

CZĘŚĆ II: PRAKTYKA, BADANIA, WDROŻENIA
PART II: PRACTICE, RESEARCH, IMPLEMENTATION

ZASTOSOWANIE METODY WZAJEMNEGO CZYTANIA W PROCESIE UCZENIA SIĘ
Z TEKSTU AKADEMICKIEGO W JĘZYKU OBCYM

IMPLEMENTING RECIPROCAL READING IN LEARNING FROM ACADEMIC TEXT
IN A FOREIGN LANGUAGE

Anna Kiszczak¹(A,B,C,D,E,F,G)

¹Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Anglistyki,
Zakład Akwizycji i Dydaktyki Języka Angielskiego
Maria Curie-Skłodowska University, Institute of English Studies,
Department of English Language Acquisition and Didactics

Kiszczak, A. (2019). Zastosowanie metody wzajemnego czytania w procesie uczenia się z tekstu akademickiego w języku obcym/ Implementing reciprocal reading in learning from academic text in a foreign language, *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 13(2),46-58. <https://doi.org/10.29316/rs/113313>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 1

Literatura/References: 43

Otrzymano/Submitted:
czerwiec/June 2018

Zaakceptowano/Accepted:
sierpień/August 2019

Streszczenie

Nauka zorientowana na treść z przedmiotów z różnych obszarów tematycznych w języku obcym wymaga skutecznego zrozumienia tekstu przy pomocy odpowiednich strategii czytania i uczenia się. Niniejsza publikacja przedstawia wgląd w złożoną metodę strategiczną dotyczącą uczenia się z tekstu zwaną wzajemnym czytaniem. Chociaż ta metoda przynosi korzyści uczniom na wszystkich szczeblach edukacji, niniejsza publikacja skupia się na wytycznych, według których należy postępować podczas wprowadzania wzajemnego czytania do procesu uczenia się z tekstu akademickiego w języku obcym. Na początku przedstawiono krótki przegląd definicji i głównych celów omawianej metody. Następnie omówiono teoretyczne podstawy wzajemnego czytania oraz wybrane aspekty związane z jego wykorzystaniem. Na koniec zwrócono szczególną uwagę na stosowanie metody wzajemnego czytania podczas uczenia się z tekstu na poziomie akademickim napisanego w języku obcym.

Słowa kluczowe: wzajemne czytanie, wspólne uczenie się, zrozumienie tekstu, strategie czytania i uczenia się, uczenie się z tekstu akademickiego

Summary

Studying content-area subjects in a foreign language requires efficient text comprehension with the help of adequate reading and learning strategies. The current paper provides an insight into a multiple strategic approach to learning from text called reciprocal reading. Although the approach is beneficial for students at all the levels of institutional education, this paper focuses on guidelines to be adopted while implementing reciprocal reading in learning from academic text in a foreign language. First, a brief review of the definitions and principal objectives of the approach under consideration is offered. Then, the theoretical underpinnings of reciprocal reading are examined and selected aspects connected with its implementation are discussed. Finally, special attention is paid to the use of reciprocal reading tasks in learning from text in a foreign language at the academic level.

Key words: reciprocal reading, collaborative learning, text comprehension, reading and learning strategies, learning from academic text

Adres korespondencyjny: Anna Kiszczak, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Humanistyczny, Instytut Anglistyki, Zakład Akwizycji i Dydaktyki Języka Angielskiego, Plac Marii Curie-Skłodowskiej 4A, 20-031 Lublin, e-mail: kiszczak.anna@gmail.com, tel. 81 5372798.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9394-3782>

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Anna Kiszczak

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wprowadzenie: definicje i cele metody wzajemnego czytania

Palincsar i Brown (1984), czyli autorzy, którzy przyczynili się do powszechnej akceptacji omawianej metody, najpierw określili ją jako metodę szkolenia, w której „nauczyciel oraz uczniowie na zmianę wypowiadali się na temat istotnych cech tekstu” (s. 117). Jednak wraz z rozwojem zainteresowania wzajemnym czytaniem pojawiły się inne sposoby definiowania tej metody. Nazywana jest ona często strategią instruktazową (np. Doolittle, Hicks, Triplett, Nichols, Young, 2006; Fisher, Frey, Fehrenbacher, 2004), procedurą instruktazową (np. Sporer, Brunstein, Kieschke, 2009), strategią interwencyjną (np. McHugh, 2016), strategią wspólnej nauki (np. McAllum, 2014), techniką (np. Gruenbaum, 2012), strategicznym podejściem do czytania (np. Chamot, 2009; Soonthornmanee, 2002) lub metodą nauki czytania (np. Lysynchuk, Pressley, Vye, 1990). Należy wskazać, że metoda wzajemnego nauczania jest nierozzerwalnie związana z umiejętnością czytania, co znacznie wpłynęło na nazewnictwo używane przez naukowców interesujących się tym tematem. Wielu badaczy nazywa tę procedurę opracowaną przez Palincsara i Browna (1983) „wzajemnym czytaniem”, co podkreśla fakt, że jest ona oparta na połączeniu strategii czytania (por. Owen, 2000; Takala, 2006; Spiak, 1999). Warto zaznaczyć, że oba terminy, „wzajemne nauczanie” i „wzajemne czytanie” są często używane zamiennie zarówno przez naukowców, jak i praktykujących (Gallagher, 2004; McHugh, 2016).

Taka różnorodność pojęć nawiązujących do wzajemnego czytania wyraźnie wskazuje, że jego różne interpretacje stosowane przez metodyków były powszechnie używane. Naukowcy zajmujący się badaniem tej procedury zapoczątkowanej przez Palincsara i Browna (1983, 1984) podkreślają zakres jej charakterystycznych cech. Największe znaczenie stanowczo przypisują oni jednak połączeniu czterech strategii dotyczących czytania ze zrozumieniem, czyli przewidywania, podsumowywania, precyzowania oraz zadawania pytań. Zgodnie z tym poglądem autor tej publikacji uznaje, że wzajemne czytanie jest złożoną metodą strategiczną.

Początkowo wzajemne czytanie opracowywano w celu udoskonalenia umiejętności czytania ze zrozumieniem tych uczniów, którzy potrafili odczytać tekst, ale mieli pewne trudności ze zrozumieniem jego treści. Dlatego głównym celem procedury było pomaganie uczniom w skutecznym przetwarzaniu tekstu oraz dalszym współtworzeniu jego znaczenia poprzez angażowanie ich w poznawcze i metapoznawcze czynności związane z czytaniem (Oczkus, 2003; Palincsar, Brown, 1984).

Wyróżnia się również wiele korzyści wynikających z wzajemnego czytania w odniesieniu do innych kontekstów instruktazowych. W rzeczy samej ta metoda może zostać pomyślnie przyjęta jako element różnorodnych zajęć zorientowanych

Introduction: definitions and objectives of reciprocal reading

Palincsar and Brown (1984), the authors who contributed to the widespread acceptance of the procedure under discussion, first labelled it as a training method “where the tutor and students took turns leading a dialogue centred on pertinent features of the text” (p. 117). However, with development of interest into reciprocal reading, other ways of defining it have been offered. It is often described as an instructional strategy (e.g. Doolittle, Hicks, Triplett, Nichols, Young, 2006; Fisher, Frey, Fehrenbacher, 2004), an instructional procedure (e.g. Sporer, Brunstein, Kieschke, 2009), an intervention strategy (e.g. McHugh, 2016), a cooperative learning strategy (e.g. McAllum, 2014), a technique (e.g. Gruenbaum, 2012), a strategic approach to reading (e.g. Chamot, 2009; Soonthornmanee, 2002), or a method of reading instruction (e.g. Lysynchuk, Pressley, Vye, 1990). It is of importance to point out the fact that the nature of reciprocal teaching is inextricably bound with the skill of reading, which has a strong bearing on the nomenclature used by scholars interested in the approach. Many a researcher refer to the procedure developed by Palincsar and Brown (1983) as ‘reciprocal reading’, highlighting the fact that it is based on the amalgamation of reading strategies (cf. Owen, 2000; Takala, 2006; Spiak, 1999). An important note to be made here is that the two terms ‘reciprocal teaching’ and ‘reciprocal reading’ are often used interchangeably by both researchers and practitioners (Gallagher, 2004; McHugh, 2016).

Such a broad array of concepts referring to reciprocal reading clearly shows that its different interpretations by educationists have been commonly used. Scholars investigating the procedure offered by Palincsar and Brown (1983, 1984) highlight a range of its distinctive features. What they firmly accord special status to, however, is the amalgamation of four strategies in reading comprehension, that is: predicting, summarizing, clarifying and questioning. Following this view, the current author acknowledges reciprocal reading to be a multiple strategic approach.

Initially, reciprocal reading was developed in order to enhance the text comprehension skills of students decoding a text, yet experiencing some difficulties with understanding its content. Therefore, the primary purpose of the procedure was to assist students in efficient text processing and the subsequent co-construction of its meaning through engaging them in cognitive and metacognitive reading-related activities (Oczkus, 2003; Palincsar, Brown, 1984).

A number of benefits of incorporating reciprocal reading have also been emphasized with reference to other instructional contexts. As a matter of fact, the approach can be successfully adopted as an element of diverse content-area subject lessons. What is

na treść z przedmiotów z różnych obszarów tematycznych. Co więcej, można ją stosować w grupach o różnej liczbie uczniów oraz na wszystkich poziomach rozwoju umiejętności czytania i pisania (Cooper, Greive, 2009; Rosenshine, Meister, 1994; Tarchi, Pinto, 2016). Oprócz wspomaganie procesu zrozumienia tekstu przez uczniów wykazujących różne umiejętności akademickie, postępowanie zgodnie z metodą wzajemnego czytania rozwija umiejętności metapoznawcze oraz interaktywnego zaangażowania (McAllum, 2014). Tę złożoną metodę strategiczną ceni się również za nadawanie znaczenia procesowi czytania, pobudzanie wiedzy ogólnej czytelników, promowanie krytycznego myślenia oraz motywowanie uczniów do nauki (Carter, Fekete, 2001; Rosenshine, Meister, 1994). Wreszcie, wdrożenie tej metody skupiającej się na uczniu zapewnia środki, dzięki którym uczniowie stają się bardziej niezależni i odpowiedzialni za swoją naukę (Fisher i in., 2004).

W swoim komentarzu dotyczącym celów wprowadzenia metody wzajemnego czytania do kontekstu edukacyjnego Brown i Palincsar (1986) opierali się na trzech podstawowych elementach procesu, które określają jego skuteczność. Ścisłej mówiąc, zwrócili uwagę na celowe wykorzystanie strategii, rolę nauczyciela oraz współpracę uczniów. „Opracowany proces ma na celu ujęcie zarówno wprawno-rusztowania, jak i cech wspólnej nauki. Grupa jest współodpowiedzialna za zrozumienie i ocenę przekazu tekstu. [...] Celem jest wspólne tworzenie znaczenia: strategie są źródłem heurystyki niezbędnej do kontynuowania procedury, nauczyciel stanowi przykład fachowego wykonania, a wzajemny charakter procesu zmusza uczniów do wzięcia w nim udziału” (Brown, Palincsar, 1986, s. 42-43). Uwzględnienie każdej części składowej wzajemnego czytania opiera się na podstawach teoretycznych i popartych dowodami, które zostaną szczegółowo omówione w kolejnych akapitach.

Wzajemne czytanie jako złożona metoda strategiczna

Jak już wskazano, wzajemne czytanie promuje wspólne dyskusje na temat tekstu, które opierają się na czterech strategiach dotyczących czytania i uczenia się. Strategiom tym przyznano status specjalny, jako że są stosowane regularnie przez odnoszących sukcesy czytelników (Chamot, 2009; Cooper, Greive, 2009; Yang, 2010). Umiejętni czytelnicy rozumieją informacje przekazywane wprost i pośrednio przez autora tekstu w celu skonstruowania znaczenia, skupiają się na tekście z zamiarem wybrania z niego istotnych informacji, myślą krytycznie oraz oceniają znaczenie tekstu, kontrolują stopień zrozumienia tekstu oraz biorą udział w procesie wnioskowania znaczenia podczas przewidywania i wyciągania wniosków (Palincsar, Brown, 1984). Palincsar i Brown (1984) określili role odgrywane przez strategie podsumowywa-

more, it can be used with groups of different sizes and at all the levels of students' literacy development (Cooper, Greive, 2009; Rosenshine, Meister, 1994; Tarchi, Pinto, 2016). Apart from fostering text comprehension of students who demonstrate varying academic skills, following the procedure of reciprocal reading is reported to develop learners' metacognition and interactive engagement skills (McAllum, 2014). The multiple strategic approach has also been acclaimed for making the process of reading meaningful, activating readers' background knowledge, promoting critical thinking as well as stimulating students' motivation to learn (Carter, Fekete, 2001; Rosenshine, Meister, 1994). Finally, the implementation of that learner-centred procedure provides the means for making students more autonomous and responsible for their learning (Fisher et al., 2004).

While commenting on the objectives of introducing reciprocal reading into the educational context, Brown and Palincsar (1986) drew on three fundamental components of the procedure which determine its efficacy. Specifically, they pointed out the purposeful use of the strategies, the role of an instructor, and the cooperation of the students. “The procedure was designed to embody both expert scaffolding and cooperative learning features. The group is jointly responsible for understanding and evaluating the text message. (...) The goal is joint construction of meaning; the strategies provide concrete heuristics for getting the procedure going; the teacher modelling provides examples of expert performance; and the reciprocal nature of the procedure forces student engagement.” (Brown, Palincsar, 1986, p. 42-43). The incorporation of each of the constituents of reciprocal reading is grounded in theoretical and evidence-based underpinnings, which will be dealt with in due detail in the paragraphs to follow.

Reciprocal reading as a multiple strategic approach

As already indicated, reciprocal reading promotes collaborative text-based discussions built around four reading and learning strategies. The strategies have been granted special status as they are found to be used regularly by successful readers (Chamot, 2009; Cooper, Greive, 2009; Yang, 2010). Competent readers comprehend information provided explicitly and implicitly by the author of the text in order to construct meaning, effectively activate their prior knowledge, concentrate on the text with the aim of selecting relevant information from it, think critically as well as judge the meaning of the text, monitor their level of text understanding, and engage in the process of inferencing while making predictions and drawing conclusions (Palincsar, Brown, 1984). Palincsar and Brown (1984) defined the roles played by the

nia, zadawania pytań, precyzowania i przewidywania, które, jeśli zastosowane jednocześnie, mogą przyczynić się do rozwoju umiejętności czytania ze zrozumieniem. Warto przyjrzeć się ich krótkim opisom.

- Podsumowywanie polega na wybraniu i połączeniu głównych założeń oraz najistotniejszych informacji zawartych w tekście, a następnie na sformułowaniu spójnej wypowiedzi, która przekaże skonstruowane znaczenie tekstu. Zdolność ucznia do podsumowania tekstu udowadnia, że pobudził on swoją wcześniejszą wiedzę, skoncentrował się na przetworzeniu danego fragmentu, rozpoznał i połączył jego główne założenia oraz zrozumiał sens tekstu.
- Zadawanie pytań wspomaga strategię podsumowywania, jako że również włącza uczniów w proces rozpoznawania najistotniejszych założeń stanowiących podstawę pytań, które później należy zadać. Poprzez udzielanie odpowiedzi na sformułowane wcześniej pytania czytelnicy mogą ocenić swoją pamięć oraz stopień zrozumienia pojęć zawartych w tekście.
- Precyzowanie wymaga od uczniów rozpoznania skomplikowanych lub zagadkowych elementów tekstu i ponownego dokładnego przeczytania fragmentu lub poproszenia innych czytelników o pomoc w pokonaniu napotkanych przeszkód. Kiedy uczniowie mają sprecyzować tekst, dowiadują się o istnieniu dwóch różnych przyczyn problemów ze zrozumieniem tekstu oraz o możliwych działaniach, które mogą podjąć, aby poprawić zrozumienie tekstu.
- Podczas przewidywania uczniowie stawiają hipotezy dotyczące kolejnych fragmentów czytanego tekstu. Muszą skupić się na treści i budowie tekstu, zaangażować się w proces przewidywania i wnioskowania oraz połączyć swoją wiedzę ogólną z informacjami przekazanymi przez autora tekstu. Ogólnie rzecz biorąc, strategia przewidywania zapewnia uczniom cel czytania, jakim jest potwierdzenie lub odrzucenie ich hipotez (Fisher i in., 2004; Palincsar, Brown, 1983, 1984).

Pomimo niepodważalnego znaczenia czterech strategii nie można zapomnieć o tym, że głównym celem wzajemnego czytania nie jest stosowanie ich jako takie, ale udoskonalenie rozumienia tekstu przez uczniów. Twórcy metody zwrócili szczególną uwagę na tę kwestię w swoich publikacjach (Palincsar, Brown, 1983, 1984, 1986). „Nabycie strategii nie jest głównym celem zgłębiania metody wzajemnego nauczania. Strategie są jedynie sposobem na osiągnięcie celu, jako że zapewniają środki potrzebne do nauczenia uczniów jak czytać tak, żeby zrozumieć znaczenie oraz do nadzorowania procesu czytania, by mieć pewność, że wszystko rozumieją” (Palincsar, Brown, 1986, s. 776). Można więc wnioskować, że każda ze strategii spełnia podwójną funkcję, jaką jest rozwijanie oraz nadzorowanie

strategies of summarizing, questioning, clarifying, and predicting, which when used concomitantly, can contribute to developing expertise in reading comprehension. It is worth having a closer look at their brief descriptions.

- Summarizing involves selecting and integrating the main ideas and the most vital pieces of information conveyed in the text, and then, formulating a coherent statement that imparts the constructed meaning of the text. The ability of a student to summarize the text proves that they have activated their prior knowledge, concentrated on processing the passage, identified and integrated its main points, and finally, understood the gist of the text.
- Questioning enhances the strategy of summarizing the text as it also engages students in the process of identifying the most relevant ideas which can later constitute the base of a question to be asked. Through generating and then, answering the question, readers can assess their remembering as well as understanding of the concepts presented in the text.
- Clarifying requires students to detect complicated or puzzling elements of a text, and re-read the passage thoroughly or ask other readers for help in order to surmount the obstacles found. When students are instructed to clarify the text, they learn about the existence of both diverse reasons for problems with understanding the text and possible steps that can be taken to improve their text understanding.
- While predicting, students put forward hypotheses concerning the subsequent parts of the text being read. They are required to focus on the content and structure of the text, engage in the processes of anticipating and inferring, and link their background knowledge and information provided by the author of the text. Overall, the strategy of predicting provides students with a goal for reading that is confirming or rejecting their hypotheses (Fisher et al., 2004; Palincsar, Brown, 1983, 1984).

Despite the fact that the importance of the four strategies is unquestionable, it cannot be forgotten that the prime objective of reciprocal teaching is not using them per se but enhancing the learners' text comprehension. That point has been clearly highlighted by the authors of the approach in their publications (Palincsar, Brown, 1983, 1984, 1986). “In reciprocal teaching the acquisition of the strategies is not the ultimate goal of instruction. The strategies are but a means to an end; they provide the vehicle for teaching students to read for meaning and to monitor their reading to ensure that they are understanding.” (Palincsar, Brown, 1986, p. 776). It can be concluded, then, that each of

procesu zrozumienia tekstu (Doolittle i in., 2006; Palincsar, Brown, 1983; Massey, 2009).

Według Palincsara i Browna (1986) drugą cechą charakterystyczną wzajemnego czytania jest istota poleceń naśladująca rusztowanie, co wywodzi się z psychologii poznawczej, teorii rusztowania, nauczania proleptycznego, konstruktywizmu społecznego i przede wszystkim z teorii Wygotskiego dotyczącej strefy najbliższego rozwoju (Klingner, Vaughn, Boardman, 2015). Wygotski (1978) zdefiniował strefę najbliższego rozwoju jako „odległość pomiędzy właściwym stopniem rozwoju określonym przez samodzielne rozwiązywanie problemów a potencjalnym stopniem rozwoju określonym przez rozwiązywanie problemów pod nadzorem dorosłych lub we współpracy ze zdolniejszymi rówieśnikami” (s. 86). Wygotski utrzymywał, że uczenie się i myślenie są działaniami społecznymi początkowo opartymi na współpracy pomiędzy uczniami a nauczycielami, które jednak z czasem ulegają uwewnętrznieniu (1978). W rzeczy samej na początku ekspert prezentuje przykładowe wykonanie danego zadania i wyraźnie ukierunkowuje zachowanie dziecka. Później, kiedy rozwijają się umiejętności dziecka, bardziej kompetentny dorosły ogranicza swoje wsparcie. Ostatecznie całkowita kontrola nad zadaniem przekazywana jest dziecku, a ekspert udziela pomocy i informacji zwrotnej wyłącznie w razie potrzeby.

Założenia teorii Wygotskiego są wyraźnie widoczne w procesie wzajemnego czytania, który obejmuje aktywne uspołecznianie i współpracę między nauczycielem a uczniem oraz między samymi uczniami podczas konstruowania wspólnego zrozumienia tekstu (Doolittle i in., 2006, Salehi, Vafakhah, 2013). Początkowo nauczyciel koordynuje pracę w grupie, prezentując stosowanie czterech strategii i kierując czytelnikami podczas ich używania. Z czasem, kiedy uczniowie są dobrze obeznani z metodą wzajemnego czytania, wspomniany ekspert powoli zrzuca się kontroli nad stosowaniem strategii w procesie czytania i uczenia się na rzecz uczniów. W końcu, od czasu do czasu motywowani przez nauczyciela, uczniowie są gotowi do odegrania ról moderatorów w swoich grupach. Obowiązkiem nauczyciela staje się wtedy wspieranie uczniów w czytaniu i uczeniu się aż do czasu, kiedy rusztowanie nie jest już im potrzebne (Brown, Palincsar, 1986).

Trzeci podstawowy element metody to wzajemny dialog, który jest sposobem na osiągnięcie wspólnego zrozumienia tekstu (Brown, Palincsar, 1986). Dialog polegający na konstruowaniu znaczenia jest typowy dla wzajemnego nauczania dotyczącego interakcji zarówno pomiędzy nauczycielem a uczniem, jak i samymi uczniami, do których dochodzi podczas podsumowywania tekstu, precyzowania go, zadawania pytań, przewidywania oraz przekazywania informacji zwrotnych (Carter, Fekete, 2001). Nawiązując do stosunku Wygotskiego do nauki, Palincsar i Brown (1984) potwierdzili, że udział

the strategies fulfils two-fold functions of fostering and monitoring text understanding (Doolittle et al., 2006; Palincsar, Brown, 1983; Massey, 2009).

The second hallmark of reciprocal reading, as recognized by Palincsar and Brown (1986), is the scaffolded nature of instruction rooted in cognitive psychology, the theories of scaffolding, proleptic teaching, social constructivism, and in particular, in Vygotsky's theory of the zone of proximal development (Klingner, Vaughn, Boardman, 2015). Vygotsky (1978) defined the zone of proximal development as "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers" (p. 86). Vygotsky maintained that learning and thinking are social activities initially based on cooperation between students and instructors, yet internalised with time (1978). Indeed, at the beginning, an expert models a possible performance of a given task and clearly directs the child's behaviour. Subsequently, when the child's competence grows, the more knowledgeable other reduces their support. Ultimately, the overall control over the task is passed on to the child, whereas the role of the expert is providing their assistance and feedback only as required.

The assumptions of Vygotsky's theory are clearly visible in the procedure of reciprocal reading which is orchestrated around active socialization and teacher-student as well as student-student collaboration in the process of constructing shared understanding of a text (Doolittle et al., 2006, Salehi, Vafakhah, 2013). The instructor first facilitates the group, models the application of the strategies, and guides readers in using the four strategies. With the passage of time, when students are well-versed in the procedure of cooperative learning sessions, he or she gently relinquishes control over the implementation of the strategies in the process of reading and learning to the learners themselves. Eventually, being occasionally prompted by the teacher, the students are prepared to play the role of facilitators in their groups. The duty of the teacher, thus, is supporting the students in reading and learning till a moment when scaffolding is no longer required (Brown, Palincsar, 1986).

The third fundamental element of the approach is reciprocal dialogue which is the means for achieving the shared understanding of a text (Brown, Palincsar, 1986). The meaning-construction dialogue typical of reciprocal teaching pertains to both teacher-student and student-student interactions taking place while summarizing the text, clarifying it, questioning, predicting, and giving feedback (Carter, Fekete, 2001). Referring to Vygotsky's perspective on learning, Palincsar and Brown (1984) affirmed that being engaged in reciprocal conversations significantly contributes to the students' internalization of the strategies

we wzajemnych rozmowach znacznie przyczynia się do uwewnętrzniania strategii przez uczniów oraz do zwiększenia zaangażowania w nadzorowanie zrozumienia. W rzeczy samej ze względu na udział we wzajemnej komunikacji uczniowie ćwiczą używanie czterech strategii i współpracują podczas konstruowania znaczenia tekstu (McAllum, 2014). Co więcej, dialog jest elementem wzajemnego czytania jako formy wspólnego uczenia się. Pilkington (2016, s. 108) wyznaczył trzy cele wspólnego uczenia się, które są jednocześnie celami wzajemnego czytania:

- „współpracować, aby się nauczyć” – stawianie krytycznych pytań w celu przeanalizowania tematu;
- „nauczyć się, jak się uczyć” – zapewnianie wzajemnego wsparcia w kierowaniu procesem uczenia się oraz w rozwijaniu autonomii ucznia;
- „nauczyć się, jak współpracować” – udoskonalanie umiejętności współpracy.

Wszystkie trzy cele można osiągnąć głównie poprzez wzajemny dialog (Palincsar, Brown, 1984), który ułatwia wykształcone rozmowy (Kusiak, 2013). Warto jednak zaznaczyć, że aby odnieść korzyść z rozmowy grupowej, jej jakość powinna być wysoka, a jej charakter interaktywny (Hacker, Tenent, 2002). Co więcej, musi opierać się na uporządkowanej strukturze, ale jednocześnie musi sprzyjać uczeniu generatywnemu (Soter i in., 2008).

Wzajemne czytanie w praktyce i elastyczność w jego stosowaniu

Jak już omówiono, sesje wzajemnego czytania są niezmiennie oparte na stosowaniu strategii i na grupowych dyskusjach dotyczących tekstu (Fisher i in., 2004). Na samym początku takiej sesji uczniowie mają za zadanie przeczytać fragment tekstu. Następnie jedna osoba z każdej grupy przejmuje rolę lidera i rozpoczyna dialog, zadając innym członkom grupy pytania na podstawie tekstu. Wszyscy uczniowie z każdej grupy współpracują, odpowiadając na pytania zadawane przez liderów, wyjaśniając wszelkie nieporozumienia, pokonując przeszkody związane ze zrozumieniem tekstu i stawiając własne pytania dotyczące tekstu. Następnie lider kierujący dialogiem przygotowuje podsumowanie fragmentu i zachęca członków swojej grupy do wniesienia wkładu w tworzenie jego ostatecznej formy. Wreszcie lider przewiduje treść kolejnego fragmentu tekstu i pyta członków grupy o ich własne prognozy (Klingner i in., 2015). Ze względu na to, że proces powtarza się podczas omawiania kolejnych fragmentów i jedynym czynnikiem ulegającym zmianie jest lider dyskusji, należy wskazać, że sesje wzajemnego czytania są oparte na powtarzającym się cyklicznym wzorze (Fisher i in., 2004).

Kluczowe zagadnienie, które należy poruszyć to sugestia Browna i Palincsara (1986), że porządek sesji wzajemnego czytania można modyfikować

and increased involvement in comprehension monitoring. Indeed, by virtue of participating in reciprocal communication, students practise the use of the four strategies and cooperate while constructing the meaning of the text (McAllum, 2014). What is more, dialogue is a component of reciprocal reading as a form of collaborative learning. Pilkington (2016, p. 108) establishes three objectives of collaborative learning each of which, in fact, is also an aim of reciprocal reading :

- ‘collaborating to learn’ – undertaking critical inquiry with the aim of studying subject matter;
- ‘learning how to learn’ – providing mutual support in regulating the process of learning and building learner autonomy;
- ‘learning to collaborate’ – improving the skills of interacting with others.

All of the three goals can be achieved primarily through reciprocal inquiry dialogue (Palincsar, Brown, 1984) that facilitates educated talk (Kusiak, 2013). However, it is worth pointing out that in order to benefit from a group dialogue, it has to be of high quality and of truly interactive nature (Hacker, Tenent, 2002). What is more, it has to be grounded in a structured framework, yet at the same time it has to favour generative learning (Soter et al., 2008).

Reciprocal reading in practice: its flexibility in use

As already discussed, reciprocal reading sessions are invariably based on the use of the strategies and text-based group discussions (Fisher et al., 2004). At the outset of such a session, students are instructed to read a paragraph of a text. After that, one of the members of each group takes the role of a leader and starts a dialogue by asking text-based questions to other members of their group. All of the students in each group collaborate while answering the questions generated by the leaders, clarifying any misunderstandings, surmounting text comprehension obstacles, and posing their own text-related questions. Next, the dialogue leader prepares a summary of the paragraph and stimulates his or her groupmates to contribute to its ultimate form. Finally, the leader anticipates the content of the next part of the text and asks other group members for their own predictions (Klingner et al., 2015). Owing to the fact that the procedure is repeated while processing the subsequent paragraphs, changing only the discussion leaders in each group, it is justifiable to point out that reciprocal reading sessions are based on a recurring cyclical pattern (Fisher et al., 2004).

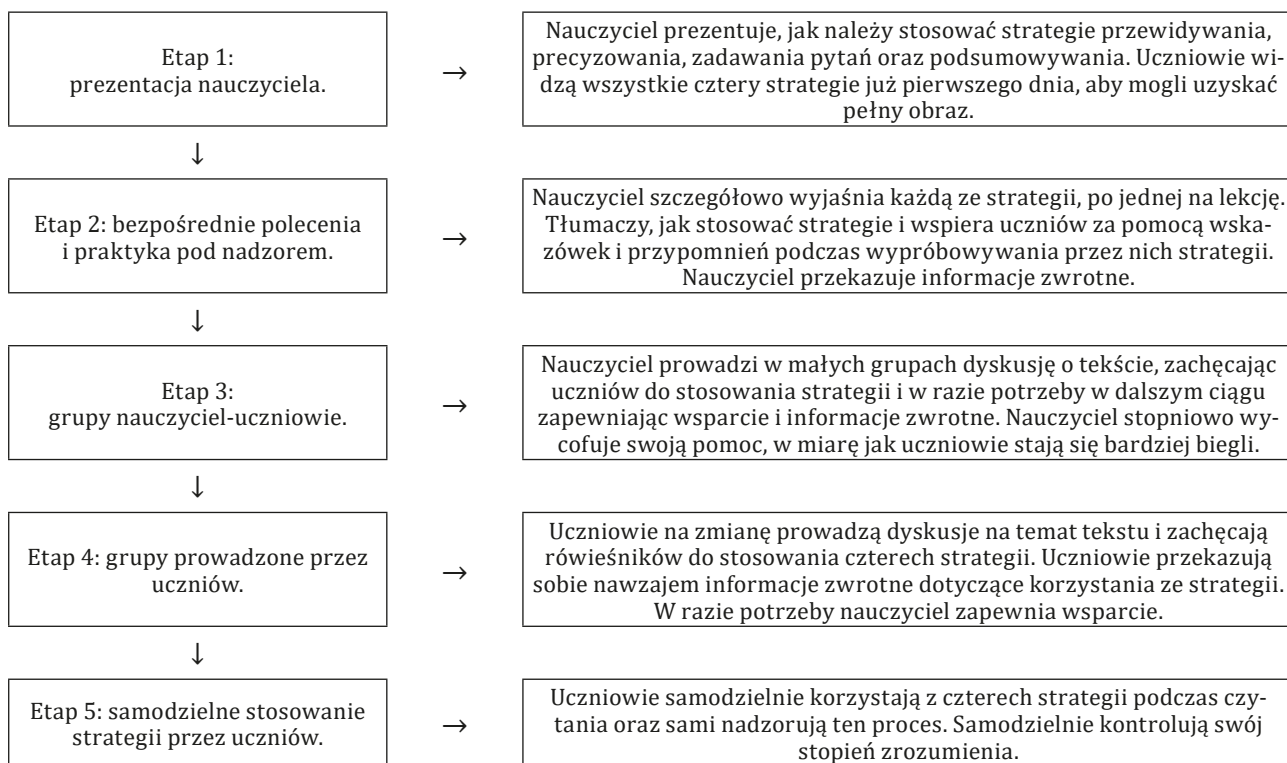
A crucial point which needs to be raised here concerns Brown and Palincsar’s (1986) suggestion that the agenda of reciprocal reading sessions can

tak, aby zaspokoić potrzeby poszczególnych grup. W związku z tym na przestrzeni czasu różni naukowcy zaproponowali kilka wariantów pierwotnego procesu. Mimo to powszechna zgoda co do celów i podstawowych elementów procesu pozostała niezmienna (Klingner i in., 2015).

Nie ma wątpliwości, że uzyskanie pozytywnych wyników przez uczniów biorących udział w sesjach wzajemnego czytania jest ściśle związane z procesem wprowadzenia wzajemnego czytania do konkretnego kontekstu edukacyjnego. Właśnie dlatego niezwykle ważne jest, aby nauczyciele wykazali dogłębne zrozumienie zarówno teoretycznych podstaw metody, jak i praktycznych działań, które powinni podjąć (McAllum, 2014). Klingner, Vaughn i Boardman (2015) krok po kroku opisali proces wykonywania ciągu czynności związanych z wzajemnym czytaniem, który został przedstawiony graficznie za pomocą Ryciny 1. Aby wyjaśnić, jak wzajemne czytanie może być wykorzystane w praktyce, autorzy odwołują się do wskazówek Palincsara i Browna (1984).

be modified so as to address the needs of particular learning groups. Therefore, several options of the original procedure have been offered by different scholars over time. Yet there has still remained a widespread consensus as to the aims and essential components of the procedure (Klingner et al., 2015).

There is no denying that achieving successful outcomes by students participating in reciprocal reading sessions is firmly attached to the process of implementation of reciprocal reading into a particular educational context. Therefore, it is of immense importance for teachers to understand thoroughly both the theoretical underpinnings of the approach as well as the practical steps that they should follow (McAllum, 2014). Klingner, Vaughn, and Boardman (2015) described a step-by-step procedure of implementing a sequence of reciprocal teaching tasks, which is presented graphically in Figure 1. In order to explain how reciprocal teaching can be used in practice, they refer to the guide offered by Palincsar and Brown (1984).



Rycina 1. Wskazówka dotycząca korzystania z metody wzajemnego czytania (Źródło: Klingner i in., 2015, s. 178.).

Figure 1. A guide on how to implement reciprocal teaching (Source: Klingner et al., 2015, p. 178.)

Większość elementów procesu przedstawionego na Rycinie 1 została już omówiona, warto jednak przypomnieć, że, jak widać na powyższym grafie, rusztowanie instruktazowe odgrywa w nim najważniejszą rolę, ponieważ stanowi nieodłączną część wzajemnego czytania. Nauczyciel wskazuje uczniom drogę podczas czytania i stosowania strategii. Na początku ma za zadanie wyjaśnić zasady

Most of the elements of the process depicted in Figure 1 have already been discussed, however, it is worth reiterating that, as clearly visible in the graph above, instructional scaffolding plays a paramount role here as it is an intrinsic part of reciprocal reading. The teacher directs students in reading texts and using the strategies. First, he or she is expected to explain the rationale for learning

dotyczące uczenia się i korzystania ze strategii, a następnie zaprezentować ich prawidłowe stosowanie. Co więcej, nauczyciel powinien zapewnić uczniom stałe wsparcie oraz informacje zwrotne podczas angażowania ich w sesje wzajemnego czytania (Klingner i in., 2015; Palincsar, Brown; 1984). Oczywiście z czasem rola nauczyciela stopniowo traci znaczenie, jednak jest nieoceniona w procesie wprowadzania warunku wzajemności do kontekstu edukacyjnego. Co ważniejsze, schemat krok po kroku może z powodzeniem zostać przyjęty jako całość na wszystkich pięciu etapach, a także zostać wykorzystany do zastosowania jego części, czyli jednej strategii charakterystycznej dla konkretnego etapu (King, 1994).

Chociaż powszechnie uznaje się, że standardowa procedura wprowadzania sesji wzajemnego czytania do kontekstu edukacyjnego została dobrze opisana przez Palincsara i Browna (1983, 1984), inni naukowcy i praktykujący dokonali kilku dalszych zmian. Jeśli chodzi o zmiany w różnicowaniu rozmiaru grup biorących udział w zadaniach, zasugerowano, że grupy wzajemnego czytania składające się zwykle z czterech uczniów powinny różnić się od siebie rozmiarem w zależności od potrzeb instruktażowych. Zalecono również, aby dodać strategie uzupełniające oraz aby uczniowie zostali poinformowani o ich prawidłowym stosowaniu przed wprowadzeniem właściwego procesu (Doolittle et. al., 2006; McAllum, 2014). Jak zauważyli Hacker i Tenent (2002), każdy nauczyciel bez wątpienia powinien tak dostosować proces, aby odpowiadał on zarówno potrzebom uczniów, jak i jego własnym preferencjom dotyczącym stylu nauczania.

Możliwość wprowadzenia takich zmian do oryginalnego procesu jest dowodem na jego elastyczność i adekwatność w prawie wszystkich kontekstach instruktażowych (Doolittle i in., 2006). Nie bez powodu sesje wzajemnego czytania już wcześniej stanowiły część polecenia dla uczniów z różnymi poziomami zaawansowania w czytaniu oraz z różnymi doświadczeniami w nauce na wszystkich poziomach systemu edukacyjnego, od szkolnictwa podstawowego aż po wyższe (Hacker, Tenent, 2002), a także w szerokim zakresie przedmiotów zorientowanych na treść z różnych obszarów tematycznych (Cooper, Greive, 2009; McAllum, 2014; Palincsar, Brown, 1986). Z pewnością występują pewne różnice w sposobie prowadzenia sesji wzajemnego czytania, co wynika ze specyfiki każdego z ustaleń.

Jedną z różnic w prowadzeniu sesji wzajemnego czytania dotyczy wyboru tekstu. W rzeczy samej ważne jest, aby nauczyciel określił potrzeby swoich uczniów i wybrał tekst odpowiedni do dyskusji. Biorąc pod uwagę czytelnicze zainteresowania dzieci i ich wrodzoną pasję do opowieści, nauczyciele ze szkół podstawowych często wybierają teksty narracyjne jako materiał, na którym pracują metodą wzajemności (Fisher i in., 2004). Mimo to należy podkreślić, że ten gatunek nie jest przeznaczony do

and applying comprehension strategies and then, to model the usage of them. In addition to this, the teacher should provide constant support and feedback to the students while engaging them in reciprocal reading sessions (Klingner et al., 2015; Palincsar, Brown; 1984). Clearly, with the passage of time the role of the instructor gradually diminishes, yet it is invaluable in implementing reciprocal condition in the educational context. Importantly, the step-by-step scheme can be successfully adopted as a whole throughout its five phases as well as used in order to implement a part of it, that is one strategy characteristic of a particular phase (King, 1994).

Although it has been generally agreed that the standard procedure of incorporating reciprocal reading sessions into educational context was well described by Palincsar and Brown (1983, 1984), some further modifications have been drawn by other researchers and practitioners. As for the variations diversifying the size of groups taking part in the tasks, it was suggested that the reciprocal reading groups typically consisting of four students should have different sizes depending on instructional needs. It was also recommended that supplementary strategies should be added, and that students be instructed on the use of the strategies before introducing the actual procedure (Doolittle et. al., 2006; McAllum, 2014). Undoubtedly, as noticed by Hacker and Tenent (2002), each teacher is expected to adapt the procedure so as to make it suitable to both the needs of their students, and their own preferences related to the style of teaching.

The possibility of introducing such modifications in the original procedure proves its flexibility and adequacy for almost all instructional contexts (Doolittle et al., 2006). It is not without reason that reciprocal reading sessions have already constituted a part of instruction for students of various reading abilities and learning experiences at all levels of educational system ranging from primary to tertiary (Hacker, Tenent, 2002), and in a range of content area subjects (Cooper, Greive, 2009; McAllum, 2014; Palincsar, Brown, 1986). Clearly, due to the character of each of the settings, there appear some differences in the way reciprocal reading sessions are conducted.

One of the differences in the adoption of reciprocal reading sessions concerns the choice of texts to be used. Indeed, it is important for a teacher to establish the needs of their students and choose a suitable type of text for discussion. Thus, taking into account reading interests of children and their natural passion for stories, lower primary school teachers frequently use narrative texts to work on in a reciprocal way (Fisher et al., 2004). Yet, it is worth noticing that this type of text is not restricted only to the context of lower-primary schooling. Indeed, foreign language teachers commonly exploit narrative texts, apart from expository ones, with young learners as well as with adults (Sahab, 2014).

użytku wyłącznie w niższych klasach szkół podstawowych. Wielu nauczycieli języków obcych wykorzystuje teksty narracyjne, oprócz tekstów ekspozycyjnych, do pracy zarówno z młodymi uczniami, jak i z dorosłymi (Sahab, 2014). Z kolei teksty ekspozycyjne są zwykle wybierane przez nauczycieli z wyższych klas szkół podstawowych i szkół średnich oraz nauczycieli akademickich. Są one wykorzystywane w trakcie sesji wzajemnego czytania podczas instruowania uczniów, jak powinni uczyć się z przedmiotów w języku ojczystym, a coraz częściej także w kontekście nauki języka obcego.

Cel angażowania uczniów w sesje wzajemnego czytania również można postrzegać na różne sposoby. Jak już wspomniano, zadania z zakresu wzajemnego czytania na wszystkich szczeblach edukacji okazują się pomocne dla tych uczniów, którzy z łatwością potrafią odczytać tekst, ale mają problemy z jego zrozumieniem (Cooper, Greive, 2009). Nauczyciele ze szkół podstawowych mogą skorzystać z metody nawet w przypadku, kiedy młodszy uczeń nie jest w stanie odczytać fragmentu tekstu. W tej sytuacji nauczyciel czyta taki fragment na głos wszystkim uczniom, a następnie angażuje ich we wzajemny dialog na podstawie tekstu. Trzeba jednak zaznaczyć, że młodszy uczeń musi otrzymać szczegółowe instrukcje dotyczące stosowania strategii i uzasadnienia argumentów oraz bardziej niż inne grupy wiekowe, zasad pracy w małych grupach (Gillies, Khan, 2009).

Wzajemne czytanie można z powodzeniem wykorzystać do pomocy czytelnikom mającym problemy zarówno z czytaniem, jak i uczeniem się nie tylko na pierwszym szczeblu obowiązkowej edukacji, ale także na poziomie akademickim. Uczniowie szkół wyższych zmagający się z niepowodzeniami mogą zostać zaangażowani w krótko lub długoterminowe programy naprawcze opracowane w celu niesienia im pomocy w udoskonaleniu umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz metapoznawczych (Carter, Fekete, 2001). Hart i Speece (1998) uzasadnili częsty wybór wzajemnego czytania jako interwencji naprawczej, odnosząc się do jego trzech cech charakterystycznych opartych na dowodach. Są to: (1) możliwość stosowania metody w pracy z dorosłymi uczniami, (2) zależność między umiejętnościami połączonymi we wzajemnym nauczaniu oraz tymi, których zwykle brakuje nieskutecznym czytelnikom oraz (3) obecność kluczowych strategii czytelnicznych w procesie.

Wzajemne czytanie w uczeniu się z tekstu akademickiego w języku obcym

Pomimo tego, że większość dotychczasowych badań na temat stosowania wzajemnego czytania dotyczy umiejętności czytania w języku ojczystym, metoda ta przyciągnęła również uwagę naukowców zajmujących się problemami z czytaniem ze zrozumieniem w drugim języku/języku obcym (Klingner i in., 2015). Ostatnio rosnące, choć wciąż niewy-

Expository texts, on the other hand, are typically chosen by upper primary school teachers, middle school instructors, and academics to be exploited in reciprocal reading sessions when instructing students how to study content-area subjects in their L1, and more and more frequently in the context of foreign language education.

Also the purpose of engaging students in reciprocal reading sessions can be perceived in a different way. As already mentioned, reciprocal reading tasks used at all educational levels are found to be helpful to students who can decode a text successfully yet experience problems with its understanding (Cooper, Greive, 2009). Primary school teachers can also take advantage of the approach even when young learners are not able to decode a reading passage. In such a situation, it is the teacher who reads the passage out loud to the whole group of students, and then engages the pupils in a text-based reciprocal dialogue. It is worth pointing out, however, that young learners need to be explicitly instructed on the use of strategies and reasoned argumentation, as well as, more than other age groups, on the rules of small-group work (Gillies, Khan, 2009).

Reciprocal reading can be successfully adopted to help struggling readers who encounter problems with both reading and learning not only at the first stage of compulsory education, but also at an academic level. College and university students facing academic failure can be exposed to short-term or long-term remedial programmes designed with the aim of assisting them in improving their reading comprehension and metacognitive skills (Carter, Fekete, 2001). Hart and Speece (1998) justified the frequent choice of reciprocal reading as such a remedial intervention by referring to its three evidence-based characteristics: (1) the possibility of using it while working with adult learners, (2) the correlation between the skills combined in reciprocal teaching and the ones unsuccessful readers typically lack, as well as (3) the presence of vital reading strategies in the procedure.

Focus on reciprocal reading in learning from academic text in a foreign language

Despite the fact that most studies reporting the use of reciprocal reading tasks so far have concerned the context of L1 reading performance, the procedure has also gained some attention of researchers dealing with L2/FL reading comprehension issues (Klingner et al., 2015). The recently growing, yet still not ample enough, interest into the incorporation

starczające zainteresowanie wprowadzeniem tej metody do nauczania języka obcego jest szczególnie widoczne na wyższym szczeblu szkolnictwa. Można założyć, że rozwój tej tendencji ma jakiś związek z faktem, iż stopnie naukowe z filologii angielskiej oraz kierunki studiów prowadzone w języku angielskim są realizowane na uniwersytetach na całym świecie.

Jeśli chodzi o naukę języka obcego na szczeblu wyższym, metoda wzajemnego czytania może odgrywać podwójną rolę w rozwoju umiejętności językowych uczniów oraz poszerzaniu ich wiedzy. Po pierwsze, jak w przypadku języka ojczystego, metoda może zostać wprowadzona, aby pomóc uczniom w przyswajaniu informacji przekazywanych w formie wykładów lub w zrozumieniu znaczenia tekstu ekspozycyjnego. Jako że omawiana złożona metoda strategiczna była pierwotnie używana jako wsparcie na uczniów przyswajających materiały ekspozycyjne przekazywane podczas wykładów, została z powodzeniem wprowadzona do szkół średnich i uniwersytetów (King, 1990b; King, Rosenshine, 1993). Popularność metody w szkolnictwie wyższym, w tym w kontekście nauki języka obcego, jest dodatkowo poparta faktem, że można z niej korzystać niezależnie od omawianego tematu. Uczniowie angażując się w proces wzajemnego czytania pobudzani są do zachowania skupienia na wykładach i w trakcie sesji czytelnicy i co ważniejsze, są wspierani podczas przyswajania informacji. Wzajemna natura metody zwiększa aktywny udział uczniów w procesie zdobywania wiedzy z danej dziedziny i powstrzymuje jednostki przed przyjęciem pasywnej postawy względem czytania i uczenia się.

Bardzo ważne jest również to, że korzystanie z metody wzajemnego czytania przez studentów podczas nauki języka obcego może udoskonalić ich umiejętności językowe. W rzeczy samej ten proces nie tylko angażuje uczniów we wspólne konstruowanie zrozumienia znaczenia tekstu, ale również sprawia, że analizują tekst pod względem semantyki i składni (Ciardiello, 2000). Innymi słowy, kiedy uczniowie biorą udział w procesie uważnego czytania mającego na celu przewidywanie i podsumowywanie tekstu, układanie pytań na podstawie jego treści i odpowiadanie na te stawiane przez rówieśników oraz precyzowanie wszelkich nieścisłości z niego wynikających, zwracają większą uwagę na strukturę omawianego materiału i jego formę językową. W rezultacie potrafią zauważyć takie elementy języka obcego, które zostałyby przez nich przeoczone, gdyby pracowali z tym samym tekstem samodzielnie podczas zwykłych zajęć.

Uwagi końcowe

Należy podkreślić, że wprowadzenie metody wzajemnego czytania do zajęć opartych na tekście jest zgodne z aktualnymi poglądami naukowców z tej dziedziny dotyczącymi efektywnego czytania

of this approach into foreign language education is particularly observable at tertiary level. It may be presumed that the development of the trend is in some way associated with the fact that degrees in English Philology and majors delivered in English as a means of instruction are pursued at universities worldwide.

As far as foreign language tertiary education is concerned, reciprocal reading tasks can play a twofold role in the development of students' language proficiency and knowledge building. First of all, similarly to the context of L1, they may be introduced to assist students in processing information conveyed in lecture format or guide students in understanding the meaning of an expository text. Since the multi-strategic approach under discussion was initially used to support students in studying expository material conveyed during lectures, it has been successfully incorporated in middle school and university classrooms (King, 1990b; King, Rosenshine, 1993). The fact that the procedure can work with any topic across all content areas contributes to its popularity in higher education (King, 1990a), also in the context of foreign language instruction. Engaged in reciprocal reading tasks, students are stimulated to keep focused throughout the lectures and reading sessions, and more importantly, guided in processing the content knowledge. The reciprocal nature of the procedure reinforces students' active participation in constructing disciplinary knowledge and prevents the individuals from adopting a passive attitude towards reading and learning.

Of great importance is also the fact that performing reciprocal reading tasks in a foreign language by tertiary students can improve their linguistic competence. Indeed, not only does the procedure engage the students in constructing shared understanding of text meaning, but it also makes the individuals analyse the text in terms of its semantics and syntax (Ciardiello, 2000). In other words, when the students are involved in the process of close reading with the aim of predicting and summarising the text, generating questions on its content and answering their peers' questions as well as clarifying any text-related doubts, they pay more attention to the structure of the material and its linguistic form. Consequently, they can notice some elements of a foreign language system that could be overlooked by them while just working with the text individually in a regular class.

Concluding remarks

It is worth underscoring that incorporating reciprocal reading tasks in text-based instruction is consistent with the current views on effective reading and learning shared by the researchers in

i uczenia się. W rzeczy samej, powszechnie uznaje się, że wykorzystanie autentycznych zadań angażujących uczniów w przetwarzanie informacji nastawionych na treść i wymagających uruchomienia procesów myślowych wyższego rzędu ma znaczny wpływ na rozwój umiejętności czytania ze zrozumieniem, wiedzy z danej dziedziny oraz znajomości języków (Britt, Rouet, Durik, 2018; Chodkiewicz, 2014; Dakowska, 2014; Grabe, 2009; Hudson, 2007). Należy zatem mieć nadzieję, że poznawczy i językowy potencjał metody wzajemnego czytania omówiony w tej publikacji zostanie wzięty pod uwagę przez nauczycieli akademickich oraz że ta metoda zostanie przez nich wprowadzona do własnych programów nauczania. Ta publikacja zawiera wskazówki, które mogą okazać się pomocne podczas wyboru odpowiedniej formy wzajemnego czytania dostosowanej do konkretnego akademickiego kontekstu języka obcego.

Podziękowania

Druk publikacji został sfinansowany przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w ramach grantu Wydziału Humanistycznego.

the area. Indeed, it is widely recognised that the use of authentic tasks which engage students in processing content-oriented information and which require the activation of higher-order thinking skills has a considerable effect on the development of the students' text comprehension skills, disciplinary knowledge, and language proficiency (Britt, Rouet, Durik, 2018; Chodkiewicz, 2014; Dakowska, 2014; Grabe, 2009; Hudson, 2007). It is hoped, then, that the cognitive and linguistic potential of reciprocal reading tasks discussed herein will be taken into account by academic teachers and that they will adopt the approach in their practices. This paper has outlined some guidelines that may prove useful and may provide assistance in selecting an adequate form of reciprocal reading adjusted to a specific foreign language academic context.

Acknowledgements

Druk publikacji został sfinansowany przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w ramach grantu Wydziału Humanistycznego

Literatura / References

1. Britt, M. A., Rouet, J. F., Durik, A. M. (2018). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682860>
2. Carter, C., Fekete, D. (2001). *Reciprocal teaching: The application of a reading improvement strategy on urban students in Highland Park, Michigan, 1993-95, Innodata Monographs - 8*. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education.
3. Chamot, A. U. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Pearson Education Inc.
4. Chodkiewicz, H. (2014). Explaining the concept of 'reading to learn': A way forward in exploring the issues of L2/FL reading competence. In H. Chodkiewicz, M. Trepczyńska (eds.), *Language skills: Traditions, transitions and ways forward*. (pp. 238-255). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
5. Ciardiello, A. V. (2000). Student questioning and multidimensional literacy in the 21st century. *The Educational Forum*, 64(3), 215-222. <https://doi.org/10.1080/00131720008984757>
6. Cooper, T., Greive, C. (2009). The effectiveness of the methods of reciprocal teaching: As applied within the NSW primary subject human society and its environment: An exploratory study. *TEACH Journal of Christian Education*, 3(1), 45-52.
7. Dakowska, M. (2014). Why does CLIL work? A Psycholinguistic perspective. In M. Olpińska-Szkiełko, L. Bartelle (eds.), *Zweisprachigkeit und Bilingualer Unterricht*, (pp. 47-64). Frankfurt am Main: Peter Lang.
8. Doolittle, P. E., Hicks, D., Triplett, C. F., Nichols, W. D., Young, C. A. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 106-118.
9. Fisher, D., Frey, N., Fehrenbacher, T. (2004). Reciprocal teaching: Giving responsibility to students. In D. Fisher, N. Frey (eds.), *Improving adolescent literacy: Content strategies at work* (pp. 153-168). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
10. Gallagher, K. (2004). *Deeper Reading: Comprehending Challenging Texts, 4-12*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
11. Gillies, R. M., Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 7-27. <https://doi.org/10.1080/03057640802701945>
12. Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484>
13. Gruenbaum, E. A. (2012). Common literacy struggles with college students: Using the reciprocal teaching technique. *Journal of College Reading and Learning*, 42(2), 110-116. <https://doi.org/10.1080/10790195.2012.10850357>

14. Hacker, D. J., Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699-718. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.699>
15. Hart, E. R., Speece, D. L. (1998). Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 670-681. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.670>
16. Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
17. King, A. (1990a). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning. *American Educational Research Journal*, 27(4), 664-687. <https://doi.org/10.3102/00028312027004664>
18. King, A. (1990b). Reciprocal peer-questioning: A strategy for teaching students how to learn from lectures. *The Clearing House*, 64(2), 131-135. <https://doi.org/10.1080/00098655.1990.9955828>
19. King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31(2), 338-368. <https://doi.org/10.3102/00028312031002338>
20. King, A., Rosenshine, B. (1993). Effects of guided cooperative questioning on children's knowledge construction. *The Journal of Experimental Education*, 61(2), 127-148. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943857>
21. Klingner, J. K., Vaughn, S., Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York, NY: The Guilford Press.
22. Kusiak, M. (2013). Facilitating educated talk in a foreign language classroom. In E. Mańczak-Wohlfeld, M. Jodłowiec (eds.), *Exploring the microcosm and macrocosm of language teaching and learning: a festschrift on the occasion of 70th birthday of professor Anna Nizęgorodcew* (pp. 41-52). Kraków: Jagiellonian University Press.
23. Lysynchuk, L. M., Pressley, M., Vye, N. J. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading-comprehension performance in poor comprehenders. *The Elementary School Journal*, 90(5), 469-484. <https://doi.org/10.1086/461627>
24. Massey, D. D. (2009). Self-regulated comprehension. In S. E. Israel, G. G. Duffy (eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 389-399). New York, NY: Routledge.
25. McAllum, R. (2014). Reciprocal teaching: Critical reflection on practice. *Kairaranga*, 15(1), 26-35.
26. McHugh, M. (2016). The effectiveness of reciprocal reading as an intervention for underachieving children. *The Student Teacher Perspectives Journal*, 3(1), 134-157.
27. Oczkus, L. D. (2003). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
28. Owen, M. (2000). Structure and discourse in a telematic learning environment. *Educational Technology & Society*, 3(3), 179-189.
29. Palincsar, A. S., Brown, A. L. (1983). *Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities. Technical report no. 269*. Cambridge, MA: Illinois University, Urbana Center for the Study of Reading, Bolt, Beranek and Newman Inc.
30. Palincsar, A. S., Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
31. Palincsar, A. S., Brown, A. L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
32. Pilkington, R. (2016). *Discourse, dialogue, and technology enhanced learning*. New York, NY: Routledge.
33. Rosenshine, B., Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530. <https://doi.org/10.3102/00346543064004479>
34. Sahab, R. M. (2014). The use of reciprocal teaching procedure in teaching narrative texts to improve students' reading comprehension. *Journal of English and Education*, 2(2), 81-90.
35. Salehi, M., Vafakhah, S. (2013). A comparative study of reciprocal teaching only (ORO) and explicit teaching of strategies before reciprocal teaching (ET-RT) on reading comprehension of EFL learners. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7(2), 148-155.
36. Soonthornmanee, R. (2002). The effect of the reciprocal teaching approach on the reading comprehension of EFL students. *RELC Journal*, 33(2), 125-141. <https://doi.org/10.1177/003368820203300206>
37. Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372-391. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001>
38. Spiak, D. S. (1999). Reciprocal reading and main idea identification. *Teaching and Change*, 6(2), 212-219.
39. Sporer, N., Brunstein, J. C., Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>

40. Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576. <https://doi.org/10.1080/00313830600953824>
41. Tarchi, C., Pinto, G. (2016). Reciprocal teaching: Analyzing interactive dynamics in the co-construction of a text's meaning. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 518-530. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.992583>
42. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
43. Yang, Y. (2010). Developing a reciprocal teaching/learning system for college remedial reading instruction. *Computers & Education*, 55(3), 1193-1201. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.016>