***Zuzanna Kiermasz***
Uniwersytet Łódzki
*zuzannakiermasz@gmail.com*

# BADANIE STRATEGII UCZENIA SIĘ W JĘZYKU DRUGIM I TRZECIM

**Researching language learning strategies in the second and third language**

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

**Keywords:** language learning strategies, second language, third language

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

## 1. Wstęp

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

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

## 2. Strategie uczenia się języka

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

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

### 2.1. Taksonomie strategii

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

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

### 2.2. Badania nad użyciem strategii uczenia się kolejnych języków

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

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

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

### 2.3. Krytyka strategii uczenia się

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

## 3. Projekt badawczy

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

### 3.1. Pytania badawcze

W badaniu postawiono następujące pytania badawcze precyzujące cel badania:

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

### 3.2. Narzędzia i metody badawcze

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

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

### 3.3. Uczestnicy badania

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

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

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

### 3.4. Wyniki badania

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

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

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

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

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

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

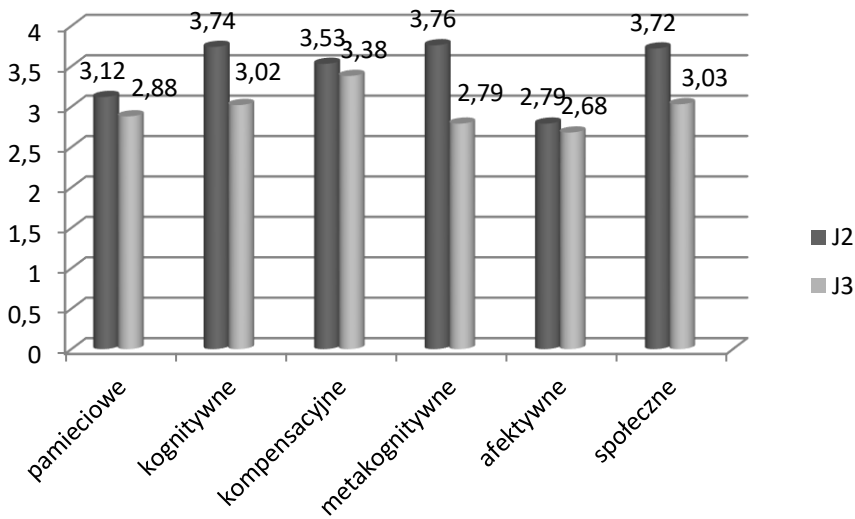
Tabela 2: Częstotliwość użycia poszczególnych rodzajów strategii uczenia się języka dla języka drugiego i trzeciego.

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

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

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

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




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

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

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

## 4. Dyskusja

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

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

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

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

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

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

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

## 5. Wnioski i implikacje pedagogiczne

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

## 6. Słabsze strony badania

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

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

## 7. Zakończenie

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

## BIBLIOGRAFIA

Cohen, A.D. i Chi, J.C. 2002. "Language strategy use inventory and index". (w) *Maximizing Study Abroad* (red. Paige, R.M., Cohen, A.D., Kappler, B., Chi, J.C. i Lassegard, J.P.). Minneapolis: Center for Advanced Research for Language Acquisition, University of Minnesota: 16-28.

Cohen, A. D. 2014. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Abingdon: Routlege.

Dörnyei, Z. i Shekan, P. 2003: "Individual differences in second language learning" (w) *The Handbook of Second Language Acquisition*. (red. Doughty, C. i Long, M.). Oxford: Blackwell: 589-630.

Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 2004. "Individual differences in second language learning" (w) *The Handbook of Applied Linguistics* (red. Davies, A. i Elder, C.). Oxford: Blackwell: 525–551.

Gi-Pyo, P. 2011. "The validation process of the SILL: a confirmatory factor analysis". *English Language Teaching* 4: 21-27.

Griffiths, C. 2008. "Strategies and good language learners" (w) *Lessons form Good Language Learners* (red. Griffiths, C.). Cambridge: Cambridge University Press: 83-98.

Griffiths, C. i Oxford, R. 2014. "The twenty-first century landscape of language learning strategies: introduction to this special issue". *System* 43: 1-10.

Korkmaz, Ş.Ç. 2013. "Third language learning strategies of ELT learners studying either German or French". *Hacettepe Ùniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Journal of Education* 28: 92-104.

Mißler, B. 2000. "Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies" (w) *Tertiär – und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen* (red. Dentler, S., Hufeisen, B. i Lindemann, B.). Tübingen: Stauffenburg: 7-22.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. i Todesco, A. (1995). *The Good Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.

O'Malley, J. i Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. 1999. "Learning strategies". (w) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (red. Spolsky, B.). Oxford: Elsevier: 518-522.

Oxford, R. 2003. "Language learning styles and strategies: an overview". *Learning Styles* & *Strategies*/ *Oxford*, *GALA*: 1-25.

Pawlak, M. 2011. "Research into language learning strategies: Taking stock and looking ahead" (w) *Individual Learner Differences in SLA* (red. Arabski, J. i Wojtaszak, A.). Clevedon: Multilingual Matters: 17-37.

Purpura, J. 1999. *Learner Strategy Use and Performance on Language Tests: A Structural Equation Modeling Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, H. 2012. "Language learning strategy research: Where do we go from here?". *Studies in Self-Access Learning Journal* 3: 137-148.

Rubin, J. 1975. "What the 'Good Language Learner' can teach us". *TESOL Quarterly* 9: 41-51.

Stern, H. 1975. "What can we learn from the good language learner?". *Canadian Modern Language Review* 31: 304-318.

Weinstein, C. i Mayer, R. 1986. "The teaching of learning strategies" (w) *Handbook of Research on Teaching* (red. Wittrock, M.C.). New York: Macmillan: 315-327.