
Trening strategiczny w klasie obcojęzycznej

Applying strategy-based instruction in a foreign language classroom

Olga Trendak
Uniwersytet Łódzki

Abstract

Research conducted into language learning strategies (LLS) deployed by good learners indicates that teaching the target language may be insufficient in terms of foreign/second language mastery. In fact, many researchers are strongly convinced that teachers should also focus on introducing learning strategies because they can exert a profound impact on the effectiveness of foreign/second language learning (Rubin et al. 2007). One of the most effective ways of making students more cognizant of the notion of strategies is by means of strategy training. Although numerous studies proved the efficacy of strategy-based instruction, there are still certain areas which engender some deal of controversy, for instance selecting the language of the training or the strategies to be taught (Oxford, 1990; O'Malley and Chamot, 1990; Drożdżał-Szelest, 1997; Ozeki, 2000; Chamot, 2005).

The aim of this paper is to gain greater insight into the notion of strategic intervention. The author will address issues such as the aims of strategy training or the ways of its implementation in the classroom. Mention will also be made of the obstacles associated with research into strategy-based instruction.

Abstrakt

Badania nad strategiami uczenia się wykorzystywanymi przez tzw. dobrych uczniów wykazują, że należy uczyć nie tylko języka, ale również

strategii językowych, dzięki którym uczenie się będzie bardziej efektywne (Rubin i in., 2007). Bardzo często zdarza się bowiem, że słabsi uczniowie mimo usilnych starań czują frustrację z powodu gorszych wyników w nauce języka obcego. Co więcej, odnoszą oni wrażenie, że nigdy nie dorównają lepszym uczniom (Rubin, 1990). Pomocny w takich przypadkach może okazać się trening strategiczny, dzięki któremu uczniowie mają okazję pogłębić swoją wiedzę o efektywnych strategiach uczenia się i dzięki temu zwiększyć swoje szanse na sukces w nauce języka obcego. Choć wielu badaczy wykazało korzystną rolę treningu strategicznego, jest kilka kwestii, co do których nie osiągnięto pełnego porozumienia, np. wybór języka instrukcji, rodzaj treningu oraz wdrażanych strategii (Oxford, 1990; O'Malley i Chamot, 1990; Drożdżał-Szelest, 1997; Ozeki, 2000; Chamot, 2005).

W poniższym artykule autorka chciałaby przybliżyć pojęcie treningu strategicznego skupiając się, między innymi, na jego celach oraz sposobach wdrażania. Poruszone zostaną również problemy związane z obecnymi badaniami nad treningiem.

Słowa kluczowe: trening strategiczny, strategie uczenia się, język obcy, klasa obcojęzyczna

Wstęp

Od kilku dekad można zaobserwować znaczny wzrost zainteresowania strategiami uczenia się lub też „(...) działaniami podejmowanymi przez uczących się języka w celu rozwijania szeroko pojętej kompetencji językowej” (Drożdżał-Szelest, 2004: 31). Choć termin ten obecny jest w literaturze fachowej od bardzo długiego czasu, nie powstała jak dotąd jedna, akceptowana przez wszystkich definicja strategii. Jednak nie tylko kwestia identyfikacji tego pojęcia wywołuje wiele kontrowersji. Pojawiło się wiele innych problemów konceptualnych, które nierzadko prowadzą do sporów. Badacze i teoretycy nie są bowiem zgodni co do tego, jak strategię należy traktować, a mianowicie, czy powinny być postrzegane jako mentalne czy też behawioralne (Oxford, 1990; MacIntyre, 1994); ogólnie czy konkretne

(Stern, 1983), świadome lub też nieświadome (O'Malley i Chamot, 1990; Cohen, 1998). Co więcej, nawet stworzenie spójnego systemu klasyfikacji strategii, który oparłby się krytyce badaczy, nie zawsze jest możliwe. Rubin (1981) podzieliła strategie na pośrednie i bezpośrednie, O'Malley i Chamot (1990) na kognitywne, metakognitywne oraz społeczno-afektywne, Oxford (1990) na te, które pośrednio i bezpośrednio wpływają na naukę języka obcego. Cohen (1998) natomiast wyodrębnił strategie uczenia się języka obcego oraz strategie jego użycia. Przykładów klasyfikacji jest oczywiście znacznie więcej, co jeszcze bardziej utrudnia stworzenie powszechnie respektowanej definicji oraz klasyfikacji pojęcia strategii.

Trening strategiczny zwany też bezpośrednią instrukcją, dzięki której uczniowie uczą się jak używać strategii językowych (Cohen, 1998), narodził się z przeświadczenia, iż to uczniowie są najważniejsi w procesie uczenia się. Dlatego też można zaobserwować wzrastające zainteresowanie tym, jakie kroki nauczyciel w klasie obcojęzycznej powinien podjąć, aby jego uczniowie stali się bardziej odpowiedzialni za naukę języka obcego. Choć badania wykazały skuteczność treningu strategicznego i badacze docenili jego rolę w procesie przyswajania języka obcego, jest kilka kwestii, które ciągle nie zostały w pełni rozwiązane. Brakuje zgodności na przykład w kwestii wyboru języka, w którym trening powinien być prowadzony. Kolejną kwestią, nierzadko wzbudzającą spore kontrowersje, jest rodzaj treningu — czy powinien być on pośredni lub bezpośredni, zintegrowany lub oddzielny, jednorazowy czy też długofalowy? Choć ciągle brak jednoznacznych odpowiedzi na te pytania, sama dyskusja na temat treningu i tego, jak powinien przebiegać pozwala na pogłębienie naszej wiedzy na temat strategii uczenia się i ich roli w klasie obcojęzycznej.

Cele treningu strategicznego

Rubin (1987) uważa, że dzięki treningowi uczniowie mają możliwość dostrzeżenia oraz wyboru strategii adekwatnych do konkretnego zadania. Celem treningu jest ukazanie, jak strategie mogą być używane nie tylko w środowisku szkolnym, ale także w domu, w czasie nauki lub też, na przykład, w pracy. Trening ma pokazać uczniom, jakie strategie mogą pomóc im w rozwijaniu różnych sprawności językowych, takich jak pisanie

lub też słuchanie ze zrozumieniem. Kolejnym celem wspomnianym przez Rubin jest umiejętność rozsądnego korzystania z dostępnych materiałów. Uczeń powinien wiedzieć jak sprawnie i skutecznie zarządzać dostępnymi źródłami. Co więcej, trening ma również pomóc uczniom w efektywnym radzeniu sobie z popełnianymi błędami. Kolejnym celem, do którego zmierza trening strategiczny, jest „(...) zmniejszenie luki między wiedzą ucznia o języku, a jego umiejętnością wykorzystania tej wiedzy w praktyce — **wiem, że a wiem, jak**” (Drożdżał-Szelest, 2004: 37). Uczeń powinien bowiem wiedzieć jak efektywnie wykorzystać posiadaną wiedzę w praktyce, co niestety nie zawsze ma miejsce. Trening ma także zachęcić ucznia do nieustannego monitorowania oraz oceniania nie tylko swego występu, ale również swych osiągnięć w nauce języka.

Omawiając cele związane z treningiem, Cohen (1998) podkreśla rolę eksperymentowania ze znanymi oraz nowymi strategiami. Takie działanie ma zachęcić uczniów do podejmowania własnych decyzji i, dzięki temu, przejęcia większej odpowiedzialności za naukę języka. Trening ma również za zadanie promować współpracę między nauczycielem a uczniem oraz promować niezależność w nauce języka. Ostatni punkt wydaje się jednym z najważniejszych, bowiem to właśnie „(...) umiejętność stosowania strategii (**wiem, jak**) prowadzi do zwiększenia szansy na sukces, a w konsekwencji do rozwijania autonomii ucznia, będącej jednym z głównych celów współczesnej edukacji” (Drożdżał-Szelest, 2004: 37).

Planowanie treningu strategicznego

Po określeniu celów związanych z treningiem, warto zastanowić się nad jego zaplanowaniem. Oxford (1990: 204) proponuje kilka kroków, które mają ułatwić i usprawnić przeprowadzenie treningu strategicznego.

Ocena potrzeb uczniów oraz dostępnego czasu

Jednym z pierwszych kroków proponowanych przez Oxford jest ocena potrzeb uczniów oraz czasu jakim nauczyciel dysponuje. Przed rozpoczęciem treningu nauczyciel powinien wziąć pod uwagę czynniki takie jak wiek uczniów, ich poziom zaawansowania, wcześniejsze doświadczenie związane z nauką języka obcego, poglądy dotyczące nauki języka czy też ich po-

chodzenie, gdyż to właśnie od nich uzależniony jest dalszy wybór strategii językowych, a także powodzenie treningu. Ważne jest również, by nauczyciel przyjrzał się używanym dotychczas przez uczniów strategiom i ich efektywności oraz zastanowił się jakie strategie mogą przynieść uczniom największej korzyści. Przed rozpoczęciem treningu nauczyciel powinien także ocenić czas, jaki ma do swej dyspozycji.

Wybór strategii

Niezmiernie istotne jest, aby przy wyborze strategii kierować się potrzebami uczniów. Należy również, jak sugeruje Oxford, ocenić, czy uczniowie nie wykazują uprzedzeń do konkretnych strategii, co mogłoby wynikać na przykład z wcześniejszych doświadczeń z nauką języka. Nierzadko zdarzają się bowiem uczniowie, którzy od początku nauki języka obcego mieli do czynienia z jednym konkretnym rodzajem strategii językowych, na przykład z analizowaniem gramatyki lub zapamiętywaniem list ze słówkami. Uczniowie wykazujący przyzwyczajenie do pewnych strategii nie są chętni do jakichkolwiek zmian. W takich przypadkach nauczyciel musi wykazać się wrażliwością oraz ostrożnością. Gdyby okazało się, że uczniowie z wyraźną niechęcią podchodzą do wprowadzanych strategii, gdyż są one sprzeczne z ich przekonaniami, Oxford doradza, aby nauczyciel skupił się na innych strategiach. Jeśli jednak nauczycielowi bardzo zależy na konkretnych strategiach, powinien wprowadzać je stopniowo i bardzo ostrożnie, aby uczniowie nie czuli się przytłoczeni i zniechęceni.

Ponadto, na początku treningu strategie powinny być stosunkowo łatwe; wraz z upływem czasu poziom ich trudności powinien wzrastać. Bardzo ważne jest, aby wprowadzane strategie były przydatne i użyteczne w różnego rodzaju sytuacjach językowych.

Rodzaj treningu

Kolejną kwestią, na którą nauczyciel musi zwrócić uwagę jest rodzaj treningu strategicznego. Trening może być bowiem zintegrowany lub też oddzielny. Zarówno pierwszy, jak i drugi mają swoich zwolenników oraz przeciwników. Obydwa rodzaje treningu, ich wady oraz zalety zostaną szczegółowo omówione w dalszej części artykułu.

Motywacja uczniów

Przed wprowadzeniem treningu warto jest zastanowić się nad sposobem motywowania uczniów do pracy. Jeśli uczniowie nie wykażą chęci do pracy, trening może okazać się nieskuteczny. Nauczyciel może wówczas wystawić dobrą ocenę za aktywne uczestnictwo w zajęciach. Oxford proponuje także, aby pozwolić uczniom decydować o strategiach, o których chcieliby się uczyć. Dzięki temu uczniowie będą mieli poczucie, że mieli wpływ na przebieg zajęć i że nie wszystko zostało im narzucone przez nauczyciela. Wiedząc, że mogą decydować o tym, co będzie omawiane na lekcji, będą bardziej zmotywowani i zachęceni do dalszej pracy.

Przygotowanie materiałów oraz ćwiczeń

Przeprowadzenie treningu strategicznego wymaga precyzyjnego przygotowania własnych materiałów, które uczniowie będą przez najbliższy czas wykorzystywać. Nauczyciel powinien więc na tym etapie wykazać się inicjatywą i inwencją twórczą. Materiały można dodatkowo urozmaicić, zachęcając uczniów do stworzenia własnego mini podręcznika, w którym to zapisywaliby omówione już strategie językowe. Stworzenie własnych materiałów mogłoby również pozytywnie wpłynąć na motywację uczniów oraz zachęcić ich do dalszej aktywności i pracy w czasie zajęć.

Poinformowanie uczniów o celowości treningu

Oxford szczególną wagę przywiązuje do informowania uczniów o celowości treningu. Wielu badaczy zgodnie twierdzi, że uczniowie powinni wiedzieć dlaczego biorą udział w treningu oraz jakie korzyści niesie on ze sobą. Ważną kwestią jest również wyjaśnienie roli, jaką strategie językowe odgrywają w nauce języka obcego. Warto zatem poświęcić chwilę na wyjaśnienie tego, czym są strategie oraz czym się charakteryzują. Ważne jest jednak, żeby te informacje były przedstawione w sposób, który zwróci uwagę ucznia i go zaciekawi. Przytaczanie definicji książkowych może przynieść odwrotne efekty i zniechęcić do jakiegokolwiek pracy. Strategie omawiane w czasie treningu mogą być wykorzystywane w różnych zada-

niach językowych, o czym uczniowie także powinni być poinformowani przez nauczyciela.

Ocena treningu strategicznego

Po przeprowadzonym treningu warto jest się zastanowić, czy był on efektywny i czy uczniowie z niego skorzystali. Ważne jest, czy zmieniło się ich nastawienie do używanych strategii, czy ich umiejętności językowe uległy poprawie oraz czy używają strategii po zakończeniu treningu. Efektywny trening strategiczny to taki, który „(...) umożliwia uczniom zrozumienie charakteru procesu uczenia się języka, istoty języka i procesu komunikacji; pozwala też na uświadomienie sobie, z jakich dostępnych źródeł można korzystać, czy też, jakie konkretne strategie należy stosować, aby poprawić wyniki uczenia się np. słownictwa, czy gramatyki, lub też efektywnie rozwijać i stosować sprawności językowe” (Drożdżał-Szelest, 2004: 36). Oxford (1989) określa efektywny trening strategiczny jako taki, dzięki któremu uczniowie wiedzą dlaczego oraz jak używać nowych strategii, ocenić ich efektywność. Dzięki efektywnemu treningowi uczniowie umieją wykorzystać znane już strategie w nowych sytuacjach.

Chamot i in. (1999) stworzyli model treningu oparty na czterech głównych etapach. Pierwszym z nich jest podniesienie świadomości uczniów o używanych przez nich strategiach językowych. Sposoby podnoszenia świadomości zostaną omówione w dalszej części pracy. Kolejny krok to prezentacja oraz modelowanie strategii przez nauczyciela. Uczniowie muszą mieć również liczne okazje do ćwiczenia i używania poznanych strategii, co ma pomóc w dążeniu do autonomii. Ostatnim etapem proponowanym przez Chamot i in. (1999) jest ocena efektywności treningu i transferu strategii do innych zadań. Model ten może być używany zarówno wśród młodszych, jak i starszych uczniów.

Kwestie sporne

Choć badacze w większości zgadzają się co do skuteczności treningu, jest kilka kwestii, które nie zostały jeszcze rozstrzygnięte. Obejmują one na przykład wybór języka używanego w czasie treningu, rodzaj treningu: oddzielny lub zintegrowany, jednorazowy lub też długofalowy.

Wybór języka używanego w czasie treningu

Jedną z kwestii wywołujących nieporozumienia wśród badaczy jest wybór języka, w którym prowadzony będzie trening. Chamot (2005) uważa, że uczniowie na podstawowym poziomie zaawansowania nie będą w stanie zrozumieć wyjaśnień nauczyciela w języku docelowym. Dlatego też przeprowadzenie treningu w ojczystym języku uczniów wydaje się uzasadnione. Musi być jednak spełniony warunek — zarówno uczniowie, jak i nauczyciel muszą władać tym samym językiem. Ewidentną wadą takiego podejścia jest fakt, że uczniowie mają ograniczony kontakt z językiem docelowym.

Trening strategiczny może być początkowo przeprowadzony w języku ojczystym, a wraz z upływem czasu w języku docelowym odpowiednio przystosowanym do poziomu prezentowanego przez uczniów. Inni badacze uważają natomiast, że można od razu używać języka docelowego, pod warunkiem że jest on prosty i zrozumiały dla uczniów.

Wybór treningu

Kolejnym punktem spornym jest wybór treningu. Wielu badaczy opowiada się za przeprowadzeniem treningu zintegrowanego, inni natomiast, choć w zdecydowanej mniejszości, chwalą trening oddzielny. Podobne emocje wzbudza podział na trening pośredni oraz bezpośredni.

Trening oddzielny i zintegrowany

Zwolennicy treningu oddzielnego uważają, że skupiając całą swoją uwagę na omawianych przez nauczyciela strategiach, uczniowie wynoszą więcej z treningu i szybciej przyswajają wiedzę o strategiach. Badacze opowiadający się za treningiem zintegrowanym są zdania, iż uczenie się o strategiach językowych w kontekście jest znacznie korzystniejsze niż uczenie się oddzielnych umiejętności (Wenden, 1987). Co więcej, wielu badaczy zgodnie twierdzi, że używanie strategii w autentycznych zadaniach językowych, co ma miejsce w przypadku treningu zintegrowanego, ułatwia transfer strategii do innych zadań, nawet tych wykonywanych na innych zajęciach (Chamot i O'Malley, 1987). Badania przeprowadzone na przykład przez Wenden (1986, 1987) wykazują wyższość treningu zintegrowa-

nego. Uczniowie biorący udział w badaniu wykazywali niechęć do treningu oddzielnego, uważając go za nieistotny i niezwiązany z ich zajęciami.

Choć zdecydowana większość badaczy preferuje trening zintegrowany, istnieją sytuacje, w których korzystniejszy może okazać się trening oddzielny, na przykład wtedy, gdy nauczyciel oraz uczniowie nie dysponują wystarczającą ilością czasu, aby przeprowadzić trening zintegrowany, a chcą pogłębić swoją wiedzę na temat strategii.

Trening bezpośredni i pośredni

W trakcie treningu bezpośredniego uczniowie informowani są o celowości oraz częstotliwości wykonywanych zadań (O'Malley i Chamot, 1990). W przypadku treningu pośredniego uczniowie wykonują zadania, których celem jest wydobycie konkretnych strategii. Uczniowie nie są jednak informowani o celowości ich działań. Ponieważ świadomość uczniów o strategiach odgrywa istotną rolę w treningu, wielu badaczy opowiada się za treningiem bezpośrednim (Oxford, 1990; O'Malley i Chamot, 1990). Cohen (1998) uważa, że jeśli uczeń jest w pełni świadomy procesu uczenia się, wykazuje wówczas większą aktywność w dążeniu do sukcesu, który nie jest już przypadkowy. Stanowi on raczej efekt dokładnego planowania oraz efektywnego wykorzystania właściwych strategii językowych.

Kolejnym argumentem przemawiającym na korzyść treningu bezpośredniego jest fakt, że, jak wykazały badania, uczniowie poddani treningowi pośredniemu mieli wyraźne trudności z transferem strategii do innych zadań. Co więcej, uważa się, że uczniowie którzy nie są świadomi używanych strategii, nie są w stanie rozwinąć strategii niezależnych i przez to nie stają się uczniami autonomicznymi (Drożdżał-Szelest, 1997). Choć kwestia ta nie została ostatecznie rozstrzygnięta, wielu badaczy skłania się ku treningowi bezpośredniemu, gdyż przynosi on większe korzyści i pozwala uczniom na rozwinięcie ich autonomii.

Intensywność treningu

Oxford (1990) wyróżnia dwa rodzaje treningu strategicznego: trening jednorazowy oraz długofalowy. W przypadku treningu jednorazowego uczniowie dowiadują się w trakcie kilku sesji o strategiach, ich roli oraz

możliwościach ich użycia. Instruowani są także jak należy oceniać efektywność omawianych strategii. Trening ten jest korzystny dla tych, którzy chcieliby dowiedzieć się więcej o konkretnych strategiach w dość krótkim czasie.

Trening długofalowy swym zakresem obejmuje znacznie więcej strategii językowych oraz możliwości ich użycia. Również i w tym przypadku uczniowie uczą się jak i kiedy używać strategii oraz jak oceniać i monitorować swój postęp językowy. Jednak to trening długofalowy uważany jest za skuteczniejszy (Oxford, 1990). Drożdżał-Szelest (2004: 37) dodaje również, że trening strategiczny „(...) nie jest zjawiskiem jednorazowym, i że wymaga on czasu, aby zaczął przynosić pożądane efekty”.

Podnoszenie świadomości uczniów

Omawiając pojęcie treningu strategicznego, nie można pominąć niezmiernie istotnej kwestii, jaką jest świadomość uczniów na temat strategii językowych. Pojęcie to uważane jest przez wielu badaczy za bardzo ważny element treningu (Nyikos i Oxford, 1993; Chamot i in., 1999; Rubin i in., 2007). Uważa się, że gdy uczniowie świadomi są procesów uczenia się, stają się bardziej odpowiedzialni za naukę języka obcego. Anderson (2002) twierdzi, że zrozumienie własnych procesów poznawczych jest jedną z najważniejszych umiejętności, jaką uczeń rozwija w klasie obcojęzycznej.

Jednym ze sposobów podniesienia świadomości uczniów na temat strategii jest zainicjowanie przez nauczyciela rozmowy z uczniami o strategiach, jakich używają, gdy uczą się słownictwa, czytają tekst w języku obcym lub też, na przykład, gdy słuchają wiadomości w języku docelowym. Metoda ta jest skuteczna zarówno w przypadku młodszych, jak i starszych uczniów. Kolejnym sposobem jest skorzystanie z protokołów głośnego myślenia, w czasie których uczniowie, wykonując dane zadanie, dzielą się swoimi przemyśleniami z nauczycielem. Pomoc ze strony nauczyciela może okazać się niezbędna, jeśli mamy do czynienia z młodszymi i mniej zaawansowanymi językowo uczniami. Wskazane jest wówczas, aby nauczyciel najpierw sam zaprezentował jak powinno wyglądać wykonanie tego zadania. Nauczyciel może podnieść świadomość uczniów na temat strategii również za

pomocą kwestionariuszy, które mogą być wprowadzone także wśród młodszych uczniów. Są one bardzo łatwe w użyciu i nie zajmują wiele czasu, co czyni je atrakcyjnymi dla nauczyciela oraz ucznia. Należy jednak pamiętać, aby język był odpowiednio dostosowany do poziomu uczniów.

Grupa fokusowa (Rubin i in., 2007) może również okazać się skuteczna. W trakcie tego ćwiczenia uczniowie skupiają się na jednej konkretnej sprawności, na przykład na słuchaniu ze zrozumieniem, a następnie wspólnie omawiają związane z nią cele, na przykład zrozumienie ulubionej telenoweli w języku docelowym, słuchanie wiadomości, zrozumienie piosenek, filmów itp. Nauczyciel dzieli uczniów na mniejsze grupy, które pracują nad konkretnym celem, rozważają problemy związane z jego osiągnięciem, a także omawiają możliwe rozwiązania. Gdy grupy skończą pracę, dzielą się swoimi pomysłami z resztą klasy.

Nauczyciel może również zaprosić na środek klasy ucznia, który skutecznie stosuje strategie i który pokaże reszcie klasy, jak strategie pomagają mu w wykonywaniu konkretnych zadań. Wykonując dane ćwiczenie, uczeń może opisywać na głos swoje działania.

Kolejny sposób na podniesienie świadomości uczniów na temat strategii, mianowicie zadawanie pytań, jest bardzo prosty i nie zabiera wiele cennego lekcyjnego czasu. Gdy uczeń dobrze odpowie na pytanie zadane przez nauczyciela, proszony jest, aby opowiedział o tym, jak udało mu się znaleźć daną odpowiedź. W ten sposób udostępnia on swoją wiedzę innym uczniom.

Nauczyciel może także zachęcić starszych i bardziej doświadczonych językowo uczniów do regularnego prowadzenia dzienników, w których mogliby opisywać swoje odczucia dotyczące treningu strategicznego, sukcesów oraz porażek, jakich doświadczyli w trakcie treningu (Rubin i in., 2007). Pomocne mogą okazać się dodatkowe pytania, które pokażą uczniom na których zagadnieniach powinni się skupić. Pawlak (2008) w swoim badaniu wykorzystał następujące pytania: *Co robisz, aby skutecznie uczyć się gramatyki? Co robisz, aby zastosować poznane struktury gramatyczne w komunikacji? Czy planujesz, kiedy, czego i jak się uczyć? Jak oceniasz swoje postępy? Jakie napotykasz problemy i jak je rozwiązujesz?* Aby upewnić się, że uczniowie nie ograniczą się w swych dziennikach do udzielania

odpowiedzi jedynie na podane pytania, warto jest podkreślić, że stanowią one jedynie wskazówki do dalszej pracy.

Problemy związane z treningiem strategicznym

Chociaż zdecydowana większość badań nad treningiem strategicznym wykazała jego skuteczność (Cohen i Aptek, 1980; Tang i Moore, 1992; Nunan, 1995; Pressley, 2000; Shen, 2003; Carrier, 2003; Trendak, 2012), istnieje wiele problemów, które do tej pory nie zostały rozwiązane.

Jednym z nich jest stosunkowo niewielka liczba badań, które byłyby czysto eksperymentalne w swej naturze, czyli takie, które uwzględniałyby jedną grupę eksperymentalną oraz, co najmniej, jedną grupę kontrolną (Hassan i in., 2005). Co więcej, zbyt mało jest informacji o nauczanych strategiach, sposobie ich wprowadzania, rodzaju wykonywanych ćwiczeń lub też o czasie treningu (Rubin i in., 2007). Niezaprzeczalnie problemem jest niewystarczająca wiedza nauczycieli, którzy nie zawsze umieją zintegrować trening z regularnymi zajęciami. Często winne są ograniczenia czasowe i program nauczania, który nie pozwala wręcz na przeprowadzenie dodatkowych zajęć poświęconych treningowi strategicznemu.

Nierzadko również nauczyciele bywają nieprzychylnie nastawieni wobec treningu. Obawiają się bowiem, że ich autorytet zostanie naruszony, gdy zamiast roli instruktora będą musieli odgrywać rolę przewodnika lub też konsultanta. Oxford (1990) wyraźnie jednak zaznacza, że wspomniana zamiana ról dowodzi kreatywności nauczyciela, który gotowy jest do zmiany swego klasowego wizerunku, aby pomóc uczniom w osiągnięciu lepszych wyników oraz w dążeniu do niezależnej nauki języka. Drożdżał-Szelest podkreśla jak istotny jest profesjonalizm nauczycieli w czasie treningu, dodając, że „ważne jest, aby nie tylko posiadali oni wiedzę na temat strategii i prowadzenia treningu, ale też, aby podczas treningu potrafili oni zademonstrować użycie strategii, stając się modelem do naśladowania” (2004: 41).

Kolejną przeszkodą jest fakt, że nauczycielom brakuje wiedzy na temat samych strategii oraz sposobów ich promowania na zajęciach, co uniemożliwia przeprowadzenie efektywnego treningu strategicznego

(Vieira, 2003). O'Malley i Chamot (1990) zgodnie twierdzą, że nauczyciele powinni zapoznać się ze skutecznymi metodami wdrażania treningu strategicznego. Przede wszystkim jednak powinni być przekonani o skuteczności nie tylko podjętych przez siebie działań, ale także wprowadzanych strategii. Niezaprzeczalnie wymaga to dużo czasu i energii ze strony nauczyciela, jednak osiągnięte rezultaty mogą w pełni wynagrodzić wszelki trud.

Nastawienie uczniów do treningu jest następnym czynnikiem, który może ograniczyć jego skuteczność. Jeśli uczeń nie wykaże najmniejszego zainteresowania treningiem, wszelkie działania podjęte przez nauczyciela mogą okazać się daremne. Dlatego ważne jest, by uczeń został poinformowany, w jakim celu wprowadzany jest trening oraz co dzięki niemu uczeń może osiągnąć. Rubin i in. (2007) zaznaczają, że interwencja strategiczna powinna prowadzić do natychmiastowego wręcz sukcesu. Wiadomo, że nie zawsze jest to możliwe. Jeśli jednak uczeń zauważy, że dzięki treningowi w stosunkowo krótkim czasie jego sprawności językowe uległy poprawie, będzie on przychylniej nastawiony do dalszej pracy w ramach treningu.

Podsumowanie

W obliczu wspomnianych trudności, istotne jest podjęcie działań, które miałyby na celu nie tylko zwiększenie efektywności treningu, ale również pogłębienie wiedzy na jego temat. Badacze powinni poświęcić więcej uwagi długofalowym efektom treningu strategicznego (Hassan i in., 2005). Nie wiele jest bowiem badań, które wyraźnie wskazywałyby na użycie strategii językowych wśród uczniów po zakończeniu treningu. Jak zaznaczają Rubin i in. (2007), brakuje danych dotyczących tego, czy uczniowie sami stosują znane już im strategie, czy też nauczyciel musi im o nich przypominać. Nie wiadomo także, czy repertuar używanych przez uczniów strategii uległ jakimkolwiek zmianom dzięki treningowi.

Potrzeba także więcej badań nad transferem strategii. Choć bezpośredni trening oraz podnoszenie świadomości o strategiach wywierają pozytywny wpływ na transfer strategii, ciągle brakuje badań, które ukazałyby to zjawisko w szerszym świetle.

Warto również pamiętać, jak zaznaczają Rubin i in. (2007), że trening strategiczny powinien być bezpośrednio związany z problemami, jakie uczniowie napotykają w trakcie nauki języka obcego. Działania strategiczne omawiane przez nauczyciela powinny zatem bezpośrednio pokazać uczniom, jak skutecznie pokonywać trudności językowe.

W świetle przeprowadzonych badań można z łatwością zauważyć, że trening strategiczny staje się istotnym, choć często jeszcze nie przez wszystkich w pełni docenianym, elementem nauki języki obcego. Choć istnieje wiele kwestii, które nie zostały jeszcze w pełni rozwiązane, warto pamiętać, że trening zwiększa motywację uczniów, ułatwia im korzystanie ze strategii oraz pokazuje jak skutecznie należy uczyć się języka. Dlatego też, aby interwencja strategiczna osiągnęła zamierzone skutki, potrzebne są pewne zmiany, na przykład w filozofii nauczania, która według Drożdżał-Szelest „powinna stać się bardziej ukierunkowana na ucznia, interaktywna i komunikacyjna, mniej zaś zorientowana na nauczyciela, statyczna i normatywna” (2004: 41).

Bibliografia

- Anderson, N.J. 2002. The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest, April 2002*, 3–4. Accessed 5 March 2009.
- Carrier, K. 2003. Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*. 27(3): 383–408.
- Chamot, A.U. 2005. Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 25(1): 112–130.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.& Robbins, J. 1999. *The learning strategies handbook*. White Plains: Longman.
- Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. 1987. The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*. 21(2): 227–249.

- Cohen, A.D. & Aphek, E. 1980. Retention of second-language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations. *System*. 8(3): 279–291.
- Cohen, A.D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Drożdżał-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Drożdżał-Szelest, K. 2004. Strategie uczenia się języka obcego: Badania a rzeczywistość edukacyjna. In: Pawlak, M. (ed). *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, 31–43.
- Hassan, X., Macaro, E., Mason, D., Nye, G., Smith, P. & Vanderplank, R. 2005. Strategy training in language learning — A systematic review of available research. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=297&language=en-US>. Accessed 1 November 2007.
- MacIntyre, P.D. 1994. Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*. 27(2): 185–195.
- Nunan, D. 1995. Closing the gap between learning and instruction. *TESOL Quarterly*. 29(1): 133–158.
- Nyikos, M. & Oxford, R. 1993. A factor analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*. 77(1): 11–22.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1989. Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*. 17(2): 235–247.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ozeki, N. 2000. Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan. Unpublished Ph.D. dissertation, Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Pawlak, M. 2008. Advanced learners; use of strategies for learning grammar: A diary study. In Pawlak, M. (ed.). *Investigating English language learning and teaching*. Kalisz-Poznań. Wydawnictwo UAM, 109–125.

- Pressley, M. 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? In: Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. (eds). *Handbook of reading research*. Mahwah: Erlbaum, 545–561.
- Rubin, J. 1975. What ‘the good language learner’ can teach us? *TESOL Quarterly*. 9(1): 41–51.
- Rubin, J. 1981. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*. 2(2): 117–131.
- Rubin, J. 1987. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden, A. & Rubin, J. (eds). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 15–30.
- Rubin, J. 1990. Improving foreign language listening comprehension. In Alatis, J.E. (ed). *Georgetown University Round Table on language and linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 309–316.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V. & Anderson, N.J. 2007. Intervening in the use of strategies. In Macaro, E. & Cohen. A.D. (eds). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Practice, 141–160.
- Shen, H-J. 2003. The role of explicit instruction in the ESL/EFL reading. *Foreign Language Annals*. 36(3): 424–233.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tang, H.N., Moore, D. 1992. Effects of cognitive and metacognitive pre-reading activities on the reading comprehension of ESL learners. *Educational Psychology*. 12(4): 315–331.
- Trendak, O. 2012. Exploring the Role of Strategic Intervention in Form-focused Instruction. Unpublished Ph.D. dissertation. University of Łódź, Poland.
- Vieira, F. 2003. Addressing constraints on autonomy in school contexts: Lessons from working with teachers. In Palfreyman, D. & Smith, R.C. (eds). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 220–239.
- Wenden, A. 1986. Helping language learners think about learning. *English Language Teaching Journal*. 40(1): 3–9.
- Wenden, A. 1987. Incorporating learner training in the classroom. In Wenden, A. & Rubin, J. (eds). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 159–168.

Olga Trendak otrzymała stopień doktora nauk humanistycznych na podstawie rozprawy „Exploring the role of strategic intervention in form-focused instruction” (Uniwersytet Łódzki). Jej zainteresowania naukowe obejmują, między innymi, przyswajanie języka obcego, rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych, wprowadzanie interwencji strategicznej w klasie obcojęzycznej.