is said correctly (Horwitz and Young, 1991). Others tend to believe they would never acquire language at the desired level (often as compared to younger learners) and as a result develop a negative perception of their own intellectual competence (Onwuegbuzie et al., 1997). Adults in particular perceive themselves as “intelligent, socially adept individuals” (Horwitz and Young, 1991: 31), however, this perception can be questioned due to limited competence in L2. “You feel frustrated because you’re an interesting adult and you sound like a babbling baby” (Price, 1991: 105). Therefore, prior-history, age stereotype, beliefs about language learning and self-perception can be found to be predictors of language anxiety.

1.2. Anxiety

The main difficulty in defining the term anxiety results from the lack of agreement over its causes, measurement and treatment (Sarason, 1988). Spielberger (1972: 19) defines anxiety as “an unpleasant emotional state or condition which is characterised by subjective feelings of tension, apprehension and worry, and by the activation or arousal of the automatic nervous system that accompanies these feelings”. Anxiety is said to consist of physiological,

behavioural, and cognitive (Vasa and Pine, 2004) and emotional components (Seligman, Walker and Rosenhan, 2001). Some examples are shown in Table 1.

Anxiety components			
Physiological	Emotional	Behavioural	Cognitive
Increased heart rate, increased blood pressure, muscle tension, sweaty palms	Feeling of panic	Avoidance behaviour: Missing lessons, postponing homework, over-studying, stammering, fidgeting	Worry, mind going blank, inability to utter a word, inability to understand when spoken to, apprise situations as threatening

Table 1: The physiological, motional, behavioural and cognitive components of anxiety.

The latest approaches to anxiety additionally distinguish between fear and anxiety. Although they co-exist, the basic difference lies in the direction of defensive behaviour. Fear makes organisms move away from danger, while anxiety makes them move towards the danger, or avoid facing dangerous situations. These kinds of behaviour are also known as fleeing (active avoidance) or fighting (active approaching), along with freezing (passive avoidance) (Piechurska-Kuciel, 2008).

According to MacIntyre (1995), the cognitive perspective is relevant to the study of language anxiety because it can provide an explanation of the negative effects that anxiety can have on language learning.

1.3. A typology of anxiety

There are various kinds of anxiety, depending on the perspective adopted in the research on anxiety. Dornyei (2005: 198) asserts that “anxiety is usually not seen as a unitary factor but a complex made up of constituents that have different characteristics”. For the purposes of this article only **trait** vs. **state** anxiety and **performance** anxiety will be discussed.

According to Spielberger (1983), **state** anxiety is moment-to-moment experience, a transitory condition which fluctuates over time, in which people are sensitive to how others appraise them. It is usually experienced before an evaluative situation such as a test, speaking publicly, or trying to communicate in a foreign language. However, **trait** anxiety is viewed as the predisposition of a person to become nervous in many situations, and is considered to impair the person’s cognitive functioning, disturb the memory, or lead to avoidance behaviour. What is more, individuals with a high level of trait anxiety perceive the world as threatening.

Performance anxiety occurs when individuals find themselves in a performance-based situation and in anticipation of performing, and think of the possible negative evaluation of their performance (Piechurska-Kuciel, 2008). It

comprises stage fright, communication apprehension and test anxiety. Daly (1991) asserts that fear of public speaking related to stage fright, can be stronger than phobias such as fear of snakes, heights or lifts. People who suffer from stage-fright can become self-conscious and focus on distractive internal bodily feelings such as sweating, butterflies in the stomach, and clammy hands, and apprise their own performance as negative. Communication apprehension occurs when individuals are in fear of oral communication with other people (Daly, 1991), and, as a result, try to avoid or withdraw from it. Apprehension was found to positively correlate with low self-esteem, intolerance of ambiguity, and test anxiety (Daly, 1991). Tests can be highly anxiety-provoking due to their evaluative nature, and anxious learners perceive tests as threatening, with the consequence that they can perform poorly (Piechurska-Kuciel, 2008).

1.4. Language anxiety and its sources

Foreign language anxiety was defined by Horwitz and Young (1991: 31) as “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviour related to

Some of the sources of language anxiety (LA)	Other researchers
1. Teacher's attitude and classroom procedures The teacher in the role of a drill sergeant, fast-paced lessons, no time to answer questions, error correction (records from students about correction procedures) - embarrassing, reprimanding, ridiculing.	Young (1991), Von Worde (2003), Price (1991), Turula (2002)
2. Learner's beliefs Language learning requires a special aptitude, and students must develop an excellent accent and correct pronunciation, accuracy over fluency, and learner beliefs that age is an obstacle to learning a foreign language	Young (1991), Horwitz and Young (1991), Price (1991),
3. Speaking in front of others Adult learners worry about losing face, making errors in front of others, communicating effectively and pronouncing correctly, and having the right intonation, and they become self-conscious, and worry that native speakers might not understand them	Price (1991), Young (1991), Ohata (2005), Woodrow (2006), Morena (2015)
4. Perceived lack of proficiency Anxiety is associated with lack of proficiency or knowledge, unpreparedness, the inability to retrieve appropriate words and expressions, inability to express oneself, and not being able to understand when spoken to, might lead to LA.	Young (1991), Price (1991), Ohata (2005), Woodrow (2006),
5. Evaluation, novelty, prior history Tests, ridiculing error correction, novelty, unfamiliar problems, a new environment where everybody focuses on you, negative experiences from the language-learning situation	Daly (1991), Ohata (2005)

Table 2: Some common sources of language anxiety.

classroom language learning arising from the uniqueness of the language-learning process”. Drawing on their own and previous research, Horwitz and

Young (1991) assert that language anxiety is related to performance in academic and social contexts, and primarily comprises three elements – communication apprehension, test anxiety and fear of negative evaluation.

Language anxiety was found to be triggered by a variety of situations, e.g. classroom procedures, learners' erroneous beliefs, performing in public, perceived lack of proficiency, prior history and competitiveness (Young, 1991, Daly, 1991, Von Worde, 2003, Ohata, 2005). Some studies on the sources of language anxiety are shown in Table 2. Language anxiety also correlated negatively with the input, processing and output stages of language acquisition (MacIntyre and Gardner, 1994), and had a negative effect on academic achievements, reflected in physical and behavioural reactions, and had negative personal and social consequences (c.f. Table 3).

1.5. The effects of language anxiety

Experiencing language anxiety can lead to cognitive and academic, physical, behavioural, social and personal consequences. Table 3 depicts some common effects of language anxiety identified in previous research.

Cognitive and academic	Physical and behavioural	Social and personal
Negative effects on input-processing-output (MacIntyre and Gardner, 1994); inability to utter a word, mind going blank, problems with understanding when spoken to (Morena, 2015); low-academic-achievement learners have lower grades, make more mistakes, take more time on tests; anxious learners communicate less information in a less-proficient manner, (MacIntyre and Gardner, 1991, Horwitz and Young, 1991)	Clammy hands, sweating, pounding heart, tapping foot, drumming on the desk (Von Worde, 2003) playing with hair or other objects, nervous laughter; avoidance behavior – not showing up for the lesson, remaining silent, avoiding eye contact, withdrawing from the course (Scovel, 1991)	Less willing to communicate (MacIntyre, 1999); in job interviews apprehensive candidates perceived as less positive, offered lower salaries, climb career ladder less quickly; low self-confidence, and low self-esteem, less innovative (Daly, 1991)

Table 3: Some common effects of language anxiety.

According to MacIntyre and Gardner (1994), anxiety can negatively affect the input stage (encoding), processing (organising) and output (retrieving). In the input stage a learner creates the first representations in the memory. Anxious learners were found to have a mental block, and fail to take in material or comprehend it, and as a consequence language acquisition did not progress. At the processing stage, cognitive operations such as the organisation, storage and assimilation of the material take place. Anxious learners might take more time to process, understand and learn new things, such as vocabulary. The output stage involves the production of previously learned material. Anxiety was found to negatively affect the production of language and the speed of retrieval (MacIntyre and

Gardner, 1994). Some anxious learners can experience “freezing” on tests, or while communicating, and therefore their performance might not reflect their competence (Horwitz and Young, 1991).

In summary, various studies have shown that language anxiety can be associated with classroom procedures, the evaluative nature of the learning environment, perceived lack of competence when compared to others, and learners’ beliefs concerning age and acquisition, accuracy and fluency. Most studies were confined to language learning environments such as school. There is, however, little research on language anxiety experienced outside formal settings. This study attempted to fill the gap. In addition, some strategies designed to mitigate the feeling of language anxiety were applied and tested for their effectiveness.

2. The study

The aim of the study was to a) identify sources of language-anxiety and the effects of out-of-class performance among EFL adult learners, and b) investigate the effectiveness of language-anxiety-coping strategies. This type of research is called **action research**, as it possesses three characteristics listed by Kemmis and McTaggart (1988). Firstly, it is carried out by practitioners (i.e. teachers) rather than outside researchers; secondly, it is collaborative; and thirdly, it is aimed at changing things. Cohen et al. (2007) pointed to the situational nature of action research, which is concerned with the identification and solution of problems in specific contexts.

2.1. The participants

56 adult learners of English as a foreign language participated in the study. The sample consisted of 39 females ($n=39$) and 17 males ($n=17$). The average time spent learning English was 11 years ($SD=8.04$).

All respondents were students at a private school of English, and attended lessons individually or in small groups. They used English for work-related purposes such as negotiations, preparing and delivering presentations, interviews, communication with foreign colleagues and branches, and business and leisure travel.

2.2. Tools and procedures

The study consisted of three phases. Firstly, the sources and effects of language anxiety were detected by applying Studenska’s (2007) Foreign Lan-

guage Anxiety Inventory (FLAI). Secondly, a set of coping strategies were offered to participants, based on results obtained from the FLAI. Finally, the learners were asked to evaluate these strategies in terms of their effectiveness and say whether they would use them in the future.

2.2.1. Foreign Language Anxiety Inventory

In order to identify the sources and effects of language anxiety, a shortened version of Foreign Language Anxiety Inventory (FLAI) (Studenska, 2007) was used for the purposes of the study. It consisted of 50 items, each marked on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (very rarely) to 5 (very often). 10 items related to classroom procedures were removed from the original 60-item Studenska's FLAI (2007) – e.g. *I am afraid to attend my foreign language class because of the nervous atmosphere created by the teacher* (item 4), or *Foreign language lessons are stressful for me, and that is why I quit them or miss part of them* (item 40) – as the research focus was on out-of-class experience of language anxiety. Some items were also reworded, e.g. 'test' situation to 'evaluation situation', 'what to learn' was changed to 'how to prepare.'

Similarly to the FLAI, the items were grouped under 5 factors: speaking and self-image (F1, 19 items), a formal evaluation of foreign language proficiency (F2, 4 items), feeling incompetent (F3, 13 items), avoidance behaviour (F4, 4 items) and physiological and cognitive reactions (F5, 10 items). Originally, Factor 4 was labelled as 'the avoidance of learning' and Factor 5 'physiological reactions together with nervous behaviour'. However, as the participants attended the courses voluntarily and were highly motivated to learn, the name of Factor 4 was changed to 'avoidance behaviour', which was related to reported instances of the avoidance of contact with native speakers of English or the use of excuses not to speak English. Furthermore, as the questionnaire included items describing cognitive reactions (mind going blank, forgetting the material), the Factor 5 group was called 'physiological and cognitive reactions', which was congruent with past research on the effects of language anxiety (e.g. MacIntyre and Gardner, 1994; Von Worde, 2003; Ohata, 2005).

2.2.2. Coping strategies

Six strategies were proposed for anxious learners.

The first strategy, called **Accepting errors**, was based on Crookall and Oxford (1991) – the Mistakes Panel and Speaking with Errors – both activities "encouraging learners to take an amusing look at errors, and realise they are not taboo, and that they can contribute to learning" (Crookall and Oxford,

1991: 147). The second strategy aimed at **Changing learner beliefs**. It consisted of activities restructuring negative beliefs related to age and learning, as well as supporting the strategy with selected examples of research in this area.

The third strategy was **Learning conversation functions**, following Mejjas et al.'s (1991) assertion that explicit skills training and developing learners' speaking repertoires in oral situations should reduce their anxiety. The fourth strategy – called **Agony aunt** – related to popular-magazine help columns, where people describe their problems and receive answers to them. It took the form of a blog. This strategy engaged participants in helping each other with the problem of experienced anxiety, aimed to develop a sense of community, and, as Crookall and Oxford (1991) stated, encourage learners to try to overcome the problem together.

The fifth strategy – **Preparing presentations** – consisted in training presentation skills, providing learners with presentation guidelines, and advice on how to deal with feelings of anxiety experienced prior to a presentation. The sixth strategy – **Visualising** – consisted of guiding learners through images related to anxiety-triggering situations from the least to the most anxiety-provoking, and showing them managing the situations successfully. This technique which uses visualisation to reduce phobias, fear, tension and various types of anxiety, is called *systematic desensitisation* (Arnold, 2005: 273).

2.2.3. Evaluation questionnaire

At the end of the strategy training, participants were asked to evaluate each strategy they had practised, and to answer two questions: *How effective was each strategy in your personal case?* Responses were recorded as 1 – not effective at all, 2 – effective, 3 – very effective; and *Will you use strategic skills in the future?* Responses: 1 – I will not use them, 2 – maybe I will use them, and 3 – I will certainly use them.

3. Results

Firstly, an exploratory analysis of a shortened version of the FLAI was conducted. Secondly, a frequency of occurrence analysis for each item was applied in order to identify the sources and effects of language anxiety in the sample. Thirdly, a strategy evaluation questionnaire was analysed.

3.1. Foreign language anxiety analysis

Table 4 shows descriptive statistics for the mean values for each of the questions and a question concerning total learning time. Due to the absence of a

normal distribution for Factor 4 and the number of years of learning, the median value was applied.

Factors	N	Mean	Median	Min	Max	SD
Factor 1 (speaking and self-image)	56	47.30	48.50	18.00	68.00	10.61
Factor 2 (formal evaluation of foreign language proficiency)	54	10.46	10.00	5.00	19.00	2.75
Factor 3 (feeling incompetent)	54	41.52	42.00	16.00	60.00	8.08
Factor 4 (avoidance behaviour)	56	5.21	5.00	2.00	10.00	1.63
Factor 5 (physiological and cognitive reactions)	52	39.27	39.00	18.00	56.00	8.61
How many years have you been learning English ?	56	11.80	11.00	1.00	44.00	8.04

Table 4: Descriptive statistics for a modified version of the FLAI (Studenska, 2007).

An analysis of the frequency of occurrence for each answer from the FLAI on a 5-item Likert scale indicated that the participants **very often** felt self-conscious when they had to perform in front of a group (39.28%) (cf. Table 5), and anxious when they had to speak English in front of the group of people (23,21%). They **often** experienced language-related anxiety when had to speak about unfamiliar topics in English (37.50%), speak English on the phone (35.71%), feared making errors (33.92%), and speak with native speakers of English (32.14%).

Factor 1 (speaking and self-image)	Frequency table: item 50: <i>"I feel self-conscious when speaking English in front of a group of people".</i>			
	N	Cum. number	Percent	Cum. percent
Very rarely	1	1	1.78	1.78
Rarely	3	4	5.35	7.14
Sometimes	11	15	19.64	26.78
Often	19	34	33.92	60.71
Very often	22	56	39.28	100.00

Table 5: Frequency table for item 50 *"I feel self-conscious when speaking English in front of a group of people"*.

What is more, language anxiety was often associated with beliefs that others spoke English better (53.57%) (cf. Table 6). The participants **very often** felt they frequently used too-simple words and constructions in English, although they knew better ones (33.28%).

Factor 2 (formal evaluation of foreign language proficiency)	Frequency table: item 2: <i>"I keep thinking that others speak English better than I do".</i>			
	N	Cum. number	Percent	Cum. percent
Sometimes	10	10	17.85	17.85
Often	30	40	53.57	71.42
Very often	16	56	28.57	100.00

Table 6: Frequency table for item 2 *"I keep thinking that others speak English better than I do"*.

Language anxiety was found to be associated with the feeling of incompetence and belief that participants would never learn English at a desired level (35.71%), and they needed more time to learn English than the young (33.92%). They also felt they were not able to show their real value when speaking English (35.71%) (cf. Table 7).

Factor 3 (feeling incompetent)	Frequency table: item 45. <i>"I am afraid to speak English because I know I am not able to show my real value".</i>			
	N	Cum. number	Percent	Cum. percent
Very rarely	5	5	8.92	8.92
Rarely	12	17	21.42	30.35
Sometimes	14	31	25.00	55.35
Often	20	51	35.71	91.07
Very often	5	56	8.92	100.00

Table 7: Frequency table for item 45 *"I am afraid to speak English because I know I am not able to show my real value".*

As far as avoidance behaviours are concerned, the participants indicated they often avoided joining discussions in English by nodding the head and smiling (37.50%), or were afraid to initiate a conversation in English (26.78%).

Finally, language anxiety was found to cause cognitive and physiological reactions such as mind going blank when they had to say something in English (40%) and feeling nervousness (33.33%) (cf. Table 8).

Factor 5 (physiological and cognitive reactions)	Frequency table: item 31. <i>"When I have to say something in English my mind goes blank English".</i>			
	N	Cum. number	Percent	Cum. percent
Very rarely	4	4	7.27	7.27
Rarely	13	17	23.63	30.90
Sometimes	22	39	40.00	70.90
Often	11	50	20.00	90.90
Very often	5	55	9.09	100.00

Table 8: Frequency table for item 3 *"I get nervous when I have to present something in English".*

The results obtained from the study showed that foreign language anxiety was associated with performing in front of others, fear of making errors, negative evaluation of language proficiency, inability to show one's real value in English, negative beliefs concerning age and language attainment. In turn, language anxiety triggered nervous feelings, avoidance behaviour and cognitive reactions in participants.

The next step in the action research was to offer learners exercises and strategies aimed at mitigating the feeling of language anxiety.

3.2. Strategy training

Ten participants (n=10) volunteered to take part in strategy training. It lasted for a period of three months and took place before or after their regular lessons. An unequal number of participants attended the selected strategy training: *Accepting errors* (n=9), *Changing beliefs* (n=7), *Conversation functions* (n=10), *Agony Aunt* (n=8), *Preparing presentations* (n=7), and *Visualisation* (n=6).

3.3. The evaluation questionnaire

At the end of the strategy training, the participants evaluated each strategy in terms of its effectiveness and future use in mitigating language anxiety. Table 9 shows the assessment of the strategies' effectiveness and Table 10 the future use of learnt strategies (% of n).

Strategy	Not effective at all	Effective	Very effective	N
Accepting errors	0.00	66.7	33.33	9
Changing beliefs	14.29	14.29	71.42	7
Conversation functions	0.00	50	50	10
Agony aunt	0.00	75	25	8
Preparing presentations	0.00	28	72	7
Visualisation	0.00	50	50	6

Table 9. Claimed effectiveness of mitigating strategies (% of n).

	I will not use	Maybe I will use	I will certainly use	N
Accepting errors	11.10	66.7	22.22	9
Changing beliefs	0.00	71.43	28.57	7
Conversation functions	10	40	50	10
Agony aunt	37.50	25	37.50	8
Preparing presentations	0.00	28.57	71.43	7
Visualisation	0.00	50	50	6

Table 10: Claimed future use of mitigating strategies in percentage terms.

The participants claimed that the *accepting-errors* strategy (n=9) was effective (66%) or very effective (33%) in coping with language anxiety and they maybe use it (66%) or definitely use it (22%) in the future. As far as the *changing-learner-beliefs* strategy (n=7) is concerned, the majority of participants considered it very effective, and said they would possibly (71%) or certainly (28%) use the knowledge gained from this strategy in the future. As regards the *learning-conversational-functions* strategy, half the respondents (n=5) marked it as very effective and the same number said they would use it in the future. The results obtained from the *Agony aunt* strategy (n=8) showed

that the majority found it effective (75%), however the same number of participants (37,5%) declared they would use it or not use it in the future. As far as the *preparing presentations* strategy (n=7) is concerned, most subjects perceived it as very effective. The future use of skills acquired from this strategy was affirmed by 5 participants. When it comes to the *visualisation* strategy (n=6), an equal number of participants found it effective and very effective respectively. When participants were asked whether they would use the visualisation strategy in the future, 3 of them responded “*certainly they would.*” It should be noted that as the training group was small and the results of the assessment were self-reported, generalisations cannot be made.

4. Discussion

Language anxiety was found to stem from situations in which learners have to perform in front of other people. Adults might fear losing face as a result of the lack of language competence and the inability to show their real value to the public and their audience. Language anxiety emerges when people realise they have limited knowledge and competence in the FL (Young, 1991) or when they compare themselves with others. Adults tend to worry about the fact that they do not have adequate language resources to communicate effectively (Woodrow, 2006) and so developing their oral functional language, and behavioural skills required for success in a communicative context, might be helpful in reducing their anxiety (Mejias et al., 1991). Some learners worry about speaking with errors, and fear others will notice them.

The fear of making errors (F1) can result from prior negative school experiences, where more emphasis was put on accuracy than fluency. Adult learners often shared anecdotes from school on unpleasant error-correction techniques, which resulted in being convinced that they were unable to use the foreign language effectively. Other studies confirm the premise that explicit, mocking and ridiculing error correction in L2 can lead to anxious feelings (Young, 1991; Turula, 2002; Von Worde, 2003) and fear of errors (Price, 1991; Young, 1991; Ohata, 2005; Woodrow, 2006; Morena, 2015). Learners who become familiarised with errors reported the effectiveness of this strategy in dismissing their fear of errors.

Adult learners also hold certain beliefs about language learning, such as that they need more time to reach the desired level (Onwuegbuzie, Bailey and Daley, 1997), e.g. “*I feel need more time to learn English than the young*” or “*I will never learn English well enough*”. Such perceptions can trigger anxious feelings and cause people to be less willing to communicate (MacIntyre, 1999) or lead to avoidance behaviour. Some participants reported they often avoided joining discussions in English by nodding their head and smiling, or that they

were afraid to initiate a conversation in English. Therefore, helping learners to reformulate their negative perceptions and beliefs, and develop more positive self-talk can boost their self-esteem (Mejias et al., 1991) and lessen anxiety. Furthermore, dealing with anxiety in a direct way (e.g. Agony Aunt) as well as encouraging learners to collaborate to overcome the problem together might be effective ways of mitigating anxious feelings (Crookall and Oxford, 1991).

The participants reported cognitive reactions due to anxious feelings (F5), such as the use of simplified language or mind going blank. These findings are congruent with MacIntyre and Gardner's (1994) argument that language anxiety can have a negative effect on the performance stages, i.e. input, processing and output. In this light, mental techniques such as visualising and relaxation might be applied in order to evoke positive images about their performance and its outcome (Arnold, 2005).

5. Conclusions

Language anxiety has been mainly discussed from the perspective of the classroom situation. There has been little research into the relationship between adult learners and language anxiety in out-of-class performance. Although both settings share some similarities in that language anxiety can be associated with critical appraisal and a perceived lack of competence in the learner, the out-of-class experience of language anxiety poses other challenges for adult learners. Inability to show one's true merit in social/work situations can have personal consequences such as low self-esteem and self-confidence. It may decrease the possibility of rapid career advancement, cause withdrawal from interactions in a foreign language, and negatively affect motivation to continue learning languages.

Although, this study has limitations and its findings cannot be generalized to the whole population, it can be used as a guide for professionals working with adult learners. The study could also be complemented by qualitative investigation into strategies adults employ when facing language-related anxiety. Further research will focus on improving some of the sections of the FLAI to apply it to out-of-class contexts.

BIBLIOGRAPHY

- Arnold, J. 2005. "Visualization: language learning with the mind's eye". (in) *Affect in Language Learning*. (ed. Arnold, J.). New York: Cambridge University Press: 260-278.
- Cohen, A., L. Manion and Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Crookall, D. and Oxford, R. 1991. "Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees". (in) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. (eds. Horwitz, E.K. and Young, D.J.). Upper Saddle River: Prentice Hall: 141-150.
- Daly, J. 1991. "Understanding communication apprehension: An introduction for language educators". (in) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. (eds. Horwitz, E.K. and Young, D.J.). Upper Saddle River: Prentice Hall: 3-13.
- Dornyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: LEA.
- Horwitz, E.K. and Young, D.J. (eds.). 1991. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (eds.). 1988. *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. 1991. "Language Anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages". *Language Learning*, 41: 513-534.
- MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. 1994. "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language". *Language Learning*, 44: 283-305.
- MacIntyre, P.D. 1995. "How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow". *The Modern Language Journal*, 79: 90-99.
- MacIntyre, P.D. 1999. "Language anxiety: A review of the research for language teachers". (in) *Affect in Foreign-Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. (ed. Young, D.J.). Boston: McGraw-Hill College: 24-45.
- Mejias, H., Applbaum, R.L., Applbaum, S.J. and Trotter II, R.T. 1991. "Oral- communication apprehension and Hispanics: An exploration of oral communication apprehension among Mexican American students in Texas". (in) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. (eds. Horwitz, E.K. and Young, D.J.). Upper Saddle River: Prentice Hall: 87-97.
- Morena, K. 2015. "Foreign language anxiety and adult EFL learners: Sources, effects, and what can be done about it". (in) *10th IPB Erasmus Week Teaching Crossroads*. (eds. Silva, E., Pais, C. and Pais, L.S.). Portugal: Instituto Politécnico da Bragança: 57-71.
- Ohata, K. 2005. "Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case interviews with five Japanese college students in the USA". *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9. <http://www.tesl-ej.org/ej35/a3.pdf> DW 12.05.2015.
- Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P. and Daley, C.E. 1997. "Foreign language anxiety among college students". Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Memphis, TN. <http://eric.ed.gov/?id=ED415713> DW 12.05.2015.
- Piechurska-Kuciel, E. 2008. *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Price, M. L. 1991. "The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with highly anxious students". (in) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. (eds. Horwitz, E.K. and Young, D.J.). Upper Saddle River: Prentice Hall: 101-108.
- Rogers, A. 2008. *Teaching Adults*. Berkshire: Open University Press: McGraw-Hill Education.
- Rogers, J. 2007. *Adults Learning*. Berkshire: Open University Press: McGraw-Hill Education.
- Sarason, I. G. 1988. "Anxiety, self-preoccupation and attention". *Anxiety Research*, 1: 3-7.
- Seligman, M.E.P., Walker, E.F. and Rosenhan, D.L. 2001. *Abnormal Psychology*. New York: W.W. Norton and Company.
- Scovel, T. 1991. "The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety literature". (in) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. (eds. Horwitz, E.K. and Young, D.J.). Upper Saddle River: Prentice Hall: 15-23.
- Spielberger, C.D. 1972. *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C.D. 1983. *Manual for the State –Trait Anxiety Inventory (STAI –Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Studenska, A. 2007. "Foreign language anxiety inventory." *The New Educational Review*, 11: 241-259.
- Turula, A. 2002. "Language anxiety and classroom dynamics: A study of adult learners". *English Teaching Forum*, 40: 28-37. http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/02-40-2-g.pdf. DW 22.03.2015.
- Vasa, R. and Pine, D.S. 2004. "Neurobiology in anxiety disorder in children and adolescents". (in) *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. (eds. Morris, T.R. and March, J.S.). New York: Guilford Press, 98-121.
- Von Worde, R. 2003. "Students' perspectives on foreign language anxiety". <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf>. DW 12.05.2012.
- Wine, J. 1971. "Test anxiety and direction of attention". *Psychological Bulletin*, 76: 92-104.
- Woodrow, L. 2006. "Anxiety and speaking English as a second language". *Regional Language Centre Journal*, 37: 308-328.
- Young, D.J. 1991. "The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings". (in) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. (eds. Horwitz, E.K. and Young, D.J.). Upper Saddle River: Prentice Hall: 57-63.

Anna Mystkowska-Wiertelak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

mystkows@amu.edu.pl

INVESTIGATING ADVANCED LEARNERS' USE OF AFFECTIVE STRATEGIES FOR DEALING WITH TEST ANXIETY

Abstract

Language anxiety has been researched for many decades now and its significance for attainment cannot be questioned. In numerous research accounts anxiety related to learning a foreign/second language comes in different guises, as speaking anxiety, or communication apprehension, fear of negative evaluation, and finally, test anxiety. In fact, developing linguistic competence in the formal setting is inherently fraught with the need to have one's skill and knowledge verified in the form of informal and formal, low- or high-stakes tests and examinations. Alleviating the negative consequences of anxiety seems imperative for effective learning, which in the opinion of the present author, will not be possible without gaining a deeper insight into the ways in which learners deal with negative feelings evoked by language study or use. Hence, an attempt has been made to explore the range of strategies employed by a specific group of learners – English majors in their final year of study – to cope with a stressful situation such as a regularly-scheduled achievement test in one of the components of the practical English course. What distinguishes this group of learners is their level of proficiency, which is C1 or nearing C2, but most importantly of all, their long-term experience of dealing with stress that has extended throughout formal education including the duration of MA studies in English Philology. Data collected by means of immediate reports and questionnaires revealed that the participants employed quite a limited scope of stress-reducing strategies and that there were characteristic trends, the analysis of which could serve as a point of departure for offering

effective strategy instruction capable of relieving the consequences of negative affective states.

Keywords: language learning anxiety, test anxiety, language learning strategies, affective strategies

Słowa kluczowe: lęk językowy, lęk związany z testowaniem, strategie językowe, strategie afektywne

1. Introduction

Tests, which are part and parcel of language instruction, provide insight both for teachers and learners on the effectiveness and validity of solutions taken and choices made. Indispensable as they undoubtedly are, language tests evoke negative emotions that may considerably impact on test scores and affect learners' future options as well as shape their learning experience. In the course of linguistic development, foreign language learners develop individual ways of dealing with negative affect in the classroom and outside it. Exploration of strategic behaviour which targets test-taking anxiety appears to be a viable aim, especially in view of the fact that it offers a promise that adverse consequences of stress can be diminished if not eliminated. The destructive role of negative affect in language learning calls for a search for measures that could support learners who, invariably, will be required to face the challenge of both formal examinations, and informal tests, performed in the course of everyday classroom interaction. Thus, interest in ways of relieving or reducing stress, which builds up in relation to language learning and use, appears a necessary and worthwhile option.

Language anxiety (LA) has been extensively researched for the last 30 years (cf. Horwitz, 2010) with most of the studies being quantitative in character. Insightful as they certainly are, they constitute correlational or factor analyses which marginalize the wealth of individual experience, characteristics, beliefs, and attitudes in instructed foreign, rather than second, language learning contexts. The present article is a modest attempt to bridge this gap, seeking to investigate the scope of stress-reducing strategies employed by English philology students in the course of a naturally-occurring language test administered to learners of English as a foreign language. The ecological perspective was chosen in order; the present author was familiar with the context of instruction and could control a wider spectrum of variables involved: the researcher was the participants' regular teacher, had taught the course, designed

the test, administered it and had known the respondents for the four and a half years prior to the study. Immediate reports and questionnaires yielded data whose analysis provided grounds for formulating tentative pedagogical recommendations and making some suggestions for further research.

2. Language anxiety

The study of LA commenced in the second half of the previous century (e.g., Horwitz, Horwitz and Cope, 1986; Horwitz and Young, 1991) recognizes the unique character of this type of anxiety, as it results from the nature of the language learning process. MacIntyre (1999: 27) defines it as “the worry and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language”. Research conducted by Horwitz et al. (1986) has shown that LA correlates with three performance anxieties: communication apprehension, fear of negative evaluation and test anxiety. Negative emotional reactions might be intensified in the classroom context where learners' ability to deal with language tasks is evaluated by the teacher, who often appears to be the only proficient language user. Moreover, as Horwitz et al. (1986: 128) point out, students are clearly aware of the ongoing evaluation made by their peers. No less stressful are the tests and exams every learner is required to take at different stages of the learning processes. Results of numerous studies into LA reveal the debilitating impact of negative emotions; for example, MacIntyre and Gardner (1994) and Onwuegbuzie, Bailey, and Daley (2000) argue that anxiety interferes with cognition at the input, processing and output stages. The impact of LA on learner cognition can be accounted for using Tobias's model (1979, 1986 as cited in MacIntyre, 1999), according to which highly anxious language learners experience a mental block which hinders the processing of information when it is first encountered, subsequently, when connections are made between new and already existing knowledge, and, finally, while demonstrating the scope of acquired knowledge at the production stage. Much in the same vein, assumptions made by Horwitz et al. (1986) concerning the existence of a relationship between higher levels of LA and lower language achievement have been corroborated in more recent studies (e.g., Dewaele, 2007; Gardner and MacIntyre, 1993; Woodrow, 2006). Moreover, it has been established that language processing mechanisms can be affected at different proficiency levels, as shown, in the studies by Aida (1994), Daley, Onwuegbuzie and Bailey (1997), and Piechurska-Kuciel (2008) among others, with the caveat that higher levels of LA are mostly reported at lower levels of advancement, which has led to the claim that more proficient learners are less anxious (Chamot, 2004; MacIntyre, Noels, and Clement, 1997). Nevertheless,

as shown by MacIntyre et al. (2003) and also corroborated by Liu (2006), advanced students are also prone to feelings of anxiety because practice or communication opportunities increase and classroom challenges become more demanding, or simply because they are aware of higher standards.

However, a question arises at this junction, whether tension and worry related to language learning produce only adverse effects. Dörnyei and Ryan (2015: 177) note that anxiety appears to be “the most misunderstood affective variable of all”, as, following MacIntyre (2002), they observe that the effect of anxiety on performance might be positive since a common reaction to anxiety is increased effort, especially if the impact of it is perceived as mild. Oxford (1999), for example, pointed out that anxious students listened to instructions more attentively than their more confident peers, and Dewaele and MacIntyre (2014) have even found a connection between anxiety and enjoyment in L2 learning. They posited that adaptive learning behaviour is a by-product of the interplay between these two emotions, since the creativity and engagement of active and successful learners are spurred in the presence of some degree of anxiety. The researchers observe that “Enjoyment and anxiety will cooperate from time to time, enjoyment encouraging playful exploration and anxiety generating focus on the need to take specific action from time to time” (Dewaele and MacIntyre, 2014: 262).

Dörnyei and Ryan (2015: 180) note that although LA appears to be one on the most extensively researched affective variables in SLA, its impact on the process of language learning is far from fully understood and it still requires attention; first, its dynamic nature should be taken into consideration, as well as the “types of adaptations that can lead the behavioural outcomes of anxiety both in the positive and the negative direction”. One such “adaptation” could be the employment of learner strategies since, perhaps, positive or negative consequences of anxiety are related to ways in which language learners deal with it.

3. Affective strategies

No matter if referred to as *methods and techniques* (O’Malley and Chamot, 1994), or *attempts, actions, steps* (Cohen, 1996; Oxford, 2011), *thoughts and behaviours* (Cohen 2003, 2012), or finally, *learner’s contributions* (Dörnyei and Skehan, 2003), language learning strategies (LLS) denote what learners do on the mental or physical plane to attain a desired goal, as opposed to what teachers require them to do to learn a foreign language. In the words of Cohen (2012: 136), LLS are “Thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of

tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target-language performance". Given the vast range of meanings the term LLS attempts to encompass and hence difficulty in offering a comprehensive definition, Macaro (2006: 320) proposed a list of characteristics of LLS which include: (1) their location: LLS are conscious mental operations in working memory; (2) size, abstractness and relationship to other strategies: describing of a strategy cannot be done by reference to subordinate strategies because they constitute aspects of the most basic level of cognition; (3) goals: LLS are implemented to achieve explicit learning goals; (4) tasks: strategies are both relevant to a particular task and transferable to others. The list of definitional characteristics compiled by Griffiths (2013), in turn, comprises six features: (1) strategies are active; (2) they are conscious; (3) are chosen by learners; (4) are goal-oriented and purposeful; (5) are employed to regulate learning, and (6) to achieve learning goals, as opposed to communication.

Reviewing O'Malleys and Chamot's (1990) and Oxford's (1990) strategy frameworks, Dörnyei and Ryan (2015) divided LLS into four main groups: (1) cognitive strategies thanks to the application of which learners manipulate or transform the target language (TL) through identification, retention, storage and/or retrieval; (2) metacognitive strategies used to call upon higher-order strategies to monitor, analyze, evaluate, plan, and organize learning; (3) social strategies that contribute to increasing TL communication and practice, and finally, (4) affective strategies helping learners regulate their affect. Oxford (2011: 64) defines the latter as actions that enable learners to take control of emotional conditions and experiences. In her more recent revision of the previously advanced taxonomy, Oxford (2011) proposes a division into three main categories: cognitive, affective and sociocultural-interactive but also comes up with three meta-strategies: meta-cognitive, meta-affective and meta-sociocultural-interactive which operate at a higher or "meta" level acting as guides in their respective categories. Meta-affective strategies are envisaged by Oxford (2011: 62-63) as the "electricity manager" capable of "sparking" emotions, motivation, beliefs and attitudes, whereas affective strategies play the role of "electricity workers" that take action when their manager points at an affective need or problem. Affective strategies include: (1) activating supportive emotions, beliefs and attitudes, and (2) generating and maintaining motivation and comprise a whole host of tactics that help learners deal with individual problems and obstacles, as is the case with the challenge of a test that a group of advanced students of English is required to take. The study in the remaining part of this article is an attempt to shed more light on the employment of affective strategies to reduce the stress evoked by a high-stakes language test.

4. Aims and research questions

The study aimed to investigate the application of affective strategies (ASTs) among advanced learners of English as a foreign language in the course of an authentic high-stakes achievement test which was taken as a component of an official summative assessment procedure. More specifically, an attempt was made to address the following research questions:

1. What is the level of anxiety related to test-taking among advanced learners of English, as reported before, during and after the test?
2. What ASTs do students use before, while performing, and after the language test?

4.1. Participants

The sample consisted of 25 students, 15 females and 9 males, belonging to two separate groups, $n = 12$ and $n = 13$, respectively, all of whom were English majors in the final year of their 5-year MA programme. On average, their learning experience amounted to 14 years with a little variation as indicated by a low SD of 1.33. Although, according to the official academic course requirements, they should have reached C1/C2 level in terms of the *Common Framework of Reference for Languages*, there was a certain degree of variation with respect to language level, with some students representing a lower or higher level of control over specific skills and subsystems. The average grade achieved in the end-of-the year practical English exam was 3.66 (SD = .62) on a scale from 2 (fail) to 5 (very good). The grade average for the semester for the course which culminated in the test under investigation was 3.94 (SD = .60). The comparatively low standard deviations testify to the uniform character of the sample with respect to both formative and summative evaluation of their linguistic competence. Apart from attending classes in speaking, writing, and grammar throughout the duration of the academic course and phonetics and use of English at one of its points, the respondents were required to participate in courses in literature and culture as well as linguistics and foreign language methodology, in all of which English was used as the language of instruction. Besides the numerous hours of instruction and individual study necessitated by the course, the respondents enjoyed contact with English outside the educational system mainly through the Internet: watching films, reading, playing games or contacting foreigners thanks to the benefits of computer mediated communication.

4.2. Data collection and analysis

The data collection procedure took place in a regularly-scheduled use of English class taught by the researcher on a weekly basis. The course, spanning two semesters, comprises 60 hours focusing on grammar and lexis and, given the proficiency level and demands of the learner group, consists in performing mainly communicative tasks with the focus placed on rendering subtle shades of meaning thanks to the use of various grammatical structures. Another focal point of the use of English course is “word grammar”, understood as the grammatical information carried by a lexical item itself and the ways it affects both the structure and meaning of an utterance. The test during which the data were collected was the first of three tests administered each semester, the average of which comprises the end-of-the-semester grade, and so it can be considered high-stakes, as its result will importantly affect the final grades of the students. The test was constructed by the groups' regular teacher for the purpose of checking the students' degree of mastery of the part of the material covered in the first month of the second semester. It was intended to be an achievement test reflecting the scope of material and types of activities which had been performed in class. The test targeted the use of modal verbs and pronouns in academic discourse and its completion took 30 minutes, which makes one third of the whole class. The total number of points was 26 and the average score in both groups was 22.04 (SD = 1.31), which indicates a homogenous level of the participants who appear to be highly experienced and motivated learners.

The objectives and design of the study were presented to the participants beforehand and their filling in a short background questionnaire was considered as giving their consent to take part in the study. Moreover, they were informed they could withdraw from the procedure at any of its stages, but none of them did. The data concerning test anxiety and strategies used were collected, with a view to using them for research purposes, by means of immediate reports in the form of a grid and a questionnaire. The grid consisted of three scales from 1 (least anxious) to 10 (most anxious) where the respondents were to indicate their level of anxiety before, during and after the test. The questionnaire, which was open-ended, inquired into the ways they dealt with tension and negative feelings before the commencement of the test, when the test was in progress, and immediately afterwards. The survey included the following questions:

1. What did you do to relieve stress before the test?
2. How did you deal with tension during the test?
3. If you felt anxious after the test, how did you deal with negative emotions?

It should also be noted that instructions and items in the data gathering tools were worded in the students' mother tongue; however, participants were instructed the answers could be provided both in English and Polish, with Polish being preferred by all but one student. It turned out that in the majority, quotes presented in the subsequent part of the present article had to be translated by the present author. Respondents completed the grids and answered the questions in less than 15 minutes. The numerical data were analysed by calculating means and standard deviations and performing *t* tests. The answers provided in open-ended items were analyzed qualitatively, by identifying recurrent themes, labelling and grouping.

4.3. Findings

The reason for which the respondents were requested to assess the level of anxiety related to test-taking was to establish whether, if at all, English majors at such a high proficiency level and in their final year of education experience anxiety in relation to tests held regularly in the course of classes they attend. This decision was made to establish the presence of anxiety before an attempt to tap into strategies employed to cope with it. The highest degree of anxiety was reported before the test with a mean of 5.64 on a scale from 1 to 10, which seems relatively mild; the SD was 2.65, which indicates a moderate degree of variability within the sample. Language anxiety when the test was in progress was only slightly lower at the level of 5.0, ranging again from 1 to 10 (SD = 2.48). As expected, the lowest level of anxiety was reported for the time after the completion of all the tasks in the test and reached the level of 2.6 with the smallest range from 1 to 8 and lowest value of SD at 2.0, suggesting a greater homogeneity of responses within the group. The difference between values reported before and during the test was found to be insignificant ($t = 1.376, p = .181$), whereas the difference between anxiety indicated during and after the test proved significant ($t = 9.537, p = .000$), as indicated by the results of dependent samples *t*-tests. Interestingly, not all of the students felt less anxious when the test began, as 6 of the participants (24%) reported higher tension during the test than before, while two (8%) experienced the same degree of tension on the two occasions. In none of the cases was the level of anxiety higher after the test than during or before.

The main part of the survey was intended to investigate the repertoire of strategies respondents used to relieve stress or ease the tension originating in the stressful situation of a test. In reply to the first question, which dealt with anxiety before the test, the respondents most frequently mentioned repeating the material on their own, looking through their notes, or talking to

other students on issues that were unrelated to the challenge they were to face. Such tendencies are illustrated in excerpts such as: "I kept repeating the phrases", "I repeated important aspects and key vocabulary", "I spent the time before the class in the cafeteria laughing and talking about funny things". Many students revealed resorting to self-encouragement and positive thoughts which was intended to help them alleviate negative affect related to the assessment by convincing themselves that "the test will not be difficult", "there is nothing to worry about", "I am well-prepared", or reminding themselves that "there is always a retake". Responses to the first question also included reference to concentrating on the goals to be achieved, which was perceived as a way of avoiding or dispersing negative emotions. Two of the participants reported eating something delicious just before the lesson and many of them declared that they performed some form of physical activity to release tension – they walked, fiddled with a pen, or breathed deeply. Another two students said that listening to music helped them cope with test anxiety. Unlike those who could relax interacting with others, there were students who disclosed that they avoided talking to their peers as in "I came just in time not to talk to anybody". Two of the respondents declared that they did nothing at all because they did not experience any negative feelings: "I wasn't nervous so I didn't need to do anything". A different reason for not taking any action was mentioned by another student, who appeared helpless in the situation: "I did nothing because I know that nothing helps". What is interesting is that some of the students made comments related to dealing with test anxiety in general and not only with reference to this particular test. Such responses stressed the importance of regular study, having a good-night's sleep, or a nutritious breakfast before coming to school on the day of the test.

With respect to strategies employed during the test, the majority of the students declared that staying focused on the tasks they were performing enabled them to relieve tension. The following comments illustrate this point: "I didn't think about being stressed but read the instructions carefully", "I tried to calm down and concentrate", "I wasn't really anxious when I concentrated . . .", "I tried to stay focused on the test only", "I tried very much to analyze the tasks calmly and let my thoughts drift away from negative sensations". Comments on dispersing pessimistic thoughts through motor activity involved only reference to "breathing in and out deeply" or "slowly." One of the participants reported that they could feel anxiety diminish with time as subsequent tasks were solved and added a general comment that "much depends on the teacher; with this teacher, in a nice and stress-free atmosphere, there was nothing to worry about, and nothing serious could happen".

Although most of the respondents indicated a decrease in the anxiety they experienced on completion of the test, its level remained higher than the lowest point on the scale for 62% of the sample. Relief was the dominant feeling the majority of the participants declared immediately afterwards, as if an automatic reaction was triggered when the test ended, thus there was no need to apply any strategy to cope with tension. Nevertheless, even if anxiety was less severe, it persisted for the time spent on completing the survey and some of the students identified ways they dealt with it. Some disclosed that they tried not to think about what had just happened and the possible mistakes they had made. A few talked to other students on topics that were not directly related to the test, or just thought about something that would direct their attention away from their worry, as indicated by the following comment: "I felt a little tense because I was not sure whether I did well or badly but I tried to think about pleasant things and forgot about the stress". One of the students reported that he treated himself to something delicious, presumably sweets.

4.4. Discussion

In general, the study offers valuable insights into the use of ASTs in the course of a language test administered during a class which is part of the final year academic course designed for students majoring in English. As regards the first research question concerning the level of anxiety experienced immediately before, after and during the test, it should be first emphasized that the level of negative feelings provoked by the situation was not very high, with ratings placed somewhere in the middle of the scale for the measure before and during, and a significantly lower level for the measure after the test. Surprising as it may seem, despite years of training and having written an innumerable number of tests, students still feel anxious when facing evaluation. The highest level of anxiety, which was reported as being before the test, might be attributed to a degree of uncertainty about the design and requirements of the test. However, once the test started, most of the students' tension decreased; nevertheless, the reduction was not significant, which vividly demonstrates the anxiety-provoking quality of a formal test. The few rare cases of rising anxiety levels, when compared to what was felt before the onset of the procedure, are students who might have become discouraged when they saw the demands the tasks posed, or realized that they had not prepared well enough to meet the challenge. Further analysis of these students' test scores showed that two of them had results in the lowest quartile, but the results of the other two were very high, which probably testifies to the role of self-confidence in assessing one's chances in a situation like this. Another possible

explanation may be that these two differ in personality types or in feelings of self-efficacy. As expected, the degree of language anxiety reported by the participants on completion of the test was the lowest; since many of them declared they felt immediately relieved which can be understood by anyone who has accomplished a demanding, difficult task.

With respect to the second research question, concerning the scope of affective strategies used by students, it was expected that the list of such tactics applied by students might not be too extensive, as it would consist of behaviours that had been adopted over the years because they had been proved useful. The decision to investigate strategic behaviour among advanced adult learners was not accidental as it was hoped that establishing which strategies are applied by experienced and proficient language learners would offer an opportunity to tap into tactics that have proved to be truly effective. It was expected that this unique and largely autonomous group of students after years of instruction and self-study would demonstrate a reliable range of strategies that had been refined and tested in the course of study. The list of strategies employed by learners before the test turned out to be the longest, as it included behaviours related to different spheres of activity: in the cognitive domain positive thinking, autosuggestion, and self-encouragement, on the social plane by intensifying contacts with others or avoiding them and in the physical domain: walking and playing with objects, or eating something. The application of such a relatively large scale of strategies prior to the testing procedure might have been necessitated by high levels of anxiety and the fact that immediately beforehand there was nothing else the students could concentrate on that would disperse fearful thoughts.

A considerably smaller repertoire of ASTs was compiled from responses to the second questionnaire item: *How did you deal with tension during the test?* A majority of the students admitted that they had no time to deal with fear since they were so preoccupied with test tasks and activities. Thus, it can be concluded that concentrating on the task in hand may ease tension and so it appears to be the most commendable tactic. Although a mild degree of anxiety persisted on completion of the test, most of the participants declared that their negative feelings disappeared automatically. Still, there were a few participants who intentionally diverted their thoughts from the unpleasant experience, or chose to interact with others in order not to contemplate what had just happened.

In spite of its contribution to the understanding of the role of stress-reducing strategies, the study suffers from some weaknesses that may account for the difficulty experienced in identifying more definite trends and pinpointing a larger number of tactics, which might perhaps lead to formulating some recommendations for strategic instruction. First, the small number

of participants and the fact that they comprise a relatively unique sample makes generalizing from the conclusions highly problematic. Had the study involved learners at different levels of proficiency, recruited from various age groups, the analysis might have yielded more diverse results and a more comprehensive list of possible strategies that help students overcome anxiety. In addition, it would seem that considering a wider range of individual differences might have offered a greater insight into strategic behaviour targeted at relieving stress relating to language learning. And thus, investigating the learners' motivation, belief systems, or learning styles might have provided a richer pool of data which might have disclosed more intricate patterns of interrelationships underlying the generation and control of language anxiety. Finally, the use of additional tools of data collection, such as interviews with some of the participants, (or all of them given the small size of the sample), would have allowed the present author to probe deeper and perhaps reveal with a greater degree of precision what underlies the choice of certain ASTs.

5. Conclusions, implications and directions for future research

The value of the present study lies mainly in the fact that it explores strategic behaviour relating to anxiety in the course of an authentic high-stakes test in the presence of the regular teacher and as part of the usual classroom procedure. Adopting an ecological approach allows, in the conviction of the present author, a deeper understanding of the processes involved in instructed language learning to be gained. Departing from laboratory procedures or large-scale data-gathering schemes renders a finer-grained picture of the learner in their environment, not as "abstract bundles of variables," in the words of Ushioda (2011: 12), but as individuals whose actions are very much dependent on the functioning of the context which they themselves shape to a large extent. Undeniably, the results of the present study are far too tentative to serve as a basis for far-reaching pedagogical recommendations; however, it seems evident that effective application of ASTs might have a special bearing on the success rate of every learner who is required to take tests and exams of various types and at all levels of instruction. Certainly less experienced students at lower levels of advancement might benefit from being made cognizant of how more proficient learners deal with negative affect. However, for more concrete and reliable recommendations to be offered, further research is needed into the ways ASTs are used to relieve stress effectively. Such investigations could look into the impact of other individual differences, or take into account different types of tests, such as oral interviews, for example, which are considered most anxiety-provoking of all. When it comes to research

methodology, further explorations of the use of strategies which mitigate test anxiety should take into consideration accounts of individual learners in the form of stimulated recall, think-aloud protocols, interviews, or narratives, alongside quantitative larger-scale investigations to show wider tendencies and patterns.

BIBLIOGRAPHY

- Aida, Y. 1994. "Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese". *The Modern Language Journal*, 78: 155-168.
- Chamot, A. U. 2004. "Issues in language learning strategy research and teaching". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1: 14-26.
- Cohen, A.D. 1996. *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues*. Minneapolis, MN: National Language Research Centre, University of Minnesota.
- Cohen, A.D. 2003. "The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies and tasks meet?". *IRAL* 41: 279-291.
- Cohen, A.D. 2012. "Strategies: The interface of styles, strategies, and motivation on tasks". (in) *Language Learning Psychology: Research, Theory and Pedagogy*. (eds. Mercer, S., Ryan, S. and Williams, M.). Basingstoke, Hampshire: Palgrave: 136-150.
- Daley, C. E., Onwuegbuzie, A. J., and Bailey, P. 1997. Predicting achievement in college-level foreign language courses. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN. ERIC Document Reproduction Service No. ED415273
- Dewaele, J.-M. 2007. "The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners". *The International Journal of Bilingualism*, 11: 391-409.
- Dewaele, J.-M. and MacIntyre, P.D. 2014. "The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4: 237-274.
- Dörnyei, Z. and Ryan, S. 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. and Skehan, P. 2003. "Individual differences in second language learning". (in) *The Handbook of Second Language Acquisition* (eds. Doughty, C.J. and Long, M.H.). Oxford: Blackwell: 589-630.
- Gardner, R.C. and MacIntyre, P.D. 1993. "A student's contribution to second-language learning. Part II: Affective variables". *Language Teaching*, 26: 1-11.
- Griffiths, C. 2013. *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Horwitz, E.K. 2010. "Foreign and second language anxiety". *Language Teaching*, 43: 154-167.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., and Cope, J.A. 1986. "Foreign language classroom anxiety". *The Modern Language Journal*, 70: 125-132.
- Horwitz, E.K., and Young, D.J. (eds.). 1991. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Liu, M. 2006. "Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels". *System*, 34: 301-316.
- Macaro, E. 2006. "Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework". *The Modern Language Journal*, 90: 320-337.
- MacIntyre, P.D. 1999. "Language anxiety: A review of the research for language teachers". (in) *Affect in Foreign and Second Language Learning* (ed. Young, D.J.). Boston: Mc-Graw Hill: 24-45.
- MacIntyre, P.D. 2002. "Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition". (in) *Individual Differences in Second Language Acquisition*. (ed. Robinson, P.). Amsterdam: John Benjamins: 45-68.
- MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. 1994. "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language". *Language Learning*, 44: 283-305.
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clément, R., and Donovan, L.A. 2003. "Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs". *The Canadian Modern Language Review*, 59: 587-605.
- MacIntyre, P.D., Noels, K.A., and Clement, R. 1997. "Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety". *Language Learning*, 47: 265-287.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A., Bailey, P., and Daley, C.E. 2000. "The validation in three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process. The input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale". *Language Learning*, 50: 87-117.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Oxford, R.L. 1999. "Anxiety and the language learner". (in) *Affect in Language Learning*. (ed. Arnold, J.). Cambridge: Cambridge University Press: 58-67.
- Oxford, R.L. 2011. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Longman.
- Piechurska-Kuciel, E. 2008. *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*. Opole: Opole University Press.
- Tobias, S. 1979. "Anxiety research in educational psychology". *Journal of Educational Psychology*, 71: 573-582.
- Tobias, S. 1986. "Anxiety and cognitive processing of instruction". (in) *Self Related Cognition in Anxiety and Motivation* (ed. Schwafzer, R.). Hillsdale, NJ: Erlbaum: 35-54.
- Ushioda, E. 2011. "Motivating learners to speak as themselves". (in) *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. (eds. Murray, G., Gao, X. and Lamb, T.). Bristol: Multilingual Matters.
- Woodrow, L.J. 2006. "A model of adaptive language learning". *The Modern Language Journal*, 90: 297-319.

Krystyna Drożdżał-Szelest

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
krysiad@wa.amu.edu.pl

Mirosława Anna Domińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
dominska@amu.edu.pl

DEVELOPING WRITING STRATEGIES OF POOR LANGUAGE LEARNERS AT THE LEVEL OF JUNIOR-HIGH SCHOOL

Abstract

Although language learning strategy research has been going on for almost forty years and has provided both theorists and practitioners with an abundant body of knowledge on the subject, there are still areas that need further investigation. One such area is the use of strategies in language skills development, with the skill of writing being singled out as deserving special attention. It is suggested that in order to better understand the processes involved, we need more information concerning the development of the skill by learners, as well as more data revealing the effects of strategy based instruction, especially with reference to children and adolescents in different foreign language learning contexts.

Hence, this article makes an attempt to contribute to the ongoing discussion by focusing on a special group of learners – poor language learners, at a risk of educational failure – who are learning a foreign language (English) in the context of junior high school. The article consists of two parts: its theoretical sections focus on some issues related to poor language learners, with emphasis on factors impacting their school problems in general and learning of the writing skill in particular. Then, based on the literature review, some research findings concerning writing strategies and the effects of strategic training are discussed. The second part presents and comments on the data obtained during the course of an informal study carried

out in a junior high school within the framework of an educational project which was remedial in character.

Keywords: language learning strategies, poor language learners, strategy based instruction, writing in a foreign language

Słowa kluczowe: pisanie w języku obcym, słabi uczniowie (w odniesieniu do uczenia się języka), strategie uczenia się języka, trening strategiczny (trening w zakresie strategii)

1. Introduction

In spite of the abundance of research studies carried out on language learning strategies in different learning contexts since the late 1970's, researchers point to the fact that there are still important areas that need further exploration. Among such areas are how students develop language and learning or study skills, the influence of which on achievement in the context of language skills is still undervalued, if not ignored by teachers. Hence, the aim of this article is to contribute to the ongoing discussion by presenting findings from an informal study focusing on learners whose underdevelopment or lack of relevant learning/study skills qualifies them as poor learners not only in terms of language learning, but also in terms of general education. The study aimed to identify strategies used by these learners to develop their writing ability in English and compare them with strategies used by more successful language learners. It also attempted to consider to what extent the learners would be able to improve or modify their learning skills as a result of strategy based instruction.

Writing is a skill which is considered difficult to acquire even in one's native language, thus it comes as no surprise that learning to write in a new language can be an extremely frustrating, time consuming process which, in addition, requires a lot of effort. As it is not often regarded as a high priority in language classrooms, it is necessary for learners to be aware of their writing needs in the foreign language, in order to be able to develop the skill by themselves. More significantly, learners (and teachers as well) need to realise that there is a difference between *writing to learn the language* and *learning to communicate in writing*, with the latter gaining in importance in the globalized world. It seems that for learners at a lower level of language proficiency, especially 'poor language learners', it will probably be more practical to focus on *writing as a support skill*, both in and out of the language classroom. Perceived in such a way, writing becomes a tool which helps to consolidate learning of other skills and language components; it may be used, for instance, to support

the learning of grammar and vocabulary or as a preparation for a speaking activity. In short, it is crucial, especially for poor language learners, to become aware that writing is a “good thing” in language learning for a variety of reasons, the most important perhaps being that it allows conscious development of the language which is indispensable in becoming a successful language learner.¹

According to Rubin and Thompson (1994: 110), “if you are a good writer, you will probably be a good writer in a foreign language once your language proficiency allows you to deal with ideas freely”. They believe that most learners are capable of recognizing strategies that helped them write well in the native language and of transferring them to the foreign language learning context. It seems, however, that such an assumption may be over-optimistic, if not unfounded, when we deal with poor language learners.

It often happens that when labelling students ‘poor language learners’ teachers tend to overlook the fact that such students typically experience problems with school learning in general, and that the problems in question can be generated by a number of different factors, with “learner attitudes and approaches” foremost as far as levels of achievement are concerned (cf. Cottrell, 2001: 29-35). It is vagueness about the object of learning, among other things, that is perceived as decisive. This refers to the fact that learners are neither aware of the goals of learning a particular school subject or skill, such as learning a foreign language, nor do they perceive its purpose and significance, as is often the case with learning to write in a foreign language. Equally important, especially among adolescents, may be “their fears of disclosing difficulties”, because, for instance, other students may find out that they need help and thus ridicule and reject them, or teachers may have poor opinion of them as a result of their lack of progress and/or poor performance in class (e.g. not being able to write). Another problem will be anxiety about ‘not being good enough’ (such as not being good at current performance in writing in comparison to other, more able peers), which will, undoubtedly, contribute to the students low self-esteem related to their cognitive/intellectual capacities and may result in loss of motivation to learn. It is also quite common that students do not know how to evaluate their own performance, i.e. they lack self-evaluation abilities. Finally, often students are attached to inefficient strategies, which results from their not being aware of own learning styles or strategies that would be most useful. Having no relevant knowledge, they

¹ On the other hand, *writing as communication* plays an important role as well, as, among other things, it lets learners express their personalities and, perhaps more importantly, is valuable in itself as learners may derive satisfaction just from having something written on their own (cf. Harmer, 1998: 79) which, in turn, may contribute to their overall confidence.

stick to the “ways” they feel safe with, which in turn inhibits their language learning (c.f. Cottrell, 2001: 29-35).

Thus, the question arises whether it is possible to help such learners to overcome their problems and provide them with tools which, when deployed in a skillful way, will contribute to higher levels of achievement not only in language learning, but also in different areas of school education. The answer to this question seems to be the development of relevant skills and strategies.

In Cottrell’s words, “skills refer to the quality of performance which is developed through practice, training and experience” and “to be skilled is to be able to perform a learned activity well and at will” (2001: 9). As far as language learning is concerned, Cohen (2011: 17) explains, that “skills” mean the ability to do something and strategies “are the means to operationalize a skill”. Thus, referring to skills-based approach, he views strategies “in terms of their role in operationalizing both the receptive skills of listening and reading, and the productive skills of speaking and writing”. In his opinion, strategies are needed in the language learning process for the following reasons:

1. To enhance learning;
2. To perform specific tasks;
3. To solve specific problems;
4. To make learning easier, faster, and more enjoyable;
5. To compensate for a deficit in language proficiency (cf. Cohen, 2011: 29-31).

In the section below the most important findings from writing strategies research will be discussed to support the above claims.

2. Literature review – research on writing strategies

Even though the number of studies on learning to write in a foreign language and the effects of instruction on the development of writing ability is rather scant in comparison with research on other language skills and areas, their findings are important in arriving at a better understanding of how language learners use strategies and what can be done to support them in their endeavors to become more successful language learners.

When it comes to poor language learners, some earlier studies investigating the use of language learning strategies (see, for instance, Vann and Abraham, 1990; Wenden, 1991, 2001; O’Malley and Chamot, 1990; Oxford, 2008) were of significance in identifying differences between “good” and “poor” language learners. They revealed that more effective language learners deployed a greater variety of strategies, which they used more often; in addition, they proved to be better at identifying problems with learning and using the language, as well as talking about them (cf. O’Malley and Chamot,

1990: 143). On the other hand, as Oxford (2008: 51) notes, “less proficient learners often use strategies in a desperate way, not knowing how to identify the needed strategies”. Poor language learners in Vann and Abraham’s study were found to have problems with choosing strategies appropriate to the task at hand and, in the words of the researchers, “apparently, (...) lacked certain higher-order processes, what are often called **metacognitive strategies** or self-regulatory skills, which would enable them to assess the task and bring to bear the necessary strategies for its completion” (1990:191).

Thus, to sum up, it is *metacognitive knowledge*, defined as “that part of our long-term memory that contains what learners know about learning”, which is decisive in differentiating between successful and poor learners, and can be considered the key to effective learning, and hence, performance in a foreign language classroom (c.f. Wenden, 2001: 44-45)². Metacognitive knowledge is also believed to be critical to the self-regulation of learning³; in other words there exists a strong relationship between what learners know about language learning and their approach to the task at hand. Research conducted in different educational contexts provides convincing evidence that it is possible to change the effectiveness with which students learn. According to Miller (1996: 19), “developing study skills in school and college students can have dramatic effects on their academic achievement”, especially as very often poor performance in class can be attributed to the wrong approach to the task on the part of the students, or no approach at all, and not because of a lack of ability as such. He is of the opinion that “by introducing students to strategy training it is possible to make them re-think the aims of study” and introduce to them more efficient and interesting ways of learning, giving them at the same time “a sense of mastery over their study situations” (ibid.). The results include an increase in their confidence as well as a desire to face new challenges.

Cottrell also supports the idea that training students in relevant study skills will result in improvement in areas such as attitude to learning, strategy use, flexibility as far as the context of learning is concerned, thinking skills or metacognition in general, and awareness or rather “our meta-awareness of ourselves as learners” (2001: 45-46). Additionally, she emphasizes the role of “personal qualities”, such as “motivation, commitment, awareness of what is

² According to Wenden (2001: 46), from the point of view of effective learning, three types of *metacognitive knowledge* are distinguished: **person**, **task**, and **strategic knowledge**, focusing on, respectively, **learner**, **task**, or **process variables**.

³ **Self-regulation** “refers to the processes by which learners plan how they will approach a task, their task analysis, and how they actually monitor its implementation” (Wenden 2001: 50); it is also known as **self-direction**.

required, perseverance, and the ability to manage set-backs” and draws attention to the fact that students benefit from explicit teaching focusing on reflecting on practice, learning to learn, applying learning to new contexts, etc., all of which contribute to improving one’s performance (Cottrell, 2001: 9).

A similar stance is taken by Anderson (2008: 104) who claims that “rather than focusing learner attention only on language issues, educators can structure a learning atmosphere where thinking about what happens in the learning process will lead to stronger language skills”. Among the tools to develop metacognition, he lists language learning surveys and questionnaires, group evaluation forms, and self-assessment on classroom tasks (cf. *ibid.*: 105-107).

In her review of different studies on writing strategies, Chamot (2001: 32) confirms that differences between more and less effective writers were found in the number and range of strategies used, how these were applied, and whether they were appropriate for the task. As she explains, in the studies reported, “students’ understanding of the tasks’ requirements and whether they could match a strategy to meet the requirements seemed to be a major determinant of effective strategy use”. These were good language learners (writers) who proved skillful at matching strategies to the task they were working on, while the less successful learners seemed to lack metacognitive knowledge about the task requirements needed to select appropriate strategies. Chamot found this trend to be consistent among different age groups (children, high school students, and adult language learners) and in both ESL and EFL contexts.

Metacognitive strategies were found to be important in other studies of writing strategies as well. For instance, Bloom found that even though the students most frequently used cognitive strategies, “those students who used both cognitive and metacognitive strategies in their L2 writing were able to outperform those who used cognitive strategies alone, supporting the claim that learners with control over a wider range of strategies will be more successful” (2008: 106-107).

Other findings indicate that language learners/writers use a wide range of strategies in an attempt to learn to write and to communicate in writing and that their “strategic behavior” depends on a variety of factors. For instance, it was found that choice and use of strategies was influenced by the learners’ literacy in their first and/or second language as well as their educational experience, with their perception of the *usefulness of strategies* playing an important role (cf. Manchón et al., 2007). In terms of strategy use, Bloom (2008: 112) notes that learners treat the first language as an important problem-solving device and use it consciously when they need to understand the assignment, to plan content and organization of their writing, to monitor, to translate “key words and phrases”, etc. She believes, however, that no matter

how useful this strategy may seem to the students, in the long run, overreliance on or overuse of it, may have some “undesirable side-effect” on second/foreign language writing.

As a result of research focusing on writing strategies deployed by foreign language learners, researchers have produced a list of “good writers” strategies, which might be of use when planning strategy training for less effective learners. According to Gordon (2008: 248-251), the following behaviours (here understood as equivalent to strategies) are characteristic of such learners:

1. Good writers read
2. Good writers attend to vocabulary
3. Good writers develop strategies to manage a degree of uncertainty
4. Good writers attend to meaning
5. Good writers attend to grammar
6. Good writers work on their writing until it effectively responds to the set task and the ideas expressed are clear and coherent
7. Good writers actively generate their own interest to write
8. Good writers create opportunities to write outside the classroom.

As regards the effects of strategic instruction, there seems to be general consensus among researchers that learners benefit from such interventions. The strategic behaviour of “writers” changes as a result of the instruction received in class; in other words it can be modified through strategy training (cf. Manchón et al., 2007; Cohen, 2011). For instance, the data revealed the positive influence of instruction on students’ approaches towards writing tasks and their development of *confidence and autonomy* which affected the quality of their essays in a positive way. It was emphasized, however, that the duration of the programme was crucial, as long programmes seem to produce better outcomes in terms of writing; in other words it is necessary for the students to engage in as much writing practice as possible (cf. Manchón et al., 2007: 247).

Intervention studies confirm the importance of a metacognitive component; as Cohen (2011: 179) comments, “(...) an intervention featuring metacognitive strategy instruction may enhance writing performance if the learners have the requisite skills to benefit from the intervention and if they are motivated to do so”. On the basis of the review of numerous studies he suggests, for instance, that “a focus on revision strategies in writing can contribute to student writers’ ability to think more globally” (ibid.).

Evidence supporting the claim that students can learn to use strategies and that the use of instructed strategies results in more effective learning and school achievement also comes from learning strategy instruction studies in native language (cf. Chamot 2001). It seems to be of particular importance

that "(...) improvement in writing performance has been reported in several studies in which learning disabled students were explicitly taught strategies for planning, composing and revising their writing" (Chamot, 2001: 28). Furthermore, it turned out that "limited English proficiency children taught brainstorming and clustering strategies produced significantly more elaborations in their essays and their paragraphs were better organized" (ibid.: 37).

As for other findings, researchers point to proficiency level as a crucial variable. The learners' degree of writing expertise, which accounts for differences between more and less competent writers, is decisive when it comes to the qualitative/quantitative use of strategies and the effect a strategy may have. Another critical factor seems to be the learners' (=writers') mental model of writing, ie. the conceptions and beliefs that underlie and guide their writing performance. Some important differences between more and less-skilled writers were found here, with more-skilled learners perceiving writing as a multi-dimensional process, and less-skilled following a grammar driven model, in which they focus on individual sentences rather than the construction of a whole text/discourse (cf. Manchón et al., 2007: 244).

Summing up the above discussion, it can be said that "(...) systematic instruction and practice with language learning strategies is needed for many students in order to learn how to apply strategies effectively" (Chamot, 2001: 37). It is also true, though that some students are able to acquire effective learning strategies without instruction.

3. The study

The data presented and discussed in this article come from an informal study conducted within the framework of a broader educational project of a remedial nature⁴, whose aim was to help underachieving junior high-school students boost confidence and improve their overall school performance. The students, first and second graders, aged 14-16, were diagnosed as being at the risk of educational failure due to learning/study problems and "poor grades". The original project, which was carried out in one of the junior high schools in a small provincial town near Łódź, encompassed all the school subjects and its participants were selected by their class tutors and subject teachers after consulting the school psychologist. The major criterion were low grades which identified the students as poor language learners.

The "English part" of the project involved students of English philology - teacher trainees from Adam Mickiewicz University - whose task was to help

⁴ Comenius Regio Project No. 2011-GB1-COM13-10911-2.

poor language learners improve their performance in English through providing them with remedial treatment which spanned a period of two school years and consisted of additional 60 hours of classes combined with two learning strategy training sessions. The project was not research-based, hence it can be said that the data obtained in the process constitute an added value or are a by-product of the whole venture. The main source of data were three questionnaires administered to the students before, during, and after the course of the treatment. Other procedures involved informal individual and group interviews with students and teacher-trainees as well as participant observation.

During the first year of the project there were 38 participants – 22 first graders (18 boys and 4 girls) and 16 second graders (12 boys and 4 girls). During the second year, 36 students participated in the project – 22 second graders (the former grade 1) and 14 third graders (11 boys and 3 girls, former grade 2).

Since special attention was given to the strategies deployed by the learners to cope with the development and improvement of language skills and vocabulary, at the very onset of the project they were invited to fill in a questionnaire whose purpose was twofold: to obtain information necessary for the preparation of a remedial programme addressing their actual needs in learning English as a foreign language and to gather data indispensable for assessing the effectiveness of strategy based instruction.

As has already been explained, the major focus of this article are strategies used by poor language learners to develop the skill of writing whose value, as argued in the theoretical sections, is often underestimated by the students. Because they are not aware of its role and purpose in the process of learning the language, they do not feel the need to write in English, to say the least. Hence, students were asked *how they assessed their ability to write in English* or *what they did/how they tried to improve their writing* – for instance, how they worked on making their descriptions better. There were questions about the way they dealt with written tasks in English, that is whether their approach to those tasks was similar to or different from the approach they adopted when dealing with written tasks in Polish. The students were asked similar questions after the first strategy training session (towards the end of the school year) and, then the following year, after the second strategy training session. Additionally, after each training session they were asked to indicate strategies that they had become familiar with during their English classes (from the training manual). The rationale behind this procedure was to make the strategies explicit to the students so that they could consciously refer to them when talking about their learning process.

The strategy training was conducted in the following order:

- Familiarizing students with different learning styles

- Helping students recognize their own learning styles
- Eliciting from students techniques to learn/improve their writing
- Familiarizing students with different ways to learn how to write
- Analyzing learning/teaching materials and showing students how they can use them for self-study in order to improve their writing
- Developing the ability to use techniques aimed at improving writing
- Assigning tasks enabling students to make use of the self-study techniques they were taught
- Summing up: reflection on how students managed to complete the task at hand; which of the techniques they used to complete the exercise; how successful they were.

Familiarizing students with different learning styles was explicit in form; they were provided with a description and then an explanation of how different styles work and later asked to fill in a questionnaire which allowed them to identify their own learning style profiles. Other activities included discussions about learning, brainstorming and feedback from the teacher. Coursebooks and other lesson-related materials were used to acquaint students with various techniques for learning to write and self-study to improve their writing. Both teacher feedback and self-assessment techniques were used to evaluate students' performance on written tasks. The materials used for the purpose included, among others, a Polish version of *Learning My Way. A Handbook on Language Learning Strategies* (2003) and *Learning to Learn English. A Course in Learner Training* (1989), as well as the students' regular coursebooks – *New Exam Connections 2* and *3*, and Longman *Repetitorium Gimnazjalne*.

Although the major purpose of the first questionnaire was to obtain information necessary to plan a course which was suited to the students' actual language learning needs, it also allowed some insights into their "ways" of learning to write. As the students in question had various problems and lacked interest in learning, the list they produced was not particularly impressive (cf. Fig. 1 below). 52% were not able to name any particular technique they used to develop their writing ability; while four (4) strategies were indicated in the remaining answers: 19% of the respondents claimed to *use a dictionary*; 15% stated they *used additional materials to find relevant vocabulary*, 7% *asked other people for help*; and the same percentage (7%) claimed *they tried to write a lot in English*. Their answers can be described as rather vague, which corresponds with research findings that poor learners have problems with reflecting on and reporting on/talking about how they learn.

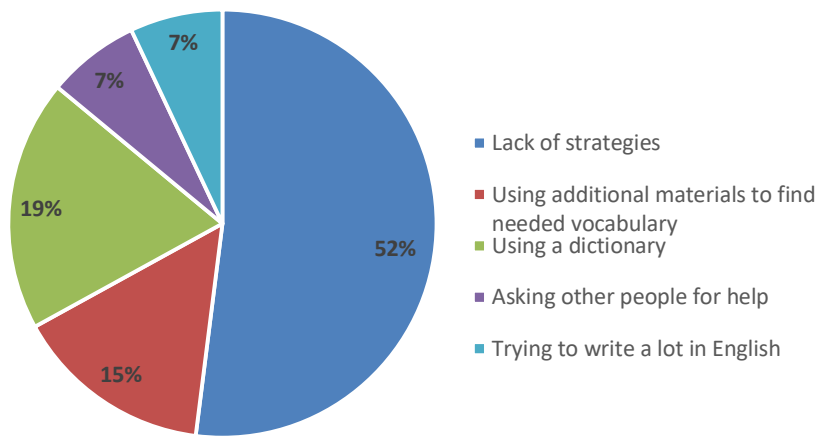


Fig. 1: Reported strategy use (writing) *before* the first strategy training session.

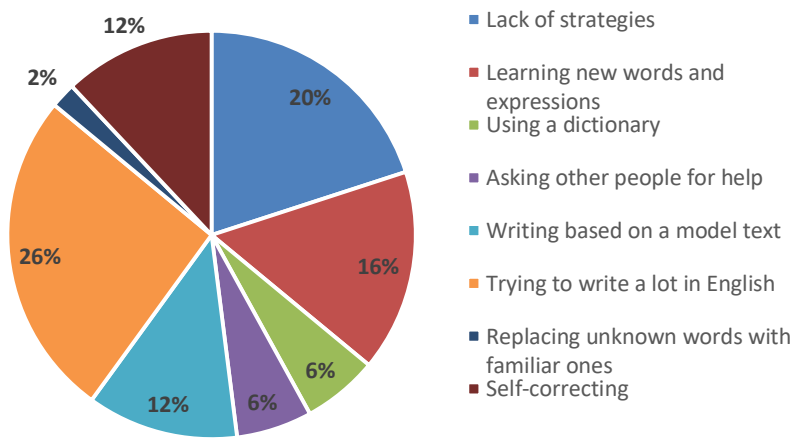


Fig. 2: Strategy use declared by the students *after the first training session*.

However, the same question asked sometime after the first training session generated more varied responses. As it can be seen in Figure 2, the range of strategies reported by the students, although still very modest, is somewhat wider. First and foremost, there were fewer students who were not able to identify any strategies (**20%** vs. 52% at the onset of the project). The same tendency appeared as far as *the use of a dictionary* (**6%** vs. 19%) and *asking other people for help* are concerned, although in the latter case the difference

is negligible (6% vs. 7%). More students seemed to take *to trying to write a lot in English* – 26% in comparison with the declared 7% before the onset of the project. What is significant, though, is the emergence of new strategies: *learning new words and expressions* (reported by 16% of the respondents), *writing based on a model text* (12%); *self-correcting* (12%), and *replacing unknown words with familiar ones* (2%). One strategy mentioned previously by 15% of the respondents, namely *using additional materials to find the relevant vocabulary*, was not among the strategies declared on this occasion.

Towards the end of the project, after the second strategy training session, however, some unexpected changes took place, as illustrated in Figure 3 below. Although the number of participants who *were not in a position to mention any strategies leading to an improvement of their writing ability* was still lower than before the treatment (**31%** vs. 52%), it actually increased by 11% in comparison with the situation after the first training session (20% vs. 31%). Also, fewer students said that they *tried to write a lot in English* – **18%** vs. 26%. Three strategies remained at the same, or almost the same, level - *using a dictionary* (6%), *asking other people for help* (6%), and *learning new words and expressions* (15%). There were more instances of *writing based on a model text* (**18%** vs. 12%), and, additionally, a new strategy – *planning what to write* (a meta-cognitive strategy) – was mentioned by 6% of the respondents. However, there was no reference to *self-correcting* or *replacing unknown words with familiar ones*, which accounted, respectively, for 12% and 2% of the total strategy use as declared by the respondents after the first training session.

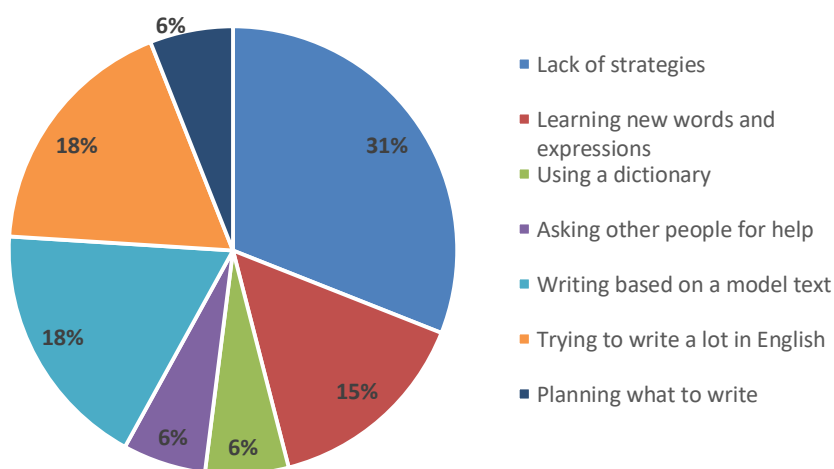


Fig. 3: Strategies reported by the students *after* two training sessions, at the end of the project.

All in all, the number and the range of strategies reported by the participants were rather limited, although, undoubtedly, some positive changes have to be acknowledged in the students' declared 'strategic behavior' between the beginning of the project and the period after the first training session (cf. Fig. 1 and Fig. 2). Trying to account for what happened, we may assume that the students – 'poor language learners' – as a result of strategy training and the remedial treatment provided by teacher trainees, suddenly discovered that there were ways which can help them achieve better grades, and, perhaps, develop higher proficiency in English – something that we could colloquially call the "wow!" effect. Having become aware of their own strengths and weaknesses and having discovered their own learning styles, many of the students found themselves equipped with tools to make their learning more efficient. What is more, they could have recognized the value of writing, not only as a support for their learning, but also as a way of communicating their thoughts and feelings to others. The very fact of becoming familiar with a number of writing strategies seemed to have offered a welcome solution to their problems with writing in English, and the process of learning English as such. No wonder that a change in their attitude towards English and learning writing (as measured by positive assessment of their efforts by their teachers) contributed to an increase in their level of motivation and confidence, which, unfortunately, did not last throughout the whole course of the project, as seen when we compare the results obtained after the first and the second strategy training sessions.

The decrease in the reported strategy use after the second strategy training session may be attributed to the fact that students (who are poor language learners) realized that the whole process of learning to write is much more complex, requiring not only a lot of time and effort but also knowing the right ways to deal with the problem. Likewise, it is quite plausible that the students, having high hopes after their initial positive encounter with learning strategies, became disappointed with the overall results, which in turn resulted in discouragement, and again, a "change of heart". Another possible explanation is that signs of fatigue and weariness appeared due to the length of the project and, which seems even more significant, the long intervals between the strategy training sessions.

It can be assumed that poor language learners, especially those at a risk of educational failure, find it difficult to improve their learning skills and habits, due to a whole variety of individual and contextual factors, some of which were discussed in the theoretical part of the article. It would be unrealistic to expect quick or radical changes, especially as these students lag behind their more able peers as far as their overall school achievements are concerned.

Looking at the strategies reported by the students before the onset of the treatment and after the first strategy training session, it seems necessary to comment on the two labelled *using a dictionary* and *using additional materials to find relevant/needed vocabulary*, especially as there is no mention of the latter later on. It is actually quite possible that by *using additional materials* the students also meant *consulting a dictionary* which somewhat complicates the issue. It comes as a surprise that this particular strategy lost popularity with the respondents and that its use decreased after the two training sessions. Among the most popular strategies, probably found useful by the participants, were: *writing based on a model text* (a safe and reliable strategy) and *trying to write a lot*. It also seems that the students realized the value of *learning new words and expressions* both for the process of writing and for learning the language in general.

To become fully aware of the difficulties experienced by poor language learners in overcoming problems related to learning to write, it might be useful at this point to compare strategies deployed to develop the writing skill as reported by more able students with those listed by learners who took part in the remedial treatment. The data obtained from the *students who did not take part in the project* (42 in number) are presented in Figure 4 below.

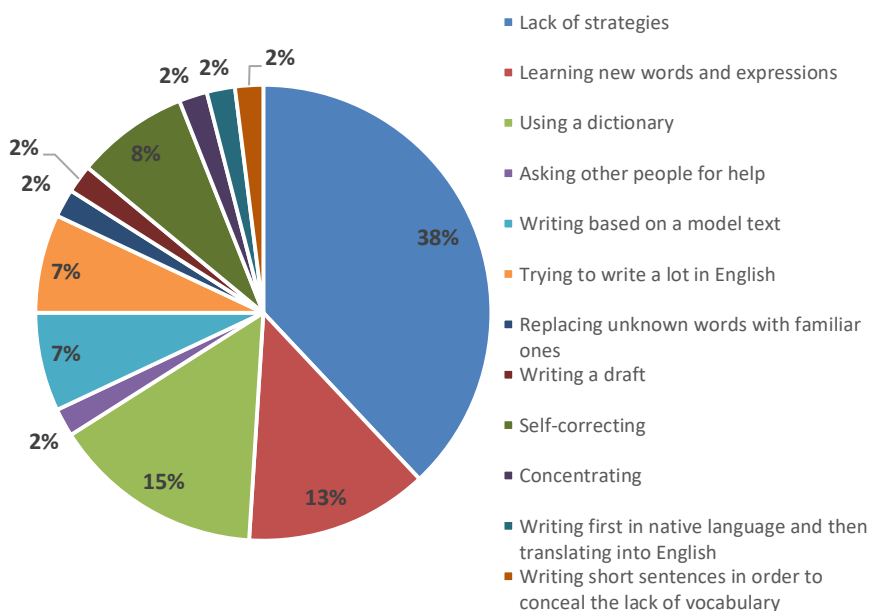


Fig. 4: Strategies deployed to improve the writing skill in English as reported by *students who did not take part in the project* (at the onset of the project).

Even though quite a large percentage of “regular” students either did not know any strategies or were not able to verbalise their knowledge (38%), the remainder reported quite a range of strategies, with *self-correcting* (15%) and *learning new words and expressions* (13%) being the most frequently mentioned. Other strategies reported by the learners included *using a dictionary* (8%), *writing based on a model text* (7%), *trying to write a lot in English* (7%), as well as instances of *concentrating*, *replacing unknown words with familiar ones*, *writing a draft*, *asking other people for help*, *writing first in the native language and then translating into English*⁵, and *writing short sentences in order to conceal the lack of vocabulary* (2% each). It does not mean, however, that the strategies reported by the students are effective or that the students who reported using them could be labelled “good language learners” or “good writers”. It simply means that they did not experience (or did not report) any serious problems either with learning English in general or with writing in English. Among the strategies mentioned by the students are meta-cognitive and socio-affective ones, however, it is **cognitive strategies**, i.e. working directly with/on the target language material, that constitute the majority. It has to be kept in mind, however, that altogether the students represented a rather low level of language proficiency, and that actually most of them were at the beginning of their adventure with English, which may account for lack of more complex strategies.

4. Conclusions, pedagogical implications and suggestions for further research

Bearing in mind the informal nature of the project, the number of participants and the context in which it took place, any conclusions must be tentative, even though the results obtained are consistent with those from other studies.

The most important conclusion is that *strategy training, or strategy-based instruction, appeared to benefit these students*, who have problems with school education. However, teachers should be cognizant of the fact that the reasons why their students fail are many and varied, and, hence, all learners, especially poor language learners should be taught how to develop/improve their study and language skills with the use of appropriate strategies. First and foremost, though, students must realize the value of learning a foreign language and the role of writing in this process. They must want to learn, i.e. to be willing to devote time and effort to the process of language learning.

⁵ In terms of strategy use, L1 is believed to serve as an important problem-solving resource used, for instance, to plan the content and organization, to monitor, to translate, etc. (cf. Bloom, 2008: 112).

In the same vein, both teachers and students need to realise that simply knowing about strategies (i.e. **strategic knowledge**) does not automatically translate into better results – that is higher language proficiency and better control over language skills, including the ability to write in English. However, such knowledge may boost the students' confidence and, as a result, their motivation and willingness to make the effort to learn.

It goes without saying that poor language learners, who are underachievers, need more attention, help and guidance from their teachers. Writing is the skill that requires particular efforts, as it has to be developed in a deliberate, systematic way, even in one's native language. Poor writers get easily discouraged and they quickly lose interest and motivation.

Having metacognitive knowledge, i.e. knowing how to learn, does not mean learners can make use of the knowledge in practice; the very fact of being aware of learning strategies, and even having practised some of them in the course of a language lesson, does not imply that students will automatically start studying in order to improve their level of attainment. Translating declarative knowledge into procedural knowledge is a matter of practice and it takes time. In this particular instance, only a few students who took part in the remedial teaching, including strategy training sessions, managed to improve their final grades, which is, on the whole, disappointing. The reasons for such a state of affairs might lie in the affective domain and, hence, in the lack of affective strategies to deal with stress and anxiety.

The quantity and quality of strategies deployed by the students changed as not all strategies may be considered equally important. As the data demonstrate, poor language learners, if they use any strategies, rely mainly on cognitive rather than meta-cognitive or socio-affective strategies. It is worth noting, though, that even students who did not take part in the project, hardly ever mentioned strategies which could be classified as metacognitive. A possible explanation may be that, perhaps, cognitive strategies are more learnable or easier to develop in the course of lessons, for instance through modelling and/or imitation, which may not work in the case of poor learners. When it comes to meta-cognitive strategies, which are considered more important from the point of view of directing or regulating one's own learning, it becomes clear that they require explicit teaching and a lot of conscious practice. The same concerns socio-affective strategies, whose role in the process of learning is still undervalued by teachers and their students alike.

Researchers tend to agree that it is motivation that is a major factor in the process and that teachers need to attend to motivational levels of their learners so that they will be willing to invest the time and effort which is required for success. That is why learner attitudes should be given due attention

and attempts to change them undertaken when necessary. The learners need to be convinced that what they are doing is, first of all, worth doing and that they are able to deal with the tasks successfully. Thus, as far as writing is concerned, they need to believe that it is something that will help them in their learning process and that is why it is worth learning to write or developing writing in the foreign language, even though the process itself involves a lot of time and effort and deployment of a lot of conscious strategies.

As far as the length of strategy training is concerned, the results of the present study, contrary to previous findings, seem to suggest that “longer” does not necessarily mean more effective. It seems that in the case of poor language learners strategy training conducted over a longer period of time, with long intervals between the actual training sessions, may not be as effective as a more “compact” course. The students, not being able to notice immediate results of their attempted strategy use, seem to lose interest in learning to write on the one hand, and in learning English on the other.

Finally, poor language learners are not necessarily those who do not want to learn; sometimes they are not given a chance to show what they are able to do, especially in a regular school class where they have to compete with more able peers. As Gordon (2008: 251) observes, “(...) less able students may perceive an opportunity to learn as more valuable and therefore apply themselves to the task of learning with greater urgency”. A quote from a diary of one of the teacher-trainees involved in the project may serve as evidence here:

“Pupils were working during my lessons really hard and it was difficult to believe that I was teaching a low attainment group, pupils who have problems with English. It is true that they often lacked some knowledge, but when provided with suitable conditions, they were catching up and I was really surprised with their creativity. Everything they needed was a bit of motivation and individual approach to each of them” (original wording).

Summing up, strategy based instruction should become an inseparable part of the general school curriculum, as learning to learn and use of adequate study skills is simply indispensable. Equipped with the knowledge and experience coming from such instruction, language learners, and hence writers, are not only capable of better understanding both their learning and the process of writing, but can also take control, thus becoming better, more successful language learners. In learning to write, recognizing that writing is a process is the first big step. This process begins with being able to understand the assignment, and ends when the student reads the teacher’s comments. However, as Miller notes (1996: 19), there are a number of important steps in between,

constituting a kind of a programme which good writers follow in a systematic way, often repeating the steps. These can constitute checklist for the teacher and guide him/her in developing writing in the foreign language classroom.

As far as suggestions for future research are concerned, it goes without saying that more studies are needed to obtain a better understanding of how language learners develop and use strategies. With reference to descriptive studies, the field can still benefit from research describing students' current strategies, comparing strategies used by more and less effective learners in different learning contexts, as well as investigating how strategies are developed over time. More experimental, intervention studies are needed examining the effects of strategy based instruction in different age groups. The review of the literature on the subject reveals, for instance, that most of the research has been conducted with high school and college students, whereas data concerning younger learners are still scant.

BIBLIOGRAPHY

- Anderson, N.J. 2008. "Metacognition and good language learners". (in) *Lessons from Good Language Learners*. (ed. Griffiths, C.). Cambridge: Cambridge University Press: 99-109.
- Bloom, M. 2008. "Second language composition in independent settings: supporting the writing process with cognitive strategies". (in) *Language Learning Strategies in Independent Settings*. (eds. Hurd, S. and Lewis, T.). Bristol: Multilingual Matters: 103- 118.
- Chamot, A.U. 2001. "The role of learning strategies in second language acquisition". (in) *Learner Contributions to Language Learning* (ed. Breen, M.P.). Harlow: Pearson Education: 25-43.
- Cohen, A.D. 2011. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Pearson Education.
- Cohen, A.D. and Macaro, E. (eds.). 2007. *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Cottrell, S. 2001. *Teaching Study Skills and Supporting Learning*. London: Palgrave.
- Griffiths, C. (ed.). 2008. *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. 2013. *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, G. and Sinclair, B. 1989. *Learning to Learn English. A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordon, L. 2008. "Writing and good language learners". (in) *Lessons from Good Language Learners* (ed. Griffiths, C.). Cambridge: Cambridge University Press: 244-254.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English*. Harlow: Addison Wesley Longman.

- Manchón, R.M., de Larios, J.R. and Murphy, L. 2007. "A review of writing strategies: focus on conceptualizations and impact of first language". (in) *Language Learner Strategies* (eds. Cohen, A.D. and Macaro, E.). Oxford: Oxford University Press: 229-250.
- Miller, S. 1996. "Introducing study skills". *English Teaching Professional*, October 1996, Issue One: 19, 28.
- Neuburg, R. and Harris, V. 2003. *Jak się uczysz. Przewodnik dla uczącego się języka obcego*. Kaunas: Technologija.
- Neuburg, R. and Harris, V. 2003. *Learning My Way. A Handbook on Language Learning Strategies*. Kaunas: Technologija.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 2008. "Hero with a thousand faces: learner autonomy, learning strategies and learning tactics in independent language learning". (in) *Language Learning Strategies in Independent Settings* (red. Hurd, S. and Lewis, T.). Bristol: Multilingual Matters: 41-63.
- Rubin, J. and Thompson, I. 1994. *How To Be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Vann, R.J. and Abraham, R.G. 1990. "Strategies of unsuccessful language learners". *TESOL Quarterly* 24/2: 177-98.
- Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall.
- Wenden, A. 2001. "Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable". (in) *Learner Contributions to Language Learning* (ed. Breen, M.P.). Harlow: Pearson Education Limited: 44-64.

Zuzanna Kiermasz

Uniwersytet Łódzki
zuzannakiermasz@gmail.com

BADANIE STRATEGII UCZENIA SIĘ W JĘZYKU DRUGIM I TRZECIM

Researching language learning strategies in the second and third language

Although language learning strategies are a well-researched topic, there are still some aspects which need further investigation and one of these is the application of strategic devices in the second and third language. The following article seeks to compare how learners of two foreign languages use strategies and shows both differences and similarities between the application of strategic devices by presenting the results of a research project in which a questionnaire and an interview were used as the research tools. Strategies were found to be used more often when learning the L2 than during the process of learning the L3. Dissimilarities were observed in the specific types of strategies used, especially in the case of metacognitive strategies, while similarities were noted in the use of affective strategies.

Keywords: language learning strategies, second language, third language

Słowa kluczowe: strategie uczenia się języka, język drugi, język trzeci

1. Wstęp

Strategie uczenia się języka są tematem, który został dość dobrze zbadany przez specjalistów, istnieją jednak pewne aspekty związane z użyciem strategii, które nie zostały jeszcze poddane wystarczająco dokładnej analizie badawczej. Z pewnością należy do nich badanie sposobu, w jaki strategie uczenia się

języka są używane podczas nauki języka drugiego i trzeciego. Nie sposób nie dostrzec potrzeby prowadzenia badań nad tą tematyką w świetle coraz bardziej dostępnej i powszechnej edukacji językowej, która sprawia, że znajomość jednego języka na dość wysokim poziomie zaawansowania jest już właściwie normą, a co za tym idzie, rodzi się potrzeba opanowania kolejnego języka obcego. Ta sytuacja ma przełożenie na edukację szkolną – do gimnazjów wprowadzono jako przedmiot obowiązkowy drugi język obcy, coraz większa liczba szkół posiada klasy dwujęzyczne, a na uczelniach wyższych wiele kierunków można studiować w języku obcym, przy czym językiem wykładowym może być zarówno angielski, jak i inny język obcy. Podobnie dzieje się w kontekście poza edukacyjnym; emigracja i wzmożona mobilność oraz możliwość pracy zagranicą sprawiają, że wzrasta potrzeba nauki i znajomości wielu języków obcych. W obliczu tak silnego rozwoju wielojęzyczności w kontekście edukacyjnym i poza nim, istnieje potrzeba refleksji nad procesem uczenia się kolejnych języków obcych, a wyniki badań w tej dziedzinie mogłyby wpłynąć na proces nauczania języków oraz pomóc uczącym się w ich własnym procesie uczenia się, a także rzucić światło na różnice i podobieństwa pomiędzy przyswajaniem języka drugiego i trzeciego.

2. Strategie uczenia się języka

Pojęcie strategii uczenia się języka niewątpliwie budziło i zdarza się, że nadal budzi, dużo kontrowersji wśród badaczy. Niektórzy z nich uważają za słuszne zaniechanie używania tego pojęcia i optują za zastąpieniem go innymi terminami, takimi jak taktyki lub techniki (por. Dörnyei i Skehan, 2003). Z kolei inni uważają, że strategie są tematem wartym uwagi i dalszych badań (por. Pawlak, 2011; Cohen, 2014; Griffiths i Oxford, 2014). Niewątpliwie istnieje bogate tło teoretyczne, na którym opiera się tematyka strategii uczenia się języka. Strategie mają swoje źródło w badaniach nad tzw. *dobrymi uczniami języka* (ang. *good language learners*), prowadzonych przez Sterna (1975) i Rubin (1975), które skupiały się na analizie zachowań uczniów odnoszących sukces w uczeniu się języka, a ich celem było odkrycie konkretnych cech i zachowań wpływających pozytywnie na naukę języka. Problem leży w tym, że nie ma możliwości określenia, czy dobrzy uczniowie języka wykonują konkretne czynności i dzięki nim odnoszą sukces, czy może jest odwrotnie, i to fakt bycia dobrym uczniem leży u podstaw stosowania pewnych strategii (Ellis, 2008). Co więcej, dowiedziono, iż uczniowie odnoszący sukces nie stosują innych strategii niż ci, którzy nie odnoszą sukcesu – różnica leży w umiejętności dopasowania strategii do wykonywanego zadania, czy też cech indywidualnych ucznia; polega ona także na łączeniu strategii w łańcuchy strategii, a więc nie bez znaczenia jest dobra organizacja procesu strategicznego uczenia się (Oxford, 2003).

Należy zatem postawić pytanie czym właściwie są strategie uczenia się języka. Otóż można określić je jako działania, zachowania, kroki lub techniki, które ułatwiają uczącym się przyswajanie, zapamiętywanie, przywoływanie oraz używanie języka (por. Oxford, 1999). Inne definicje tego pojęcia postrzegają strategie uczenia się języka jako myśli i zachowania pomagające uczącym zrozumieć, zapamiętać i przywołać nowe informacje (O'Malley i Chamot, 1990). Weinstein i Mayer (1986: 315) definiują strategie uczenia się jako "takie zachowania i myśli, które mają wpływ na proces przyswajania języka", podczas gdy Griffiths (2008: 86) uważa, iż strategie uczenia się to "czynności świadomie wybierane przez uczniów w celu regulowania własnego procesu uczenia się". Warto zwrócić uwagę, że wymienione definicje strategii uczenia się pochodzą z różnych lat, a zatem widoczne są rozbieżności w postrzeganiu tego pojęcia. Mimo tak wielu prób precyzowania czym dokładnie są strategie uczenia się, bardzo trudno jest jednoznacznie określić ich naturę opierając się wyłącznie na definicji, a zatem warto przywołać cechy uczenia się strategicznego, do których należą: świadomość stosowania strategii przez ucznia, zorientowanie na cel w użyciu strategii oraz zorientowanie na dany problem językowy.

2.1. Taksonomie strategii

Istnieje wiele taksonomii określających rodzaje strategii i charakterystykę poszczególnych elementów wchodzących w ich skład. Do najbardziej znanych należy z całą pewnością klasyfikacja wprowadzona przez Oxford (1990), której główną zaletą jest przystawalność do popularnego narzędzia badawczego, jakim jest *Inwentarz Strategii Uczenia Się* (ang. *Strategy Inventory for Language Learning*). Taksonomia Oxford dzieli strategie na *bezpośrednie* i *pośrednie*; te pierwsze mają bezpośredni wpływ na proces uczenia się języka, natomiast te drugie wpływają na uczenie się, ale ich efekt nie jest tak prosty i jednoznaczny, jak w przypadku strategii bezpośrednich. Do pierwszej z wymienionych grup zalicza się strategie *pamięciowe* (związane z przechowywaniem i przywoływaniem informacji), *kognitywne* (mające na celu rozwiązanie danego zadania) i *kompensacyjne* (pomagające przezwyciężyć trudności wynikających z braku odpowiednich zasobów językowych). Do grupy strategii pośrednich należą strategie *metakognitywne* (tj. planowanie, monitorowanie i ewaluacja procesu uczenia się), *afektywne* (związane z radzeniem sobie z emocjami, np. z lękiem językowym) i *społeczne* (oznaczające współpracę z innymi). Mimo iż podział stworzony przez Oxford jest klasycznym i dobrze znanym podziałem, przedstawienie jego krótkiej charakterystyki wydaje się niezbędne ze względu na wykorzystanie go w części badawczej niniejszego artykułu. Warto zaznaczyć, że ze względu na dużą szczegółowość podział ten był też przedmiotem

krytyki (por. Ellis, 2004; Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2007; Gi-Pyo, 2011). Przykładem innego sposobu kategoryzowania strategii może być taksonomia O'Malley'a i Chamot (1990), która powstała w podobnym czasie, co klasyfikacja Oxford. W rozumieniu O'Malley'a i Chamot (1990), nauka języka to skomplikowana umiejętność kognitywna; tak więc autorzy wpisują tematykę strategii uczenia się w nurt nauk kognitywnych i dzielą je na trzy grupy: strategie metakognitywne, strategie kognitywne i strategie socjo-afektywne. Cohen i Dörnyei (2002) natomiast, proponują włączenie strategii pamięciowych do kategorii strategii kognitywnych, wykluczenie strategii kompensacyjnych, jako osobnej kategorii oraz rozbięcie strategii socjo-afektywnych na dwie osobne grupy. W efekcie ich taksonomia zawiera strategie kognitywne, metakognitywne, społeczne i afektywne. Z kolei taksonomia Cohena i Chi (2002) skupia się na sprawnościach językowych, takich jak: tłumaczenie, uczenie się słownictwa, słuchanie, mówienie, pisanie i czytanie, a więc proponuje całkowicie odmienne spojrzenie na zachowania strategiczne.

2.2. Badania nad użyciem strategii uczenia się kolejnych języków

Mimo niewielkiej ilości badań nad użyciem strategii podczas uczenia się minimum dwóch języków obcych, istnieje jednak kilka publikacji podejmujących tę tematykę. Należy do nich badanie Mißlera (2000), w którym dowiedziono, że uczniowie znający większą liczbę języków używają więcej strategii uczenia się do nauki kolejnego języka, niż uczniowie znający mniejszą liczbę języków. Poza wpływem, jaki na użycie strategii miała nauka wielu języków, autor zwrócił również uwagę na dużą rolę czynników indywidualnych. McLaughlin i Neyak (1989) zbadali proces nauki sztucznego języka przez osoby z większym i mniejszym doświadczeniem w nauce języków. Okazało się, że ci uczestnicy, których doświadczenie jest mniejsze gorzej radzą sobie z opanowaniem sztucznego języka. Z kolei Thomas (1992), badając zależność między świadomością metajęzykową a sukcesem w nauce języka drugiego i trzeciego zaobserwował, że doświadczenie w nauce języka ma wpływ na dobór strategii, wpływa na świadomość efektywności określonych strategii i przekłada się na sukces w nauce kolejnego języka. Korkmaz (2013) przeprowadziła badanie nad użyciem strategii podczas nauki języka trzeciego (niemieckiego i francuskiego) i porównała wyniki osiągnięte dla obu języków, nie uzyskując jednak ważnej statystycznie korelacji między sukcesem w nauce języka trzeciego, a użyciem strategii. Naiman i in. (1995) badając dobrych uczniów języka, którzy byli osobami wielojęzycznymi, wykazali, iż sukces w nauce języka u badanych wynika z dużej ilości strategii, które stosują. Warto zauważyć, że sama ilość strategii używanych przez uczących się nie jest wyznacznikiem sukcesu; strategie powinny być dopasowane

do danego zadania, materiału językowego, preferencji ucznia, a także stanowić logiczny ciąg.

Mimo iż w tej sekcji przedstawiono kilka badań podejmujących tematykę strategii uczenia się w przypadku uczniów znających więcej niż 2 języki, z pewnością ilość badań nie jest wystarczająca, by w pełni ukazać złożoność tego procesu, zwłaszcza iż uzyskane wyniki są niekiedy sprzeczne, co motywuje do prowadzenia badań w zakresie omawianej tematyki.

2.3. Krytyka strategii uczenia się

Pomimo wielu prób zdefiniowania czym są strategie, nie istnieje jedna spójna definicja tego pojęcia. Co więcej, uważa się, że to pojęcie jest zbyt szerokie i zawiera w sobie elementy, które znacznie różnią się od siebie, np. w skład strategii wchodzi zarówno procesy mentalne, jak i konkretne zachowania, które można zaobserwować u uczących się. Jak pisze Pawlak (2011), krytyka strategii uczenia się koncentruje się na kilku kluczowych problemach dotyczących tego pojęcia, tj. braku ogólnie przyjętej definicji, wielu różnych sposobach klasyfikowania strategii, ograniczonym zakresie możliwości badania tego pojęcia oraz trudności w odróżnieniu zwykłego procesu uczenia się od uczenia się z wykorzystaniem strategii. Cechy charakterystyczne dla strategicznego uczenia się (np. świadomość ucznia, ukierunkowanie na osiągnięcie danego celu) są trudne do uchwycenia (Dörnyei, 2005), dlatego też nie ułatwiają rozróżnienia między uczeniem się a strategicznym uczeniem się. Co więcej, w badaniach nad strategiami przeważają badania ankietowe, które mają wiele słabych stron, jak choćby konieczność założenia, że respondenci odpowiadają zgodnie z prawdą i są zdolni do autorefleksji nad własnym procesem uczenia się, co niekoniecznie musi mieć odzwierciedlenie w rzeczywistości. Wymienione kwestie czynią badanie strategii uczenia się trudnym zadaniem, niemniej jednak tematyka ta jest warta podjęcia takich badań.

3. Projekt badawczy

Projekt badawczy opisany w niniejszej publikacji skupia się na porównaniu sposobu, w jaki zaawansowani uczniowie stosują strategie uczenia się języków drugiego i trzeciego. Głównym celem badania było sprawdzenie, czy istnieją pewne prawidłowości, które mogłyby wskazywać na podobieństwa i różnice w użyciu strategii dla poszczególnych języków. Projekt ten podejmuje stosunkowo nowatorską tematykę - autorce nie są znane badania, z którymi można byłoby porównać wyniki przedstawione w poniższych sekcjach artykułu.

3.1. Pytania badawcze

W badaniu postawiono następujące pytania badawcze precyzujące cel badania:

- 1) Jaka jest zależność między częstotliwością użycia strategii uczenia się w języku drugim i języku trzecim?
- 2) Jakie strategie są częściej używane w języku drugim, a jakie w języku trzecim?
- 3) Czy istnieją dowody na to, by istniał transfer strategii z jednego języka do drugiego?

3.2. Narzędzia i metody badawcze

W badaniu zastosowano dwie metody badawcze, którymi są: kwestionariusz oraz wywiad częściowo ustrukturyzowany (ang. *semi-structured interview*). Kwestionariusz zastosowany w tym badaniu to wykorzystujący 5-stopniową skalę Likerta *Inwentarz Strategii Uczenia się* zaprojektowany przez Oxford (1990), który na potrzeby tego badania został przetłumaczony na język polski. We wstępnej części ankiety uczestnicy badania mieli za zadanie odpowiedzieć na pytania demograficzne, a następnie, kolejno, w pierwszej części odpowiadali na pytania dotyczące strategii wykorzystywanych podczas uczenia się języka drugiego, zaś w części drugiej pytania odnosiły się do języka trzeciego. Pytania odnoszące się do języka drugiego i trzeciego były takie same. Uczestnicy otrzymali instrukcję, by wypełnić pierwszą część ankiety odnosząc się wyłącznie do języka drugiego, a kolejną część – wyłącznie dla języka trzeciego. Część respondentów odpowiedziała na pytania korzystając z wydrukowanej wersji kwestionariusza, a część osób wypełniła go w wersji komputerowej.

Drugie narzędzie badawcze, to wywiad składający się z siedmiu głównych pytań, do których mieli odnieść się badani. Niektóre z pytań były pytaniami retrospektywnymi – odpowiadając na nie uczestnicy mieli za zadanie przypomnieć sobie określonych sytuacji uczenia się; pozostałe pytania odnosiły się do bardziej ogólnych opinii uczestników na temat procesu uczenia się języków i porównania tych procesów w języku drugim i trzecim. Wywiady były nagrywane dyktafonem i poddane analizie w celu uzupełnienia danych otrzymanych w drodze badania ankietowego. Jedynie niewielki procent uczestników wziął udział w wywiadzie – było to około 10% ogółu badanych, którzy wypełnili ankietę.

3.3. Uczestnicy badania

Uczestnikami badania było 57 studentów filologii trzech polskich uczelni (Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz

Uniwersytetu Wrocławskiego) od II roku studiów licencjackich począwszy, na I roku studiów doktoranckich skończywszy. 48 osób spośród badanych to kobiety, natomiast 9 to mężczyźni. Ich średnia wieku wynosi 23 lata i waha się między 21 – u najmłodszego respondenta, a 26 – u najstarszego z badanych. Językiem ojczystym wszystkich respondentów jest język polski, natomiast język angielski jest językiem drugim dla 50 spośród 57 uczestników badania; dla 7 badanych niemiecki to pierwszy język obcy. Jeśli chodzi o języki trzecie, różnicowanie jest znacznie większe niż w przypadku języków drugich. U 38 badanych językiem trzecim jest język niemiecki, u 8 – język francuski, u 4 – język angielski, u 4 – język hiszpański, u 3 – język rosyjski, u 1 – język włoski i u 1 – język holenderski. Respondenci zostali poproszeni o określenie poziomu znajomości poszczególnych języków. Jeśli chodzi o język drugi, 32% uczących się wskazało na poziom C2; większość, czyli 61%, odpowiedziała, że ich poziom to C1; pojawiło się również kilka odpowiedzi wskazujących na niższe poziomy zaawansowania – 4% odpowiedziało, że są na poziomie B2, natomiast A2 i A1 wskazało po 2% badanych. Fakt iż uczestnicy studiów na kierunkach filologicznych podali poziom znajomości języka A1 i A2 prawdopodobnie wynika z błędnego zrozumienia skali ESOKJ (tj. Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego) i/lub braku znajomości tej skali, niż z faktycznego stanu rzeczy. Takie samo pytanie zostało zadane w odniesieniu do języków trzecich, uczestnicy wskazali następujące poziomy C2 – 4%, C1 – 7%, B2 – 14%, B1 – 32%, A2 – 18% oraz A1 – 26%. Uczestnicy zostali również zapytani, czy znają jeszcze inne języki poza tymi wymienionymi jako język drugi lub trzeci. 38 badanych odpowiedziało, że nie, a 28 uczestników podało następujące języki: angielski, niemiecki, hiszpański, francuski, rosyjski, włoski, szwedzki, japoński, chiński i ukraiński.

W kolejnej części badania, którą był wywiad, wzięło udział 6 respondentów. W skład tej grupy weszło 4 mężczyzn i 2 kobiety, których średnia wieku wyniosła 23 lata. Spośród 6 osób, 5 respondentów to studenci filologii angielskiej z językiem niemieckim lub francuskim jako językiem trzecim, natomiast jeden uczestnik to student filologii germańskiej z językiem hiszpańskim, jako językiem trzecim.

3.4. Wyniki badania

Wyniki badania obejmują zarówno użycie całej baterii strategii uczenia się dla poszczególnych języków (Tabela 1), jak i zastosowanie poszczególnych grup strategii (np. pamięciowych czy społecznych) w języku drugim i trzecim (Tabela 2). Taki sposób przedstawienia danych ułatwi udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze, gdyż ukazuje zarówno ogólne tendencje, jak i szczegółowe informacje odnośnie poszczególnych strategii stosowanych przez uczestniczących w badaniu. W celu odrzucenia hipotezy zerowej, mówiącej o

braku zależności pomiędzy zmiennymi (tj. użyciem strategii uczenia się w języku drugim, a ich użyciem w języku trzecim), zastosowano *test t dla prób zależnych*, którego wynik wskazuje na brak istotnej statystycznie różnicy między danymi. Został także obliczony *współczynnik korelacji* między zmiennymi. Jako kolejny wyznacznik zastosowane zostały średnie arytmetyczne dla częstotliwości, z jaką używane są strategie w poszczególnych językach. Średnie te interpretowano zgodnie z sugestiami Oxford (1990), która klasyfikuje uczących się języka osiągających średnią 3,5 i wyższą jako *częstych użytkowników strategii* (ang. *high strategy users*), tych ze średnią pomiędzy 3,5, a 2,5 jako *zrównoważonych użytkowników strategii* (ang. *moderate strategy users*), a badanych ze średnią poniżej 2,5 – jako *incydentalnych użytkowników strategii* (ang. *low strategy users*).

Język	Średnia (M)	Odchylenie standardowe	Test t dla prób zależnych	Wartość p	Współczynnik korelacji
J2	3,49	0,78	7,01	0,000000002	0,45
J3	2,96	0,75			

Tabela 1: Częstotliwość użycia strategii uczenia się języka dla języka drugiego i trzeciego.

Jak można zaobserwować w powyższej tabeli, wartość p osiągnięta w teście oznacza wynik istotny statystycznie, a zatem różnica między częstotliwością użycia strategii uczenia się języka drugiego i trzeciego jest statystycznie istotna patrząc na strategie całościowo, czyli bez rozdzielania ich na poszczególne rodzaje. Mimo, że różnica w średnim użyciu strategii przez uczących się w języku drugim i trzecim jest znacząca i ucząc się języka drugiego uczestnicy stosują więcej strategii, niż podczas nauki języka trzeciego, to, według podziału zaproponowanego przez Oxford (1990), dla obu języków częstotliwość stosowania strategii jest na poziomie umiarkowanym, czyli pomiędzy 3,5 i 2,5 punktu na skali Likerta. Współczynnik korelacji między danymi jest dodatni i umiarkowanie wysoki, co oznacza, że wraz ze wzrostem użycia strategii w jednym z języków, nastąpi również wzrost w drugim języku. Nie jest natomiast znana kierunkowość tej zależności, co oznacza, że z punktu widzenia statystyki nie ma możliwości określenia, czy użycie strategii w języku drugim wpływa na użycie strategii w języku trzecim, czy może zależność jest odwrotna. Można natomiast wziąć po uwagę fakt, iż zazwyczaj to działanie chronologicznie wcześniejsze wpływa na kolejne, a więc strategie wykorzystywane do nauki języka drugiego mogą mieć wpływ na te używane w języku trzecim. Poniżej przedstawiona została bardziej szczegółowa analiza, która odnosi się do danych ukazanych z podziałem na poszczególne typy strategii, co obrazuje Tabela 2. oraz Wykres 1.

Badanie strategii uczenia się w języku drugim i trzecim

Strategie	Język	Średnia (M)	Odchylenie standardowe	Test t dla prób zależnych	Wartość p	Współczynnik korelacji
Pamięciowe	L2	3,12	0,91	3,77	0,0002	0,70
	L3	2,88	0,86			
Kognitywne	L2	3,74	0,25	7,22	0,000001	0,31
	L3	3,02	0,55			
Kompensacyjne	L2	3,53	0,41	1,67	0,05	0,48
	L3	3,38	0,50			
Metakognitywne	L2	3,76	0,56	7,25	0,00000000006	0,39
	L3	2,79	0,54			
Afektywne	L2	2,79	1,04	1,90	0,03	0,82
	L3	2,68	1,03			
Społeczne	L2	3,72	0,51	5,66	0,00000002	0,47
	L3	3,03	0,70			

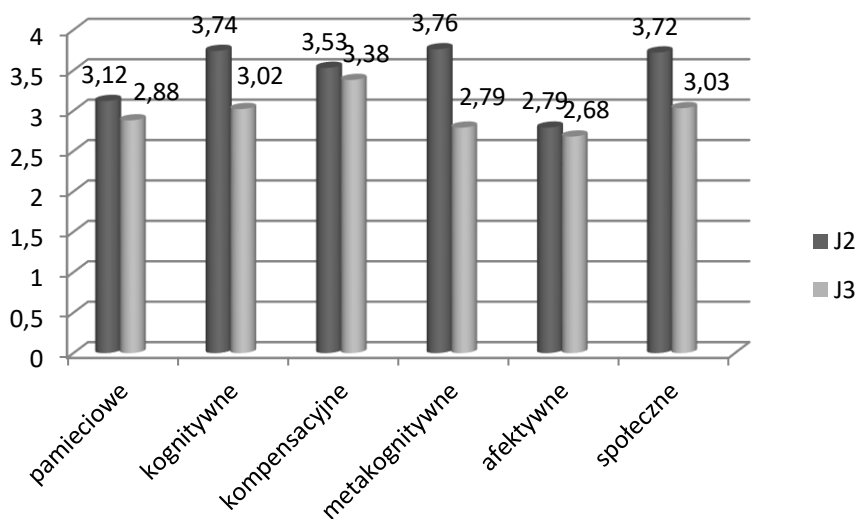
Tabela 2: Częstotliwość użycia poszczególnych rodzajów strategii uczenia się języka dla języka drugiego i trzeciego.

Wnikliwa analiza uzyskanych wyników pozwala na stwierdzenie, iż żaden z rodzajów strategii nie był używany przez respondentów częściej w języku trzecim, niż w języku drugim, co stanowi najważniejszy wniosek wynikający z przeprowadzonego badania.

Mimo iż nie każdy z wyników jest istotny statystycznie, warto zauważyć, że między wszystkimi poszczególnymi rodzajami strategii zaobserwowano korelację dodatnią. Świadczy to o wzroście częstotliwości stosowania strategii w jednym języku wraz ze wzrostem częstotliwości ich stosowania w drugim języku. Jeśli chodzi o rodzaje strategii stosowane najczęściej w języku drugim są to, jak można zauważyć w Tabeli 2, kolejno strategie: 1) metakognitywne (M=3,76), 2) kognitywne (M=3,74), 3) społeczne (M=3,72), 4) kompensacyjne (M=3,53), 5) pamięciowe i 6) afektywne (M=2,79). Jeśli natomiast chodzi o język trzeci, respondenci najczęściej używali strategii uczenia się w takiej kolejności: 1) kompensacyjne (M=3,38), 2) społeczne (M=3,03), 3) kognitywne (M=3,02), 4) pamięciowe, 5) metakognitywne (M=2,79) i 6) afektywne (M=2,68).

Można zaobserwować ciekawą tendencję dotyczącą strategii metakognitywnych, które są najczęściej stosowanymi strategiami podczas nauki języka drugiego, a niemalże najrzadziej stosowanymi strategiami, jeśli chodzi o język trzeci. Różnica w częstotliwości stosowania strategii metakognitywnych w językach drugim i trzecim wynosi 0,97 punktu na skali Likerta i tym samym jest to największa istotna statystycznie różnica zaobserwowana w badaniu. Z drugiej strony, w języku trzecim najczęściej stosowane są strategie kompensacyjne, które w języku drugim zajmują jedynie czwartą pozycję pod względem częstotliwości użycia. Różnica między tymi danymi nie jest natomiast istotna statystycznie, a różnica w średnim użyciu strategii kompensacyjnych wynosi

0,15 punktu na skali Likerta, a więc uczestnicy badania używają tych strategii podobnie często w jednym i w drugim języku. Niewielka różnica jest także widoczna w użyciu strategii afektywnych, wynosi ona jedynie 0,11 punktu na skali Likerta i nie jest istotna statystycznie. Warto natomiast zauważyć, że w przypadku zarówno języka drugiego, jak i trzeciego to właśnie strategie afektywne są stosowane najrzadziej przez badanych. Największym podobieństwem między strategiami wykorzystywanymi do nauki języka drugiego i trzeciego, jakie zaobserwowano w niniejszym badaniu, polega na niskiej częstotliwości użycia strategii afektywnych. Spore różnice są widoczne w częstości stosowania strategii społecznych; różnica w średniej arytmetycznej wynosi 0,69 punktu na skali Likerta, a korelacja między wynikami uzyskanymi dla 2 języków dodatnia. Sytuacja wygląda dość podobnie jeśli chodzi o strategie kognitywne, dla których różnica między językiem drugim a trzecim wynosi 0,51 punktu na skali Likerta i jest statystycznie istotna. Istnieje także różnica w stosowaniu strategii pamięciowych, chociaż nie jest ona tak duża, jak w przypadku, np. strategii społecznych i wynosi jedynie 0,24 punktu na skali Likerta, będąc tym samym istotną statystycznie. Graficzne porównanie użycia poszczególnych rodzajów strategii obrazuje Wykres 1.



Wykres 1: Użycie poszczególnych rodzajów strategii uczenia się języka w języku drugim (J2) i języku trzecim (J3).

Poza wynikami uzyskanymi poprzez kwestionariusze, pozostają jeszcze dane uzyskane w wywiadach z uczestnikami, które miały za zadanie uzupełnić informacje ankietowe. Co ciekawe, uczestnicy w większości stwierdzili, że ich

proces nauki języków drugiego i trzeciego jest bardzo podobny, czego przykładem może być cytat podany w kolejnym zdaniu. Jedna z uczestniczek stwierdziła, że “moje preferencje są tym, co głównie wpływa na to jakich strategii używam, ponieważ wszystkich języków uczę się analogicznie”.¹ Oznacza to, że badana osoba ucząc się kieruje się głównie własnymi przyzwyczajeniami związanymi ze sposobem nauki i zakres strategii, które stosuje w jednym języku jest bardzo podobny do repertuaru strategii stosowanych podczas nauki innego języka. Większość badanych była skłonna do refleksji nad własnym procesem uczenia się, ale udzielenie odpowiedzi na zadawane pytania nie przychodziło uczestnikom bez trudu i wymagało pytań pomocniczych ze strony osoby przeprowadzającej wywiad. Kolejny cytat w trafny sposób ilustruje umiejętność autorefleksji u badanych – jeden z uczestników opisał sposób, w jaki uczy się słownictwa: “Szukam kontekstu. Z całą pewnością jestem słuchowcem. Najlepiej uczę się kiedy słyszę wyraz, słowa pisane są dla mnie trudne do zapamiętania. Dlatego w obu językach staram się znaleźć kontekst, w którym mogę słuchać słów. Oczywiście poziom jest inny. W angielskim słucham takich rzeczy jak wiadomości, dyskusje, czasem wykłady. Jeśli chodzi o francuski, to jest to głównie *Strażak Sam* po francusku. Ale strategia jest taka sama – muszę słyszeć wyraz w kontekście”. Niestety, ze względu na ograniczenia tekstowe, nie sposób przywołać w tym miejscu wszystkich interesujących wypowiedzi i poddać je analizie, dlatego też wywiady stanowią uzupełnienie informacji wynikających z danych ilościowych i mają na celu ukazanie szerszego kontekstu użycia strategii.

4. Dyskusja

Niniejsza sekcja ma na celu odniesienie się do wyników badania w świetle pytań badawczych, które zostały postawione w tym artykule. Jeśli chodzi o pytanie pierwsze dotyczące relacji między częstotliwością użycia strategii podczas nauki języka drugiego i trzeciego, to z pewnością można stwierdzić, iż strategię są używane częściej w języku drugim niż w języku trzecim. Taki rezultat może wynikać z większego zaangażowania w naukę tego języka, dłuższego stażu nauki, czy też wyższego poziomu znajomości języka drugiego w porównaniu z językiem trzecim. Co ważne, wszystkie rodzaje strategii są stosowane częściej w języku drugim, niż w języku trzecim.

Jeśli chodzi o drugie pytanie badawcze, dotyczy ono porównania poszczególnych rodzajów strategii w języku drugim i trzecim. W tym zakresie

¹ Wszystkie cytaty z wywiadów z uczestnikami są cytatami dosłownymi (wywiady zostały przeprowadzone w języku polskim).

można dostrzec pewne tendencje, a mianowicie: niezależnie od tego, czy jest to język drugi, czy trzeci, uczący się najróżniej stosują strategię afektywne, a więc poziom użycia tego typu strategii jest stabilny dla obu języków. Możliwe, że uczniowie nie odczuwają potrzeby łagodzenia napięcia związanego z lękiem językowym, nie stosują technik relaksacyjnych i nie mają konieczności motywowania się do nauki poprzez różnego rodzaju zachęty, np. wynagradzanie się. Prawdopodobnie wynika to z indywidualnych preferencji badanych, które są związane z innymi różnicami indywidualnymi takimi jak, np. typ osobowości. Niewielka potrzeba stosowania strategii afektywnych może mieć związek z potrzebą stosowania zachowań łagodzących napięcie emocjonalne w innych sytuacjach życiowych, niż nauka języka, bądź też brakiem takiej potrzeby. Niewielkie różnice są także widoczne w przypadku użycia strategii kompensacyjnych i pamięciowych w języku drugim i trzecim, co świadczy o zbliżonych zachowaniach w momencie, kiedy następuje potrzeba zrekompensowania niewystarczających zasobów językowych lub kiedy należy zapamiętać dany materiał językowy.

Natomiast jeśli chodzi o najbardziej istotne różnice, to proces uczenia się języków przez respondentów z całą pewnością różni się najbardziej, jeśli chodzi o stosowanie strategii metakognitywnych. Możliwe, iż jest to spowodowane ilością czasu poświęconą nauce języka drugiego, który u wszystkich uczestników jest wiodącym językiem obcym i przedmiotem studiów. Co więcej, uczestnicy mogą bardziej lubić język drugi, niż język trzeci, który przecież niekoniecznie musi być językiem wybranym przez uczących się, przy czym możliwe jest, że jest językiem narzuconym przez program edukacyjny szkoły, do której uczęszczają lub uczęszczali. Stosowanie strategii metakognitywnych, to m.in. szukanie możliwości praktycznego użycia języka, które może przekładać się na wyższy poziom zaawansowania, a tym samym sukces w nauce tego języka. Stosunkowo spore różnice zaobserwowano także w użyciu strategii kognitywnych i społecznych, które wiążą się z praktycznym użyciem języka – czy to w celu ćwiczenia materiału językowego, czy też wykorzystania języka w celu komunikacji.

Skupiając się na trzecim pytaniu badawczym, odnoszącym się do możliwości transferu strategii z języka drugiego do języka trzeciego, należy stwierdzić, iż na podstawie danych uzyskanych w niniejszym badaniu, autor, niestety, nie jest w stanie stwierdzić, czy transfer strategii ma miejsce. Istotnym natomiast jest wymienienie kilku głównych tendencji, które wykazało badanie, a zatem, przeciwnie niż można byłoby się spodziewać, użycie strategii w języku trzecim jest niższe, niż w języku drugim. Mimo takiej tendencji współczynnik korelacji świadczy o wzroście częstotliwości użycia strategii w jednym z języków, kiedy taki wzrost ma miejsce w innym języku. Taki wynik jest bardzo obiecujący i może świadczyć o transferze strategii uczenia się wykorzystywanych podczas nauki jednego języka w sytuacji, kiedy ma miejsce nauka kolejnego języka.

Należy jednak wspomnieć, że najczęściej używane strategie w języku drugim i trzecim różnią się. Z pewnością może mieć na to wpływ szeroka gama różnic, jakie występują w procesie nauki tych języków, którymi są, chociażby, poziom zaawansowania, motywacja i cechy indywidualne danego języka, które czynią go łatwiejszym bądź trudniejszym do przyswojenia przez uczących się. Widoczna natomiast jest niechęć do strategii afektywnych, których to użycie, niezależnie od języka, jest stosunkowo niskie.

5. Wnioski i implikacje pedagogiczne

Wnioskując na podstawie wyników przedstawionych w badaniu można stwierdzić, że zależność między strategiami stosowanymi podczas nauki pierwszego języka obcego, a strategiami używanymi w nauce kolejnego języka nie jest tak oczywista, jak mogłoby się to wydawać. Można zauważyć, że badani ucząc się kolejnego języka wcale nie używają większej liczby strategii, co mogłoby mieć miejsce, jako że ich doświadczenie w nauce języka wzrasta. Istnieje natomiast korelacja dodatnia między strategiami stosowanymi dla języka drugiego i trzeciego, która sugeruje wzrost częstotliwości użycia strategii w nauce jednego języka wraz z jej wzrostem w kolejnym języku. Jeśli używa się strategii w odpowiedni sposób, tzn. łącząc je w łańcuchy strategii, dopasowując do materiału, który uczący się ma opanować, jak również do jego osobowości, to ich stosowanie wpływa pozytywnie na proces uczenia się języka. Biorąc pod uwagę fakt, iż istnieją podobieństwa w użyciu strategii uczenia się języka drugiego i trzeciego, warto podkreślić wagę jaką ma trening strategiczny, który może potencjalnie wpłynąć nie tylko na język z którym jest powiązany, ale również na inne języki, jakich uczy się lub będzie uczył się dany uczeń (np. kiedy nauczyciel wprowadza elementy treningu strategicznego podczas lekcji języka angielskiego, a uczeń wykorzystuje je również podczas nauki niemieckiego). Takie działania mogą wpływać również na użycie strategii w nauce kolejnego języka i przełożyć się na osiągnięcie lepszych wyników.

6. Słabsze strony badania

Mimo iż nie ma wielu badań poświęconych użyciu strategii w języku drugim i języku trzecim, a badanie przedstawione w niniejszym artykule porusza tę tematykę pogłębiając praktyczną wiedzę o strategiach, nie sposób nie wspomnieć o słabszych stronach tego projektu badawczego. Należy do nich, przede wszystkim, stosunkowo niewielka liczba uczestników badania, a także występowanie w badaniu różnych języków, co uniemożliwia skorelowanie użycia strategii z konkretnym językiem (tj. angielskim, francuskim czy niemieckim), a

pozwała jedynie na wysunięcie wniosków rozróżniając między językiem drugim lub trzecim. Co więcej, godnym uwagi byłoby badanie skupiające się na wykorzystaniu strategii do nauki poszczególnych podsystemów (np. gramatyki, słownictwa czy wymowy) w języku drugim i języku trzecim, które dostarczyłoby znacznie bardziej precyzyjnych danych, niż badanie przedstawione w niniejszym artykule, które skupia się na ogólnych tendencjach i traktuje naukę języka holistycznie, tj. bez uwzględnienia poszczególnych sprawności i podsystemów.

7. Zakończenie

Tematyka związana z używaniem strategii uczenia się różnych języków z całą pewnością wymaga dalszych badań o znacznie szerszym charakterze. Warto byłoby skupić się na określonej liczbie języków drugich i trzecich i zbadać sposób, w jak wygląda użycie strategii w grupie, która uczy się, np. języka angielskiego, jako drugiego, a niemieckiego jako trzeciego i odwrotnie – w grupie, w której język niemiecki jest językiem drugim, a angielski językiem trzecim. Większy rygor badawczy, jeśli chodzi o dobór języków może pozwolić na włączenie cech poszczególnych języków jako elementów wpływających na uzyskane wyniki. Istnieje wiele badań związanych zarówno ze strategiami wykorzystywanymi podczas nauki języków, jak i tych związanych z samym procesem nabywania kolejnych języków. Natomiast tematyka dotycząca porównania sposobu, w jaki strategię uczenia się języka są używane podczas nauki języka drugiego, trzeciego i kolejnych języków nadal nie została zbadana i omówiona w wystarczającym stopniu, co pozostawia otwartą drogę do prowadzenia dalszych prac badawczych. Stosowanie strategii uczenia się przez osoby wielojęzyczne jest zagadnieniem kompleksowym, a jego zakres z pewnością przekracza ramy, jakimi ogranicza autora format artykułu, a zatem wskazanym byłoby poświęcić tej tematyce znacznie obszerniejsze publikacje.

BIBLIOGRAFIA

- Cohen, A.D. i Chi, J.C. 2002. "Language strategy use inventory and index". (w) *Maximizing Study Abroad* (red. Paige, R.M., Cohen, A.D., Kappler, B., Chi, J.C. i Lassegard, J.P.). Minneapolis: Center for Advanced Research for Language Acquisition, University of Minnesota: 16-28.
- Cohen, A. D. 2014. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Abingdon: Routledge.
- Dörnyei, Z. i Shekan, P. 2003: "Individual differences in second language learning" (w) *The Handbook of Second Language Acquisition*. (red. Doughty, C. i Long, M.). Oxford: Blackwell: 589-630.

- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2004. "Individual differences in second language learning" (w) *The Handbook of Applied Linguistics* (red. Davies, A. i Elder, C.). Oxford: Blackwell: 525–551.
- Gi-Pyo, P. 2011. "The validation process of the SILL: a confirmatory factor analysis". *English Language Teaching* 4: 21-27.
- Griffiths, C. 2008. "Strategies and good language learners" (w) *Lessons from Good Language Learners* (red. Griffiths, C.). Cambridge: Cambridge University Press: 83-98.
- Griffiths, C. i Oxford, R. 2014. "The twenty-first century landscape of language learning strategies: introduction to this special issue". *System* 43: 1-10.
- Korkmaz, Ş.Ç. 2013. "Third language learning strategies of ELT learners studying either German or French". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Journal of Education* 28: 92-104.
- Mißler, B. 2000. "Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies" (w) *Tertiär – und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen* (red. Dentler, S., Hufeisen, B. i Lindemann, B.). Tübingen: Stauffenburg: 7-22.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. i Todesco, A. (1995). *The Good Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- O'Malley, J. i Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. 1999. "Learning strategies". (w) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (red. Spolsky, B.). Oxford: Elsevier: 518-522.
- Oxford, R. 2003. "Language learning styles and strategies: an overview". *Learning Styles & Strategies/ Oxford, GALA*: 1-25.
- Pawlak, M. 2011. "Research into language learning strategies: Taking stock and looking ahead" (w) *Individual Learner Differences in SLA* (red. Arabski, J. i Wojtaszak, A.). Clevedon: Multilingual Matters: 17-37.
- Purpura, J. 1999. *Learner Strategy Use and Performance on Language Tests: A Structural Equation Modeling Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, H. 2012. "Language learning strategy research: Where do we go from here?". *Studies in Self-Access Learning Journal* 3: 137-148.
- Rubin, J. 1975. "What the 'Good Language Learner' can teach us". *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Stern, H. 1975. "What can we learn from the good language learner?". *Canadian Modern Language Review* 31: 304-318.
- Weinstein, C. i Mayer, R. 1986. "The teaching of learning strategies" (w) *Handbook of Research on Teaching* (red. Wittrock, M.C.). New York: Macmillan: 315-327.

Anna Seretny

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
aseretny@poczta.onet.pl

STRATEGIE UCZENIA SIĘ SŁOWNICTWA – OBCOKRAJOWCY VS. UŻYTKOWNICY JĘZYKA ODZIEDZICZONEGO

Vocabulary Learning Strategies – Foreign Language Learners vs. Heritage Language Learners

In an average Polish language intermediate class (level B1/B2) there are two types of learners; namely, heritage language learners (HLLs) and foreign language learners (FLLs). HLLs are of Polish origin and have gained partial knowledge of the language in a natural environment, unlike FLLs who have learnt Polish in a formal institutional setting and have no Polish roots whatsoever.

Teachers of Polish as a foreign/second language claim (in anecdotal evidence), that HLLs speak more fluently, particularly when talking about everyday topics, and that their production sounds more native like, as it is more formulaic. HLLs are, however, perceived as poorer vocabulary learners than FLLs. The aim of the research described in this article was to find out if this phenomenon can be ascribed to the different number and/or type of vocabulary learning strategies used by learners from the two groups.

Keywords: vocabulary learning strategies, Polish language learners, heritage language learners, foreign language learners

Słowa kluczowe: strategie uczenia się słownictwa, uczący się języka polskiego, użytkownicy języka odziedziczonego, obcokrajowcy

1. Wprowadzenie

Specyfiką nauczania języka polskiego jako nierodzimego, zwłaszcza na poziomie samodzielności (B), jest obecność w procesie kształcenia dwu różnych grup uczących się (zob. Lipińska i Seretny, 2012b). Do pierwszej zaliczani są cudzoziemcy (*foreign language learners*) – dla nich polski jest językiem obcym poznawanym przede wszystkim w klasie, w środowisku egzo- lub endolingwalnym. Grupę drugą tworzą uczący się polskiego pochodzenia¹ (*heritage language learners*), dla których polszczyzna wyniesiona z domu stanowi język odziedziczony (zob. Valdes, 2000; Fishman, 2001; Van Deusen-Scholl, 2003), czyli nie obcy, ale też i nie ojczysty (Lipińska i Seretny, 2012a).

Oba kręgi odbiorców, poza nieco innymi oczekiwaniami, mają także różne potrzeby, gdyż „przy podobnym ogólnym poziomie zaawansowania ich kompetencję komunikacyjną tworzą opanowane w różnym stopniu umiejętności i sprawności językowe” (Lipińska i Seretny, 2012b: 2). Dla użytkowników języka odziedziczonego (dalej: UJO) działania w obrębie kodu mówionego (interakcyjne, produkcyjne oraz mediacyjne) są zdecydowanie mniej problematyczne niż te, które wymagają posługiwania się kodem pisanym – bywa bowiem, że niektórzy z nich znają go bardzo słabo. Obcokrajowcy natomiast (dalej: O) legitymują się zazwyczaj bardziej wyrównanym poziomem umiejętności językowych, choć zdecydowanie częściej obserwuje się u nich deficyt sprawności słuchowo-ustnych przy nieznacznie lepiej opanowanych manualno-wzrokowych. Różnice między UJO a O są rezultatem zarówno luk pojawiających się u nich w odmiennych obszarach kompetencji lingwistycznych, jak i innego poziomu automatyzacji opanowanych już struktur. Spore rozbieżności między eksplicitną wiedzą językową cudzoziemców (O) a umiejętnościami proceduralnymi sprawiają, że ich produkcję cechuje brak płynności. Wskutek niepełnej znajomości środków językowych często też popełniają błędy, a głoski i ich kombinacje artykułują przeważnie z wyraźnym, obcym akcentem. Działania komunikacyjne UJO, nieposiadających z reguły żadnej (lub prawie żadnej) eksplicitnej wiedzy językowej², są natomiast sprawne i na ogół fortunate. Zasób znanych im środków językowych rzadko wykracza jednak poza tzw. minimum. Produkcja UJO, choć płynna, daleka jest również od poprawności wskutek

¹ Najczęściej są to przedstawiciele drugiego lub trzeciego pokolenia emigracyjnego.

² Jest to zjawisko charakterystyczne dla procesu *przyswajania* języka, tj. nabywania umiejętności komunikacyjnych w toku naturalnych interakcji z innymi użytkownikami. *Przyswajanie* pozostaje więc w opozycji do *uczenia się*, tj. świadomego nabywania doświadczeń, wyrażającego się modyfikacją zachowań językowych (zob. Krashen, 1982), choć oba procesy mogą się na siebie nakładać.

niedorozwoju/niepełnego rozwoju kompetencji gramatyczno-leksykalnej, będącego wynikiem przełączania się przez nich na język kraju osiedlenia/szkolnej edukacji (zob. Polinsky i Kagan, 2007). Ich wymowa także często odbiega od natywnej.

Priorytety dydaktyczne w przypadku UJO i O są więc odmienne, nie przeszkadza to jednak w tworzeniu tzw. grup mieszanych, tj. składających się z przedstawicieli obu kręgu odbiorców.

2. Kompetencja leksykalna cudzoziemców i użytkowników języka odziedziczonego

Płaszczyzna leksykalna jest tym obszarem, na którym różnice między UJO a O zaznaczają się z pełną wyrazistością.

UJO sprawnie posługują się słowami w aktach komunikacji, a w razie braków potrafią stosować proste omówienia i/lub parafrazy³, co sprawia wrażenie, że ich kompetencja leksykalna jest prawidłowo ukształtowana. Słownictwo, którym się posługują jest jednakże ubogie, często ograniczone do “domowego”⁴. UJO nie zawsze mają również świadomość, że wyrazy których używają, w niektórych kontekstach są co najmniej niestosowne⁵. Cechuje ich także niewielka “ciekawość leksykalna” – zazwyczaj żywią bowiem przekonanie, że rozumieją w zasadzie wszystko.

Zakres słownictwa znanego O wydaje się natomiast znacznie skromniejszy (zob. Seretny, 2011). Często bywa też wyraźnie wyznaczony przez ramy podręcznika, z którego się dotychczas uczyli. W przeciwieństwie do swoich kolegów polskiego pochodzenia, znanymi sobie wyrazami posługują się mniej płynnie – mechanizm przywołania umożliwiający dostęp do zasobów zgromadzonych w słowniku umysłowym działa bowiem w ich przypadku zdecydowanie mniej sprawnie. Słabiej znają również leksykę potoczną. Zdecydowanie częściej natomiast niż UJO są świadomi “wagi” słów, wynikającej z ich przynależności do określonej odmiany/określonego rejestru języka, wyraźniej także odczuwają ich brak.

³ Innymi słowy, luki leksykalne nie stają się przyczyną blokady komunikacji.

⁴ Wielkość zasobu leksykalnego UJO może być bardzo zróżnicowana (zob. Seretny 2011). Determinują go przede wszystkim: (1) stopień zanurzenia w języku w środowisku domowym (polszczyzną mogą władać oboje z rodziców lub tylko jedno z nich); (2) dbałość rodzica/rodziców dziecka o kontakt z językiem, tj. czytanie książek, wspólne rozmowy na temat wydarzeń, książek filmów, uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych, troska o poprawne używanie języka (zob. Lipińska i Seretny, 2012a).

⁵ Np. nazywanie toalety *kiblem* w prośbie kierowanej do nauczyciela: *Czy mogę iść do kibla?*

Działania dydaktyczne mające na celu poszerzanie kompetencji leksykalnej zazwyczaj przynoszą lepsze wyniki w przypadku O niż UJO⁶. Uczący się polskiego pochodzenia dość opornie włączają do aktywnego słownika nowe wyrazy, nie zawsze widzą bowiem konieczność pracy nad leksyką. Powody po temu są co najmniej dwa: po pierwsze, nieznamość słów rzadko w ich przypadku staje się przyczyną bariery komunikacyjnej, gdyż z lukami radzą sobie nieźle, z powodzeniem stosując rozmaite strategie kompensacyjne; po drugie zaś, nie mają nawyku uczenia się polskich słów, ponieważ do tej pory przyswajali je bez udziału świadomości, implicytnie, w toku domowych interakcji. Obcokrajowcy natomiast rozumieją potrzebę poznawania/uczenia się nowych wyrazów, czują bowiem, że braki leksykalne ograniczają ich możliwości komunikacyjne. Starają się więc systematycznie pracować nad słownictwem, co stopniowo przekłada się na coraz wyższą jakość tworzonych przez nich wypowiedzi ustnych i pisemnych. Wydaje się więc, że O w mniejszym stopniu niż UJO dotyka zjawisko określane mianem leksykalnego *plateau* (Julian 2000).

3. Cel badań

W niniejszym artykule przedstawione zostaną wyniki badań, które miały na celu ustalenie, czy pierwotny sposób poznawania języka, *naturalny* w przypadku UJO vs. *szkolny* w przypadku O (zob. Lipińska, 2003), wpływa na liczbę oraz rodzaj strategii uczenia się słownictwa stosowanych przez przedstawicieli obu grup. Uczący się, którzy są bardziej wszechstronni w podejmowanych przez siebie działaniach, osiągają bowiem lepsze wyniki w nauce języka, w tym w opanowywaniu leksyki.

Jeśli by więc słabsze rezultaty UJO można było przypisać, po części przynajmniej, stosowaniu przez nich mniejszej liczby/mniej urozmaiconych sposobów uczenia się słów, koniecznością stałaby się modyfikacja dotychczasowego modelu kształcenia, w którym nie różnicuje się technik rozwijania kompetencji leksykalnej w pracy z przedstawicielami obu grup⁷.

Postawiona hipoteza badawcza brzmiała więc:

⁶ Na podstawie niezwyfikowanych danych, jakimi są: obserwacje i odczucia nauczycieli prowadzących zajęcia w grupach mieszanych, czyli UJO + O w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ, poddane analizie wyniki testów osiągnięć uczących się z obu grup oraz wyniki ich egzaminów ustnych.

⁷ Modyfikacja ta mogłaby polegać, na przykład, na zwiększeniu nacisku na **eksplicytne** nauczanie leksyki w przypadku UJO (zob. m.in. Komorowska, 1988; Chodkiewicz, 2000; Schmitt, 2000; Nation, 2001; Seretny, 2015), a także wprowadzenie do nauczania treningu w zakresie stosowania określonych strategii.

słabsza dynamika przyrostu zasobu leksykalnego u UJO w porównaniu z tą, jaką obserwuje się u uczących się polszczyzny O, jest wynikiem stosowania przez UJO mniejszej liczby strategii/mniej zróżnicowanych strategii uczenia się słownictwa.

4. Narzędzie badawcze

Tematyka strategii uczenia się słownictwa w języku obcym (dalej: SUS) stała się odrębnym obszarem badawczym dopiero pod koniec lat dziewięćdziesiątych⁸. Wcześniej zagadnienia związane ze sposobami, jakie uczący się wykorzystują, opanowując leksykę, włączane były w ogólny nurt badań strategii uczenia się zapoczątkowany przez takich glottoddydaktyków jak Rubin (1975), Oxford (1990), czy O'Malley i Chamot (1990).

Pierwszą pełniejszą taksonomię SUS przedstawił w 1997 roku Schmitt. Zasadniczo opiera się ona na koncepcji Oxford (1990), wprowadzone jednak do niej zostały modyfikacje wynikające ze specyfiki opanowywanego materiału językowego, jakim jest leksyka. Schmitt zwrócił na przykład uwagę na konieczność podziału działań podejmowanych przez uczących się nie tylko w zależności od *rodzaju* tych działań (kryterium A), lecz także od *fazy obcowania z nowym wyrazem* (kryterium B). Najpierw bowiem muszą ustalić, co dane słowo znaczy (faza I), następnie spróbować je zapamiętać (faza II) i dopiero wówczas zastosować taktyki umożliwiające opanowanie umiejętności aktywnego posługiwania się nim w aktach komunikacji (faza III).

Działania, jakie uczący się podejmują, by odkryć znaczenie nieznanego im słowa, zależne są nie tylko od poziomu ich umiejętności językowych, lecz także od posiadanych kompetencji ogólnych (zob. ESOKJ 2003: 21-23). Niektórzy aktywizują w tym celu całą swoją wiedzę językową i pozajęzykową, inni analizują wskazówki kontekstowe, jeszcze inni sięgają do materiałów pomocniczych lub proszą o pomoc nauczyciela, kolegę czy rodzimego użytkownika. Dlatego też strategie pozwalające na ustalenie znaczenia, określone jako poznawcze, angielski badacz podzielił na samodzielne, mające charakter indywidualny oraz społeczne, tj. oparte na interakcji.

Stykając się z nowymi strukturami leksykalnymi, uczący się próbują wbudować je w obręb własnej struktury poznawczej tak, by móc z nich swobodnie/sprawnie korzystać w aktach komunikacji. Podejmowane przez nich działania wspomagające zapamiętywanie mają charakter pamięciowy lub/i kognitywny. Niektórzy łączą więc "nieznane" ze "znanym", kierując się podobieństwem, analogią, kontrastem itp. Inni stosują techniki mnemoniczne, próbują

⁸ Jeszcze w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych temat ten bardzo rzadko pojawiał się na konferencjach poświęconych nauczaniu angielskiego (Schmitt, 2000: 107).

układać zdania z nowymi słowami, grupują je tematycznie lub analizują ich wymowę, pisownię itp. Są też i tacy, którzy przygotowanymi fiszkami (ang. *flash cards*) wyklejają mieszkanie.

Bardziej świadomi uczący się starają się monitorować proces opanowywania słownictwa. Chcą mieć bowiem pewność, że cechuje go odpowiednia dynamika. Gdy zauważają, że przyrost zasobu leksykalnego jest niewielki, podejmują różnorodne działania naprawcze.

W badaniach strategii stosowanych przez poznających polszczyznę UJO i O w celu lepszego opanowania słownictwa wykorzystany został zmodyfikowany kwestionariusz Schmitta⁹ (dostosowany do potrzeb polszczyzny), w którym wydzielono, zgodnie z koncepcją autora, trzy grupy strategii: (i) ułatwiające ustalenie znaczenia, (ii) wspomagające zapamiętywanie oraz (iii) pozwalające na monitoring postępów w nauce (zob. Tabela 1).

STRATEGIE		
UŁATWIAJĄCE USTALENIE ZNACZENIA <i>Gdy nie wiem, co dane słowo znaczy, to ...</i>	indywidualne	społeczne
WSPOMAGAJĄCE ZAPAMIĘTYWANIE <i>Gdy chcę zapamiętać znaczenie słowa, to ...</i>	pamięciowe	kognitywne
POZWALAJĄCE NA MONITORING POSTĘPÓW <i>Gdy chcę sprawdzić, czy znam coraz więcej słów, to ...</i>	metakognitywne	

Tabela 1: Podział SUS (na podst. Schmitt, 1997).

Zamieszczona po metryczce instrukcja brzmiała:

*Proszę uważnie przeczytać poniższe stwierdzenia, a następnie zaznaczyć, w jakim stopniu odnoszą się one do Pana/i. Proszę zaznaczać takie strategie, które Pan/i rzeczywiście stosuje, a **nie** te, które wydają się Panu/Pani sensowne.*

Pod nią zaś znalazła się bateria stwierdzeń typu:

Gdy nie wiem, co dane słowo znaczy to:

- | | |
|--|-----------|
| 1. analizuję jego budowę (temat, prefiksy itp.), szukając znajomych części | 1 2 3 4 5 |
| 2. staram się ustalić, jaka to część mowy (rzeczownik, przymiotnik ...) | 1 2 3 4 5 |
| 3. zastanawiam się, czy nie ma w moim języku słowa, które brzmi podobnie | 1 2 3 4 5 |

Uczący się mieli przypisać wymienionym działaniom odpowiednią wartość, posługując się pięciostopniową skalą Likerta:

- nigdy tak nie robię 1
- raczej tak nie robię 2
- czasem tak robię 3

⁹ Po merytorycznej analizie i adaptacji narzędzia badawczego przeprowadzony został jego pilotaż, w wyniku którego wprowadzono stosowne zmiany.

- często tak robię 4
- zawsze tak robię 5

5. Organizacja badań i ich uczestnicy

Badanie zostało przeprowadzone w 2014 roku wśród uczestników letnich kursów organizowanych przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego¹⁰. Wzięły w nim udział 82 osoby uczące się polszczyzny na poziomie samodzielności językowej (B1.2/B2.1/B2.1/B2.2). Na tym etapie kształcenia spotyka się bowiem najwięcej UJO (zob. Lipińska i Seretny, 2012b), na nim również powinien dokonywać się duży jakościowy i ilościowy przyrost zasobu leksykalnego uczących się ze względu na rosnący stopień trudności działań językowych, jakich się od nich oczekuje (zob. *ESOKJ* 2003).

Badanie miało charakter anonimowy. Respondenci, wypełniając metryczkę, określali jedynie swój wiek, płeć, narodowość oraz język pierwszy. Zaznaczali także, czy znają polski z domu, czy też poznawali go wyłącznie systemem szkolnym. Dodatkowo, mieli również wskazać powody, dla których uczą się polszczyzny, tj. źródła motywacji opanowywania języka rzadziej używanego, mniej popularnego.

Spośród 82 osób, które wypełniły ankietę, 42 określiły się jako cudzoziemcy, pozostałe (40) zaznaczyły, iż częściową znajomość polszczyzny wyniosły z domu. Większość badanych w obu podgrupach stanowiły kobiety (zob. Tabela 2), poniżej 30 roku życia (zob. Tabela 3).

LICZEBNOŚĆ			
	KOBIETY	MĘŻCZYŹNI	KOBIETY / MĘŻCZYŹNI
Obcokrajowcy (O)	34	8	42
Uczący się polskiego pochodzenia (UJO)	29	11	40
Razem	63	19	82

Tabela 2: Płeć badanych z uwzględnieniem sposobu poznawania języka (opracowanie własne).

WIEK		
	16-20	21-30
Obcokrajowcy (O)	34	8
Uczący się polskiego pochodzenia (UJO)	29	11

Tabela 3: Wiek badanych z uwzględnieniem sposobu poznawania języka (opracowanie własne).

¹⁰ Miało ono charakter wstępny. Planowane są bowiem szerokie badania kompetencji językowych i strategii uczenia się rodzimych użytkowników polszczyzny, uczących się jej cudzoziemców oraz osób mieszkających za granicą, które częściową znajomość polszczyzny wyniosły z domu.

Motywacja, dla której respondenci z obu grup podjęli naukę polszczyzny, okazała się, zgodnie z przewidywaniami, zdecydowanie różna. Wśród UJO przeważały *względy rodzinne* oraz, w niewielkim stopniu, *nauka dla przyjemności*, która dla O okazała się najważniejsza. W następnej kolejności wymienione zaś zostały przez nich *powody edukacyjne/zawodowe* (zob. Tabela 4).

ŹRÓDŁA MOTYWACJI		
	OBCOKRAJOWCY (O)	UCZĄCY SIĘ POLSKIEGO POCHODZENIA (UJO)
powody zawodowe /edukacyjne	11	5
nauka dla przyjemności	25	7
względy rodzinne	4	28
inne	2	-

Tabela 4: Motywacja respondentów z uwzględnieniem sposobu poznawania języka (opracowanie własne).

NARODOWOŚCI					
OBCOKRAJOWCY (O)			UCZĄCY SIĘ POLSKIEGO POCHODZENIA (UJO)		
KRAJ	LICZBA	%	KRAJ	LICZBA	%
Ukraina	7	16,6	USA	24	60
Słowacja	6	14,3	Ukraina	4	10
Białoruś	3	7,1	Niemcy	3	7,5
Rosja	3	7,1	Kanada	3	7,5
Chiny	2	4,8	Wielka Brytania	2	5
Czechy	2	4,8	Białoruś	1	2,5
Hiszpania	2	4,8	Holandia	1	2,5
Niemcy	2	4,8	Finlandia	1	2,5
Rumunia	2	4,8	Włochy	1	2,5
USA	2	4,8			
Wielka Brytania	2	4,8			
Australia	1	2,4			
Chorwacja	1	2,4			
Estonia	1	2,4			
Francja	1	2,4			
Holandia	1	2,4			
Łotwa	1	2,4			
Mołdawia	1	2,4			
Portugalia	1	2,4			
Węgry	1	2,4			

Tabela 5: Narodowość respondentów z uwzględnieniem sposobu poznawania języka (opracowanie własne).

Uczestnicy badań pochodzili z 23 krajów świata¹¹ (zob. Tabela 5). Wśród UJO dominowali Amerykanie o polskich korzeniach (60%), wśród O przeważali zaś nasi wschodni sąsiedzi (łącznie ok. 41%).

¹¹ Duże zróżnicowanie narodowościowe uczących się polszczyzny jest charakterystyczne dla procesu kształcenia zachodzącego w środowisku endolingwalnym.

6. Wyniki badań

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że obie grupy, **wbrew przewidywaniom**, dość podobnie wykorzystują strategie uczenia się słownictwa (zob. tabela 6). Dotyczy to zarówno tych ułatwiających ustalenie znaczenia (UJO/64,82 vs. O/66,54 przy maksymalnym do osiągnięcia wyniku 110), jak i wspomagających zapamiętywanie (UJO/106,15 vs. O/111,33 przy maksymalnym do osiągnięcia wyniku 200) oraz umożliwiających monitoring postępów w nauce (UJO/14,65 vs. O/16,00 przy maksymalnym do osiągnięcia wyniku 30). Warto przy tym zauważyć, iż **średnie wyniki obu grup nie są wysokie** (zob. Tabela 6).

UCZĄCY SIĘ	LICZBA	STRATEGIE UŁATWIAJĄCE USTALENIE ZNACZENIA		STRATEGIE WSPOMAGAJĄCE ZAPAMIĘTYWANIE		STRATEGIE POZWALAJĄCE NA MONITORING POSTĘPÓW	
		średnia	odch. stand.	średnia	odch. stand.	średnia	odch. stand.
O	42	66,54	9,19	111,33	22,78	16,00	3,19
UJO	40	64,82	12,36	106,15	22,62	14,65	4,02

Tabela 6: Wyniki badań strategii uczenia się słownictwa UJO i O (opracowanie własne).

Wartość odchylenia standardowego we wszystkich przypadkach wskazuje na pewną dyspersję wyników, która nie okazała się jednak świadectwem zasadniczego różnicowania badanych grup. Przeprowadzony test t-Studenta dla grup równolicznych o równych wariancjach (przy stopniu prawdopodobieństwa $\alpha = 0,05$, stopniu swobody $df = 80$ i przedziale ufności $p < 0,01$) wykazał bowiem jednoznacznie, że różnice między średnimi wynikami UJO i O w żadnym przypadku **nie są** statystycznie istotne, gdyż wartość t nigdy nie przekraczała 1,96 (zob. Tabela 7).

STRATEGIE	WYNIKU TESTU T-STUDENTA
UŁATWIAJĄCE USTALENIE ZNACZENIA	$t = 0,71 < 1,96$ $df = 80 (\alpha = 0,05)$ $p < 0,01$
WSPOMAGAJĄCE ZAPAMIĘTYWANIE	$t = 1,03 < 1,96$ $df = 80 (\alpha = 0,05)$ $p < 0,01$
POZWALAJĄCE NA MONITORING POSTĘPÓW	$t = 1,69 < 1,96$ $df = 80 (\alpha = 0,05)$ $p < 0,01$

Tabela 7: Wyniki testu t-Studenta (opracowanie własne).

Statystycznie istotną różnicę zaobserwowano jedynie w przypadku stosowania pojedynczych strategii (zob. Tabela 8). UJO, na przykład, próbując

ustalić znaczenie, bardzo rzadko zastanawiają się nad tym, jaką częścią mowy jest dany wyraz (indywidualna strategia ułatwiająca zapamiętanie znaczenia). Obcokrajowcy natomiast informację tą uznają za ważną, dzięki niej mogą bowiem odwołać się do określonego paradygmatu odmiany (przejaw tzw. myślenia gramatycznego poprzedzającego semantyczne). UJO zdają się w tym przypadku bardziej polegać na intuicji. Często nie mają także odpowiedniej wiedzy metajęzykowej, by strategię taką zastosować, część z nich nie wie bowiem, że *poduszka* to rzeczownik, choć potrafi stosować odpowiednie do kontekstu formy morfologiczne tego wyrazu. Różnica zaznacza się także w przypadku strategii społecznych stosowanych w celu ustalenia znaczenia. Dla UJO źródłem wiedzy leksykalnej są członkowie rodziny (najczęściej są to zapewne rodzice lub dziadkowie, rzadziej rodzeństwo¹²), dla O, ze zrozumiałych względów, są to koledzy.

TYP STRATEGII	DZIAŁANIA	O	UJO
STRATEGIE UŁATWIAJĄCE USTALENIE ZNACZENIA	• staram się ustalić, jak to część mowy (strategia indywidualna) • pytam o znaczenie kolegę (strategia społeczna) • pytam o znaczenie członka rodziny (strategia społeczna)	√ √	√
STRATEGIE WSPOMAGAJĄCE ZAPAMIĘTYWANIE	• zapamiętuję, jak dane słowo się odmienia (strategia pamięciowa) • uczę się słów ze słowniczka w podręczniku (strategia kognitywna)	√	√
STRATEGIE POZWALAJĄCE NA MONITORING POSTĘPÓW	• regularnie powtarzam słowa w parach – wyraz polski + wyraz w moim języku (strategia metakognitywna)	√	

Tabela 8: Wyniki testu t-Studenta dla poszczególnych strategii – wartość statystycznie istotna $t > 1,96$ (źródło: opracowanie własne).

W przypadku strategii wspomagających zapamiętywanie dwie zasadniczo różnicowały badane grupy. UJO zdecydowanie częściej niż O starają się zapamiętać, jak dany wyraz się odmienia, rzadziej natomiast uczą się słówek z podręcznika. Podobnie jest w przypadku strategii metakognitywnej polegającej na powtarzaniu wyrazów w parach J1-J2. Zdecydowanie częściej stosują ją uczący się języka obcokrajowcy niż częściowo dwujęzyczni użytkownicy języka odziedziczonego.

Różnice zaobserwowane w przypadku poszczególnych strategii, jak już wspomniano, nie miały jednakże wpływu na ogólne wyniki obu grup.

Ciekawe natomiast wygląda wybór strategii najczęściej stosowanych przez uczących się obu grup, tj. uważanych za skuteczne (zob. Tabela 9) oraz tych, które postrzegane są jako mniej efektywne i w konsekwencji rzadziej przez nich używane (zob. Tabela 10).

Najpopularniejszym sposobem pozwalającym ustalić znaczenie nieznannej jednostki leksykalnej okazała się, zarówno w przypadku UJO, jak i O, analiza wskazówek kontekstowych. Skutecznym sposobem odkrycia znaczenia dla

¹² Część UJO z rodzeństwem, gdy nie ma rodziców, porozumiewa się w języku kraju osiedlenia.

UJO okazała się również analiza “znajomych części” wyrazu, dla O zaś sprawdzenie znaczenia w słowniku. Jako najbardziej efektywne działania interakcyjne prowadzące do odkrycia znaczenia słowa uczący się obu grup zgodnie wskazali prośbę o wyjaśnienie skierowaną do nauczyciela.

Spośród strategii wspomagających zapamiętywanie największą popularnością u obu grup cieszyły się: zapamiętywanie pisowni wyrazów oraz notowanie tych, które pojawiają się na lekcji. Obcokrajowcy dużo częściej decydują się na ćwiczenie wymowy nowego słowa, by je zapamiętać, O natomiast próbują wykorzystać w tym celu własne doświadczenia językowe/sytuacyjne.

Monitorowanie postępów w nauce w przypadku UJO najczęściej polega na kontakcie z tekstami mówionymi i pisanymi, O starają się zaś jak najwięcej nowo poznanych wyrazów używać w aktach komunikacji.

TYP STRATEGII	DZIAŁANIA	UJO	O
STRATEGIE UŁATWIAJĄCE USTALENIE ZNACZENIA	• analizuję kontekst, by odgadnąć znaczenie słowa • proszę nauczyciela o wyjaśnienie znaczenia • sprawdzam znaczenie w słowniku dwujęzycznym • analizuję budowę słowa (temat, prefiksy ...), szukając znajomych części	√ √ √	√ √ √
STRATEGIE WSPOMAGAJĄCE ZAPAMIĘTYWANIE	• staram się zapamiętać, jak dane słowo się pisze • notuję wyrazy, które pojawiają się na lekcji • staram się zapamiętać, jak dane słowo się wymawia • łączę znaczenie słowa z własnym doświadczeniem	√ √ √ √	√ √ √ √
STRATEGIE POZWALAJĄCE NA MONITORING POSTĘPÓW	• staram się używać jak najwięcej nowo poznanych słów w mówieniu i pisaniu • dużo czytam i słucham w języku polskim	√	√

Tabela 9: Strategie uczenia się słownictwa najchętniej stosowane przez UJO i O (opracowanie własne)

TYP STRATEGII	DZIAŁANIA	UJO	O
STRATEGIE UŁATWIAJĄCE USTALENIE ZNACZENIA	• nie zastanawiam się nad znaczeniem danego słowa, chyba, że pyta o nie nauczyciel • proszę nauczyciela o przetłumaczenie słowa na mój język • sprawdzam znaczenie słowa w słowniku jednojęzycznym • ustalam znaczenie słowa w trakcie pracy w grupie	√ √ √	√ √ √
STRATEGIE WSPOMAGAJĄCE ZAPAMIĘTYWANIE	• podkreślam pierwszą literę słowa • robię <i>flash cards</i> • robię swoje listy wyrazów • uczę się słów z podręcznika	√ √ √ √	√ √ √ √
STRATEGIE POZWALAJĄCE NA MONITORING POSTĘPÓW	• robię sobie regularnie testy słownikowe	√	√

Tabela 10: Strategie uczenia się słownictwa najrzadziej stosowane przez UJO i O (opracowanie własne).

Dla przedstawicieli obu grup najmniej pożądanym działaniem było ignorowanie nieznanych wyrazów, za nieefektywny sposób uznali także prośbę o jego

przetłumaczenie na język pierwszy. UJO bardzo niechętnie sięgają po słownik jednojęzyczny, by ustalić znaczenie słowa, O natomiast nie wierzą w skuteczność działań grupowych. Zapamiętywania, zdaniem UJO i O, nie wspomaga ani podkreślanie pierwszej litery nowego słowa, ani robienie fiszek (*flash cards*). Obcokrajowcy nie widzą także sensu w przygotowywaniu własnych list, UJO z kolei za nieefektywne uważają uczenie się słów z podręcznika (*sic!*). Obie grupy zgodnie stronią zaś od robienia sobie testów słownikowych.

7. Podsumowanie

Prowadzone badania miały ustalić, czy słabszą dynamikę przyrostu zasobu leksykalnego obserwowanego u użytkowników języka odziedziczonego w porównaniu z tą, jaką odnotowuje się uczących się polszczyzny obcokrajowców¹³, można przypisać mniej intensywnemu stosowaniu przez UJO strategii uczenia się słownictwa. Uzyskane w ich trakcie wyniki pokazały, że czynnik ten nie ma tak istotnego znaczenia, jakie mu w założeniach przypisywano – różnice wyników obu grup nie okazały się bowiem statystycznie istotne. Innymi słowy, średni wskaźnik liczby i użycia SUS u cudzoziemców **nie okazał się** znacząco wyższy niż u uczących się o polskich korzeniach.

W badaniach ilościowych żadna z odpowiedzi respondentów nie podlegała jednak weryfikacji. Nie do końca wiadomo zatem, czy rzeczywiście działają oni w taki sposób, w jaki deklarują i czy czynią to z deklarowaną częstością. Wątpliwości tego rodzaju pojawiły się w trakcie analiz poszczególnych odpowiedzi. Zaskakujące było, na przykład, stwierdzenie UJO, iż monitorują oni swoje postępy w nauce słownictwa dużo czytając i słuchając, przeczy to bowiem rzeczywistości dydaktycznej. UJO są zazwyczaj mało wprawnymi czytelnikami, często stroniącymi od jakiejkolwiek lektury. Można także przypuszczać, iż odnosili się oni raczej do *słyszania języka* (proces fizyczny, naturalny w sytuacji zanurzenia) niż *słuchania tekstów* (proces mentalny, podejmowany świadomie). Nie mniej dziwne było także stwierdzenie respondentów obu grup, iż tłumaczenie na język pierwszy uważają za mało efektywną strategię poznawania znaczenia, gdy O w tym samym badaniu stwierdzili, iż uczą się wyrazów w parach J1-J2, a w zeszytach i UJO, i O w dalszym ciągu najczęściej pojawiają się „dwujęzyczne słupki” wyrazów (obserwacja dydaktyczna).

Niezależnie od wspomnianych sprzeczności, uzyskanych wyników i tak nie można byłoby uznać za wiążące: badanie miało charakter pilotażowy,

¹³ Na podstawie niezweryfikowanych danych naukowych (*anecdotal evidence*), tj. obserwacji procesu kształcenia, wyników testów osiągnięć, prac bieżących oddawanych przez uczących się.

grupa respondentów była bowiem nieliczna i mało reprezentatywna¹⁴, co w analizach ilościowych ma znaczenie kluczowe. Konieczne wydaje się zatem przeprowadzenie badań SUS na szerszą skalę, w których jednakże, w celu podniesienia rzetelności otrzymywanych rezultatów, komponent ilościowy zostanie uzupełniony jakościowym, opartym na przykład, na protokole głośnego myślenia (zob. Pawlak, 2009). Jego włączenie pozwoli nie tylko weryfikować odpowiedzi-deklaracje udzielane przez uczących się, lecz również ustalić, co, tj. jakie czynniki w konkretnych przypadkach decydują o zastosowaniu określonych strategii, a także czy rodzaj podejmowanych działań jest odpowiednio dostosowany do wykonywanych zadań.

BIBLIOGRAFIA

- Chodkiewicz, H. 2000. *Vocabulary Acquisition from the Written Context*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: *Nauczanie, Uczenie się, Ocenianie*. 2003. Warszawa: CODN.
- Fishman, J. 2001. "300-plus years of heritage language education in the United States". (w) *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. (red. Peyton, J.K.; Ranard, D.A. i McGinnis, S.). Washington DC: Center for Applied Linguistics: 81-89.
- Jullian, P. 2000. "Creating word-meaning awareness". *English Language Teaching Journal* 54: 47-77.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Komorowska, H. 1988. "Ćwiczenia przedkomunikacyjne: leksyka". (w) *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. (red. Komorowska, H.). Warszawa: WSiP: 75-116.
- Lipińska, E. 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E. i Seretny, A. 2012a. *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego w chicagowskiej diasporze polonijnej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E. i Seretny, A. 2012b. "Uczący się języka polskiego jako obcego/drugiego w środowisku endolingwalnym – ich umiejętności i potrzeby". *Kwartalnik Polonicum* 1: 2-10.
- O'Malley, J.M. i Chamot, U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁴ Dobór miał charakter celowy, a nie losowy – kwestionariusz wypełniali wszyscy uczący się na poziomie B.

- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Pawlak, M. 2009. "Metodologia badań nad strategiami uczenia się". *Neofilolog* 32: 65-83.
- Polinsky, M. i Kagan, O. 2007. "Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom". *Language and Linguistics Compass* 1: 368-395.
- Rubin, J. 1975. "What the 'good language learner' can teach us?". *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Schmitt, N. 1997. "Vocabulary learning strategies". (w) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. (red. Schmitt, N. i McCarthy, M.). Cambridge: Cambridge University Press: 199-227.
- Schmitt, N. 2000. *Vocabulary and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seretny, A. 2011. *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seretny, A. 2015. *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Van Deusen-Scholl, N. 2003. "Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations". *Journal of Language, Identity and Education* 2: 211-230.
- Valdés, G. 2000. "The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic-teaching professionals". (w) *The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures*. (red. Kagan, O. i Rifkin, B.). Bloomington, Indiana: Slavica: 375-403.

Katarzyna Karpińska-Szaj

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
kataszaj@amu.edu.pl

Bernadeta Wojciechowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
bewoj@amu.edu.pl

PRZEFORMUŁOWANIE W PRZYSWAJANIU I UCZENIU SIĘ JĘZYKÓW: SPECYFIKA I FUNKCJE ODTWARZANIA OPOWIADANIA

Reformulation in language acquisition and learning: the nature and functions of story retelling

This article is about a task which required learners to reformulate a story which they had listened to in writing. In the context of foreign language learning, the original text provides a discourse model, whereas the way it is rephrased reflects students' skill to use the new information in their own words. Retelling can also be treated as language practice focused on learning and practising new vocabulary and sentence structures. The research concentrated on fragments of text that were an extension of the original text that was retold by an elementary group of students of French philology (A2 level according to *The Common European Framework of Reference for Languages*, 2003) in Polish and French (the foreign language). Comparison of speech produced in the two languages made it possible to consider the nature and function of the learners' discourse competence which, depending on the students' personal goals and communicative experience, differed in the two cases. The data collected can serve as a starting point for planning further steps to develop students' metadiscoursal awareness with the use of the retelling of a story as a learning strategy.

Keywords: teaching/learning French as a foreign language, reformulation, retelling story, discourse competence, learning strategies

Słowa kluczowe: nauczanie/uczenie się języka francuskiego jako obcego, przeformułowanie, odtwarzanie opowiadania, kompetencja dyskursywna, strategie uczenia się

1. Uwagi wstępne: wykorzystanie badań nad akwizycją języka w glottodydaktyce

Badania nad przyswajaniem języka ojczystego mogą być wykorzystane w glottodydaktyce i stanowić źródło inspiracji do modelowania procesu uczenia się/nauczania, choć oczywistym jest, że specyfika przyswajania języka ojczystego i uczenia się języka obcego jest inna. Cechą interdyscyplinarności obu obszarów badawczych nie jest przełożenie zaobserwowanych etapów akwizycji na poszczególne stadia kształtowania językowych kompetencji komunikacyjnych w języku obcym oraz ich ewentualne kontrastowanie (uchwycenie różnic). Ten etap wzorowania się na badaniach nad akwizycją języka ojczystego był widoczny w starszych metodach nauczania: metoda audio-oralna i metodologia SGAV są najbardziej znanymi przykładami tego podejścia.

Wraz z rozwojem badań nad dyskursem i wzrostem znaczenia interakcji w kształtowaniu sprawności językowych zarówno w funkcji reprezentatywnej jak i komunikacyjnej, zmieniała się optyka powiązań między tymi dziedzinami badań: od tendencji aplikacyjnej (stosowania wniosków z badań akwizycyjnych w glottodydaktyce) zmierza się obecnie do autonomii dyscyplinarnej zasadzającej się głównie na wyróżnieniu celów badawczych specyficznych dla zaobserwowanego problemu. Obranie dyskursu jako paradygmatu w naukach językoznawczych spowodowało przesunięcie badań z opisu procesów decydujących o przyswajaniu struktur językowych do specyfiki kształtowania poszczególnych rodzajów kompetencji decydujących o jakości rozumienia i produkcji wypowiedzi oraz znaczenia interakcji w rozwijaniu sprawności językowych.

W tej stosunkowo nowej optyce, badania akwizycyjne dotyczące rozwoju kompetencji dyskursywnej zmierzają głównie do ustalenia poszczególnych stadiów rozwojowych, pomijając opis i analizę procesów, które je warunkują (zob. np. Bartning i Kirchmeyer (2003) dla kompetencji tekstowej w języku francuskim jako obcym uczniów szwedzkojęzycznych). W konsekwencji, z badań tych trudno jest pozyskać dane umożliwiające konceptualizację roli i

efektów interwencji dydaktycznej (Bronckart, 1996: 57). Badania nad akwizycją języka dotyczą w większości wyizolowanych jednostek/struktur językowych lub umiejętności. Tymczasem każde uczenie się języków, które to wszak jest przedmiotem badań glottodydaktycznych, dąży do coraz dalej posuniętej integracji i uogólnienia – wyabstrahowania z kontekstu nabycia oraz transponowania na inne, nowe konteksty (zob. krytyczny przegląd tych badań w Canut i Vertalier, 2010). Celem dydaktycznym jest obserwacja indywidualnej dynamiki uczenia się – nie można zatem ograniczyć badań do wyróżniania stadiów i ich porównywania, by w efekcie uśredniać dane w celu wyróżnienia tzw. normy na danym etapie nauczania. W perspektywie nauczania/uczenia się istotne jest bowiem wyróżnienie indywidualnych faz nabywania form językowych, testowanych przez ucznia i ich odniesienie do elementów rzeczywiście poznanych (już opanowanych). Takiemu podejściu towarzyszy równoległe dążenie do uchwycenia pewnych bardziej ogólnych prawideł i zależności w nauczaniu/uczeniu się języków obcych.

Wykorzystanie badań nad akwizycją języka w glottodydaktyce polega więc na inspiracji użytą metodologią pozyskiwania danych i poszerzeniu ich o aspekty cenne z punktu widzenia nauczania/uczenia się języka/języków. Chodzi o prześledzenie indywidualnych ścieżek rozwoju ucznia, wyjaśnienie ich specyfiki i zmienności, ustalenie prawideł i tendencji dających się uogólnić i mogących stanowić podstawę dydaktycznego kształtowania. Tym samym w niniejszym artykule będziemy zmierzać do odpowiedzi na pytania, jak na danym etapie uczący się wykorzystuje dane wejściowe (input) użyte w sytuacji zadaniowej, gdy tekst wyjściowy jest gatunkiem podobnie realizowanym w obu kulturach, oraz jaką rolę w tym procesie odgrywa kompetencja dyskursywna.

2. Przeformułowanie w przyswajaniu i uczeniu się języka

Wykorzystane w badaniu zadanie powtórzenia z pamięci usłyszanego opowiadania definiowane jest jako “proces odtworzenia wypowiedzi, w której elementy zachowane z wypowiedzi źródłowej łączą się z elementami zmodyfikowanymi w stosunku do tej wypowiedzi. Modyfikacja może dotyczyć poziomu leksykalnego, składniowego lub semantycznego” (Martinot, 2012 [1994]: 65). To właśnie za pomocą przeformułowania dziecko buduje swoją kompetencję językową w języku ojczystym, a w trakcie nauki języka obcego uczeń może posłużyć się tym narzędziem jako strategią uczenia się. Oznacza to, że mniej lub bardziej wierne wzorowanie się na cudzych wypowiedziach, które jest działaniem naturalnym w procesie akwizycji, może też być wykorzystane w sposób systematyczny i zorganizowany w procesie uczenia się.

2.1. Hipoteza akwizycyjna – znaczenie przeformułowania

W badaniach nad przyswajaniem języka ojczystego, przeformułowanie zostało wykorzystane jako narzędzie badawcze w celu zaobserwowania progresji posługiwania się konstrukcjami złożonymi w zależności od wieku, stymulacji językowej oraz cech/zaburzeń rozwojowych dzieci (zob. np. Préneron i Martinot, 2013). Założono w nich, zgodnie z przyjętym paradygmatem badawczym, tj. hipotezą akwizycyjną wywodzącą się z badań nad przekształcaniem wypowiedzi przez dzieci w fazie wczesnego przyswajania języka ojczystego, że w przeformułowywanych wypowiedziach można zaobserwować kolejne stadia nabywania umiejętności tworzenia wypowiedzi z użyciem językowych konstrukcji złożonych. Zgodnie z tą hipotezą dziecko wykształca językowe kompetencje komunikacyjne na podstawie danych językowych z otoczenia, stopniowo zwiększając repertuar środków językowych, w skład których wchodzi struktury złożone wyrażone w przeformułowanych wypowiedziach za pomocą różnego rodzaju parafraz.

Interesujące jest skorelowanie tych umiejętności z rozwijaniem kompetencji dyskursywnej, tj. zaobserwowanie np., w jaki sposób dzieci dochodzą do pewnych etapów narracji używając konkretnych środków językowych. Odtworzenie tekstu źródłowego pozwala przyrzeć się powstałej wypowiedzi pod kątem komunikacyjnej i reprezentatywnej funkcji języka. Na funkcję komunikacyjną podczas przeformułowania składają się przywołane już środki językowe (zasoby leksykalne, poprawność gramatyczna i semantyczna, złożoność wypowiedzi) oraz sposoby kontrolowania wypowiedzi (przekazanie treści zrozumiałych dla odbiorcy). Funkcja reprezentatywna w przeformułowaniach dzieci przejawia się głównie w sposobie prowadzenia narracji. Na podstawie zebranych danych można zaobserwować następującą progresję: wyjście poza wyliczenie obiektów/postaci/wydarzeń, poprzez opis stanów emocjonalnych i działań bohaterów do interpretacji, wyjaśniania sytuacji. Jakość narracji, choć zależy od potencjału poznawczego dziecka na danym etapie rozwoju (zasobów pamięci, kierowania uwagą), pozostaje jednak w ścisłym powiązaniu z jego repertuarem językowym oraz doświadczeniem dyskursywnym (por. np. badanie przeprowadzone w celu diagnozy kompetencji językowych dzieci z niedoborami języka polskiego w Karpińska-Szaj, 2015).

Rzecz jasna w przypadku języka obcego nie można mówić o identycznych procesach, gdyż w trakcie jego nauki przez osoby o ukształtowanych już językowych kompetencjach komunikacyjnych w języku ojczystym, nabywanie środków językowych nie wyprzedza nabywania umiejętności tworzenia dyskursu (zob. Py, 1996; Bronckart, 2008). Na przykład na początkowych etapach dorośli uczący się języka obcego skupiają się raczej na konfiguracji leksykalnej,

pragmatycznej i dyskursywnej wypowiedzi niż na jej gramatycznym uporządkowaniu (Véronique, 2005: 10). Taka postawa uczących się jest związana z doświadczeniem dyskursywnym w języku ojczystym. Polega ono na znajomości gatunków i norm społecznego użycia języka w sytuacjach podobnych, w tym również na opanowaniu przynajmniej podstawowych mechanizmów tekstowych (zasady spójności, organizowania i hierarchizowania informacji w ramach większych jednostek tekstowych). W nauce języka obcego doświadczenie dyskursywne i tekstowe może znacznie przewyższać kompetencję językową. W kontekście dydaktycznym tendencja ta może, przy odpowiednim prowadzeniu, stanowić dużą pomoc w planowaniu i organizowaniu wypowiedzi, a także w obserwowaniu wypowiedzi cudzych w celu pozyskania brakujących środków językowych pozwalających na pełniejszą realizację celów komunikacyjnych. Chodzi o to, by uczeń w kontakcie z materiałem stymulującym, jakim jest tekst, nie skupiał się tylko na zrozumieniu znaczenia, ale korzystał z tej okazji do tworzenia i weryfikowania hipotez dotyczących funkcjonowania języka w dyskursie. Jest to gwarantem połączenia reguły gramatycznej z normą dyskursywną, co z kolei warunkuje jej pełne przyswojenie i swobodne użycie w komunikacji.

2.2. Przeformułowanie jako strategia uczenia się języka obcego

W kontekście uczenia się/nauczania języka obcego powiązanie kompetencji językowej z kompetencją dyskursywną spełnia też funkcję strategii uczenia się¹. Jednak aby przeformułowanie mogło stać się strategią uczenia się integrującą oba rodzaje kompetencji, proponowany tekst wyjściowy powinien posiadać autentyczne cechy gatunkowe, a wybrana reguła językowa powinna być poddana świadomemu przetwarzaniu w powiązaniu z bardziej ogólnymi schematami dyskursywnymi. Tekst wyjściowy stanowi bowiem w kontekście uczenia się języka obcego model dyskursywny oraz źródło danych językowych, a sposób jego odtwarzania odzwierciedla umiejętność wykorzystania dostarczonych danych w wypowiedzi własnej.

Rozwój kompetencji dyskursywnych polega między innymi na wzbogacaniu środków językowych oraz ich integrowaniu z normą społecznego ich użycia. Reguła językowa dotyczy poziomu wyrazu i zdania, a więc sposobu łączenia elementów niższego rzędu oraz łączliwości międzyzdanowej na poziomie

¹ Należy tutaj zaznaczyć, że wyróżnienie tych dwóch rodzajów kompetencji zostało dokonane na potrzeby analizy, w rzeczywistości bowiem występują one w formie zintegrowanej i stanowią wtedy pełną kompetencję komunikacyjną. Zgodnie z tą specyfiką komunikacji językowej, nauka języka obcego polega na rozwijaniu i integrowaniu poszczególnych składowych kompetencji komunikacyjnej.

tekstu. Natomiast norma dyskursywna wiąże się ze sposobem prezentowania treści, jej progresją, uwzględnianiem szeroko rozumianego kontekstu (typu dyskursu, sytuacji komunikacyjnej, gatunku, intencji mówiących etc.). Norma dyskursywna jest zmienna, wielowymiarowa, ta sama funkcja może być realizowana przez wiele struktur w danej sytuacji komunikacyjnej, która z kolei jest zdefiniowana przez cel komunikacyjny, status interlokutorów, podzielaną wiedzę, poglądy, nastawienia, intencje. Parametry dyskursywne wypowiedzi mogą zatem kierować wysiłkami ucznia w nabywaniu sprawności gramatycznej, a ich uchwycenie może rozwijać wrażliwość obserwacyjną i realizacyjną uczących się, umożliwiając jednocześnie bardziej świadomy wybór kolejnych celów uczenia się i kompletowanie niezbędnych po temu wzorców i zasobów językowych².

Przeformułowanie jest zatem narzędziem, które integruje językowe kompetencje komunikacyjne na ich poszczególnych poziomach w trakcie wykonywania zadania oraz rozwija sprawność uczenia, gdyż:

- łączy procesy rozumienia i zapamiętywania;
- mobilizuje wykorzystanie i rozwijanie wiedzy o interdyskursie, wariantowości gatunkowej w zależności od parametrów sytuacji;
- wymusza uwzględnienie typów tekstu i sposobów ich komponowania w ramach gatunku;
- warunkuje dobór środków językowych, zastosowania reguł łączliwości wewnątrz i zewnątrzdanowej.

Można przyjąć, że osoba dorosła ucząca się nowego języka obcego posiada już świadomość dyskursywną w języku ojczystym i ewentualnie w innych znanych już językach, jest więc wysoce prawdopodobne, że świadomość ta nie pozostaje bez wpływu na przetwarzanie tekstu w proponowanych zadaniach dydaktycznych zasadzających się na przeformułowaniu. W opisanym poniżej zadaniu dydaktycznym postawiliśmy sobie za cel prześledzenie sposobów przeformułowania językowych danych wejściowych użytych w konkretnym opowiadaniu (gatunku realizowanym podobnie w obu kulturach) oraz roli, jaką w tym zadaniu spełnia kompetencja dyskursywna.

3. Badanie własne

W badaniu posłużyliśmy się opowiadaniem przygotowanym na potrzeby realizacji międzynarodowego projektu badawczego „Złożoność językowa w wieku

² Taką współzależność kompetencji językowej i kompetencji dyskursywnej wykazano w konkretnej sytuacji uczenia się/nauczania podsystemu morfo-syntaktycznego przez początkujących studentów filologii romańskiej w badaniu opisanym przez autorki w 2015 roku (Karpińska-Szaj i Wojciechowska, 2015).

6 do 14 lat. Przyswajanie, produkcja wypowiedzi, przetwarzanie³, którego celem jest zebranie korpusu językowego dzieci w różnych przedziałach wiekowych i określenie na jego podstawie potencjału językowego umożliwiającego produkcję wypowiedzi ustnej na podstawie odsłuchanego tekstu narracyjnego. Do opisywanego tu doświadczenia wykorzystaliśmy tekst wyjściowy w języku polskim i francuskim (zob. załącznik). Opowiadanie o przygodach pary bohaterów zawiera wiele struktur złożonych, które w założeniach projektu mają posłużyć do wyróżnienia poszczególnych typów parafraz oraz oszacowania złożoności przetworzonych struktur językowych, a w naszym zadaniu umożliwić prześledzenie i porównanie użytych przeformułowań w obu językach.

W badaniu wzięło udział ośmiu studentów filologii romańskiej, reprezentujących poziom A2 wg ESOKJ. Zaproponowano dwie sytuacje dydaktyczno-badawcze:

- (1) w języku francuskim: najpierw odczytanie przez prowadzące badanie opowiadania, potem jego pisemne odtworzenie przez badanych studentów;
- (2) w języku polskim: po dwóch tygodniach odczytanie tego samego opowiadania i jego pisemne odtworzenie przez badanych.

Analizie jakościowej poddano całe teksty odtworzone przez studentów w obu językach. Studenci zostali poproszeni o wypowiedź na temat użytych strategii odtworzenia tekstu w obu sytuacjach w trakcie wywiadu przeprowadzonego po wykonaniu drugiego zadania.

3.1. Dyskursywna specyfika przeformułowania opowiadania w języku polskim

Analiza odtworzonych przez studentów opowiadań pozwala stwierdzić wysoki stopień poprawności i wierności wykonanego przeformułowania w odniesieniu do tekstu wyjściowego. Zwracają uwagę liczne sformułowania powtórzone dokładnie lub niemal tak samo dokładnie jak w tekście wyjściowym. Obok przeformułowanych fragmentów znalazło się też sporo elementów dodanych, które w znaczący sposób wzmacniają kohezję tekstową (wewnętrzną) i koherencję (spójność zewnętrzną) za pomocą złożonych struktur leksykalno-gramatycznych. W poniższym fragmencie odtworzonego opowiadania w języku polskim przez studentkę AK, wyróżniono elementy dodane w stosunku do tekstu wyjściowego:

³ « La complexité linguistique de 6 à 14 ans. Acquisition, production, traitement » jest zadaniem badawczym grupy *Sens Texte Informatique Histoire* koordynowanym przez prof. Claire Martinot z Uniwersytetu Paris Sorbonne. Ze strony polskiej partnerami w projekcie są prof. Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski) oraz prof. Katarzyna Karpińska-Szaj i dr Bernadeta Wojciechowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).

„Tamtego ranka pani przybyła na podwórkę później niż zazwyczaj. **Kiedy w końcu nadeszła** trzymała za rękę małą dziewczynkę. (...) Chłopiec bardzo się ucieszył na myśl, że zyska nową koleżankę. **Myśląc o nowej kompanie** po powrocie do domu przygotował dla niej złoto-czerwone pudełko. Kiedy pani kazała wyjmować swoje rzeczy **na początku zajęć**, Julka zawsze kładła złoto-czerwony prezent na ławce pomiędzy nią a Tomkiem. Pewnego dnia Julka poprosiła Tomka, by otworzył pudełko. **Chłopiec posłusznie wykonał polecenie** i zobaczył małą karteczkę, na której było napisane, by spotkał się z Julką tego dnia wieczorem, o godzinie ósmej przy wejściu do lasu. Tomek przestraszył się trochę, ponieważ nie wolno mu było wychodzić tak późno w nocy. **Mimo to po raz kolejny posłuchał swojej koleżanki**. Julka oświadczyła swojemu koledze, że dziś wydawana jest uczta na jego cześć. **Ponadto** może on poprosić o cokolwiek (...)” [AK]

Obok wzmocnienia wewnętrznej i zewnętrznej spójności tekstu dodane elementy spełniają też inne funkcje dyskursywne. Przede wszystkim wzbogacają one opowiadanie o elementy, które można zakwalifikować jako należące do drugiego planu narracji, tj. nie tyle do wydarzeń, ile do towarzyszących ich uczuciom i ocenom. Ponadto wpisują się w relację, wirtualną czy wyobrażeniową, ze słuchaczem próbując wpływać na jego odbiór wydarzeń. Taką funkcję spełnia np. zdanie okolicznikowe zawierające wyrażenie przysłówkowe „Kiedy w końcu nadeszła”, które wyraża emocjonalny stosunek osoby opowiadającej do odtwarzanych treści, a także zawiera implicytną informację o niecierpliwym oczekiwaniu uczniów na nauczycielkę. Nie było o tym mowy w oryginalnej wersji opowiadania, trzeba jednak przyznać, że zabieg ten wyraźnie podnosi atrakcyjność historyjki. Podobną funkcję retoryczną pełnią spójniki „mimo to”, który wyraża napięcie między strachem a ciekawością chłopca oraz „ponadto”, które nawet bardziej niż w tekście wyjściowym wskazuje na rozmiary niespodzianki.

Na kilka słów komentarza zasługują też zabiegi, które spełniają podwójną rolę: z jednej strony wprowadzają interpretację – w tym przypadku słów dziewczynki jako polecenia „Chłopiec posłusznie wykonał polecenie” – oraz kwalifikację i zarazem ocenę działań chłopca, jako wynikających z posłuszeństwa „posłusznie wykonał” i kilka zdań dalej „Mimo to po raz kolejny posłuchał swojej koleżanki”; z drugiej strony elementy te spinają niejako opowiadanie łącząc dwa niebezpośrednio następujące po sobie wydarzenia za pomocą wyrażenia przysłówkowego „po raz kolejny”, dodatkowo wpisując ją w sugerowaną logikę działań chłopca. Podobnie podwójną rolę odgrywa imiesłów w wyrażeniu „myśląc o nowej kompanie”, który nie tylko zapewnia progresję budując łączliwość międzyzdanową za pomocą anafory „kompanie”, ale też dodaje drugi, równoległy plan narracji opisujący uczucia i myśli bohatera. Wielość funkcji dających się wyróżnić w tych kilku przykładach może być

przedmiotem refleksji nauczyciela z uczniami o tym, jak bardzo różne plany opowiadania (językowy, tekstowy i dyskursywny) się przenikają i jak silnie są ze sobą zintegrowane w konkretnych działaniach komunikacyjnych.

Opisane wyżej zabiegi integrujące różne funkcje dyskursywne można uznać za bardzo częste w opowiadaniach odtwarzanych w języku ojczystym, jak choćby w następującym fragmencie odtworzonego tekstu studentki KK: "Tomek nie był chętny, żeby tam iść, ponieważ nie wolno było mu samemu wychodzić do lasu i to zwłaszcza wieczorem. **Pomimo swoich obaw** wyszedł on i spotkał się z Julią" [KK]. W wielu fragmentach dążenie do uspołnienia i doprecyzowania treści opowiadania odbywa się w oparciu o własną wiedzę o świecie zewnętrznym lub o świecie baśniowym, na przykład: "Julka czekała tam, złapała go za rękę, a drugą 3 razy zapukała" [MW]⁴, czy "Julka spytała go, **jako że byli w miejscu magicznym**, co chciałby umieć" [PT]. Dość liczne są też przykłady dodanych fragmentów wprowadzające elementy interpretacji oraz informacje dotyczące tzw. "drugiego planu": "Przedstawiła ją całej klasie. Powiedziała, że nazywa się Julka i usadziła ją w ławce obok Tomka **dając mu do zrozumienia**, iż ma być dla niej miły" oraz "**Tomek tak polubił Julkę**, że zrobił dla niej w domu okrągłe złoto-czerwone pudełko" [MW].

Ta krótka analiza dość jednoznacznie pokazuje, jak bardzo odtworzony tekst opiera się na znanych uczniom schematach gatunkowych i dyskursywnych. Wydaje się bowiem, że bez ich znajomości nie tylko wierne odtworzenie wydarzeń byłoby trudniejsze dla uczniów, ale przede wszystkim trudno byłoby wytłumaczyć zaobserwowaną wyraźną tendencję do uzupełniania tych wydarzeń o emocje mogące im towarzyszyć za pomocą modalizacji, kwalifikacji czy znaczników wypowiedzianych (fr. *indices d'énonciation*). Swobodny dostęp do zasobów językowych sprawił, że funkcje dyskursywne są realizowane za pomocą struktur złożonych (np. zdań podrzędnie złożonych, imiesłowów, nominalizacji, zdań wtrąconych), a przede wszystkim, że plan językowy, tekstowy i komunikacyjny, jak już sygnalizowaliśmy, są silnie zintegrowane.

3.2. Dyskursywna specyfika przeformułowania opowiadania w języku francuskim

Odtworzenie tak długiego opowiadania w języku francuskim na poziomie A2 stanowiło dużo większe wyzwanie dla studentów. W pracach studentów daje się zauważyć różnice w sposobie radzenia sobie z zadaniem zapamiętywania tekstu w celu jego odtworzenia. Mimo tej różnorodności można jednak sformułować, na podstawie analizy całego korpusu, kilka spostrzeżeń bardziej ogólnych.

⁴ W tekście oryginalnym: „Bez słowa dziewczynka wzięła Tomka za rękę i trzy razy zastukała w pień wielkiego drzewa”.

Po pierwsze, widać wyraźnie mniejszą dokładność w odtwarzaniu tekstu, choć z naszego punktu widzenia nie to jest najistotniejsze. Dużo ciekawsze wydaje się zaobserwowanie, że opuszczone fragmenty dotyczą przede wszystkim treści tła wydarzeń wyrażonych w tekście wyjściowym za pomocą struktur złożonych, tak jakby uczniowie skupili się przede wszystkim na odtworzeniu głównych działań bohaterów pomijając działania pośrednie i/lub częściowe i niektóre ich okoliczności. Dodajmy, że zasadniczo brak tych elementów nie zakłócił progresji odtworzonego opowiadania rozumianego jako ciągu zdarzeń, niemniej wpłynął znacząco na obniżenie atrakcyjności narracji, jej walorów retorycznych i estetycznych.

Podobnie jak to miało miejsce w przypadku odtwarzania opowiadania w języku ojczystym, również w przypadku języka obcego można zaobserwować wysiłki studentów w celu zapewnienia kohezji tekstu, jak np. w wypowiedzi JK « Soudain ils étaient dans le jardin. **Le roi de ce jardin** pouvait faire quelque chose pour Tom » (pl. “Nagle byli w ogrodzie. **Król tego ogrodu** mógł zrobić coś dla Tomka”). Dokonuje się to jednakże za pomocą najprostszych środków językowych, zdań prostych lub co najwyżej współrzędnie złożonych. Związki między zdarzeniami są wyrażone często w sposób implicytny, zdarzają się jednak, choć rzadko, przykłady, w których uczeń sygnalizuje je w bardziej eksplicytny sposób tak jak w podanym niżej fragmencie za pomocą spójnika *donc* (pl. *więc*) łącząc na dodatek działanie z motywacją bohatera, np. « Il voulait donner quelque chose pour Julie **donc** à la maison il a fait une boîte » (pl. “Chciał dać coś Julie więc w domu zrobił dla niej pudełko”) [PT].

Fragmenty dodane, które nas w tym badaniu szczególnie interesują, dotyczą zawsze tła wydarzeń i uczuć bohaterów. Jak już wspomniano, w przeciwieństwie do języka ojczystego, wyrażone są one za pomocą struktur prostych i co znamienne, wynikają z dużo swobodniejszej niż w przypadku języka ojczystego interpretacji opowiadania. Wydaje się, że dodane elementy tła, mające na celu wyjaśnianie uczuć i motywacji bohaterów są dużo bardziej zakotwiczone we własnym doświadczeniu uczniów niż w świecie przedstawionym w opowiadaniu. Uzupełnienia tego typu są częstsze w części opowiadania dotyczącej szkoły niż w części dotyczącej zaczarowanego ogrodu i króla. Sam fakt jednak, że uczniowie włączyli je do opowiadania może świadczyć o odwołaniu się, mniej lub bardziej świadomym, do doświadczenia dyskursywnego uczniów w języku ojczystym. Przykładem takiego działania jest wypowiedź MK odnosząca się do jednej z początkowych sekwencji tekstu wyjściowego⁵: « **Ils**

⁵ W tekście wyjściowym: « Arrivée en classe, la maîtresse a dit « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle ! ».

se aimaient et faisaient beaucoup* des choses ensemble » (pl. Lubili się i robili dużo rzeczy razem) i odtworzenie tego fragmentu przez AM « **C'était une nouvelle copine dans la classe . Tom a pensé a elle. Il a voulu jouer avec elle et fait reconnaissance*** » (pl. To była nowa koleżanka w klasie. Tomek pomyślał o niej. On chciał bawić się z nią i poznać ją).

Analizując odtworzone opowiadania nie można oprzeć się wrażeniu, że część zastosowanych przez studentów zabiegów ma charakter kompensacyjny. Jest tak prawdopodobnie również w przypadku słowa *voisine* pochodzącego z tekstu wyjściowego, gdzie możliwa wątpliwość co do użycia tego słowa w kontekście ławki szkolnej pociąga za sobą parafrazę wyjaśniającą: « Elle est la voisine de Tom **juste dans la classe**, elle s'asseis* à côté de Tom. **Ils parlent beaucoup** » (pl. Ona jest sąsiadką Tomka tylko w klasie, siedzi obok Tomka. Dużo ze sobą rozmawiają) [PT].

W przedstawionych powyżej przykładach z założenia nie analizowaliśmy błędów językowych, skupiając się na normie dyskursywnej, ich obecność wskazuje jednak, że część trudności w odtworzeniu opowiadania może wynikać z niepełnej automatyzacji reguł językowych w pisaniu, tym bardziej, że uczniowie zgodnie stwierdzali, że tekst wyjściowy był dla nich w pełni zrozumiały.

3.3. Dane pozyskane z wywiadów

W przedstawionej sytuacji badawczej, która jest jednocześnie sytuacją uczenia się, zaproponowany wywiad po wykonaniu zadania odtworzenia opowiadania w języku francuskim i polskim miał na celu wyłonienie i uświadomienie uczniowi jemu właściwego funkcjonowania komunikacyjnego w obu kontekstach. Zamierzeniem wywiadu było zatem, z jednej strony, pozyskanie danych empirycznych, wyjaśniających decyzje doboru środków językowych w odniesieniu do odtwarzanego typu tekstu i rodzaju dyskursu w obu językach, a z drugiej strony, zaproszenie do refleksji nad wykonanymi zadaniami i oszacowanie ich wartości w budowaniu świadomości językowej i dyskursywnej. Za zgodą studentów wywiady zostały nagrane, a nagrania poddane transkrypcji.

Z pozyskanych danych wynika, że studenci zdawali sobie sprawę z ograniczeń wynikających z braku zautomatyzowania konstrukcji językowych w języku francuskim, co nie miało większego wpływu na zapamiętanie treści, jednak znacznie ograniczyło ich odtworzenie w języku obcym. Przykładem jest wypowiedź JK:

„Z tym słuchaniem miałam taki problem, że w głowie przechodziło mi to na język polski i zapamiętywałam to po polsku i potem te słowa, które gdzieś się pojawiały i które zrozumiałam ze względu na kontekst, nie mogłam potem użyć ich z powrotem po francusku bo znałam je jakby tylko z tego kontekstu a nie w tłumaczeniu z polskiego na francuski”. [JK]

JK zwraca też uwagę na konieczność, w jej przypadku, werbalizowania treści w celu ich zapamiętywania. Ze względu na wysoki poziom kompetencji dyskursywnej przyswojonej w języku ojczystym, scenariusz opowiadania tworzył się („zapisywał”) w fazie rozumienia w języku polskim. JK miała wrażenie zrozumienia treści, jednak nie potrafiła ich w pełni wyrazić w języku francuskim. Na podobną trudność wskazuje też AK:

„Co się po kolei działo przychodzi pani znaczy nie przychodzi pani, spóźnia się, przychodzi nowa dziewczynka tutaj musi usiąść, to wszystko po kolei sobie w głowie układałam, jakby plan wydarzeń”. [AK]

AK posłużyła się znanym jej schematem narracyjnym w celu zrozumienia, co wskazuje na wyższy poziom kompetencji tekstowej w stosunku do kompetencji językowej. Studenci zauważyli tę zależność kompetencji dyskursywnej i kompetencji językowej porównując oba zadania. W większości przypadków potrafili wskazać przyczynę większego panowania nad posiadanym repertuarem językowym w odniesieniu do fragmentów niezdeterminowanych treścią w odsłuchanych tekstach. Świadczy o tym stosunkowo duża złożoność językowa odnotowana we fragmentach dodanych, wynikających z interpretacji treści, mających na celu zapewnienie spójności odtwarzanego tekstu, a także wyjaśnianie zachowań bohaterów. Przykładem jest wypowiedź JK:

„Znacznie mniejszy problem miałam z szukaniem słów jak pisałam sama z siebie, to było tak jakbym znała swoje granice, możliwości swojego słownictwa więc starałam się nie uciekać, za to pewnie dlatego ze słownictwem nie było takiego problemu”. [JK]

Dane pochodzące z wypowiedzi studentów wskazują na dość wysoką świadomość współzależności kompetencji językowej i dyskursywnej występującą w obu zadaniach. Studenci przyznają, że zależność ta jest zautomatyzowana w języku polskim, natomiast w języku francuskim dominuje dbałość o dopasowanie środków językowych, które w fazie produkcji (odtworzenia opowiadania) dobierane są za pośrednictwem języka polskiego. W sposób naturalny spowalnia to proces rozumienia tekstu, a czasami wręcz uniemożliwia dokonanie interpretacji i skupienie się na wydarzeniach uznanych przez odbiorców za mniej istotne. Studenci przyznają, że interpretacja opowiadania w języku francuskim zasadzała się bardziej na ich doświadczeniu i wynikających z niego przypuszczeniach niż na elementach tekstu wyróżnionych w trakcie odsłuchu. Tym samym znajomość gatunku tekstu, umiejętność antycypowania treści składające się na doświadczenie dyskursywne mogły pełnić funkcje kompensujące

niektóre deficyty językowe w sytuacji odbioru, a w sytuacji produkcji (odtworzenia) pozostawiać potrzebę uzupełniania tekstu o elementy uspojujące przedstawione wydarzenia.

4. Podsumowanie i wnioski

Zestawienie dwóch sytuacji dydaktycznych w przedstawionym badaniu własnym (odtworzenia tekstu w języku ojczystym i w języku obcym) pozwala prześledzić udział kompetencji dyskursywnej w zapamiętywaniu i przetwarzaniu przykładowej realizacji gatunku, opowiadania. Mimo ograniczonych rozmiarów pozwala ono dostrzec priorytety uczniów w sytuacji niedoboru uwagi oraz wynikających z tej sytuacji konsekwencji dla rodzaju pozyskiwanych zasobów.

Przeprowadzone badanie pozwala stwierdzić, że zarówno w języku ojczystym, jak i w języku obcym studenci wkładają wiele wysiłku w budowanie spójności tekstowej, choć ze zrozumiałych względów środki wykorzystane w tym celu są zdecydowanie uboższe w drugiej sytuacji (zob. Karpińska-Szaj i Wojciechowska, 2015). Skupienie uwagi na istotnych cechach tekstu, przede wszystkim na zapamiętaniu i odtworzeniu głównych wydarzeń świadczy naszym zdaniem o mniej lub bardziej uświadomionym działaniu ucznia nakierowanym na uchwycenie najistotniejszych elementów opowiadania, stanowiących o jego istocie i logice wewnętrznej. Odbywa się to często kosztem elementów należących do drugiego planu opowiadania związanych z motywacjami i emocjami, jakie towarzyszą bohaterom oraz z pominięciem warstwy retorycznej zawierającej oceny i sugestie skierowane do odbiorcy opowiadania. Szczególnie pierwsze z wymienionych tutaj działań dyskursywnych częściowo uzupełniane było przez uczniów w oparciu o kompetencję dyskursywną w języku ojczystym i w tym znaczeniu można uznać, że ma ono charakter kompensacyjny (zob. Karpińska-Szaj i Paprocka-Piotrowska, 2014). Przejawia się ono przede wszystkim w dodawaniu elementów typowych dla treści drugoplanowych, nieobecnych w tekście wyjściowym, a niezwykle istotnych dla interpretacji opowiadania i jego atrakcyjności dla słuchacza.

Wydaje się jednak, że strategiczne wybory ucznia, tj. skupienie uwagi na głównych wydarzeniach z pominięciem motywacji i uczuć bohaterów oraz kompensowanie tych ostatnich w oparciu o własną wiedzę – ma dość ograniczoną wartość uczeniową. Uświadomienie z jednej strony struktury gatunkowej opowiadania oraz jego retorycznego charakteru, ukierunkowanego na emocje i oczekiwania odbiorcy, sygnalizującego implicytnie wartości, wprowadzającego elementy zaskoczenia czy cudowności, a z drugiej strony refleksja nad środkami językowym, które uczestniczą w konstruowaniu tych funkcji mogłoby

pomóc w bardziej zorganizowanym podejściu do obserwowania realizacji gatunków w języku obcym. Ze względu na ograniczone zasoby uwagi na poziomie A2, gdy spora część procesów niższego rzędu nie jest jeszcze zautomatyzowana, należałoby zaproponować takie zadania dydaktyczne, które uwzględniłyby aktualny poziom kompetencji komunikacyjnej uczniów w języku obcym oraz specyfiki tekstu wyjściowego. Na tej podstawie oraz na podstawie obserwacji własnych działań w obu typach sytuacji dydaktycznych można by wypracować wraz z uczniami zadania mające na celu rozwijanie wybranych strategii (np. zapamiętać, jakie struktury językowe służą łączeniu elementów tła z głównymi wydarzeniami, albo jak wydarzenia główne są rozpisane na bardziej szczegółowe czynności) i ich stopniowe uzupełnianie w ramach hierarchicznie zbudowanej struktury. Można się spodziewać, że stworzyłoby to możliwość przeznaczenia większej części zasobów uwagi na jednostki niższego rzędu bez oddzielania ich od normy dyskursywnej. Systematyczna praca w tym kierunku stwarza możliwość wypracowania przez uczniów samodzielnych strategii zarządzania własnymi zasobami poznawczymi i dyskursywnymi w kontakcie z dokumentami autentycznymi. Taka wspólna praca z uczniami umożliwia rozwijanie samodzielności ucznia w zakresie korzystania z danych językowych i dyskursywnych w zależności od własnych potrzeb i ambicji. Ma ona także wartość diagnostyczną dla nauczyciela i pozwala w bardziej uporządkowany sposób obserwować i wspomagać postępy ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Bartning, I. i Kirchmeyer, N. 2003. "Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2". *AILE* 19: 9-39.
- Bronckart, J.-P. 1996. "L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif". *Le Français dans le Monde. Le discours: enjeux et perspectives*. N° spécial: 55-64.
- Bronckart, J.-P. 2008. "Du texte à la langue, et retour: notes pour une "reconfiguration" de la didactique du français". *Pratiques* 137-138: 97-116.
- Canut, E. i Vertalier, M. 2010. "Etudier la complexité syntaxique chez l'enfant de moins de six ans dans une perspective interactionnelle: choix d'une méthodologie qualitative" (w) *Interactions verbales et acquisition du langage* (red. Bernicot, J., Venziano, E. i Musiol, M.). Paryż: L'Harmattan: 239-260.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: Uczenie się, Nauczanie, Ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Karpińska-Szaj, K. 2015. "Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej". *Neofilolog* 45/2: 187-202.

- Karpińska-Szaj K. i Paprocka-Piotrowska, U. 2014. "La reformulation en tant que stratégie d'apprentissage d'une LE: vers son exploitation dans des situations non-ordinaires". *Roczniki Humanistyczne LXII/10 Glottodydaktyka*: 55-82.
- Karpińska-Szaj, K. i Wojciechowska, B. 2015. "La performance morphosyntaxique dans les tâches de reformulation écrite. Cas d'étudiants débutants de FLE". *Neofilolog* 44/1: 73-90.
- Martinot, C. 2012. "De la reformulation en langue naturelle, vers son exploitation pédagogique en langue étrangère: pour une optimisation des stratégies d'apprentissage" (w) *Autour de la compétence d'apprentissage de langues: gestion des ressources métacognitives et cognitives*. (red. Karpińska-Szaj, K. i Zajac, J.). *Synergies-Pologne* 9: 63-76.
- Préneron, C. i Martinot, C. (red.). 2013. "Récits d'enfants et d'adolescents : développement typiques, atypiques, dysfonctionnements". *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* N°124/ volume 25/ tome III: 233-348.
- Py, B. 1996. "Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle" (w) *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Les carnets du Cediscor. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle: 95-110.
- Véronique, D. 2005. "Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. Quelques pistes de travail". *AILE* 23: 9-41.

Załącznik

A. *Tom et Julie* – wersja w języku francuskim z podziałem na sekwencje

- 1) Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
- 2) Arrivée en classe, la maîtresse a dit : « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. Tom, la place est libre à côté de toi. Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle ! »
- 3) Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.
- 4) Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.
- 5) Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle. Quand la maîtresse disait : « Sortez vos affaires ! », Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.
- 6) Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».
- 7) Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.
- 8) Mais à 8h du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.
- 9) Sans dire un mot, la petite fille prit la main de Tom et frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre.
- 10) Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même.
- 11) Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre. Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux.
- 12) Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom : « Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout ce que tu veux ».
- 13) Tom a répondu : « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre ».
- 14) Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.

B. *Tomek i Julka* – wersja w języku polskim z podziałem na sekwencje

- 1) Tego ranka Pani weszła na szkolne podwórko później niż zwykle. Trzymała za rękę dziewczynkę, której nikt dotąd nie widział.
- 2) Po wejściu do sali Pani powiedziała "Dzieci, przedstawiam wam nową koleżankę, ma na imię Julka. Tomku, miejsce obok Ciebie jest wolne, Julka będzie siedzieć obok Ciebie, bądź dla niej miły!".

- 3) Tomek bardzo się cieszył, że być może będzie miał nową dobrą koleżankę. Wieczorem w domu zrobił dla Julki okrągłe złoto-czerwone pudełeczko.
- 4) Nazajutrz rannem, na szkolnym podwórku Tomek niecierpliwie wyglądał przybycia swojej nowej sąsiadki. Gdy tylko ją spostrzegł, podbiegł do niej i wręczył jej pudełko, które zrobił dla niej poprzedniego wieczoru.
- 5) Julce pudełeczko tak się spodobało, że nosiła je zawsze przy sobie. A kiedy pani mówiła: "Wyjmijcie swoje rzeczy", Julka delikatnie kładła pudełeczko na ławce, pomiędzy nią i Tomkiem.
- 6) Pewnego dnia Julka szepnęła do Tomka: "Otwórz pudełko!". Tomek podniósł pokrywkę i zobaczył karteczkę, na której Julka napisała: "Czekam na Ciebie dziś wieczorem o 8.00, pod wielkim drzewem przy wejściu do lasu".
- 7) Tomek trochę się bał bo nie wolno mu było chodzić do lasu a już zwłaszcza nocą.
- 8) Jednak o 8.00 stawiał się na spotkanie. Julka już na niego czekała.
- 9) Bez słowa dziewczynka wzięła Tomka za rękę i trzy razy zastukała w pień wielkiego drzewa.
- 10) Po kilku minutach dzieci usłyszały jakieś skrzypienie. To drzewo obracało się wokół siebie.
- 11) Nagle pień drzewa otworzył się a dzieci olśniło światło wydobywające się z jego wnętrza. Gdy zrobili kilka kroków, drzewo zamknęło się za nimi.
- 12) Tomek i Julka znaleźli się w cudownym ogrodzie, gdzie wydawało się, że kwiaty rozmawiają ze sobą śpiewając. Wtedy Julka powiedziała do Tomka: "Chodź, przejdźmy przez ogród, dziś wieczór jest przyjęcie na twoją cześć. Aż do północy możesz prosić naszego Króla o co tylko chcesz".
- 13) Tomek odpowiedział "Chcę nauczyć się rozmawiać z ptakami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w niebie, z rybami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje w wodzie i z mrówkami, które wiedzą o wszystkim co się dzieje na ziemi.
- 14) I od tego dnia, Tomek stał się bardzo mądrym dzieckiem.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Krystyna Drożdżał-Szelest, Sebastian Piotrowski	5
--	---

Beata Mikołajczyk, Kazimiera Myczko – <i>In memory of Prof. Józef Darski</i>	9
--	---

ARTICLES

1. Tomasz Róg – <i>Language and culture learning strategies in a study abroad context</i>	11
2. Katarzyna Morena – <i>Foreign language anxiety in out-of-class performance. Identifying language-anxiety sources, its effects and coping strategies</i>	29
3. Anna Mystkowska-Wiertelak – <i>Investigating advanced learners' use of affective strategies for dealing with test anxiety</i>	45
4. Krystyna Drożdżał-Szelest, Anna Domińska – <i>Developing writing strategies of poor language learners at the level of junior-high school</i>	59
5. Zuzanna Kiermasz – <i>Researching language strategies in the second and third language</i>	79
6. Anna Seretny – <i>Vocabulary learning strategies foreign language learners vs. heritage language learners</i>	95
7. Katarzyna Karpińska-Szaj, Bernadetta Wojciechowska – <i>Reformulation in language acquisition and learning: the nature and functions of story retelling</i>	109

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2016 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesyłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>