

## WYBÓR METOD I NARZĘDZI EWALUACJI UŻYCIA STRATEGII UCZENIA SIĘ W NAUCE JĘZYKA DRUGIEGO/OBCEGO

### IDENTIFYING LEARNER STRATEGIES FOR SECOND/FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND USE: THE CHOICE OF ASSESSMENT TOOLS

Małgorzata Dąbrowska<sup>1(A,B,C,D,E,F,G)</sup>

<sup>1</sup>Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych, Zakład Neofilologii  
Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska, Faculty of Health Sciences and Social Sciences, Department of Humanities and Social Sciences, Department of Modern Languages

Dąbrowska, M. (2019). Wybór metod i narzędzi ewaluacji użycia strategii uczenia się w nauce języka drugiego/obcego/Identifying learner strategies for second/foreign language learning and use: The choice of assessment tools, *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 13(2), 59-80. <https://doi.org/10.29316/rs/113314>

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: 0

Literatura/References: 77

Otrzymano/Submitted:  
styczeń/January 2019

Zaakceptowano/Accepted:  
marzec/March 2019

#### Streszczenie

Głównym celem niniejszej publikacji jest zgłębienie zagadnienia dotyczącego rodzaju metod oceny używanych przez naukowców i nauczycieli w celu rozpoznania strategii stosowanych przez uczniów w procesie uczenia się i używania drugiego języka/języka obcego, mając na uwadze szereg istotnych technicznych i metodologicznych kwestii poruszonych dotychczas przez innych naukowców. Informacje przedstawione w artykule mogą pomóc naukowcom w planowaniu i skutecznym przeprowadzaniu badań w zakresie strategii stosowanych przez osoby uczące się języków, biorąc pod uwagę szereg istotnych, ukierunkowanych pytań związanych z jakością badania, metodologią oraz wyborem narzędzi i kryteriami oceny. W dziedzinie edukacji językowej może to stanowić punkt wyjścia dla szkolenia ucznia ze strategii zarówno w klasie, jak i poza nią. To z kolei może zachęcić uczniów do poszerzenia własnych preferencji dotyczących uczenia się oraz rozwinięcia i wzbogacenia zakresu stosowanych strategii uczenia się języków, a także ułatwić im przyszłą niezależną naukę języków i kontynuację procesu uczenia się przez całe życie.

**Słowa kluczowe:** preferencje uczenia się, strategie nauki drugiego języka/języka obcego, badanie strategii, metody oceny strategii, narzędzia badania strategii

#### Summary

The main aim of this article is to explore the question of what assessment methods researchers and teachers can employ in order to identify second/foreign language learners' strategies for language learning and use, bearing in mind a number of vital technical or methodological considerations voiced by other researchers so far. The information presented in the article may help researchers to plan and effectively conduct language learner strategy research, taking into consideration a number of essential, targeted questions related to research quality, its methodology, as well as tools selection and evaluation criteria. Subsequently, in language education it may constitute the starting point for the process of learner strategy training in the classroom and beyond it. This, in turn, may encourage learners to stretch their individual learning preferences, develop and enrich language learning strategy repertoires, and facilitate future autonomous or self-regulated language learning, and continued lifelong learning.

**Key words:** learning preferences, second/foreign language learning strategies, strategy research, strategy assessment methods, strategy research tools

**Adres korespondencyjny:** Małgorzata Dąbrowska, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska, e-mail: malda@vp.pl, tel.: 508 159 617.

**Copyright by:** Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Małgorzata Dąbrowska

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/>).

## Wstęp

Pojęcia związane z preferencjami uczenia się, czyli style uczenia się i strategie uczenia się języka są powszechnym zjawiskiem w nauce języka obcego lub drugiego języka od początku lat 70. XX wieku, kiedy związek z wcześniejszymi niezbadanymi różnicami w poziomach sukcesów i osiągnięć w nauce języka przypisywano wielu cechom indywidualnym uczniów, wzorcom zachowań oraz procesom myślowym. Zauważono, że w tych samych warunkach nauczania niektórym uczniom udało się osiągnąć znacznie więcej niż innym, podczas gdy pozostali mieli dobre wyniki lub nie zdołali wykonać tego skomplikowanego zadania (Rubin 1987; por. Chamot 2004; Oxford 2001, 2011; Dornyei 2005; Ellis 2008). Teoretycy, praktykujący, naukowcy oraz nauczyciele zaczęli zdawać sobie sprawę, że żadna pojedyncza metoda nauczania języków obcych nie mogłaby pomóc uczniom w wykonaniu zadania polegającego na skutecznej nauce języka obcego, ponieważ każda osoba na swój własny sposób podchodzi do nowych informacji i je przetwarza oraz kontroluje swój kontakt z nową wiedzą i znaczeniami. Tym samym stało się jasne, że nauczanie nie musiało wywoływać uczenia się oraz że uczenie się mogło przebiegać niezależnie od tradycyjnych metod nauczania drugiego języka/ języka obcego stosowanych w tamtych czasach. W rzeczywistości uczenie się może w ogóle nie nastąpić pomimo zastosowania zalecanych metod (Wenden 1991; Chamot i in. 1999; Williams, Burden 2004; Brown 2007; Oxford 2011).

Dzięki temu nowemu pogładowi stało się jasne, że to, czego uczą się uczniowie, nie jest całkowicie zależne od tego, czego nauczają nauczyciele i w jaki sposób to robią oraz że „języka nie można nauczać, ale trzeba się go nauczyć” (Dakowska 2005, s. 82). Co więcej, nauka i używanie języka były postrzegane jako strategiczne zachowania (Dakowska 2005; Griffiths 2008). Następnie nowe obserwacje poczynione na podstawie badań dotyczących strategii uczenia się języka oraz kwestia „umiejętnej nauki języka” (ang. good language learner, GLL) zapoczątkowały rozwój strategii kształcenia, które po raz pierwszy zastosowano w przypadku rozwiązywania problemów i zadań z zakresu czytania ze zrozumieniem przez osoby uczące się pierwszego języka. Wówczas objęły one również naukę drugiego języka/ języka obcego. Wyniki pierwszych badań potwierdziły wcześniejsze założenia, według których szkolenie może pomóc uczniom w poprawieniu ich wydajności (Chamot i in. 1999). W związku z tym teoretycy i praktykujący zaczęli szukać sposobów i czynności, które mogłyby pomóc uczniom w poszerzeniu zakresu stosowanych skutecznych strategii uczenia się i używania języka. Tym sposobem chcieli wskazać uczniom, jak należy „nauczyć się, jak się uczyć” oraz jak uczyć się bardziej efektywnie. Doprowadziło to do dalszego zgłębiania kwestii umiejętnej, niezależnego, samodzielnego i samo

## Introduction

The notions related to learning preferences, 'learning styles' and 'language learner strategies' have become commonplace in second/foreign language acquisition/learning studies since the early 1970s when the earlier unexplored differences in levels of language learning success and achievements among learners was associated with, and attributed to, a number of learner-specific, or idiosyncratic, features, behavioural patterns and thinking processes. It was observed that under the same teaching conditions some learners were able to achieve considerably more than others, some had good results, while others failed to accomplish this complex task (Rubin 1987; cf. Chamot 2004; Oxford 2001, 2011; Dornyei 2005; Ellis 2008). Theorists and practitioners, researchers and teachers began to realize that no single method of teaching foreign languages could help learners complete the task of language learning successfully since different individuals approach and process new data, and regulate their interaction with new knowledge and meanings in differing ways. Thus, it became obvious that teaching did not have to generate learning, and that learning could take place independently of the traditional second/foreign language teaching methodologies administered to that time. In fact, learning might also not occur at all in spite of the application of recommended methods (Wenden 1991; Chamot et al. 1999; Williams, Burden 2004; Brown 2007; Oxford 2011).

With this new understanding, it became clear that what learners learn is not entirely dependent on what teachers teach and how they go about it, and that "the language cannot be taught but must be learned" (Dakowska 2005, p. 82). Moreover, language learning and use were perceived as strategic behaviours (Dakowska 2005; Griffiths 2008). Subsequently, new insights gained from the research on language learner strategies and the 'good language learner' (GLL) issue stimulated the development of strategy training ideas, carried out first with first language learners solving problems and doing reading comprehension tasks. Then, they extended to the field of second/foreign language learning. The findings of the first studies confirmed the earlier assumptions that training might help learners enhance their performance (Chamot et al. 1999). Therefore, theorists and practitioners began to search for, and investigate, ways and activities which could help learners expand their repertoires of effective strategies for language learning and use. In this way, they wanted to guide students in 'learning how to learn' and how to become more efficient language learners. This prodded further exploration of the issue of the successful, autonomous and self-directed or self-regulated learner, altered teachers' and learners' roles, and changed educational goals in language teaching and learning with a view to promoting autonomous

kontrolującego się ucznia, zmodyfikowało role nauczyciela i ucznia oraz zmieniło cele edukacyjne nauczania i uczenia się języka z myślą o promowaniu niezależnego uczenia się przez całe życie (Wenden 1987; Williams, Burden 2004; Leaver, Ehrman, Shekhtman 2008; Oxford 2011).

Zasadniczym punktem wyjścia procesu szkolenia z zakresu strategii (czyli nauczania i uczenia się skutecznego stosowania nowych strategii podczas wykonywania określonych zadań dotyczących nauki języka w konkretnych okolicznościach oraz korzystania z tego, co robią umiętni uczniowie, aby nauczyć się języka) jest wskazanie preferencji ucznia i aktualnych schematów stosowania strategii. Niewątpliwie naukowcy i nauczyciele zainteresowani strategiami używanymi przez uczniów muszą wprawdzie rozpoznać, co robią i czego nie robią ich uczniowie podczas nauki języka docelowego. Innymi słowy, muszą wiedzieć, jak rozpoznać i określić preferencje dotyczące uczenia się oraz obecne użycie strategii w różnych zadaniach z zakresu nauki języka. Należy pamiętać, że skoro niektóre strategie to wewnętrzne działania umysłu ucznia, których nie da się bezpośrednio zaobserwować, poszczególne metody badawcze mogą okazać się nieodpowiednie do badania strategicznych zachowań ucznia (np. systematyczna obserwacja), a wyniki otrzymane dzięki innym mogą być ograniczone (np. narzędzia do samooceny). Właśnie dlatego takie strategie należy poddać działaniu instrumentów badawczych, co umożliwi dokładne rozpoznanie i ocenę. Autorka niniejszego artykułu przedstawia różne metody oceny strategii, które można stosować w celu określenia strategii dotyczących uczenia się i używania języka, uwzględniając wiele istotnych technicznych lub metodologicznych kwestii omówionych w dotychczasowych publikacjach.

Rzecz jasna, każda metoda gromadzenia danych ma wady i zalety, niektóre cieszą się większą popularnością niż inne, a do tego są powszechniejsze i uważane za bardziej pouczające, ważniejsze i bardziej rzetelne jako narzędzia badawcze. Zastosowanie niektórych metod może poskutkować pozyskaniem informacji, które przyczynią się do lepszego zrozumienia uczniów i ich strategicznych zachowań, a innych – do wygenerowania danych o niskiej wartości informacyjnej (Cohen 1998) lub przedwczesnego określenia wyników, co może zniekształcić rzeczywisty obraz stosowania strategii przez uczniów (McDonough 1999). Należy również pamiętać, że wdrażanie strategii przez poszczególnych uczniów nie jest niezmiennie, ale dynamiczne i może ulegać zmianom w zależności od wielu czynników (np. danego zadania, warunków, w których odbywa się nauka oraz dostępnego czasu) (Oxford 1990, 2011; Macaro 2001; White, Schramm, Chamot 2007). Dlatego też, jak podkreślają Cohen i Scott (1998), ocena strategicznego zachowania uczniów jest wyzwaniem, które należy dobrze przemyśleć, zaplanować i przeprowadzić, rozważając różne metody badawcze, ich kryteria wyboru, zalety i ograniczenia.

lifelong learning (Wenden 1987; Williams, Burden 2004; Leaver, Ehrman, Shekhtman 2008; Oxford 2011).

The essential starting point for the process of strategy training (i.e. teaching and learning how to effectively employ new strategies to perform specific language learning tasks in particular contexts, and drawing on what 'good' language learners do to learn) is the identification of the learner's preferences and current patterns of strategy use. There can be no doubt that researchers and teachers interested in strategies used by language learners need to be skilful at detecting what their learners do and what they do not do when they learn the target language. In other words, they need to know how to diagnose and assess students' learning preferences and current strategy use with various language learning tasks. It must be remembered that, as a host of strategies are learner-internal mental operations that cannot be directly observed, some research methods may prove inadequate when examining learner strategic behaviour (e.g. systematic observation), while the results produced by others may be limited (e.g. self-report instruments). Thus, such strategies have to be investigated by administration of those research instruments that allow for accurate identification and evaluation. In this article, the author presents different strategy assessment methods that can be applied in order to identify learners' strategies for language learning and use, taking into consideration a number of vital technical or methodological issues discussed in the literature so far.

Obviously, each method of data collection has its strengths and drawbacks, some are more popular, more widely applied, and considered to be more informative, valid and reliable as research tools than others. Some methods may yield information that contributes to a better understanding of learners and their strategic behaviours, but others may produce data of little informative value (Cohen 1998) or predetermine results and, in this way, distort the real picture of learner strategy use (McDonough 1999). It must also be remembered that the individual learner's activation of strategies is not invariable; it is dynamic and may change depending on a number of factors (e.g. the task at hand, the conditions in which learning takes place, and the time available) (Oxford 1990, 2011; Macaro 2001; White, Schramm, Chamot 2007). Therefore, as Cohen and Scott (1998) emphasize, the task of assessing learner strategic behaviour is a challenge that must be well-thought-out, carefully planned and conducted, considering different research methods, their selection criteria, strengths and limitations.

### **Jak zdobyć informacje o tym, co uczniowie robią (i czego nie robią), aby nauczyć się języka**

Istnieje wiele metod gromadzenia danych, które mogą pomóc naukowcom i nauczycielom w odkrywaniu, rozpoznaniu i ocenieniu preferencji uczniów dotyczących uczenia się i wzorców stosowania strategii. Najczęściej stosowane narzędzia oceny to między innymi obserwacja, ustny wywiad i pisemny kwestionariusz, ustny raport, dziennik, analiza wspomnień oraz komputerowe śledzenie (Cohen 1998; Cohen, Scott 1998; McDonough 1999; Oxford 1990, 2011; Macaro 2001; Mackey, Gass 2005; White, Schramm, Chamot 2007; Ellis 2008).

#### **Obserwacja**

Obserwacja była jednym z pierwszych narzędzi zastosowanych w historii badań nad strategiami uczenia się. Wong-Fillmore (1976) z powodzeniem wykorzystwała tę metodę w swoim badaniu dotyczącym społecznych i poznawczych strategii stosowanych przez dzieci z Meksyku, których zachowania odzwierciedlały ich procesy myślowe i były z nimi zgodne (po Ellis 2008). Chesterfield i Chesterfield (1985) również uznali tę metodę za wydajną w rozpoznawaniu zachowań strategicznych popularnych wśród małych dzieci. Z drugiej jednak strony Naiman i inni (1978/1996) nie byli zadowoleni ze swoich wyników opartych na obserwacji i zauważyli, że po pierwsze, na zajęciach z drugiego języka nie dało się zaobserwować wielu jawnych strategii i po drugie te, które zostały zaobserwowane, nie wystarczały do odróżnienia umiejętności uczniów od tych nieumiejętnych. Co więcej, trudno im było rozpoznać stosowanie peryfrazji przez uczniów szkół wyższych, a jest to strategia uważana za dającą się zaobserwować. Rubin (1981) także skrytykował tę metodę za zbyt dużą trudność i małą wydajność podczas zajęć, gdzie nauczyciele skupiają się głównie na rezultacie uczenia się, a nie na samym procesie (por. Cohen 1987). Podobnie Cohen i Apek (1981) poinformowali, że za pomocą obserwacji pozyskuje się niekompletne informacje o stosowaniu strategii przez uczniów, więc powinno się ją uzupełnić o inne metody, jak na przykład introspekcję ucznia. O'Malley i inni (1985b) całkowicie zaprzestali stosowania obserwacji w swoich badaniach, ponieważ, jak twierdzili, wnioski wyciągnięte z korzystania z innych metod pozwoliły uzyskać dużo lepsze dane (por. O'Malley, Chamot 1990; Cohen 1998).

Niemniej jednak niektóre, chociaż jak podkreślała Wenden (1991), ograniczone informacje dotyczące wyboru strategii przez uczniów mogą zostać uzyskane poprzez przypisanie wybranych zadań

### **How to gather information about what students do (and do not do) to learn a language**

There are a number of methods of data collection that can help researchers and teachers uncover, identify and assess the learner's language learning preferences and patterns of strategy use. The most commonly employed assessment tools include: observation, oral interviews and written questionnaires, verbal reports, diaries and journals, recollection studies, and computer tracking. The tools have been tested, developed and refined for over forty years, and used in descriptive and intervention studies to explore the largely mental processes involved in learner data processing, understanding, remembering, learning and using the target language (Cohen 1998; Cohen, Scott 1998; McDonough 1999; Oxford 1990, 2011; Macaro 2001; Mackey, Gass 2005; White, Schramm, Chamot 2007; Ellis 2008).

#### **Observation**

Observation was one of the first tools applied in the history of research on learner strategies. Wong-Fillmore (1976) used it successfully in her study of social and cognitive strategies employed by Mexican children whose behaviour appeared to correspond to and reflect their mental processes (after Ellis 2008). Chesterfield and Chesterfield (1985) also found the method productive in the identification of strategic behaviours common among young children. However, Naiman et al. (1978/1996) were not satisfied with their observation-based results and noticed that, firstly, not many overt strategies could be observed in the L2 classroom and, secondly, those that were observed did not provide the basis for distinguishing successful from unsuccessful learners. They even found it difficult to identify high-school learners' use of circumlocution, which may be considered to be an observable strategy. Rubin (1981) also criticized the approach for being tedious and not productive in classrooms where teachers concentrate largely on products and not processes of learning (cf. Cohen 1987). Similarly, Cohen and Apek (1981) reported that observation yields incomplete information about learner strategy use and should be supplemented with other methods such as learner introspection. O'Malley et al. (1985b) even gave up using observation in their research altogether, since insights gained by the application of other methods, as they claimed, offered much more productive data (cf. O'Malley, Chamot 1990; Cohen 1998).

Nevertheless, some, though as Wenden (1991) stresses, limited, information on learner strategic choices and learning processes can be obtained by assigning selected communicative or learning tasks and observing how learners cope with their accomplishment (i.e. how, when, and why they activate, for example, the social strategies of

z zakresu komunikacji lub uczenia się i obserwowanie, jak uczniowie radzą sobie z ich wykonaniem (czyli jak, kiedy i dlaczego aktywują strategie, np. te społeczne dotyczące współpracy z biegłymi użytkownikami drugiego języka, w tym z rówieśnikami oraz jak rekompensują brakujące struktury i elementy słownictwa z drugiego języka). Ważne jest, aby z bliska przyglądać się dającym się zaobserwować zachowaniom zarówno werbalnym, jak i niewerbalnym, które mogą odzwierciedlać i reprezentować strategie poszczególnych osób (rzeczywiste zamiary uczniów nie zawsze muszą być zgodne z tym, co widzi obserwujący). Mimo to Macaro (2001), powróciwszy do roli obserwacji w badaniach nad strategiami, również podkreśla jej znaczenie w badaniach dotyczących czynności wykonywanych w klasach (np. można zauważyć, że uczniowie używają znaczników dyskursu, aby zyskać trochę czasu na przetworzenie informacji i podtrzymać rozmowę; nauczyciele mogą obserwować stosowanie przez uczniów strategii metapoznawczych, planowanie i korzystanie z różnych źródeł podczas wykonywania konkretnych zadań, aktywowanie społecznych strategii i wzajemnego wsparcia w trakcie pracy w grupie oraz wdrażanie strategii komunikacyjnych takich jak peryfrazą).

Aby uporządkować i umocnić wartość obserwacji, Oxford (1990) zaleca rejestrowanie wybranych lub wszystkich strategii za pomocą specjalnych formularzy obserwacyjnych poprzez sporządzanie mniej lub bardziej uporządkowanych notatek lub sprawdzanie strategii zastosowanych w określonym czasie. Łączenie tych dwóch metod i, jeśli czas pozwoli, pozyskiwanie danych dotyczących kontekstu stosowanych przez uczniów strategii jest również wskazane. Cohen and Scott (1998) także sugerują, że obserwatorzy powinni wprowadzać uporządkowane skale i programy obserwacji (np. O'Malley i in. 1985a, b *Class Observation Guide* [Poradnik obserwatora klasy]) lub listy kontrolne czy etnograficzne notatki polowe i skupić się albo na wszystkich strategiach, albo na wybranych rodzajach. Co więcej, konieczne jest zdecydowanie czy sami obserwatorzy mają brać udział w tym wydarzeniu i ilu z nich powinno być obecnych. Ponadto należy podjąć decyzje dotyczące liczby osób w obserwowanej grupie (np. cała klasa, mniejsze grupy, pojedyncze osoby), kontekstu badania (czyli kiedy i gdzie ma się odbyć), jak często obserwacja ma mieć miejsce i ile ma trwać, jak powinna być zorganizowana (np. krótkie lub długie sesje bez przerw) oraz jak należy pozyskiwać, rejestrować i analizować dane.

Większość strategii nauki i używania języka ma charakter mentalistyczny, a nie behawiorystyczny (np. argumentacja, kojarzenie/szczegółowe omawianie, obrazowanie, uzyskiwanie elementów drugiego języka za pomocą technik pamięciowych) (Oxford 1990; Cohen, Macaro 2007). Stanowi to poważne ograniczenie w wykorzystaniu obserwacji jako narzędzia w badaniu strategicznych zachowań

cooperating with proficient L2 users and peers, or compensate for missing L2 structures and vocabulary items). It is necessary to attend closely to both observable verbal and nonverbal behaviour that may reflect and represent an individual's strategies (however, the learner's real intentions do not always have to correspond to what the observer can see). Still, having revisited the role of observation in strategy studies, Macaro (2001) also stresses its value in classroom-based action research (e.g. students can be observed using discourse markers to buy processing time and maintain conversation; teachers may observe students' use of metacognitive strategies, planning or using varied resources with specific tasks, activation of social strategies and peer support in group work, or employment of communication strategies such as circumlocution).

In order to organize and strengthen the value of observation, Oxford (1990) advises recording selected or all strategies on special observation forms by taking more or less structured notes or checking off the strategies used within a specified period of time. Combining the two methods, and (if time allows) gathering data on the context of learners' strategy use is also recommended. Similarly, Cohen and Scott (1998) suggest that observers should employ structured observation scales or schedules (e.g. O'Malley et al.'s 1985a, b *Class Observation Guide*) or checklists, and focus either on everything going on around or only on selected strategy types; they may use ethnographic field notes as well. It is also necessary to decide whether observers themselves will participate in the event, or not, and how many of them will be present. Moreover, decisions must be made on the size of the group to be observed (e.g. the whole class, small groups, or individuals), the context of the research (i.e. when and where it takes place), the frequency and length of observation, its organization (e.g. brief or long sessions with or without intervals), and the means of collecting, recording, and analyzing the data.

Most strategies of language learning and use are mentalistic and not behaviouristic in nature (e.g. reasoning, associating/elaborating, using imagery, retrieving L2 items by means of mnemonic techniques) (Oxford 1990; Cohen, Macaro 2007). This constitutes a major limitation in the employment of observation as a research tool in the study of learner strategic behaviours, where it may produce only "a largely incomplete view of the learner's actual strategy use" (Cohen, Scott 1998, p. 32). In fact, only some strategies can be observed; in the case of others, observers are often forced to speculate and make (subjective and sometimes inaccurate) judgments on what may be partly observable, or even unobservable (Kellerman, Bongaerts, Poulisse 1987). Moreover, these judgments may be constrained by the data obtained mainly from verbal, outspoken and extroverted learners; they may be affected by the researcher's prior expectations, while observational scales

uczniów, co może skutkować uzyskaniem „zasadniczo niekompletnego obrazu strategii w rzeczywistości stosowanych przez uczniów” (Cohen, Scott 1998, s. 32). Tak naprawdę da się zaobserwować tylko niektóre strategie. W przypadku reszty z nich obserwatorzy często są zmuszeni do spekulowania i wydawania osądów (subiektywnych i czasem nieprecyzyjnych) na temat tego, co można zaobserwować tylko częściowo, a czego nie da się wcale (Kellerman, Bongaerts, Poulisse 1987). Co więcej, takie osądy mogą być ograniczone przez dane pozyskane głównie od otwartych ekstrawertyków lub zniekształcone przez wcześniejsze oczekiwania naukowców, a obserwacyjne skale i listy kontrolne mogą ukierunkować ich wyobrażenie stosowania strategii przez uczniów (Cohen, Scott 1998). Obserwacja jako metoda pozyskiwania danych stwarza możliwość do pominięcia niektórych istotnych elementów w zachowaniu ucznia lub do zapomnienia o nich, nawet jeśli ten proces jest wspomagany notowaniem. W związku z tym obserwacyjne dane powinno się weryfikować przy pomocy nagrywania dźwięku i obrazu, co pozwoli na odtworzenie tej samej sytuacji tyle razy, ile będzie trzeba oraz ułatwi szczegółowe analizy strategicznego zachowania uczniów (Wenden 1991). Takie rozwiązanie może jednak zniekształcić rzeczywisty obraz z powodu tak zwanego „paradoksu obserwatora”, który może przyczynić się do dyskomfortu osób poddanych badaniu, przez co mogłyby zmieniać swoje dotychczasowe strategiczne zachowania (Allwright, Bailey 1991). Te techniki mogą również pomijać dane mające drugorzędne znaczenie (Oxford 1990).

Niemniej jednak, jak stwierdzają Cohen and Scott (1998), „zewnątrzne archiwa obserwacyjne mogą okazać się pomocne w przyjęciu bardziej bezstronnej i obiektywnej postawy wobec badania zamiast opierania go wyłącznie na danych pozyskanych od uczniów” (s. 33). Podsumowując, obserwacja może wspomagać i być wspomagana i weryfikowana przez inne metody gromadzenia danych dotyczących strategii aktywowanych przez uczniów.

### Metody introspektywne i retrospektywne

Introspektywna lub autoodkrywcza metoda badawcza po raz pierwszy zastosowana w psychologii związana jest z procesami poznawczymi ucznia, a w szczególności z początkowym etapem rozwoju strategii jako umiejętności poznawczej. Opiera się to na twierdzeniu, że istnieje możliwość uzyskania dostępu do procesów myślowych człowieka i rozpoznania strategii uczenia się poprzez traktowanie uczniów jak rzetelne źródła informacji, które potrafią zastanowić się nad własnymi doświadczeniami i procesami uczenia się (O'Malley et al. 1985a, b). Jednak niektórzy naukowcy twierdzą, że ta metoda powinna ograniczać się wyłącznie do badania czynników z dziedziny afektywnej (np. nastawienie i motywacja uczniów) (Larsen-Freeman, Long 1991). Do tej grupy zalicza się: (a) introspekcja jednoczesna,

or checklists may also direct his/her perception of learner strategy use (Cohen, Scott 1998). Observation as a data collecting method often invites the possibility of missing, or forgetting about, some vital elements in learner behaviour, even if the process is supported with note-taking techniques. Therefore, observational data could be validated with the use of audio- and video-taping techniques that allow the same situation to be replayed as many times as necessary and facilitate more thorough analyses of learner strategic behaviour (Wenden 1991). However, this solution may also distort the actual picture due to the so called 'observer's paradox' that may contribute to subjects feeling uneasy and altering their usual strategic behaviours (Allwright, Bailey 1991). These techniques may also lose vital peripheral data (Oxford 1990).

Nevertheless, Cohen and Scott (1998) conclude that "external observational records may help to lend a more impartial, objective perspective to the research study, rather than having the study rely solely on data provided by learners" (p. 33). All in all, observation may support and be supported and validated by other data collection methods on learner strategy activation.

### Introspective and retrospective methods

Introspective, or 'self-revelatory' research tradition, used first in psychology, is related to learner cognitive processing and, particularly, to the initial stage of strategy-as-a-cognitive-skill development. It relies on the claim that it is possible to gain access to human thought processes and identify learning strategies by treating learners as reliable sources of data, who are able to reflect upon their learning processes and experiences (O'Malley et al. 1985a,b). However, some researchers argue that its methods should be limited only to the study of factors in the affective domain (e.g. learner attitudes or motivation) (Larsen-Freeman, Long 1991). This group covers: (a) simultaneous introspection, i.e. think-aloud protocols, in which students introspect on their strategic moves while

czyli głośne myślenie, dzięki któremu uczniowie dokonują introspekcji swoich strategicznych posunięć podczas wykonywania zadań związanych z badaniem; (b) introspekcja natychmiastowa, czyli „introspekcja dotycząca zadania, które właśnie zostało wykonane” (O’Malley, Chamot 1990, s. 90); (c) introspekcja opóźniona lub „analiza strategii zastosowanych we wcześniej wykonanych zadaniach” (tamże); (d) introspekcja predykcyjna, czyli procedury angażujące uczniów w przewidywanie strategii, których mogliby użyć w poszczególnych zadaniach językowych (por. Wenden 1991; Drożdżał-Szelest 1997; Nunan 1992). Zarówno metody introspektywne, jak i retrospektywne są przedstawione w poniższych akapitach.

### Raport ustny

Raporty ustne umożliwiają naukowcom zdobycie mentalistycznych informacji dotyczących procesów poznawczych uczniów (Cohen, Scott 1998) oraz opisanie ich strategicznych zachowań, które mogą występować przed, w trakcie lub po czynności związanej z uczeniem się lub używaniem drugiego języka. Dopuszczają jednak wyłącznie raporty z tych procesów myślowych, których uczeń jest świadomy. Ta grupa obejmuje następujące typy: (1) autoraport lub sporządzone przez uczniów opisy tego, co robią, aby nauczyć się i używać drugiego języka przekazane w formie ogólnych stwierdzeń niezwiązanych z konkretnymi wydarzeniami (są one często używane w kwestionariuszach i zwykle przedstawiają przekonania uczniów dotyczące nauki języka); (2) autoobserwacja lub „sprawdzanie konkretnych, a nie ogólnych zachowań językowych” (Cohen, Scott, 1998, s. 34) oparte na introspekcji (w ciągu 20 sekund od rozpoczęcia czynności) lub retrospekcji; przykładem tej metody są wpisy w różnego rodzaju dziennikach, w których uczniowie sporządzają raporty obejmujące wszystkie lub wybrane przypadki uczenia się lub używania języka; oraz (3) autoodkrycie lub głośne myślenie, lub „ujawnienie procesów myślowych mających charakter strumienia świadomości zachodzących w trakcie przetwarzania informacji” (tamże), czyli jednocześnie z wykonywaniem zadań; ta metoda nie wymaga żadnej analizy wysiłku włożonego w uczenie się lub używanie języka docelowego (por. Cohen 1987, 1994). Cohen (1994) zaznacza, że zadaniem autoodkrycia i autoobserwacji jest wspomaganie i dopełnianie autoraportu w celu „uzyskania spójnej oceny strategii stosowanych przez uczniów” (s. 680). Wyjaśnia również, że autoodkrycie i autoobserwacja pozwalają na przeanalizowanie danych dotyczących uczenia się i komunikacji w tej samej lub prawie tej samej chwili, kiedy te czynności się odbywają oraz „dokładniej odzwierciedlają, co tak naprawdę robią uczniowie” (s. 679), podczas gdy kwestionariusze (autoraport) lub odpowiedzi udzielane w wywiadach zazwyczaj „ujawniają przekonania uczniów na temat tego, co robią zamiast tego, co faktycznie robią” (s. 680).

doing the researcher-selected task, (b) immediate retrospection, i.e. “introspection about a task that was just completed” (O’Malley, Chamot 1990, p. 90), (c) delayed retrospection or “analysis of the strategies used with previously completed tasks” (ibid.), and (d) predictive introspection, i.e. procedures involving learners in predicting possible strategies that they could employ with particular language tasks (cf. Wenden 1991; Drożdżał-Szelest 1997; Nunan 1992). Both introspective and retrospective methods are presented in the following sections.

### Verbal report

Verbal report measures enable the researcher to obtain mentalistic information on learner cognitive processing (Cohen, Scott 1998), and describe learner strategic behaviours which can occur before, during, and after an event of learning or using the L2. However, they only allow for the learner to report on those mental processes and strategies he/she is aware of. This group can be divided into the following types: (1) self-report, or student descriptions of what they do to learn and use an L2, provided in the form of generalized statements not related to specific events (used frequently on questionnaires, they tend to represent learners’ beliefs about how they learn the language); (2) self-observation, or “the inspection of specific, not generalized, language behavior” (Cohen and Scott, 1998, p. 34) based on introspection (within 20 seconds of the event) or retrospection; this method can be exemplified by entries in journals and diaries in which learners report on either all, or selected, instances of language learning and use; and finally (3) self-revelation, or think-aloud, or “stream-of-consciousness disclosure of thought processes while the information is being attended to” (ibid.), thus simultaneous with task completion; this method does not require any analysis of the effort made to learn or use the target language (cf. Cohen 1987, 1994). Cohen (1994) notes that the function of self-revelation and self-observation is to support and complete self-report in order to “produce convergent assessment of learner strategies” (p. 680). He also explains that self-revelation and self-observation allow data about learning and communication to be analyzed at or near the moment it takes place and “more accurately reflect what learners actually do” (p. 679), while (self-report) questionnaire or interview responses tend to “elicit learners’ beliefs about what they do rather than what they actually do” (p. 680).

Verbal reports based on learners’ self-report interviews and questionnaires were applied, for example, by Naiman et al. (1978), O’Malley et al. (1985), and Wenden (1985). Self-revelation and

Ustne raporty na podstawie wywiadów i kwestionariuszy dotyczących autoraportu uczniów były stosowane między innymi przez takich naukowców jak Naiman i in. (1978), O'Malley i in. (1985) czy Wenden (1985). Autoodkrycie i autoobserwacja, używane na przykład do opisywania strategii uczenia się i używania słownictwa z drugiego języka, były używane przez Cohena i Apek (1981) oraz Huckina i Blocha (1993). Cohen i Scott (1998) dodają, że Anderson i Vandergrift (1996) stosowali je w słuchaniu, a Cohen i Cavalcanti (1990) w pisaniu z drugiego języka. Cohen i Olshtain (1993) używali ich do mówienia, a Hosenfeld (1984) do czytania. Ustne raporty były również pomocne w rozpoznaniu i opisanu procesów myślowych i strategii zastosowanych przez uczniów mających problemy z komunikowaniem się w drugim języku oraz w analizowaniu podejmowanych przez ucznia prób zrekompensowania brakującej wiedzy z drugiego języka (np. Poulisse 1990). Używa się ich w zadaniach łączących wszystkie obszary stosowania strategii, zdawanie testów (Cohen 1994; Abraham, Vann 1996) oraz tłumaczenia tekstów (Faerch, Kasper 1986, później Cohen, Scott 1998, s. 36). Głównym problemem jest jednak to, że mogą zakłócić, zniekształcić lub ingerować w rzeczywiste wykonanie zadania przez ucznia (Mann 1982 na temat zadań z czytania, później Cohen, Scott 1998, s. 36-37). Jak dodają White, Schramm i Chamot (2007, s. 95), istnieją również inne ograniczenia związane z korzystaniem z kwestionariuszy autoraportu, ponieważ uczniowie mogą mieć problemy ze zrozumieniem opisów strategii, mogą wskazać, że stosują strategię, z których tak naprawdę nie korzystają lub mogą nie pamiętać, że w przeszłości używali niektórych strategii. Dlatego właśnie zaleca się, aby kwestionariusze autoraportu opierały się na zadaniach lub były związane z niedawno wykonanym zadaniem (por. Cohen, Weaver 2006).

Jak opisano wcześniej, głośne myślenie lub „równoczesne wykonywanie zadania i raportowanie zastosowanych strategii” (O'Malley, Chamot 1990, s. 90) angażuje ucznia w słowny przepływ myśli w formie strumienia świadomości, który towarzyszy mu podczas realizacji zadania lub rozwiązywania problemu. Różni się to od samoobserwacji tym, że wymaga to od ucznia świadomego kontrolowania i analizowania swoich myśli do pewnego stopnia, przy jednoczesnym rozważaniu typowego podejścia do zadania, co jednak nie jest wykonywane jednocześnie z zadaniem (Oxford 1990). Należy dodać, że Ericsson i Simon (1987) dokonali rozróżnienia między metodą głośnego mówienia, w której werbalizacja ucznia oddaje procesy myślowe i odzwierciedla informacje wchodzące do pamięci krótkotrwałej w celu rozwiązania problemów, a metodą głośnego myślenia, zgodnie z którą „informator koduje procesy mentalne natychmiast po ich wystąpieniu, a następnie poświęca czas na opisanie ich badaczowi” (O'Malley, Chamot 1990, s. 91). Oxford (1990) dodaje, że procedura głośnego myślenia

self-observation used, for instance, to describe strategies of L2 vocabulary learning and use, were employed by Cohen and Apek (1981) and Huckin and Bloch (1993). Cohen and Scott (1998) add that in Anderson and Vandergrift (1996) applied them to L2 listening, and Cohen and Cavalcanti (1990) to writing. Cohen and Olshtain (1993) used them with speaking, and Hosenfeld (1984) with reading. Verbal reports have also been helpful in identifying and describing mental processes and strategies employed by learners who encountered problems in L2 communication, and in examining learner attempts to compensate for missing L2 knowledge (e.g. Poulisse 1990). They have been applied to tasks combining all areas of strategy use, test-taking situations (Cohen 1994; Abraham, Vann 1996), and translation of texts (Faerch, Kasper 1986, after Cohen, Scott 1998, p. 36). The main problem, however, is that they may intrude, disturb and distort actual learner task performance (Mann 1982 on reading tasks, after Cohen, Scott 1998, pp. 36-37). As White, Schramm and Chamot (2007, p. 95) add, there are also other limitations related to the use of self-report questionnaires since learners may not accurately understand strategy descriptions, may state they employ strategies which they do not utilize, and may not remember applying specific strategies in the past. Therefore, it is recommended that self-report questionnaires should be task-based or should relate to a recently completed task (cf. Cohen, Weaver 2006).

As described earlier, thinking aloud, or “concurrent performance of the task and reporting on the strategies used” (O'Malley, Chamot 1990, p. 90), involves the learner in a verbal stream-of-consciousness flow of thought that accompanies task completion or problem-solving. It differs from self-observation, in that this requires the learner to consciously control and analyze his/her thoughts to a certain degree, while reflecting upon one's typical approach to a task, but not performed simultaneously with the task (Oxford 1990). It needs to be added that Ericsson and Simon (1987) make a distinction between a talk aloud method, in which learner verbalization parallels thought processes and reflects information entering the short-term memory to solve problems, and a think aloud method, whereby “the informant encodes the mental processes immediately after they occur and then takes time to describe them to the investigator” (O'Malley, Chamot 1990, p. 91). Oxford (1990) adds that the think-aloud procedure may be conducted with or without interviewing (i.e. the researcher's prompts or questions) and requires good preparation and careful interpretation of data. Thinking aloud is used mainly with receptive tasks or writing. In order to investigate thinking processes and strategies the researcher must record the think-aloud protocol on tape (e.g. Abraham, Vann 1987). However, there is no certainty that what subjects verbally report they are doing accurately



może być przeprowadzana z wywiadem lub bez niego (tj. z podpowiedziami lub pytaniami badacza) i wymaga dobrego przygotowania i starannej interpretacji danych. Metoda głośnego myślenia jest używana głównie przy zadaniach otwartych lub pisaniu. Aby zbadać procesy i strategie myślenia, badacz musi nagrać na taśmie protokół głośnego myślenia (np. Abraham, Vann 1987). Nie ma jednak pewności, że to, co osoby badane mówią, że robią, dokładnie odzwierciedla operacje umysłowe i strategie leżące u podstaw ich rzeczywistych działań (Nunan 1992). W rzeczywistości O'Malley i Chamot (1990) podkreślają, że jednoczesna introspekcja może wpływać i zmieniać charakter procesów myślowych poprzez zakłócanie naturalnego wykonywania zadania, ale oceniają metodę jako zapewniającą dokładniejsze odzwierciedlenie faktycznego przetwarzania mentalnego niż retrospekcja. Należy również podkreślić, że myślenie na głos jest często postrzegane jako bardziej przydatne w zdobywaniu wiedzy na temat uczenia się umiejętności (np. tłumaczenia) niż strategii uczenia się. (Aby uzyskać więcej informacji na temat kwestii związanych z pozyskiwaniem, transkrybowaniem i wykorzystywaniem danych głośnego myślenia, patrz White, Schramm, Chamot 2007).

Cohen (1987) wymienia sześć cech danych uzyskanych z trzech rodzajów raportów ustnych: (1) liczba uczestników - badaczy i respondentów oraz sposoby współpracy w procesach gromadzenia danych; (2) kontekst badawczy - kiedy, gdzie i jak uzyskano dane; (3) aktualność zdarzenia lub „bliskość ustnego raportu do faktycznego wydarzenia edukacyjnego” (s. 35); (4) tryb pozyskiwania i odpowiadania, tj. czy dane są pozyskiwane i przekazywane ustnie, czy w formie pisemnej; (5) formalność pozyskiwania - od wysoce sformalizowanych kwestionariuszy, poprzez częściowo ustrukturyzowane formaty, po nieustrukturyzowane formy, na przykład ustne wywiady; oraz (6) stopień zewnętrznej interwencji badacza, który wpływa na raportowanie ucznia poprzez rodzaj dostarczonych instrukcji (s. 33-35).

Pojawiły się liczne zastrzeżenia do wykorzystania danych z raportów werbalnych jako dowodów odzwierciedlających operacje umysłowe uczniów w nauce drugiego języka. Po pierwsze, twierdzono, że ponieważ duża część uczenia się (jako przetwarzanie poznawcze) jest nieświadoma, nie jest ona dostępna. Niemniej jednak Seliger (1983) przyznaje, że raporty ustne mogą służyć jako źródło informacji, ale tylko na temat używania drugiego języka przez osobę uczącą się (tj. w jaki sposób uczący się wykorzystują zasady drugiego języka i stosują strategie komunikacji). Według Cohena (1987) dane z raportów ustnych uzyskane do tej pory w badaniach drugiego języka odzwierciedlały raczej użycie języka niż jego naukę. Twierdzi on, że: „nie oznacza to, że dane dotyczące przetwarzania języka w nauce języków są siłą rzeczy niedostępne”, i dodaje, że „gdy zaczynamy gromadzić opisy wydarzeń zwią-

reflects the mental operations and strategies which underlie their actual performance (Nunan 1992). In fact, O'Malley and Chamot (1990) emphasize that simultaneous introspection may influence and alter the nature of thought processes by disturbing the natural performance of the task, but judge the method as providing a closer reflection of actual mental processing than retrospection. It must also be stressed that thinking aloud is often seen as more useful in gaining knowledge about skill learning (e.g. translation) than about learning strategies. (For more information on issues related to eliciting, transcribing and using think-aloud data, see White, Schramm, Chamot 2007).

Cohen (1987) enumerates six characteristics of the data obtained from the three types of verbal reports: (1) the number of participants - researchers and respondents, and the ways they collaborate in the data collection processes; (2) the research context - when, where, and how the data is obtained; (3) the recency of the event, or “the proximity of the verbal report to the actual learning event” (p. 35); (4) the mode of elicitation and response, i.e. whether the data is elicited and provided orally, or in written form; (5) the formality of elicitation - from highly formally structured questionnaires, through semi-structured formats, to unstructured forms of, for example, oral interviews; and (6) the degree of external intervention on the part of the researcher that influences the learner's reporting through the type of the instructions provided (pp. 33-35).

There have been numerous objections to using verbal report data as evidence reflecting learners' mental operations in L2 learning. Firstly, it has been claimed that since much of learning (as cognitive processing) is unconscious, it is not accessible. Nevertheless, Seliger (1983) admits that verbal reports may serve as a source of information, but only on learner L2 use (i.e. how learners utilize L2 rules and employ communication strategies). Cohen (1987) agrees as far as that verbal report data obtained in L2 research to date has reflected language use rather than learning. He states, “this is not to say that data on the processing of language in language learning is necessarily inaccessible”, and adds that “as we begin to accumulate descriptions of second-language learning events, patterns emerge which begin to take on a certain reality” (p. 36). Hayes and Flower (1983) also note that although verbal reports cannot yield a complete picture of learner mental processing, they still constitute a rich source of knowledge about otherwise invisible phenomena, and thus certainly contribute to their deeper understanding (cf. Cohen 1987). Secondly, it is claimed that human memory of mental events is far from perfect, which may result in inaccurate reporting. However, Ericsson and Simon (1980) stress that learner memory and awareness of cognitive processes, and thus their ability to describe these processes, can be accessible while they are taking place. This has

zanych z uczeniem się drugiego języka, pojawiają się wzorce, które zaczynają przyjmować określoną rzeczywistość” (s. 36). Hayes i Flower (1983) uważają również, że chociaż raporty ustne nie dają pełnego obrazu procesów myślowych zachodzących u ucznia, to nadal stanowią bogate źródło wiedzy o niewidzialnych zjawiskach, a zatem z pewnością przyczyniają się do ich głębszego zrozumienia (por. Cohen 1987). Po drugie, twierdzi się, że ludzka pamięć zdarzeń mentalnych nie jest doskonała, co może skutkować niedokładnym raportowaniem. Jednak Ericsson i Simon (1980) podkreślają, że pamięć ucznia i świadomość procesów poznawczych, a tym samym ich zdolność do opisywania tych procesów, mogą być dostępne podczas ich trwania. Zostało to potwierdzone badaniami nad zadaniami poznawczymi, takimi jak listy uczenia się powiązanych partnerów (A-B, B-C, a następnie A-C) (s. 245–246; por. Cohen 1987). White (1980) dodaje, że nie zwracamy uwagi na wszystkie świadome procesy, dlatego też nie doceniamy ich zasięgu. Dowodem na to jest zastosowanie różnego rodzaju zadań raportów werbalnych i w zależności od ich charakteru, udowodniono, że uczniowie mogą z powodzeniem wykorzystywać swoje wspomnienia (por. Cohen 1987). Po trzecie, na rzeczywiste wyniki badań może mieć wpływ rodzaj udzielonej instrukcji, charakter zastosowanych procedur analizy danych oraz cechy specyficzne ucznia, w szczególności umiejętności werbalne (Cohen, Scott 1998, s. 37, odnosząc się do pracy Olsona, Duffy, Mack 1984).

Ponadto raporty uczniów mogą wprowadzać różne terminy w celu opisanie tych samych zjawisk bądź też tę samą terminologię można zastosować w odniesieniu do różnych procesów. Problem staje się jeszcze bardziej złożony, kiedy uczeń używa swojego języka ojczystego do raportowania strategii aktywowanych zadaniami w drugim języku (Cohen, Scott 1998). Wymaga to tłumaczenia myśli i może powodować ryzyko utraty istotnych szczegółów z powodu ograniczeń pojemności pamięci. Tak więc, aby uniknąć takich przeszkód i zapewnić gromadzenie bardziej wiarygodnych danych z raportów, może wystąpić potrzeba przeszkolenia ucznia przez badacza na temat tego, jak ujawniać informacje na temat procesu uczenia się (Rubin 1981; Cohen 1987). Ponadto raporty ustne mogą zależeć od retrospekcji (na podstawie pracy Boringa z 1953 r.); mogą być natarczywe i zaburzać procesy myślowe (za Mann 1982); mogą skutkować odmiennymi danymi, jeżeli są przeprowadzane ustnie lub pisemnie (udowodnione w badaniach Afflerbacha i Johnstona z 1984 r.); a badani mogą udzielić takich odpowiedzi, które są postrzegane jako społecznie akceptowalne (pokazane przez Lyons 1986) (Cohen, Scott 1998, s. 37–38; Cohen 1994, s. 680–681).

Jednak, jak podsumowują Ericsson i Simon (1980), „raporty ustne, starannie opracowane i interpretowane z pełnym zrozumieniem okoliczności, w których je uzyskano, są cennym i całkowicie wiarygodnym źródłem informacji o procesach poznawczych”

been confirmed by research on cognitive tasks such as learning lists of paired associates (A-B, B-C, then A-C) (pp. 245-246; cf. Cohen 1987). White (1980) adds that we do not pay attention to all conscious processes and therefore we tend to underestimate their extent. This has been evidenced by applying varied types of verbal report tasks and, depending on their nature, proved that learners can use their memories successfully (cf. Cohen 1987). Thirdly, the actual research results may be influenced by the type of instruction provided, the nature of data analysis procedures used, and learner-specific features, particularly verbal abilities (Cohen, Scott 1998, p. 37, referring to the work of Olson, Duffy, Mack 1984).

Furthermore, learner reports may introduce varying terms to describe the same phenomena, or the same terminology may be applied with reference to differing processes. The problem becomes even more complex if the learner uses his/her L1 to report on strategies activated with L2 tasks (Cohen, Scott 1998). This necessitates thought translation and may introduce the risk of losing relevant details due to the limitations of memory capacity. Thus, in order to avoid such obstacles and ensure the gathering of more reliable report data, the researcher may need to provide learner training in how to reveal information on the learning process (Rubin 1981; Cohen 1987). Additionally, verbal reports may depend on retrospection (on the basis of Boring's 1953 work); can be intrusive and distort thought processes (after Mann 1982); may yield differing data if applied orally and in written form (proved by Afflerbach and Johnston's 1984 research); and subjects may provide such answers that are perceived as socially acceptable (shown by Lyons 1986) (Cohen, Scott 1998, pp. 37-38; Cohen 1994, pp. 680-681).

However, as Ericsson and Simon (1980) conclude, “verbal reports, elicited with care and interpreted with full understanding of the circumstances under which they were obtained, are a valuable and thoroughly reliable source of information about cognitive processes” (p. 247). Cohen (1987) also emphasizes that verbal report data may enhance learners' attention to language learning input, help them speak more fluently and read more efficiently, as well as facilitate vocabulary acquisition. He notices that “Verbal reports from learners about the kinds of strategies that work well for them can be most helpful in learner training – in training learners to make more efficient use of their time spent learning a second language” (p. 31). Anderson (2003) also supports the idea of sensitizing learners to the types of strategies, situations, and ways in which they use strategies by getting them to verbalize (i.e. talk about) their own thought processes when they perform particular L2 tasks. He proposes using a guided format in which learners are asked five questions: “(1) What are you trying to accomplish? (2) What strategy(ies) are you using?”

(s. 247). Cohen (1987) podkreśla również, że dane z raportów werbalnych mogą zwiększyć zainteresowanie uczniów we wkład w naukę języka, pomóc im mówić płynniej i lepiej czytać, a także ułatwić przyswajanie słownictwa. Zauważa, że „słowne raporty uczniów na temat rodzajów strategii, które dobrze się u nich sprawdzają, mogą być najbardziej pomocne w szkoleniu uczniów w celu efektywniejszego wykorzystania czasu spędzonego na nauce drugiego języka” (s. 31). Anderson (2003) także popiera pomysł uwrażliwiania uczniów na rodzaje strategii, sytuacji i sposobów, w jakie stosują strategie, co doprowadzi do werbalizacji (tj. mówienia o) własnych procesów myślowych podczas wykonywania określonych zadań w drugim języku. Proponuje stosowanie przewodnika, w którym uczniom zadaje się pięć pytań: „(1) Co próbujesz osiągnąć? (2) Jakiej/jakich strategii używasz? (3) Dlaczego wybrałeś tę/te strategię/strategie? (4) Jak dobrze działa ta strategia/te strategie? (5) Jakich innych strategii możesz użyć, aby osiągnąć swój cel?” (S. 81). Na koniec należy podkreślić, że - jak twierdzi wielu ekspertów - sprawozdania ustne uzupełniają i nie zastępują innych metod gromadzenia danych.

### Wywiady ustne i pisemne kwestionariusze

Zarówno wywiady ustne, jak i pisemne kwestionariusze, które są dość skuteczne w szczegółowych badaniach strategii uczniów, mogą stanowić metody zbierania danych oparte na natychmiastowej lub opóźnionej retrospekcji. W obydwu procedurach uczeń odpowiada na zestawy przygotowanych pytań lub kwestionariuszy i mogą one różnić się formatem i stopniem struktury. Mogą zatem różnić się od wysoce ustrukturyzowanych wywiadów i kwestionariuszy, które narzucają kontrolę badacza i ustaloną kolejność odpowiednich, precyzyjnych odpowiedzi, które zwykle poddawane są analizie statystycznej (np. pytania tak/nie), po instrumenty nieustrukturyzowane „bez określonej techniki zadawania pytań lub formy kodowania danych” (Oxford 1990, s. 194–195), które pozwalają respondentom swobodnie dyskutować o poszczególnych obszarach zainteresowania i wymagają od badacza przygotowania wszystkich „kategorii do analizy i interpretacji po wywiadzie” (s. 195). Oxford wspomina również o ankietach samoopisowych, które można podzielić na dwa typy: ankiety mniej ustrukturyzowane (lub subiektywne), które zawierają pytania otwarte i ukazują odpowiedzi pisemne osób uczących się, oraz ankiety o bardziej ustrukturyzowanej formie (lub obiektywne) (np. *SILL*), zwykle oparte na pytaniach wielokrotnego wyboru, łatwe do punktacji, analizy i podsumowania wyników uzyskanych w grupach uczniów, a także diagnozowania problemów poszczególnych uczniów (s. 199).

Wykorzystanie wywiadów strukturalnych można zilustrować badaniami przeprowadzonymi przez Naimana i in. (1978), O'Malley i in. (1985a) i Prokop (1989). Kwestionariusze zostały wykorzysta-

(3) Why did you select this/these strategy(ies)? (4) How well is/are the strategy(ies) working? (5) What other strategy(ies) could you use to accomplish your purpose?” (p. 81). Finally, it must be stressed that, as many experts agree, verbal reports complement and do not replace other data collection methods.

### Oral interviews and written questionnaires

Both oral interviews and written questionnaires, which are quite successful in detailed learner strategy research, may represent either immediate retrospection or delayed retrospection data collection methods. These two procedures elicit learner responses to sets of prepared questions, or probes, and may vary in their formats and degree of structure. Thus, they may vary from highly structured interviews and questionnaires, which impose the researcher's control and an established order of relevant, precise answers that usually undergo statistical analysis (e.g. yes/no questions), to unstructured instruments with “no particular questioning technique or no data coding form” (Oxford 1990, pp. 194-195) that let respondents feel quite free to discuss particular areas of interest, and require the researcher to prepare all “categories for analyzing and interpreting after the interview” (p. 195). Oxford also mentions self-report surveys that may be divided into two types: less-structured (or subjective) surveys, which contain open-ended questions and elicit responses of learner choice in writing, and more structured (or objective) surveys (e.g. *SILL*), usually based on multiple-choice questions, easy to score, analyze, and summarize the results obtained in learner groups, as well as diagnose the problems of individual students (p. 199).

The use of structured interviews can be exemplified by the research done by Naiman et al. (1978), O'Malley et al. (1985a), and Prokop (1989). Questionnaires were employed by Bialystok and Frohlich (1978), Willing (1987), and Politzer and McGroarty (1985). The danger most typically

ne przez Bialystok i Frohlich (1978), Willing (1987) oraz Politzer i McGroarty (1985). Niebezpieczeństwo najczęściej związane z zastosowaniem narzędzi ustrukturyzowanych polega na tym, że zbyt duża jednoznaczność ze strony badacza może wpłynąć na wybór odpowiedzi uczniów, a tym samym zmniejszyć ich obiektywizm. Ponadto odpowiedzi mogą być krótkie i uproszczone, a niektóre pytania mogą być źle interpretowane przez podmioty z powodu niejednoznacznego sformułowania (Cohen, Scott 1998). Wysoce ustrukturyzowane kwestionariusze i skale punktowania mogą również kierować treścią odpowiedzi ucznia, określać zadania i okoliczności, w których uczniowie powinni stosować strategie, i wpływać na typy strategii zgłaszane przy określonych okazjach. Dlatego Nunan (1992) twierdzi, że instrumenty półstrukturalne są najwygodniejszym narzędziem, ze względu na ich elastyczność, wprowadzoną przez podpowiedź, która nie określa formy odpowiedzi, dzięki czemu rozmówca może cieszyć się pewną mocą i kontrolą nad tym, co chce powiedzieć. Istotne jest to, że częściowo ustrukturyzowane i nieustrukturyzowane narzędzia pozwalają na dogłębne badanie tematu, chociaż zwielokrotniają ilość danych (Cohen, Scott 1998).

Wywiady i kwestionariusze można również różnicować pod względem stopnia formalności, jaki narzucają. Tak więc, nawet wysoce ustrukturyzowane instrumenty mogą być stosowane w nieformalny sposób, podczas gdy niestrukturalne mogą być administrowane formalnie. Jednak, jak zauważają Cohen i Scott (1998), narzędzia stosowane nieformalnie są zagrożone możliwością utraty obiektywizmu, podczas gdy te prowadzone zbyt formalnie mogą nie uzyskać prawdziwych informacji o stanach uczuciowych uczniów i strategiach społecznych szczególnie przez nich używanych. Oczywiście oba typy mogą być stosowane z różną liczbą respondentów, od jednego ucznia w szczególnym badaniu studium przypadku, po różne rozmiary wybranych grup uczniów. Ponadto badania na dużą skalę oferują możliwości tworzenia i testowania hipotez (s. 29–30).

Ponieważ metody oparte na natychmiastowej i opóźnionej retrospekcji mają charakter samoobjawowy, należy pamiętać, że zdolności uczniów do tworzenia opisów ich zastosowania strategii mogą się znacznie różnić (Rubin 1981). Na przykład Skehan (1989) wyjaśnia, że analitycznie myślący uczniowie mogą lepiej zastanowić się nad swoimi doświadczeniami edukacyjnymi; umiejętność ta z kolei może wpływać na bardziej prawdopodobny sukces w nauce języków. Z drugiej strony mniej zdolni uczniowie mogą nie posiadać świadomości metapoznawczej, która jest niezbędna w raportowaniu sposobu uczenia się (s. 80). Dlatego też wywiady i kwestionariusze dotyczące wykorzystania strategii mogą okazać się niedokładnym opisem tego, co uczniowie faktycznie robią, kiedy się uczą i komunikują (Politzer, McGroarty 1985). Może to wynikać z faktu, że uczący się są tylko częściowo świadomi lub nawet nieświad-

associated with the application of structured tools is that too much explicitness on the part of the researcher may direct learners' selection of responses and thus diminish their objectivity. Moreover, answers may be brief and simplistic, and some questions may be misinterpreted by subjects due to sometimes ambiguous wording (Cohen, Scott 1998). Highly structured questionnaires and rating scales may also direct learner response contents, determine the tasks and settings in which learners are supposed to use strategies, and influence the types of strategies reported on particular occasions. Therefore, Nunan (1992) claims that semi-structured instruments are the most convenient tools, due to their flexibility, introduced by a prompt that does not predetermine the form of response and, thus, the interviewee can enjoy some power and control over what he/she wants to say. What is vital is that semi-structured and unstructured tools allow for in-depth topic exploration, though they multiply the volume of data (Cohen, Scott 1998).

Interviews and questionnaires can also be differentiated by the degree of formality they impose. Thus, even highly structured instruments may be employed in informal ways, while unstructured ones can be administered formally. However, as Cohen and Scott (1998) notice, tools applied informally are endangered by the possibility of losing objectivity, while those conducted too formally may not elicit true information about learners' affective states and the social strategies they typically use. Obviously, both types can be applied with different numbers of respondents, from one learner in a detailed investigation of a case study, to different sizes of selected groups of learners. Additionally, large-scale surveys offer possibilities for creating and testing hypotheses (pp. 29-30).

As methods based on immediate and delayed retrospection are self-revelatory in nature, it is necessary to remember that learners' abilities to produce descriptions of their strategy use may vary considerably (Rubin 1981). Skehan (1989), for example, clarifies that analytically-thinking students may be more able to reflect on their learning experiences; this ability, in turn, may determine more probable success in language learning. Less successful students may, on the other hand, lack the necessary metacognitive awareness to report on how they learn (p. 80). Thus, interviews and questionnaires on strategy use may turn out to be inaccurate accounts of what learners actually do when they learn and communicate (Politzer, McGroarty 1985). This may result from learners' being only partly aware, or even unaware, of the use of some strategies, particularly when they estimate the frequency of appearance of a strategy, and report on the time and manner in which it is activated (Cohen, Scott 1998; Cohen 1987). Wenden (1986) also notes that learners may tend to generalize their experiences on the basis of particular instances.

domi korzystania z niektórych strategii, szczególnie gdy oceniają częstotliwość pojawiania się strategii i informują o czasie i sposobie jej aktywacji (Cohen, Scott 1998; Cohen 1987). Wenden (1986) zauważa również, że uczniowie mogą dążyć do uogólnienia swoich doświadczeń na podstawie konkretnych przypadków. Wiele danych uzyskanych w trakcie wywiadów ustnych i pisemnych kwestionariuszy to sprawozdania własne uczniów lub uogólnione (czasem bardzo subiektywne i niedokładne) oświadczenia. Zatem uczniowie mogą albo przeceniać, albo nie doceniać częstotliwości korzystania ze strategii, a ich odpowiedzi mogą być mniej dokładne (Cohen, Scott 1998). Seliger (1983) ma nawet wątpliwości czy uczniowie, mówiąc o produktach uczenia się, mogą informować o procesach uczenia się. Na dane gromadzone w ten sposób może także wpływać „stronniczość badaczy”.

Jednak Ericsson i Simon (1984), próbując zlokalizować strategie komunikacyjne w tekście, udowadniają, że jeśli dane są gromadzone na podstawie informacji kontekstowych, skojarzeń, które aktywują wspomnienia uczących się tuż po zakończeniu zadania (co również zmniejsza zaniki pamięci), bez informowania badanych, że zostaną poproszeni o retrospektywne odniesienie się do swoich działań, i bez zadawania dodatkowych pytań w celu uniknięcia „stronniczości badaczy”, dane retrospektywne można uznać za wiarygodne (por. Nunan 1992). W rzeczywistości wskazane jest uzupełnienie wyników uzyskanych w wywiadach i kwestionariuszach poprzez badanie ostatnich zachowań strategicznych ucznia poprzez zastosowanie technik samoobjawienia i samoobserwacji oraz innych metod (Cohen 1994, 1998). Poulisse (1990) zauważa również, że dane zebrane w wywiadach i kwestionariuszach pomagają zrekompenzować niedociągnięcia innych metod, takich jak te oparte na wykrywaniu wskaźników problemów (por. Poulisse, Bongaerts, Kellerman 1987).

O'Malley i Chamot (1990) uważają, że wywiady sterowane i kwestionariusze są szczególnie przydatne w badaniu szerokiego zakresu strategii. Omawiając zalety korzystania z wywiadów, podkreślają bogactwo opisów zastosowania strategii przez uczniów, wartość i pozytywny wpływ zainteresowania uczniów, motywację towarzyszącą wywiadam oraz dogłębność danych uzyskanych na temat wykorzystania strategii przy wybranych zadaniach językowych, mimo że narzędzia te mogą być czasochłonne (autorzy powołują się na przykład badania Grotjahn'a z 1987 r., w którym badacz zebrał 2000 stron transkryptów protokołów ustnych opartych na introspektywnych raportach) i mogą być zniekształcone przez chęć dostarczenia właściwych odpowiedzi przez uczniów. Z drugiej strony kwestionariusze ograniczają liczbę odpowiedzi udzielanych przez uczniów, ułatwiają zarządzanie danymi i upraszczają ich analizy, chociaż nie pozwalają na uzyskanie tak szczegółowych informacji jak wywiady (O'Malley, Chamot 1990).

Much of the data obtained through oral interviews and written questionnaires are learner self-reports, or generalized (sometimes highly subjective and inaccurate) statements. Thus, learners may either overestimate, or underestimate, the frequency of their strategy use, and their responses may be less accurate (Cohen, Scott 1998). Seliger (1983) even doubts whether students, talking about the products of learning, can report on the processes of learning. Finally, data gathered in these ways may be affected by 'researcher bias'.

Ericsson and Simon (1984), however, trying to locate communication strategies within a text, prove that if data is collected on the basis of contextual information, associations that activate learners' memories just after completion of a task (which also reduces memory lapses), without informing subjects that they will be asked to retrospect on their performance, and without asking extra questions to avoid 'researcher bias', retrospective data may be considered reliable (cf. Nunan 1992). In fact, it is advisable to complement the results obtained in interviews and questionnaires by examining recent learner strategic behaviour by the application of self-revelation and self-observation techniques and other methods (Cohen 1994, 1998). Poulisse (1990) also notes that the data collected in interviews and questionnaires helps to compensate for the shortcomings of other methods like those based on detection of problem indicators (cf. Poulisse, Bongaerts, Kellerman 1987).

O'Malley and Chamot (1990) report guided interviews and questionnaires to be especially useful in the examination of a wide range of strategies. Discussing the advantages of using interviews, they emphasize the richness of learners' descriptions of strategy use, the value and positive influence of learner interest, motivation accompanying interview procedures, and the depth of data obtained on strategy use with selected language tasks, even though the tools may be time-consuming (the authors refer to the example of Grotjahn's 1987 study, in which the researcher collected 2,000 pages of verbal protocol transcripts based on introspective reports) and may be distorted by the learners' desire to provide the right answers. Questionnaires, on the other hand, delimit the number of responses provided by learners, make the data more manageable, and simplify its analyses, though they do not allow such in-depth information to be obtained as interviews (O'Malley, Chamot 1990).

## Pamiętniki i dzienniki

Pamiętniki, dzienniki i notatki zyskują popularność jako bogate źródło informacji o procesach nauczania i uczenia się, a jak twierdzi Nunan (1992), są uważane za ważne instrumenty introspektywne w badaniach nad nauką języków. Pamiętniki, znane również jako „dzienniki pisane w pierwszej osobie” (Bailey, Ochsner 1983), jako narzędzia badawcze są wykorzystywane do badania wykorzystania strategii uczenia przez dłuższy okres czasu. Jest to regularnie dokumentowane w formie pisemnej refleksji na temat doświadczeń w nauce języków (Cohen, Scott 1998). Oxford (1990) dodaje, że te osobiste, zanotowane własnoręcznie zapisy badań etnograficznych mogą ujawnić „myśli, uczucia, osiągnięcia i problemy uczniów, a także ich wrażenia na temat nauczycieli, kolegów i rodzimych użytkowników języka” (s. 198). W ten sposób dostarczają informacji i wglądu w procesy uczenia się języków, które w przeciwnym razie mogłyby pozostać niezauważone (Larsen-Freeman, Long 1991) lub mogłyby pozostać niewykryte przez inne metody (np. procesy leżące u podstaw podatności psychologicznej uczenia, stanów afektywnych, preferowanych strategii uczenia się i możliwe konflikty ze stylami nauczycieli) (Nunan 1992). Oxford (1990) zauważa również, że prowadzenie dziennika jest samo w sobie produktywną strategią uczenia się, którą można skutecznie wykorzystać w celu podniesienia strategicznej świadomości uczniów, a także samoświadomości.

Oxford (1990) i Rubin (1981) wyróżniają dwa typy pamiętników: pamiętniki niesterowane, które są tworzone przez ucznia, a więc bardziej subiektywne i wolne w formie, stylu i treści, a także pamiętniki sterowane, które są mniej osobiste, ze względu na dostarczenie przez nauczyciela wskazówek dotyczących przedmiotu lub innych zagadnień analizowanych w takim pamiętniku. Pamiętniki sterowane często okazują się przydatne dla osób uczących się, które potrzebują wskazówek, jak zgłaszać wykorzystanie strategii. Ze względu na ich charakter, zachowywana jest prywatność pamiętników. Dlatego konieczne jest zawieranie umów z uczniami, jeśli naukowiec planuje je przeczytać lub jeśli uczniowie mają dzielić się nimi. Co więcej, jak zauważa Nunan (1989), „najważniejszą rzeczą w badaniach pamiętników jest to, aby wpisy były jak najbardziej uczciwe” (s. 58). Warto wspomnieć, że dzięki nowoczesnym postępom technologicznym badacze mogą również korzystać z dzienników elektronicznych, w których uczniowie mogą zastanowić się nad swoimi doświadczeniami edukacyjnymi i strategią za pomocą urządzeń elektronicznych (patrz Paige, Cohen, Shively 2004).

Hopkins (1985, cytowany w Nunan 1989, s. 58) wymienia następujące zalety prowadzenia pamiętników:

1. Bardzo łatwo się je prowadzi i nie są do tego potrzebne osoby postronne.
2. Zapewniają dobrą bieżącą dokumentację, która może zapewnić dobrą ciągłość.

## Diaries and journals

Diaries, journals, and field notes are gaining in popularity as rich sources of information about teaching and learning processes, and as Nunan (1992) claims, they are considered to be important introspective instruments in language learning research. Diaries, also known as ‘first-person journals’ (Bailey, Ochsner 1983), as research tools, are employed to examine learner strategy use over extended periods of time. This is regularly documented in the form of written reflections on language learning experiences (Cohen, Scott 1998). Oxford (1990) adds that these personal, self-reported ethnographic research records can reveal learners’ “thoughts, feelings, achievements, and problems, as well as their impressions of teachers, fellow students, and native speakers” (p. 198). Thus, they yield information and insights into language learning processes that otherwise could go unnoticed (Larsen-Freeman, Long 1991), or might remain undetected by other methods (e.g. processes which underlie learner psychological vulnerability, affective states, preferred learning strategies, and possible conflicts with teacher styles) (Nunan 1992). Oxford (1990) also notes that diary keeping is in itself a productive learning strategy that may be used effectively in order to raise learners’ strategic awareness, as well as self-awareness.

Oxford (1990) and Rubin (1981) mention two types of diaries: unguided diaries, which are learner-generated, thus more subjective and free in form, style and content, as well as guided diaries, which are less personal, due to the teacher’s provision of guidelines on the subject matter, or other issues under study in the diary. Guided diaries often prove useful for learners who need hints on how to report on their strategy use. By their nature, diaries are typically kept private. Therefore, it is necessary to make contracts with learners if the researcher plans to read them, or if learners are supposed to share diaries among themselves. Moreover, as Nunan (1989) notices, “The crucial thing about diary studies is that the entries should be as honest as possible” (p. 58). It seems worth mentioning that thanks to modern technological developments researchers can also use e-journals in which learners can reflect on their learning experiences and strategy use via electronic devices (see Paige, Cohen, Shively 2004).

Hopkins (1985, cited in Nunan 1989, p. 58) lists the following advantages of keeping a diary:

1. They are very simple to keep, and there is no outsider needed.
2. They provide a good on-going record which can provide good continuity.
3. The first-hand information they provide can be studied conveniently in the teacher’s own time.
4. They act as *aides-memoire*.

3. Nauczyciel może analizować dostarczone przez nie informacje z pierwszej ręki we własnym czasie.
4. Działają jako wspomnienia.
5. Pomagają odnosić się do poszczególnych wydarzeń i mogą być wykorzystywane do badania pojawiających się trendów.
6. Są bardzo przydatne, jeśli nauczyciel zamierza napisać studium przypadku.

Wymienia on także ich następujące wady:

1. Często trzeba sięgać po pomoce, takie jak arkusze analizy pytań, taśmy i transkrypcje, aby uzyskać konkretne informacje.
2. Nie można rejestrować konwersacji za pomocą notatek.
3. Rejestr w notatniku może być prowadzony jedynie w przypadku małej grupy, a nie całej klasy (oczywiście zależy to od tego, co nauczyciel chce zarejestrować).
4. Początkowo ich prowadzenie jest czasochłonne.
5. Mogą być bardzo subiektywne.

Lista korzyści powinna zostać poszerzona, ponieważ pamiętniki koncentrują uwagę uczniów i badaczy na tym, co wydaje się dla nich ważne, zwiększają samoświadomość metapoznawczą uczniów, świadomość językową i uczenia się języków, promują samodzielne uczenie się, pomagają we wzięciu odpowiedzialności za proces własnego uczenia się i mogą być prowadzone w dowolnym miejscu i przez każdego (Nunan 1992; Cohen, Scott 1998; Rubin 2003). Wreszcie, jak zauważa Halbach (2000), można je analizować na różne sposoby, przyjmując różne perspektywy (np. badać wykorzystanie strategii ucznia, wykrywać zmiany we wzorcach aktywacji strategii lub badać wpływ treningu strategii). Do wad zalicza się fakt, że prowadzenie pamiętnika, podobnie jak jego czytanie, nie tylko zajmuje dużo czasu, ale zwykle generuje duże ilości danych, z których nie wszystkie są przydatne dla badacza, a ich interpretacja może czasem powodować problemy (Nunan 1992). Ponadto, jeśli uczniowie sami wybiorą tematy, wpisy mogą być wybierane losowo i mogą one nie sugerować rzeczywistych strategii uczenia się. Co więcej, badacze zwykle nie są w stanie uogólnić wyników na wszystkie osoby uczące się drugiego języka, ze względu na ograniczoną liczbę osób biorących udział w badaniach pamiętników (Cohen, Scott 1998). Dlatego też wydaje się, że dobrze jest uzupełnić informacje płynące z pamiętnika z wynikami uzyskanymi przy użyciu innych narzędzi badawczych (patrz Ellis 2008 po więcej informacji; patrz Rubin 1981 po porady dotyczące prowadzenia pamiętników sterowanych i niesterowanych; patrz Spack, Sadow 1983 po omówienie „dzienników roboczych” lub opisy wysiłków podejmowanych w celu rozwijania umiejętności językowych i uczuć w związku z zadaniem, na które nauczyciel odpowiada również w piśmie; patrz Cohen 1998 po związane dyskusje na temat „dzienników dialogowych”, które dotyczą również wszelkiego rodzaju uczuć i myśli i angażują pisemną rozmowę między uczniem a nauczycielem na tematy wybrane przez ucznia).

5. They help to relate incidents and can be used to explore emerging trends.

6. They are very useful if the teacher intends to write a case study.

He also enumerates the following disadvantages:

1. There is often a need to fall back on aids such as question-analysis sheets, tapes, and transcripts for specific information.
2. Conversation is impossible to record through field notes.
3. A notebook record can be kept of a small group, but not with the whole class (of course, this depends on what it is that the teacher wants to record).
4. They are initially time-consuming to keep.
5. They can be highly subjective.

The list of advantages should be extended, because diaries focus learners' and researchers' attention on what seems important to them, raise learners' metacognitive self-awareness, language and language learning awareness, promote autonomous learning, help in taking responsibility for one's own learning process, and can be kept anywhere and by anyone (Nunan 1992; Cohen, Scott 1998; Rubin 2003). Last but not least, as Halbach (2000) notes, they can be analyzed in varied ways, taking different perspectives (e.g. explore learner strategy use, detect changes in strategy activation patterns, or investigate the influence of strategy training). Disadvantages also include the fact that diary keeping, as well as reading, is not only time-consuming but usually produces large amounts of data, not all of which is useful to the researcher, and their interpretation may sometimes cause problems (Nunan 1992). Moreover, if learners choose topics themselves, the entries may be randomly selected and not suggestive about any learning strategies in actual use. Additionally, researchers are usually unable to generalize the findings to all L2 learners, due to the limited numbers of subjects involved in diary studies (Cohen, Scott 1998). Thus, it seems desirable to support diary outcomes with results obtained by the use of other research tools (for more information see Ellis 2008; see Rubin 1981 for advice on guided and unguided diary-keeping; see Spack, Sadow 1983 for a discussion of 'working journals,' or learner descriptions of efforts made to develop linguistic skills and feelings raised about the task, to which the teacher responds in writing too; see Cohen 1998 for concise discussions on 'dialogue journals' which also address all kinds of feelings and thoughts, and involve learner-teacher written conversation on topics chosen by the student).

## Studia wspomnień

Cohen i Scott (1998) przedstawiają inną, zwykle nieuporządkowaną metodę oceny wykorzystania strategii ucznia. Ta metoda wymaga od ucznia zapamiętania i zrekonstruowania wybranego wcześniejszego doświadczenia w nauce języka i obejmuje nie tylko opisy, ale także bardziej subiektywne interpretacje i porównania czasami odległych przeszłych wydarzeń edukacyjnych. Z powodu upływu czasu i ograniczeń pamięci takie doświadczenia są zwykle postrzegane i raportowane jako całościowe, i często są porównywane z innymi doświadczeniami uczenia się drugiego języka. Wspomnienia ucznia jako opisy najważniejszych doświadczeń edukacyjnych mogą przybierać formę pisemnych narracji, a nawet wierszy. Mogą one składać się z odpowiedzi udzielonych podczas wywiadów ustnych i mogą im towarzyszyć informacje zapisane na taśmie i transkrybowane. Najważniejsza zaleta tych badań polega na tym, że zapewniają one swobodę organizowania wspomnień w sposób wybrany przez ucznia.

Kolejną wielką zaletą tej metody jest dodatkowa możliwość gromadzenia bogatych danych na temat tego, jak uczniowie radzili sobie w określonych momentach i etapach rozwoju ich umiejętności językowych, jak poradzili sobie z problemami w nauce i komunikacji, jakie uczucia i emocje towarzyszyły tym sytuacjom oraz jak dokładnie sobie z nimi poradzili. W ten sposób uczniowie mogą również uzyskać nowy wgląd we własne preferencje uczenia się i odkryć strategiczne zachowania, które są dla nich najlepsze. W rezultacie mogą podnieść swoją samoświadomość, skuteczniej zarządzać przyszłymi wysiłkami i stać się bardziej samodzielni w dalszej nauce języka. Co więcej, odległość w czasie, dzieląca obecne wspomnienia i przeszłe doświadczenia, pozwala uczniowi na zwiększenie obiektywizmu w opisie i zapewnia ogólne podsumowanie, a nie szczegółowy raport z wydarzenia z przeszłości. Cohen i Scott (1998) mają nadzieję, że rosnąca liczba badań nad wspomnieniami pomoże znaleźć wzorce w procesach przypominania i pokaże, że niektóre zachowania strategiczne są łatwiejsze do odzyskania z pamięci niż inne (np. lepsze wspomnienia strategii afektywnych, które pomogły w radzeniu sobie z problemami uczenia się i słabsze wspomnienia strategii uczenia się gramatyki).

Główna wada badań nad pamięcią związana jest z upływem czasu i zanikaniem pamięci ucznia, co może uniemożliwić podanie niezbędnych szczegółów. Dlatego badacz zwykle jest w stanie zebrać tylko ogólne stwierdzenia na temat strategii zastosowanych w określonych sytuacjach. Co więcej, mogą one stać się mniej wiarygodne z powodu zwykle występujących tendencji uczniów do reinterpretacji przeszłych wydarzeń w dość kreatywny i/lub wysoce indywidualny sposób. W związku z tym badania wspomnień należy raczej traktować jako anegdotyczne historie uczniów i raczej zniekształcone raporty osobiste (Cohen, Scott 1998).

## Recollection studies

Cohen and Scott (1998) present another, usually unstructured method of assessment of learner strategy use. This method requires the learner to recollect and reconstruct a selected prior language learning experience, and involves not only descriptions but also more subjective interpretations and comparisons of sometimes distant past learning events. Due to time lapses and memory limitations, such experiences are usually perceived and reported on as wholes, and are often compared to other L2 learning experiences. Learner recollections as descriptions of crucial learning experiences, may take the form of written narratives or even poems. They can consist of answers provided in the course of oral interviews and may be accompanied by information recorded on tape and transcribed. The most important advantage of these studies lies in the fact that they ensure freedom to organize recollections in the ways the learner chooses.

Another great advantage of this method lies in the additional possibility to gather rich data on how learners coped at particular times and stages of their language development, how they got over learning and communicative problems, what feelings and emotions accompanied those situations, and how exactly they dealt with them. Thus, in this way learners themselves may also gain new insights into their own learning preferences and discover strategic behaviours that work best for them. As a result, they can raise their self-awareness, manage their future efforts more effectively, and become more autonomous in further language study. Moreover, distance in time, parting the present recollection and past experiences, allows the learner to have increased objectivity in the description and provide an overall summary rather than a detailed report of a past event. Cohen and Scott (1998) hope that growing numbers of recollection studies will help to find patterns in recollective processes and show that certain strategic behaviours are more easily retrievable from memory than others (e.g. better memories of affective strategies that helped in coping with learning problems and weaker memories of grammar learning strategies).

The main disadvantage of recollection studies is associated with time and learner memory lapses that may prevent them from providing essential details. Therefore, the researcher is usually able to gather only general statements about strategies employed in particular situations. These, moreover, may become less reliable due to typically occurring learner tendencies to reinterpret past events in a quite creative and/or highly individualistic manner. As a result, recollective studies should rather be treated as anecdotal learner histories and possibly distorted personal reports (Cohen, Scott 1998).



## Śledzenie komputerowe

Strategie uczenia się języków można również badać metodą opartą na stosowaniu programów komputerowych, których potencjał nie został jeszcze w pełni odkryty. Jak wyjaśniają Cohen i Scott (1998), analizowane strategie można badać (ze świadomością ucznia lub bez niej) „przy użyciu funkcji zasobów towarzyszących programom do edycji tekstu, kolejności elementów w czytaniu tekstu do jego zrozumienia lub w tworzeniu tekstu pisanego oraz przy wyborze prędkości zadań związanych z czytaniem i pisanem” (s. 44–45). Dlatego na przykład program śledzący do zadań pisemnych dostarczy uczniowi i automatycznie zarejestruje jego korzystanie z funkcji zasobów (np. słowniki, tezaury, książki o gramatyce, sprawdzanie stylu lub sprawdzania pisowni itp.). W ten sposób można skutecznie wyeliminować problemy związane z zniekształceniem danych z powodu niedokładności i nieświadomości człowieka, a strategie aktywne w procesie pisania można rzetelnie zgłaszać.

O ile metoda wydaje się dość skuteczna w badaniu niektórych rodzajów wypowiedzi pisemnej ucznia, Cohen i Scott (1998) podkreślają, że nie nadaje się ona tak dobrze do badania strategii, które nie są związane z wykorzystaniem funkcji zasobów komputerowych (np. sugestie znaczeń słów lub niektórych strategii komunikacji) oraz tych, które pochodzą z ustnych wypowiedzi ucznia. Poza tym liczba i rodzaje funkcji zasobów komputerowych mogą być same w sobie ograniczone, w związku z czym uczniowie mogą sięgać tylko po te, które są dostępne. Ponadto częstotliwość stosowania poszczególnych funkcji zasobów może ulec zmianie, ponieważ niektórzy uczniowie mają większe umiejętności obsługi programów komputerowych. Wreszcie, takie programy nie są jeszcze powszechnie dostępne.

## Przykłady instrumentów badań praktycznej aktywacji strategii i uwagi końcowe

Należy dodać, że zarówno teoretycy, jak i praktycy, którzy są zainteresowani diagnozowaniem aktualnych wzorców aktywizacji strategii swoich uczniów, mogą sięgnąć po praktyczny kwestionariusz złożony z kartki papieru i ołówka „Spis strategii uczenia się języka (SILL)” opracowany przez Rebecę L. Oxford (1990). Narzędzie zostało opublikowane w ponad dwudziestu językach i wykorzystane w licznych badaniach na całym świecie; w rzeczywistości, jak podkreślają White, Schramm i Chamot (2007), jest to najczęściej stosowany, najbardziej aktualny i niezawodny instrument badawczy do strategii uczenia się języka (por. Hsiao, Oxford 2002). Kwestionariusz umożliwia pomiar szeregu bezpośrednich i pośrednich strategii uczenia się i jest dostępny w różnych formach, tj. dla osób anglojęzycznych uczących się języków obcych oraz dla osób uczących się języka angielskiego jako języka obcego. Jak podkreśla Oxford (1990, 2001, 2002,

## Computer tracking

Language learning strategies can also be examined with a method based on employing computer programmes whose potential has not yet been fully discovered. As Cohen and Scott (1998) explain, the strategies under scrutiny can be investigated (with or without the learner's awareness) “with the use of resource functions accompanying word processing programs, the order of elements in reading text for comprehension or in producing written text, and the choice of speed for reading and writing tasks” (pp. 44-45). Therefore, a tracking programme for writing tasks, for instance, will supply and automatically record learner use of resource functions (e.g. dictionaries, thesauruses, reference grammar books, style or spell-checkers, etc.). In this way, problems of data distortion due to human inaccuracy and unawareness can be effectively eliminated, and strategies activated in the process of writing can be reliably reported on.

As much as the method seems quite effective in the examination of certain types of learner written production, Cohen and Scott (1998) stress that it is not so suitable for the investigation of those strategies that are not associated with the use of computer resource functions (e.g. inferencing of word meanings, or some communication strategies), and those which come from learner oral production. Besides, the number and types of computer resource functions may themselves be limited and, consequently, allow learners to reach only for those available. Additionally, the frequency of application of particular resource functions may become altered due to some learners having greater skills at manipulating computer programmes. Last but not least, such programmes are not yet widely available.

## Examples of practical strategy activation research instruments and final remarks

It must be added that both theorists and practitioners who are interested in diagnosing their students' current patterns of strategy activation can reach for a practical paper-and-pencil questionnaire *The Strategy Inventory of Language Learning (SILL)* devised by Rebecca L. Oxford (1990). The tool has been published in more than twenty languages and employed in numerous studies across the world; in fact, as White, Schramm and Chamot (2007) stress, it is the most widely applied, valid and reliable language learner strategy use research instrument (cf. Hsiao, Oxford 2002). The questionnaire allows for the measurement of a number of direct and indirect learning strategies and is available in different forms, i.e. for English-speaking learners of foreign languages and for ESL learners. As Oxford (1990, 2001, 2002, 2011) emphasizes, assessing learner styles and strategies contributes to greater understanding of learner needs; however, teachers

2011), ocena stylów i strategii uczniów przyczynia się do lepszego zrozumienia ich potrzeb; nauczyciele mogą jednak również korzystać z tego narzędzia w celu diagnozowania własnych stylów i strategii oraz uświadamiania sobie własnych preferencji edukacyjnych. Innymi praktycznymi narzędziami zalecanymi do użytku w klasie i do samooceny są: Badanie strategii językowych - oparte na umiejętnościach narzędzie do badania aktywacji strategii za pomocą zadań ze słuchania, mówienia, czytania, pisania, słownictwa i tłumaczenia autorstwa Cohena, Oxford i Chi (2003) lub jego poprawiona wersja (patrz Paige, Cohen, Shively 2004), Spis użycia strategii językowych opracowany przez Cohena i Chi (Cohen i in. 2005), Ankieta na temat stylu uczenia się: ocena własnych stylów uczenia się przygotowana przez Cohena, Oxford i Chi (ibid.), a ponieważ nauki języka nie można oddzielić od nauki o kulturze, wskazane wydaje się zastosowanie Spisu strategii uczenia się o kulturze opracowanego przez Paige, Rong, Zheng i Kappler (ibid.). Ponadto w klasach dla młodych uczniów nauczyciele mogą korzystać z Ankiety dotyczącej strategii językowej dla młodych uczniów oraz Ankiety dotyczącej stylu uczenia się dla młodych uczniów: Ocena własnych stylów uczenia się autorstwa Cohena i Oxford (2001, 2002, Cohen, Weaver 2006). Najważniejsze jest to, że takie narzędzia można łatwo zastosować w ramach regularnych kursów nauczania/uczenia się języka, a niektóre z nich mogą być również używane indywidualnie przez uczniów. Większość kwestionariuszy była lub jest ciągle aktualizowana i udoskonalana. White, Schramm i Chamot (2007) dodają również, że Mokhtari opracował ważny i niezawodny instrument - Spis strategii czytania - świadomość metapoznawcza (MARSİ) oraz zrewidował i przetestował Ankiety strategii czytania (SORS), podczas gdy Vandergrift i in. (2006) opracowali Kwestionariusz świadomości metakognitywnej - słuchanie (MALQ), a Finkbeiner (2005) wykorzystał nowe kwestionariusze do pomiaru szerszego czynnika związanych ze zrozumieniem tekstu czytanego (s. 96-97).

Ci, którzy nie uważają się za wystarczająco dobrze przygotowanych do stawienia czoła wyzwaniu, mogą skorzystać z dostępnej literatury, książek i czasopism, uczestniczyć w profesjonalnych kursach, konferencjach i warsztatach, które mogą pomóc im dowiedzieć się więcej o indywidualnych preferencjach uczniów, strategiach uczenia się języków i metodach badań strategii (np. Reid 1995; Rubin, Thompson 1994; Macaro 2001; Grenfell, Harris 2002; Brown 2002; Tashakkori, Teddlie 2003; Mackey, Gass 2005; Cohen, Macaro 2007; Cohen i in. 2005; Paige i in. 2012). Wydaje się również, że warto rozważyć opis oceny strategii Oxford z 2011 r. w ramach jej nowego Modelu strategicznej samo-regulacji (*S<sup>2</sup>R*) nauki języków, który umożliwia różnorodne sposoby prowadzenia badań i gromadzenia danych na temat samoregulujących strategii uczenia się drugiego języka. Badacze mogą również rozważyć inną opcję eksperymentowania z kilkoma

can also use the tool in order to diagnose their own styles and strategies and become more aware of their own learning preferences. Other practical tools recommended for classroom use and self-assessment are, for example, the *Language Strategies Survey* - a skill-based tool for researching strategy activation with listening, speaking, reading, writing, vocabulary and translation tasks by Cohen, Oxford and Chi (2003) or its revised version (see Paige, Cohen, Shively 2004), the *Language Strategy Use Inventory* constructed by Cohen and Chi (in Cohen et al. 2005), the *Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles* prepared by Cohen, Oxford and Chi (ibid.) and, since language learning cannot be separated from culture learning, it seems advisable to employ the *Culture-Learning Strategies Inventory* devised by Paige, Rong, Zheng and Kappler (ibid.). Moreover, in young learner classes teachers can use *Young Learners' Language Strategy Use Survey* and *Learning Style Survey for Young Learners: Assessing Your Own Learning Styles* by Cohen and Oxford (2001, 2002, in Cohen, Weaver 2006). What is most important is the fact that such tools are easily applicable within regular language teaching/learning courses and some can be used by individual learners on their own as well. Most of the questionnaires have been or are constantly being revised and refined. Last but not least, White, Schramm and Chamot (2007) also add that Mokhtari developed a valid and reliable instrument - the *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSİ), and revised and pilot-tested the *Survey of Reading Strategies* (SORS), while Vandergrift et al. (2006) devised the *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ) and Finkbeiner (2005) used new questionnaires for measuring a number of factors related to reading comprehension (pp. 96-97).

Those who do not consider themselves sufficiently well prepared to face the challenge can refer to available literature, books and journals, attend professional courses, conferences and workshops, which may help them discover more about individual learner preferences, language learning strategies, and strategy research methods (e.g. Reid 1995; Rubin, Thompson 1994; Macaro 2001; Grenfell, Harris 2002; Brown 2002; Tashakkori, Teddlie 2003; Mackey, Gass 2005; Cohen, Macaro 2007; Cohen et al. 2005; Paige et al. 2012). It also seems worth considering Oxford's 2011 description of strategy assessment within her new *Strategic Self-Regulation (S<sup>2</sup>R) Model* of language learning, which allows for varied ways of conducting research and collecting data on self-regulated L2 learning strategies. Researchers may also consider another option of experimenting with several methods applied in varied combinations, and comparing their results. In fact, to increase the accuracy, validity, and reliability of studies investigating learner strategy use, it seems that the best solution is to apply methodological triangulation and administer at

metodami stosowanymi w różnych kombinacjach i porównywania ich wyników. W rzeczywistości, aby zwiększyć dokładność, trafność i wiarygodność badań dotyczących wykorzystania strategii ucznia, wydaje się, że najlepszym rozwiązaniem jest zastosowanie triangulacji metodologicznej i administrowanie co najmniej dwóch różnych narzędzi do gromadzenia danych (Drożdżał-Szelest 1997; Oxford 2011). Może to z pewnością skutkować większą ilością danych, dostarczyć bardziej przydatnych informacji o potencjalnie wzmocnionej trafności i wiarygodności, a także stworzyć pełniejszy obraz aktualnego wykorzystania strategii przez ucznia. Wyniki mogą z kolei okazać się kluczowe dla późniejszego planowania, projektowania i stosowania skutecznych programów szkoleń strategicznych, które mogą pomóc uczniom w zwiększeniu preferencji edukacyjnych, a także w opracowaniu i wzbogaceniu repertuaru strategii. Również powszechnie dostępne przewodniki szkoleniowe dotyczące strategii, książki poświęcone strategiom (np. Ellis i Sinclair 1989; Oxford 1990, 2011; Chamot i in. 1999; Chamot 2009) oraz liczne artykuły na ten temat oferują praktyczne sposoby identyfikacji i oceny strategii uczniów w danym momencie ich rozwoju znajomości drugiego języka. Na koniec należy podkreślić, że w ramach strategicznych podejść do nauczania języków i uczenia się ich, wiedza oparta na teorii i wynikach badań, a także uzyskana dzięki zastosowaniu różnych metod gromadzenia danych, które pozwalają na ocenę obecnej strategii uczniów stosowanie musi być połączona ze znajomością czynników, które determinują wybory strategii ucznia i sposobów aktywacji strategii.

## Wnioski

Jak pokazano w artykule, wszystkie przedstawione strategie uczenia się wykorzystują metody identyfikacji i oceny lub narzędzia oceny, które wnoszą cenny wkład w wiedzę badaczy i nauczycieli na temat stosowania strategii uczenia się i używania języka przez osoby uczące się. Jednak każda z nich ma również ograniczenia. Tak więc, jak słusznie twierdzą Cohen i Scott (1998, s. 46), „wybranie metody oceny, która przyniesie nam pożądany rodzaj informacji” jest tu wyzwaniem. Dlatego badacze muszą najpierw przemyśleć powody, dla których chcą dowiedzieć się więcej na temat korzystania ze strategii przez swoich uczniów, a następnie określić kwestie dotyczące rodzaju informacji, które chcą zgromadzić, ilości czasu dostępnego na procedury oceny strategii, stopnia szczegółowości, jaki chcą uzyskać, a także poziomu trudności zastosowania wybranych metod i złożoności uzyskanych analiz danych (por. Oxford 1990). Wyniki badań mogą mieć ważne implikacje pedagogiczne, ponieważ można je wykorzystać jako punkt wyjścia do procesu szkolenia strategii ucznia w klasie i poza nią, tj. do instrukcji opartych na strategiach (SBI) lub instrukcji opartych na stylach i strategiach (SSBI) w edukacji

least two different data-gathering tools (Drożdżał-Szelest 1997; Oxford 2011). This may certainly yield more data, offer more useful information of possibly strengthened validity and reliability, and create a more complete picture of learner current strategy use. The outcomes may, in turn, prove crucial to subsequent planning, design, and application of effective strategy training schemes which can help learners stretch their learning preferences, as well as develop and enrich strategy repertoires. Also commonly available strategy training guidebooks, strategy-related books (e.g. Ellis and Sinclair 1989; Oxford 1990, 2011; Chamot et al. 1999; Chamot 2009) and numerous articles on the topic offer practical ways of identifying and assessing learners' strategies at a given point of their L2 development. Finally, it needs to be stressed that within strategy-oriented approaches to language teaching and learning, knowledge built on the theory and research results, as well as obtained by the application of different data collection methods that allow for the assessment of learners' current strategy use must be combined with knowledge of the factors that determine learner strategy choices and the ways in which strategies are activated.

## Conclusions

As evidenced in the article, all the presented learning strategy use identification and evaluation methods or assessment tools offer some valuable contributions to researcher and teacher knowledge of learner employment of strategies for language learning and language use. However, each of them has also limitations. Thus, as Cohen and Scott (1998, p. 46) rightly claim, the challenge is “to choose an assessment method that will provide the desired type of information.” Therefore, researchers need to reconsider the reasons why they want to know more about their learners' use of strategies first, and then determine the issues of the kind of information they wish to collect, the amount of time available for strategy assessment procedures, the degree of detail they want to obtain, as well as the level of difficulty of application of the chosen methods and complexity of the data analyses obtained (cf. Oxford 1990). The results of the research may have important pedagogical implications since they can be used as the starting point for the process of learner strategy training in the classroom and beyond it, i.e. for strategies-based instruction (SBI) or styles-and-strategies-based instruction (SSBI) in

językowej. To z kolei może zachęcić uczniów do poszerzania indywidualnych preferencji uczenia się, opracowywania i wzbogacania repertuaru strategii uczenia się języków oraz ułatwiania przyszłej samoregulacji lub autonomicznej nauki języków oraz ciągłego uczenia się przez całe życie. Mając powyższe na uwadze, jak stwierdza Oxford (2011, s. 239-240): „naszym celem musi być efektywna praca z dostępnymi narzędziami i otwartość na nowe narzędzia badawcze, które mogą się pojawić”.

language education. This, in turn, may encourage learners to stretch their individual learning preferences, develop and enrich language learning strategy repertoires, and facilitate future self-regulated or autonomous language learning, and continued lifelong learning. Having all that in mind, as Oxford (2011, pp. 239-240) states, “Our goal must be to work effectively with the tools at hand and be open to new research tools that might emerge.”

## Literatura / References

1. Abraham R. G., Vann R. J. (1996), Using task products to assess second language learning processes. *Applied Language Learning* 7 (1-2), pp. 61-89.
2. Allwright D., Bailey K. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
3. Anderson N. J. (2003), Reading. In: Nunan D. (Ed.), *Practical English Language Teaching*. McGraw Hill, New York, pp. 67-86.
4. Bailey K. M., Ochsner R. (1983), A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science. In: Bailey K. M., Long M. H., Peck S. (Eds.). *Second Language Acquisition Studies*. Newbury House, Rowley MA, pp. 188-198.
5. Bialystok E., Frohlich M. (1978), Variables of classroom achievement in second language learning. *The Modern Language Journal*, 62(4), pp. 327-336. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1978.tb02403.x>
6. Brown, H. D. (2002), *Strategies for success*. White Plains, NY: Longman Pearson.
7. Brown H. D. (2007), *Principles of Language Learning and Teaching*. 5<sup>th</sup> ed. Pearson Education, Longman, White Plains, NY.
8. Chamot A. U. (2004), Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), pp. 14-26,
9. [http://www.google.pl/webhp?nord=1&gws\\_rd=cr&ei=DRtGVe2AEqSxygP6rIEQ#nord=1&q=e-flt.nus.edu.sg%2Fv1n12004%2Fchamot.pdf](http://www.google.pl/webhp?nord=1&gws_rd=cr&ei=DRtGVe2AEqSxygP6rIEQ#nord=1&q=e-flt.nus.edu.sg%2Fv1n12004%2Fchamot.pdf) (21 June 2018).
10. Chamot A. U. (2009), *The CALLA Handbook*. Pearson Longman, White Plains, NY.
11. Chamot A. U., Barnhardt S., El-Dinary P.B., Robbins J. (1999), *The Learning Strategies Handbook*. Addison Wesley Longman, White Plains, NY.
12. Chesterfield R., Chesterfield K. B. (1985), Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics* 6, pp. 45-59. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.45>
13. Cohen A. D. (1987), Studying Learner Strategies: How We Get the Information. In: Wenden A. L., Rubin J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 31-40.
14. Cohen A. D. (1994). Verbal Reports on Learning Strategies. *TESOL Quarterly* 28(4), pp. 678-683.
15. Cohen, A. D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Addison Wesley Longman, New York.
16. Cohen A. D., Aphek E. (1981), Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), pp. 221-236. <https://doi.org/10.1017/S0272263100004198>
17. Cohen A. D., Macaro E. (Eds.) (2007), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford University Press, Oxford.
18. Cohen A. D., Olshtain E. (1993), The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly* 27(1), pp. 33-56. <https://doi.org/10.2307/3586950>
19. Cohen A. D., Oxford R. L., Chi J. C. (2003), *Language Strategy Use Inventory*. <http://www.carla.umn.edu/maxa/documents/language-inventory.pdf>, accessed 20 January 2019.
20. Cohen A. D., Paige R. M., Shively R. L., Emert H. A., Hoff J. G. (2005), *Maximizing Study Abroad Through Language and Culture Strategies: Research on Students, Study Abroad Program Professionals, and Language Instructors*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
21. Cohen A. D., Scott K. (1998), A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. In: Cohen A. D. (Ed.), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Addison Wesley Longman, New York, pp. 26-64.
22. Cohen A. D., Weaver, S. J. (2006), *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
23. Dakowska M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
24. Dornyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.

25. Drożdżał-Szelest K. (1997), *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*. MOTIVEX, Poznań.
26. Ellis G., Sinclair, B. (1989), *Learning to Learn English: A course in Learner Training*. Cambridge University Press, Cambridge.
27. Ellis R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
28. Ericsson K. A., Simon H. A. (1980), Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, pp. 215-251. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.3.215>
29. Ericsson K. A., Simon H. A. (1984), *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. MIT Press, Cambridge, Mass.
30. Ericsson K. A., Simon H. A. (1987), Verbal reports on thinking. In: Faerch C., Kasper G. (Eds.). *Introspection in Second Language Research*. Multilingual Matters, Clevedon, UK, pp. 24-53.
31. Grenfell M., Harris V. (2002), *Modern Languages and Learning Strategies: In theory and practice*. Routledge, London and New York. <https://doi.org/10.4324/9780203013823>
32. Griffiths C. (Ed.) (2008), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667>
33. Halbach A. (2000), Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study. *System* 28/1, pp. 85-96. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00062-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00062-7)
34. Hayes J. R., Flower L. (1983), Uncovering cognitive processes in writing. In: Mosenthal P., Tamor L., Walmsley S. A. (Eds.). *Research in Writing: Principles and Methods*. Longman, New York.
35. Hosenfeld C. (1984). Case studies of ninth grade readers. In: Alderson J. C., Urquhart A. H. (Eds.). *Reading in a Foreign Language*. Longman, London, pp. 231-249.
36. Hsiao T. Y., Oxford R. L. (2002), Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal* 86, iii, pp. 368-383. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00155>
37. Huckin T., Bloch J. (1993). Strategies for inferring word-meanings in context: a cognitive model. In: Huckin T., Haynes M., Coady J. (Eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood NJ, Ablex, pp. 153-178.
38. Kellerman E., Bongaerts T., Poulisse N. (1987). Strategy and system in L2 referential communication. In: Ellis, R. (Ed.), *Second Language Acquisition in Context*. Prentice Hall, New York / London, pp. 100-111.
39. Leaver B. L., Ehrman M., Shekhtman B. (2005), *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610431>
40. Macaro E. (2001), *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. Continuum, London and New York.
41. Mackey A., Gass S. (2005), *Second Language Research: Methodology and Design*. NJ: Erlbaum, Mahwah.
42. McDonough S. H. (1995), *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. Edward Arnold, London.
43. McDonough S. H. (1999), Learner Strategies. *Language Teaching* 4(1), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800013574>
44. Naiman N., Frohlich M., Stern H. H., Todesco A. (1978/1996), *The Good Language Learner*. Modern Languages in Practice: 4. Multilingual Matters, The Ontario Institute For Studies in Education.
45. Nunan D. (1989), *Understanding Language Classrooms*. Prentice Hall, Cambridge.
46. Nunan D. (1992), *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
47. Larsen-Freeman D., Long M. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, New York.
48. O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
49. O'Malley J. M., Chamot A.U., Stewner-Manzanaraes G., Kupper L., Russo R. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), pp. 21-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>
50. O'Malley J. M., Chamot A. U., Stewner-Manzanaraes G., Russo R., Kupper L. (1985b). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, pp. 557-584. <https://doi.org/10.2307/3586278>
51. Oxford R. L. (1989), Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), pp. 235-247. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90036-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90036-5)
52. Oxford R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers, Boston.
53. Oxford R. L. (2001), Language Learning Styles and Strategies. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle, Boston, MA, pp. 359-366.
54. Oxford R. L. (2002), *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*. In: J. C. Richards, W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 124-132. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.018>
55. Oxford R. L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Longman, Pearson Education, Harlow.

56. Paige R. M., Cohen A. D., Kappler B., Chi J. C., Lassergard J. P. (2012), *Maximizing Study Abroad: A Student's Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. University of Minnesota, Minneapolis.
57. Paige R. M., Cohen A. D., Shively R. L. (2004), Assessing the impact of a strategies-based curriculum on language and culture learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, pp. 253-276.
58. Politzer R. L., McGroarty M. (1985), An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly* 19, pp. 103-123. <https://doi.org/10.2307/3586774>
59. Poulisse N. (1990), *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Mouton de Gruyter, Berlin.
60. Prokop M. (1989), *Learning strategies for second language users*. The Edwin Mellen Press, Lewinon, N.Y.
61. Reid J. (Ed.). (1995), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Heinle&Heinle, Thomson International, Boston.
62. Rubin J. (1981), Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), pp.117-131. <https://doi.org/10.1093/applin/2.2.117>
63. Rubin J. (1987), Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology. In: A. L. Wenden, Rubin J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 15-30.
64. Rubin J. (2003), Diary writing as a process: Simple, useful, powerful. *Guidelines* 25/2, pp. 10-14.
65. Rubin J., Thompson I. (1994), *How to Be a More Successful Language Learner* (2<sup>nd</sup> ed). Heinle&Heinle, Boston.
66. Seliger H. W. (1983), The language learner as a linguist: of metaphors and realities. *Applied Linguistics* 4(3), pp. 178-191. <https://doi.org/10.1093/applin/4.3.179>
67. Skehan P. (1989), *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold, London.
68. Spack R., Sadow C. (1983), Student-teacher working journals in ESL freshman composition. *TESOL Quarterly*, 17(4), pp. 575-594. <https://doi.org/10.2307/3586614>
69. Tashakkori A., Teddlie C. (Eds.).(2003), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. CA: Sage, Thousand Oaks.
70. Wenden A. L. (1985), Learner strategies. *TESOL Newsletter* 19(5), pp. 1-7.
71. Wenden A. L. (1986), What do second language learners know about their language learning. A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics* 7(2), pp. 186-201. <https://doi.org/10.1093/applin/7.2.186>
72. Wenden A. L. (1987), Conceptual Background and Utility. In: Wenden A. L., Rubin J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 3-13.
73. Wenden A. L. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall, Cambridge.
74. White P. (1980), Limitations on verbal report of internal events. *Psychological Review*, 87, pp. 105-112. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.1.105>
75. White C., Schramm K., Chamot A. U. (2007), *Research methods in strategy research: re-examining the toolbox*. In: Cohen A. D., Macaro E. (Eds.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford University Press, Oxford.
76. Williams M., Burden R. L. (2004), *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
77. Willing K. (1987), *Learning Styles and Adult Migrant Education*. National Curriculum Resource Centre, Adelaide.