

Strategie uczenia się języka obcego a czynniki środowiskowe¹

Foreign language learning strategies and environmental factors

Key words: didactics, foreign language learning, learning strategies, environmental factors, developing an ability to learn.

Abstract: The intent of the present study is to investigate the relationship between language learning strategies and environmental factors. For this purpose, a questionnaire *The Strategy Inventory for Language Learning* by R. Oxford (version 7.0) was administered to 371 secondary school students learning English in the Kuyavian-Pomeranian Voivodeship. The research shows that there is a link between students' strategic behavior and the knowledge of a foreign language and their parents' education. The conclusions of the study may be of interest to education theorists, teachers and parents.

Słowa kluczowe: dydaktyka, nauka języka obcego, strategie uczenia się, czynniki środowiskowe, rozwijanie zdolności uczenia się.

Streszczenie: Celem badania jest ukazanie związku pomiędzy strategiami uczenia się a czynnikami środowiskowymi. Próbę badawczą stanowiło 371 uczniów uczących się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących w województwie kujawsko-pomorskim, a do zebrania materiału wykorzystano kwestionariusz ankiety *Inwentarz Strategii Uczenia się Języka* (wersja 7.0) autorstwa R. Oxford. Badanie pokazuje, że istnieje związek pomiędzy zachowaniem strategicznym uczniów a znajomością języka obcego i wykształceniem ich rodziców. Wnioski mogą zainteresować teoretyków edukacji, nauczycieli oraz rodziców.

Wprowadzenie

Termin *strategie uczenia się* odnosi się do narzędzi poznawczych technik lub metod, których zastosowanie umożliwia tworzenie wiedzy oraz opanowanie umiejętności (Ledzińska, 2006, s. 125–126). Koncept ten stanowi centrum studiów prowadzonych w nurcie poznawczym, którego główna idea określa człowieka jako samodzielną, aktywną jednostkę wobec otoczenia. Nie reaguje on automatycznie, bez refleksji. Przetwarza dane tak, aby mogły one sterować jego zachowaniem (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 37). Najważniejszą właściwością człowieka jest jego umiejętność generowania wiedzy. Dzięki procesom myślenia jest w stanie zapamiętać nowe informacje, dokonać analizy, tworzyć nowe idee. Właściwości te są wrodzo-

¹ W artykule znajdują się fragmenty nieopublikowanej pracy doktorskiej pt. *Strategie uczenia się języka obcego a wyuczona bezradność na przykładzie uczniów liceów ogólnokształcących* napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

ne, ale na ich rozwój wpływa środowisko społeczno-kulturowe (Kozielecki, 2000, s. 170–171).

Psychologiczne koncepcje procesów poznawczych zainteresowały nie tylko teoretyków psychologii kształcenia czy dydaktyki ogólnej. W latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia językoznawcy szukali innego wyjaśnienia skomplikowanego mechanizmu władania językiem wykraczającego poza behawiorystyczny schemat „bodziec–reakcja”. Zwrócono uwagę na ucznia oraz jego indywidualne możliwości i potrzeby. Zastanawiano się również, co decyduje o powodzeniu w uczeniu się języka obcego. Rezultaty tych badań doprowadziły do wniosku, że sukces w nauce języków obcych zależy między innymi od tego, czy uczeń potrafi być świadomym i aktywnym uczestnikiem procesu uczenia (por. Tudor, 1996). Chęć dokonania analizy owej aktywności oraz czynności stosowanych przez uczniów, którzy efektywnie opanowali język obcy, stanowiła inspirację do badań strategii uczenia się języka.

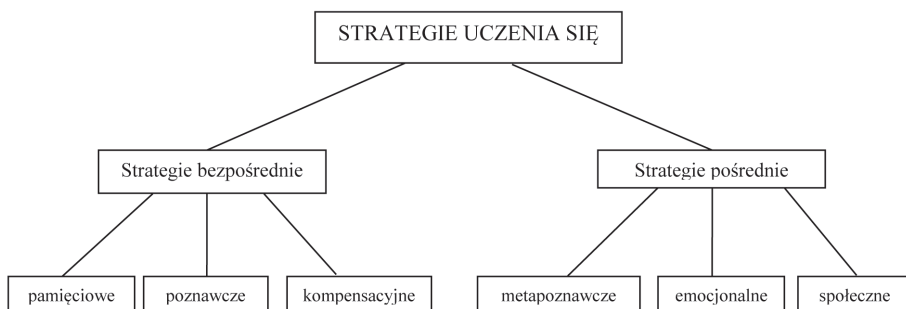
Klasyfikacje strategii uczenia się

Autorzy wykorzystują wiele możliwości podziału strategii uczenia się. Klasyfikacje wykorzystywane na gruncie dydaktyki ogólnej uwzględniają najczęściej strategie poznawcze i metapoznawcze. Strategie poznawcze to „zachowania wewnętrzne (myśli) i zewnętrzne, umożliwiające magazynowanie oraz wydobywanie informacji z pamięci” (Ledzińska, 2006, s. 126). Strategie metapoznawcze są „procedurami wykorzystywanymi do planowania, nadzorowania i regulowania działań na poziomie symbolicznym, czyli w umyśle (Pintrich, Cross, Kozma i McKeachie, 1986; za: Ledzińska, 2006, s. 126).

Z bogactwa klasyfikacji strategii uczenia się wyłania się szczegółowy podział strategii propagowany przez McKeachie i współpracowników (1986). Badacze dzielą strategie uczenia się na *poznawcze*, *metapoznawcze* oraz *strategie zarządzania zasobami*. Zgodnie z tym podziałem *strategie poznawcze* to zachowania wewnętrzne (myśli) i zewnętrzne (czynności) umożliwiające magazynowanie oraz wyodrębnianie informacji z pamięci. Ten aktywny proces pomaga uczniom interpretować informacje i włączyć ją w istniejące struktury poznawcze. W ramach tej grupy wyróżnione zostały strategie powtarzania, strategie elaboracji oraz strategie organizowania. *Strategie metapoznawcze* skupiają się na umiejętnościach związanych z planowaniem, monitorowaniem nauki oraz ocenianiem postępów w nauce i zmianie aktywności w przypadku niezadowolających efektów. *Strategie zarządzania zasobami* umożliwiają organizację procesu uczenia się. Obejmują one działania związane z organizowaniem czasu do nauki, środowiska do uczenia się, pozyskiwania zasobów, oraz szukaniem wsparcia ze strony innych osób (za: Filcher, Miller, 2000, s. 62–65).

Najbardziej obszerną klasyfikacją na gruncie dydaktyki języków obcych jest podział zaproponowany przez R. Oxford (1990). Wyróżnione zostały dwie grupy strategii: *bezpośrednie* oraz *pośrednie*. Strategie *bezpośrednie*, wyróżnione przez R. Oxford, potrzebne są do przyswajania nowego materiału. Do takich działań należą *strategie pamięciowe* polegające między innymi na grupowaniu znaczącego materia-

łu językowego, kojarzenie nowego materiału z już wcześniej opanowanym oraz umieszczanie nowych słów w kontekście. Do kolejnych działań usprawniających pamięć należą: stosowanie obrazów i dźwięków oraz powtarzanie materiału zgodnie z krzywą zapominania czy wykorzystanie ruchu lub fiszek do nauki. Grupa strategii bezpośrednich zawiera też *kognitywną* aktywność uczącego się związaną z powtarzaniem, ćwiczeniem dźwięków i pisowni, używaniem rutynowych formuł i wzorów wypowiedzi, wykorzystywaniem znanych elementów materiału językowego w inny sposób, a także ćwiczenie posługiwania się nowym materiałem językowym w takich sytuacjach życia codziennego. Do innych działań należących do zbioru strategii kognitywnych należą wykorzystanie różnorodnych źródeł, by zrozumieć i przekazać informacje, analizowanie i rozumowanie (np. rozumowanie dedukcyjne, analizowanie wyrażen, wyszukiwanie podobieństw i różnic między nowym materiałem a już opanowanym, tłumaczenie na język ojczysty i transfer). Do działań związanych ze strategiami kognitywnymi należą też takie czynności, jak: robienie notatek, streszczanie oraz zaznaczanie istotnej informacji. Trzecia grupa strategii bezpośrednich, strategii *kompensacyjnych*, podzielona została na dwa podzbiory. Pierwszy z nich dotyczy działań inteligentnego zgadywania podczas rozumienia tekstu słuchanego oraz czytanego polegających na wykorzystaniu wskazówek językowych i niejęzykowych. Drugi zbiór zawiera strategie pozwalające pokonać przeszkody w mówieniu i pisaniu. Do działań kompensacyjnych należą: przejście na język ojczysty, wykorzystanie mimiki lub gestu, unikanie (częściowe lub całkowite) porozumiewania się, dobór tematu, dostosowanie wiadomości lub jej podanie w sposób przybliżony, wymyślanie lub użycie nowych słów, użycie synonimu lub opisowego ujęcia słowa.



Rys. 1. Kategorie analizy zmiennej zależnej – poziom korzystania ze strategii uczenia się języka obcego

Źródło: na podstawie R. Oxford (1990).

Strategie *pośrednie* obejmują grupę strategii *metapoznawczych*, które dotyczą między innymi: łączenia nowego materiału z już poznanym, ustalania celów nauki oraz celu zadania, planowania sposobu rozwiązania zadania językowego, poszukiwania możliwości ćwiczenia języka, monitorowania własnych postępów w nauce języka; *grupę strategii afektywnych*, a wraz z nią: wykorzystanie technik relaksacyjnych, wypowiadanie pozytywnych twierdzeń, podejmowanie ryzyka, samonagradzanie oraz

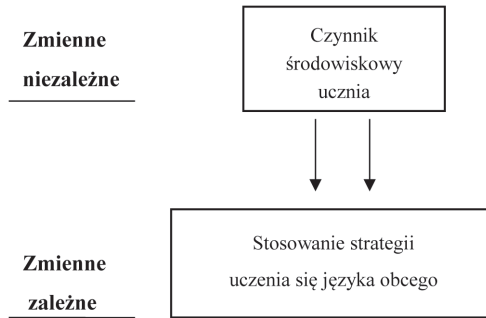
czynności związane z pomiarem temperatury emocjonalnej, czyli pisanie dzienników, rozmawianie o swoich uczuciach z innymi. Do działań związanych ze *strategiami społecznymi*, będącymi trzecią grupą strategii pośrednich, należą: czynności uczącego się polegające na zadawaniu pytań o wyjaśnienie lub korektę błędów, współpraca z osobami posługującymi się biegle językiem obcym, rozwijanie wiedzy oraz rozumienia kultury społeczeństw posługujących się opanowywanym przez ucznia językiem. Składają się na nie strategie pamięciowe przydatne do zapamiętywania i odzyskiwania nowych informacji, strategie poznawcze do rozumienia i produkowania nowego języka oraz strategie kompensacyjne, które służą do używania języka mimo istniejących braków językowych (rys. 1).

Przedmiot, metoda i procedura badań

Celem badania jest ukazanie związku pomiędzy czynnikiem środowiskowym a używaniem strategii uczenia się (por. Kolber, 2015, 2019). Za zmienną zależną główną przyjęto poziom korzystania ze strategii uczenia się języka obcego. Kategorię tę oparto na definicji i taksonomii R. Oxford, według której strategię uczenia to świadome kroki lub zachowania używane przez uczniów, aby wspomóc nabywanie, przechowanie, zachowanie, odtwarzanie i wykorzystanie nowych informacji (1990, s. 8; por. rys. 1). Miarą poziomu stosowania strategii uczenia się języka obcego jest wynik uzyskany przez ucznia w *Inwentarzu Strategii Uczenia się Języka* – narzędziu diagnostycznym zaproponowanym przez R. Oxford, pozwalającym umieścić badanego ucznia na skali oceny poziomu stosowania strategii uczenia się (1990). Narzędzie składa się z 50 stwierdzeń, z których: 9 odnosi się do strategii pamięciowych, 14 odnosi się do strategii poznawczych, 6 odnosi się do strategii kompensacyjnych, 9 odnosi się do strategii metapoznawczych, 6 odnosi się do strategii afektywnych, 6 odnosi się do strategii społecznych. Do każdego stwierdzenia osoba badana dobiera jedną z następujących odpowiedzi, uszeregowanych według skali od 1 do 5 (nigdy lub prawie nigdy, zwykle nie, czasem tak, zwykle tak, zawsze tak lub prawie tak). Wskaźnikami zmiennych niezależnych mających wpływ na określony poziom zmiennej zależnej są dane dotyczące wykształcenia oraz znajomości języka obcego przez rodziców badanej młodzieży określone jako czynnik środowiskowy.

Wszystkie wyżej wymienione zmienne, ich operacjonalizacje oraz narzędzia pomiarowe przedstawia tabela 1 oraz rysunek 2.

W badaniu wzięło udział 371 uczniów pierwszych, drugich i trzecich klas uczących się w szkołach licealnych. Drogą losowania wyłoniono Liceum Ogólnokształcące nr II, Liceum Ogólnokształcące nr X, Liceum Ogólnokształcące nr XV w Bydgoszczy oraz następujące szkoły licealne w Inowrocławiu: Liceum Ogólnokształcące nr I, Liceum Ogólnokształcące nr II, Liceum Ogólnokształcące nr III.



Rys. 2. Model badawczy przyjęty w pracy pokazujący zależności między zmiennymi

Źródło: na podstawie R. Oxford (1990).

Tabela 1. Przyjęte zmienne, ich operacjonalizacja oraz zastosowane narzędzia pomiarowe

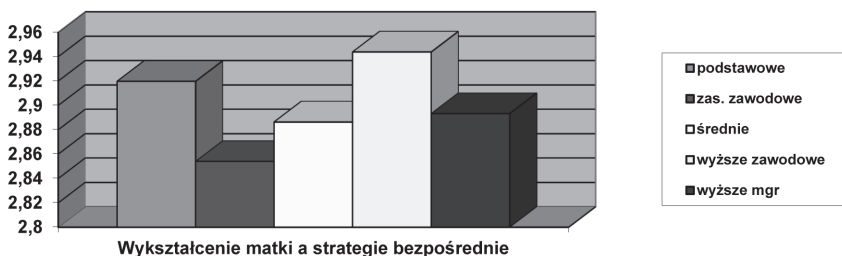
Zmienne		Wskaźniki	Narzędzia/sposób kontrolowania wartości przyjmowanej przez zmienną
ZALEŻNA GŁÓWNA	Stosowanie strategii uczenia się języka obcego	Średnia punktów dla wszystkich pytań Inwentarza Strategii Uczenia się Języka oraz średnia punktów dla pytań dotyczącej danej grupy	Tłumaczenie Inwentarza Strategii Uczenia się Języka, wersja 7.0, autorstwa R. Oxford (1990)
NIEZALEŻNA	Wykształcenie rodziców	niepełne podstawowe, podstawowe, zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe zawodowe, wyższe magisterskie	metryczka narzędzia
	Znajomość języka obcego przez rodzica	tak, nie	metryczka narzędzia

Źródło: na podstawie R. Oxford (1990).

Wyniki badania

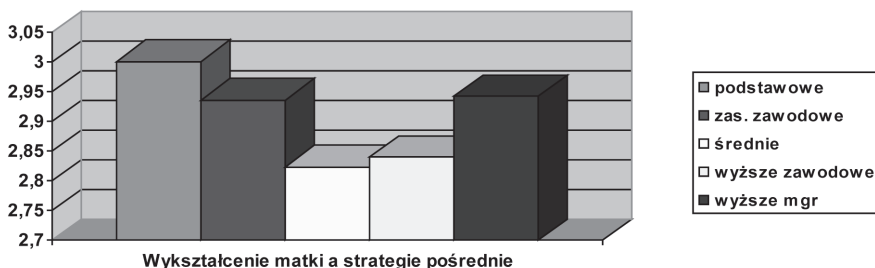
Poziom wykształcenia matki ma wpływ na strategie *pośrednie* (w analizie ANOVA $p = 0,022$ oznacza, że wariancja międzygrupowa, wyjaśniana przez wprowadzoną

zmienną, jest największa i, jako że istotność jest mniejsza od założonej wartości, jest ona istotna statystycznie). Zastosowane następnie testy wielokrotnych porównań parami Tukeya pokazały, że w obrębie strategii *pośrednich* najistotniejsza statystycznie jest różnica między wykształceniem wyższym zawodowym i zasadniczym zawodowym matek, która wyniosła 0,653, a $p = 0,008$. Poniższy rysunek prezentuje, jak poziom wykształcenia matki różnicuje stosowanie strategii przy podziale na bezpośrednie i pośrednie grupy (rys. 3 oraz rys. 4).



Rys. 3. Wykształcenie matki a stosowanie strategii bezpośrednich języka

Źródło: opracowanie własne.

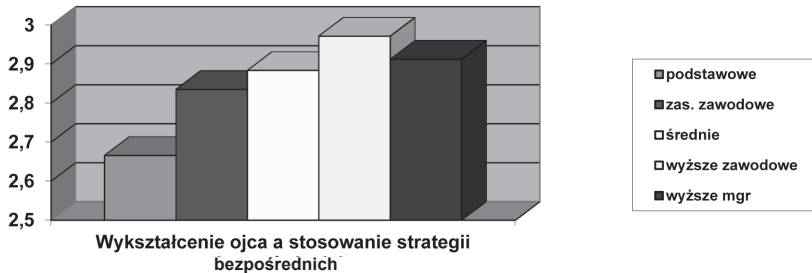


Rys. 4. Wykształcenie matki a stosowanie strategii pośrednich języka

Źródło: opracowanie własne.

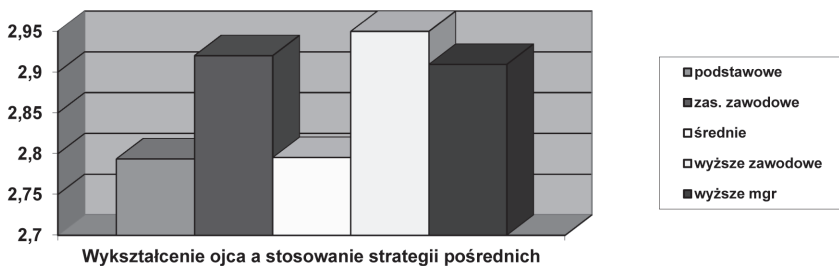
W przypadku ojca poziom wykształcenia ma wpływ zarówno na *pośrednie* (w analizie ANOVA istotność wariancji międzygrupowej $p = 0,012$), jak i *bezpośrednie* strategie uczenia się języków obcych (w analizie ANOVA istotność wariancji międzygrupowej $p = 0,042$). Szczegółowe testy wielokrotnych porównań parami Tukeya pokazały, że w obrębie strategii *pośrednich* najistotniejsza statystycznie jest różnica między wykształceniem średnim i zasadniczym zawodowym ojców, która wyniosła 0,454, a $p = 0,010$, oraz między wykształceniem wyższym zawodowym i zasadniczym zawodowym, różnica między średnimi 0,462 i $p = 0,044$. W obszarze strategii *bezpośrednich* natomiast najistotniejsza statystycznie jest różnica między wykształ-

ceniem średnim i zasadniczym zawodowym (różnica 0,288, $p = 0,019$). Poniżej pokazano, jak wykształcenie ojca różnicuje stosowanie strategii z podziałem na bezpośrednie i pośrednie (rys. 5, rys. 6).



Rys. 5. Wykształcenie ojca a stosowanie strategii bezpośrednich języka

Źródło: opracowanie własne.



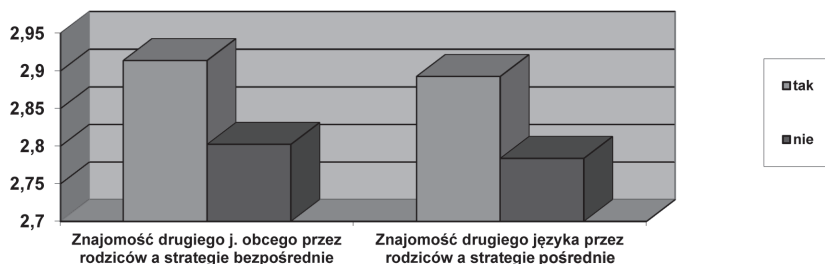
Rys. 6. Wykształcenie ojca a stosowanie strategii pośrednich

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna zmienna niezależna znajomość języka obcego przez przynajmniej jednego z rodziców przy podziale na strategie pośrednie i bezpośrednie różnicuje stosowanie strategii *bezpośrednich*, dla których w teście t otrzymano średnią stosowania strategii $x_{sr} = 2,9139$ ($s = 0,41333$) dla dzieci, których rodzice znają drugi język obcy i odpowiednio $x_{sr} = 2,8024$ dla pozostałych ($s = 0,40704$), $t = 2,138$, $p = 0,033$. Średnia stosowania strategii pośrednich wynosi $x_{sr} = 2,8927$ ($s = 0,54163$) dla dzieci rodziców znających język obcy, dla dzieci, których rodzice nie znają języka obcego jest niższa $x_{sr} = 2,7838$ ($s = 0,59667$), $t = 1,553$, $p = 0,121$.

Jak widać na powyższym wykresie, różnica pomiędzy uczniami, których rodzice znają drugi język obcy i tymi, których rodzice nie mogą się tym wykazać, w przypadku strategii bezpośrednich jest niewiele większa, niż ma to miejsce w przypad-

ku strategii pośrednich. Jednak zgodnie z regułami wnioskowania statystycznego możemy mówić o istotności różnicy tylko w odniesieniu do strategii bezpośrednich.



Rys. 7. Znajomość drugiego języka obcego przez rodziców a stosowanie strategii bezpośrednich i pośrednich

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja

Przyczyny wyższych bądź niższych osiągnięć szkolnych związane są bezpośrednio z warunkami kulturowymi rodziny, poziomem opieki nad dzieckiem i nauką, atmosferą wychowawczą w domu, postawami rodzicielskimi. Badanie potwierdza, jak ważny jest wpływ środowiska domowego na rozwój umiejętności uczenia się. Wydaje się, że strategii uczenia się można nauczyć się nie tylko w szkole czy na zajęciach dodatkowych, ale również w domu. S. Rimm twierdzi, że rozwijaniu umiejętności uczenia się sprzyja organizacja, porządek oraz ustalony rytm dnia, oznacza to uporządkowane biurko, schludne prace domowe, dotrzymywanie terminów i zdyscyplinowanie. „Adaptacja do tych wymagań” – pisze badaczka – „jest dużo łatwiejsza, jeżeli odzwierciedla się także w uporządkowanym życiu domowym prowadzonym przez rodziców, a z którymi dziecko się identyfikuje” (1994, s. 65). Rodzice są pierwszymi nauczycielami dziecka, a nauka ma miejsce w naturalnych kontaktach. Ta interakcja może wyznaczać korzystne warunki do rozwoju lub być jednym ze źródeł niepowodzeń edukacyjnych. Analizując sposób działania środowiska, w jakim wychowuje się młody człowiek, możemy wyróżnić trzy rodzaje obszarów. Pierwszy z nich dotyczy utrzymania toczącego się procesu zmian rozwojowych. Rola rodziców czy innych dorosłych osób z bliskiego otoczenia dziecka polega na tworzeniu przestrzeni do działania polegającej na organizacji przestrzeni, czasu, dostarczeniu odpowiednich przedmiotów, powstrzymaniu się od bezpośredniej ingerencji. Kolejna grupa oddziaływań dotyczy zmiany tempa zmian rozwojowych. Przykładami takich oddziaływań są odpowiednio, stosownie do wieku i możliwości, planowanie aktywności, zajęć dodatkowych, dostarczanie informacji w celu wykonania przez dziecko zadania, udzielanie mu informacji zwrotnej oraz wsparcia emocjonalnego. Trzecia grupa oddziaływań związana jest ze zmianą kierunku aktywno-

ści jednostki. Przykładem takich działań dorosłego może być zachęcanie dziecka do podejmowania nowych wyzwań, eksperymentowania, czy poszukiwania nowych sposobów rozwiązywania problemu. Ważnym elementem jest aktywna współpraca dorosłego i dziecka oraz interakcja oparta na ich wzajemnej adaptacji (Brzezińska, 2014, s. 200–202). Sposób w jaki ona przebiega, został wyjaśniony w pracach L.S. Wygotskiego (1989). Przede wszystkim potencjał dziecka ujawnia się w wyniku współdziałania z osobą posiadającą większą wiedzę. Dopiero później zdolności te zostają przez dziecko zinternalizowane, tj. przeniesione z poziomu społecznego na poziom psychiczny. Idea ta została sformułowana na podstawie pojęcia strefy najbliższego rozwoju (SNR), określana mianem różnicy pomiędzy tym, co dziecko jest w stanie osiągnąć bez pomocy, a tym, co może osiągnąć z pomocą bardziej kompetentnej osoby. R. Tharp i R. Gallimore (1988) szczegółowo opisują postęp w granicach SNR. W pierwszym etapie dorosły kieruje uwagę dziecka i zachęca do naśladowania. Wraz z nabywaniem przez dziecko kompetencji dorosły przekazuje mu odpowiedzialność za wykonywane zadania. Następnie dziecko pracuje samodzielnie. Nie polega już na werbalnych wskazówkach dorosłego, ale sam kieruje swoim działaniem, wspierając się wskazówkami wypowiedzianymi do samego siebie. Z biegiem czasu wielokrotne ćwiczenia stają się zautomatyzowane (za: Schaffer, 2018, s. 226–228). Rodzice pomagając dzieciom w rozwiązywaniu zadań, wykorzystują różnorodne strategie mające na celu zachęcanie dziecka do aktywności oraz maksymalnego wykorzystania posiadanych zdolności. Do takich działań należą: ustalanie sekwencji czynności, dzielenie zadań na mniejsze części, demonstrowanie, kontrolowanie negatywnych emocji, ocenianie sukcesu lub porażki (Shaffer, 2018, s. 229). Takie działania rodzica przygotowują dziecko do rozwinięcia umiejętności samoregulacyjnych w uczeniu się. Wdrażanie do samoregulacji powinno być kontynuowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a następnie na dalszych etapach kształcenia przez nauczycieli przedmiotowych. Według I. Nowakowskiej-Buryły ważnym elementem rozwijania działań służących nabywaniu samoregulacji w uczeniu się jest nauczenie dziecka planowania pracy. Dorosły może przez użycie instrukcji językowej nakierować ucznia na podjęcie decyzji dotyczących doboru czynności, narzędzi, które pomogą mu osiągnąć założony cel (2008, s. 190–191). E. Jaroni (1992) proponuje następujący zestaw pytań: Czego dotyczy zadanie, które należy wykonać? Co należy wiedzieć, aby wykonać to zadanie? Jakie czynności składają się na wykonanie tego zadania? Które z wymienionych czynności są najważniejsze? Czy są czynności, które można pominąć? (za: Nowakowska-Buryła, 2008, s. 191).

Warunkiem samodzielności w uczeniu się jest także umiejętność pozyskiwania informacji, jak również ich opracowanie. Nauczyciele i rodzice powinni zadbać, aby dziecko miało kontakt zarówno w szkole, jak i domu miało kontakt z różnymi rodzajami oraz formami źródeł informacji. Oprócz podręcznika należy zachęcać ucznia do korzystania z encyklopedii, obrazkowych słowników języka obcego, jednojęzycznych lub dwujęzycznych, słowników synonimów, czy słowników orto-

graficznych. Pierwszorzędne znaczenie dla uzyskania autonomii w uczeniu się jest wykształcenie u ucznia umiejętności efektywnego posługiwania się wyżej wymienionymi źródłami. Uczeń powinien wiedzieć, do czego służy spis treści oraz indeks, powinien być świadomy zalet, ale też ograniczeń słowników dwujęzycznych. Istotna jest też selekcja danych i ograniczenie ilości danych. Należy odrzucać informacje, które się powtarzają, są zbyt trudne lub zbyt elementarne, związane są luźno z tematem. Zaleca się również rezygnację z notatek linearnych na rzecz rozgałęzionych. Wówczas uczeń koncentruje się tylko w kwestiach istotnych i wyraźnie widzi powiązania pomiędzy poszczególnymi elementami (por. Buzan, Buzan, 2015, s. 49; Nowakowska-Buryła, 2008, s. 193–196).

Podsumowanie

Omówione w artykule działania dorosłego tworzą podwaliny do rozwinięcia przez ucznia umiejętności uczenia się, a wraz z nią jej elementu składowego – strategii uczenia się. Skuteczność tej edukacyjnej działalności będzie uwarunkowana wieloma czynnikami. Przede wszystkim muszą być prowadzone systematycznie i dostosowane do etapu rozwoju poznawczego ucznia. Uczniowie powinni wiedzieć, dlaczego dana strategia jest ważna, powinni również znać jej cel oraz zastosowanie. W ten sposób uczniowie przekonają się, że istnieje związek pomiędzy działaniem a uzyskiwanymi rezultatami. Strategie uczenia się powinny być wbudowane w zadania językowe. Umiejętność zastosowania technik uczenia się na materiałach lub w sytuacjach zbliżonych do tych, z którymi uczeń spotyka się w realnym życiu, podkreśli walor użyteczności i zmotywuje do częstego używania.

Bibliografia

1. Brzezińska A. (2014), *Spółeczna psychologia rozwoju* (wyd. 3), Warszawa, Wydawnictwo PWN.
2. Buzan T., Buzan B. (2015), *Mapy twoich myśli. Mindmapping, czyli notowanie interaktywne*. Łódź: Wydawnictwo „Aha”.
3. Koziński J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
4. Kolber M. (2015), *Strategie uczenia się języka angielskiego w liceach ogólnokształcących*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3, s. 30–38.
5. Kolber M. (2019), *The relationship between language learning strategies and learned helplessness*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2, pp. 250–262.
6. Filcher C., Miller G. (2000), *Learning strategies for distance education students*, „Journal of Agricultural Education”, 41, pp. 60–68.
7. Ledzińska M. (2006), *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 117–136.
8. Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Nowakowska-Buryła I. (2008), *Współdziałanie jako forma wspólnego uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 189–197.

10. Oxford R.L. (1990), *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
11. Rimm S. (1994), *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?* Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
12. Shaffer H.R. (2018), *Psychologia dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
13. Tudor I. (1996), *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
14. Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*. Przeł. E. Fleszerowa, J. Fleszer, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

dr Magdalena Kolber

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz