

Mirośław Pawlak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Kalisz

**UŻYCIE STRATEGII
UCZENIA SIĘ GRAMATYKI
PRZEZ STUDENTÓW
FILOLOGII ANGIELSKIEJ**

Abstract

Grammar learning strategies can be defined as deliberate actions and thoughts which are employed for learning and gaining greater control over the use of grammar structures (Cohen and Pinilla-Herrera, 2009: 64). This indicates that they are used with the purpose of developing both explicit and implicit second language knowledge. Surprisingly, empirical investigations of such strategic devices are few and far between, with the available studies relying on different classifications and data collection tools, and often producing conflicting results. The present paper contributes to this important line of inquiry by reporting the findings of a research project which aimed to explore the use of these strategies by 200 advanced adult learners of English, future teachers of this language enrolled in a BA program in English philology. The data were collected by means of an instrument designed by the present author (Pawlak, 2009c, 2010, 2011) on the basis of his taxonomy of such strategic devices and, similarly to earlier studies in this area (e.g. Pawlak 2008, 2009a), the analysis showed that the choice of grammar learning strategies hinges upon a number of variables and there are differences between the responses to Likert scale items and open-ended questions. The results serve as a basis for tentative suggestions for grammar instruction in modern languages departments and directions for future research.

1. Wprowadzenie

Strategie uczenia się gramatyki można zdefiniować jako celowe myśli i działania uczących się języka obcego, mające za zadanie usprawnienie procesu opanowania zasad konstruowania i używania struktur gramatycznych, jak również ich automa-

tyzację w takim stopniu, aby mogły one być zastosowane w komunikacji w czasie rzeczywistym (Cohen i Pinilla-Herrera, 2009: 64). Innymi słowy, tego typu strategie mają na celu rozwijanie nie tylko wiedzy eksplicytnej czy deklaratywnej, czyli świadomej znajomości reguł i prawideł, którą można wykorzystać podczas wykonywania tradycyjnych ćwiczeń i rozwiązywaniu testów językowych, ale także wiedzy implicytnej czy też proceduralnej, która stanowi podstawę codziennej, spontanicznej komunikacji¹. Ze względu na fakt, że nauczanie gramatyki jest obecnie ponownie uznawane za niezbędny element dydaktyki językowej, choć oczywiście istnieją daleko idące różnice zdań co do tego, jak powinno się ono odbywać, jak najlepsze poznanie sposobów uczenia się tego podsystemu leży w interesie zarówno teoretyków i badaczy, jak i nauczycieli. Z jednej bowiem strony mogłoby ono umożliwić wyjaśnienie faktu, że pewne techniki nauczania są bardziej skuteczne w przypadku niektórych uczniów niż inne, a z drugiej mogłoby skutkować wypracowaniem odpowiednich rozwiązań dydaktycznych, a co za tym idzie podniesieniem efektywności uczenia się i nauczania gramatyki. Biorąc to wszystko pod uwagę, tym bardziej zaskakujące jest to, że badania empiryczne nad strategiami uczenia się gramatyki prowadzone są rzadko, do tej pory ukazało się zaledwie kilkanaście publikacji na ten temat i dopiero niedawno podjęto próbę opracowania taksonomii tego typu działań strategicznych a także skonstruowania narzędzi służących określeniu częstotliwości ich stosowania (patrz Anderson, 2005; Oxford, Rang Lee i Park, 2007; Pawlak, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010; Cohen, 2011; Oxford, 2011; Pawlak, 2011).

Celem niniejszego artykułu jest uzupełnienie istniejącej luki przez prezentację wyników projektu badawczego, który miał na celu określenie częstotliwości użycia różnych rodzajów strategii uczenia się gramatyki przez osoby dorosłe, w tym przypadku studentów różnych lat filologii angielskiej, identyfikację czynników mających wpływ na ich stosowanie jak również częściową weryfikację klasyfikacji tego typu działań strategicznych oraz narzędzia służącego ocenie tego użycia, które zostało opracowane przez autora (Pawlak, 2009c, 2010, 2011). W pierwszej części tekstu przedstawione zostaną pokrótce wyniki dotychczasowych badań nad strategiami uczenia się gramatyki. Natomiast część druga poświęcona będzie opisowi projektu badawczego, prezentacji jego rezultatów oraz przedstawieniu wpływających z niego wniosków, tak dla nauczycieli pracujących z osobami dorosłymi legitymującymi się wysokim poziomem opanowania języka obcego, jak i teoretyków i badaczy zajmujących się tą ważną problematyką.

¹ Autor jest w pełni świadom faktu, że rozróżnienie pomiędzy wiedzą eksplicytną i implicytną nie do końca się pokrywa z podziałem na wiedzę deklaratywną i wiedzę proceduralną, oraz tego, że wysoce zautomatyzowana wiedza eksplicytne może z powodzeniem spełniać funkcję wiedzy implicytnej w pewnych sytuacjach (por. DeKeyser i Juffs 2005; DeKeyser 2010). Chociaż są to bardzo ważne kwestie, nie są one jednak kluczowe dla niniejszych rozważań i nie są tutaj omawiane dla zapewnienia klarowności wyводу.

2. Przegląd badań nad strategiami uczenia się gramatyki

Jak wspomniano powyżej, do chwili obecnej przeprowadzono niewiele badań nad strategiami uczenia gramatyki, co jest zapewne ściśle związane z faktem, że sama zasadność nauczania gramatyki była w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia kwestionowana przez wielu teoretyków i badaczy (Krashen, 1981; Prabhu, 1987), co znalazło swoje odzwierciedlenie w zaleceniach całkowitego porzucenia nauczania struktur gramatycznych i korekty błędów, które z kolei stanowiły podstawę podejść o charakterze nieinterwencyjnym, takich jak podejście naturalne (Krashen i Terrell, 1987), czy też wczesne wersje podejścia opartego o stosowanie zadań komunikacyjnych (Prabhu, 1987). Nawet jeżeli sposoby uczenia się gramatyki były w taki czy inny sposób uwzględniane przez badaczy, to w zdecydowanej większości przypadków działo się to w ramach opisu profilu określonej grupy uczących się, bądź też dokonywania charakterystyki całego repertuaru strategii uczenia się stosowanego przez uczestników danego badania. W rezultacie o ile opracowane zostały w miarę szczegółowe klasyfikacje działań strategicznych w odniesieniu do nauki słownictwa a także rozwijania sprawności językowych, do dnia dzisiejszego podjęto bardzo niewiele takich prób, jeśli chodzi o strategię uczenia się gramatyki². Co za tym idzie, brak jest w pełni przetestowanych i sprawdzonych narzędzi zbierania danych w tym zakresie, a badacze często wykorzystują instrumenty przeznaczone do bardziej ogólnej diagnozy zakresu stosowanych działań strategicznych, takie jak inwentarz strategii uczenia się skonstruowany przez Oxford (1990), tzw. SILL, które nie uwzględniają specyfiki procesu uczenia się gramatyki. Innym problemem jest to, że w różnych badaniach wykorzystywane są różne narzędzia odwołujące się do różnych ogólnych klasyfikacji strategii uczenia się, co z pewnością komplikuje sytuację i w dużej mierze utrudnia, a wręcz uniemożliwia dokonywanie stosownych porównań.

Przydatność działań strategicznych służących lepszemu opanowaniu gramatyki została dostrzeżona już w połowie lat 70. ubiegłego wieku w wynikach badań dotyczących cech i zachowań osób odnoszących sukces w nauce języka obcego. Podkreślano tam konieczność zwracania uwagi nie tylko na przekazywanie znaczeń, ale również na formę wypowiedzi i występujące w języku regularności (Rubin, 1975), potrzebę postrzegania języka obcego jako systemu (Naiman i in., 1978), rolę świadomego uczenia się, które obejmuje zrozumienie, ćwiczenie i powtarzanie struktur gramatycznych (Stern, 1983), a także korzyści wynikające z analizowania sposobu funkcjonowania danego kodu językowego (G. Ellis i Sinclair, 1989). Zależność pomiędzy postępami w nauce języka a stosowaniem strategii mających na celu lepsze opanowanie struktur gramatycznych została także wykazana w jednym z najnowszych badań tego typu przeprowadzonym przez Griffiths

² Warto w tym miejscu zauważyć, że sytuacja wygląda bardzo podobnie w przypadku strategii uczenia się wymowy. Również tutaj brak jest całościowych klasyfikacji i instrumentów zbierania danych, które zostałyby poddane odpowiedniej walidacji.

(2008). Strategie uczenia się gramatyki były również identyfikowane w badaniach, które stanowiły punkt wyjścia do opracowania wiodących klasyfikacji działań strategicznych zaproponowanych przez O'Malley'a i Chamot (1990) oraz Oxford (1990), z zastrzeżeniem, że w obu tych przypadkach zostały one włączone do bardziej ogólnej kategorii strategii kognitywnych i nie były rozpatrywane jako odrębna grupa (por. Oxford, Rang Lee i Park, 2007). Na polskim gruncie, szereg interesujących obserwacji dotyczących stosowania strategii uczenia się gramatyki pochodzi z badania Drożdżal-Szelest (1997), która podjęła wysiłek scharakteryzowania oraz ewaluacji całego spektrum zachowań strategicznych podejmowanych przez uczniów szkoły średniej. W oparciu o dane ankietowe i klasyfikację O'Malley'a i Chamot (1990), wykazała, że najczęściej używane w tym kontekście są strategie kognitywne, takie jak dedukcja, podczas gdy strategie metakognitywne stosowane są dużo rzadziej, a strategie socjoafektywne w ogóle się nie pojawiają.

W dostępnej literaturze znaleźć można także sprawozdania z badań, które koncentrują się wyłącznie na strategiach uczenia się gramatyki, przy czym w ostatnich kilku latach da się zauważyć znaczny wzrost zainteresowania tą tematyką, szczególnie pośród polskich badaczy. Trzeba tutaj jednak zauważyć, że pierwsze tego typu projekty badawcze były przeprowadzane już w latach 80. ubiegłego wieku, ogniskując się na sposobach określania rodzaju czasownika w języku ojczystym i w językach obcych (Stevens, 1984; Oliphant, 1997), ale niestety ich wyniki zostały w dużej mierze pominięte w kluczowych publikacjach dotyczących działań strategicznych. Z kolei Fortune (1992) przeprowadził badanie mające na celu określenie preferencji uczących się w odniesieniu do samodzielnej nauki gramatyki, wykazując, że choć dedukcja cieszyła się na początku dużo większą popularnością, systematyczne stosowanie zadań, które wymagały odkrywania reguł spowodowało wzrost liczby pozytywnych opinii na temat tego typu podejścia. Badania nad działaniami strategicznymi podejmowanymi w trakcie nauki gramatyki zostały znacznie zintensyfikowane w ostatnich kilku latach, a na uwagę na pewno zasługuje fakt, że ogniskują się one nie tylko na identyfikacji tego typu zachowań, ale także określeniu ich wpływu na wyniki w nauce. I tak na przykład, Mystkowska-Wiertelak (2008a), wykorzystując zmodyfikowaną wersję inwentarza strategii opracowanego przez Oxford (1990) i wbrew temu co pisze Drożdżal-Szelest (1997), wykazała, że uczniowie szkół ponadgimnazjalnych najczęściej stosują strategie metakognitywne, a strategie kognitywne są używane rzadziej aniżeli kompensacyjne, społeczne czy pamięciowe. Z kolei Pawlak (2008, 2009a) przeprowadził dwa projekty badawcze mające na celu identyfikację oraz ewaluację strategii uczenia się gramatyki używanych przez studentów filologii angielskiej, czyli osoby na dość wysokim poziomie zaawansowania. W pierwszym z nich stwierdził na podstawie analizy wpisów do dzienniczków dokonywanych przez okres dwóch miesięcy w odpowiedzi na podane pytania i wskazówki, że najczęściej stosują oni tradycyjne strategie kognitywne, takie jak formalna praktyka językowa (np. wykonywanie różnego rodzaju ćwiczeń, które wymagają transformacji, uzupełnienia zdań, tłumaczenia itp.), co

stanowi w dużej mierze odzwierciedlenie tego, jak są nauczani i egzaminowani (Pawlak 2008). W drugim natomiast zastosował instrument zawierający stwierdzenia ilustrujące różne kategorie i konkretne typy strategii uczenia się gramatyki, wymagające udzielenia odpowiedzi w pięciostopniowej skali Likerta, opracowany na podstawie klasyfikacji zaproponowanej przez Oxford, Rang Lee i Park (2007). Wyniki były tutaj bardzo podobne do tych uzyskanych w pierwszym badaniu, ponieważ wykazał on, że chociaż studenci deklarują częste użycie strategii polegających na zwracaniu uwagi na struktury gramatyczne podczas wykonywania zadań komunikacyjnych, ich odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące ulubionych sposobów nauki wyraźnie sugerują, że repertuar stosowanych działań strategicznych jest w rzeczywistości bardzo ograniczony i sprowadza się głównie do wykonywania bardzo tradycyjnych ćwiczeń (Pawlak, 2009a).

W kilku innych projektach badawczych podjęto także próbę określenia relacji pomiędzy użyciem strategii a stopniem opanowania gramatyki i poziomem zaawansowania w języku docelowym, jak również identyfikacji czynników mających wpływ na stosowanie tego typu działań strategicznych, przy czym ich wyniki są często sprzeczne. Dla przykładu, Tilfarlioğlu (2005) nie wykazała różnic pomiędzy najlepszymi i najsłabszymi uczniami jeśli chodzi o użycie strategii, podczas gdy zupełnie co innego wynika z omówionych wcześniej badań nad cechami i zachowaniami uczniów osiągających sukces w nauce języka obcego (np. Griffiths, 2008), a także z projektów badawczych prowadzonych przez Mystkowską-Wiertelak (2008a, 2008b), w których poziom opanowania gramatyki okazał się wyższy w przypadku uczniów i studentów, którzy często stosowali strategię. Na złożoność tego typu relacji wskazują również wyniki projektu badawczego przeprowadzonego przez Pawlaka (2009b) przy wykorzystaniu narzędzia wspomnianego powyżej, w którym częstotliwość stosowania strategii uczenia się gramatyki została skorelowana z końcowymi ocenami z kursu z gramatyki praktycznej oraz wynikami egzaminu z praktycznej nauki języka angielskiego. Mimo że ogólnie rzecz biorąc związek pomiędzy podejmowaniem działań strategicznych a osiągnięciami był słaby, różnił się on w zależności od grupy strategii, przy czym korelacja okazała się być statystycznie istotna, choć wciąż słaba, w przypadku świadomego uczenia się w oparciu o dedukcję. Warto także zauważyć, że przeprowadzone badania pozwoliły ustalić, że zachowania strategiczne w odniesieniu do uczenia się gramatyki są uzależnione od takich czynników jak płeć, długość nauki i kontekst edukacyjny (np. Tilfarlioğlu, 2005), jak również wiek (np. Mystkowska-Wiertelak, 2008a).

3. Charakterystyka projektu badawczego

Przedstawione tutaj badanie miało na celu określenie częstotliwości użycia strategii uczenia się gramatyki przez osoby dorosłe na dość wysokim poziomie zaawansowania, tj. studentów różnych lat filologii angielskiej, oraz identyfikację

czynników warunkujących stosowanie tych strategii. Ścisłej mówiąc zmierzało ono do znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak często stosowane są strategie uczenia się gramatyki, zarówno na bardziej ogólnym poziomie, jak i w odniesieniu do poszczególnych ich kategorii i rodzajów?
2. Jak często stosowane są strategie w obrębie poszczególnych kategorii i podkategorii?
3. W jakim stopniu uczestnicy różnią się w użyciu tego typu działań strategicznych?
4. Jakie czynniki mają wpływ na użycie strategii uczenia się gramatyki?

Nie mniej ważnym celem badania była weryfikacja opracowanej przez autora klasyfikacji strategii uczenia się gramatyki oraz przydatności skonstruowanego na jej podstawie narzędzia służącego określeniu częstotliwości ich użycia (patrz Pawlak 2011). W badaniu uczestniczyło 200 studentów filologii angielskiej, z czego 56 studiowało na roku I, 48 na roku II i 96 na roku III. Jeśli chodzi o ich poziom zaawansowania, to był on zróżnicowany w zależności od roku studiów oraz w obrębie poszczególnych lat, co było doskonale widoczne w wynikach egzaminu z praktycznej nauki języka angielskiego. Tym niemniej można założyć, że poziom ten oscylował pomiędzy B1 (przede wszystkim rok I) i C1 (głównie rok III), i warto również zauważyć, że uczestnicy badania sami ocenili swoje umiejętności na 4,24 w skali od 1 do 6, czyli na mniej więcej ocenę dobrą w typowej skali ocen szkolnych. Zgodnie ze standardami kształcenia na studiach filologicznych, studenci uczęszczali na zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego podzielone na różne kursy (gramatyka, mówienie, pisanie, fonetyka itp.). Zdecydowana większość pozostałych zajęć również była prowadzona w języku angielskim, a realizowany program obejmował zajęcia z wiedzy o akwizycji i nauce języków obcych oraz dydaktyki ich nauczania, choć oczywiście istniały tu spore różnice pomiędzy poszczególnymi latami studiów.

Dane dotyczące stosowania strategii uczenia się gramatyki zostały zebrane przy pomocy kwestionariusza opracowanego przez autora, który pozwalał na zgromadzenie informacji o charakterze ilościowym i jakościowym. W pierwszej jego części zamieszczono szereg pytań otwartych i zamkniętych, których głównym celem było zgromadzenie danych pozwalających na określenie profilu respondentów, dotyczących między innymi takich kwestii jak poziom zaawansowania, czas dotychczasowej nauki języka angielskiego, ocena z kursu z gramatyki na koniec roku akademickiego, waga, jaką uczestnicy badania przywiązują do opanowania tego podsystemu itp. Trzon ankiety stanowiło 70 stwierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta odnoszących się do różnych strategii uczenia się gramatyki i podzielonych na cztery główne kategorie zgodnie z opracowaną klasyfikacją, która stanowi połączenie ogólnej kategoryzacji strategii, którą zaproponowali Cohen i Dörnyei (2002) oraz taksonomii technik i procedur w nauczaniu gramatyki, którą opracował Ellis (1997), a następnie zmodyfikował Pawlak (2006). Te kategorie to: (1) *strategie metakognitywne* (np. identyfikowanie

swoich mocnych i słabych stron jeśli chodzi o gramatykę), (2) *strategie afektywne* (np. używanie technik relaksacyjnych przy zetknięciu się z trudnościami w nauce gramatyki), (3) *strategie społeczne* (np. ćwiczenie struktur gramatycznych wraz z innymi osobami) oraz (4) *strategie kognitywne*, przy czym ta grupa wymaga nieco bardziej szczegółowego omówienia, ponieważ to właśnie one odnoszą się do działań mających na celu pełniejsze zrozumienie reguł gramatycznych jak również ich automatyzację. Strategie te podzielone zostały w ankiecie na cztery podgrupy, które zawierają stwierdzenia dotyczące *użycia i rozumienia struktur gramatycznych podczas wykonywania zadań komunikacyjnych* (np. zastosowanie określonej formy w celu osiągnięcia konkretnego celu komunikacyjnego, zwracanie uwagi na struktury wyróżnione typograficznie w tekście), *rozwijania wiedzy eksplicytniej poprzez dedukcję i indukcję* (np. zwracanie uwagi na reguły, które pojawiają się w podręczniku lub są prezentowane przez nauczyciela, odkrywanie reguł poprzez analizę przykładów użycia określonej struktury), *rozwijania wiedzy implicytnej przez produkcję i recepcję* (np. wykonywanie kontrolowanych ćwiczeń gramatycznych, słuchanie tekstów, w których używana jest dana struktura) oraz *reakcji na korektę błędów dotyczących użycia struktur gramatycznych* (zwracanie uwagi na wypowiedzi nauczyciela, które zawierają negatywną informację zwrotną). Respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie częstotliwości podanych działań strategicznych poprzez zakreślenie odpowiedzi na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało, że dane stwierdzenie w ogóle ich nie dotyczy, a 5, że doskonale opisuje ich myśli i zachowania. Ponieważ celem badania było nie tylko zdobycie informacji na temat stosowania strategii uczenia się gramatki, ale także weryfikacja i podniesienie jakości samego narzędzia, w przypadku każdej z kategorii i podkategorii, respondenci mogli dodać komentarze na temat zamieszczonych stwierdzeń a także strategii, które stosują, a które nie zostały zamieszczone w ankiecie. Kwestionariusz zawierał również pytania otwarte dotyczące często stosowanych technik uczenia się i ćwiczenia struktur gramatycznych, ulubionych sposobów uczenia się gramatyki oraz napotykanych problemów związanych z przyswajaniem tego podsystemu jak również metod ich rozwiązywania. Pytania te miały z jednej strony za zadanie weryfikację odpowiedzi na stwierdzenia w skali Likerta, a z drugiej miały stanowić dodatkowe, ważne źródło informacji na temat sposobów uczenia się gramatyki, które można byłoby wykorzystać w celu modyfikacji zastosowanego narzędzia. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że ankieta została użyta w badaniu pilotażowym, które pozwoliło na przeformułowanie kilku niejasnych stwierdzeń i doprecyzowanie niektórych pytań otwartych. Podjęto też wysiłki mające na celu zapewnienie trafności narzędzia poprzez wykorzystanie istniejących już klasyfikacji strategii oraz technik nauczania gramatyki oraz zasięgnięcie opinii ekspertów co do tego, czy zawarte stwierdzenia w rzeczywistości odnoszą się do działań, które mogą podejmować uczący się. W celu określenia jego rzetelności obliczono wartość alfy Cronbacha, która wyniosła 0,82, co świadczy o wewnętrznej spójności instrumentu.

Zebrane w ten sposób dane zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej zależnie od ich charakteru i rodzaju. Analiza ilościowa polegała na obliczeniu średnich oraz odchyłeń standardowych dla wszystkich stwierdzeń w skali Likerta, poszczególnych grup i podgrup, a także dla całego narzędzia, zarówno w odniesieniu do wszystkich uczestników badania, jak i dla każdego z poszczególnych lat studiów. W celu określenia, czy zaobserwowane różnice są statystycznie istotne zastosowano dwustronny test t dla prób niezależnych. Interpretacja wyników dokonana została zgodnie z zaleceniami, zaproponowanymi przez Oxford (1990), według których wartości mieszczące się pomiędzy 5,0 i 3,5 oznaczają wysoką częstotliwość użycia strategii, wartości pomiędzy 3,4 i 2,5 średnią, a te pomiędzy 2,4 i 1,0 niską. W ramach analizy jakościowej podjęto próbę określenia powtarzających się wątków w odpowiedziach na pytania otwarte oraz w komentarzach dotyczących poszczególnych kategorii zachowań strategicznych. To właśnie te dane pozwoliły na wyciągnięcie wniosków co do zmiennych, które mogą w takim czy innym stopniu warunkować użycie strategii uczenia się gramatyki.

4. Wyniki projektu badawczego

Zanim przejdziemy do omówienia wyników dotyczących deklarowanego przez respondentów użycia strategii uczenia się gramatyki, warto zwrócić uwagę na fakt, że byli oni pozytywnie nastawieni do nauki tego podsystemu, o czym świadczyć może to, że średnia odpowiedzi na pytanie dotyczące wagi znajomości gramatyki w nauce języka angielskiego wyniosła 3,71 w skali od 1 do 5. Jest to dość wysoki rezultat, co jest o tyle ważne, że logiczne jest założenie, że przekonanie o kluczowej roli przyswojenia struktur gramatycznych dla osiągnięcia sukcesu w nauce języka musi się w mniejszym lub większym stopniu przekładać na to, w jaki sposób studenci uczą się tego podsystemu, a więc ma ono bezpośrednie przełożenie na podejmowane w tym zakresie działania strategiczne. Jak pokazała analiza stwierdzeń w skali Likerta zamieszczonych w kwestionariuszu, przypuszczenie to okazało się być uzasadnione, gdyż średnia dla wszystkich uwzględnionych tam strategii wynosiła 3,57, co według Oxford (1990) wskazuje na wysoką częstotliwość użycia strategii. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że zaobserwowano tutaj spore różnice na poszczególnych latach studiów, ponieważ częstotliwość użycia strategii była najniższa na roku I (3,32), wzrosła znacznie na roku II (3,91) i ponownie spadła na roku III (3,49), przy czym różnica pomiędzy średnimi na roku I i na roku II była statystycznie istotna ($p < 0,05$). Wynik ten jest bardzo podobny do uzyskanego we wcześniejszym badaniu przeprowadzonym przez autora (Pawlak 2009a) i podobnie jak w tamtym przypadku można go wyjaśnić tym, że o ile studenci pierwszego roku nie przywiązują aż tak dużej wagi do znajomości gramatyki, co jest zapewne w dużej mierze spowodowane jej marginalną rolą na egzaminie maturalnym, sytuacja zmienia się diametralnie na roku II, kiedy staje się oczywiste, że bez bardzo dobrego opanowania tego podsystemu trudno jest marzyć nie tylko o uzyskaniu dobrej oceny na eg-

zaminie z praktycznej nauki języka angielskiego, ale po prostu o jego zdaniu. Z kolei na roku III rola gramatyki ponownie nieco maleje, ponieważ osoby, które się tam znalazły już dość dobrze ją opanowały, realizacja treści przedmiotowych wymaga większej koncentracji na skutecznym przekazywaniu informacji, a przygotowanie pracy dyplomowej wiąże się z koniecznością zwracania szczególnej uwagi na organizację i logikę wywodu. Kolejną kwestią, do której warto się odnieść jest dość duże zróżnicowanie jeśli chodzi o deklarowaną częstotliwość użycia strategii pomiędzy uczestnikami, czego dowodem jest wysoka wartość odchylenia standardowego, która wyniosła 1,23. Świadczy to bez wątpienia o tym, że podejmowanie działań strategicznych mających usprawnić naukę struktur gramatycznych i zapewnić ich większą automatyzację jest w dużej mierze indywidualną kwestią, co jest ściśle związane z faktem, że mowa tutaj o osobach dorosłych, które już dosyć dobrze znają język angielski, mają określone potrzeby i preferencje, i stawiają sobie własne cele. Rzecz jasna, podobnie jak w każdym innym kontekście edukacyjnym czy w przypadku ogólniej rozumianych działań strategicznych, różnice w użyciu strategii uczenia się gramatyki mogą być wynikiem całego szeregu czynników indywidualnych, takich jak styl uczenia się, płeć czy różnice w poziomie zaawansowania w obrębie grupy, lecz tego typu zmienne nie są przedmiotem niniejszych rozważań.

Rodzaj strategii	Średnia	Odchylenie standardowe
Strategie metakognitywne	3,66*	0,99
Strategie afektywne	2,83*	1,07
Strategie społeczne	3,82*	1,02
Strategie kognitywne	3,86*	0,94
1) <i>użycie i rozumienie gramatyki podczas komunikacji</i>	4,17*	0,90
2) <i>rozwijanie wiedzy eksplcytnej:</i>	3,45	0,30
– dedukcja	3,65	0,18
– indukcja	3,25	0,42
3) <i>rozwijanie wiedzy implcytnej:</i>	3,47	0,91
– produkcja	3,69	0,71
– recepcja	3,25	1,11
4) <i>reakcja na korektę błędów</i>	4,36*	0,96

Tabela 1: Użycie różnych rodzajów strategii uczenia się gramatyki (*oznacza statystycznie istotne różnice).

Tabela 1. przedstawia średnie i odchylenia standardowe dotyczące deklarowanego przez studentów użycia podstawowych kategorii strategii uczenia się gramatyki. Zamieszczone tam dane pokazują, że respondenci najrzadziej odwołują się do działań o charakterze afektywnym (2,83), przy czym różnice pomiędzy tą kategorią a wszystkimi pozostałymi są statystycznie istotne ($p < 0,05$). Taki stan rzeczy nie powinien zbytnio dziwić, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że mamy tutaj do czynienia z osobami dorosłymi, które znają język angielski na dosyć wysokim poziomie i zapewne lubią się go uczyć, w związku z czym zapewne nie muszą aż tak często poszukiwać sposobów radzenia sobie z negatyw-

nymi emocjami związanymi z nauką struktur gramatycznych. Tym niemniej trzeba zauważyć, że, jeśli przyjąć interpretację Oxford (1990), to podana średnia wskazuje na średni poziom użycia tego rodzaju działań strategicznych, co może być odzwierciedleniem faktu, że test leksykalno-gramatyczny jest niewątpliwie jedną z najważniejszych części egzaminu z praktycznej nauki języka angielskiego, a obawy co do poziomu znajomości gramatyki mogą być na porządku dziennym, szczególnie na początku studiów. Taka interpretacja znalazła zresztą uzasadnienie w wynikach szczegółowej analizy, która pokazała, że strategie afektywne są wykorzystywane najczęściej przez studentów I i II roku, a zdecydowanie rzadziej przez osoby, które studiują na roku III. Warto też zwrócić uwagę na wysoką wartość odchylenia standardowego w tej grupie strategii (1,07), co świadczy o tym, że odwoływanie się do nich jest kwestią indywidualną, uzależnioną zapewne od stopnia, w jakim uczenie się gramatyki rzeczywiście stanowi problem, jak również od osobowości respondentów. O wiele częściej stosowane są strategie metakognitywne, ale mimo że średnia 3,66 uzasadnia stwierdzenie, że częstotliwość ich użycia jest wysoka (powyżej 3,5), to i tak jest to stosunkowo niska wartość, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że uczestnicy badania to osoby, które powinny posiadać sporą wiedzę na temat procesów uczenia się i nauczania języka, a co za tym idzie przywiązywać dużą wagę do procesu planowania, monitorowania i ewaluacji swoich działań w tym zakresie. Również w tym przypadku jest widoczne spore zróżnicowanie w stosowaniu działań strategicznych, co może także tutaj wynikać z wagi przywiązywanej do uczenia się gramatyki, napotykanymi trudnościami czy też różnic w stylach uczenia się. Nieco zaskakująca jest bardzo wysoka średnia w przypadku strategii społecznych (3,82), czyli takich, które polegają na współpracy z innymi studentami, ale również wykładowcą. Jak wynika z wcześniejszych badań przeprowadzonych przez autora (np. Pawlak 2008, 2009a), taki stan rzeczy może z jednej strony być rezultatem stosowania przez nauczycieli gramatyki zadań wymagających pracy zespołowej, a z drugiej częstego odwoływania się do technologii komputerowej i informacyjnej, a w szczególności do wykorzystywania komunikatorów internetowych do wspólnej nauki. W oczywisty sposób stosowanie strategii społecznych jest uzależnione od stylu uczenia się i osobowości, w związku z czym nie powinna dziwić dość wysoka wartość odchylenia standardowego, tj. 1,02.

Jak wspomniano powyżej, trzon narzędzia stanowiły stwierdzenia ilustrujące różne typy strategii kognitywnych, których użycie wymaga nieco bardziej szczegółowego omówienia. Jak pokazują dane zamieszczone w tabeli 1., takie strategie były wykorzystywane najczęściej, o czym świadczy średnia 3,88, co jest w dużej mierze naturalnym stanem rzeczy, gdyż odnoszą się one do konkretnych działań podejmowanych w celu lepszego zrozumienia czy też bardziej poprawnego użycia danej struktury gramatycznej, zarówno w tradycyjnych ćwiczeniach, jak i podczas autentycznej komunikacji. Również tutaj widoczne jest spore zróżnicowanie pośród uczestników (0,94), które oprócz czynników wymienionych powyżej jest też rezultatem dużej różnorodności opisanych za po-

mocą stwierdzeń w skali Likerta działań strategicznych. Jeśli z kolei przyjrzymy się poszczególnym kategoriom strategii należącym do tej grupy, to okazuje się, że niektóre z nich były stosowane o wiele częściej niż inne, a uzyskane wyniki są w dużej mierze zaskakujące. I tak studenci najczęściej deklarowali stosowanie strategii dotyczących użycia i rozumienia struktur gramatycznych podczas komunikacji (średnia 4,17), czyli takich, które zgodne są z podejściem polegającym na zwracaniu uwagi uczących się na formę językową, kiedy starają się oni przekazywać zamierzone treści w czasie rzeczywistym (Long 1991), oraz tych związanych z reakcją na korektę błędów, która następuje zarówno podczas komunikacji, jak i podczas wykonywania zwykłych ćwiczeń gramatycznych, przy czym zaobserwowana średnia była w tym przypadku wyższa i wynosiła 4,36. Warto także zaznaczyć, że różnice w częstotliwości użycia strategii uczenia się gramatyki w tych grupach a dwoma pozostałymi kategoriami były statystycznie istotne. Chociaż trudno jest tutaj jednoznacznie wskazać na przyczyny tak dużej popularności tego typu działań strategicznych w systemie edukacyjnym, w którym wciąż dominuje dosyć tradycyjne podejście do nauczania gramatyki i w taki sposób jest ona również nauczana i testowana na studiach filologicznych, to jednym z powodów takich deklaracji może być fakt, że wiele tego typu technik było wykorzystywanych w ramach projektów badawczych, w których uczestnicy badania brali udział, jak również to, że wprowadzane one były na zajęciach z dydaktyki. Innymi słowy, tak jak miało to miejsce we wcześniejszych badaniach przeprowadzonych przez autora (np. Pawlak 2009a), dokonywane przez studentów wybory niekoniecznie muszą stanowić wiernie odzwierciedlenie ich rzeczywistych działań, tym bardziej, że odpowiedzi na zawarte w kwestionariuszu pytania otwarte wskazują raczej na bardziej tradycyjne sposoby nauki, głównie poprzez wykonywanie różnego rodzaju ćwiczeń (tłumaczenia, transformacje, uzupełnianie itp.).

Jeśli chodzi o dwie pozostałe grupy, to strategię służące rozwijaniu wiedzy eksplicytnej i implicytnej wykorzystywane są prawie z identyczną częstotliwością (średnie 3,45 i 3,47), z tym, że widoczne są pewne, chociaż statystycznie nieistotne, różnice między ich głównymi rodzajami. W przypadku tych pierwszych, działania strategiczne odzwierciedlające dedukcję są częstsze aniżeli te związane z indukcją (średnie 3,65 i 3,25), a w przypadku drugiej grupy strategię polegające na produkcji struktur gramatycznych są wybierane częściej niż działania oparte o ich recepcję (średnie 3,69 i 3,25). Tak więc respondenci preferują otrzymywanie gotowych reguł, których źródłem może być podręcznik lub wykładowca, a nie ich samodzielne odkrywanie, i koncentrują swoje wysiłki na rozwijaniu umiejętności czynnego użycia danej struktury a nie tylko jej zrozumienia. Może to świadczyć o dość tradycyjnym podejściu do nauki gramatyki, a taka interpretacja wydaje się być w pełni uzasadniona w świetle odpowiedzi na pytania otwarte, o których wspomniano już wyżej. Poza tym, wydaje się, że osoby reprezentujące dość wysoki poziom zaawansowania nie chcą tracić czasu na odkrywanie czegoś, co można od razu sprawdzić i wykorzystać, a chęć zastosowania posiadanej wiedzy w praktyce ma dla nich o wiele większe znaczenie niż

tylko zrozumienie określonych zasad, tym bardziej, że przynajmniej na II i III roku, znają już, lepiej lub gorzej, zdecydowaną większość struktur gramatycznych, a głównym wyzwaniem jest umiejętność ich wykorzystania w spontanicznej komunikacji. Tym niemniej trzeba w tym miejscu raz jeszcze podkreślić, że chociaż częstotliwość użycia strategii związanych z dedukcją oraz produkcją uznać należy za wysoką (powyżej 3,5), a tych polegających na indukcji i recepcji za średnią (poniżej 3,4), to różnice nie były statystycznie istotne, a poza tym stosowanie jednego rodzaju działań strategicznych nie wyklucza drugiego, bo przecież na przykład recepcja najczęściej bezpośrednio poprzedza produkcję. Warto również zwrócić uwagę na zamieszczone w tabeli wartości odchylenia standardowego dla poszczególnych rodzajów strategii, które są dość wysokie i oscylują w większości przypadków wokół 1, co jest dowodem sporych różnic w tym zakresie pomiędzy studentami. Wyjątkiem są jednak działania strategiczne, które mają na celu rozwijanie wiedzy eksplicytnej, gdzie wartość ta wynosi zaledwie 0,30 i jest jeszcze mniejsza w przypadku dedukcji, co może być dowodem na to, że respondenci przywiązują dużą wagę do znajomości reguł gramatycznych i są przyzwyczajeni do ich przyswajania oraz stosowania, co jest zapewne wynikiem zarówno wcześniejszych, jak i obecnych doświadczeń edukacyjnych.

Analiza deklarowanej częstotliwości używania głównych kategorii strategii nie pozwala na wyciągnięcie wniosków na temat stosowania konkretnych działań strategicznych i dlatego warto się również przyjrzeć strategiom, które uzyskały najwyższe i najniższe średnie, i które są w związku z tym wykorzystywane najczęściej i najrzadziej. Do pierwszej grupy można zaliczyć dostrzeganie struktur wyróżnionych w tekście (np. podkreślenie, użycie kursywy) (4,29), zwracanie uwagi na negatywną informację zwrotną dostarczaną przez nauczyciela podczas wykonywania ćwiczeń gramatycznych i powtarzanie poprawnej odpowiedzi (4,27), świadomość swoich mocnych i słabych stron w odniesieniu do nauki gramatyki (4,20) czy też dokładne przysłuchiwanie się korekcie nauczyciela (4,18). Jeśli natomiast chodzi o strategie stosowane najrzadziej, to można tutaj wymienić prowadzenie dziennika (1,14), odwoływanie się do rymowanek czy piosenek w celu lepszego zapamiętania nowych reguł gramatycznych (1,77) oraz stosowanie działań kinestetycznych po to, aby lepiej przyswoić określoną formę (1,91). O ile najczęściej stosowane strategie mogą budzić pewne zdziwienie, szczególnie jeśli rezultaty te zostaną skonfrontowane z odpowiedziami na pytania otwarte, gdzie dominowały przykłady tradycyjnego podejścia do nauki gramatyki, to te stosowane najrzadziej nietrudno było przewidzieć, gdyż prowadzenie dzienniczków z pewnością nie jest ulubionym zajęciem studentów filologii i trudno sobie też wyobrazić liczne sytuacje, w których osoby dorosłe legitymujące się dosyć wysokim poziomem zaawansowania używałyby rymowanek czy też fizycznie odgrywały taką czy inną strukturę. Tak jak to miało miejsce w przypadku ogólnych kategorii strategii, trzeba jednak zaznaczyć, że bardzo ważną zmienną był rok studiów i choć szczegółowe omówienie pojawiających się różnic nie jest tu możliwe, to widoczne były spore różnice w deklarowanym użyciu strategii między rokiem I, II

i III. Równie ważne są wysokie wartości odchylenia standardowego w przypadku niektórych działań strategicznych, co może świadczyć o tym, że jest ono uzależnione od zmiennych często wymienianych w literaturze, takich jak style uczenia się, płeć, motywacja czy też poziom opanowania języka (Takeuchi, Griffiths i Coyle, 2007). Analiza jakościowa odpowiedzi w pytaniach otwartych pozwoliła też na identyfikację innych czynników, które miały wpływ na stosowanie strategii uczenia się gramatyki w przypadku tej konkretnej grupy respondentów. Jednym z nich były przekonania na temat roli gramatyki, konieczności opanowania tego podsystemu jak również optymalnych sposobów nauki, które przekładały się na dokonywane wybory. Podobnie jak w poprzednich badaniach (np. Pawlak 2009a), kluczowe znaczenie ma tutaj sposób nauczania gramatyki na studiach filologicznych oraz jej testowania. Ponieważ w większości przypadków wykładowcy koncentrują się przede wszystkim na wykonywaniu ćwiczeń, a nie na wykorzystywaniu nauczanych struktur w komunikacji, również studenci preferują takie właśnie sposoby nauki jako te, które umożliwią im zdanie egzaminu. Rzecz jasna widać tutaj wyraźną sprzeczność pomiędzy odpowiedziami zaznaczanymi w przypadku stwierdzeń w skali Likerta oraz tymi w pytaniach otwartych. Mając jednak na uwadze wyniki poprzednich badań, zapewne te drugie bliższe są rzeczywistości.

5. Zakończenie

Jak pokazują przedstawione wyniki, studenci filologii angielskiej, a więc osoby dorosłe, które opanowały na dość wysokim poziomie język docelowy, deklarują, że stosują strategie uczenia się gramatyki z wysoką częstotliwością, jeśli przyjąć kryterium zaproponowane przez Oxford (1990), tj. średnią 3,5 lub wyższą. Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że zaobserwowano znaczne różnice między respondentami w tym zakresie, zarówno w odniesieniu do głównych grup strategii, jak i poszczególnych działań strategicznych, a jedynym wyjątkiem były tutaj strategie dotyczące rozwijania wiedzy eksplicytnej oparte o dedukcję. Ważnymi czynnikami są również zmiany w przekonaniach studentów będące odzwierciedleniem wymagań, które obowiązują na studiach filologicznych, sposób oceniania, testowania i egzaminowania, ale też udział w prowadzonych przez wykładowców projektach badawczych, a być może także chęć wykazania się znajomością technik omawianych podczas zajęć z dydaktyki, które wcale nie muszą być stosowane w praktyce. Wysokie w bardzo wielu przypadkach wartości odchylenia standardowego wskazują także na wpływ wielu innych zmiennych, takich jak osobowość, styl uczenia się czy po prostu realizowane cele. Warto też zwrócić uwagę na sprzeczność między odpowiedziami na stwierdzenia w skali Likerta, które sugerowałyby, że respondenci uczą się gramatyki głównie przez komunikację, i tymi na pytania otwarte, które pokazują, że nauka ta jest o wiele bardziej tradycyjna, polega na dedukcji i wykonywaniu typowych ćwiczeń, i jest w dużej mierze odzwierciedleniem obowiązujących wymagań. Wszystko to pokazuje, że na pewno warto zapoznawać studentów z różnymi sposobami uczenia się gramatyki, zwracając szczególną uwagę na konieczność wykorzystania

posiadanej wiedzy w celu przekazywania określonych treści, ale jednocześnie pozwalając im na dokonywanie samodzielnych wyborów. Jest to o tyle istotne, że na tym poziomie zaawansowania i na tego typu studiach, uczący się muszą samodzielnie decydować, co jest im potrzebne i jak chcą się uczyć, a rolą wykładowcy powinno być zapoznanie ich z szeroką paletą istniejących możliwości.

Nie należy zapominać, że oprócz próby określenia częstotliwości stosowania różnych rodzajów strategii uczenia się gramatyki, celem projektu badawczego było również określenie przydatności opracowanej przez autora klasyfikacji oraz skonstruowanego w oparciu o nią kwestionariusza. Jak pokazują uzyskane wyniki, instrumenty te są na pewno przydatne, a ich implementacja stanowi ważny krok w badaniach empirycznych nad myślami i działaniami podejmowanymi przez uczących się w celu lepszego opanowania gramatyki i jej stosowania w różnych sytuacjach. Tym niemniej niezbędna wydaje się być ich modyfikacja, która będzie możliwa dopiero wtedy, kiedy zostaną one wykorzystane dla określenia częstotliwości użycia strategii uczenia się gramatyki w innych grupach wiekowych i przez studentów na różnych poziomach zaawansowania. W tego typu projektach badawczych duże znaczenie będzie także miało wykorzystywanie innych narzędzi zbierania danych, takich jak na przykład obserwacje, wywiady, dzienniki czy protokoły głośnego myślenia, ponieważ pozwoli to na identyfikację działań strategicznych, które nie zostały uwzględnione w klasyfikacji i kwestionariuszu, jak również umożliwi doprecyzowanie istniejących stwierdzeń. Na pewno warto byłoby również uzupełnić perspektywę w skali makro, czyli badanie ogólnego użycia strategii, perspektywą w skali mikro, która umożliwiłaby identyfikację takich myśli i działań podczas wykonywania konkretnych zadań, a co za tym idzie uchwycenie ich kontekstualnego wymiaru. Kolejnym krokiem mogłaby być próba precyzyjnego określenia czynników warunkujących użycie typu strategii, ocena przydatności treningu strategicznego w tym zakresie, czy w końcu także opracowanie odrębnych inwentarzy dla poszczególnych języków, bo jest oczywiste, że ich specyfika może wymagać częstszego odwoływania się do konkretnych sposobów nauki. W opinii autora, badania w tym obszarze są niezbędne w sytuacji, gdy większość specjalistów jest zgodna co do tego, że gramatyki należy w taki czy inny sposób nauczać, a skuteczność technik i procedur stosowanych przez nauczyciela zależy w dużej mierze od tego, jak uczniowie samodzielnie pracują nad opanowaniem tego ważnego podsystemu.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, N. 2005 „L2 learning strategies”. (w:) Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: 757-771.
- Cohen, A. D. 2011. *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Pearson Education.
- Cohen, A. D. i Dörnyei, Z. 2002. „Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies”. (w:) Schmitt, N. (red.). *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold: 170-190.

- Cohen, A. D. i Pinilla-Herrera, A. 2009. „Communicating grammatically: Constructing a learner strategies website for Spanish”. (w:) Kao, T. i Lin, I. (red.). *A new look at language teaching and testing: English as subject and vehicle*. Taipei, Taiwan: The Language Training and Testing Center: 63-83.
- DeKeyser, R. M. 2010. „Cognitive-psychological processes in second language learning”. (w:) Long, M. H. i Doughty, C. J. (red.). *The handbook of language teaching* Oxford: Wiley-Blackwell: 119-138.
- DeKeyser, R. M. and Juffs, A. 2005. „Cognitive considerations in L2 learning”. (w:) Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: 437-454.
- Drożdżal-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motiwex.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, G. i Sinclair, B. 1986. *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortune, A. 1992. „Self-study grammar practice: Learners’ views and preferences”. *ELT Journal* 46: 160-171.
- Griffiths, C. 2008. „Strategies and good language learners”. (w:) Griffiths, C. (red.). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press: 83-98.
- Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. i Terrell, T. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Prentice Hall.
- Long, M. H. 1991. „Focus on form: A design feature in language teaching methodology”. (w:) de Bot, K., Ginsberg, R. i Kramsch, C. (red.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins: 39-52.
- Mystkowska-Wiertelak, A. 2008a. „The use of grammar learning strategies among secondary school students”. (w:) Pawlak, M. (red.) *Investigating English language learning and teaching*. Poznań – Kalisz. Wydawnictwo UAM: 139-148.
- Mystkowska-Wiertelak, A. 2008b. „Rozwijanie autonomii przy użyciu *Europejskiego portfolio Językowego* a podnoszenie poziomu poprawności gramatycznej”. (w:) Pawlak, M. (red.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin. Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie. 197-206.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. i Todesco, A. 1978. *The good language learner: A report*. Research in Education Series 7, The Ontario Institute for Studies in Education.
- Oliphant, K. 1997. „Acquisition of grammatical gender in Italian as a foreign language”. (Net Work #7), Honolulu, University of Hawaii (<http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW07/NW07.pdf>).
- O’Malley, J. M. i Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. 2011. *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.
- Oxford, R. L., Rang Lee i K., Park, G., 2007, „L2 grammar strategies: The second Cinderella and beyond”. (w:) Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press: 117-139.
- Pawlak, M. 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Pawlak, M. 2008. „Advanced learners’ use of strategies for learning grammar: A diary study”. (w:) Pawlak, M. (red.). *Investigating English language learning and teaching*. Poznań – Kalisz. Wydawnictwo UAM: 109-125.
- Pawlak, M. 2009a „Instructional mode and the use of grammar learning strategies”. (w:) Pawlak, M. (red.). *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM: 267-290.
- Pawlak, M. 2009b. „Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship”. (w:) *Research in Language* 7: 43-60.
- Pawlak, M. 2009c. „Investigating grammar learning strategies: In search of appropriate research tools”. Referat wygłoszony podczas dorocznej konferencji EUROSLA, Cork, 2-5 września.
- Pawlak, M. 2010. „Strategie uczenia się gramatyki – próba klasyfikacji”. (w:) Nijakowska, J. (red.). *Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym*. Kraków: Tertium: 56-75.
- Pawlak, M. 2011. „Grammar learning strategies: State of the art”. (w:) Pedrazzini, L. i Nava, A. (red.). *Learning and teaching English: Insights from research*. Monza-Milano: Polimetrica.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubin, J. 1975. „What the ‘good language learner’ can teach us?”. (w:) *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Stevens, F. 1984. *Strategies for second language acquisition*. Montreal: Eden Press.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Takeuchi, O., Griffiths, C. i Coyle, D. 2007. „Applying strategies to contexts: The role of individual, situational, and group differences”. (w:) Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press: 69-92.
- Tilfarlioglu, Y. 2005 „An analysis of the relationship between the use of grammar learning strategies and student achievement at English preparatory classes”. (w:) *Journal of Language and Linguistic Studies* 1: 155-169.