

Trening strategii uczenia się gramatyki

Charakterystyka interwencji i opinie uczestników

DOI: 10.47050/jows.2026.3.21-33

Znajomość reguł gramatycznych nie zawsze przekłada się na ich swobodne wykorzystanie w spontanicznej komunikacji. Jednym ze sposobów wspierania w tym zakresie uczących się języków obcych jest rozwijanie strategii, które ułatwiają przyswajanie, utrwalanie i stosowanie struktur gramatycznych. W artykule przedstawiono założenia i przebieg treningu takich strategii oraz opinie studentów filologii angielskiej na temat przydatności, zalet i ograniczeń.

MIROSŁAW PAWLAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Kaliszu, Akademia Nauk Stosowanych
w Koninie

GRAMMAR LEARNING STRATEGIES INSTRUCTION: IMPLEMENTATION AND PARTICIPANTS' PERCEPTIONS

The paper focuses on the role of grammar learning strategies (GLS) in enhancing the mastery of grammar and developing learner autonomy in this area. It first reviews key definitions and classifications of GLS and highlights the potential contribution of these strategies not only to the development of explicit grammatical knowledge but also to its automatisisation and effective use in spontaneous communication. The article then outlines an eight-session strategy-based intervention conducted among undergraduate students of English philology. The training focused primarily on strategies supporting the use of grammatical structures in real-time communication, the development of implicit knowledge, the automatisisation of explicit knowledge, and the effective use of corrective feedback. Finally, the paper presents learners' perceptions of the intervention based on responses to post-session questionnaires. The findings indicate that the participants were generally highly engaged and viewed the training as beneficial for improving grammar learning, discovering new strategies, and increasing motivation. At the same time, some students pointed to limitations, including task repetitiveness and the amount of time required to complete the intervention.

KEYWORDS: GRAMMAR LEARNING STRATEGIES, STRATEGY INSTRUCTION, GRAMMAR TEACHING, LEARNER AUTONOMY, EXPLICIT KNOWLEDGE, IMPLICIT (AUTOMATISED) KNOWLEDGE, CORRECTIVE FEEDBACK

Choć na przestrzeni lat pojawiały się odmienne opinie na ten temat, teoretycy i badacze są obecnie zgodni, że opanowanie gramatyki języka obcego stanowi kluczowy element jego nauki, umożliwiając skuteczną komunikację (Nassaji 2017; Pawlak 2021a, 2024, 2026). Znajomość tego podsystemu ma jednak charakter wielowymiarowy, co sprawia, że rozwijanie kompetencji gramatycznej wiąże się z licznymi trudnościami. Przede wszystkim nauka struktur gramatycznych nie sprowadza się jedynie do opanowania określonych konstrukcji, lecz obejmuje także znaczenia wyrażane za ich pomocą i sposoby ich użycia w konkretnych kontekstach komunikacyjnych (Larsen-Freeman 2003). Przykładem mogą być tryby warunkowe w języku angielskim. Mimo że poprawny dobór form czasownikowych ma niewątpliwie ogromne znaczenie, skuteczna komunikacja będzie możliwa jedynie wtedy, kiedy uczący się dostosuje użycie tych form do określonego celu komunikacyjnego (np. wyrażenia żalu z powodu niepodjęcia określonego działania) oraz do specyfiki konkretnej sytuacji (np. odwołania do stanów lub wydarzeń, które nadal mogą podlegać zmianie).

Co więcej, sama znajomość form językowych, znaczeń przez nie wyrażanych oraz zasad ich użycia w określonych kontekstach nie gwarantuje, że uczący się będą w stanie wykorzystać te struktury podczas spontanicznej komunikacji językowej. Dochodzimy tutaj do kluczowego rozróżnienia między wiedzą eksplicytną a implicytną (zautomatyzowaną), (Ellis 2009; DeKeyser 2017; Pawlak 2021b). W dużym uproszczeniu pierwsza z nich, określane często mianem wiedzy deklaratywnej, obejmuje świadomą znajomość reguł gramatycznych. Umożliwia ona ich użycie jedynie w sytuacjach, w których uczący się mają wystarczająco dużo czasu, aby odwołać się do poznanych zasad, np. podczas wykonywania tradycyjnych ćwiczeń, takich jak tłumaczenie, parafrazowanie czy uzupełnianie zdań, a także podczas rozwiązywania testów. Ta druga, określane również jako wiedza proceduralna, jest wykorzystywana nieświadomie lub przynajmniej w sposób zautomatyzowany. Umożliwia poprawne, stosowne do sytuacji i szybkie wykorzystanie znanych struktur gramatycznych w komunikacji odbywającej się pod presją czasu, ponieważ nie wymaga nadmiernego angażowania ograniczonych zasobów poznawczych w przetwarzanie tych struktur. W związku z tym to właśnie wiedza implicytna lub zautomatyzowana stanowi podstawę codziennych, spontanicznych interakcji.

Tym samym, mówiąc o opanowaniu gramatyki, trzeba mieć świadomość, że wiąże się ono ze znajomością nie tylko określonej formy, lecz także jej znaczenia i zasad użycia. Co ważniejsze, wykracza ono daleko poza umiejętność poprawnego wykonywania ćwiczeń i obejmuje przede wszystkim zdolność używania struktur gramatycznych w czasie rzeczywistym w celu osiągnięcia autentycznych celów komunikacyjnych. Wracając do przykładu trybów warunkowych w języku angielskim, nawet uzyskanie maksymalnego wyniku na teście gramatycznym nie gwarantuje, że uczący się będą potrafili poprawnie posługiwać się tymi strukturami w spontanicznej interakcji, uwzględniając subtelne różnice znaczeniowe oraz wymogi kontekstowe.

Biorąc pod uwagę bardzo ograniczony czas, jakim nauczyciele języków obcych zazwyczaj dysponują, trudno oczekiwać, że uczący się będą w stanie opanować wszystkie subtelności nawet często używanych struktur gramatycznych oraz rozwinąć umiejętność ich poprawnego wykorzystywania w spontanicznej komunikacji wyłącznie podczas zajęć językowych. Co więcej, nauczanie gramatyki jest nadal w wielu przypadkach bardzo tradycyjne – ogniskuje się na opanowywaniu reguł i ich używaniu w tradycyjnych ćwiczeniach, co utrudnia automatyzację posiadanej wiedzy językowej. W związku z tym niezwykle istotne jest rozwijanie autonomii w nauce gramatyki, tak aby uczniowie mogli w większym stopniu przejść odpowiedzialność za opanowanie tego podsystemu, podejmując działania na rzecz jego doskonalenia również poza klasą (Pawlak 2016). Kluczowym elementem podejścia autonomicznego jest świadome i efektywne stosowanie strategii uczenia się. Umożliwiają one nie tylko głębsze zrozumienie struktur gramatycznych oraz skuteczniejsze opanowanie związanych z nimi reguł, lecz także ich właściwe wykorzystanie w różnych kontekstach, w tym w sytuacjach wymagających szybkiego przetwarzania języka i komunikowania się pod presją czasu. Jednak większość uczniów nie jest świadoma wagi umiejętnego stosowania strategii uczenia się gramatyki. Mało tego, te, którymi się posługują, są często dość tradycyjne, co może utrudniać

automatyzację posiadanej wiedzy (Pawlak i Kruk 2025). W związku z tym niezbędne jest prowadzenie odpowiedniego treningu, który powinien zostać dostosowany do poziomu zaawansowania i specyfiki kształcenia językowego w danym kontekście.

Artykuł ma na celu pokazanie, w jaki sposób taki trening można realizować wśród studentów filologii angielskiej oraz jak oceniają go uczestnicy. Pierwszą część tekstu poświęcono prezentacji definicji i klasyfikacji strategii uczenia się gramatyki, a także krótkiemu podsumowaniu badań empirycznych w tym obszarze. Następnie przedstawiono zarys treningu tych strategii, zastosowanego w badaniu interwencyjnym, a także przykłady konkretnych aktywności składających się na ten trening. W ostatniej części artykułu omówiono wybrane wyniki badania dotyczące zaangażowania uczestników w trening oraz ich oceny uwzględnionych w nim zadań i aktywności.

Strategie uczenia się gramatyki

Mimo rosnącej liczby publikacji poświęconych strategiom uczenia się języka obcego (Oxford 2017; Pawlak 2021c), stosunkowo niewiele uwagi poświęca się strategiom uczenia się gramatyki. Sytuacja ta wynika zapewne z faktu, że nauczanie gramatyki jest często postrzegane jako przewidywalne, monotonne, a nawet nudne. Dlatego nie dostrzega się potrzeby zapoznawania uczących się ze strategiami, których zastosowanie mogłoby usprawnić ten proces. W niektórych kontekstach edukacyjnych, w których przez dziesięciolecia dominowało bardzo tradycyjne podejście do nauczania gramatyki, oparte głównie na prezentowaniu i ćwiczeniu reguł gramatycznych (np. w Chinach), panuje też przekonanie, że nie ma sensu dodatkowo podkreślać roli tego podsystemu językowego przez zachęcanie uczących się do świadomego stosowania strategii (Kong 2025). Biorąc pod uwagę, że – jak podkreślono we wstępie do niniejszego tekstu – gramatyka nie jest jedynie zbiorem reguł, lecz stanowi niezwykle ważne narzędzie służące realizacji zamierzonych celów komunikacyjnych, trudno zgodzić się z takimi poglądami. Należy raczej zakładać, że odpowiednie wykorzystywanie strategii uczenia się gramatyki umożliwi uczącym się nie tylko lepsze zrozumienie i opanowanie określonych struktur, ale przede wszystkim ich poprawne, bardziej płynne i skuteczne stosowanie w sytuacjach, w których ograniczone zasoby poznawcze mogą utrudniać wcześniejsze zaplanowanie wypowiedzi (Pawlak 2017, 2018).

Stosunkowo niewielkie zainteresowanie strategiami uczenia się gramatyki sprawia, że do tej pory podjęto zaledwie kilka prób ich zdefiniowania i zaproponowano tylko jedną wszechstronną klasyfikację uwzględniającą specyfikę nauki tego podsystemu językowego. W jednym z pierwszych opracowań poświęconych tej tematyce, Rebecca Oxford, Kwang-Rang Lee i Gyonggu Park (2007) zdefiniowali strategię uczenia się gramatyki jako „działania i myśli świadomie używane przez uczących się po to, aby uczenie się i używanie języka stało się łatwiejsze, efektywniejsze, skuteczniejsze oraz przyjemniejsze” (2007: 117)¹. Doprecyzowali tę wstępną definicję, odwołując się do wcześniej zaproponowanego przez Oxford (1990) ogólnego ujęcia strategii uczenia się języka. Scharakteryzowali strategię uczenia się gramatyki jako „dające się kształtować, dynamiczne sposoby myślenia i działania, które uczący się świadomie wybierają i stosują w celu wspierania samoregulacji i autonomii w rozwoju gramatycznym w języku obcym, co ma służyć skutecznemu wykonywaniu zadań i wspierać efektywność nauki w dłuższym okresie”. Choć ujęcie to pozwala lepiej zrozumieć kluczowe cechy działań strategicznych w nauce gramatyki, w niewystarczającym stopniu uwzględnia specyfikę tego procesu, zwłaszcza w kontekście rozwoju różnych rodzajów wiedzy językowej.

O wiele trafniej istotę tego zjawiska oddaje definicja zaproponowana przez Andrew Cohena i Angelę Pinillę-Herrerę (2010: 64), którzy określają strategię uczenia się gramatyki jako „celowe myśli i działania, świadomie stosowane przez uczących się w celu lepszego opanowania struktur gramatycznych oraz skuteczniejszej kontroli ich użycia”. Takie ujęcie pokazuje, że strategię uczenia się gramatyki nie służą jedynie lepszemu zrozumieniu i zapamiętywaniu reguł, lecz także wspierają poprawne stosowanie struktur gramatycznych w różnych sytuacjach. Dotyczy to zarówno

¹ Wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego pochodzą od autora.

wykonywania tradycyjnych ćwiczeń językowych, które nie wymagają działania pod presją czasu, jak i spontanicznej komunikacji, w której ograniczone zasoby poznawcze często uniemożliwiają świadome odwoływanie się do wcześniej poznanych reguł gramatycznych. Innymi słowy, umiejętne stosowanie strategii uczenia się gramatyki może się przyczyniać nie tylko do rozwoju wiedzy eksplicytnej, lecz także do jej stopniowej automatyzacji. Dzięki temu uczący się są w stanie szybko i sprawnie wykorzystywać wcześniej poznane i przećwiczone struktury w spontanicznej komunikacji, służącej przekazywaniu autentycznych treści i znaczeń. Wracając do przykładu trybów warunkowych podanego we wstępie do artykułu, z jednej strony odpowiednie stosowanie strategii uczenia się gramatyki może się przyczynić do lepszego opanowania form niezbędnych do poprawnego konstruowania tych struktur oraz zrozumienia różnic między ich poszczególnymi rodzajami. Z drugiej strony strategię tę mogą wspierać poprawne wykorzystanie struktur gramatycznych w spontanicznej interakcji, podczas której trzeba w ułamku sekundy podejmować decyzje dotyczące zarówno formy, jak i znaczenia oraz funkcji danego trybu warunkowego. Z uwagi na pełniejsze uwzględnienie procesów związanych z nauką i użyciem gramatyki definicja zaproponowana przez Cohena i Pinillę-Herrere (2010) stanowi punkt odniesienia dla rozważań z dalszej części niniejszego artykułu.

Jak dotąd jedyną kompleksową klasyfikację strategii uczenia się gramatyki, uwzględniającą specyficzny charakter tego podsystemu, zaproponował Mirosław Pawlak (2013, 2018). Obejmuje ona cztery podstawowe grupy strategii, które nawiązują do kategorii pojawiających się w ogólnych klasyfikacjach wprowadzonych przez takich badaczy jak Rebecca Oxford (1990), Michael O'Malley i Anna Uhl Chamot (1990) czy Andrew Cohen i Zoltán Dörnyei (2002).

Pierwsze z nich to **strategie metakognitywne**, które pełnią funkcję wykonawczą, wspierając skuteczną organizację i planowanie nauki gramatyki, monitorowanie jej przebiegu oraz samodzielnią ocenę uzyskiwanych efektów. Uczący się mogą na przykład zwracać uwagę na struktury gramatyczne podczas czytania i słuchania różnego rodzaju tekstów, a także wypróbowywać różne sposoby nauki gramatyki w poszukiwaniu takich, które okażą się skuteczniejsze, wyznaczać sobie w tym zakresie konkretne cele czy określać swoje mocne i słabe strony w odniesieniu do znajomości struktur gramatycznych. Drugą grupę stanowią **strategie afektywne**, które umożliwiają lepszą kontrolę nad emocjami pojawiającymi się w trakcie nauki. Mogą one polegać na stosowaniu technik relaksacyjnych w przypadku trudności ze zrozumieniem lub użyciem struktur gramatycznych, motywowaniu się do wykonywania dodatkowych ćwiczeń, gdy pojawiają się problemy z poprawnym zastosowaniem danej struktury, nagradzaniu się za dobry wynik na teście gramatycznym czy też rozmawianiu z innymi osobami o swoich odczuciach związanych z nauką gramatyki. Warto jednak podkreślić, że wyniki dotychczasowych badań podają w wątpliwość znaczenie tych strategii, szczególnie w przypadku zaawansowanych uczących się, takich jak studenci filologii angielskiej (Pawlak i Csisér 2024). Trzecia grupa obejmuje **strategie społeczne**, czyli działania ukierunkowane na współpracę z innymi osobami, głównie nauczycielem i innymi uczącymi się, podejmowane podczas nauki i stosowania struktur gramatycznych. Przykłady tego typu strategii to zwracanie się do nauczyciela z prośbą o powtórzenie lub wyjaśnienie nieznanego zagadnienia gramatycznego, wykonywanie ćwiczeń z innymi osobami, także z wykorzystaniem nowych technologii, oczekiwanie na korektę w przypadku nieprawidłowego użycia struktur czy też proszenie nauczyciela lub bardziej zaawansowanych uczących się o pomoc w nauce gramatyki.

Trzon klasyfikacji zaproponowanej przez Pawlaka (2013, 2018) stanowią jednak **strategie kognitywne**, które wiążą się bezpośrednio z przetwarzaniem materiału językowego w celu lepszego zrozumienia funkcjonowania struktur gramatycznych, ich nauki oraz odpowiedniego stosowania w różnych sytuacjach. Strategie te można podzielić na cztery podgrupy (por. Pawlak 2017):

1. **Strategie wspierające rozumienie i stosowanie struktur gramatycznych podczas spontanicznej komunikacji**, takie jak czytanie dla przyjemności czy oglądanie filmów w celu lepszego opanowania gramatyki, zwracanie uwagi na to, jak bardziej zaawansowane osoby używają struktur gramatycznych, a następnie ich naśladowanie, porównywanie własnych wypowiedzi ustnych i pisemnych z wypowiedziami osób na wyższym poziomie zaawansowania,

aby rozpoznać problemy, czy podejmowanie prób wykorzystania struktur gramatycznych podczas rozmowy;

2. **Strategie służące rozwijaniu wiedzy eksplicytnej**, które mogą się opierać na dedukcji (tj. użyciu poznanych reguł gramatycznych) lub indukcji (tj. odkrywaniu zasad i prawideł dotyczących funkcjonowania gramatyki); przykłady tego typu strategii to zwracanie uwagi na struktury gramatyczne wprowadzane podczas lekcji lub pojawiające się w podręczniku, zaznaczanie tych struktur (np. podkreślanie, używanie kolorów), ich grupowanie według przyjętych kryteriów, parafrazowanie reguł, aby lepiej je zapamiętać, przeprowadzanie powtórek, aby utrwalić struktury gramatyczne i zasady ich stosowania, odkrywanie reguł gramatycznych poprzez analizowanie przykładów, pamięciowe opanowywanie wyrażen zawierających określone formy gramatyczne, wykorzystywanie zasobów cyfrowych (np. stron internetowych, danych korpusowych) w celu zrozumienia sposobu użycia struktur czy też samodzielne tworzenie hipotez dotyczących funkcjonowania gramatyki i ich testowanie;
3. **Strategie służące rozwijaniu wiedzy implicytnej oraz automatyzacji wiedzy eksplicytnej**, które różnią się ze względu na dwa kryteria: 1) czy opierają się na produkcji czy recepcji, oraz 2) czy odzwierciedlają wykonywanie formalnych ćwiczeń językowych, czy realizację zadań wymagających użycia określonej struktury gramatycznej w warunkach względnie spontanicznej komunikacji; do tej grupy można zaliczyć między innymi powtarzanie reguł i przykładów lub ich wielokrotne zapisywanie, wykonywanie różnorodnych ćwiczeń, takich jak tłumaczenie, parafrazowanie czy uzupełnianie zdań, wykorzystywanie nowo poznanych struktur w rozmowie, stosowanie reguł gramatycznych podczas tworzenia wypowiedzi, a także słuchanie i czytanie tekstów zawierających liczne przykłady określonej struktury gramatycznej;
4. **Strategie związane z korektą błędów gramatycznych**, których celem jest skuteczne wykorzystywanie informacji zwrotnej przekazywanej przez nauczyciela bądź bardziej zaawansowanych uczących się, takie jak zwracanie uwagi na korektę podczas wykonywania ćwiczeń i powtarzanie poprawnej wersji, podejmowanie prób dostrzegania i poprawiania własnych błędów, ustalanie poprawnej formy z nauczycielem w odpowiedzi na sygnał, że wypowiedź wymaga korekty (np. prośbę o wyjaśnienie), czy też zwracanie uwagi na informację zwrotną pojawiającą się podczas zadań komunikacyjnych (np. przeformułowanie wypowiedzi przez nauczyciela).

Badania nad strategiami uczenia się gramatyki są wciąż nieliczne, a ich zakres pozostaje stosunkowo ograniczony. Warto w tym miejscu podkreślić niebagatelny wkład polskich badaczy w tym obszarze, na co zwraca uwagę Oxford (2017) w przeglądowej, w dużej mierze nowatorskiej publikacji poświęconej strategiom uczenia się języka obcego. W dotychczasowych projektach badawczych koncentrowano się przede wszystkim na identyfikowaniu działań strategicznych podejmowanych przez uczących się, najczęściej studentów filologii angielskiej, w różnych kontekstach. Wyniki znacznej części takich badań wskazują, że uczący się często preferują stosowanie dość tradycyjnych strategii kognitywnych służących opanowaniu wiedzy eksplicytnej, a następnie jej utrwalaniu poprzez wykonywanie ćwiczeń (Pawlak 2008). Bardziej złożony, a zarazem mniej spójny obraz wyłania się z nowszych projektów badawczych, które pokazują znaczne zróżnicowanie w tym zakresie. Dla przykładu, Pawlak i in. (2025) zidentyfikowali wśród irańskich studentów trzy profile: uczących się preferujących użycie struktur gramatycznych w komunikacji, tych koncentrujących się na planowaniu, monitorowaniu i ocenie ich użycia oraz tych przywiązujących szczególną wagę do współpracy z innymi osobami i otrzymywanej informacji zwrotnej. Z kolei Zarrinabadi i in. (2021) wykazali, że podczas nauki języka trzeciego uczący się częściej stosują niektóre grupy strategii uczenia się gramatyki niż podczas nauki języka drugiego, zwłaszcza strategie metakognitywne oraz strategie kognitywne służące rozwijaniu wiedzy eksplicytnej i implicytnej oraz automatyzacji tej pierwszej.

Szczególnie ważne są badania analizujące związek między stosowaniem strategii uczenia się gramatyki a poziomem opanowania tego podsystemu, ponieważ pozwalają ocenić ich przydatność. Choć również w tym przypadku wyłania się złożony i niejednoznaczny obraz, istnieją dowody na to,

że częstsze stosowanie strategii uczenia się gramatyki ma pozytywny wpływ na poziom jej opanowania, przy czym zależność ta jest dość ograniczona i różni się w zależności od grupy strategii. Istotne jest również to, w jaki sposób rozumiana jest znajomość gramatyki (np. jako wynik egzaminu, samoocena czy wykonanie zadań wymagających użycia struktur gramatycznych w różnych sytuacjach). Badanie przeprowadzone przez Pawlaka i Csisér (2022) wykazało na przykład, że stosowanie strategii uczenia się gramatyki było istotnym predyktorem poziomu opanowania tego podsystemu języka przez polskich i węgierskich studentów filologii angielskiej. Kluczową rolę odgrywały przy tym strategie wspierające produkcję i rozumienie struktur gramatycznych podczas spontanicznych interakcji. Należy jednak zaznaczyć, że poziom znajomości gramatyki określono na podstawie samooceny uczestników badania.

Zarówno z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia istotne są badania sprawdzające, czy trening strategii uczenia się gramatyki prowadzi nie tylko do częstszego ich stosowania, lecz także do lepszego opanowania struktur gramatycznych. Z jednej strony badania takie mogą dostarczyć dowodów na zasadność interwencji dydaktycznych ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności efektywnego wykorzystywania strategii uczenia się gramatyki, a tym samym wskazać potrzebę dalszych badań empirycznych w tym obszarze. Z drugiej strony wyniki takich badań mogą wskazywać nauczycielom optymalne metody wdrażania treningu w praktyce dydaktycznej. Niestety, liczba badań poświęconych tej problematyce jest nadal niewielka, a ich wyniki, choć na ogół obiecujące, nie są całkowicie jednoznaczne, zwłaszcza w odniesieniu do stopnia opanowania gramatyki. Ponadto metodologia niektórych projektów badawczych budzi pewne zastrzeżenia (np. Trendak 2015; Pawlak i Kruk 2025; Hao i Zhang 2026; Pawlak i in. 2026). Co więcej, większość dostępnych badań koncentruje się na ocenie wpływu interwencji na stosowanie różnych grup strategii oraz, ewentualnie, na stopniu opanowania wybranych struktur gramatycznych, znacznie mniej uwagi poświęcając zaangażowaniu uczestników w trening oraz ich ocenie tego rodzaju działań. W kolejnych częściach artykułu omówiono zarys interwencji ukierunkowanej na skuteczne wykorzystywanie strategii uczenia się gramatyki przez polskich studentów filologii angielskiej, a następnie przedstawiono ich opinie dotyczące różnych aspektów interwencji.

Zarys treningu strategii uczenia się gramatyki

Zaprezentowany w tej części artykułu zarys treningu strategii uczenia się gramatyki pochodzi z szeroko zakrojonego badania przeprowadzonego przez Pawlaka i in. (2026), którego celem było określenie skuteczności interwencji ukierunkowanej na rozwijanie tych strategii, zarówno w zakresie ich stosowania przez uczących się, jak i stopnia opanowania wybranych struktur gramatycznych (tj. inwersji stylistycznej, czasowników modalnych oraz trybów warunkowych). Badanie miało również na celu ustalenie roli różnic indywidualnych w kształtowaniu efektów interwencji, ocenę zaangażowania uczestników w poszczególne sesje instruktażowe oraz ocenę ich opinii na temat zadań i aktywności wykorzystanych w trakcie sesji. Warto zauważyć, że podobny trening wykorzystano wcześniej w badaniu przeprowadzonym przez Mirosława Pawlaka i Mariusza Kruka (2025), przy czym był on jednak realizowany z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, w pewnym zakresie uwzględniających także sztuczną inteligencję. Ponadto poziom opanowania gramatyki oceniano w tym przypadku wyłącznie na podstawie znajomości strony biernej w języku angielskim.

Trening obejmował osiem 30-minutowych sesji realizowanych podczas regularnych zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego prowadzonych dla studentów studiów licencjackich na kierunku filologia angielska (więcej informacji na temat uczestników badania przedstawiono w kolejnej części artykułu). W większości przypadków interwencję prowadzono podczas zajęć poświęconych gramatyce. Ze względów organizacyjnych niektóre sesje odbywały się jednak również w ramach innych zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego, takich jak rozwijanie sprawności zintegrowanych czy pisanie. Wielu studentów filologii angielskiej zna i potrafi stosować złożone struktury gramatyczne podczas wykonywania ćwiczeń czy rozwiązywania testów, ale boryka się z trudnościami w poprawnym ich użyciu podczas niezaplanowanych interakcji. Z tego względu

głównym celem treningu było rozwijanie umiejętności skutecznego stosowania strategii wspierających spontaniczne użycie struktur gramatycznych, automatyzację wiedzy eksplicytnej oraz efektywne wykorzystywanie informacji zwrotnej dotyczącej błędów gramatycznych. Trening uwzględnił jednak w pewnym zakresie także strategie metakognitywne i kognitywne oraz konsolidację wiedzy eksplicytnej, a także strategie społeczne, ponieważ wiele aktywności i zadań wymagało współpracy między studentami.

Ogólnie rzecz biorąc, interwencję realizowano zgodnie z etapami modelu zaproponowanego przez Chamot i in. (1999) obejmującymi przygotowanie, prezentację, praktyczne zastosowanie strategii, samoocenę, transfer ich wykorzystania do nowych kontekstów oraz ewaluację. Istotnym punktem odniesienia były również zasady treningu strategii uczenia się gramatyki zaproponowane przez Pawlaka (2019), w tym potrzeba podnoszenia świadomości uczących się na temat roli gramatyki w skutecznym posługiwaniu się językiem docelowym oraz znaczenia automatyzacji wiedzy eksplicytnej, umożliwiającej jej wykorzystanie w spontanicznej komunikacji. Założenia te przełożyły się na szczególne uwzględnienie odpowiednich kategorii strategii kognitywnych. Istotna była również specyfika nauczania gramatyki na filologii angielskiej, obejmująca m.in. odrębne zajęcia poświęcone temu podsystemowi języka, stosunkowo tradycyjne podejście do jego nauczania oraz sposób oceniania postępów studentów. Warto również podkreślić, że choć oceną objęto jedynie trzy struktury gramatyczne, w ramach interwencji wykorzystywano znacznie szerszy ich zakres. Przyjęto bowiem założenie, że nowo poznane i ćwiczone strategie będą transferowane do innych kontekstów i sytuacji językowych. W trakcie interwencji zachęcano studentów do refleksji nad własnymi przekonaniem i sposobami uczenia się gramatyki, ćwiczenia konkretnych strategii podczas pracy nad określonymi strukturami, wykorzystywania ich w zadaniach komunikacyjnych oraz oceny własnych postępów. Dodatkowo uczestnicy prowadzili refleksyjne notatki i obserwacje, aby przenosić wykorzystanie strategii poza klasę. Kolejne sesje koncentrowały się na analizie wzorców gramatycznych, stosowaniu gramatyki w różnego rodzaju zadaniach komunikacyjnych, rozwijaniu poprawności w użyciu przyimków, skutecznym reagowaniu na informację zwrotną, dostrzeganiu i samodzielnym poprawianiu błędów w mówieniu, identyfikowaniu struktur gramatycznych podczas słuchania oraz utrwalaniu i ewaluacji poznanych strategii. W tabeli 1 przedstawiono krótką charakterystykę ośmiu sesji składających się na interwencję. W celach ilustracyjnych omówiono następnie dwie wybrane z nich oraz przedstawiono przykłady aktywności i zadań wykorzystanych podczas ich realizacji. Ponieważ cały trening prowadzono w języku angielskim, przykłady przetłumaczono na język polski wszędzie tam, gdzie było to możliwe.

Tab. 1. Zarys przeprowadzonego treningu strategii uczenia się

SESJA	GŁÓWNE CELE
Sesja 1	Wprowadzenie do strategii uczenia się gramatyki; refleksja nad nauką gramatyki i wyznaczaniem celów w tym zakresie
Sesja 2	Grupowanie struktur; użycie gramatyki w komunikacji; dostrzeganie struktur gramatycznych w wypowiedziach ustnych i pisemnych
Sesja 3	Wykorzystywanie struktur gramatycznych w zadaniach komunikacyjnych; dostrzeganie i autokorekta popełnianych błędów
Sesja 4	Wykorzystanie strategii uczenia się gramatyki w nauce przyimków; wspólna nauka gramatyki w parach i małych grupach; poprawianie błędów
Sesja 5	Reagowanie na informację zwrotną; wykorzystywanie struktur gramatycznych w pisaniu
Sesja 6	Wykorzystywanie informacji zwrotnej ogniskującej się na błędach gramatycznych w spontanicznej rozmowie; rozwijanie umiejętności autokorekty
Sesja 7	Zwracanie uwagi na gramatykę w wypowiedziach ustnych; używanie struktur gramatycznych w kontekście
Sesja 8	Podsumowanie poznanych strategii uczenia się gramatyki i refleksja nad tymi strategiami

Źródło: opracowanie własne.

Sesja 1 miała charakter wprowadzający i służyła rozpoznaniu przekonań studentów na temat uczenia się gramatyki, zainicjowaniu refleksji nad strategiami uczenia się gramatyki oraz zgromadzeniu danych wyjściowych na potrzeby badania. Zajęcia rozpoczęły się od zadania poświęconego przekonaniom, w którym studenci zapoznali się z zestawem kontrastujących stwierdzeń dotyczących nauki gramatyki. Następnie wybrali trzy z nich, z którymi najbardziej się zgadzali. Uzasadniali swoje wybory i porównywali je w parach lub grupach, po czym dzielili się opiniami z całą grupą. Pozwoliło to ujawnić dominujące podejścia do uczenia się gramatyki i stworzyło podstawę do dalszego treningu. Studenci odnosili się do następujących stwierdzeń (imiona dobrano przypadkowo):

Anna: Staram się uczyć struktur gramatycznych, ponieważ pomagają mi one lepiej rozumieć język angielski, a także sprawiają, że inni lepiej mnie rozumieją.

Marek: Uważam, że gramatyka w ogóle nie jest ważna. Powinniśmy uczyć się angielskiego po to, aby się komunikować. Nie ma sensu zwracać sobie głowy regułami gramatycznymi. To strata czasu.

Paweł: Gramatyka jest bardzo ważna, ponieważ pomaga precyzyjnie wyrażać to, co chcemy powiedzieć w mowie i piśmie.

Maria: Dla mnie gramatyka jest najważniejsza, ponieważ chcę posługiwać się językiem angielskim bez popełniania błędów. Chcę, aby wszystko, co mówię, było poprawne.

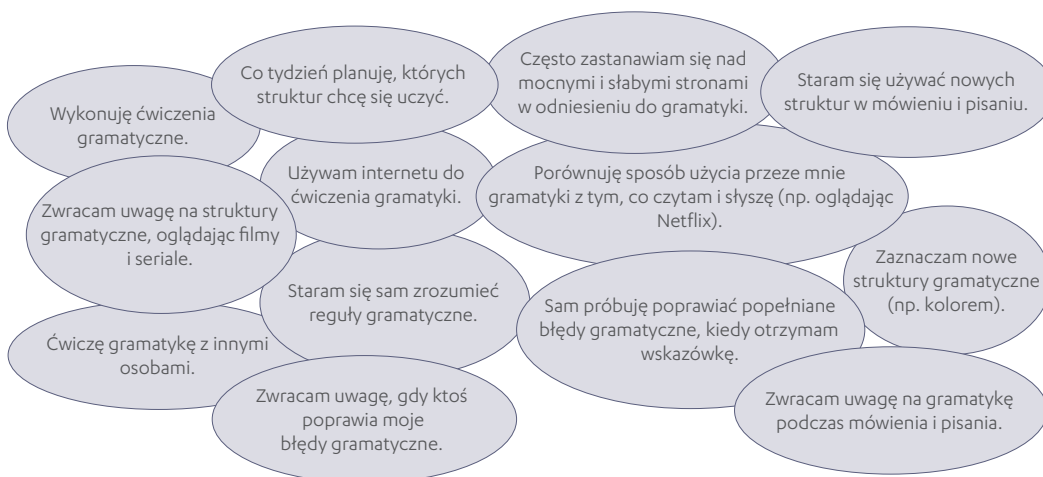
Sylwia: Muszę uczyć się gramatyki języka angielskiego, ponieważ chcę dobrze wypadać na testach i zdać egzamin końcowy z doskonałym wynikiem.

Robert: Powinniśmy się uczyć gramatyki, ale głównym celem powinno być wykorzystywanie poznanych struktur w spontanicznej komunikacji.

Jan: Uczę się gramatyki języka angielskiego tylko dlatego, że jest to obowiązkowy przedmiot w programie studiów.

W kolejnej części sesji punkt ciężkości przesunięto na preferowane przez studentów sposoby uczenia się gramatyki. Uczestnicy dyskutowali o tym, jak zazwyczaj uczą się gramatyki, a następnie zapoznali się z listą strategii obejmującą m.in. planowanie nauki określonych struktur, dostrzeganie ich w materiale językowym, korzystanie z zasobów internetowych, samodzielne poprawianie błędów oraz zwracanie uwagi na informację zwrotną dotyczącą niepoprawnego użycia struktur gramatycznych. Studenci wskazywali strategie, które już stosowali, oraz te, które uznawali za potencjalnie przydatne, rozwijając tym samym świadomość strategiczną. Uczestnicy wykonywali to zadanie, odnosząc się do strategii zaprezentowanych na rys 1.

Rys. 1. Zestaw strategii przedstawionych uczestnikom badania



Źródło: opracowanie własne.

Na zakończenie uczestnicy wykonali krótkie ćwiczenie diagnostyczne, określając swoje mocne i słabe strony w zakresie znajomości i stosowania gramatyki. Następnie sformułowali cztery konkretne cele związane z nauką gramatyki, które zamierzali osiągnąć do końca roku akademickiego, takie jak opanowanie czasowników nieregularnych czy częstsze wykorzystywanie różnych czasów gramatycznych w mówieniu.

Z kolei sesja 6 koncentrowała się na poprawianiu błędów podczas interakcji ustnych. Studenci mieli się zastanowić, kiedy i w jaki sposób należy korygować błędy gramatyczne w mówieniu, nauczyć się rozpoznawać różne rodzaje informacji zwrotnej oraz rozwijać umiejętność dostrzegania błędów, reagowania na informację zwrotną i samodzielnego ich poprawiania podczas spontanicznej komunikacji. Sesję rozpoczęła dyskusja w parach lub małych grupach, podczas której uczestnicy wymieniali się opiniami na temat poprawiania błędów przez nauczyciela w różnych sytuacjach komunikacyjnych (np. podczas prezentacji przed całą klasą czy udziału w dyskusji). Zastanawiali się również, czy lubią być poprawiani przez kolegów i koleżanki oraz czy wolą samodzielnie korygować własne błędy, uzasadniając swoje preferencje. Następnie analizowali zestaw krótkich dialogów klasowych, identyfikując sposoby reagowania nauczyciela na błędy gramatyczne (np. przeformułowanie wypowiedzi, naprowadzanie czy prośba o doprecyzowanie). Omawiali różnice między poszczególnymi rodzajami korekty pod względem ich wyrazistości, wskazywali błędne formy i proponowali ich poprawne odpowiedniki. Wykorzystano w tym celu dialogi zaprezentowane na rys. 2.

Rys. 2. Dialogi ilustrujące różne sposoby korekty błędów gramatycznych



Źródło: opracowanie własne.

Po krótkim omówieniu wniosków na forum grupy studenci wykonywali zadanie komunikacyjne w trzyposobowych zespołach. Dwie osoby opowiadały historie na podstawie różnych zestawów obrazków, celowo stosując omówione wcześniej techniki korekty, a trzecia obserwowała rozmowę i wynotowywała jak największą liczbę błędów i poprawek. Następnie grupy analizowały notatki obserwatora, ustalały, czy mówiący zauważali własne błędy i próby ich korekty podejmowane przez partnera, oraz wspólnie oceniali, które rodzaje informacji zwrotnej były najbardziej odpowiednie i dlaczego. W ramach zadania domowego studenci przygotowywali krótką wypowiedź na wybrany temat i ją nagrywali. Następnie odsłuchiwali nagranie, identyfikowali i poprawiali własne błędy gramatyczne oraz zapisywali w dziennikach refleksje na temat przyczyn ich występowania.

Opinie na temat przeprowadzonego treningu

Jednym z celów szerszego projektu badawczego było określenie poziomu zaangażowania studentów podczas kolejnych sesji treningowych oraz poznanie ich opinii na temat przydatności zadań i aktywności składających się na interwencję. W tym celu bezpośrednio po każdej z ośmiu sesji treningowych uczestnicy wypełniali krótkie kwestionariusze składające się z dwóch części. W pierwszej

oceniali swoje zaangażowanie w realizowane zadania, rozumiane jako poziom koncentracji i zainteresowania, na siedmiostopniowej skali od 1 (najniższy poziom) do 7 (najwyższy poziom). Oceny dokonywano trzykrotnie: na początku sesji, w jej połowie oraz po jej zakończeniu. Druga część obejmowała trzy pytania otwarte, w których uczestnicy oceniali użyteczność zadań i aktywności, oraz określali poziom swojego zaangażowania w sesję i jego przyczyny. Polecenia w kwestionariuszu sformułowano w języku polskim, przy czym studenci mogli odpowiadać zarówno po polsku, jak i po angielsku, zgodnie z własnymi preferencjami.

Kwestionariusze wypełniło łącznie 194 studentów, w tym 149 kobiet i 45 mężczyzn. Odpowiedzi uczestników, którzy byli nieobecni podczas więcej niż jednej sesji, wyłączone z analizy. Z uwagi na charakter artykułu i jego ograniczone ramy w niniejszej sekcji omówiono jedynie dane jakościowe zebrane w drugiej części kwestionariusza. Zamiast całościowej analizy wyników przedstawiono pozytywne i negatywne opinie uczestników na temat treningu. Pozwoliło to wskazać jego mocne i słabsze strony, a w konsekwencji sformułować zalecenia dotyczące dalszego doskonalenia tego typu interwencji.

Wśród pozytywnych opinii na temat treningu wskazywano przede wszystkim na jego rolę w konsolidacji i aktywnym wykorzystywaniu poznanych struktur gramatycznych, zwłaszcza poprzez ich powtarzanie i stosowanie w różnorodnych kontekstach. Uczestnicy podkreślali również, że interwencja wspierała skuteczniejszą naukę gramatyki, pobudzając do refleksji i umożliwiając poznanie nowych strategii. Zwracali przy tym uwagę na jej wpływ na rozwijanie umiejętności stosowania struktur gramatycznych, zwiększenie zaangażowania oraz stymulowanie motywacji i kreatywności. Korzyści te ilustrują poniższe fragmenty odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszach:

Wykonywane zadania pozwoliły nam przećwiczyć tryby warunkowe i czasowniki modalne w różnych kontekstach.
Trening zachęcił mnie do eksperymentowania z różnymi sposobami uczenia się gramatyki.
Wiele z wykonywanych zadań wymagało pracy w grupach, a to mnie motywowało.

Wypowiedzi studentów wyraźnie wskazywały, że udział w treningu pozwolił im poznać nowe strategie uczenia się gramatyki. Uczestnicy zwracali przede wszystkim uwagę na dostrzeganie struktur gramatycznych podczas słuchania i mówienia, wykorzystywanie ich w określonych kontekstach, np. do relacjonowania sekwencji wydarzeń. Zauważali także na korzyści płynące ze współpracy z innymi osobami i otrzymywanej od nich informacji zwrotnej oraz konieczność monitorowania własnych wypowiedzi. Podkreślali też, że wykonywanie zadań podczas treningu pomogło im lepiej planować i organizować naukę gramatyki, a także skuteczniej korzystać z dodatkowych zasobów i materiałów, w tym narzędzi cyfrowych. Kwestie te ilustrują poniższe stwierdzenia:

Zwracanie uwagi na konstrukcje gramatyczne pojawiające się w wypowiedziach rozmówcy.
Ponowne opowiedzenie usłyszonej historii z wykorzystaniem określonych struktur gramatycznych.
Rozmawiając po angielsku z innymi osobami, łatwiej jest zweryfikować błędy.
Zaznaczanie struktur gramatycznych w podręczniku innym kolorem.
Można oglądać filmy instruktażowe w internecie i wykonywać tam dodatkowe ćwiczenia.

Studenci podkreślali również, że sesje sprzyjały ich zaangażowaniu. Wskazywali, że wynikało to m.in. z odpowiedniego doboru i sposobu realizacji zadań, szczególnie z umiejętnego wzbudzania ciekawości i zainteresowania, różnorodności aktywności, jasno sformułowanych poleceń, licznych możliwości współpracy z innymi uczestnikami, motywującej atmosfery, a także możliwości osiągnięcia własnych celów związanych z nauką gramatyki i rozwijania umiejętności samoregulacji procesu uczenia się. Opinie te ilustrują następujące fragmenty wypowiedzi uczestników:

Konieczność przygotowania historyjki zmusiła mnie do myślenia w innowacyjny sposób.
Przydatne było wzajemne poprawianie błędów, ponieważ zwiększało moje zaangażowanie.
Praca z partnerem na podobnym poziomie zaawansowania pomogła mi utrzymać moje wysokie zaangażowanie.

W odpowiedziach uczestników pojawiały się jednak również mniej pozytywne, a niekiedy wręcz negatywne opinie na temat prowadzonej interwencji. Wskazywano m.in. na problemy techniczne, ograniczoną przydatność niektórych zadań oraz ich powtarzalność i niewielką innowacyjność proponowanych strategii, co prowadziło do poczucia monotonii. Studenci zwracali także uwagę na czynniki niezwiązane bezpośrednio z interwencją, takie jak samopoczucie czy pora dnia. Pojawiały się również opinie, że czas poświęcany na trening można byłoby przeznaczyć na bezpośrednią naukę i praktyczne stosowanie struktur gramatycznych w różnorodnych kontekstach. Tego rodzaju wątpliwości znajdują odzwierciedlenie w następujących wypowiedziach uczestników:

Zaprezentowane nagranie trudno było zrozumieć przez słabą jakość dźwięku.

Nie nauczyłem się dzisiaj niczego nowego.

O ósmej rano, zima, po prostu chciało mi się spać.

To wszystko trwało za długo i wolalbym poświęcić ten czas na faktyczną naukę gramatyki.

Zakończenie

Celem niniejszego artykułu było przedstawienie kluczowych zagadnień związanych ze strategiami uczenia się gramatyki, zarysowanie treningu tych strategii zrealizowanego w ramach szerszego badania interwencyjnego (Pawlak i in. 2026) oraz omówienie opinii jego uczestników – studentów filologii angielskiej – na temat przydatności interwencji. Odpowiedzi na pytania otwarte zawarte w kwestionariuszach wypełnianych po każdej z ośmiu sesji wskazują, że uczestnicy byli zaangażowani w wykonywane zadania, a ich ogólna ocena treningu była pozytywna. Nie można jednak pominąć opinii zwracających uwagę na pewne ograniczenia interwencji. Dotyczyły one przede wszystkim powtarzalności niektórych zadań oraz przekonania, że tak rozbudowany trening może w pewnym stopniu utrudniać naukę gramatyki. Zdaniem części uczestników pochłaniał on zbyt wiele czasu, który można byłoby przeznaczyć na realizację celów kursowych lub bezpośrednio doskonalenie znajomości struktur gramatycznych.

Ocena dokonana przez uczestników treningu pozwala sformułować kilku zaleceń, które mogą się przyczynić do zwiększenia jego skuteczności w różnych kontekstach, nie tylko wśród studentów filologii angielskiej i innych filologii obcych. Kluczowe znaczenie ma sposób zaplanowania i wdrożenia tego typu interwencji dydaktycznej. Przede wszystkim należy starannie zidentyfikować strategie, z których studenci już korzystają, aby na tej podstawie wyznaczyć odpowiednie cele instruktażowe. Z uwagi na zidentyfikowane potrzeby i słabsze strony uczestników badania trening koncentrował się przede wszystkim na strategiach wspierających wykorzystywanie struktur gramatycznych w spontanicznych interakcjach odbywających się pod presją czasu, rozwój wiedzy implicytnej, automatyzację wiedzy eksplicytnej oraz skuteczne wykorzystywanie informacji zwrotnej dotyczącej błędów gramatycznych. Interwencja uwzględniała również, choć w mniejszym zakresie, inne rodzaje strategii, takie jak strategie metakognitywne i społeczne. Należy jednak zauważyć, że studenci pierwszego roku filologii angielskiej, podobnie jak uczniowie na wcześniejszych etapach kształcenia, mogliby odnieść korzyści z treningu strategii wspierających rozwój i proceduralizację wiedzy eksplicytnej, szczególnie w odniesieniu do złożonych i rzadziej używanych struktur gramatycznych.

Równie istotne jest odpowiednie zaplanowanie zakresu i długości interwencji, tak aby dostosować je do specyfiki danego kontekstu edukacyjnego. Frustracja części uczestników związana z czasem trwania treningu skłania do rozważenia, czy krótsza, lecz bardziej intensywna forma interwencji nie byłaby w wielu przypadkach skuteczniejsza. Pozwoliłoby to uniknąć sytuacji, w których uczący się postrzegają tego typu działania jako utrudniające realizację celów kursowych lub programowych, ponieważ ograniczają czas przeznaczony na inne formy pracy nad językiem. Taka percepcja może z kolei wpływać na motywację uczestników i ich stosunek do interwencji. Należy również pamiętać, że potrzeby uczących się w zakresie stosowania strategii uczenia się gramatyki mogą się znacznie różnić, co przemawia za dostosowaniem treningu do ich indywidualnych preferencji. Choć uwzględnianie tych różnic podczas zajęć grupowych wiąże się z licznymi wyzwaniami organizacyjnymi, łatwiej

jest brać je pod uwagę poza klasą, szczególnie w dobie dynamicznego rozwoju narzędzi cyfrowych, w tym rozwiązań opartych na sztucznej inteligencji. Biorąc pod uwagę, że czas, jakim dysponują nauczyciele języków obcych, jest zazwyczaj bardzo ograniczony, wielu z nich może nie być skłonnych do wdrażania kompleksowych i długotrwałych programów treningu strategii uczenia się gramatyki. Bardziej realistycznym rozwiązaniem może być okazjonalne koncentrowanie się na wybranych strategiach, dostosowanych do potrzeb uczących się i specyfiki lokalnego kontekstu edukacyjnego. Takie podejście wydaje się w pełni uzasadnione i również może przynieść efekty.

Podsumowując, trening strategii uczenia się gramatyki może się przyczyniać do lepszego opanowania tego podsystemu języka, a zwłaszcza do rozwijania umiejętności skutecznego wykorzystywania struktur gramatycznych w spontanicznej komunikacji. Jego efektywność zależy jednak od dostosowania zakresu, intensywności i charakteru interwencji do potrzeb uczących się oraz specyfiki danego kontekstu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

-
- Chamot, A. U., Barnhardt S., El-Dinary P. B., Robbins J. (1999), *The Learning Strategies Handbook*, White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
 - Cohen, A. D., Dörnyei, Z. (2002), *Focus on The Language Learner: Motivation, Styles and Strategies*, [w:] N. Schmitt (red.), *An Introduction to Applied Linguistics*, London: Edward Arnold, s. 170–190.
 - Cohen, A. D., Pinilla-Herrera, A. (2010), *Communicating Grammatically: Constructing a Learner Strategies Website for Spanish*, [w:] T. Kao, Y. Lin (red.), *A New Look at Language Teaching and Testing: English as Subject and Vehicle*, Taipei: The Language Training and Testing Center, s. 63–83.
 - DeKeyser, R. (2017), *Knowledge and Skill in SLA*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, London and New York: Routledge, s. 15–32.
 - Ellis, R. (2009), *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction*, [w:] R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, H. Reinders (red.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol: Multilingual Matters, s. 3–25.
 - Hao, C., Zhang, F. (2026), *Understanding Self-Regulated Grammar Learning with LLM Chatbot Support: An Epistemic Network Analysis of Grammar Learning Strategy Patterns*, „System”, nr 136, art. 103879.
 - Freeman, D. (2003), *Teaching Language: From Grammar to Gramming*, Boston: Thomson & Heinle.
 - Kong, B. (2025), *Observation on Test-oriented EFL Teaching and Learning in China: From a Perspective of Imperial Examination System and the Confucian Idea “Go into the Society”*, „Curriculum and Teaching Methodology”, nr 8(4), s. 167–171.
 - Nassaji, H. (2017), *Grammar Acquisition*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, New York and London: Routledge, s. 205–223.
 - O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
 - Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle.
 - Oxford, R. L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*, London and New York: Routledge.
 - Oxford, R. L., Lee, K. R., Park, G. (2007), *L2 Grammar Strategies: The Second Cinderella and Beyond*, [w:] A. D. Cohen, E. Macaro (red.), *Language Learner Strategies*, Oxford: Oxford University Press, s. 117–139.
 - Pawlak, M. (2008), *Advanced Learners' Use of Strategies for Learning Grammar: A Diary Study*, [w:] M. Pawlak (red.), *Investigating English Language Learning and Teaching*, Kalisz: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 109–125.

- Pawlak, M. (2013), *Researching Grammar Learning Strategies: Combining the Macro- and Micro-Perspective*, [w:] Ł. Salski, W. Szubko-Sitarek, J. Majer (red.), *Perspectives in Foreign Language Learning*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 191–220.
- Pawlak, M. (2016), *The Role of Autonomy in Learning and Teaching Foreign Language Grammar*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, J. Bielak (red.), *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources*, Cham: Springer, s. 3–19.
- Pawlak, M. (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–12.
- Pawlak, M. (2018), *Grammar Learning Strategies Inventory (GLSI): Another Look*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8, s. 351–379.
- Pawlak, M. (2019), *Grammar Learning Strategies Instruction in the Foreign Language Classroom: The Case of Students in Degree Programs in English*, [w:] A. U. Chamot, V. Harris (red.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation*, Boston: Multilingual Matters, s. 109–122.
- Pawlak, M. (2021a), *Teaching Foreign Language Grammar: New Solutions, Old Problems*, „Foreign Language Annals”, nr 54, s. 881–896.
- Pawlak, M. (2021b), *Psychology of Learning vs. Acquisition*, [w:] T. Gregersen, S. Mercer (red.), *The Routledge Handbook of The Psychology of Language Learning and Teaching*, New York and London: Routledge, s. 406–418.
- Pawlak, M. (2021c), *Investigating Language Learning Strategies: Prospects, Pitfalls and Challenges*, „Language Teaching Research”, nr 25, s. 817–835.
- Pawlak, M. (2024), *Grammar as a Pedagogical Target*, [w:] C. A. Chapelle, M. Sato (red.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics (Instructed Second Language Acquisition)*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Pawlak, M. (2026), *L2 Grammar Instruction*, [w:] H. Nesi, P. Milin (red.), *International Encyclopedia of Language and Linguistics*, Amsterdam: Elsevier.
- Pawlak, M., Csizér, K. (2022), *Investigating the Use of Grammar Learning Strategies in Hungary and Poland: A Comparative Study*, „Applied Linguistics”, nr 44, s. 347–369.
- Pawlak, M., Elahi Shirvan, M., Karimpour, S., Yazarloo, F. (2025), *L2 Language Grammar Learning Strategies: A Q Methodology Study*, Londyn: Routledge.
- Pawlak, M., Kruk, M. (2025), *Investigating the Effects of Grammar Learning Strategies Instruction in CALL*, Abingdon: Routledge.
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J. (2026), *Strategies-Based Instruction, Individual Differences and Learning Second Language Grammar*, Cham: Springer.
- Trendak, O. (2015), *Exploring the Role of Strategic Intervention in Form Focused-Instruction*, Cham: Springer.
- Zarrinabadi, N., Rezazadeh, M., Chehrazi, A. (2021), *The Links Between Grammar Learning Strategies and Language Mindsets Among L2 and L3 Learners: Examining the Role of Gender*, „International Journal of Multilingualism”, nr 20, s. 347–364.

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

PROF. DR HAB. MIROSŁAW PAWLAK Pracownik Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Kaliszu oraz Akademii Nauk Stosowanych w Koninie. Jest redaktorem naczelnym serii „Second Language Learning and Teaching” w wydawnictwie Springer oraz czasopisma „Studies in Second Language Learning and Teaching”. Autor blisko czterystu publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych. Były przewodniczący Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego oraz Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Nauczycieli Języków Obcych.