

ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI PISANIA W JĘZYKU OBCYM: CZĘŚĆ II. WDROŻENIE PROJEKTU TUTORINGU NA POZIOMIE ZAAWANSOWANYM – WYNIKI BADAŃ EMPIRYCZNYCH

TEACHING AND LEARNING WRITING SKILLS AND STRATEGIES: PART II. AN EMPIRICAL STUDY ON THE IMPLEMENTATION OF A TUTORING PROJECT FOR EFL LEARNERS AT COLLEGE LEVEL

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

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

¹ Department 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 II., Wdrożenie projektu tutoring na poziomie zaawansowanym – wyniki badań empirycznych / Teaching and learning writing skills and strategies: Part II. An empirical study on the implementation of a tutoring project for EFL learners at college level, Rozprawy Społeczne / Social Dissertations, 16: 156-174, <https://doi.org/10.29316/rs/147698>

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

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.

Materiał i metody: Część I, przedstawia zróżnicowane podejścia do nauczania pisania i podejmuje dyskusję zagadnień związanych z rozwijaniem samoregulacji w nauce języka obcego. 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.

Wyniki: Zarówno przegląd literatury tematu, jak i wyniki przeprowadzonych badań sugerują, iż umiejętne wdrażanie metody tutoring jeden-na-jeden w połączeniu z tutoringiem równieśniczym może pomóc uczącym się rozwijać umiejętności pisania w języku obcym i wspomóc rozwój samoregulacji w nauce.

Wnioski: Zagadnienia przedstawione w obu artykułach wskazują na potrzebę celowego ukierunkowywania uczących się w procesie rozwijania umiejętności samoregulacji w nauce języka obcego poprzez aktywne wdrażanie i wykorzystywanie zróżnicowanych technik edukacji spersonalizowanej.

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 tłumaczenie nie jest wykonane przez Autorki.

Summary: The 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.

Material and methods: In Part I, the authors present different approaches to writing instruction and discuss the issue of scaffolding student writers towards self-regulation. Part II, presents an empirical study on the implementation of a tutoring project for EFL learners which was integrated with a regular writing course for third year English Philology students.

Results: The review of the literature on the topic and the results of the presented empirical study show that skillful implementation of one-to-one tutoring in combination with peer tutoring may help students develop foreign language writing skills and facilitate student progress towards self-regulated learning.

Conclusions: The issues discussed in both articles indicate the need for guiding students towards self-regulated learning in language education through active implementation of personalized education techniques.

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.

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 8

Otrzymano/Submitted:
2021-12-21

Zaakceptowano/Accepted:
2022-03-24

Adres korespondencyjny: Małgorzata Dąbrowska, Zakład Neofilologii, PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, 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 Podlaskaw Białej Podlaskiej, Małgorzata Dąbrowska

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

Wprowadzenie

Badanie, które autorzy pragną przedstawić w niniejszym artykule, opiera się na podstawach teoretycznych omówionych w Części I. tej pary artykułów poświęconych zagadnieniu nauczania i uczenia się umiejętności i strategii tworzenia wypowiedzi pisemnych. Zostało ono przeprowadzone w ramach i w sposób zintegrowany z regularnymi zajęciami na trzecim roku studiów pod nazwą *Practical English – Writing* (pol. *Praktyczna nauka języka angielskiego – pisanie*) prowadzonymi w Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej (PSW w Białej Podlaskiej), na Wydziale Nauk Społecznych i Humanistycznych, w Katedrze Neofilologii, w roku akademickim 2019/2020. Badanie stanowiło część wspólnego przedsięwzięcia realizowanego przez dwóch nauczycieli akademickich PSW w ramach programu *Mistrzowie Dydaktyki* zainicjowanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w ramach projektu pozakonkursowego w ramach działania 4.3. Współpraca ponadnarodowa Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój.

Badanie empiryczne: koncepcja i cele

Projekt miał zawierać elementy innowacyjne w postaci dodatkowych indywidualnych sesji tutor-uczeń dla trzech wybranych studentów z grupy studentów trzeciego roku, z zastosowaniem szeregu kryteriów formalnych ustalonych w ramach programu *Mistrzowie Dydaktyki*. Postanowiono również, że tutor zaprosi do udziału w projekcie jednego studenta odnoszącego większe sukcesy i dwóch studentów osiągających mniejsze postępy w pisaniu. Dodatkowo nauczyciel potrzebował zgody i chęci studentów do współpracy. W sumie trzech studentów (studentów) otrzymało sto dodatkowych godzin tutoringów (ponad trzydzieści godzin dla każdego z nich); sesje koncentrowały się zarówno na ich regularnych pracach pisemnych, jak i na dodatkowych zadaniach związanych z pisaniem, opracowanych i przydzielonych przez tutora w odpowiedzi na zainteresowania i bieżące potrzeby studentów. Pozostali studenci z grupy *Practical English – Writing* zostali również zaproszeni przez nauczyciela prowadzącego lekcje pisania do udziału w dodatkowych indywidualnych spotkaniach tutorskich prowadzonych poza godzinami obowiązkowych zajęć z pisania w ich programie studiów oraz poza projektem *Mistrzowie Dydaktyki*. Spotkania te były w zasadzie poświęcone dodatkowej pracy nad każdą wypowiedzią pisemną (różnymi rodzajami tekstów), jaką każdy student miał wykonać w ramach obowiązkowych zajęć z pisania, co w przeliczeniu na jednego studenta stanowiło około jednej

Introduction

The research study which the authors wish to present in this paper is based on the theoretical underpinnings discussed in Part I. in this series of two articles on the issue of teaching and learning writing skills and strategies. It was carried out within and in integration with a regular third-year study course unit called *Practical English – Writing* conducted in the Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska (PSW in Biała Podlaska), Faculty of Social Sciences and Humanities, Department of Neophilology, in the academic year 2019/2020. The study constituted part of a joint collaborative venture implemented by two PSW academic teachers within the *Masters of Didactics* programme initiated by the Polish Ministry of Education and Science as part of a non-competition implementation project under Measure 4.3. Transnational Cooperation of the Operational Programme Knowledge Education Development.

The empirical study: design and objectives

The project was designed to incorporate innovative elements in the form of extra one-to-one tutor-tutee sessions for three students recruited from a third-year student group with the use of a number of formal criteria established within the *Masters of Didactics* programme. It was also decided that the writing tutor would invite one more successful and two less effective student writers to participate in the project, and the teacher needed the students' consent and willingness to cooperate. Altogether the three students (tutees) received one hundred extra tutoring hours (over thirty hours each); the tutoring sessions concentrated on both their regular writing course work as well as extra writing tasks designed and assigned by the tutor in response to the students' interests and current needs. The other students in the *Practical English – Writing* group were also invited by the writing teacher to participate in additional one-to-one tutoring meetings conducted beyond the obligatory writing course hours in their study programme and beyond the *Masters of Didactics* project. Their tutoring meetings were basically devoted to extra work on each piece of writing (different types of text) each student was supposed to produce within the obligatory writing course, which per one student constituted around one third of the number of the tutoring hours offered within the *Masters of Didactics* programme. It seems worth adding that during the first semester one of those students asked if she

trzeciej liczby godzin tutoringu oferowanych w ramach projektu *Mistrzowie Dydaktyki*. Warto dodać, że w trakcie pierwszego semestru jedna z tych studentek zapytała, czy mogłaby skorzystać z indywidualnego programu tutorskiego, w ramach którego wykonywano by szereg dodatkowych zadań pisarskich, związanych z jej potrzebami i zainteresowaniami, a nieobjętych programem podstawowych zajęć z pisania. Jej prośba została zaakceptowana przez prowadzącego. Cały projekt trwał przez jeden rok akademicki. Rozpoczął się w październiku 2019 r., a zakończył w czerwcu 2020 r.

Głównym celem nauczyciela prowadzącego lekcje pisania, który przeprowadził pierwszą, diagnostyczną część projektu, było uzyskanie głębszego wglądu w ilościowe i jakościowe aspekty procesu pisania i stosowania strategii przez uczestników, a także zbadanie przekonań i postaw studentów, ich potrzeb i oczekiwań związanych z różnymi aspektami uczenia się języka angielskiego jako języka obcego, a w szczególności z tworzeniem wypowiedzi pisemnych. Dane te były niezbędne do rozpoczęcia planowania i opracowywania drugiej części projektu, w której przewidziano indywidualne sesje tutorskie. W ten sposób drugi etap projektu został opracowany na podstawie wyników uzyskanych w poprzednim etapie badań diagnostycznych, co pozwoliło tutorowi poszerzyć jego wiedzę na ten temat. Pomogło to również zwiększyć samoświadomość studentów w zakresie ich mocnych i słabych stron w pisaniu, a także potrzeb i celów, stosowania strategii związanych z tworzeniem tekstów, reakcji afektywnych w odpowiedzi na zadania pisemne oraz indywidualnych preferencji dotyczących uczenia się.

Głównym celem kolejnego etapu było wzmocnienie rozwoju różnych umiejętności i strategii związanych z pisaniem, niezbędnych do tworzenia wybranych typów tekstów na zaawansowanym poziomie biegłości w posługiwaniu się językiem angielskim, a tym samym ułatwienie studentom postępu w kierunku samoregulacji w pisaniu. Dążono do tego, by studenci poznali korzyści płynące z podejścia procesowego do pisania, jego wymiar indywidualny i społeczny, dialogowy charakter, a także z wartościowej informacji zwrotnej oraz z roli, jaką odgrywa w doskonaleniu umiejętności pisania. Tutorka chciała także zachęcić studentów do współpracy w ramach obowiązkowych zajęć z pisania i poza nimi oraz do angażowania się w zadania związane z pisaniem w parach i grupach, a także w zadania polegające na redagowaniu prac przez rówieśników, aby promować strategie społeczne i rozwój umiejętności współpracy poprzez uczenie się od rówieśników. Chciała też poznać opinie studentów na temat współpracy w grupie i zadań związanych z edycją tekstu. Zamierzała zbadać wpływ

could also take advantage of an individual tutorial scheme with a number of extra writing tasks related to her needs and interests and not included in the regular writing course syllabus; her request was accepted by the teacher. The whole project extended over a full academic year. It began in October 2019 and was completed in June 2020.

The writing teacher's principal goal in conducting the first, diagnostic part of the project was to gain deeper insights into quantitative and qualitative aspects of the participants' writing processes and strategy use, and examine the students' beliefs and attitudes, needs and expectations related to different aspects of EFL learning, and writing in particular. The data was indispensable in order to enable her to start planning and designing the second part of the project with its individual tutoring sessions. Thus, the second stage of the project was designed on the basis of the results obtained in the preceding diagnostic stage, which allowed the writing tutor to extend her knowledge of the subjects and helped to raise the students' self-awareness in terms of their writing strengths and weaknesses as well as needs and goals, writing-related use of strategies, affective responses to writing tasks, and individual learning preferences.

The main goal of the following stage was to reinforce the development of the students' repertoire of writing skills and strategies which were essential for producing selected types of texts at advanced levels of EFL proficiency, and in this way scaffold their progress towards self-regulation in writing. She wanted the students to experience the benefits of process approaches to writing with their individual and social dimensions, dialogic nature and quality feedback, and role in improving one's writing skills. The tutor also aimed at encouraging the subjects to cooperate within and beyond the obligatory writing course and engage in pair and group writing activities as well as guided peer editing tasks to promote social strategies and peer collaboration skills development through learning with and from peers. She also wished to get to know the students' opinions on peer cooperation and peer editing tasks. Finally, the writing tutor aimed to investigate the results of her purposeful, long-term tutoring schemes tailored to each of the subjects' individual needs and expectations; her intention was to examine the impact of the extra one-to-one tutoring with its regular dialogic teacher-student/student-teacher feedback on the participants' writing skills development as well as trace the students' beliefs changes and explore their opinions on the effectiveness and advisability of incorporating extra tutoring hours for adult EFL learners at C1 level (CEFR) into college study programmes.

dotychczasowych indywidualnych spotkań z tutorem i regularnych informacji zwrotnych w formie dialogu nauczyciel-uczeń/student/nauczyciel na rozwój umiejętności pisania uczestników, a także prześledzić zmiany przekonań studentów i poznać ich opinie na temat skuteczności i celowości włączenia dodatkowych godzin tutoringów dla dorosłych uczących się języka angielskiego jako języka obcego na poziomie C1 (CEFR) do programów studiów.

Uczestnicy

Osoby zaproszone do udziału w projekcie tutorskim *Mistrzowie Dydaktyki* to dwie osoby uczące się języka angielskiego jako obcego z Polski oraz jeden student zagraniczny (na potrzeby niniejszego opracowania oznaczeni jako studenci A, B i C), wszyscy znający język na poziomie biegłości C1. Były to dwie kobiety i jeden mężczyzna w wieku około dwudziestu lat, uczęszczający na zajęcia *Practical English – Writing. Kwestionariusz dotyczący czynników kontekstowych* oraz ankiety semistrukturalne przeprowadzone na początku badania ujawniły, że poza językiem ojczystym dwie uczestniczki miały bardzo podobne zaplecze kulturowe, społeczne i edukacyjne. Jedną z nich urodziła się, wychowała i kształciła za granicą. Poza wiekiem uczestnicy badania mieli wiele cech wspólnych. Uczęszczali do tej samej instytucji edukacyjnej i w momencie przeprowadzania badania studiowali na tym samym roku anglistyki (licencjat z filologii angielskiej); byli zatem na podobnym etapie rozwoju w zakresie nauki języka angielskiego i mieli podobne doświadczenia edukacyjne. Ponadto uczyli się dwóch lub trzech innych języków obcych i angażowali się w dodatkowe zajęcia językowe, aby pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności. Każdy z badanych przyznał jednak, że w dużej mierze jest uzależniony od nauczyciela i uważał, że lepiej jest, gdy ktoś inny, a zwłaszcza nauczyciele języka angielskiego, wybierają dla niego dodatkowe zajęcia językowe. Przed rozpoczęciem nauki w PSW w Białej Podlaskiej uczyli się języka angielskiego w formalnych warunkach szkolnych, dwoje studentów (A i C) przez dwanaście i trzynaście lat, jeden uczeń (B) – przez sześć lat. Dwie uczennice (B i C) uczyły się języka angielskiego również na prywatnych korepetycjach.

Badani nie określili siebie samych ani jako mocnych, ani jako słabych w posługiwaniu się językami obcymi, a tylko jeden uważał, że ma dobry słuch językowy i dobrą pamięć (B). Poproszeni o uszeregowanie różnych aspektów nauki języka obcego, studenci podkreślali, że wszystkie podsystemy językowe, tj. wymowa, gramatyka, słownictwo, ortografia, a także umiejętności słuchania, mówienia, czytania i pisania są bardzo ważne lub ważne, oraz stwierdzali, że nie są zadowoleni ze

Participants

The subjects invited to participate in the *Masters of Didactics* tutoring project were two Polish learners of English as a foreign language and one foreign student (coded as students A, B, and C for the purpose of this study), all at the C1 proficiency level. There were two females and one male in their early twenties doing their *Practical English – Writing* course. The *Background factors questionnaire* and semi-structured surveys conducted at the beginning of the study revealed that apart from the mother tongue two subjects shared very similar cultural, social and educational backgrounds; one student was born, raised and educated abroad. Apart from their age, the participants in the study shared a number of characteristics. They attended the same educational institution and at the time of the research they were doing the same year in English Studies (BA in English Philology); thus, they were at similar stages of EFL development and shared similar learning experiences. Moreover, they studied two or three other foreign languages and engaged in extra language learning tasks to further develop their knowledge and skills; however, each of the subjects admitted to be largely teacher-dependent and believed that it was better when somebody else, especially their English teachers, selected additional language learning tasks for them; they also expressed preferences for learning under teacher control and guidance, with the teacher explicitly explaining, for example, grammar rules or presenting other problematic areas to them. Before they began their education in PSW in Biała Podlaska they studied English in formal school settings, two students (A and C) for twelve and thirteen years, one student (B) – for six years. Two students (B and C) learned English attending private tutorials as well.

The subjects described themselves as neither strong nor weak in foreign languages and only one believed to have a good ear for languages and a good memory (B). When asked to rank different aspects of foreign language learning, the students stressed that all the language subsystems, i.e. pronunciation, grammar, vocabulary, spelling as well as the skills of listening, speaking, reading and writing were either very important or important, and stated that

swoich obecnych osiągnięć w nauce języka angielskiego. Uszeregowując trudności, jakich doświadczali podczas wykonywania zadań rozwijających poszczególne umiejętności, jeden uczeń wskazał mówienie (B), jeden słuchanie (C), a jeden pisanie (A) jako najbardziej problematyczną umiejętność. Jeśli chodzi o samo pisanie, jeden z badanych zaznaczył odpowiedź: „Daję sobie radę, jestem w tym miejscu nauki, w którym powinienem być” (B), jeden wskazał: „Nie jest źle, nie ma się czym przejmować.” (C), a jeden zaznaczył: „Poważne problemy” (A). Co więcej, żadna z tych trzech osób nie była wcześniej w kraju anglojęzycznym. Kontakt badanych z użytkownikami języka angielskiego, krajami anglojęzycznymi i ich kulturami ograniczał się do doświadczeń szkolnych oraz tego, czego dowiedzieli się z Internetu, telewizji, radia lub prasy, a także sporadycznych spotkań z obcokrajowcami. Pytani o powody, dla których uczą się języka angielskiego, wszyscy wskazywali, że jest to dla nich dobra zabawa i lubią uczyć się języków obcych; chcieli też poznać ludzi z krajów anglojęzycznych i dowiedzieć się więcej o ich kulturze/kulturach. Dwóch badanych (A i C) podkreśliło, że umiejętność posługiwania się językiem angielskim jest dziś absolutną koniecznością, a jeden (A) chciał podróżować do innych krajów i pragnął zostać nauczycielem języka angielskiego. Jeden uczeń (B) wskazał na chęć zdobycia dobrej, satysfakcjonującej pracy. Motywacje badanych miały więc charakter zarówno integracyjny, jak i instrumentalny.

Metodologia i narzędzia użyte do zbierania danych

W celu zebrania potrzebnych danych o uczestnikach badania oraz zaplanowania kolejnych sesji tutoringów w odpowiedzi na potrzeby studentów, tutor korzystał z szeregu narzędzi.

Na początku etapu diagnostycznego projektu studenci zostali poproszeni o napisanie eseju na wybrany temat, co pozwoliło nauczycielowi określić mocne i słabe strony umiejętności pisania uczestników. Do wyboru były trzy rodzaje tekstów: *Esej 1: Przedstawienie argumentów obu stron*, *Esej 2: Wyrażenie opinii*, i *Esej 3: Zarysowanie problemów i zaproponowanie rozwiązania*. W celu oceny wypracowań, nauczyciel stosował pięć kryteriów uzgodnionych i stosowanych przez nauczycieli prowadzących lekcje z pisania na Wydziale Neofilologii. Kategorie oceny obejmowały: (1) treść, spójność i koherencję; (2) styl i rejestr; (3) gramatykę; (4) słownictwo; (5) ortografię i interpunkcję. Maksymalny wynik ogólny to 25 punktów (0-5 punktów za każdą kategorię). Warunkiem zaliczenia jest uzyskanie 50% punktów.

they were not satisfied with their current achievements in English. Ranking their difficulties experienced while doing tasks developing each of the skills, one student indicated speaking (B), one listening (C), and one writing (A) as the most problematic skill. As to writing itself, one subject marked the answer: 'Doing just fine, about where I should be' (B), one indicated: 'Not too bad, nothing to worry about' (C), and one marked: 'Serious problems' (A). What is more, none of the three had been to an English-speaking country before; in fact, the subjects' contact with users of English, English-speaking countries and their cultures was limited to school experience and what they learned via the Internet, television, radio, or press, and occasionally meeting foreigners. Asked for their reasons for learning English, all of them indicated that it was fun and they enjoyed learning foreign languages; they also wanted to get to know people from English-speaking countries and learn more about their culture(s). Two subjects (A and C) stressed that being able to speak English was an absolute necessity today, and one (A) wanted to travel to other countries and wished to become a teacher of English. One student (B) indicated the wish to get a good, satisfying job. Thus, the subjects' motivations were both integrative and instrumental.

Methodology and tools of data collection

In order to collect the needed data about the participants in the study and design subsequent tutoring sessions in response to the students' needs, the writing tutor used a number of tools.

At the beginning of the diagnostic stage of the project the students were asked to write an essay on a chosen topic, which allowed the teacher to identify the participants' writing strengths and weaknesses. There were three types of text to choose from: *Essay 1: Presenting both sides of an argument*, *Essay 2: Giving an opinion*, and *Essay 3: Outlining problems and offering a solution*. To assess the essays, the teacher applied five criteria commonly agreed on and used by writing teachers in the Department of Neophilology. The assessment categories comprised: (1) content, cohesion and coherence; (2) style and register; (3) grammar; (4) vocabulary; (5) spelling and punctuation. The maximum overall score was 25 points (0-5 points for each category). The pass score was 50%.

W celu zbadania, jakie strategie uczenia się studenci stosują w zadaniach pisemnych, autorzy skonstruowali ankietę p.t.: *Jakie rodzaje strategii uczenia się stosujesz w zadaniach związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnych?*, Jest to kwestionariusz z wykorzystaniem skali Likerta, składający się z 46 pytań podzielonych na sześć części odpowiadających grupom strategii uczenia się Oxford, które studenci mogą stosować w trakcie pisania, opracowanych na podstawie specyfikacji strategii pisania Oxford z 1990 r. oraz *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (pol. *Inwentarza strategii uczenia się języków obcych*) Wersja dla Użytkowników Innych Języków, którzy Uczą się Języka Angielskiego 7.0 w wersji papier-ołówek

Aby pomóc badanym w ocenie ich stanów emocjonalnych i powiązaniu ich emocji z nauką języka i zadaniami dotyczącymi tworzenia prac pisemnych, nauczyciel korzystał z narzędzia Oxford (1990) zatytułowanego *Taking Your Emotional Temperature: A Checklist for Language Learners* w odniesieniu do rozwoju umiejętności pisania studentów i zadań związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnych (Oxford, 1990, s. 187-189).

Podobnie, aby pomóc studentom ocenić poziom ich stresu, który może mieć bezpośredni wpływ na naukę języka, a w szczególności na pisanie, nauczyciel zastosował narzędzie Oxford (1990) o nazwie *Stress Checklist* w odniesieniu do zadań związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnych (Oxford, 1990, s. 189-190).

Aby uzyskać lepszy wgląd w przekonania, postawy, motywacje i emocjonalne reakcje studentów na zadania związane z pisaniem w języku angielskim, nauczyciel prowadzący zajęcia z pisania posługiwał się pisemnym kwestionariuszem z 25 pytaniami ocenianymi wg skali Likerta, zatytułowanym *Beliefs About Learning to Write in a Foreign Language Inventory* (pol. *Inwentarz przekonań na temat nauki pisania w języku obcym*), który został skonstruowany wspólnie przez autorów na potrzeby tego projektu na podstawie podobnych narzędzi opisanych w literaturze przedmiotu.

Pozostałe informacje niezbędne do rozpoczęcia i realizacji projektu zostały zebrane za pomocą samodzielnie przygotowanego narzędzia o nazwie *Background factors questionnaire* (pol. *Kwestionariusz czynników tła*), z wybranymi pozycjami zaczerpniętymi z książki Abrahama i Vanna (1987, s. 99-101) *Instruments Used for Assessing Background Factors*.

Dodatkowo, aby uzyskać więcej informacji i wyjaśnić niektóre z kwestii związanych z postawami badanych wobec procesu tworzenia tekstów, a także zwiększyć samoświadomość studentów i pomóc im w refleksji nad ich potrzebami w zakresie pisania, autorzy skonstruowali i zastosowali

In order to investigate the students' strategy use with writing tasks the authors constructed a survey *What Types of Learning Strategies Do You Use With Writing Tasks?*, a Likert-scaled, 46-item measure divided into six parts corresponding to Oxford's groups of learning strategies which learners can activate with writing, based on Oxford's 1990 writing strategies specification and her structured paper-and-pencil *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, Version for Speakers of Other Languages Learning English 7.0.

To help the subjects assess their emotional states and link their emotions with language learning and writing tasks, the writing tutor employed Oxford's (1990) tool called *Taking Your Emotional Temperature: A Checklist for Language Learners* with reference to writing skills development and the students' writing assignments (Oxford, 1990, pp. 187-189).

Similarly, to help the students assess their stress level, which could directly influence their language learning, and writing in particular, the teacher applied Oxford's (1990) instrument called *Stress Checklist* with reference to writing tasks (Oxford, 1990, pp. 189-190).

In order to gain more insight into the students' beliefs, attitudes, motivations and emotional responses to EFL writing tasks, the writing teacher administered a 25-item Likert-scaled written questionnaire entitled *Beliefs About Learning to Write in a Foreign Language Inventory*, which was constructed collaboratively for the purpose of this project by the authors on the basis of similar instruments described in research literature on the topic.

Other information necessary to start and carry out the project was collected with the use of a self-prepared tool called *Background factors questionnaire*, with selected items adopted from Abraham and Vann's (1987, pp. 99-101) *Instruments Used for Assessing Background Factors*.

Additionally, in order to obtain more information and clarify some of the issues related to the subjects' attitudes towards writing as well as raise the students' self-awareness and, subsequently, help them reflect on their writing needs, the authors constructed and applied an extra survey comprising twelve items *Test Your Attitudes Towards Writing*. Having analyzed the students' answers to the questions provided in the above mentioned tools, the writing tutor asked the subjects to reflect on their writing needs and determine their individual long-term goals and short-term EFL learning objectives with a view to writing skills development in particular. To achieve this, the teacher applied a self-prepared tool entitled *Questionnaire For Determining Language Learning Goals and Objectives*, inspired by Oxford's 1990 ideas (pp. 178-180).

dotatkową ankietę zawierającą dwanaście pozycji *Test Your Attitudes Towards Writing* (pol. *Sprawdź swoje postawy wobec pisania*). Po przeanalizowaniu odpowiedzi studentów na pytania zawarte w wyżej wymienionych narzędziach, nauczyciel poprosił badanych, by zastanowili się nad swoimi potrzebami w zakresie pisania oraz określili swoje indywidualne cele długoterminowe i krótkoterminowe w nauce języka angielskiego, mając na uwadze przede wszystkim rozwój umiejętności pisania. Aby to osiągnąć, nauczyciel zastosował samodzielnie przygotowane narzędzie zatytułowane *Questionnaire For Determining Language Learning Goals and Objectives* (pol. *Kwestionariusz do określania celów i zadań w nauce języka*). W rzeczywistości zadaniem studentów było nie tylko określenie celów i zadań związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnych na początku badania, ale także okresowe odwoływanie się do swoich odpowiedzi i refleksja nad nimi w trakcie procesu tutoringu oraz dalsze dopracowywanie celów i zadań związanych z rozwijaniem umiejętności pisania.

Należy również dodać, że zwłaszcza na etapie wdrażania i realizacji projektu tutorka stosowała zarówno samodzielnie przygotowane, jak i zaadaptowane listy kontrolne, semistrukturalne wywiady nieformalne, techniki samorozwoju studenta oraz obserwację nauczyciela, co pozwalało jej na natychmiastowe dostosowywanie procedur tutorskich do bieżących potrzeb studentów. Ponadto większość z wyżej wymienionych narzędzi [tj. pisanie eseju, kwestionariusze: *Taking Your Emotional Temperature Checklist*, *Stress Checklist*, *Beliefs About Learning to Write in a Foreign Language Inventory* (pol. *Inwentarz przekonań na temat nauki pisania w języku obcym*) oraz wybrane elementy z *Kwestionariusza czynników tła*] została wykorzystana również pod koniec projektu.

Procedury fazy tutoringu

Cykl sesji tutorskich prowadzonych dla każdego studenta z osobna rozpoczynał się od zawarcia przez tutora i studenta wzajemnego porozumienia dotyczącego reguł i zasad współpracy, czyli szczegółowego kontraktu tutorskiego. Następnie tutor i każdy z studentów poświęcili czas na poznanie, analizę i omówienie potrzeb i oczekiwań studenta, co stanowiło podstawę do rozpoczęcia procesu tutoringu. Równoważąc podejście zorientowane na rezultat i to zorientowane na proces pisania w ramach obowiązkowych zajęć z pisania i poza nimi, korepetytor i studenci przyjęli i wykorzystali pięcioetapowe, rekurencyjne podejście do procesu pisania, opisane w części I., którego głównym celem było poprawienie prac studentów oraz udoskonalenie ich umiejętności i strategii pisania, tak by

In fact, the subjects' task was not only to set their writing goals and objectives at the beginning of the study, but also to refer to and reflect on their answers periodically in the course of the tutoring process, and further refine their writing skills development goals and aims.

It must also be added that at the project implementation and execution stage in particular the writing tutor applied both self-prepared and adapted checklists, semi-structured informal interviews, learner self-revelatory techniques, and teacher observation, which enabled her to immediately adjust tutoring procedures in response to the students' current needs. In addition to this, most of the above presented tools (i.e. essay writing, *Taking Your Emotional Temperature Checklist*, *Stress Checklist*, *Beliefs About Learning to Write in a Foreign Language Inventory* as well as selected items from the *Background factors questionnaire*) were administered at the end of the project as well.

Tutoring phase procedures

The series of tutoring sessions conducted for each student separately started with the tutor and the tutee working out a mutual agreement on the rules and principles of cooperation, i.e. a detailed tutoring contract. Then, the tutor and each of the tutees spent time exploring, analyzing, and discussing the tutee's needs and expectations, which was the basis for initiating the tutoring process. Balancing the product approach and the process approach to writing within and beyond the obligatory writing course, the tutor and the students adopted and exploited the five-stage recursive writing process approach described in Part I., with the primary aim of improving student pieces of writing and perfecting their writing skills and strategies in order to arrive at the best products possible. Thus, in the process

powstały jak najlepsze prace. W trakcie pisania studenci tworzyli kilka wersji tekstu docelowego, za każdym razem spotykając się z tutorem, by omówić efekty swoich wysiłków i wspólnie przeanalizować różne aspekty pracy pisemnej, zastanawiając się nad tym, co studenci już osiągnęli, a nad czym muszą jeszcze popracować, ze szczególnym uwzględnieniem strategii pisania, które mogłyby zastosować na każdym etapie. W trakcie tutoringu studenci zostali także poproszeni o zastanowienie się nad swoim obecnym repertuarem strategii uczenia się, które mogłyby zastosować w różnych zadaniach związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnych, wybranie dwóch lub trzech nowych strategii, których do tej pory nie używali, i eksperymentowanie z nimi. Po podjęciu decyzji, czy strategię tę odpowiadają ich preferencjom w zakresie uczenia się języka i posługiwania się nim, czy też nie, studenci zostali zaproszeni do eksperymentowania z dwiema lub więcej innymi, niewykorzystywanymi strategiami, wybranymi przez siebie. W ten sposób, poza stosowaniem kilku podstawowych strategii pisania zorientowanych na proces, które były aktywowane i ćwiczone indywidualnie przez każdego z uczestników na różnych etapach cyklu tutoringu i zajęć z pisania, studenci byli regularnie zachęceni do brania (większej) odpowiedzialności za weryfikację swoich potrzeb w celu znalezienia nowych strategicznych rozwiązań problemów związanych z nauką i pisaniem.

Korzystając ponadto z obowiązkowego kursu pisania, trzech studentów zostało poproszonych o regularną współpracę ze sobą i ze swoimi rówieśnikami oraz o angażowanie się w zadania dotyczące prac pisemnych w parach, opracowane przez tutora z wykorzystaniem procedury zaczerpniętej z Toppinga (1995), a także o współpracę ze swoimi rówieśnikami przy wykonywaniu grupowych zadań dotyczących pisania oraz zadań polegających na redagowaniu tekstu pod kierunkiem innych studentów, ze szczegółowym określeniem aspektów pisania, na których studenci mieli się skupić. Należy zaznaczyć, że zadania te stanowiły część tutoringu zintegrowanego z regularnymi zajęciami *Practical English – Writing* dla wszystkich studentów w grupie. Uczestnicy brali również udział w refleksji nad procesem pisania oraz w zadaniach samooceny regularnie zlecanych przez nauczyciela. W trakcie realizacji projektu szczególną uwagę zwrócono na jakość informacji zwrotnej nauczyciel-uczeń i uczeń-uczeń oraz jej formatywny i dialogiczny charakter. Tutor stosował wybrane techniki i narzędzia tutoringu w zależności od potrzeb i reakcji każdego z studentów.

of writing they produced several drafts of the target text, each time meeting with the tutor to discuss the results of their efforts and further explore different aspects of their writing together, thinking about what the tutees had already achieved and what they still needed to work on, with special attention paid to writing strategies they could use at each stage. In the course of the tutoring process, the students were also asked to reflect on their current repertoires of learning strategies which could be employed with different writing tasks, choose two or three new strategies they had not used so far and experiment using them regularly. Once they decided whether the strategies suited their language learning and use preferences or not, the students were invited to experiment with two or more other underused strategies of their own choice. In this way, apart from employing a number of essential process-oriented writing strategies which were activated and practised individually by each of the participants at different stages of their tutoring and writing cycles, the students were regularly encouraged to take (more) responsibility for their needs' revision with a view to finding new strategic solutions to their learning, and writing-related, problems.

In addition to this, taking advantage of the obligatory writing course, the three tutees were asked to regularly cooperate with each other and their peers, and engage in *paired writing* assignments designed by the tutor with the use of the procedure adapted from Topping (1995) as well as collaborate with their peers doing group writing assignments and guided peer editing tasks with detailed specifications of the writing aspects the students were to focus on. It must be noted that these tasks constituted part of the tutoring integrated with the regular *Practical English – Writing* course for all the students in the group. The subjects also engaged in guided reflection on the writing process and self-assessment tasks assigned regularly by the teacher. Last but not least, in the course of the project special attention was paid to the quality of teacher-student and student-student feedback and its formative and dialogic nature. The tutor employed selected tutoring techniques and tools depending on each of the tutee's needs and responses.

Wyniki i omówienie wniosków

Jeśli chodzi o postępy studentów w pisaniu odzwierciedlone w wynikach diagnostycznego testu pisania wypracowań, który został przeprowadzony w październiku 2019 r., oraz w wynikach, jakie uzyskali, pisząc test końcowy w czerwcu 2020 r., należy podkreślić, że wszyscy badani wyraźnie poprawili swoje umiejętności pisania. Oba testy zostały przeprowadzone w podobnych warunkach, z wykorzystaniem tych samych typów zadań pisemnych i tego samego limitu czasu. Również prowadzący zastosował te same kryteria oceny wypracowań studentów. I tak, Student A uzyskał 10 punktów (40%), nie zaliczając testu na początku projektu, a na końcu uzyskał 16,5 punktów (66%). Student B nie uzyskał żadnych punktów na początku programu z powodu niezrozumienia tematu zadania i problem ten powtórzył się, gdy przystąpił do testu po raz drugi; na koniec projektu zdobył jednak 18,5 punktu (74%). Student C uzyskał 19 punktów (76%) na początku i 23 punkty (92%) na końcu projektu. Każdy z studentów poprawił swoje prace pisemne szczególnie w kategoriach: treść, spójność i koherencja, styl i rejestr oraz słownictwo. Obszarem, który nadal wymagał pracy, była gramatyka, zwłaszcza stosowanie partykuł angielskich i niektórych struktur gramatycznych. Należy pamiętać, że testy były jednorazowe i miały charakter podsumowujący, a czas ich trwania był ściśle ograniczony (70 minut), podczas gdy w trakcie projektu uczestnicy koncentrowali się na procesie pisania i tworzyli kilka szkiców, zanim osiągnęli produkt końcowy. Dlatego oceniając sukces projektu, należy przyjąć podejście jakościowe, a nie tylko ilościowe. W rzeczywistości każdy z badanych ciężko pracował i systematycznie wkładał wiele wysiłku w doskonalenie kolejnych projektów, co znalazło odzwierciedlenie w większości ocen, jakie otrzymali za końcowe wersje swoich prac pisemnych zarówno śródsesemestralnych, jak i dodatkowych (76% lub więcej, w większości oceny 4,0; 4,5; 5,0; przy czym osoba, która osiągnęła największy sukces, uzyskała ponad 90% punktów i zawsze otrzymywała ocenę 5,0 za swoje wersje końcowe).

Ankieta papierowo-ołówkowa *Jakie rodzaje strategii uczenia się stosujesz w zadaniach związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnych?*, którą wypełniono na początku projektu, ułatwiła początkową fazę pracy tutora, pozwalając mu poznać strategię uczenia się stosowaną przez studentów. Pomogło to także studentom uświadomić sobie i zastanowić się, które ze strategii, które można wykorzystać do wspierania procesu pisania, stosują i jak często, a których nigdy nie używali lub używali w niewystarczającym stopniu. Uświadomiło to ich, że można z nimi eksperymentować i nauczyć

Results and discussion of the findings

As regards the students' writing progress reflected in the results of the diagnostic essay writing test which was conducted in October 2019 and the scores they achieved writing their end-of-term test in June 2020, it must be emphasized that all of the subjects improved their writing markedly. Both tests were conducted in similar conditions, with the use of the same types of writing tasks and the same time limit. Also, the tutor applied the same criteria to assess the students' essays. Thus, Student A scored 10 points (40%), failing the test at the start of the project and she got 16,5 points (66%) at the end. Student B obtained no points at the beginning of the scheme due to inadequate understanding of the topic of her task and the problem recurred when she took the test for the second time; however, at the end of the project she scored 18,5 points (74%). Student C obtained 19 points (76%) at the beginning and 23 points (92%) at the end of the project. Each of the students improved their writing particularly within the categories of content, cohesion and coherence; style and register; and vocabulary. The area which still needed work was grammar, especially the use of English articles and some grammar structures. It has to be remembered that the tests were one-off product-oriented and summative events with strict time constraints (70 minutes), while in the course of the project the subjects concentrated on the writing process and produced several drafts before they arrived at the final product. Therefore, assessing the success of the project one needs to adopt a qualitative approach rather than only a quantitative one. In fact, each of the subjects worked hard and systematically invested a lot of effort into perfecting subsequent drafts, which was reflected in the majority of the grades they received for the final versions of their mid-semester as well as extra pieces of writing (76% or more, mostly grades 4,0; 4,5; 5,0; with the most successful writer scoring over 90% and always obtaining grade 5,0 for his final versions).

The paper-and-pencil survey *What Types of Learning Strategies Do You Use With Writing Tasks?* administered at the start of the project facilitated the initial phase of the tutoring scheme by allowing the tutor to get to know the students' learning strategy use. It also helped the students realize and reflect on which of the strategies that could be used to support the writing process they activated and how often, and which strategies they had either never applied or underused so far, and therefore could experiment with and learn to employ. In fact, Student A marked the answers 'never' or 'rarely' next to nine out of ten affective strategies included in the survey and 'rarely' next to five out of ten

się je stosować. Student A zaznaczyła odpowiedzi „nigdy” lub „rzadko” przy dziewięciu z dziesięciu strategii afektywnych uwzględnionych w ankiecie oraz „rzadko” przy pięciu z dziesięciu strategii metapoznawczych (w tym: *Organizowanie, Planowanie, Poszukiwanie okazji do ćwiczeń, Samokontrola i Samoocena*). Student B zaznaczył również „nigdy” lub „rzadko” przy sześciu z dziesięciu strategii afektywnych, jednej z pięciu strategii społecznych oraz dwóch z dziesięciu strategii metapoznawczych (*Poszukiwanie okazji do ćwiczeń oraz Wyznaczanie celów i zadań*). Student C zaznaczył „nigdy” lub „rzadko” przy wszystkich strategiach afektywnych i społecznych oraz „rzadko” przy sześciu z dziesięciu strategii metapoznawczych (w tym: *Przeglądanie już znanych materiałów i tworzenie z nimi powiązań, Wyznaczanie celów i zadań, Planowanie, Poszukiwanie okazji do ćwiczeń oraz Samoocena*). Co ciekawe, Studenci A i B zaznaczyli odpowiedź „rzadko”, a Student C „nigdy” przy strategiach poznawczych *Podsumowywanie i Ćwiczenie w sposób naturalny*, a Studenci B i C przy strategii *Wykorzystywanie zasobów do odbierania i wysyłania wiadomości*. Pracując z studentami, tutor zwrócił szczególną uwagę na nie w pełni wykorzystywane metapoznawcze i kognitywne strategie pisania, poprosił studentów o współpracę z rówieśnikami, a także o samodzielny wybór strategii, których chcieliby się nauczyć używać i z którymi chcieliby eksperymentować.

Jak wynika z listy kontrolnej *Taking Your Emotional Temperature* Student A miała więcej negatywnych niż pozytywnych emocji związanych z pisaniem; wskazała, że czuje się: nieszczęśliwa, zawstydzona, niepewna siebie, przestraszona, zdezorientowana, zła, słaba, zmęczona, a także zaznaczyła opisy: „Pisanie jest tym aspektem języka angielskiego, który często sprawia, że mam ochotę zrezygnować z dalszej nauki języka” oraz „Zadania związane z pisaniem zniechęcają mnie, a w konsekwencji nie mam ochoty dłużej uczyć się o Anglikach i ich kulturze.” Ponadto, wypełniając Listę kontrolną *Stress Checklist* uczeń zaznaczył następujące oznaki stresu zaobserwowane w związku z zadaniami pisemnymi: wyczerpanie; niezdolność do myślenia, koncentracji lub podejmowania decyzji; zamartwianie się; bóle głowy; zbyt mała ilość snu. Student B wskazał dwie pozytywne reakcje emocjonalne (zainteresowanie, „Zadania pisemne motywują mnie do lepszego poznania Anglików i ich kultury oraz poszukiwania nowych treści społeczno-kulturowych”) oraz dwa uczucia negatywne (brak pewności siebie i zmęczenie). W *Stress Checklist* badany zaznaczył następujące oznaki stresu: wyczerpanie, zamartwianie się, spanie zbyt dużo lub zbyt mało. Student C zaznaczył przymiotniki: nieszczęśliwy, ostrożny, znudzony, zmęczony oraz stwierdzenie: „Zadania pisemne mnie zniechęcają,

metacognitive strategies (including: *Organizing, Planning, Seeking practice opportunities, Self-monitoring, and Self-evaluating*). Student B also indicated ‘never’ or ‘rarely’ next to the use of six out of ten affective strategies, one out of five social strategies, and two out of ten metacognitive strategies (*Seeking practice opportunities and Setting goals and objectives*). Student C marked ‘never’ or ‘rarely’ next to all the affective and social strategies and ‘rarely’ next to six out of ten metacognitive strategies (including: *Overviewing and linking with already known material, Setting goals and objectives, Planning, Seeking practice opportunities and Self-evaluating*). Interestingly, Students A and B marked the answer ‘rarely’ and Student C ‘never’ next to the cognitive strategies of *Summarizing* and *Practising naturalistically*; and Students B and C next to the strategy of *Using resources for receiving and sending messages*. Thus, working with the students the tutor devoted special attention to the underused metacognitive and cognitive strategies for writing, asked the students to cooperate with their peers and also to choose the strategies they wanted to learn to use and experiment with on their own.

At the same time, the *Taking Your Emotional Temperature* checklist showed that Student A had more negative emotions about writing than positive feelings; she indicated that she felt: unhappy, ashamed, unconfident, afraid, confused, angry, weak, tired, and also marked the descriptions: ‘Writing is that aspect of English which often makes me feel like giving up further language learning’ and ‘Writing tasks discourage me and, in consequence, I don’t feel like learning about the English and their culture any longer.’ Moreover, filling out the *Stress Checklist* the student marked the following signs of stress observed in connection with writing tasks: exhaustion; inability to think, concentrate, or make decisions; worry; headaches; sleeping too little. Student B indicated two positive emotional reactions (interested, ‘Writing tasks motivate me to learn more about the English and their culture and look for new sociocultural meanings.’) and two negative feelings (unconfident and tired); in the *Stress Checklist* the subject marked the following stress signs: exhaustion, worry, sleeping too much or too little. Student C marked the adjectives: unhappy, cautious, bored, tired and the statement: ‘Writing tasks discourage me and, in consequence, I don’t feel like learning about the English and their culture any longer.’ However, the student also marked positive feelings: confident, clear-thinking, accepting, able to tolerate contradictions and the statement: ‘Writing challenges me, motivates me even more and, in consequence, I want to learn English more.’ Surprisingly, the student’s answers in other surveys indicated consistently that he was interested in learning the

a w konsekwencji nie mam ochoty dłużej uczyć się o Anglikach i ich kulturze.” Uczeń zaznaczył jednak także pozytywne odczucia: pewność siebie, jasność myślenia, akceptację, umiejętność radzenia sobie ze sprzecznościami oraz stwierdzenie: „Pisanie stanowi dla mnie wyzwanie, jeszcze bardziej mnie motywuje, a w konsekwencji chcę się więcej uczyć angielskiego”. Zaskakujące jest to, że odpowiedzi studenta w innych ankietach wskazywały konsekwentnie, że jest on zainteresowany nauką języka, ale nie tak bardzo poznawaniem kultury i ludzi, którzy używają tego języka, co również znalazło odzwierciedlenie w powyższych, nieco sprzecznych stwierdzeniach. W liście kontrolnej *Stress Checklist* uczeń zaznaczył dwa objawy stresu: zamartwianie się i zbyt mała ilość snu. Takie opisy mogą być związane z niezdolnością badanych do radzenia sobie z negatywnymi uczuciami i emocjami poprzez celowe stosowanie strategii afektywnych, których zwykle nie używali wcale lub używali w niewystarczającym stopniu, co ujawniły wyniki badania strategii. Część problemu może być także związana z problemami osób badanych ze stosowaniem odpowiednich strategii metapoznawczych i poznawczych w trakcie pisania.

Analiza wyników uzyskanych za pomocą *Beliefs About Learning to Write in a Foreign Language Inventory* (pol. *Inwentarza Przekonań na temat Nauki Pisania w Języku Obcym*) wykazała, że przekonania i postawy wielu badanych uległy znacznym zmianom w trakcie trwania projektu; zmiany te można zatem przypisać efektom ich uczestnictwa w programie tutoringowym. Na przykład Student A na początku projektu uważał, że dla studentów posługujących się językiem angielskim w stopniu zaawansowanym najlepsze jest samodzielne rozwijanie umiejętności pisania, natomiast pod koniec projektu nie zgodził się z tym stwierdzeniem. Co więcej, pod koniec projektu zdecydowanie zgodził się z twierdzeniem, że najlepszym sposobem rozwijania umiejętności pisania jest indywidualna rozmowa z tutorem, a także współpraca równieźnicza. Podobnie, pod koniec projektu Student B zgodził się, a Student C zdecydowanie zgodził się ze stwierdzeniem, że najlepszym sposobem jest indywidualna praca z tutorem i obaj zgodzili się co do korzyści płynących ze współpracy z rówieśnikami, podczas gdy na początku obaj nie potrafili ocenić jej roli i zaznaczyli odpowiedź „ani się zgadzam, ani nie zgadzam”. Co więcej, pod koniec projektu Student A zdecydowanie zgadzał się ze stwierdzeniem „Lubię i doceniam regularne ćwiczenia związane z pisaniem w języku angielskim (np. esejów, artykułów, listów)”, podczas gdy na początku zaznaczał odpowiedź „ani się zgadzam, ani nie zgadzam”, podobnie jak Studenci B i C, którzy również zmienili zdanie i zgodzili się z tym stwierdzeniem pod koniec

language, but not so much in learning about the culture and people who use that language, which was also reflected in the above somewhat contradictory statements. In the *Stress Checklist* the student marked two signs of stress: worry and sleeping too little. Such descriptions could be related to the subjects' inability to cope with negative feelings and emotions through purposeful use of affective strategies which they tended either not to use at all or underuse, as their strategy survey results revealed. Part of the problem could also be related to the subjects' problems with applying adequate metacognitive and cognitive strategies for writing.

Analyses of the results obtained through the application of the *Beliefs About Learning to Write in a Foreign Language Inventory* showed that many of the subjects' beliefs and attitudes changed considerably over the course of the project; thus, the changes could be attributed to the effects of their participation in the tutoring scheme. For example, at the beginning of the project Student A believed that it was best for advanced EFL learners to develop writing skills on their own, while at the end of the project the student disagreed with the statement; moreover, at the end the subject strongly agreed with the claim that the best way to develop writing skills was on a one-to-one basis with an individual tutor, and also through peer collaboration. Similarly, at the end of the project Student B agreed and Student C strongly agreed with the statement that the best way was working individually with a tutor and both students agreed as to the benefits of peer collaboration, while at the beginning they both seemed unable to assess especially the role of the latter and marked the answer 'neither agree nor disagree'. What is more, at the end of the project Student A strongly agreed with the statement 'I enjoy and appreciate regular practice in writing in English (e.g. essays, articles, letters)', while at the beginning she marked the answer 'neither agree nor disagree', similarly to Students B and C, who also changed their opinions and agreed with the statement at the end of the tutoring project. In fact, such changes were related to and reflected the assumptions and aims of the project.

projektu. Takie zmiany były zgodne z założeniami i celami projektu oraz odzwierciedlały je.

Co więcej, zastanawiając się nad twierdzeniem: „Kiedy przygotowuję zadania pisemne z języka angielskiego, planuję, co i jak napisać, a jeśli wydaje mi się to konieczne, przerabiam mój pierwotny plan”, Student C zaznaczył odpowiedź „rzadko” na początku projektu i „często” na końcu; zarówno Student A, jak i B zaznaczyli odpowiedź „czasami” na początku i „często” na końcu. Ocena zadania: „Kiedy przygotowuję zadania pisemne z języka angielskiego, celowo poszukuję i zbieram pomysły/argumenty, korzystając z różnych źródeł (artykułów, książek, stron internetowych itp.)”, odpowiedź studenta A brzmiała „rzadko” na początku i „zawsze” na końcu, Student B ocenił częstotliwość jako „czasami” na początku i „często” na końcu, a odpowiedź studenta C również zmieniła się z „rzadko” na „często”, a ponadto zarówno Student A, jak i B stwierdzili, że poświęcają więcej czasu na pisanie zadań (czas ten podwoił się lub niemal podwoił). Pod koniec projektu Student A również zaznaczył zwiększoną częstotliwość («zawsze») podczas korzystania z takich źródeł, jak słowniki, tezaury, słowniki kolokacji, bibliografie itp. podczas tworzenia tekstów. Student B zaznaczył odpowiedź „często”, natomiast Student C zmniejszył częstotliwość korzystania z zasobów (z „czasami” na „rzadko”), a następnie dodał wyjaśnienie, że uczestnictwo w programie tutorskim oraz regularne analizowanie i omawianie z tutorem różnych prac pisemnych (rodzajów tekstów) na różnych etapach procesu pisania pozwoliło badanym na regularne uczenie się, poszerzanie słownictwa, utrwalanie struktur gramatycznych oraz zapamiętywanie istotnych form językowych, zagadnień ortograficznych i interpunkcyjnych. Pod koniec projektu Student B zdecydowanie zgodził się ze stwierdzeniem, że należy dużo ćwiczyć, jeśli chce się rozwijać kompetencje związane z pisanem, podczas gdy na początku zaznaczył odpowiedź „ani się zgadzam, ani nie zgadzam”. (Student A zgodził się, a Student B zdecydowanie zgodził się z tym stwierdzeniem w obu przypadkach). Co ciekawe, na początku Studenti A i C uważali, że jeśli ktoś poświęca godzinę dziennie na pisanie po angielsku, to nauczenie się bardzo dobrego pisania zajmie mu mniej niż rok, natomiast na końcu Student A zaznaczył odpowiedź: „3-5 lat”, a Student C: „1-2 lata”, natomiast Student B odpowiedział: „nie można nauczyć się pisać po angielsku poświęcając na to godzinę dziennie”. Również na początku projektu Studenti A i B zgodzili się ze stwierdzeniem: „Uważam, że ważniejsze jest mówienie po angielsku niż dobre pisanie w tym języku”, natomiast pod koniec projektu nie zgodzili się z tym stwierdzeniem. (Student C w obu przypadkach podkreślił większe znaczenie mówienia w języku obcym).

Furthermore, responding to the item: ‘When I prepare my English written assignments, I make a plan of what to write and how, and if it seems necessary, I rework my initial plan’, Student C marked the answer ‘rarely’ at the beginning of the project and ‘often’ at the end; both Students A and B marked ‘sometimes’ at the beginning and ‘often’ at the end. Assessing the item: ‘When I prepare my English written assignments, I purposefully search for and collect ideas/arguments, using a variety of resources (articles, books, web pages, etc.)’, Student A’s answer was ‘rarely’ at the beginning and ‘always’ at the end, Student B assessed the frequency as ‘sometimes’ at the beginning and ‘often’ at the end, and Student C’s answer also changed from ‘rarely’ to ‘often’. Additionally, both Student A and B reported devoting more time writing to their assignments (the time doubled or almost doubled). At the end of the project Student A also marked an increased frequency (‘always’) referring to the use of resources such as dictionaries, thesauruses, collocation dictionaries, reference books, etc. while writing. Student B marked the answer ‘often’, while Student C decreased the use of the resources (from ‘sometimes’ to ‘rarely’) and later added an explanation that participation in the tutoring scheme and regular analyses and discussions of different pieces of writing (text types) at different stages of the writing process with the tutor allowed the subject to learn regularly, expand vocabulary, consolidate grammar structures, and remember essential language forms, spelling and punctuation issues. At the end of the project Student B strongly agreed that it was important to practise a lot if one wished to develop writing competence, while at the beginning she marked the answer ‘neither agree nor disagree’. (Student A agreed and Student B strongly agreed with the statement both times.) Interestingly, at the beginning Students A and C believed that if someone spent one hour a day writing in English, it would take them less than a year to learn to write very well, while at the end Student A marked the answer: ‘3-5 years’ and Student C: ‘1-2 years’, while Student B answered: ‘you cannot learn to write in English in one hour a day’. Also, at the beginning of the project Students A and B agreed answering the item: ‘I feel that it is more important to speak English than to write in it well’, while at the end of the project they disagreed with the statement. (Student C stressed greater importance of speaking both times.)

Such tendencies, surfaced in the results of the written questionnaires presented above and explored further through observation and the use of semi-structured informal interviews during tutoring sessions and discussions of the students’ drafts and final works, seem to indicate that thanks to their participation in the extended individual tutoring

Tendencje te, ujawnione w przedstawionych powyżej wynikach pisemnych kwestionariuszy oraz pogłębione dzięki obserwacji i zastosowaniu semistrukturalnych wywiadów nieformalnych podczas sesji tutorskich oraz dyskusji nad projektami i pracami końcowymi studentów, zdają się wskazywać, że dzięki uczestnictwu w rozszerzonych indywidualnych programach tutorskich studenci mieli szansę dobrze poznać tę metodę, docenić jej wartość oraz korzyści płynące z wyłącznej uwagi i zainteresowania tutora. Uczestnicy wzbogacili także swoją samoświadomość jako osoby uczące się pisać w języku angielskim, zrozumieli rolę pisania i naturę samego procesu oraz zaczęli bardziej świadomie i celowo stosować różne strategie, poświęcając więcej czasu na refleksję nad swoim tekstem przed oddaniem prac. Studenci zaczęli stosować to, co Oxford (2011) nazywa metastrategiami, czyli strategiami samoregulacji podczas uczenia się L2, aby zarządzać i kontrolować swój proces tworzenia wypowiedzi pisemnych w sposób bardziej świadomy i umiejętny, w odpowiedzi na swoje bieżące potrzeby i cele. Pod koniec projektu studenci zwracali uwagę, planowali i realizowali swoje plany, a w razie potrzeby układali je od nowa, zdobywali i wykorzystywali różnorodne zasoby, organizowali, monitorowali i oceniali swoje prace pisemne oraz wykorzystywali strategie pisania. W ten sposób studenci rozwinęli metastrategiczną regulację niezbędną do samoregulacji procesu uczenia się. Co ważne, wszystkie te zmiany zostały opisane przez studentów w zadaniu końcowym, w którym zostali poproszeni o opisanie swoich doświadczeń jako osoby uczestniczące w projekcie indywidualnego tutoring.

Warto w tym miejscu dodać, że pracując samodzielnie, każdy uczeń eksperymentował z nowymi, wybranymi przez siebie strategiami. Następnie dzielili się swoimi doświadczeniami i polecali strategie, które uznali za skuteczne. I tak Student A polecił dwie strategie afektywne, tj. *Korzystanie z muzyki* i *Formułowanie pozytywnych wypowiedzi*, oraz strategię metapoznawczą *Samokontrolę*. Rozwinął również strategię *Korzystania z zasobów do odbierania i wysyłania wiadomości*, zgłębianie informacji na zadany temat, wybierania odpowiednich tekstów, porządkowania materiałów, robienia notatek, podsumowywania oraz zapisywania nowego słownictwa i problematycznych struktur wraz z kontekstami ich użycia w specjalnym zeszycie do nauki języka (doskonałe narzędzie organizacyjne). Ponadto zaczął stosować strategię określania celów i zadań oraz rewidowania swoich celów (np. w tym czasie postanowiła zwrócić szczególną uwagę na wewnętrzną strukturę, spójność i koherencję swoich tekstów, a także na dobór i stosowanie słownictwa). Uczeń podkreślił, że zmienił swoje

schemes, the students had a chance to get to know the method well and appreciated its value and the benefits of the tutor's exclusive attention and interest. The subjects also enriched their self-awareness as EFL writers, developed understanding of the role of writing and the nature of the writing process itself, and began to use strategies for writing more consciously and purposefully, devoting more time to reflection on their writing before they submitted their works; in fact, they began to activate what Oxford (2011) calls metastrategies, or self-regulated L2 learning strategies, in order to manage and control their writing in more conscious, expert ways, in response to their current needs and purposes. At the end of the project the students paid attention, planned and implemented their plans, and re-planned if necessary, obtained and used varied resources, organized, monitored and evaluated their writing, and orchestrated their use of strategies for writing. Thus, they developed metastrategic regulation necessary for self-regulated learning. What is important, all these changes were also described by the subjects in their final task in which they were asked to describe their experiences as tutees participating in the one-to-one tutoring project.

It is worth adding at this point that, working on their own, each student experimented with new strategies of their own choice. Then, they shared their experiences and recommended the strategies they found effective. Thus, Student A recommended two affective strategies, i.e. *Using music* and *Making positive statements*, and the metacognitive strategy of *Self-monitoring*. She also developed the strategies of *Using resources for receiving and sending messages*, reading extensively on the topic of a writing task, selecting suitable texts, organizing materials, making notes, summarizing, and writing down new vocabulary and problematic structures with contexts of their use in a special language learning notebook (an excellent organizational tool). Moreover, she started using the strategy of *Setting goals and objectives*, and revising her aims (e.g. at that time she decided to pay special attention to the internal structure, coherence and cohesion of her texts, as well as vocabulary choice and use). The student emphasized that she changed her attitude and way of thinking, and filled her mind with positive thoughts, which was important taking into consideration her initial feelings and emotions. Student B recommended one strategy, affective in nature, called *Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation*, with the emphasis on its last component. At first, she found it "hard to apply the strategy, both physically and mentally", but finally the student commented: "I really understood the importance and effectiveness of this strategy." She learned to take advantage of soothing music and relaxation techniques to cope

nastawienie i sposób myślenia oraz wypełnił swój umysł pozytywnymi myślami, co było ważne, biorąc pod uwagę jej początkowe uczucia i emocje. Student B polecił jedną strategię, o charakterze afektywnym, nazwaną *Stosowaniem progresywnej relaksacji, głębokiego oddychania lub medytacji*, z naciskiem na ten ostatni element. Na początku było mu „trudno stosować tę strategię, zarówno fizycznie, jak i psychicznie”, ale w końcu uczeń skomentował to następująco: „Naprawdę zrozumiałam znaczenie i skuteczność tej strategii”. Nauczyła się korzystać z kojącej muzyki i technik relaksacyjnych, aby radzić sobie ze swoimi często skrajnymi emocjami. Student C zdecydowanie polecił strategię *Planowanie zadania językowego – pisanie*. Niedostatecznie wykorzystywana przed projektem, stała się jego ulubioną strategią. Badany przyznał, że nigdy nie pracował nad pisemnymi planami do zadań pisemnych, ale „po prostu zbierał w głowie jakieś pomysły i zaczynał pisać”. W rezultacie, koncentrując się na poszczególnych akapitach, często zapominał o swoich początkowych pomysłach, co powodowało, że jego końcowe teksty były niespójne i niezbyt dobrze zorganizowane, a niektóre pomysły niepotrzebnie powtarzały się w różnych akapitach tego samego tekstu. Po przeprowadzeniu eksperymentu z planowaniem strategicznym uczeń zauważył, że poprawił organizacyjne aspekty swojego pisania i zaczął bardziej koncentrować się na treści, przekazie, specyficznych funkcjach językowych oraz doborze słownictwa i struktur. Skupił się też bardziej na specyficznych wymaganiach danego zadania, dostępnych zasobach i innych pomocach. Jak napisał, planowanie „zajmuje trochę czasu, ale zdecydowanie się opłaca”; w rzeczywistości „sprawia, że pisanie staje się łatwiejsze, bardziej przejrzyste i przyjemne”.

Co również ciekawe, na kolejny punkt *Beliefs About Learning to Write in a Foreign Language Inventory* (pol. *Inwentarza Przekonań na temat Nauki Pisania w Języku Obcym*): „Ufam ocenie moich rówieśników, kiedy udzielają mi informacji zwrotnej na temat mojego pisania”, Student A zgodził się na początku i na końcu projektu, Student C odpowiedział „ani się zgadzam, ani nie zgadzam” za każdym razem, a Student B zaznaczył odpowiedź „ani się zgadzam, ani nie zgadzam” na początku, ale po udziale w projekcie zmienił zdanie i zgodził się ze stwierdzeniem. Również na początku wszyscy badani zaznaczyli odpowiedź „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam”, odpowiadając na stwierdzenie: „Czytanie prac pisemnych moich rówieśników, poprawianie ich i udzielanie informacji zwrotnej sprawia mi przyjemność”. Na końcu Student A zdecydowanie zgodził się z tym stwierdzeniem, natomiast Studenci B i C nie zmienili zdania. Wydaje się więc, że współpraca koleżeńska, choć wskazywana

with her often extreme emotions. Student C strongly recommended the strategy of *Planning for a language task – writing*. Underused before the project, it became his favourite strategy. The subject admitted that he had never worked on written plans for writing tasks, but “just gathered some ideas in my mind and started writing.” As a result, focusing on particular paragraphs he had frequently forgotten his initial ideas, with the effect that his final texts were incoherent and far from well-organized, with some ideas unnecessarily repeated in different paragraphs of the same text. Having experimented with strategic planning, the student noticed that he improved the organizational aspects of his writing and began to concentrate more on content, message, specific language functions as well as choice of vocabulary and structures. He also focused more on the specific requirements of a given task, the available resources and other aids. As he wrote, planning “takes some time, but it is definitely worth it”; in fact, it “makes your writing easier, clearer, and more enjoyable”.

What is also interesting, responding to the next item in the *Beliefs About Learning to Write in a Foreign Language Inventory*: ‘I trust the judgement given by my peers when they provide feedback on my writing’, Student A agreed at the beginning and at the end of the project, Student C answered ‘neither agree nor disagree’ both times, and Student B marked the answer ‘neither agree nor disagree’ at first but having participated in the project she changed her opinion and agreed with the statement. Also, at the beginning all the subjects marked the answer ‘neither agree nor disagree’ responding to the item: ‘I enjoy reading my peers’ writing assignments, correcting them and giving feedback’; at the end Student A expressed strong agreement with the statement, while Students B and C did not change their opinions. Thus, it seems that peer collaboration, though indicated by all the three subjects as recommendable in the development of one’s writing skills and appreciated in the process of writing, generated less student enthusiasm at its feedback and assessment stage. In fact, the students often pointed out that the task was time-consuming and tedious in nature. This may have also been associated with the fact that the tutor asked the students to follow a number of specifications provided in their *peer editing forms*, the purpose of which was to train the students to pay attention to and reflect on ten aspects of writing (i.e. format requirements, length, presence of a controlling idea expressed in the thesis, presence of an adequate topic sentence in each paragraph, main idea supported or explained by details and examples, content, writing organized in a clear and unified way / cohesion, coherence, presence of appropriate linking words, correct

przez wszystkich trzech badanych jako godna polecenia w rozwijaniu umiejętności pisania i doceniana w procesie pisania, wzbudziła mniejszy entuzjazm studentów na etapie udzielania informacji zwrotnej i oceniania. Studenci często wskazywali, że zadanie to jest w rzeczywistości czasochłonne i żmudne. Mogło to być również związane z faktem, że tutor prosił studentów o przestrzeganie szeregu zaleceń zawartych w formularzach do przeprowadzania wzajemnej edycji tekstu, których celem było wyćwiczenie u studentów zwracania uwagi na dziesięć aspektów pisania i refleksji nad nimi (tj. wymagania dotyczące formatu, długość, obecność myśli przewodniej wyrażonej w tezie, obecność odpowiedniego zdania tematycznego w każdym akapicie, główna myśl poparta lub wyjaśniona przez szczegóły i przykłady, treść, pisanie zorganizowane w jasny i jednolity sposób / spójność, koherencja, obecność odpowiednich słów łączących, poprawna gramatyka / złożoność składniowa, poprawna interpunkcja i ortografia oraz imponujący zakres wyszukanego słownictwa / różnorodność leksykalna). Co wydaje się mniej zaskakujące, Student A, któremu bardzo podobały się zadania związane z korektą/redagowaniem tekstu przez rówieśników i udzielaniem informacji zwrotnej, już na początkowym etapie projektu zadeklarował, że chciałby zostać nauczycielem.

Jeśli chodzi o opinie badanych na temat pisania w parach/grupach oraz współpracy w formie zadań polegających na redagowaniu tekstów przez rówieśników, to tylko Student A był przekonany, że „był to jeden z najlepszych pomysłów” podczas zajęć z pisania. Wskazywał na znaczenie współpracy rówieśniczej, uczenia się od innych i identyfikowania ich problemów lub błędów; komentując tę kwestię, dodał jednak: „Jednak rola nauczyciela w tym procesie jest kluczowa”. Studenci B i C wskazali zarówno zalety, jak i wady współpracy rówieśniczej. Student B stwierdził, że dobrze jest stosować tę technikę „czasami, ale niezbyt często”, ponieważ „jak wszystko, ma ona pewne wady”. Student C podkreślił rolę rozwijania umiejętności pisania poprzez uczenie się od innych, poszerzanie słownictwa, przyswajanie nowych słów i zwrotów, poznanie nowych idei i argumentów, a w szczególności „poznawanie siebie nawzajem”; jednakże badany wspomniał również o częstym braku satysfakcji z jakości oceny koleżeńskiej i informacji zwrotnej. Jeśli chodzi o ćwiczenia w parach/grupach, uczeń również wskazał na pewne problemy, skarżąc się na spowalnianie procesu pisania przez innych lub brak wkładu w oczekiwany wspólny wysiłek włożony w stworzenie pracy pisemnej. Uczeń ten napisał: „Nie bardzo podobało mi się bycie redaktorem w grupie”. W dwóch ankietach badany wyjaśnił, że nie czuje się wystarczająco kompetentny,

grammar / syntactic complexity, correct punctuation and spelling, and an impressive range of sophisticated vocabulary items / lexical diversity). What seems less surprising, Student A, who enjoyed the peer correction/peer editing and feedback giving tasks very much, declared that she wanted to be a teacher already at the initial stage of the project.

As far as the subjects' opinions on pair/group writing activities and collaboration in the form of peer editing tasks are concerned, only Student A was convinced that “it was one of the best ideas” during the writing course; she pointed to the importance of peer cooperation, learning with others and identifying their problems or errors; still, commenting on this issue, she added: “However, the role of the teacher in the process is crucial.” Students B and C indicated both the benefits and drawbacks of peer collaboration. Student B commented that it was a good idea to use this technique “sometimes, but not very often” since “as everything, it has some disadvantages”. Student C stressed the role of developing writing skills by learning from others, expanding vocabulary, acquiring new words and phrases, getting to know new ideas and arguments, and “getting to know each other” in particular; however, the subject also mentioned frequent lack of satisfaction with the quality of peer assessment and feedback. With regard to pair/group writing activities, the student also pointed to some problems, complaining about others' slowing down the writing process or not contributing to the expected joint efforts to produce a piece of writing. In fact, the student wrote: “I did not really like being a peer editor.” In two surveys the subject explained that he did not feel competent enough to correct others' errors, but he also added: “However, I really enjoyed checking the errors corrected by my peers.”

by poprawiać błędy innych, ale dodał też: „Jednak bardzo podobało mi się sprawdzanie błędów poprawionych przez moich rówieśników. „

Pod koniec projektu studenci zostali również poproszeni o udzielenie odpowiedzi na wybrane pytania z *Kwestionariusza Czynników Tła* (podanego na początku), aby sprawdzić, czy któraś z ich praktyk uczenia się języka oraz przekonań na temat siebie jako uczących się języka angielskiego uległa zmianie, a jeśli tak, to w jaki sposób. Po pierwsze, pisanie było postrzegane jako ważna umiejętność przez wszystkich uczestników na początku i na koniec projektu. Wszyscy przyznali, że zaczęli wykonywać dodatkowe zadania pisemne, które ich zdaniem powinni wykonywać, by dalej rozwijać swoje umiejętności pisania. Co ciekawe, zmieniła się ocena i hierarchia istotnych trudności, jakie Student A napotkał podczas wykonywania zadań rozwijających cztery sprawności językowe. Pisanie nie było już postrzegane jako najbardziej problematyczna umiejętność. Na pytanie, czy badani są zadowoleni ze swoich obecnych osiągnięć w nauce języka angielskiego, wszyscy nadal chcieliby wiedzieć i uczyć się więcej. Zapytani o zadowolenie z obecnych osiągnięć w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych, Student C zaznaczył odpowiedź „zadowolony”, natomiast Studenci A i B chcieliby umieć tworzyć lepsze teksty. Mimo że doceniali rolę i kompetencje nauczyciela w wyborze zadań do nauki języka i pisania dla studentów, pod koniec projektu badani podkreślali, że lubią sami wybierać dodatkowe zadania związane z pisaniem. Stwierdzili również, że ich prace pisemne poprawiły się od początku projektu pod względem jakościowym i ilościowym, głównie ze względu na ilość ćwiczeń, które wykonali i liczbę napisanych kompozycji, a Student A, który na początku sygnalizował „poważne problemy” z pisaniem, na koniec projektu zaznaczył odpowiedź „Daję sobie radę, jestem w tym miejscu nauki, w którym powinienem być”.

Opisując swoje doświadczenia jako studentów i zastanawiając się nad korzyściami oraz wadami uczestnictwa w projekcie tutorskim, który był zarówno zintegrowany z regularnymi zajęciami *Practical English – Writing* (pol. *Praktyczna nauka języka angielskiego – pisanie*), jak i obejmował dodatkowe, indywidualne spotkania z tutorem, wszyscy studenci podkreślali, że ich zdaniem poczynili znaczne postępy, zwłaszcza dzięki indywidualnym sesjom tutorskim. Zwrócili uwagę, że poszerzyli swoją wiedzę ogólną i wiedzę o omawianych tematach; rozwinęli też lub nabyli i utrwaliли umiejętność posługiwania się ważnymi umiejętnościami i strategiami dotyczącymi pisania, a w szczególności nauczyli się lepiej planować i organizować swoje teksty oraz przedstawiać to, co chcieli wyrazić, w sposób spójny i konsekwentny. Wzbogacili też

At the end of the project the students were also asked to answer selected questions from the *Background factors questionnaire* (administered at the beginning) in order to see whether any of their language learning practices and beliefs about themselves as EFL learners changed, and if so, how they changed. To begin with, writing was perceived as an important skill by all the subjects at the beginning and at the end of the project, and they all admitted that they started doing extra writing tasks which they thought they should do to further develop their writing skills. Interestingly, Student A's judgement and ranking of the seriousness of difficulties experienced while doing tasks developing the four language skills changed; writing was no longer perceived as the most problematic skill. Asked whether the subjects were satisfied with their current achievement in English, all the students still wanted to know and learn more; asked about their satisfaction with current achievement in writing, Student C marked the answer 'satisfied', while Students A and B wanted to be able to produce better texts. In addition to this, as much as they appreciated the role and expertise of the teacher in selecting language learning, and writing, tasks for students, at the end of the project the subjects stressed that they liked to choose extra writing tasks themselves. They also stated that their writing improved since the beginning of the project in terms of quality and quantity, mainly due to the amount of practice they experienced and the number of compositions they wrote, and Student A, who at the beginning signaled 'Serious problems' with writing, marked the answer 'Doing just fine, about where I should be' at the end of the project.

Last but not least, doing the final task of describing their experiences as tutees and reflecting on the benefits as well as drawbacks of participating in this tutoring project, which was both integrated with the students' regular *Practical English – Writing* course and embraced extra one-to-one tutoring schemes, all the students emphasized that, in their opinion, they made considerable progress, especially thanks to one-to-one tutoring sessions. They pointed out that they expanded their general knowledge and knowledge of the explored topics; they also developed or acquired and consolidated their use of the needed writing skills and strategies, and, in particular, they learned how to better plan and organize their writing and present what they wanted to express in coherent and cohesive ways; they enriched vocabulary and improved grammar use in the process as well. The students also noticed that they started to pay more attention to the mechanical considerations of writing, i.e. punctuation and spelling. In general, the students emphasized that they developed study skills, improved their

słownictwo i poprawili znajomość gramatyki. Studenci zauważyli także, że zaczęli zwracać większą uwagę na poprawność językową tj. interpunkcję i ortografię. Ogólnie rzecz biorąc, studenci podkreślali, że rozwinęli umiejętność uczenia się, poprawili swoje nawyki związane z pisaniem oraz stali się bardziej samodzielni oraz w lepiej radzili sobie z trudnościami w nauce.

Skupiając się na wielu aspektach doświadczenia tutorskiego i jego rezultatach, studenci podkreślali większą chęć do samodoskonalenia się oraz zauważali korzyści płynące z rozwoju osobistego w postaci zwiększonej samoświadomości, pewności siebie i poczucia własnej wartości, a zwłaszcza lepszego zrozumienia siebie jako osób posługujących się językiem angielskim w piśmie. Wspomnieli także o wzięciu odpowiedzialności za swój dalszy samodzielny rozwój umiejętności pisania, który chcieliby kontynuować, a także o zmniejszeniu lęku przed pisaniem i zwiększeniu własnej motywacji. Ponadto studenci zauważyli, że poprawiła się ich umiejętność zarządzania czasem przeznaczonym na pisanie, nauczyli się ustalać priorytety, planować swoją pracę, robić to bardziej realistycznie i pracować systematycznie, unikając w ten sposób niepotrzebnego stresu związanego ze zbyt dużą liczbą zadań czekających na wykonanie lub prac piętrzących się na biurku, które trzeba poprawić lub ulepszyć. Student A dodał, że rozwinął umiejętność efektywniejszej pracy także pod presją i przy ograniczeniach czasowych, a także stał się bardziej kreatywny w różnych okolicznościach. Ponadto wszyscy badani wskazali, że dzięki aktywnemu uczestnictwu w indywidualnych sesjach tutorskich oraz zaangażowaniu w zadania polegające na współpracy rówieśniczej, pisaniu w parach i grupach, wspólnym wysiłku, wymianie myśli i opinii, dyskusjach na różne tematy, rozwinęli umiejętności społeczne i interpersonalne oraz nauczyli się stosować strategie społeczne, pracując zarówno z osobą bardziej doświadczoną i kompetentną (tutorem), jak i z innymi studentami na podobnym poziomie rozwoju językowego. Student A zauważył, że dzięki tym doświadczeniom stał się bardziej cierpliwy i mógł doskonalić swoje umiejętności negocjowania znaczeń. Student B docenił rozwój umiejętności współpracy w zespole. Student C dodał, że nauczył się osiągać kompromis, gdy inni w grupie mieli inne pomysły. Wszyscy zauważyli także, że ich postępy w doskonaleniu różnych aspektów pisania, tj. stylu, treści, organizacji, spójności i koherencji, gramatyki, słownictwa, interpunkcji i ortografii, znalazły odzwierciedlenie w bardziej świadomym podejściu do zadań związanych z wzajemną edycją i korektą swoich własnych prac, a także w lepiej rozwiniętych umiejętnościach oceny prac pisemnych, choć nadal dostrzegali potrzebę większej ilości ćwiczeń

writing habits and became more independent in learning and overcoming learning difficulties.

Focusing on a number of aspects of the tutoring experience and its results, the students stressed general self-improvement and personal development gains in terms of increased self-awareness, self-confidence and self-esteem, and especially better understanding of themselves as EFL writers. They also mentioned taking responsibility for their further self-reliant writing development, which they wished to continue, and becoming less fearful of writing and more self-motivated. Moreover, the students noticed that their writing time management skills improved and they learned to prioritize their tasks and assignments, schedule their work, do this more realistically, and work systematically, in this way avoiding unnecessary stress related to too many tasks waiting to be done or works piling up on their desks to be corrected or improved. Student A added that she developed the ability to work more effectively also under pressure and with time constraints, and became more creative in different circumstances. Furthermore, all the subjects indicated that thanks to active participation in one-to-one tutoring sessions and involvement in peer collaboration tasks, pair and group writing, joint efforts, thought and opinion exchanges, and discussions on different topics, they developed social and interpersonal skills, and learned how to apply social strategies working both with a more experienced and more competent person (the tutor) and other students at similar levels of language development. Student A noted that these experiences made her more patient and allowed her to refine her meaning negotiation skills. Student B appreciated the development of team collaboration skills. Student C added that they learned to reach a compromise when others in the group had different ideas. The students also noted that their gains in terms of improvement of different aspects of writing, i.e. style, content, organization, coherence and cohesion, grammar, vocabulary, punctuation and spelling were reflected in their more informed approach to peer editing tasks and revision of their own works as well as better developed writing assessment skills, even though they still saw the need for more practice in identifying and classifying others' errors and mistakes. All in all, the subjects recommended one-to-one tutoring as an effective didactic method for college students at their level of language proficiency. Student A summed up by writing, "I had only positive experiences. (...) It was a unique learning experience for me."

w identyfikowaniu i klasyfikowaniu błędów innych osób. Podsumowując, badani polecali tutoring indywidualny jako skuteczną metodę dydaktyczną dla studentów szkół wyższych na ich poziomie zaawansowania językowego. Student A podsumował, pisząc: „Miałem same pozytywne doświadczenia. (...) To było dla mnie wyjątkowe doświadczenie edukacyjne.”

Wnioski

Badanie empiryczne przedstawione w niniejszym artykule ma oczywiście pewne ograniczenia. Po pierwsze, do udziału w projekcie tutoringowym zaproszono studentów trzeciego roku filologii angielskiej, którzy studiują i piszą teksty na tej samej uczelni; wyniki nie są zatem reprezentatywne dla innych kierunków studiów czy placówek edukacyjnych. Co więcej, w badaniu wzięła udział bardzo niewielka liczba osób uczestniczących w indywidualnych programach tutorskich oraz w zadaniach polegających na współpracy rówieśniczej, co nie pozwala na uogólnienie wyników. Z tego względu przydatnym kierunkiem dalszych poszukiwań byłoby badanie na większą skalę, w którym wzięłaby udział większa liczba tutorów i studentów. Niemniej jednak badanie to ukazuje naturę tutoringów indywidualnego oraz podstawowe założenia współpracy w parach i małych grupach w ramach programów oraz zadań opartych na współpracy rówieśniczej w środowisku akademickim.

Jak dowodzą przedstawione powyżej wyniki, projekt tutoringowy przyniósł korzyści wszystkim jego uczestnikom, umożliwiając zarówno studentom, jak i tutorowi głębszy wgląd w indywidualne procesy pisania, stosowane strategie uczenia się języka, a w szczególności strategie pisania, emocjonalne reakcje na zadania pisemne i zmiany w nich zachodzące, a także rozwój odpowiedzialności studenta, jego niezależności, samoświadomości, samoregulacji i strategicznego metapoznania dzięki regularnym i ukierunkowanym interakcjom społecznym. Jak potwierdziły doświadczenia, komentarze i opinie uczestników, zasadnicza wartość projektu polegała na korzyściach poznawczych, metapoznawczych, afektywnych i społecznych/interpersonalnych, które wynikały z indywidualnego procesu tutoringów, ciągłego dialogu tutor-uczeń, wysokiej jakości informacji zwrotnej oraz współpracy rówieśniczej. Poprzez słuchanie i dyskusowanie, zadawanie pytań i szukanie wyjaśnień, zdobywanie wiedzy na konkretne tematy, burzę mózgow, wymianę i rozwijanie pomysłów, refleksje, spekulacje i hipotezy, a także pisanie i przepisywanie, pracę nad treścią, organizacją, stylem, słownictwem, gramatyką, ortografią i interpunkcją, parafrazowanie i podsumowywanie, studenci

Conclusions

There are obviously certain limitations to the empirical study presented in this article. First of all, the subjects invited to participate in the tutoring project were all third year English Philology students doing their studies and writing course in the same higher education institution; thus, the results are not representative of other fields of study or institutions. Moreover, the study involved a very small number of subjects participating in individual tutoring schemes, as well as peer collaboration tasks, which does not allow for generalizing the outcomes. Therefore, a larger-scale study involving more tutors and tutees would be a useful direction for further research. Nevertheless, it illuminates the nature of one-to-one tutoring itself and the basic assumptions behind pair and small group cooperation within peer collaboration schemes and tasks in academic settings.

In fact, as the above presented results prove, the tutoring project benefitted all its participants by allowing both the tutees and the tutor to gain deeper insights into individual writing processes; use of language learning strategies, and strategies for writing in particular; emotional reactions to writing tasks and their changes; and the development of learner responsibility, independence, self-awareness, self-regulation and strategic metacognition through regular and directed social interaction. As the participants' experiences, comments and final opinions confirmed, the essential value of the project lied in the cognitive, metacognitive, affective and social/interpersonal gains which resulted from the individual tutoring processes, continuous tutor-tutee dialogue and quality feedback, as well as peer collaboration. Through listening and discussing, questioning and searching for explanations, building up knowledge of specific topics, brainstorming, exchanging and elaborating on ideas, reflecting, speculating and hypothesizing, as well as writing and re-writing, working on content, organization, style, vocabulary, grammar, spelling and punctuation, paraphrasing and summarizing, the students engaged in oral and written communication processes and, in this way, acquired and consolidated crucial transferrable skills and strategies indispensable to success in today's digital

angażowali się w komunikację ustną i pisemną. W ten sposób zdobywali i utrwalali kluczowe umiejętności i strategie niezbędne do odniesienia sukcesu w dzisiejszym cyfrowym świecie z podlegającą mu światową gospodarką, w świecie z rosnącą liczbą firm i organizacji, a także rozszerzającymi się możliwościami edukacyjnymi i zawodowymi oraz z narzędziami komunikacji takimi jak media społecznościowe (por. Richards, 2015).

W trakcie tego projektu tutorka rozwijała i sprawdzała swoje umiejętności, zwłaszcza w zakresie opracowywania i wdrażania nowych rozwiązań dydaktycznych, a także zdobywała kolejne doświadczenia w zakresie nauczania, integrując i eksperymentując z nowymi technikami nauczania. Jak pokazują wyniki projektu, tutoring indywidualny jako metoda dydaktyczna umożliwił nauczycielowi prowadzącemu zajęcia z pisania lepsze poznanie każdego studenta, a tym samym respektowanie i zaspokajanie potrzeb „całego, wielowymiarowej osoby studenta”, używając trafnego określenia Oxford (2011, s. 14) Tutoring indywidualny pomógł nauczycielowi w dalszym zgłębianiu złożonych zależności między ludzkim poznaniem a afektywnością oraz w lepszym zrozumieniu znaczenia strategicznej regulacji przez studenta nie tylko poznawczej strony ludzkiego funkcjonowania, ale także domen społeczno-afektywnych, takich jak przekonania, emocje, postawy, motywacje, relacje, konteksty i komunikacja.

world with its global economy, growing numbers of businesses and organizations as well as expanding educational and professional opportunities and social-media communications tools (cf. Richards, 2015).

In the process, the writing tutor also developed and tested her own skills, especially at designing and implementing new tutoring solutions, and gained further tutoring experience integrating and experimenting with new teaching techniques. As the results of the project show, one-to-one tutoring as a didactic method enabled the writing teacher to get to know each learner better and, in this way, respect and cater for the needs of “the whole, multidimensional learner”, using Oxford’s (2011, p. 14) apt term. One-to-one tutoring helped the teacher to further explore the intricate ways in which human cognition and affectivity are interdependent, and understand better the importance of the learner’s strategic regulation of not only the cognitive side of human functioning, but also the socio-affective domains of learner beliefs, emotions, attitudes, motivations, relationships, contexts and communication.

References:

1. Abraham R., Vann R. (1987). Strategies of two language learners: a case study. In: A. Wenden, J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 85-102). Cambridge: Prentice Hall.
2. Ministerstwo Edukacji i Nauki (2021). *Projekt: 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.
3. Oxford R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
4. Oxford R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Education.
5. Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Tompkins, G. E. (2012). *Teaching Writing: Balancing Process and Product*. Boston: Pearson Education.
7. Topping, K. (1995). *Paired Reading, Spelling and Writing: The Handbook for Teachers and Parents*. London: Cassell.
8. Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25/6, December 2005, 631-645.