

ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI PISANIA W JĘZYKU OBCYM: CZĘŚĆ I. WZMACNIANIE SAMOREGULACJI W NAUCE

TEACHING AND LEARNING WRITING SKILLS AND STRATEGIES: PART I. FROM OTHER-REGULATION TO(WARDS) SELF-REGULATION IN SECOND/FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Małgorzata Dąbrowska^{1,E-F}, Izabela Krystyna Dąbrowska^{1,E}

¹Zakład Neofilologii, Akademia Białska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II, Polska

¹Department of Modern Languages, John Paul II University of Applied Sciences in Białą Podlaska, Poland

Dąbrowska, M., Dąbrowska, I., K., (2022)., Rozwijanie sprawności pisania w języku obcym: Część I. Wzmacnianie samoregulacji w nauce / Teaching and learning writing skills and strategies: Part I. From other-regulation to(wards) self-regulation in second/foreign language learning, Rozprawy Społeczne / Social Dissertations, 16, <https://doi.org/10.29316/rs/147668>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 49

Otrzymano/Submitted:
2021-12-21

Zaakceptowano/Accepted:
2022-03-24

Streszczenie: Niniejsza seria dwóch artykułów przedstawia istotne aspekty procesu nauczania sprawności pisania w języku obcym, ze szczególnym uwzględnieniem rozwijania umiejętności i strategii pisania tekstów na poziomie zaawansowanym. W części I. autorki omawiają rolę i zróżnicowane podejścia do nauczania pisania, podkreślając znaczenie jakości informacji zwrotnej udzielanej uczącemu się zarówno przez nauczyciela jak i rówieśników w cyklu spotkań o charakterze dialogu pomiędzy tutorem i jego podopiecznym. Podejmują także dyskusję zagadnień związanych z rozwijaniem samoregulacji w nauce języka obcego i strategicznym wspomaganie uczącego się w procesie nauki pisania. Część II. prezentuje wyniki badań empirycznych przeprowadzonych podczas wdrażania własnego projektu tutoringowego, jaki został zrealizowany ze studentami trzeciego roku studiów licencjackich na kierunku Filologia w integracji z kursem Praktycznej nauki języka angielskiego – pisanie. **Wnioski:** Implikacje pedagogiczne zagadnień przedstawionych w obu artykułach wiążą się z potrzebą wdrażania i realizacji idei rozwijania samoregulacji w edukacji językowej i kształtowania umiejętności uczenia się przez całe życie.

Słowa kluczowe: strategie uczenia się, informacja zwrotna, samoregulacja w nauce, tutoring, procesy pisania w języku obcym

Ujawnienia i uznania: Artykuł został napisany w języku angielskim i tłumaczenia nie jest wykonane przez Autorki.

Summary: The main aim of this series of two articles is to explore the issue of teaching and learning writing, with special attention to writing at advanced levels of foreign language proficiency. In Part I, the authors review the role of writing in language teaching and concentrate on different approaches to writing instruction. They stress the significance of quality feedback provided in dialogic feedback cycles, including tutor response and peer reviewing. They also discuss the issue of scaffolding student writers towards self-regulation of writing processes and strategies. Part II. presents an empirical study on the implementation of a tutoring project for EFL learners at college level in integration with a regular writing course for third year English Philology students.

Conclusions: The pedagogical implications of the issues discussed in both articles relate to the need to guide students towards self-regulated language learning with a view to continued lifelong learning.

Keywords: second/foreign language learning strategies, feedback on writing, self-regulated learning, tutoring, writing processes

Disclosures and acknowledgements: The article was written in English and the authors are not responsible for the translation.

Adres korespondencyjny: Małgorzata Dąbrowska, Zakład Neofilologii, ABSN im. Jana Pawła II, Sidorska, 95/97, 21-500, Białą Podlaska, Polska; email: malda@vp.pl, ORCID: 0000-0001-8823-5637

Copyright by: John Paul II University of Applied Sciences in Białą Podlaska, Małgorzata Dąbrowska

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjnie-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich dwustu lat umiejętność czytania i pisanania w języku ojczystym oraz umiejętność liczenia niewątpliwie zmieniły życie ludzi, przekształciły i rozwinęły społeczeństwa, a także doprowadziły do różnych form samospełnienia. Jak zauważa Harmer (2007), umiejętność czytania i pisanania stała się pożądaną umiejętnością na całym świecie, którą powinny rozwijać całe populacje. Trafnie podkreśla on stwierdzenie Tribble'a, że dziś „pozbawienie się możliwości nauki pisanania oznacza (...) wykluczenie z pełnienia wielu ról społecznych, w tym tych, które większości ludzi w społeczeństwach przemysłowych kojarzą się z władzą i prestiżem” (s. 3). Dlatego właśnie możliwość nabywania umiejętności czytania i pisanania stała się naszym podstawowym prawem.

Wraz z rosnącą popularnością nauki drugiego języka lub języka obcego w dzisiejszych wielokulturowych i różnojęzycznych społeczeństwach, wynikającą często z intensywnej mobilności społecznej i zawodowej oraz wymogów dynamicznie zmieniającej się polityki i gospodarki na świecie, w ciągu ostatnich stu lat znacząco zmieniła się także rola czynności pisanania w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Podczas gdy metoda gramatyczno-tłumaczeniowa zdecydowanie zachęcała do tłumaczenia tekstów w formie pisemnej, metoda bezpośrednia nie przewidywała miejsca dla czynności pisanania w dydaktyce języków obcych. Metoda audiolingwalna, a następnie niektóre z niekonwencjonalnych podejść, które stały się popularne w drugiej połowie XX wieku, również zmniejszyły znaczenie nauki pisanania, ponieważ to język mówiony był postrzegany jako podstawowa forma wypowiedzi (por. Larsen-Freeman, 2016). Obecnie, jak stwierdza Richards (cyt. za: Hyland, 2014, s. XIII), nauczanie pisanania zajmuje o wiele istotniejsze miejsce jako umiejętność niezbędna do osiągnięcia sukcesu w XXI-wiecznym cyfrowym świecie, w którym mamy do czynienia z ogromnymi ilościami tekstu i danych liczbowych. W związku z tym rozwijanie umiejętności pisanania, podobnie jak umiejętności słuchania, czytania i mówienia, zaczęło oznaczać angażowanie uczniów w „użycie języka zorientowane na rozumienie treści w oparciu o kontekst, uczenie się zorientowane na język oraz ćwiczenie swobody wypowiedzi” (Nation, 2009, s. 113). Podsumowując, w ciągu ostatnich kilku lat umiejętność pisanania stała się jedną z najważniejszych kompetencji dla wielu osób uczących się języków obcych, a nauczanie pisanania lub umiejętność uczenia, jak pisać, stała się istotną częścią kompetencji dobrze przygotowanego nauczyciela języka obcego (Hyland, 2014; Richards, 2015).

Introduction

Over the last two hundred years, literacy, or the ability to read and write in our mother tongue, as well as numeracy have undoubtedly changed people's lives, transformed and advanced societies, and also led to and enhanced varied forms of individual fulfilment. As Harmer (2007) notices, literacy has become a desirable skill across the world, one which whole populations need to develop. And he rightly emphasizes Tribble's statement that today "to be deprived of the opportunity to learn to write is (...) to be excluded from a wide range of social roles, including those which the majority of people in industrialized societies associate with power and prestige" (p. 3). Therefore, literacy has become our fundamental right.

With the growing popularity of second/foreign language learning in today's multicultural and plurilingual societies, often resulting from intensive social and occupational mobility and the demands of dynamically changing policies and economies in the world, the role of writing in language teaching and learning has also changed significantly over the last hundred years. Thus, while the Grammar Translation Method strongly recommended written translation of texts, the Direct Method saw no place for writing in language pedagogy. Audiolingualism and subsequently some of the unconventional approaches which became popular in the second half of the twentieth century also reduced the importance of written instruction since it was spoken language that was viewed as primary form of expression (cf. Larsen-Freeman, 2016). Nowadays, as Richards (cited in Hyland, 2014, p. xiii) states, the teaching of writing occupies a much more central place as a skill needed for success in the twenty first century digital world with its enormously vast text and numerical data. Consequently, developing writing skills, just like the skills of listening, reading and speaking, has begun to mean involving students in "meaning-focused use, language-focused learning, and fluency development" (Nation, 2009, p. 113). All in all, over the last several years writing has become one of the most essential skills for many language learners, while writing instruction or the ability to teach learners how to write has come to constitute a vital part of a well-prepared second/foreign language teacher's expertise (Hyland, 2014; Richards, 2015).

Kwestia umiejętności pisania w edukacji językowej

Większość nauczycieli języków obcych zgodzi się zapewne z twierdzeniem Gordona (2008, s. 244), że „nakłonienie uczniów do pisania w języku docelowym z wystarczającym entuzjazmem może być wyzwaniem dla nauczycieli”. W porównaniu z językiem mówionym, który opiera się na użyciu szeregu środków wyrazu, takich jak mowa ciała, gesty, mimika, intonacja, ton i wysokość głosu, pisanie wiąże się ze szczególnymi wymaganiami wobec użytkowników języka. Piszący muszą osiągnąć wysoki stopień organizacji tekstu, rozwijać myśli w spójny i konsekwentny sposób, precyzyjnie wyrażać to, co mają na myśli, używać złożonych struktur gramatycznych w celu skupienia uwagi i podkreślenia różnych aspektów wypowiedzi, starannie dobierać słownictwo i przestrzegać odpowiednich wymogów stylistycznych, biorąc pod uwagę temat, odbiorców i rodzaj tekstu (Hedge, 2003, s. 5) Zadania związane z pisaniem w języku ojczystym często stanowią wyzwanie dla wielu uczących się. Nic dziwnego, że pisanie w nowym języku może wydawać się jeszcze bardziej wymagające i pracochłonne, a przez to zniechęcające. Umiejętność pisania może być rzeczywiście trudna do rozwinięcia, zwłaszcza w nowoczesnych klasach komunikacyjnych, gdzie pisanie nie jest często priorytetowym celem nauczania i uczenia się. Co więcej, jak dodaje Hyland (2014), wiedza o języku nie jest jedynym warunkiem wstępnym, jeśli ktoś chce nauczyć się pisać w sposób kompetentny; społeczno-kulturowa natura pisania wymaga umiejętności wykorzystywania różnych rodzajów wiedzy: wiedzy uprzednią, w tym znajomości tematu, gatunku, stylu i rejestru, a także wiedzy o innych kwestiach związanych z kulturą, które mogą sprawić, że pisanie i wyrażanie znaczenia w pierwszym języku różni się od wyrażania komunikatu w innym języku.

Choć dla wielu uczących się języka pisanie może wydawać się najmniej przydatną umiejętnością, to jednak umiejętność pisania i to precyzyjnego wydaje się niezbędna, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że żyjemy w społeczeństwie piśmiennym i musimy tworzyć różnego rodzaju teksty, zarówno w szkole, jak i w pracy, a zwłaszcza w środowisku akademickim. Należy również wspomnieć o roli, jaką odgrywa dziś tworzenie wypowiedzi pisemnych podczas egzaminów z języka obcego, przeprowadzanych na różnych etapach edukacji formalnej. W rzeczywistości język pisany jest trwały, ponadczasowy i nie jest ograniczony przestrzennie, a za jego pomocą ludzie mogą się komunikować, wyrażać, omawiać i dzielić pomysłami, a także wywoływać emocje. Co więcej, pisanie może ułatwić i usprawnić cały proces nauki języka, pomagając uczniom poznawać,

The issue of writing in language education

Most language teachers will probably agree with Gordon's (2008, p. 244) claim that "Getting learners to engage in writing in the target language with any degree of enthusiasm can be a challenge for teachers." When compared with speech, which utilizes a range of expressive devices, including body language, gestures, facial expressions, intonation, tone and pitch of voice, writing sets special demands on the writer. Writers need to achieve a high degree of text organization, develop ideas in a cohesive and coherent way, be accurate expressing what they mean, use complex grammatical structures for focus and emphasis, choose vocabulary carefully, and follow appropriate style requirements taking into consideration the topic, the audience and type of text (Hedge, 2003, p. 5). In fact, writing tasks assigned in one's mother tongue often seem to be a challenge for many learners; no wonder writing in a new language may appear even more demanding and laborious, and hence discouraging. Writing skills may indeed be difficult to develop, especially in modern communicative classrooms where writing does not often constitute a high priority teaching and learning objective. What is more, as Hyland (2014) adds, linguistic knowledge is not the only prerequisite if one wants to learn to write competently; the socio-cultural nature of writing requires the ability to activate different kinds of knowledge: prior knowledge, including the knowledge of the topic, genre, style and register, as well as knowledge of other culture-related issues which may make writing and the expression of meaning in one's first language different from expressing one's message in another language.

Even though for many language learners writing may appear to be the least useful skill, the ability to write, and do this accurately, seems essential if one takes into consideration the fact that we live in a literate society and need to produce varied types of texts, both at school and at work, and in academic settings in particular. One should also mention today's role of writing in second/foreign language examinations held at different stages of formal education. In fact, written language is permanent, transcends time and space, and through writing people can communicate, express, discuss and share ideas, and evoke emotions. Moreover, writing may facilitate and enhance the whole language learning venture by helping learners to learn, practise and consolidate new vocabulary and structures or taking notes while listening, reading or getting ready for speaking. Writing may give the learner time to think and prepare, and in this way help him/her develop fluency, strengthen self-confidence and increase motivation. Thus, one can support the development

ćwiczyć i utrwalać nowe słownictwo i struktury językowe, robić notatki podczas słuchania, czytania lub przygotowywania się do wypowiedzi. Pisanie może dać uczniowi czas na zastanowienie się i przygotowanie, a tym samym pomóc mu udoskonalić płynność wypowiedzi, wzmocnić pewność siebie i zwiększyć motywację. W ten sposób można wspierać rozwój wszystkich innych umiejętności językowych poprzez stosowanie opartych na języku pisanim strategii rozumienia, organizowania, zapamiętywania i wyszukiwania nowej wiedzy, a także wiedzy już posiadanej. Mimo że istnieje tak wiele korzyści związanych z ćwiczeniem pisania i samym tworzeniem wypowiedzi pisemnych, eksperci w dziedzinie nauczania języka drugiego/obcego są zgodni co do tego, że często wydaje się ono zaniedbywane w klasie językowej, podkreślając, że potrzeba więcej ćwiczeń związanych z pisaniem i więcej okazji do pisania, by stać się lepszym użytkownikiem danego języka. Często wskazują też, że aby rozwinąć kompetencję pisania zarówno precyzyjnego, jak i płynnego, uczący się potrzebuje odpowiedniego instruktazu, czyli czyjejs pomocy i wskazówek (zob. np. White i Arndt, 1991; Komorowska, 2005; Harmer, 2007; Gordon, 2008).

Efekty i proces nauki pisania

Nauczyciele zajmujący się nauką pisania mogą przyjmować różne podejścia do rozwijania tej umiejętności u uczniów, które można stosować zarówno w klasie, jak i poza nią. Harmer (2001) przedstawia szereg decyzji, które należy podjąć na etapie planowania i przygotowywania zajęć z nauki pisania, na przykład: Czy uczniowie powinni bardziej koncentrować się na efektach czy procesie pisania? Jakich rodzajów tekstów powinni się uczyć? Czy powinni angażować się w pisanie kreatywne? Czy powinni pisać indywidualnie, czy współpracować w parach lub w grupach? W jaki sposób mogą wykorzystać komputer jako narzędzie służące do pisania? Jedno z tych podstawowych pytań dotyczy efektów i procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej.

Nacisk można więc położyć na cel zadania związanego z pisaniem oraz na efekt końcowy, czyli – jak zauważa Brown (1994, s. 320) – na to, jak powinien „wyglądać” gotowy utwór (np. esej, artykuł, list, sprawozdanie, wniosek). Instruując uczniów, jak pisać, nauczyciel skupia się na przykładowych tekstach, a uczniowie rozwijają swoje umiejętności pisania, naśladowując wzorcową kompozycję. Nauczyciele mogą również stosować ćwiczenia typu dyktando swobodne lub łączenie zdań, a także ćwiczenia kontrolowane i kierowane w pisaniu, które obejmują różne formy dokonywania przez uczniów modyfikacji przykładowych tekstów, w ten sposób minimalizując prawdopodobieństwo popełniania

of all the other language skills through the use of written language-based strategies for understanding, organizing, remembering and retrieving new knowledge as well as the knowledge one already possesses. And still, even though there are so many benefits related to writing practice and writing itself, second/foreign language teaching experts tend to agree that it often appears to be neglected in the language classroom, stressing that there is much need for more writing practice and more opportunities to write with a view to becoming a better writer. They also often indicate that in order to develop the competence to write both accurately and fluently, the learner needs adequate writing instruction, that is someone’s help and guidance (see, for example, White and Arndt, 1991; Komorowska, 2005; Harmer, 2007; Gordon, 2008).

The product and the process in writing instruction

Writing teachers may take different approaches to developing their learners’ writing skills, and these can be applied both in and outside the second/foreign language classroom. In fact, Harmer (2001) presents a number of decisions that have to be made at the stage of planning and preparing a writing course, for example: Should students concentrate more on the product of writing or the process of writing? What written genres do they need to study? Should they engage in creative writing? Should they write individually or cooperate in pairs and groups? How can they use the computer as a writing tool? One of these basic questions concerns the product of writing and the process of writing.

Thus, the emphasis may be placed on the aim of the writing task and the final product, that is, as Brown (1994, p. 320) points out, what the finished piece of writing should “look” like (e.g. an essay, an article, a letter, a report, a proposal). Instructing learners how to write, the teacher focuses on model texts and students develop their writing skills by imitating a model composition. Teachers may also use dicto-comp or sentence combining exercises as well as controlled and guided writing activities which involve different forms of student manipulation of model texts, in this way minimizing the chance of learners’ making errors (Richards, 2015,

przez nich błędów (Richards, 2015, s. 479-480). Praca pisemna ucznia, a więc kompozycja, jest oceniana na podstawie szeregu określonych kryteriów, które odnoszą się do konkretnych efektów procesu tworzenia pracy pisemnej. Przykładowo, nauczyciel pisania na poziomie C1 może odwołać się do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Rada Europy, 2020) i, podobnie jak egzaminatorzy na poziomie C1 w egzaminach Cambridge English: Advanced (CAE) i Business Higher, oceniać prace pisemne swoich uczniów i przyznawać punkty za pomocą Writing Assessment Scale i jej czterech podskal: Treść (wykonanie zadania zgodnie z poleceniem), Osiągnięcia komunikacyjne (adekwatność stylu wypowiedzi do zadania i właściwe użycie rejestru językowego), Organizacja (logiczny i uporządkowany sposób kompozycji wypowiedzi) oraz Język (zakres i poprawne użycie słownictwa i gramatyki) (patrz: Cambridge English Language Assessment, www.cambridgeenglish.org). Oczywiście ważne są również kwestie poprawności językowej, takie jak interpunkcja i ortografia. Podejście to było szczególnie popularne kilkadziesiąt lat temu, zwłaszcza przed rokiem 1980. Niemniej jednak jest ono obecnie powszechnie stosowane w podręcznikach i wykorzystywane szczególnie w pewnych okolicznościach, na przykład wtedy, gdy w klasie występują ograniczenia czasowe, a uczniowie mają wykazać się umiejętnością pisania, pracując samodzielnie i tworząc określony rodzaj tekstu na wybrany temat. Ocena ostatecznej wersji pracy pisemnej jest oczywiście ważna także podczas egzaminów pisemnych. W rzeczywistości, jak dodaje Richards (2015, s. 481), w latach 90. niektórzy eksperci podkreślali, że ze względu na koncentrowanie się na celach i zaniedbywanie środków podejście oparte na rezultatach nie pozwala uczniom nauczyć się „jak pisać”, podczas gdy inni podkreślali, że takie podejście może zaspokoić potrzeby szczególnie osób zaczynających swoją naukę pisania, dla których przykłady dobrego pisania są często niezwykle istotne.

Choć przedstawione powyżej zalecenia dotyczące oceny efektów końcowych są ważne, nauczyciele mogą także przyjąć tzw. podejście procesowe do nauki pisania. Podejście to, którego początki sięgają lat 90. ubiegłego wieku. Pozwala ono skoncentrować się uczniom na ich indywidualnym procesie komponowania i zrozumieć różne motywacje do pisania. W 1991 roku White i Arndt słusznie podkreślili, że „pisanie to tworzenie na nowo” oraz że „ponowne widzenie – postrzeganie nowymi oczami” ma kluczowe znaczenie w tworzeniu tekstu (s. 5). Harmer (2001, s. 257). Następnie wyjaśniają, że podejście to „ma na celu dotarcie do istoty różnych umiejętności, które powinny być wykorzystywane podczas pisania”. Dlatego uczniowie są zachęceni

pp. 479-480). The learner's written work, or composition, is measured up against a set of specific criteria which refer to concrete product dimensions of a piece of writing. For example, a C1-level writing teacher can refer to the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020) and, similarly to writing examiners at level C1 in the Cambridge English: Advanced (CAE) and Business Higher exams, assess his/her learners' writing performance and award marks using a Writing Assessment Scale and its four sub-scales: Content (task fulfilment), Communicative Achievement (the appropriateness of the writing for the task and proper use of register), Organisation (a logical and ordered way of putting together the piece of writing), and Language (the range and accurate use of vocabulary and grammar) (see: Cambridge English Language Assessment, www.cambridgeenglish.org). Mechanical considerations such as punctuation and spelling are obviously also important. This approach was particularly popular several decades ago, especially before the 1980s. Nevertheless, it is commonly used in coursebooks today and employed especially under certain circumstances, for example, when there are classroom time constraints and students are to display their writing skills working alone and producing a given type of text on a chosen topic. The assessment of the product of writing is obviously also important during writing exams. In fact, as Richards (2015, p. 481) adds, in the 1990s some experts tended to stress that due to focusing on the ends and neglecting the means product-based approaches did not allow learners to learn “how to write”, while others emphasized that these approaches might satisfy especially beginner writers' needs for whom examples of good writing are often essential.

While the above presented product assessment prescriptions are important, writing teachers may also adopt what many experts call the process approach to writing instruction. This approach, dating back to the 1990s, allows learners to concentrate on and understand their individual composing process as well as motives for writing. In 1991 White and Arndt rightly stressed that “writing is re-writing” and that “re-vision – seeing with new eyes” is of central importance in the creation of text (p. 5). Harmer (2001, p. 257) further explains that the approach “aims to get to the heart of the various skills that should be employed when writing.” Hence students are encouraged to focus on content, create their own messages, and apply a repertoire of prewriting, brainstorming and planning, drafting, rereading, revising and reflecting, or editing strategies. They can draft and refine their texts, and produce several drafts before the end product is achieved and ‘published’ (Brown, 1994;

do koncentrowania się na treści, tworzenia własnych komunikatów i stosowania różnych rodzajów technik: tworzenia szkiców wypowiedzi, burzy mózgów i planowania, redagowania, ponownego czytania, poprawiania i refleksji nad tekstem oraz redagowania go. Mogą oni redagować i udoskonalać swoje prace pisemne, a także tworzyć kilka wersji, zanim ostateczna wersja zostanie stworzona i „opublikowana” (Brown, 1994; Hyland, 2014; Richards, 2015). Ocena nie jest już ponadto wyłącznie domeną nauczyciela, który zamyka proces tworzenia pracy pisemnej. W rzeczywistości to piszący staje się w równym stopniu odpowiedzialny za ocenę swojej pracy na każdym jej etapie. Szczególna wartość tego podejścia polega więc przede wszystkim na możliwości skupienia się i poświęcenia czasu na każdy z etapów, przez które może przejść praca pisemna. W ten sposób pisanie staje się refleksyjnym i twórczym procesem myślowym i przemyśleniowym, w ramach którego autor wypowiedzi może zdecydować się na powrót do etapu poprzedzającego pisanie, gdy osiągnął już etap redagowania. W istocie, może on ponownie zaplanować, przeredagować i zredagować tekst (Brown, 1994; Harmer, 2001, 2007). Harmer (2007, s. 6) nazywa to nawet „kołem procesowym”, pokazując, jak wiele kierunków mogą obrać osoby tworzące prace pisemne, zanim powstanie ostateczna wersja ich utworu. Wreszcie, co nie mniej ważne, nie sposób przecenić wartości informacji zwrotnej, jaką uczniowie mogą otrzymać nie tylko od swoich nauczycieli, ale także od rówieśników, gdy angażują się w proces pisania. W trakcie powtarzającego się cyklu procesu tworzenia tekstu nauczyciele i uczniowie mogą uczestniczyć w spotkaniach indywidualnych i konferencjach grupowych, udzielać i otrzymywać informacje zwrotne, a co szczególnie ważne, robić to wielokrotnie i na różnych etapach procesu pisania (Brown, 1994, s. 321).

Przegląd literatury przedmiotu ujawnia, że w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat badacze przedstawiali proces tworzenia prac pisemnych w różny sposób. W latach 70. XX wieku Britton (1970) wyróżnił trzy etapy: „poczęcie” (wybór tematu), „wyłęganie” (eksploracja i rozwinięcie tematu) oraz „produkcję” (pisanie, poprawianie i redagowanie szkiców). Podobnie Graves (1975) pisał o „pisaniu wstępnym”, „komponowaniu” i „pisaniu końcowym”, przy czym ostatni etap polegał na dzieleniu się swoimi pracami. W latach 80. Hayes i Flower (1986) przyjęli podejście strategiczne do kwestii tworzenia prac pisemnych przez studentów college’u i zaproponowali model pisania jako złożonego procesu rozwiązywania problemów. W ramach tego procesu osoby piszące zajmują się „planowaniem” (czyli wyznaczeniem celów), „tłumaczeniem” (czyli pisaniem) oraz „sprawdzaniem” (czyli ocenianiem

Hyland, 2014; Richards, 2015). Moreover, evaluation no longer constitutes the sole domain of the teacher’s concern which ends the writing process; in fact, the writer becomes equally responsible for the assessment of his/her work at every stage. Thus, a special value of this approach lies, first and foremost, in the possibility to focus on and devote time to each of the stages a piece of writing may go through. In this way, writing becomes a reflective and creative thinking and rethinking process within which the writer may still decide to go back to a pre-writing stage having already reached the editing stage; he/she may, in fact, re-plan, re-draft, and re-edit (Brown, 1994; Harmer, 2001, 2007). Harmer (2007, p. 6) even calls this ‘the process wheel’, showing the many directions writers can take before the final version of their composition is produced. Last but not least, one cannot overestimate the value of the feedback students can receive not only from their tutors, but also from peers when they engage in the process of writing. Throughout the recursive cycle of the composing process, teachers and students can participate in one-to-one meetings and group conferences, give and get feedback, and, what is especially important, do this many times and at different stages of the writing process (Brown, 1994, p. 321).

A review of the literature on the topic reveals varied ways in which researchers presented the process of writing over the last fifty years. In the 1970s, Britton (1970), for example, identified three stages: ‘conception’ (topic choice), ‘incubation’ (topic exploration and development) and ‘production’ (writing, revising and editing rough drafts). Similarly, Graves (1975) wrote about ‘prewriting’, ‘composing’, and ‘postwriting’, where the last stage meant sharing one’s writing. In the 1980s, Hayes and Flower (1986) took a strategic approach to college students’ writing and proposed a model of writing as a complex problem-solving process. Within the process writers engage in ‘planning’ (or setting goals), ‘translating’ (or writing), and ‘reviewing’ (or evaluating and revising). They also constantly monitor the process in recursive rather than linear steps (cited in Tompkins, 2012). In the 1990s, White and Arndt (1991, p. 4) recommended their process writing model as a set of interrelated stages and processes involved in the act of writing, trying to depict its complex, highly intricate, dynamic and recursive nature in simplified terms. Their framework included: ‘generating ideas’, ‘focusing’ (or expressing one’s message), ‘structuring’ (or arranging/ordering information), ‘drafting’, ‘evaluating’ (or assessing the drafts), and ‘re-viewing’ (or working on context, connections and editing). White and Arndt’s 1991 procedure involved such activities and strategies as discussing (class, groups, pairs); brainstorming,

i poprawianiem). Nieustannie monitorują proces w sposób rekursywny, a nie linearny (cyt. za: Tompkins, 2012). W latach 90. White i Arndt (1991, s. 4) zaproponowali swój model tworzenia wypowiedzi pisemnych jako zbiór powiązanych ze sobą etapów i procesów związanych z czynnością pisania, próbując w uproszczony sposób przedstawić jej złożoną, wysoce skomplikowaną, dynamiczną i rekurencyjną naturę. Ich ramy obejmowały: „generowanie pomysłów”, „koncentrowanie się” (lub wyrażanie swojego stanowiska), „strukturyzację” (lub porządkowanie/porządkowanie informacji), „redagowanie”, „ewaluację” (lub ocenę projektów) oraz „ponowne przeglądanie” (lub pracę nad kontekstem, powiązaniem i redagowaniem). Procedura White’a i Arndta z 1991 roku obejmuje takie działania i strategie, jak: dyskusja (w klasie, w grupach, w parach); burza mózgów, robienie notatek, zadawanie pytań; szybkie pisanie, wybieranie pomysłów i punktów widzenia; przygotowywanie wstępnego projektu; wstępna samoocena; porządkowanie informacji i nadawanie struktury tekstowi; pisanie pierwszego projektu; ocena i odpowiedzi w grupie i wśród rówieśników; konferencje; przygotowywanie drugiego projektu; samoocena, redagowanie, korekta; pisanie gotowego projektu; ostateczne ustosunkowanie się do projektu (s. 7; por. Harmer, 2001).

Obecnie eksperci w dziedzinie nauczania języków obcych zalecają stosowanie w klasie językowej opartego na badaniach naukowych pięcioetapowego procesu pisania, składającego się z następujących głównych etapów:

Etap 1: Pisanie wstępne – wybór tematu, zbieranie i porządkowanie pomysłów, uwzględnienie potencjalnych odbiorców, określenie celu pisania, wybór odpowiedniego rodzaju tekstu;

Etap 2: Tworzenie szkicu – pisanie wstępnej wersji tekstu, skupianie się na przykuciu uwagi czytelnika, kładzenie nacisku na treść, a nie na konwencje językowe;

Etap 3: Sprawdzanie – dzielenie się projektami w grupach, konstruktywny udział w dyskusjach dotyczących projektów kolegów, wprowadzanie zmian uwzględniających komentarze kolegów i nauczyciela, wprowadzanie istotnych, a nie drobnych zmian między pierwszym a ostatnim projektem;

Etap 4: Redagowanie – odłożenie szkiców na kilka dni, korekta tekstu w celu znalezienia błędów, poprawienie błędów ortograficznych, interpunkcyjnych i gramatycznych;

Etap 5: Publikowanie – publikowanie prac w odpowiedniej formie, dzielenie się ukończonymi pracami z docelowymi odbiorcami (Tompkins, 2012, s. 5).

Istnieje wiele korzyści płynących z zaangażowania uczniów w świadomy proces pisania, który wymaga wiele wysiłku intelektualnego, pracy

taking notes, asking questions; writing fast, choosing ideas and viewpoints; producing a rough draft; preliminary self-evaluation; arranging information and structuring the text; writing a first draft; group and peer evaluation and response; conferencing; producing a second draft; self-evaluation, editing, proof-reading; writing the finished draft; final responding to the draft (p. 7; cf. Harmer, 2001).

Nowadays, language teaching experts tend to recommend a research-based five-stage writing process to be used in the language classroom, comprising the following key stages:

Stage 1: Prewriting – choosing a topic, gathering and organizing ideas, considering the potential audience, identifying the purpose of the writing, choosing an appropriate genre;

Stage 2: Drafting – writing a rough draft, grabbing readers’ attention, emphasizing content rather than writing conventions;

Stage 3: Revising – sharing drafts in revising groups, participating constructively in discussions about classmates’ drafts, making changes to reflect the comments of classmates and the teacher, making substantive rather than only minor changes between the first and final drafts;

Stage 4: Editing – setting drafts aside for a few days, proofreading compositions to locate errors, correcting spelling, capitalization, punctuation, and grammar errors;

Stage 5: Publishing – publishing writing in an appropriate form, sharing completed writing with the target audience (Tompkins, 2012, p. 5).

There are numerous advantages of having learners involved in the conscious process of writing which requires much intellectual effort, work and time, and entails the process of improving and perfecting a piece of writing; however, as Brown (2007, p. 337) rightly states, “The current emphasis on process writing must of course be seen in the perspective of a balance between process and product. (...) Process is not the end; it is the means to the end.” While they recommend process writing, White and Arndt (1991, p. 5) also stress that the main objective of writing is “to arrive at the best product possible.” Therefore, teaching writing in the classroom involves addressing and balancing both the process of writing and the product of writing.

i czasu, a także wiąże się z procesem ulepszania i doskonalenia pracy pisemnej, jednak jak słusznie stwierdza Brown (2007, s. 337): „Nacisk na pisanie w podejściu procesowym musi być oczywiście rozpatrywany w kontekście równowagi między procesem a efektem. (...) Proces nie jest celem, jest środkiem do celu”. White i Arndt (1991, s. 5) zalecają podejście procesowe, ale jednocześnie podkreślają, że głównym celem pisania jest „uzyskanie jak najlepszego rezultatu”. Dlatego nauczanie pisania w klasie wymaga uwzględnienia i zrównoważenia zarówno procesu pisania, jak i osiągnięcia określonych efektów.

Warto w tym miejscu dodać, że obecnie specjaliści często zalecają łączenie podejścia procesowego z gatunkowym lub dyskursowo-gatunkowym. Podkreślają oni, że pisanie jest nie tylko wynikiem naturalnych procesów poznawczych ucznia, ale także rezultatem działania czynników społecznych, które wpływają na ostateczną formę tekstu. W istocie cel i kontekst wypowiedzi pisemnej są ważne, ponieważ decydują o strukturze i cechach danego tekstu. Jak wyjaśnia Richards (2015, s. 481), w ramach tego drugiego podejścia pisanie jest postrzegane „jako czynność obejmująca złożoną sieć relacji między piszącym, czytelnikiem i tekstem”, a piszący musi brać pod uwagę kontekst społeczny, sytuacyjny oraz z jakich powodów ludzie piszą o różnych sprawach. Sam kontekst jest ściśle związany z określonymi konwencjami społecznymi, które mają wpływ na to, co ludzie piszą i jak wyrażają swoje myśli. Poprzez wstępne skupienie się na rodzaju, analizie tekstu i jego konstruowaniu z myślą o konkretnym celu, nauczyciel może wspierać uczniów i pomagać im, zanim zaczną tworzyć własne teksty w ramach powtarzającego się procesu poznawczego polegającego na planowaniu, pisaniu i poprawianiu. W ten sposób pisanie staje się nie tylko osobistym przedsięwzięciem, ale także procesem społecznym (Swales, 1990; Harmer, 2007; Gordon, 2008; Hyland, 2014). Wielu ekspertów zwraca uwagę na fakt, że zarówno podejście procesowe do nauki pisania, jak i dyskursywne oraz gatunkowe wydają się bardziej odpowiednie dla uczniów z wyższą znajomością języka obcego. Podczas gdy pierwsze podejście jest bardziej odpowiednie dla osób średniozaawansowanym i zaawansowanym, drugie jest powszechnie stosowane w nauczaniu pisania dla celów naukowych i zawodowych; dlatego w nauczaniu pisania można je stosować razem (Richards, 2015).

Ekspertki zajmujący się nauczaniem języków obcych, a w szczególności nauczyciele, często podkreślają, że nauczanie pisania, czyli pomaganie uczniom w rozwijaniu umiejętności pisania i stawaniu się w tym coraz lepszym, wiąże się z koniecznością wspierania uczniów w rozwijaniu

It is worth adding at this point that today writing experts often recommend combining process writing with either the genre approach or the discourse and genre approach. They tend to emphasize that writing is not only the result of learner internal cognitive processes, but also the outcome of social factors which influence and shape the final form of a piece of writing. In fact, the purpose and context of writing are important since they determine the structure and features of a given text. As Richards (2015, p. 481) explains, within the latter approach writing is perceived “as involving a complex web of relations between writer, reader and text” and the writer needs to consider the social context for writing, the people in a particular context and the purposes for which they write in varied situations. The context itself is closely linked to specific social conventions which have an impact on what people write and how they express their thoughts. Through an initial focus on genre, text analysis and text construction modelling with a specific purpose in mind, the teacher can support and scaffold learners before they begin to create their own texts within a recursive cognitive process of planning, writing and revising. In this way, writing becomes not only a personal venture, but also a social process (Swales, 1990; Harmer, 2007; Gordon, 2008; Hyland, 2014). Many experts point to the fact that both the process approach to teaching writing and the discourse and genre approach seem more adequate for students at higher levels of second/foreign language proficiency. While the former is more suitable for intermediate and advanced level writers, the latter is common in teaching writing for academic and professional purposes; thus, they can be used together in writing instruction (Richards, 2015).

Last but not least, language teaching experts and writing teachers in particular often emphasize that teaching writing, that is helping students develop writing skills and become (more) successful writers, involves the need to help learners develop adequate strategies which can aid and facilitate the process of writing itself. As Richards (2015, p. 489) indicates, the finished product of a written task is not usually completed in a single step. As any process, writing consists of a number of steps, while different learners approach their language learning tasks, as well as writing, in different ways. Second/foreign language learning strategy research carried out for over fifty years clearly shows that some individual strategies of language learning, and composing a piece of writing, may be more effective than other strategies. Hence, the need for giving both more competent students and less successful learners a chance to learn about and experiment with different language learning strategies, including

odpowiednich strategii, które mogą wspomóc i ułatwić sam proces pisania. Jak zaznacza Richards (2015, s. 489), efekt końcowy ćwiczenia pisania nie jest zazwyczaj osiągnięty poprzez realizację jednej czynności. Jak każdy proces, pisanie składa się z wielu etapów, a każdy uczeń podchodzi do swoich zadań związanych z nauką języka, a także z pisanem, na różne sposoby. Prowadzone od ponad pięćdziesięciu lat badania nad strategiami uczenia się języka obcego wyraźnie pokazują, że niektóre indywidualne strategie uczenia się języka i tworzenia tekstu mogą być skuteczniejsze od innych. Stąd potrzeba umożliwienia zarówno bardziej kompetentnym uczniom, jak i tym, którzy osiągają mniejsze sukcesy, poznania i eksperymentowania z różnymi strategiami uczenia się języka, w tym także tymi dotyczącymi pisania, ponieważ można je stosować w celu monitorowania, samoregulacji i usprawniania procesu pisania oraz rozwiązywania problemów z nim związanych (Gordon, 2008; Dąbrowska, 2011a,b; Tompkins, 2012; Richards, 2015).

Strategiczna samoregulacja a sukces w nauce języków obcych

Ortega (2009, s. 220) wyjaśnia, że ludzie są zdolni do samoregulacji, „jeśli są w stanie wykonywać daną czynność w dużej mierze niezależnie”, natomiast Oxford (2011, s. 296) definiuje pojęcie „samoregulacji” w procesie uczenia się jako:

„zjawisko obejmujące takie procesy, jak: „wyznaczanie celów uczenia się, zwracanie uwagi na instrukcje i koncentrowanie się na nich, stosowanie skutecznych strategii organizowania, kodowania i powtarzania informacji do zapamiętania, tworzenie produktywnego środowiska pracy, efektywne korzystanie z zasobów, monitorowanie wyników, efektywne zarządzanie czasem, poszukiwanie pomocy w razie potrzeby, posiadanie pozytywnych przekonań na temat własnych możliwości, wartości uczenia się, czynników wpływających na uczenie się oraz przewidywanych wyników działań, a także odczuwanie dumy i satysfakcji z własnych wysiłków” (Schunk, Ertmer, 2000, s. 631).

Liczne badania pokazują, że osoby dobrze lub skutecznie uczące się języka obcego są w stanie samodzielnie regulować swoje procesy uczenia się poprzez aktywne, celowe i zamierzone stosowanie strategii uczenia się, w tym strategii nazywanych przez Oxford (1990) *strategiami bezpośrednimi*, które bezpośrednio wykorzystują język docelowy i ułatwiają jego umysłowe przetwarzanie. Badaczka wymienia tu przede wszystkim strategię kognitywną oraz *strategie pośrednie*, które wspierają procesy uczenia się poprzez koncentrację, planowanie, wyznaczanie celów, organizowanie,

strategie for writing, since they can be employed in order to monitor, self-regulate, and enhance the process of writing and solve writing problems (Gordon, 2008; Dąbrowska, 2011a,b; Tompkins, 2012; Richards, 2015).

Strategic self-regulation and success in language learning

Ortega (2009, p. 220) explains that people are self-regulated “if they are capable of carrying out an activity largely independently”, while Oxford (2011, p. 296) defines the concept of ‘self-regulation’ in learning as:

a phenomenon comprised of such processes as “setting goals for learning, attending to and concentrating on instruction, using effective strategies to organize, code and rehearse information to be remembered, establishing a productive work environment, using resources effectively, monitoring performance, managing time effectively, seeking assistance when needed, holding positive beliefs about one’s capabilities, the value of learning, the factors influencing learning, and the anticipated outcomes of actions, and experiencing pride and satisfaction with one’s efforts” (Schunk, Ertmer, 2000, p. 631).

Numerous research studies show that good, or successful, second/foreign language learners are capable of self-regulating their learning processes through active, deliberate or purposeful use of learning strategies, including what Oxford (1990) calls *direct strategies* which involve the target language directly and facilitate its mental processing, especially cognitive strategies, and *indirect strategies* which support learning processes by focusing, planning, goal setting, organizing, controlling, monitoring, evaluating, reducing anxiety, and developing collaboration and empathizing with others (cf. Griffiths, 2008). Thus, in her 1990 taxonomy

kontrolowanie, monitorowanie, ocenianie, redukowanie niepokoju oraz rozwijanie umiejętności współpracy i empatii (por. Griffiths, 2008). W swojej klasyfikacji z 1990 r. Oxford podzieliła dwie kategorie strategii na sześć grup, które pełnią różne funkcje w nauce i używaniu języka, i które łącznie obejmują sześćdziesiąt cztery różne strategie: strategie pamięciowe, strategie kognitywne, strategie kompensacyjne, strategie metakognitywne, strategie afektywne i strategie społeczne. Hsiao i Oxford (2002, s. 372) definiują termin „strategie uczenia się” jako „zestaw narzędzi ucznia L2 do aktywnego, świadomego, celowego i uważnego uczenia się”, które „torują drogę ku większej biegłości, autonomii i samoregulacji”. W swoim *Modelu Strategicznej Samoregulacji (S²R)* w procesie uczenia się języków obcych Oxford definiuje „strategiczną samoregulację w kontekście nauki L2” jako „ukierunkowane na zarządzanie i kontrolowanie wysiłków włożonych w naukę L2” (2011, s. 12) i podkreśla, że strategie są celowymi, zamierzonymi i możliwymi do opanowania działaniami, które mogą obejmować użycie różnych taktyk. Wyjaśnia, że przez zastosowanie odpowiednich taktyk i strategii, uczniowie mogą usystematyzować wiedzę dotyczącą języka obcego, komunikować się z jego użytkownikami, skuteczniej współdziałać i rozwijać kompetencję komunikacyjną.

Oxford (2011) wprowadziła swój nowy model, biorąc pod uwagę wyniki najważniejszych badań nad strategiami uczenia się i odnosząc się do *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, w którym nacisk położono na „umiejętność uczenia się” i stosowanie strategii uczenia się. Starła się także „lepiej zintegrować strategie nauki języków obcych (SNJ) ze świadomością metapedagogiczną nauczyciela, jego refleksją i sposobem prowadzenia zajęć”¹ oraz „dokładniej zbadać indywidualne strategie uczenia się pod kątem ich skuteczności” (s. 11). Model ten obejmuje trzy wzajemnie wspierające się obszary uczenia się języków: (1) strategie kognitywne, które ułatwiają zapamiętywanie i przetwarzanie informacji o L2 oraz pozwalają na konstruowanie, przekształcanie i praktyczne wykorzystanie wiedzy językowej, (2) strategie afektywne, które pomagają w procesie uczenia się L2 poprzez wywoływanie pozytywnych emocji, postaw i motywacji, oraz (3) strategie społeczno-kulturowo-interaktywne (SKI), które wzmacniają kompetencje komunikacyjne i pomagają uczniom radzić sobie z problemami związanymi z inną kulturą i tożsamością w różnych kontekstach społeczno-kulturowych. Są one regulowane przez osiem metastrategii podzielných na: strategie metapoznawcze, metaafektywne

Oxford subdivided the two strategy classes into six strategy groups which perform different functions in language learning and use, and altogether comprise sixty four different strategies: memory strategies, cognitive strategies, compensation strategies, metacognitive strategies, affective strategies, and social strategies. In fact, Hsiao and Oxford (2002, p. 372) define the term ‘learning strategies’ as “the L2 learner’s tool kit for active, conscious, purposeful, and attentive learning” which “pave the way toward greater proficiency, learner autonomy, and self-regulation.” In her *Strategic Self-Regulation (S²R) Model* of language learning, Oxford defines ‘self-regulated L2 learning strategies’ as “goal-directed attempts to manage and control efforts to learn the L2” (2011, p. 12) and stresses that strategies are intentional, deliberate, and teachable actions, which may involve the use of varied tactics. As she clarifies, by applying appropriate tactics and strategies, learners can build the second/foreign language system, communicate with its users, interact more effectively, and develop communicative competence.

Oxford (2011) introduced her new model taking into consideration the results of key research on learning strategies and referring to the *Common European Framework of Reference for Languages* with its focus on ‘learning to learn’ and use of learning strategies; she also sought “closer integration of LLS into the teacher’s metapedagogical awareness, reflection, and classroom instruction”¹ and “closer examination of individual strategies and tactics for learning effectiveness” (p. 11). The model comprises three mutually supporting language learning dimensions with: (1) cognitive strategies which facilitate the remembering and processing of L2, and allow for the construction, transformation, and practical use of language knowledge, (2) affective strategies which help in the process of L2 learning by evoking positive emotions, attitudes and motivations, and (3) sociocultural-interactive strategies (SI) which enhance communication and help students cope with culture and identity issues in specific sociocultural contexts. These are controlled and managed by eight metastrategies subdivided into: metacognitive, meta-affective, and metasociocultural-interactive (meta-SI) strategies. Thus, apart from metacognitive strategies for facilitating control of cognitive strategies, Oxford proposes meta-affective and meta-SI strategies which control the use of affective and SI strategies. The metastrategies perform executive-control and management functions, and help the learner decide whether and, if so, how to employ a given strategy. They also enable the learner to assess whether the strategy is

1 Skrót „SNJ” w cytacie oznacza „strategie nauki języka”.

1 The abbreviation ‘LLS’ in the quotation stands for ‘language learner strategies’.

i metaspółeczno-kulturowo-interaktywne (meta-SKI). Tak więc, oprócz strategii metapoznawczych ułatwiających kontrolę strategii poznawczych, Oxford proponuje strategie metaafektywne i meta-SKI, które kontrolują wykorzystywanie strategii afektywnych i SKI. Metastrategie pełnią funkcje wykonawcze i kontrolne oraz pomagają uczniowi zdecydować, czy, a jeśli tak, to jak zastosować daną strategię. Umożliwiają także mu oszacowanie, czy dana strategia działa dobrze w wybranym kontekście, w zależności od jego potrzeb i celów. Prowadzi to do „metastrategicznej samoregulacji” w procesie uczenia się. Istnieje osiem metastrategii: *Zwracanie uwagi, Planowanie, Pozyskiwanie i Wykorzystywanie Zasobów, Organizowanie, Wdrażanie Planów, Opracowywanie Wykorzystania Strategii, Monitorowanie i Ocenianie* (Oxford 2011, s. 15-19). Istotne jest, że oksfordzkie „strategie samoregulowanego uczenia się L2” dotyczą „wielowymiarowego ucznia w ujęciu całościowym” (s. 14), co pokazuje, że ludzkie poznanie i zdolność odczuwania emocji są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie od siebie zależne, a także podkreśla znaczenie strategicznej regulacji przez ucznia zarówno sfery afektywnej, na którą składają się ludzkie przekonania, emocje, postawy i motywacje, jak i wymiaru społeczno-kulturowego, interaktywnego, związanego z kontekstem, komunikacją i kulturą.

Jak słusznie zauważa Oxford (2001), strategii nie można jednoznacznie zaklasyfikować jako dobrej lub złej; jej wartość pozostaje neutralna, jeśli strategia jest oderwana od kontekstu. Strategia może stać się pozytywna i użyteczna, jeśli: (a) jest zgodna z celem ćwiczenia związanego z nauką języka, (b) odpowiada preferencjom dotyczącym sposobu uczenia się ucznia oraz (c) jeśli uczeń stosuje ją efektywnie, łącząc ją z innymi strategiami w większe grupy strategii. Oxford wyjaśnia, że takie strategie, jeśli są odpowiednio stosowane, mogą pomóc uczniom „stać się bardziej niezależnymi, autonomicznymi, co pomaga w nauce przez całe życie” (s. 362), jeśli są oni gotowi eksperymentować z nowymi strategiami uczą się ich stosowania (por. Chamot, 2004; Komorowska, 2005, Oxford 2011). Badanie Cohena (2007) potwierdza, że czołowi eksperci zajmujący się strategiami zgadzają się ze stwierdzeniem Oxford, że strategie uczenia się L2 czynią proces uczenia się łatwiejszym, szybszym i przyjemniejszym oraz „zwiększają skuteczność nauki i posługiwania się języka, zarówno w ujęciu ogólnym, jak i podczas wykonywania konkretnych zadań” (s. 43).

working well in a chosen context, in response to his/her needs and purposes. This leads to ‘metas-trategic regulation’ in self-regulated learning. The eight metastrategies are: *Paying Attention, Planning, Obtaining and Using Resources, Organizing, Implementing Plans, Orchestrating Strategies Use, Monitoring, and Evaluating* (Oxford 2011, pp. 15-19). What is important, Oxford’s ‘self-regulated L2 learning strategies’ concern “the whole, multidimensional learner” (p. 14), which shows how human cognition and affectivity are closely interrelated and interdependent, and highlights the importance of learner regulation of both the affective domain of human beliefs, emotions, attitudes and motivations, and the sociocultural-interactive dimension relating to contexts, communication, and culture.

As Oxford (2001) rightly notices, a strategy cannot be classified as either good or bad; its value remains neutral if the strategy is decontextualized. A strategy can become positive and useful if: (a) it is compatible with the purpose of a language learning task, (b) it suits the student’s learning style preferences, and (c) if the learner employs the strategy effectively, combining it with other strategies into successful strategy clusters. Oxford clarifies that such strategies, if activated appropriately, can help learners “become more independent, autonomous, lifelong learners” (p. 362), if they are willing to experiment with and learn how to apply new strategies (cf. Chamot, 2004; Komorowska, 2005, Oxford 2011). Cohen’s (2007) survey confirms that leading strategy experts today tend to agree with Oxford’s statement that L2 learning strategies make the learning process easier, faster, more enjoyable, and “enhance performance in language learning and use, both in general and in specific tasks” (p. 43).

Skuteczne pisanie a strategie samoregulacji w procesie nauki pisania

Samoregulacja w procesie pisania stanowi jego istotny wymiar metapoznawczy, ponieważ pojęcie to odnosi się do aktywnego kontrolowania przez piszącego jego procesów myślowych oraz innych strategii uczenia się i pisania. Badacze są zgodni co do tego, że osoby zdolne do prawidłowej samoregulacji to te, które wiedzą, jak umiejętnie stosować cztery podstawowe metapoznawcze strategie pisania i realizować je w celu implementowania innych rodzajów strategii podczas tworzenia prac pisemnych. Osoby, które odnoszą sukcesy w pisaniu, określają własne cele i zadania, co ukierunkowuje ich pracę. Następnie planują a następnie, jeśli to konieczne, rewidują plany swojej pracy pisemnej. W trakcie tego procesu zadają sobie pytania, które pozwalają im stworzyć, a następnie zgłębiać, porządkować i korygować pomysły oraz nadawać kierunek swojemu myśleniu. Stale śledzą swoje postępy i radzą sobie z problemami w pisaniu, stosując strategie rozwiązywania problemów. Ponadto dokonują ewaluacji swojego pisma, oceniają, czy ich kompozycja ma sens, ewaluują ją na podstawie zestawu kryteriów i decydują, czy osiągnęli swoje cele (Tompkins, 2012, za: Pritchard, Honeycutt, 2007).

Tompkins (2012, s. 44-46), po dokonaniu przeglądu badań nad strategiami pisania i porównaniu praktyk autorów odnoszących większe i mniejsze sukcesy, przedstawia główne cechy osób posiadających bardzo rozwinięte umiejętności pisarskie. Piszą oni w sposób elastyczny, koncentrują się na rozwijaniu pomysłów i precyzyjnym ich przekazywaniu; w trakcie pisania proszą kolegów o informację zwrotną i monitorują swoją komunikację pisemną, stosując różne strategie i sami kontrolują ich stosowanie. Jednostki uzdolnione w tym obszarze stosują także formaty i struktury odpowiednie dla poszczególnych rodzajów tekstów i koncentrują się na poprawności językowej po zakończeniu pisania, a następnie, mając na uwadze odbiorców, oceniają jakość swojego pisma i komunikacji pisemnej. Co więcej, takie osoby rozumieją i doceniają rekurencyjny charakter procesu pisania; przechodzą przez kolejne etapy, wracając w razie potrzeby do poprzednich, i stosują zróżnicowane strategie pisania.

Gordon (2008) dodaje, że osoby potrafiące dobrze pisać doceniają wartość płynącą z czytania zarówno przed rozpoczęciem pisania, jak i w trakcie, ponieważ pomaga im ono w wymyślaniu pomysłów, budowaniu niezbędnych struktur retorycznych i poszerzaniu słownictwa potrzebnego do wyrażania swoich idei z myślą o konkretnym celu (por. Nation, 1990; Moir, Nation, 2008). Dodatkowo celowo robią notatki podczas czytania, definiują nowe słowa, zapisują, jak są one używane w kontekście,

Successful writing and self-regulation of writing strategies

Self-regulation in writing constitutes its essential metacognitive dimension since the concept refers to the writer's active control of their thought processes and other learning and writing strategies. Researchers tend to agree that self-regulated writers are those who know how to skilfully orchestrate the basic four metacognitive writing strategies and activate the strategies to regulate the use of other types of strategies with writing tasks. Thus, successful writers identify and set their own goals and objectives, which gives focus and direction to their writing. Then, they plan and, if necessary, re-plan their writing. In the process, they ask themselves questions in order to generate and later explore, organize and revise their ideas, and guide their thinking. They also constantly track, or monitor, their progress and deal with writing problems by using problem-solving strategies. Moreover, they evaluate their writing, judge whether their composition makes sense, assess it against a set of writing criteria and decide if they have achieved their goals (Tompkins, 2012, after Pritchard, Honeycutt, 2007).

Having reviewed writing strategy research and compared the practices of more and less successful writers, Tompkins (2012, pp. 44-46) presents the main characteristics of capable writers. Thus, successful writers first consider their purpose for writing and think about the audience; then, they write flexibly, concentrate on developing ideas and communicating the ideas accurately; in the process, they ask classmates for feedback and monitor their written communication, employ varied strategies and self-regulate their own strategy use. Also, capable writers apply formats and structures appropriate for particular types of text and focus on mechanical correctness after they finish writing; then, thinking about the audience, they assess the quality of their writing and written communication. Moreover, such writers understand and appreciate the recursive nature of the writing process; they go through its stages returning to the previous ones if necessary and activate varied strategies for writing.

Gordon (2008) adds that good writers appreciate the value of reading both before they start to write and while writing since it helps them to generate ideas, build the necessary rhetorical structures and expand vocabulary needed to express their ideas with a specific goal in mind (cf. Nation, 1990; Moir, Nation, 2008). Moreover, they purposefully make notes while reading, define new words, record how these items are used in context, reach for thesauruses to introduce unfamiliar items and

sięgają po tezaury, by poznać nieznaną im elementy zdania, i eksperymentują z nowym słownictwem we własnych tekstach. Jednostki odnoszące sukcesy w pisaniu rozwijają strategie, które pozwalają im radzić sobie z niepewnością wynikającą z faktu, że ucząc się nowego języka, uczą się pisać w tym języku (por. Naiman, Frohlich, Stern, Todesco, 1978; Hyland, 2014). Nie stosują więc nowego słownictwa w sposób przypadkowy, lecz robią to celowo, upewniwszy się, że dane hasła mogą skutecznie wyrazić ich poglądy na dany temat. Co więcej, tacy autorzy wypowiedzi pisemnych starają się zrozumieć wymagania stawiane przez zadanie, zwracają uwagę na znaczenie, koncentrując się na czytaniu i zgłębianiu tematu. Planują swoje wypowiedzi, redagują je i poprawiają. Zwracają też uwagę na formę (por. ustalenia Rubina z 1975 r.) i poprawiają błędy gramatyczne zarówno samodzielnie, jak i po otrzymaniu informacji zwrotnej i porady od nauczyciela. Samodzielnie poprawiają swoje prace, upewniając się, że są one stosowne i jasne, spójne i konsekwentne oraz odpowiadają wymogom zadania. Co ważne, osoby potrafiące dobrze pisać są zazwyczaj aktywni i wytrwali, zachowują motywację i wzbudzają zainteresowanie pisaniem, także poprzez czytanie.

Wielu ekspertów zwraca uwagę, że osoby posiadające wysokie umiejętności pisarskie różnią się od mniej zdolnych tym, że osoby odnoszący sukcesy przede wszystkim działają według strategii. Jak wyjaśnia Tompkins (2012), autorzy nie odnoszący sukcesu nie mają tendencji do stosowania nowych strategii lub tych wymagających dużego wysiłku. Nie monitorują swojego procesu twórczego i zazwyczaj posuwają się naprzód „krok po kroku, w sposób linearny, stosując ograniczoną liczbę strategii, najczęściej „dzielenia się wiedzą” – wymieniają wszystko, co wiedzą na dany temat” (s. 45). W przeciwieństwie do swoich zdolniejszych kolegów, osoby nieodnoszące sukcesów w pisaniu nie poświęcają zbyt wiele uwagi spójności i koherencji tekstu. Nie biorą też często pod uwagę potrzeb i zainteresowań swoich czytelników. Dlatego też mniej zdolni i początkujący mogą odnieść korzyści z treningu świadomej strategii zorientowanej na potrzeby swoje i innych, który pomoże im nauczyć się myśleć strategicznie, poznać i zrozumieć nowe strategie, dowiedzieć się, dlaczego są one niezbędne oraz jak i kiedy je stosować. Innymi słowy trzeba im pokazać, jak poszerzać swój repertuar strategii i nauczyć ich samoregulacji. Jak twierdzi Oxford (1989, s. 244), najlepiej jest, gdy trening umiejętności strategicznych jest zintegrowany z regularnym kursem językowym, ponieważ zapewnia on niezbędną ilość praktyki, by nowe strategie zostały utrwalone, a także umożliwi przeniesienie strategii na inne zadania i sytuacje.

experiment with new vocabulary in their own texts. Also, good writers develop strategies which allow them to deal with uncertainties arising from the fact that while learning a new language they are learning to write in that language (cf. Naiman, Frohlich, Stern, Todesco, 1978; Hyland, 2014). Thus, they do not apply new vocabulary at random, but do this intentionally, having made sure the items can effectively express their ideas on a given topic. What is more, good writers try to understand the requirements of the task, attend to meaning and focus while reading and researching the topic. They plan their writing, draft and revise. They also attend to form (cf. Rubin's 1975 findings) and correct grammar problems both on their own and having received feedback and advice from the teacher. They revise their writing independently, making sure it is relevant and clear, cohesive and coherent, and meets the requirements of the task. What is important, good writers tend to be active and persistent, retaining their motivation and generating their interest in writing, also through reading.

Many experts point out that more capable writers differ from less capable ones in that successful writers are essentially strategic writers. As Tompkins (2012) further explains, unsuccessful writers do not tend to use new strategies or strategies which require much effort. They do not monitor their writing process and typically move forward “in a lockstep, linear approach, applying a limited number of strategies, most often a ‘knowledge-telling’ strategy in which they list everything they know about a topic” (p. 45). Moreover, unlike their more capable counterparts, unsuccessful writers do not tend to give much thought to text coherence and cohesion; they do not often consider their readers' needs and interests either. Hence less capable and novice writers in particular may benefit from their needs-oriented strategy conscious training which can help them learn to think strategically, get to know about and understand new strategies, learn why these strategies are essential and how and when to activate them; in other words, they may need to be shown how to expand their strategy repertoires and learn to self-regulate their strategy use. This is best done, as Oxford (1989, p. 244) asserts, if strategy training is integrated with a regular language course, since it ensures the necessary amount of practice for new strategies to be consolidated and contextualizes strategy transfer to other tasks and situations.

With regard to examples of writing strategies which learners might learn to employ, apart from the above presented practices of good writers, Richards (2015, p. 490) concisely lists those which can be activated: (1) before writing (i.e. “Think about the task and how to approach it. Use different ways

Odnosnie przykładowych strategii pisania, których stosowania uczniowie mogą się nauczyć, poza przedstawionymi powyżej praktykami osób z wysokimi umiejętnościami pisarskimi, Richards (2015, s. 490) zwięźle wymienia te, które można wykorzystać: (1) przed pisaniem (tj. „Pomyśl o zadaniu i o tym, jak do niego podejść. Wykorzystaj różne sposoby zbierania potrzebnych informacji, takie jak czytanie, Internet lub robienie notatek.”), (2) podczas pisania (tj. „Szybko nakreśl główne punkty. Przeglądaj i rozwijaj te punkty. Poświęć czas na rozwinięcie pomysłów. Pisz i przepisz kilka razy, sprawdzając, czy zostały uwzględnione główne punkty. Redagowanie zostaw na później i skoncentruj się na treści.”) oraz (3) po napisaniu (np. „Sprawdź, czy wypracowanie jest spójne. Popraw treść, jeśli to konieczne. Sprawdź, czy użyto odpowiedniego stylu. Dokonaj niezbędnych poprawek.”). Jednak na dane lekcje języka obcego lub zajęcia z pisania uczniowie mogą przychodzić z bardzo konkretnymi celami i oczekiwaniami lub chcą pracować nad swoją ogólną biegłością w pisaniu. Dlatego nauczyciel lub nauczyciel praktycznej nauki pisania zaczyna od analizy potrzeb uczniów oraz diagnozy ich mocnych i słabych stron. Na przykład w trakcie zajęć z pisania tekstów akademickich osoby mniej zdolne mogą potrzebować pomocy i wskazówek, by nauczyć się: rozpoznawać cel pisania; określać grupę odbiorców i odpowiedni format dla danego tekstu; poświęcać czas na formułowanie pytań i pomysłów; stosować odpowiednie strategie analityczne, burzę mózgową i swobodne pisanie; redagować tekst; redagować projekt pod kątem grupy odbiorców, tj. treść, sens, styl, sposób organizacji itp.; współpracować z prowadzącym i innymi uczniami, redagować i oceniać teksty swoich rówieśników, przyjmować i wykorzystywać komentarze i rady innych osób; wreszcie analizować przykładowe teksty, biorąc pod uwagę ich strukturę i charakterystyczne cechy. Aby odnieść sukces w pisaniu, uczniowie mogą potrzebować treningu zastosowania strategii uczenia się różnych typów. Powinni korzystać z tych, które są niezbędne do rozwijania wiedzy merytorycznej, systemowej wiedzy o procesie pisania, wiedzy o rodzajach tekstów, gatunkach literackich oraz wiedzy kontekstowej związanej z ich potrzebami twórczymi (Hyland, 2014, s. 27; por. Richards, 2015). Ogólnie rzecz biorąc, jak podkreślił Bruner w 1960 r., uczniowie muszą nauczyć się, jak się uczyć, a to wydaje się mieć kluczowe znaczenie, jeśli mają przenieść to, czego się nauczyli w jednej sytuacji, na inną. Ma to zasadnicze znaczenie w całościowym kształceniu danej osoby (Williams, Burden, 2010).

Ogólnie rzecz biorąc, jak wskazuje wielu ekspertów w dziedzinie nauczania języków obcych i nauczycieli sztuki pisania, aby rozwinąć swoje

of collecting necessary information, such as reading, the internet or taking notes.”), (2) during writing (i.e. “Map out main points quickly. Review and elaborate the points. Take time to let ideas develop. Write and rewrite several times, reviewing to make sure the main points are covered. Leave editing until later and concentrate on content.”), and (3) after writing (i.e. “Check to make sure the essay is coherent. Revise content if necessary. Check that a suitable style of language has been used. Make any necessary corrections.”). However, taking a given language course or writing course students may either arrive with very specific goals and expectations or wish to work on their general proficiency in writing. Therefore, the teacher or writing tutor starts with learners’ needs analysis and diagnoses their strengths and weaknesses. For example, doing an academic writing course less capable writers may still need help and guidance in learning to: identify the purpose for writing; determine the audience and appropriate format for a given writing task; spend time generating questions and ideas; activate suitable analytical, brainstorming and free writing strategies; draft their paper; edit the draft for audience, content, sense, style, organization, etc.; cooperate with the tutor and other students, edit and evaluate their peers’ writing, accept and use others’ comments or advice; and, last but not least, analyze model texts taking into consideration their structure and characteristic features. To become successful writers, student writers may need to work on applying learning strategies of different types and categories, and acquire those which are vital for developing content knowledge, system knowledge, process knowledge, genre and text knowledge, and context knowledge related to their writing needs (Hyland, 2014, p. 27; cf. Richards, 2015). In general, as Bruner stressed in 1960, learners need to *learn how to learn* and this seems to be of key importance if they are to transfer what they learn in one situation to another. It is vital in the education of the whole person (Williams, Burden, 2010).

All in all, as many language teaching experts and writing teachers indicate, to develop their writing skills and strategies, and become (more) independent writers, most student writers need feedback, guidance and scaffolding from others, and, in the process, they need to gradually assume (more and more) responsibility for different aspects of their learning and its outcomes.

umiejętności i strategii pisania oraz stać się (bardziej) samodzielnymi, większość uczniów potrzebuje informacji zwrotnej, wskazówek i wsparcia ze strony innych, a w trakcie tego procesu muszą stopniowo przejmować (coraz większą) odpowiedzialność za różne aspekty swojej nauki i jej efektów.

Informacja zwrotna w procesie pisania: reakcja nauczyciela i ocena koleżeńska

Puppel (2001, s. 79) wyjaśnia, że pojęcie „sprzężenia zwrotnego”, wprowadzone po raz pierwszy przez Norberta Wienera w kontekście „cybernetyki” lub „nauki o regulacji”, dotyczyło „utrzymania kontroli nad funkcjonowaniem systemów automatycznych”. Jak dalej wyjaśnia, „procesy sprzężenia zwrotnego są samoregulującymi się procesami o zamkniętej pętli, które kontrolują regularne i uporządkowane zachowanie. [...] Mechanizmy sprzężenia zwrotnego są wrażliwe na błędy. Mierzą je, pozwalają na samoregulację i ukierunkowane na cel, zapobiegając błędnemu zachowaniu układu.” W kontekście nauczania języków obcych Ur (2007, s. 242) definiuje to pojęcie jako „informację, która jest przekazywana uczniowi na temat wykonanego przez niego zadania edukacyjnego, zazwyczaj w celu poprawy”. Dodaje, że informacja zwrotna składa się z dwóch elementów: oceny i korekty. Pierwszy z nich odnosi się do informacji, jaką otrzymuje uczący się na temat tego, „jak dobrze lub źle wykonał zadanie” (np. ocena); drugi zaś dotyczy dostarczenia konkretnych informacji „na temat aspektów wykonania zadania przez uczącego się: poprzez objaśnienie ćwiczenia lub podanie innych, lepszych alternatyw, lub też poprzez poproszenie ucznia o ich przedstawienie”. „Mogą i powinny to być informacje na temat tego, co uczący się zrobił dobrze, a co źle i dlaczego! (...)” (tamże). Brown (2007, s. 271) omawia dwa rodzaje informacji zwrotnych, które mogą występować w różnych kombinacjach: afektywne informacje zwrotne (zazwyczaj przekazywane za pomocą gestów, mimiki lub tonu głosu) oraz kognitywne informacje zwrotne (wyrażane za pomocą środków językowych, takich jak dźwięki, frazy, struktury lub całe wypowiedzi).

Udzielanie informacji zwrotnej jest jednym z najważniejszych zadań nauczyciela języka obcego. Jak słusznie stwierdzają Hyland i Hyland (2013, s. XV), informacja zwrotna ma potencjał „pomoczenia w tworzeniu wspierającego środowiska nauczania, przekazywania i kształtowania pomysłów dotyczących dobrego pisania oraz sposobu, w jaki uczniowie rozmawiają o pisaniu. Może również pośredniczyć w relacjach między szerszym kulturowym i społecznym światem uczniów a ich rosnącą znajomością nowych umiejętności związanych czytaniem i pisaniem”. Ma ona potencjał, by zmienić

Feedback in the process of writing: tutor response and peer reviewing

Puppel (2001, p. 79) explains that the concept of ‘feedback’, first introduced by Norbert Wiener in the context of ‘cybernetics’ or ‘the science of regulation’, was related to “maintaining control over the functioning of automatic systems.” As he further clarifies, “feedback processes are self-regulating, closed-loop processes which control patterned and organized behaviour (...) feedback mechanisms are error-sensitive, error-measuring, self-adjusting and goal-directed mechanisms which counteract the erroneous behaviour of an organism.” In the context of language teaching, Ur (2007, p. 242) defines the term as “information that is given to the learner about his or her performance of a learning task, usually with the objective of improving this performance.” She adds that feedback comprises two elements: assessment and correction. The former refers to the information the learner receives as to “how well or badly he or she has performed” (e.g. a grade); the latter means the provision of specific information “on aspects of the learner’s performance: through explanation, or provision of better or other alternatives, or through elicitation of these from the learner” which “can and should include information on what the learner did right, as well as wrong, and why! (...)” (ibid.). Brown (2007, p. 271) discusses two kinds of feedback which can appear in different combinations: affective feedback (usually conveyed through gestures, facial expressions or tone of voice) and cognitive feedback (expressed through linguistic devices such as sounds, phrases, structures or whole discourse).

Giving feedback is one of the most important EFL/ESL teacher’s tasks. As Hyland and Hyland (2013, p. xv) rightly state, feedback has the potential for “helping to create a supportive teaching environment, for conveying and modelling ideas about good writing, for developing the ways students talk about writing, and for mediating the relationship between students’ wider cultural and social worlds and their growing familiarity with new literacy practices.” It has the potential to transform the writer’s text (Gordon, 2008). In fact, feedback can encourage the learner to learn and enhance the whole learning venture through the use of appropriate scaffolded learning techniques (Vygotsky, 1978). Referring to Hattie and Timperley’s 2007

tekst autora wypowiedzi (Gordon, 2008). Informacja zwrotna może rzeczywiście zachęcić ucznia do nauki i wzmocnić cały proces dydaktyczny poprzez zastosowanie odpowiednich technik nauczania przez „budowanie rusztowania” (Wygotski, 1978). Nawiązując do pracy Hattie i Timperley’a z 2007 roku, Larsson, Rydeman i Hedvall (2012) dodają, że niezależnie od tego, czego informacja zwrotna może dotyczyć (tj. zadania, przetwarzania informacji, samoregulacji lub poziomu samoakceptacji), jeśli ma ona wzmocnić proces uczenia się języka, powinna odpowiadać na trzy główne pytania: Dokąd zmierzam? Jak to robię? Dokąd teraz?

Informacji zwrotnej w formie pisemnej można udzielać na różne sposoby. Nauczyciele mogą oczywiście robić notatki na marginesie i poprawiać błędy uczniów, odnosząc się do wielu aspektów pracy pisemnej lub takich kategorii, jak styl/rejestr, gramatyka, słownictwo, interpunkcja, ortografia, i/lub zamieszczać pisemne komentarze dotyczące konwencji, formy, znaczenia, treści, organizacji, spójności, koherencji, mocnych i słabych stron pracy ucznia. W ciągu ostatnich dziesięcioleci ocena sumaryczna (stosowana do ewaluacji końcowego efektu pracy) ustąpiła miejsca ocenie formatywnej, która może skutecznie wspierać proces nauczania. Zmiana ta została wywołana przez rosnące znaczenie podejścia skoncentrowanego na uczniu w nauczaniu języków obcych, wpływ teorii społeczno-kulturowych, koncepcji nauczania przez „budowanie rusztowania” Wygotskiego i uczenia się jako procesu społecznego, a także teorii interakcjonistycznych, które podkreślają dialogowy charakter wypowiedzi pisemnych i rolę czytelnika. Ocena formatywna może być przekazywana na różnych etapach procesu tworzenia tekstu zarówno przez nauczyciela, jak i rówieśników ucznia, a także poprzez interakcję ustną podczas dyskusji nauczyciel-ucniowie lub indywidualnych spotkań oraz forum dyskusyjne z udziałem kolegów z klasy; wszystkie te formy mogą wspierać rozwój zarówno tekstu (tj. kompozycji), jak i kontrolę ucznia nad jego umiejętnościami i strategiami tworzenia wypowiedzi pisemnej (Williams, 2002). Hyland (2014) podkreśla, że konferencje bezpośrednie pomagają przewyższyć ograniczenia wynikające z jednostronnej pisemnej informacji zwrotnej. Jak słusznie zauważa Richards (2015, s. 503), efekty tych ostatnich „nie zawsze są łatwe do określenia”. Co więcej, Hyland i Hyland (2013, s. 5) zwracają uwagę, że interaktywny charakter dwukierunkowej komunikacji w formie dialogu lub rozmowy pozwala lepiej zrozumieć zróżnicowane potrzeby kulturowe, edukacyjne i osobiste piszącego. W ten sposób zostaje ułatwione stopniowe rozwijanie, negocjowanie i wyjaśnianie znaczenia oraz rozwiązywanie niejasności w kolejnych wersjach roboczych. Może też

work, Larsson, Rydeman and Hedvall (2012) add that regardless of the level feedback may concern (i.e. the task, the processing, the regulatory or the level of self), if it is to enhance language learning, feedback needs to address the main three questions: Where am I going? How am I going? Where to next?

Feedback in writing can be provided in a variety of ways. Obviously, writing tutors can make marginal notes and correct students’ errors referring to a number of aspects of a piece of written work, or categories such as style/register, grammar, vocabulary, punctuation, spelling, and/or include their written commentaries concerning academic conventions, form, meaning, content, organization, coherence, cohesion, the strong and weak points of a student’s work. Over the past decades, however, summative feedback (used to assess the product of writing) has given way to formative feedback which may effectively scaffold learner writing processes. The change has been triggered by the growing significance of learner-centred approaches to language teaching, the impact of sociocultural theories, the Vygotskian ideas of scaffolding and learning as a social process, as well as interactionist theories which stress the dialogic nature of writing and the role of the reader. Formative feedback can be provided at different stages of the process of writing by both the tutor and the learner’s peers, also through oral interaction during teacher-student conferences or one-to-one tutoring meetings as well as peer discussion sessions; all the forms may support the development of both a text (i.e. the writer’s composition) and the learner’s control over his/her writing skills and strategies (Williams, 2002). In fact, Hyland (2014) emphasizes that face-to-face conferencing helps to overcome the limitations of one-direction written feedback. As Richards (2015, p. 503) rightly notices, the effects of the latter are “not always easy to determine.” Moreover, Hyland and Hyland (2013, p. 5) point out that the interactive nature of two-way communication in the form of dialogue or conversation allows for better understanding of the writer’s varied cultural, educational and personal needs, and in this way facilitates gradual development, negotiation and clarification of meaning, resolving ambiguities in subsequent drafts. It may also help to develop student writers’ autonomy by giving them an idea of their strengths and weaknesses.

pomóc w rozwijaniu samodzielności uczniów, dając im wgląd w ich słabe i mocne strony.

Wieloletnie tradycje tutoringów pielęgnowane na Uniwersytecie Oksfordzkim oraz najnowsze badania nad działaniami edukacyjnymi określanymi jako *tutoring akademicki* i *tutoring rozwoju osobistego* dowodzą, że edukacja i tutoring indywidualny mogą przynieść uczniowi wiele korzyści, oferując mu spersonalizowane, zorientowane na zaspokojenie osobistych potrzeb programy rozwojowe, których celem jest rozwój naukowy i/lub osobisty. Od kilku lat wielu nauczycieli/tutorów w całej Polsce rozwija swoje zainteresowania i umiejętności w zakresie wdrażania rozwiązań typu „tutoring indywidualny” i robi to na różnych etapach edukacyjnych, począwszy od szkół podstawowych i średnich, a skończywszy na szkołach wyższych i uniwersytetach. Dotyczy to również organizacji pozarządowych i projektów społecznych (zob. np. serię badań opisanych w monografiach pod redakcją Czekierdy, Fingasa, Szali, 2015 i Karpińskiej-Musiał, Panońko, 2018 lub *Model Mistrza Dydaktyki w Nauczaniu Uniwersyteckim i Tutoringu*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2021). Programy tutoringów akademickiego realizowane na poziomie szkół wyższych składają się zazwyczaj z serii indywidualnych spotkań nauczyciela z uczniem (tutora z uczniem), prowadzonych w formie dodatkowych zajęć lub zintegrowanych z istniejącymi już zajęciami akademickimi i seminariami prac dyplomowych. Poprzez pisanie, analizowanie i omawianie prac pisemnych studentów (np. esejów tutorskich), a także poprzez inne zadania ukierunkowane na dany cel, tutoring akademicki umożliwia studentom: (1) pracowanie nad określonymi obszarami swoich zainteresowań, odkrywając i badając je; (2) budowanie, prezentowanie i omawianie zdobytej wiedzy merytorycznej; (3) koncentrowanie się na wybranych umiejętnościach pisania i redagowania tekstów (bardzo często naukowych) oraz ich udoskonalanie. W tym procesie tutor wspiera ucznia i pomaga mu osiągnąć wyższy poziom kompetencji w wybranej dziedzinie, a także określić i zdefiniować dalsze etapy i drogi rozwoju osobistego, naukowego lub zawodowego. Tutoring akademicki jako metoda dydaktyczna nie polega zatem jedynie na przekazywaniu wiedzy, ale przede wszystkim na aktywizowaniu ucznia, pomaganiu mu w rozwijaniu i optymalnym wykorzystaniu jego potencjału osobistego i intelektualnego. W trakcie tego procesu uczeń uczy się, jak się uczyć i jak stosować odpowiednie strategie w odpowiedzi na wymagania zadania edukacyjnego. Uczeń bierze odpowiedzialność i pracuje coraz bardziej samodzielnie, przygotowując się w ten sposób do wyzwań, jakie niesie ze sobą uczenie się przez całe życie.

W tym miejscu należy podkreślić, że programy tutoringów indywidualnych, dostosowane do

In fact, long-standing tutoring traditions cultivated at the University of Oxford as well as recent research on educational activities defined as *academic tutoring* and *personal development tutoring* prove that personalised education and one-to-one tutoring programmes can benefit the tutee in a number of ways by offering customised, individual learner needs-oriented growth programmes with academic and/or personal development aims. For several years, many teachers/tutors across Poland have been developing their interest in and skills of implementing one-to-one tutoring solutions, and they do this at different educational stages, from primary and secondary schools to institutions of higher education, college and university contexts, non-government organizations and social projects (see, for example, a series of studies described in the monographs edited by Czekierda, Fingas, Szala, 2015 and Karpińska-Musiał, Panońko, 2018 or *A Masters of Didactics Model for University Teaching and Tutoring*, Ministry of Education and Science, 2021). Academic tutoring programmes carried out at college/university level usually comprise a series of individual teacher-student (tutor-tutee) meetings either conducted as extra classes or integrated within existing academic courses and diploma project seminars. By means of writing, analysis and discussion of student written work (e.g. tutoring essays), as well as other purposeful tasks, academic tutoring allows students to: (1) work on, discover, and explore specific areas of their interest; (2) build up, present and discuss the acquired content knowledge; (3) focus on and develop selected skills in writing and editing texts (very often scientific texts). In the process, the tutor assists the tutee and helps him/her attain higher levels of competence in the chosen field as well as identify and define further stages and ways of personal, scientific or professional development. Thus, academic tutoring as a didactic method does not merely exploit transfer of knowledge; first and foremost, it aims at activating the student and helping him/her develop and make the most of personal and intellectual potential. In the process, the student learns how to learn and use appropriate strategies in response to the requirements of the learning task, takes responsibility and works more and more autonomously, in this way preparing for the challenges of lifelong learning.

It must be stressed at this point, that tailored to the needs of a particular student, one-to-one academic tutoring programmes allow for the accommodation of quality feedback, a key criterion of efficient learner-centred teaching, in the form of extensive formative feedback grounded in continuous tutor-tutee dialogue, dialogic guidance processes and dialogic feedback cycles, as opposed to single events of independent learning assessed

potrzeb konkretnego studenta, umożliwiając otrzymywanie wysokiej jakości informacji zwrotnej, kluczowego kryterium efektywnego nauczania zorientowanego na ucznia, w formie rozbudowanej oceny formatywnej, opartej na ciągłym dialogu tutor-uczeń, poradnictwie dialogowym oraz cyklach udzielania informacji zwrotnej opartych na dialogu, a nie na jednorazowych okazjach do samodzielnego uczenia się, ocenianych wyłącznie w sposób sumatywny (Beaumont, O'Doherty, Shannon, 2011; Larsson, Rydeman, Hedvall, 2012). Takie programy indywidualnego tutoringu można skutecznie połączyć z podejściem procesowym do pisania w ramach lekcji pisania w języku drugim w szkolnictwie wyższym, a także odpowiednio je zaadaptować do innych etapów edukacyjnych.

Wzajemna ocena lub wymiana informacji zwrotnych to kolejne sposoby, które cieszą się dużą popularnością na współczesnych lekcjach pisania w języku obcym. Zachęcają one uczniów do aktywności, wspierania innych w procesie pisania i dzielenia się odpowiedzialnością za informację zwrotną z nauczycielem (Villamil, Guerrero, 2013). Hyland i Hyland (2013) zauważają, że z perspektywy społeczno-poznawczej jest to proces rozwojowy, o charakterze formatywnym, który umożliwia uczniom omawianie swoich kompozycji z innymi i otrzymywanie nowych sposobów interpretacji ich tekstów. Pracując w parach lub grupach, w klasie lub poza nią, uczniowie mogą przekazywać sobie wzajemnie, obustronnie, informacje zwrotne oraz „rusztowania”. Ze względu na niejednoznaczne wyniki badań, wskazujące zarówno na pozytywny, jak i mniej optymistyczny wpływ wzajemnej informacji zwrotnej na doskonalenie umiejętności pisania i strategii redagowania tekstów przez osoby uczące się języków obcych, autorzy podkreślają, że aby ćwiczenie było skuteczne, uczniowie potrzebują odpowiedniego szkolenia, zachęty i konkretnych wskazówek, jak przekazywać konstruktywne informacje zwrotne innym uczniom. Ćwiczenia te przynoszą korzyści zarówno piszącemu, jak i czytającemu, a także umożliwiają mu bardziej efektywną korektę tekstu, mimo że „zabierają czas od rzeczywistej praktyki pisania” (Richards, 2015, s. 503, za: Gilmore, 2009). Richards (2015) dodaje, że uczniowie mogą otrzymać listy kontrolne lub zestawy pytań, które pomogą im dokładniej i skuteczniej czytać i odpowiadać na szkice wypowiedzi swoich partnerów. Istotne w recenzowaniu i redagowaniu tekstów przez rówieśników jest to, że uczniowie mają szerszą publiczność, co może mieć wartość motywacyjną, natomiast zarówno oni, jak i redagujący mogą rozwijać umiejętności oceny, uczyć się od siebie nawzajem i zdobywać niezależność. Mogą także rozwijać strategie społeczne i umiejętności współpracy oraz dodatkowo ćwiczyć negocjowanie

only in summative ways (Beaumont, O'Doherty, Shannon, 2011; Larsson, Rydeman, Hedvall, 2012). Such individual tutoring programmes can be effectively combined with process approaches to writing within second/foreign language writing courses in higher education, and adapted accordingly at other educational stages.

Peer review or response is another way of providing feedback which enjoys great popularity in today's second/foreign language writing classrooms. It encourages learners to be active, assist others in the writing process and share the teacher's responsibility for feedback (Villamil, Guerrero, 2013). Hyland and Hyland (2013) notice that from a socio-cognitive perspective it is a developmental process, formative in nature, which enables student writers to discuss their compositions with others and receive new interpretations of their writing. Working in pairs or groups, in the classroom or beyond it, students can provide mutual, or bidirectional, feedback and scaffolding. However, with inconclusive research results showing both positive and less optimistic effects of peer feedback on improving language learners' writing skills and revision strategies, the researchers stress that for the activity to be successful students need appropriate training, encouragement, and concrete advice on how to give constructive feedback to other students. In fact, the training seems to benefit both the writer and the reader, and empowers the writer to revise his/her writing more successfully, even though it “takes time away from actual writing practice” (Richards, 2015, p. 503, after Gilmore, 2009). Richards (2015) adds that learners may be given checklists or question sets which help them read and respond to their partner's drafts more accurately and effectively. What is important about peer reviewing or peer editing is the fact that student writers have a wider audience, which may have a motivational value, while both student writers and student editors can develop evaluative skills, learn from each other and acquire independence. They can also develop social strategies and collaborative skills, and get extra practise negotiating meaning (Hyland and Hyland, 2013; Richards, 2015). As Hyland (2014) emphasises, peer review sessions are more effective if they constitute an integral element of a writing course.

znaczenia treści (Hyland i Hyland, 2013; Richards, 2015). Jak podkreśla Hyland (2014), sesje wzajemnej oceny są bardziej efektywne, jeśli stanowią integralny element zajęć z pisania.

Uwagi końcowe: interakcja społeczna i wspieranie uczniów tworzących wypowiedzi pisemne w kierunku samoregulacji

Oba rodzaje informacji zwrotnej, zarówno w relacji nauczyciel-uczeń/student-nauczyciel, jak i uczeń-uczeń lub informacja zwrotna od rówieśnika, mogą być oparte na społeczno-kulturowej teorii Lwa Wygotskiego (1962, 1978), która łączy uczenie się i indywidualny rozwój z interakcją społeczną pomiędzy dwoma lub więcej uczestnikami oraz osobistym zaangażowaniem we wspierającą rozmowę i mediację, które są elementami składowymi poznania (Villamil, Guerrero, 2013). Teoria ta jest również ważna w nauce języków obcych, ponieważ uczymy się nowego języka, gdy używamy go do interakcji z innymi ludźmi w sposób refleksyjny. Język, nie tylko mowa, ale także znaki i symbole, ma ogromne znaczenie w kontaktach z innymi ludźmi; pomaga nam się uczyć, rozwijać myślenie i przekazywać treści kulturowe. Co więcej, komunikacja pozwala ludziom wspólnie konstruować wiedzę, najpierw społecznie, a potem indywidualnie (Williams, Burden, 2010; Williams, Mercer, Ryan, 2015).

Wygotski (1978) uważał, że przyswajanie wiedzy przez człowieka lub rozwój zdolności poznawczych i umiejętności myślenia wyższego rzędu, a więc internalizacja czynników zewnętrznych, odbywa się poprzez rozmowę w *strefie najbliższego rozwoju* (SNR). Jest to obszar wiedzy i umiejętności wykraczający poza obecny poziom wiedzy i umiejętności ucznia, w którym może on sobie poradzić dzięki rusztowaniu. Wygotski twierdził, że „te funkcje, które jeszcze nie dojrzały, ale są w trakcie dojrzewania” (s. 86), mogą się rozwijać za pośrednictwem innych osób. Jak dalej wyjaśnia, „uczenie się pobudza różnorodne wewnętrzne procesy rozwojowe, które są w stanie działać tylko wtedy, gdy dziecko wchodzi w interakcje z ludźmi w swoim środowisku i we współpracy z rówieśnikami” (s. 90). Tymi innymi, tzw. mediatorami, są nie tylko ważni dorośli w czymś życiu, tacy jak rodzice czy nauczyciele, ale także rówieśnicy, których poziom wiedzy, zrozumienia i umiejętności przewyższa aktualny poziom kompetencji i możliwości ucznia. Należy również pamiętać, że w ramach teorii społeczno-kulturowej sprzężenie zwrotne, podobnie jak każdy inny rodzaj ludzkiej aktywności czy też aspektu uczenia się, odbywa się w określonym kontekście historycznym, kulturowym, społecznym lub instytucjonalnym, co jest kluczowe dla jego właściwego zrozumienia i interpretacji. W 1981

Final remarks: social interaction and scaffolding student writers towards self-regulation

Both types of feedback, teacher-to-student/student-to-teacher as well as student-to-student or peer feedback, can be grounded in Lev Vygotsky's sociocultural theory (1962, 1978) which links learning and individual progress with social interaction between two or more participants and personal engagement in supportive collaborative talk and mediation, which are constitutive of cognition (Villamil, Guerrero, 2013). The theory is also important in language learning since we learn a new language when we use it to interact with other people in meaningful ways. Language, not only speech, but also signs and symbols, is vital in interacting with other people; it helps us learn, foster thinking and transmit culture. Moreover, communication allows people to construct knowledge together, first socially, then individually (Williams, Burden, 2010; Williams, Mercer, Ryan, 2015).

Vygotsky (1978) believes that human learning or development of cognitive abilities and higher-order thinking skills, and hence the internalization of external actions, takes place through conversation within the *zone of proximal development* (ZPD). This is the area of knowledge and skill beyond the learner's present level of knowledge and ability where he/she can cope thanks to scaffolding. Vygotsky claims that “those functions that have not yet matured but are in the process of maturation” (p. 86) can grow thanks to mediation by others. As he further explains, “learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers” (p. 90). The others, known as mediators, are not only significant adults, parents or teachers, but also peers whose levels of knowledge, understanding and skill are above the learner's current level of competence and capabilities. It must also be remembered that within the sociocultural theory, feedback, like any other kind of human activity or aspect of learning, takes place in a specific historical, cultural, social or institutional context, which is vital for its proper understanding and interpretation of its role. In 1981 Leontiev developed Vygotsky's ideas and proposed activity theory within which in order to understand human actions one needs to take into consideration all these contexts as well as individual goals and motivations. This shows learners as agents who can act and learn

roku Leontjew rozwinął idee Wygotskiego i zaproponował teorię aktywności, w ramach której, aby zrozumieć ludzkie działania, należy wziąć pod uwagę wszystkie ich konteksty, a także indywidualne cele i motywacje. Ukazuje to uczniów jako podmioty, które mogą działać i uczyć się w sposób zamierzony, określać własne cele i znajdować sposoby ich realizacji w określonych warunkach (Villamil i Guerrero, 2013).

Wreszcie, odwołując się do teorii etapów regulacji Wertscha z 1979 roku, które wyznaczają poziom kontroli uczącego się nad działaniami intelektualnymi, Villamil i Guerrero (2013, s. 25) wyjaśniają, że „w przejściu od aktywności interpsychologicznej do intrapsychicznej uczeń przechodzi od regulacji z udziałem innych do całkowitej samoregulacji”. Oznacza to, że w przypadku regulacji z udziałem innych uczniowie potrzebują cudzej pomocy. Wsparcie w ramach SNR jest formą „rusztowania” lub zachowania, dzięki któremu ekspert lub inna osoba posiadająca wiedzę może pomóc nowicjuszowi w osiągnięciu lepszej samoregulacji. Dzięki interakcjom społecznym i mediacji w ramach SNR uczniowie stopniowo przejmują kontrolę, uczą się rozpoznawać źródła problemów i rozwiązywać je samodzielnie, co pozwala im dokonać samoregulacji.

intentionally, determine their own aims and find ways of accomplishing their goals in particular settings (Villamil and Guerrero, 2013).

Last but not least, referring to Wertsch's 1979 theory of stages of regulation which indicate the learner's control over intellectual actions, Villamil and Guerrero (2013, p. 25) clarify that “in the transition from interpsychological to intrapsychological activity, the learner moves from other-regulation to complete self-regulation.” This means that when they are other-regulated, learners need others' assistance. Assistance within the ZPD is a form of scaffolding or supportive behaviour through which an expert, or a knowledgeable other, can help a novice to attain a higher level of regulation. Through social interactions and mediation within the ZPD, learners gradually take control, learn to identify the source of trouble and solve problems independently, in this way achieving self-regulation.

References:

1. Britton, J. (1970). *Language and thought*. Harmondsworth: Penguin.
2. Beaumont, C., O'Doherty, E. M., Shannon, L. (2011). Reconceptualising Assessment Feedback: A Key to Improving Student Learning? *Studies in Higher Education* 36/6, pp. 671-687, https://www.researchgate.net/publication/233219278_Reconceptualising_Assessment_Feedback_A_Key_to_Improving_Student_Learning, accessed: 21 March 2021.
3. Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Prentice Hall Regents.
4. Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
5. Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
6. Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1/1, pp. 14-26. http://www.google.pl/webhp?nord=1&gws_rd=cr&ei=DRtGVe2AEqSxygP6rIEQ#nord=1&q=e-flt.nus.edu.sg%2Fv1n12004%2Fchamot.pdf, accessed: 20 May 2020.
7. Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: surveying the experts. W: A. D. Cohen, E. Macaro (eds.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice* (pp. 29-45). Oxford: Oxford University Press.
8. Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing: Strasbourg.
9. Czekierda, P., Fingas, B., Szala, M. (eds.). (2015). *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
10. Dąbrowska, M. (2011a). Cel kształcenia językowego – nauczyć się, jak się uczyć. W: H. Komorowska (ed.). *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (pp. 78-103). *Podręcznik akademicki*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
11. Dąbrowska, M. (2011b). Learning to Learn: Why Do We Need Varied Strategy Training? W: H. Komorowska (ed.). *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment* (pp. 139-166). Warsaw: Foundation for the Development of the Education System (FRSE).

12. Duran, D. (2010). Cooperative Interactions in Peer Tutoring: Patterns and Sequences in Paired Writing. *Middle Grades Research Journal*, 5/1, pp. 47-60. https://www.researchgate.net/publication/286035406_COOPERATIVE_INTERACTIONS_IN_PEER_TUTORING_Patterns_and_Sequences_in_Paired_Writing, accessed: 14 March 2020.
13. Gordon, L. (2008). Writing and good language learners. In: C. Griffiths (red.). *Lessons from Good Language Learners* (pp. 244-254). Cambridge: Cambridge University Press.
14. Graves, D. H. (1975). An examination of the writing processes of seven-year-old children. *Research in the Teaching of English*, 9, pp. 227-241.
15. Griffiths, C. (ed.). (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education.
17. Harmer, J. (2007). *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education.
18. Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112.
19. Hayes, J. R., Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, pp. 1106-1113.
20. Hedge, T. (2003). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
21. Hsiao T. Y., Oxford R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86, pp. 368-383.
22. Hyland, K. (2014). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Hyland, K., Hyland, F. (eds.). (2013a). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
24. Hyland, K., Hyland, F. (2013b). Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction. In: K. Hyland, F. Hyland (eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 1-19). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
25. Karpińska-Musiał, B., Panońko, M. (eds.). (2018). *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
26. Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
27. Larsen-Freeman, D. (2016). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
28. Larsson, A., Rydeman, B., Hedvall, P. O. (2012). Motivation, Peer Learning and Feedback in Flexible Learning. Paper presented at *Improving Student Learning Symposium*, Lund, Sweden, portal.research.lu.se/portal/files/6304964/3127060.pdf, accessed: 14 March 2020.
29. Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In: J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY: Sharpe.
30. Ministry of Education and Science (2021). *Project: Masters of Didactics. A Masters of Didactics Model for University Teaching and Tutoring*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wstepny-model-stosowania-tutoringu--wersja-uaktualniona>, accessed: 07 September 2021.
31. Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge.
32. Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education Series No. 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
33. Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
34. Oxford R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
35. Oxford R. L. (2001). Language Learning Styles and Strategies. In: M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 359-366). Heinle & Heinle, Boston, MA.
36. Oxford R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Education.
37. Puppel, S. (2001). *A Concise Guide to Psycholinguistics*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
38. Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
39. Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), pp. 41-51.
40. Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
41. Tompkins, G. E. (2012). *Teaching Writing: Balancing Process and Product*. Boston: Pearson Education.
42. Ur, P. (2007). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

43. Villamil, O. S. and de Guerrero, M. C. (2013). Sociocultural theory: A framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback. In: K. Hyland, F. Hyland (eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 23-41). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
44. Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
45. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
46. White, R., Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Harlow: Longman.
47. Williams, J. (2002). Undergraduate second language writers in the writing center. *Journal of Basic Writing*, 21/2, pp. 73-91.
48. Williams, M., Burden, R. L. (2010). *Psychology for Language Teachers: A social-constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
49. Williams, M. Mercer, S., Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.