

# Analiza potrzeb jako element projektowania kursu językowego

DOI: 10.47050/jows.2022.1.89-94

Przeglądając podręczniki dotyczące nauczania czy projektowania kursów językowych, możemy często spotkać się z pojęciem *analizy potrzeb*. Wielu badaczy zachęca do jej wdrożenia na zajęciach językowych, uzasadniając tę decyzję licznymi korzyściami. Czy rzeczywiście warto zdecydować się na ten krok? I czym tak naprawdę jest analiza potrzeb?

**A**naliza potrzeb (z ang. *needs analysis*) swym zakresem obejmuje szereg obszarów, zaczynając od kompetencji językowych ucznia<sup>1</sup> poprzez jego doświadczenia w nauce języka docelowego, powody nauki, zainteresowania, wykorzystywane strategie uczenia się, stosunek do nauki, preferowane style uczenia się aż po postrzeganie siebie jako ucznia języka obcego. Czy warto analizować te wszystkie potrzeby, szczególnie gdy mamy bardzo mało czasu w ciągu roku szkolnego, a program nauczania jest przepełniony? Celem poniższego artykułu jest przybliżenie pojęcia analizy potrzeb – jej zalet, wątpliwości związanych z jej przeprowadzeniem oraz jej poszczególnych etapów, ze szczególnym uwzględnieniem pozaszkolnych kursów językowych oraz kursów specjalistycznych.

## Czym jest analiza potrzeb?

Analiza potrzeb ma za zadanie pomóc nauczycielowi w zbadaniu tych obszarów, które mają wpływ nie tylko na przebieg zajęć językowych, ale również na zaangażowanie i motywację ucznia. Jednym z nich są kompetencje językowe kursanta. W ocenie aktualnych umiejętności językowych z pomocą może przyjść test plasujący, który nie tylko pomoże oszacować poziom zaawansowania ucznia, ale również pozwoli uzyskać informacje na temat jego braków językowych. Pomocne mogą okazać się także karty pracy (zob. Oxford 1990), w których uczniowie samodzielnie oceniają poziom poszczególnych sprawności językowych. Ocenę można ponadto uzupełnić o dodatkowe pytania dotyczące konkretnych zagadnień językowych, z którymi uczeń w swoim odczuciu ma trudności. Tak przeprowadzona analiza daje nauczycielowi pewne wyobrażenie o poziomie i potrzebach językowych ucznia. Oczywiście nie każdy uczeń będzie w stanie dokonać rzetelnej oceny swoich umiejętności, jednak sama próba rozmowy na ten temat powinna zachęcić do pewnej refleksji nad procesem uczenia się, co jest z założenia celem analizy potrzeb.

Ważnym elementem analizy potrzeb jest także ocena docelowej sytuacji ucznia, czyli tego, jaki poziom umiejętności językowych chciałby osiągnąć. Zbadanie sytuacji docelowej może pokazać nauczycielowi, które kwestie są szczególnie istotne dla kursanta i na które chciałby położyć większy nacisk.

Analiza zajmuje się także subiektywnymi potrzebami ucznia, jak chociażby jego oczekiwaniami względem kursu i nauczyciela, tematami oraz zagadnieniami leksykalno-gramatycznymi, które chciałby poruszać w trakcie zajęć, dotychczasowymi doświadczeniami w nauce języka docelowego, podejściem do nauki języka, czy też powodami nauki języka

<sup>1</sup> Autorka traktuje słowo „uczeń” jako pojęcie obejmujące swym zakresem wszystkie konteksty, w których nauczany jest język obcy. W tekście słowo „uczeń” i „kursant” używane są synonimicznie.

obcego w ogóle. Kolejnym komponentem analizy są informacje związane z samym procesem uczenia się, czyli wykorzystywane strategie uczenia się, dominujące style uczenia się, preferowane formy pracy (np. praca w parach, grupach).

Obszarów, które nauczyciel może potencjalnie zbadać, jest wiele. Nie oznacza to jednak, że musi się nimi wszystkimi zająć. Jeśli wiemy, że nie mamy żadnego wpływu, na przykład na zmianę programu nauczania, gdyż jest on odgórnie narzucony przez instytucję, w której pracujemy, możemy położyć większy nacisk na pozostałe kwestie, na które mamy realny wpływ.

## Zalety analizy potrzeb

Wielu badaczy uważa, że analiza potrzeb stanowi istotny element projektowania kursu językowego (Hutchinson i Waters 1987: 53; Long 2005: 1, Woodrow 2018: 49). Choć jej zaplanowanie, wdrożenie i interpretacja mogą być czasochłonne, warto pamiętać, że korzyści wynikające z rzetelnego przeprowadzenia oceny potrzeb uczniów zdecydowanie przewyższają możliwe niedogodności. Analiza potrzeb zachęca kursanta do bardziej refleksyjnego spojrzenia na proces uczenia się (zob. Graves 2000), co w rezultacie może prowadzić do większej świadomości językowej.

Co więcej, analiza potrzeb ma na celu pomóc uczniowi odkryć i/lub sprecyzować cele, jakie chce osiągnąć podczas kursu – zarówno te krótkoterminowe, jak i długoterminowe – oraz wybrać odpowiednie narzędzia, dzięki którym realizacja tychże celów będzie efektywniejsza. Identyfikacja celu, jego werbalizacja oraz, co jest niezwykle istotne, podanie konkretnych ram czasowych, w obrębie których uczeń chce zrealizować swoje cele, sprawiają, że jest on bardziej zmotywowany do działania.

Gdy omawiam ze swoimi uczniami ich cele i potrzeby, pytam o to, co może ich przybliżyć do sukcesu – czyli innymi słowy, jakie konkretne działania są skłonni podjąć, by zobaczyć pożądane rezultaty. Nierzadko bywa tak, że podejmujemy się czegoś w przypięcie emocji, nie biorąc pod uwagę przeciwności, z jakimi przyjdzie nam się zmierzyć. Dlatego tak istotna jest również szczerza rozmowa o trudnościach, jakie mogą pojawić się na drodze do realizacji wyznaczonych celów oraz o efektywnych metodach ich pokonania. W ten sposób wspólnie tworzymy plan działania i wiemy, jakie kroki będą niezbędne, gdy opadnie początkowy entuzjazm, a pojawiają się trudności.

Kolejną korzyścią wynikającą z przeprowadzenia analizy potrzeb jest głębsze spojrzenie ucznia na swoje preferencje dotyczące chociażby stylów uczenia się, wyboru strategii uczenia się, rodzaju wykonywanych w klasie aktywności, form pracy – ćwiczenia w parach, grupach, form testowania, rodzaju pracy domowej, czy też tempa pracy. Choć świadomość uczniów o strategiach uczenia się zwiększa się z każdym rokiem, nadal wielu z nich niemalże kurczowo trzyma się strategii, które nie zawsze okazują się skuteczne. Rozmowa w tym zakresie może zachęcić ich do otworzenia się na inne możliwości.

Warto również wspomnieć, że analiza potrzeb daje uczniowi poczucie pewnej sprawczości i kontroli nad procesem uczenia się, a to z kolei wpływa na zmianę roli ucznia w klasie. Uczeń przestaje być bowiem postrzegany jedynie jako bierny odbiorca treści – ma on realny wpływ na to, co dzieje się na zajęciach językowych. Uczeń jest podmiotem w dyskusji, co niestety jeszcze nie tak dawno temu nie było tak oczywiste. Nie oznacza to oczywiście, że uczeń dyktuje treść i formę zajęć, gdyż to nauczyciel, po uwzględnieniu potrzeb ucznia i wkomponowaniu ich w program nauczania, decyduje o tym, jak lekcja powinna wyglądać. Analiza potrzeb pokazuje jednak, że relacja uczeń–nauczyciel może być dialogiem i że głos ucznia jest ważny.

Co więcej, przeprowadzenie analizy potrzeb zachęca do bliższego przyjrzenia się roli nie tylko ucznia, ale również, a może nawet przede wszystkim, nauczyciela. Otwarty dialog z uczniem o jego potrzebach, preferencjach i oczekiwaniach oznacza, iż nauczyciel staje się dla niego partnerem na drodze rozwoju językowego. Taka sytuacja może być sporym wyzwaniem dla nauczycieli, których cechuje styl autokratyczny, zwany również autorytarnym (Komorowska 2011), w myśl którego to nauczyciel formułuje cele kursu i wybiera w swoim mniemaniu

najlepsze narzędzia ich realizacji. Styl ten wyklucza konsultowanie istotnych z perspektywy kursu zagadnień z uczniami, których głównym zadaniem, poza systematyczną nauką wprowadzanych treści, jest posłuszeństwo wobec nauczyciela i jego poleceń. Dlatego też wprowadzenie analizy potrzeb do klasy obcojęzycznej nierzadko oznacza świadomą zgodę nauczyciela na przyjęcie nowej roli, co w konsekwencji może wpłynąć na dynamikę zajęć, na co nie każdy nauczyciel jest gotowy.

## Etapy analizy potrzeb

Każdy nauczyciel rozważający wprowadzenie analizy potrzeb powinien zastanowić się nad tym, jak jej poszczególne etapy powinny wyglądać. Warto zacząć od refleksji nad tym, o co chcemy zapytać, czyli jakie informacje będą dla nas, a konkretnie dla naszego kursu, kluczowe. Warto poruszyć kwestie związane z dotychczasowym doświadczeniem ucznia, na przykład jak długo uczy się języka, z jakich materiałów dotychczas korzystał, czy kiedykolwiek podchodził do certyfikatu językowego. Istotna jest też obecna sytuacja – czym uczeń się zajmuje, również zawodowo, jakie są jego obowiązki w pracy – jeśli uczymy dorosłych, jak często korzysta z języka docelowego na co dzień i w jakim celu, po co chce uczyć się danego języka itd. Niezbędne ponadto jest wspomniane w poprzedniej części artykułu poruszenie kwestii długo- i krótkoterminowych celów naszych kursantów.

Gdy już wiemy, o co chcemy zapytać, warto zastanowić się, *kogo* chcemy zapytać oraz *jak* zgromadzimy interesujące nas dane. Kolejnym krokiem będzie zatem dobór metodologii. Choć początkowo może wydawać się to nieco zaskakujące, ale nasz uczeń nie jest naszym jedynym źródłem informacji. Nie zawsze przecież mamy dostęp do ucznia jeszcze przed rozpoczęciem kursu – bardzo często poznajemy naszych kursantów dopiero na pierwszych zajęciach, a to sprawia, że mamy mniej czasu na dobór lub modyfikację adekwatnych materiałów dydaktycznych. Naszym źródłem informacji, w zależności od kontekstu, może być również rodzic zapisujący dziecko na zajęcia, metodyk, który przeprowadzał rozmowę kwalifikującą z uczniem, szef działu HR – jeśli prowadzimy kursy specjalistyczne w firmie, czy też inny nauczyciel, który prowadził podobne kursy w przeszłości. Źródłem informacji może być poza tym opis stanowiska, o które nasz uczeń chce się ubiegać, oraz fachowa literatura.

Analizując zagadnienie metodologii, warto również podkreślić znaczenie triangulacji, do której zachęca wielu badaczy (Long 2005; Cowling 2007; Brown 2016; Woodrow 2018). Triangulacja polega na pozyskiwaniu informacji za pomocą większej liczby metod, dzięki czemu znacząco wpływamy na jakość uzyskanych danych i zwiększamy szanse na bardziej wnikliwe i szczegółowe spojrzenie na interesujące nas kwestie. Dlatego też, analizując potrzeby uczniów, warto zgromadzić informacje z kilku źródeł, by uzyskać szerszy kontekst.

Kolejnym istotnym krokiem jest wybór metody pozyskiwania danych. Tutaj również nauczyciel ma do wyboru kilka opcji (zob. West 1994; Long 2005; Gajewska i Sowa 2010; Sendur 2018). Najpopularniejszym instrumentem jest wywiad – może być ustrukturyzowany, kiedy to mamy przygotowaną wcześniej listę pytań i kwestii, które chcemy poruszyć, oraz wywiad nieustrukturyzowany, zwany również wywiadem swobodnym, kiedy to nauczyciel zadaje pytania z zakresu interesującego go obszaru. Nauczyciel nie posiada listy wcześniej przygotowanych pytań i reaguje na bieżąco na odpowiedzi ucznia – dlatego też ta forma wywiadu bardziej przypomina rozmowę. Wywiad może też być uzupełniony ankietą/kwestionariuszem. Niewątpliwą zaletą tego narzędzia jest możliwość jego aplikacji wśród dużej grupy respondentów.

W celu pozyskania danych nauczyciel może również przeprowadzić obserwacje, które okazują się pomocne w stworzeniu profilu ucznia/klasy. Na tym etapie również warto rozważyć triangulację. Choć takie rozwiązanie może okazać się bardziej czasochłonne, znacząco zwiększa ono szanse na uzyskanie rzetelnych danych, które mogą okazać się niezmiernie istotne podczas projektowania naszego kursu (zob. Jasso-Aguilar 2005; Long 2005; Lesiak-Bielawska 2013; Brown 2016).

Pomocny może być również test poziomujący, który da nam wyobrażenie co do tego, co nasz uczeń już umie, a co wymaga dalszej pracy. Test ten powinien być uzupełniony rozmową z uczniem, aby uzyskane dane były jak najbardziej miarodajne.

Nie mniej istotnym pytaniem jest to, *kiedy* zamierzamy wprowadzić naszą analizę potrzeb. Mamy cztery możliwości – przed rozpoczęciem kursu, na jego początku, w trakcie oraz na koniec (Hoadley-Madiment 1983; Hutchinson i Waters 1987; West 1994; Long 2005). Przeprowadzanie analizy przed rozpoczęciem kursu jest stosunkowo rzadszym zjawiskiem, jednak to właśnie na tym etapie możemy pozwolić sobie na większe modyfikacje materiałów i pomocy dydaktycznych. Badanie potrzeb uczniów w ciągu pierwszych kilku spotkań wydaje się najbardziej oczywiste i intuicyjne, choć w niektórych przypadkach może ograniczać możliwość znaczącej ingerencji w program nauczania. Należy pamiętać o tym, że przeprowadzanie analizy potrzeb naszych uczniów jest procesem cyklicznym i powinno się odbywać również w trakcie kursu, na przykład po kilku tygodniach lub miesiącach od jego rozpoczęcia. W ten sposób nauczyciel monitoruje postępy kursantów oraz to, czy podjęte przez niego działania przynoszą zamierzone efekty. Jeśli nie, niezbędne będzie podjęcie adekwatnych działań korygujących.

Ponadto należy pamiętać, że potrzeby uczniów mogą się, czasem nawet dość radykalnie, zmienić w trakcie kursu – może to wynikać ze zmiany pracy, zmiany stanowiska, kierunku studiów czy też specjalizacji – te wszystkie okoliczności znacząco wpływają na potrzeby uczniów podczas naszego kursu.

Co ważne, ocena potrzeb powinna się również pojawić na koniec roku szkolnego – warto jednak zaznaczyć, że podjęcie takiego kroku na tym etapie kursu powinno stanowić uzupełnienie wcześniej już przeprowadzonej analizy. Ostatnie lub przedostatnie zajęcia to bardzo dobry moment na chwilę refleksji – warto zachęcić uczniów do tego, by podzielili się spostrzeżeniami między innymi odnośnie do swoich postępów, sukcesów i porażek, rozwoju umiejętności językowych, realizacji zamierzonych celów i pojawiających się przeszkód. Jeśli nie udało się osiągnąć planowanych zamierzeń, warto poświęcić chwilę i zastanowić się nad tym, dlaczego tak się stało i co można zrobić, by w przyszłości uniknąć takiej sytuacji. Koniec kursu to też dobry czas na przemyślenie celów na przyszły rok szkolny.

Gdy wiemy już, *kto* jest naszym źródłem informacji oraz *kiedy* i z *jakich* narzędzi będziemy korzystać, jesteśmy gotowi do kolejnych dwóch etapów, czyli zgromadzenia i analizy uzyskanych danych. Gdy i te kroki są już za nami, konieczne jest podjęcie odpowiednich działań podstawie uzyskanych wyników, czyli m.in. dobranie lub modyfikacja materiałów dydaktycznych, wyselekcjonowanie form pracy i rodzajów ćwiczeń, wybór odpowiedniej metody nauczania. Nie zawsze jednak działania są wskazane. Gdy zapoznaliśmy się z oczekiwaniami naszych uczniów, jak pisze Graves (2000), mamy przed sobą trzy możliwości: uwzględniamy potrzeby kursantów podczas tworzenia kursu, nie uwzględniamy ich lub też uwzględniamy, ale nie od razu. Jeśli podejmiemy tę drugą decyzję, należy wyraźnie przedstawić uczniom swoje powody, by nie odnieśli wrażenia, że zostali zignorowani, a ich potrzeby zbagatelizowane. Najczęstszą przyczyną braku jakichkolwiek działań ze strony nauczyciela jest fakt, że oczekiwania uczniów nie pokrywają się z programem kursu. Zdarza się również, że grupa jest tak wewnętrznie zróżnicowana, że pogodzenie celów i potrzeb każdego z uczestników kursu jest wręcz niemożliwe. Kolejnym powodem mogą być także nierealistyczne oczekiwania, których w żaden sposób nie da się spełnić w dostępnym czasie lub które wykraczają poza zakres kursu. Taka sytuacja może zaistnieć również, gdy uczeń nie do końca rozumie pojęcie potrzeb językowych oraz gdy ma ograniczoną świadomość językową, co znacząco wpływa na postrzeganie procesu przyswajania języka i zawiłości z nim związanych.

By zminimalizować szanse takiego scenariusza, można zachęcić uczniów, by na etapie wyznaczania swoich celów posłużyli się metodą SMART, zgodnie z którą nasze cele powinny być sprecyzowane (z ang. *specific*), mierzalne (z ang. *measurable*), osiągalne (z ang. *achievable*), istotne (z ang. *relevant*) i określone w czasie (z ang. *time-bound*). Ponieważ metoda ta może być początkowo trudna do zrozumienia, szczególnie dla młodszych uczniów, warto pokusić

się o dodatkowe wyjaśnienie i podanie licznych przykładów. Jeśli decydujemy się uwzględnić oczekiwania uczniów, ale nieco później – również winniśmy im to wyjaśnić, by nie mieli poczucia, że lekceważymy ich potrzeby. Na sam koniec warto pokusić się o ocenę podjętych przez nas działań.

## Ograniczenia

Niewątpliwie zagadnienie analizy potrzeb wygląda bardzo obiecująco, jednak z pewnością nie jest wolne od różnych pytań i wątpliwości. Czy analiza potrzeb oznacza, że nauczyciel ma nagle zmienić program nauczania, by dopasować się do potrzeb i oczekiwań, które okazały się sprzeczne np. z podstawą programową? O ile taką możliwość można rozważyć w przypadku prywatnych zajęć indywidualnych lub zajęć firmowych, o tyle w placówkach publicznych czy szkołach językowych taka sytuacja wydaje się mniej prawdopodobna. W tych kontekstach kształcenia pewnym modyfikacjom mogą natomiast ulec kwestie takie, jak wybór podręcznika, dodatkowych kart pracy, czy też pomocy dydaktycznych.

Warto pamiętać, że sam fakt przeprowadzenia analizy nie oznacza, że nauczyciel musi całkowicie zmieniać koncepcję kursu, by spełnić oczekiwania ucznia zgoła odmienne od programu nauczania – często jest to przecież po prostu niemożliwe. Analiza potrzeb nie oznacza konieczności zmiany sylabusów – ma ona na celu zbadanie kompetencji językowych, procesów poznawczych, trudności, z jakimi mierzy się uczeń w codziennej nauce języka. Założeniem analizy potrzeb jest pomoc nauczycielowi w poznaniu swojego ucznia jako użytkownika języka obcego, co ma usprawnić proces dydaktyczny.

Czy analiza potrzeb jest w ogóle realna w szkole państwowej? Tak, pod warunkiem że nauczyciel wie, jak ją sprawnie przeprowadzić oraz co dokładnie chce zbadać, a to wiąże się z dodatkowymi nakładami pracy i czasu. Pomocne z pewnością będzie wsparcie ze strony bardziej doświadczonych pedagogów. Ocena potrzeb dzięki uzyskanym danym ma ułatwić prowadzenie zajęć i zwiększyć motywację ucznia, dlatego należy ją dobrze zaplanować, by była skuteczna i przyniosła obopólną korzyść.

## Podsumowanie

Nie da się ukryć, że proces przeprowadzenia analizy potrzeb na zajęciach językowych może wydawać się nieco onieśmielający, szczególnie dla początkujących nauczycieli, gdyż wymaga szczegółowego i rzetelnego zaplanowania działań oraz wcześniejszego przygotowania, nierzadko zmuszając do sięgnięcia po fachową literaturę. Dane, jakie nauczyciel uzyska w wyniku analizy potrzeb, wiążą się z koniecznością podjęcia przemyślanych decyzji, które będą rzutować na cały semestr lub nawet rok szkolny, co może stanowić dodatkowe obciążenie dla nauczyciela. Niektórzy dość odważnie uważają wręcz, że takie działania powinny być podejmowane tylko przez językoznawców z racji zawitości tegoż zagadnienia lub ewentualnie przez doświadczonych nauczycieli, których obowiązki ograniczałyby się jedynie do analizowania potrzeb uczniów (Long 2014). Niestety realia nie zawsze pozwalają na jakiegokolwiek zmiany w tej kwestii. Nauczycielom zwykle pozostaje pogłębienie swojej wiedzy poprzez zapoznanie się z artykułami metodycznymi, fachową literaturą, uczestnictwem w szkoleniach w tym zakresie i podjęcie próby oceny potrzeb swoich uczniów. Nie mam jednak najmniejszych wątpliwości co do tego, że czas zainwestowany w rzetelne zbadanie potrzeb naszych kursantów przyniesie zamierzone efekty oraz że włożony trud zostanie nie tylko zauważony, ale również doceniony. Budowanie dialogu z uczniami, traktowanie ich podmiotowo, zwiększanie ich świadomości o procesie uczenia się, regularne reagowanie na ich potrzeby, budowanie relacji opartej na współpracy, czy też pomoc w realizacji celów – to tylko kilka z wcześniej już wspomnianych korzyści wynikających z wprowadzania cyklicznej oceny potrzeb na zajęciach językowych.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Brown, J.D. (2016), *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*, Oxford: Routledge.
- Cowling, D. (2007), *Needs Analysis: Planning a Syllabus for a Series of Intensive Workplace Courses at a Leading Japanese Company*, „English for Specific Purposes”, nr 26(4), s. 426–442.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2010), *Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, „Neofilolog”, nr 35, s. 243–253.
- Graves, K. (2000), *Designing Language Courses*, Boston: Heinle & Heinle.
- Hoadley-Maidment, E. (1983), *Methodology for the Identification of Language Learning Needs of Immigrant Learners of English through Mother-Tongue Interviews* [w:] R. Richterich (red.), *Case Studies in Identifying Language Needs*. Oxford: Pergamon/Council of Europe, s. 39–51.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jasso-Aguilar, R. (2005), *Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A Critical Perspective in a Case Study of Waikiki Hotel Maids* [w:] Long M. (red.), *Second Language Needs Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 127–158.
- Komorowska, H. (2011), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lesiak-Bielawska, E. (2013), *Rola analizy potrzeb i ewaluacji kursu w nauczaniu języka specjalistycznego*, „Neofilolog”, nr 41, s. 99–112.
- Long, M. (2014), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, New York: Wiley.
- Long, M.H. (2005), *Second Language Needs Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle.
- Sendur, A. (2018), *Analiza potrzeb jako pierwszy krok w doborze materiałów dydaktycznych* [w:] Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 27–42.
- West, R. (1994), *Needs Analysis in Language Teaching*, „Language Teaching”, nr 27, s. 15–49.
- Woodrow, L. (2018), *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*, London: Routledge.

**DR OLGA TRENDAK-SUŚLIK** Asystent w Zakładzie Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Anglistyki UŁ. Metodyk oraz lektor z kilkunastoletnim doświadczeniem w jednej z wiodących szkół językowych w Łodzi oraz w Anglii. Jej zainteresowania badawcze obejmują m.in. zagadnienia związane z przyswajaniem języka obcego, strategiami uczenia się, treningiem strategicznym i rozwijaniem autonomii ucznia.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.