
DOMINIKA BUCKO,
Dr, Centrum Języka i Kultury
Polskiej w Świecie,
Jagiellonian University,
Krakow, Polska

NOWE TECHNOLOGIE W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ - MOŻLIWOŚCI, POTRZEBY, WYZWANIA

Artykuł ma na celu zaprezentowanie w jaki sposób nowe technologie powinny być włączane do nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego. Przywołane badania obrazują, w jaki sposób uczący się języka polskiego jako obcego korzystają z polskojęzycznych zasobów Internetu oraz jakie strategie stosują podczas czytania polskiego hipertekstu. Autorka pragnie również zaprezentować metodyczne rozwiązania na efektywne włączanie materiałów internetowych do zajęć językowych i poszerzanie świadomości uczących się w doborze i wykorzystaniu zasobów sieci, a także stosowaniu odpowiednich strategii rozumienia tekstów internetowych.

Słowa klucze: *hipertekst, strategie, zadanie, czytanie ze zrozumieniem, nauczanie języka polskiego jako obcego.*

Article aims to present how new technologies They should be included in the teaching and learning of the Polish language as stranger. Cited studies illustrate how language learner Polish as a foreign benefit of the Polish-language Internet resources and what strategies to use when reading a Polish hypertext. The author also wishes to present a methodical solutions the effective inclusion of Internet materials for language classes and raising the awareness of learners in the selection and use of network resources, and the use of appropriate comprehension strategies web text.

Key words: *hypertext, strategies, task, reading comprehension, teaching Polish as a foreign language*

Wprowadzenie

1 Rozwój nowoczesnych technologii pozwala człowiekowi systematycznie zwiększać kontrolę nad jego własnym położeniem, poprzez uzupełnianie i rozwijanie wrodzonych zdolności. Nicolas Carr (2013) proponuje podział dostępnych technologii wg czterech kryteriów i zauważa, że dzięki nim wzmocnieniu ulegają: ludzkie siły fizyczne, wrażliwość zmysłów, proces przekształcania natury oraz możliwości umysłowe człowieka. Ten sam autor podkreśla, że nowe rozwiązanie informatyczne, ogarniające swym zasięgiem wszystkie dziedziny życia, sprawiają, że stajemy się świadkami procesu umysłowej i społecznej adaptacji do nowych technologii intelektualnych. Analiza wyników badań prowadzonych już w latach osiemnastych dwudziestego wieku, między innymi przez amerykańskich naukowców, wskazuje na zróżnicowane, nie zawsze pożądane, efekty omawianych zjawisk. Okazuje się, że korzystając bezkrytycznie z usług komputera po pewnym czasie paradoksalnie ograniczamy zdolności umysłu do budowania schematów poznawczych, przydatnych w nowych sytuacjach i wyzwaniach. Codzienne posługiwanie się przez ludzi komputerem, smartphonem, wyszukiwarkami itp. powoduje poprzez przemianę komórek oraz uwalnianie się neuroprzekazników, stopniowe wzmocnienie nowych szlaków neuronowych w mózgu, przy równoczesnym osłabieniu starych. Efekt,

o którym mowa, rzutuje na szereg tradycyjnych czynności, wykonywanych od wieków przez ludzi, w tym między innymi, na jakość czytania.

Współczesną młodzież i dzieci nazwać już można mianem cyfrowych tubylców (*digital natives*), gdyż od najmłodszych lat mają kontakt ze środowiskiem Internetu, a obsługa najnowszych urządzeń cyfrowych nie sprawia im najmniejszego kłopotu. Również ludzie spoza tego pokolenia w coraz większym stopniu organizują swoje codzienne życie w oparciu o możliwości, jakie niosą najnowsze technologie. Dotyczy to także sfery edukacji. Z tego względu, jak słusznie zauważa Szerszeń (2010: 56):

Jednym z istotnych celów edukacji obcojęzycznej staje się, zatem, kształtowanie różnych typów umiejętności, wśród których wymienić należy m.in. umiejętność szybkiego i skutecznego wyławiania potrzebnych informacji w języku obcym oraz dalszego wykorzystywania ich dla różnych celów, np. pracy zawodowej, własnych zainteresowań itd.

Sektor edukacji stara się nadążyć za powszechną informatyzacją, rozpowszechnieniem nauczania języków wspomagającego komputerowo - CALL - *Computer Assisted Language Learning* oraz zadań typu *WebQuest* polegających na poszerzaniu wiedzy w oparciu o Internet, podczas nauki języka obcego. Nieustannie rośnie też popularność kursów e-learningowych i b-learningowych, nie tylko komercyjnych, ale także oferowanych przez więk-

szość uniwersytetów, również w Polsce. Jednocześnie nie można ignorować opinii badaczy, którzy przestrzegają przed jednostronnym i bezkrytycznym traktowaniem hipertekstów. Okazuje się, bowiem, że ocenianie hiperlinków i przechodzenie między nimi stanowi prawdziwe wyzwanie dla umysłu. Krytyczne i skuteczne korzystanie z hipertekstu poprzez jego specyfikę staje się prawdziwym obciążeniem dla czytelnika, zmniejszając zdolność koncentracji i zapamiętywania poznawanych bądź przyswajanych treści (Carr 2013: 157).

W tym kontekście istotne wydaje się prześledzenie zjawisk, zachodzących podczas procesu czytania hipertekstu przez uczących się języka polskiego jako obcego. Istnieją badania dotyczące czytania hipertekstu podczas nauki języków obcych, brak jednak szczegółów czy implikacji odnoszących się do nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego, stąd potrzeba wypełnienia tej luki badawczej, poprzez podjęcie analizy oraz realizacji takiego tematu.

2. Rama teoretyczna

Z punktu widzenia omawianych w artykule badań istotne jest wyjaśnienie najważniejszych terminów, do których będę się odwoływać. Pierwszy z nich to pojęcie strategii, a przede wszystkim strategii podejmowanych podczas czytania w języku obcym.

Strategia to najogólniej sposób, w jaki dana osoba podchodzi do realizacji zadania, rozwiązując zaistniały problem i radząc sobie z trudnościami w osiągnięciu wyznaczonego celu. Białystok (1990) strategiami nazywa czynności, które uczący podejmuje - świadomie lub nieświadomie - w celu przyswojenia materiału językowego. Dla Brown (1980) natomiast są to przede wszystkim metody rozwiązywania problemów i realizowania zadań, przebiegające nie intuicyjnie, ale w zaplanowany sposób, a polegające na prze-

twarzaniu informacji, w celu osiągnięcia zamierzonego rezultatu. Rubin (1975) w swojej koncepcji idzie o krok dalej, definiując strategie jako rutynowe działania, podejmowane przez uczącego się, aby wspomagać proces przetwarzania, przechowywania i wydobywania z pamięci informacji. O'Malley i Chamot (1990) mianem strategii określają celowe akcje studenta, wspomagające jego uczenie się. Czynności te polegają na selekcjonowaniu, przyswajaniu i organizowaniu nowej wiedzy oraz łączeniu jej z wiedzą już posiadaną. Nunan (1991) strategiami nazywa z kolei procesy myślowe uruchamiane przez uczących się, podczas używania bądź uczenia się języka obcego. Cohen (1998), definiując strategie, podkreśla nie tylko istotną rolę dokonywania w procesie świadomego wyboru, ale ich specyfiki dla indywidualnego ucznia.

W glottodydaktyce wyróżnia się dwa typy strategii - komunikacyjne oraz uczenia się. Pierwsze mają na celu wspieranie procesu nadawania lub odczytywania różnego typu informacji, poprzez zastosowanie działań kognitywnych i metakognitywnych, drugie mają za zadanie usprawnić proces uczenia się i przyswajania materiału językowego. Co warto podkreślić, strategii komunikacyjnych używają zarówno uczący się języka jako obcego, jak i jego rodzimi użytkownicy. Willing (1988), wśród funkcji strategii uczenia się, wymienia: zrozumienie, przyswojenie, przechowywanie oraz używanie wiedzy językowej.

Strategie komunikacyjne mają na celu wspomaganie sprawnego użycia języka. Wychodząc z założenia, że te same działania mogą funkcjonować jako strategie uczenia się lub jako strategie komunikacyjne w zależności od sytuacji, Prizel-Kania (2011) dokonała własnego podziału, na strategie uczenia się oraz strategie użycia języka. Wśród badaczy opisujących zagadnienie strategii wielu podejmuje

próby stworzenia taksonomii. Warto podkreślić, że właśnie Oxford (1990) dokonała najpełniejszego opisu strategii (w sumie sklasyfikowała ich ponad sześćdziesiąt), wyróżniając sześć głównych oraz dzieląc je zasadniczo na *bezpośrednie* i *pośrednie*.

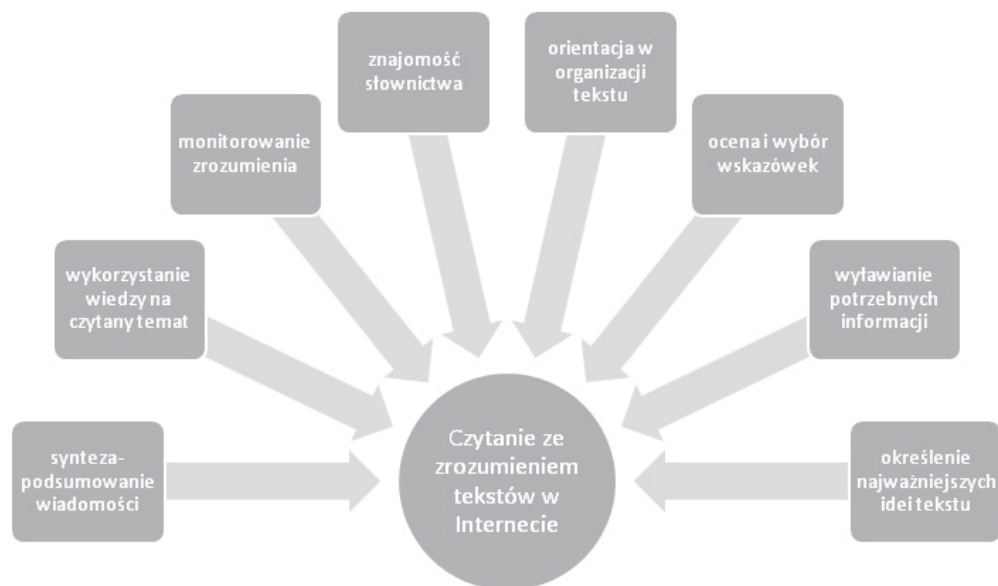
Strategie bezpośrednio pomagają w przyswojeniu i zastosowaniu materiału językowego. Strategie pośrednie – to metody organizowania, kontrolowania i ewaluacji procesu uczenia się języka obcego. Powołując się na dokonany przez Oxford (1990) podział, Singhal (2001) podkreśla, że wszystkie wspomniane strategie mogą być stosowane zarówno w celu usprawnienia procesu uczenia się jak i zrozumienia tekstu. Zaznacza równocześnie ich odmiennosć w zależności od obszaru językowego, w którym są zastosowane oraz rodzaju umiejętności uczącego się. W tym przypadku ważne jest umiejętne konstruowanie zadań, sugerujące użycie określonych strategii lub ich typu. Anderson (2003) w swojej klasyfikacji przyjął pięć kategorii: kontroli postępów rozumienia tekstu (*supervising*), wsparcia zrozumienia (*supporting*) poprzez np. wykorzystanie słownika czy pominięcie niezrozumiałych słów, parafrazowania (*paraphrasing*), ustanawiania spójności tekstu, towarzyszące procesom całościowego przetwarzania tekstu (*establishing text coherence*) oraz strategie rozwiązywania testów, stosowane podczas realizacji konkretnego zadania związane go z czytaniem tekstem (*test taking*).

Strategie wykorzystywane na etapie poprzedzającym lekturę tekstu koncentrują się, według badaczy, na uruchomieniu własnej wiedzy na temat poruszany w tekście. Podczas czytania najważniejsza jest identyfikacja głównej myśli tekstu i jego typu, stawianie hipotez oraz odgadywanie treści niezrozumiałych fragmentów lub słów z kontekstu. Strategie stosowane po przeczytaniu tekstu mają na celu podsumowanie i krytyczną ocenę jego za-

wartości. Wspólne dla obu ujęć wydaje się rozróżnienie na strategię metakognitywne i kognitywne oraz globalne i lokalne, co wpływa na określanie różnic w stosowaniu strategii przez czytelników. Koda (2009) przywołuje badania potwierdzające, że doświadczeni i wprawni czytelnicy częściej wykorzystują strategię globalną, podczas gdy mniej doświadczeni opierają się na użyciu strategii lokalnych.

Strategie czytania dotyczą tego, w jaki sposób czytelnik wchodzi w interakcję z tekstem i jak wpływa to na zrozumienie przez niego komunikatu. Od odpowiedniego doboru strategii zależy, w jakim stopniu i w jakim czasie zostanie wykonane zadanie związane z czytaniem oraz rozumieniem określonego materiału.

Coiro (2003) wymienia cztery główne typy tekstów dostępnych w Internecie, podkreślając, że są one w większości nielinearne, interaktywne i rozbudowane o multimedia, przez co wymagają od czytelnika stosowania innych strategii, umożliwiających zrozumienie treści. Hipertekst stwarza konieczność indywidualnego doboru ścieżki śledzenia informacji, a ścieżka ta nie tylko różni się od wyborów innych czytelników, lecz może być inna za każdym razem, gdy tekst jest czytany przez tę samą osobę. Czytelnik powinien zdawać sobie sprawę zarówno z wad jak i zalet tego rozwiązania i świadomie wybierać kolejne hiperłącza, opierając się na logicznym wnioskowaniu. Przykładem hipertekstu jest tekst wzbogacony multimediami – od kolorowych czcionek, przez fotografie i animacje, po klipy i filmy wideo. Obrazy i dźwięki w nowy sposób przekazują informacje, zachęcają do interakcji czy wreszcie wyjaśniają omawiane zagadnienia, wymuszając niejako u czytelnika przyjęcie nowego sposobu myślenia i poruszania się w obrębie tekstu. Następną grupę stanowią teksty z założenia nastawione na interaktywny udział czytelnika – zamieszczanie



Schemat 1. Czynniki wpływające na zrozumienie tekstu w Internecie - oprac. własne na podstawie Schmar-Dobler (2003)

komentarzy i spostrzeżeń. W tym celu niezbędna jest samokontrola zrozumienia czytanego tekstu, a przede wszystkim intencji autora oraz odnalezienie dla siebie odpowiedniego miejsca w tej interaktywnej wymianie. Ostatnim z wymienionych typów jest tekst, który odczytuje się i tworzy podczas komunikacji opartej o *Instant Messaging* (IM), wymagającej od użytkownika czytania i reagowania na otrzymane wiadomości, równocześnie z wykonywaniem innych czynności na komputerze. Taki tekst posiada aspekty wizualne (symbole, krój i kolor czcionki) jak i oralne (zbliżony do mowy charakter wypowiedzi). Charakteryzuje się przy tym skrótowością i wielowątkowością. Wiadomości są niejednokrotnie wymieniane z więcej niż jedną osobą. Umiejętność czytania zbiega się z wykorzystaniem techniki, podczas czytania tekstów internetowych. Umiejętności niezbędne do zrozumienia

tekstu są stosowane przez studentów poszukujących konkretnych informacji bądź przeglądających wybrane strony internetowe. Sprawne wyszukiwanie, ocena oraz zastosowanie znalezionych w Sieci informacji, wymagają od czytelnika wykorzystywania wiedzy dotyczącej procesu czytania. Schemat 1 obrazuje czynniki, które wpływają na rozumienie tekstu w Internecie.

Studenci sprawnie czytający teksty internetowe w języku ojczystym będą z pewnością dokonywali transferu stosowanych strategii podczas lektury hipertekstu w języku obcym.

Coraz więcej prac badawczych podejmuje zagadnienie czytania hipertekstu w języku obcym. Bennet (2007) przywołuje charakterystykę hipertekstu i podkreśla zalety wynikające z dostępu do aktualnych i autentycznych materiałów w różnych językach. Zaznacza, że motywacja studentów

znaczaco wzrasta, gdy mają do czynienia np. z autentycznym menu czy repertuarem kina w języku, którego się uczą. Postuluje także, aby pozostawić studentom jak najwięcej wolności w eksplorowaniu obcojęzycznych materiałów, zaufać ich intuicji i umiejętnościom, zwracając jednocześnie uwagę na strategię metakognitywną – porównanie sposobu czytania tekstów online w języku ojczystym i obcym, odwoływanie się do wyznaczonego przed lekturą celu, podsumowanie zgromadzonych informacji. Według Benneta (2007) każde czytanie tekstów internetowych (nawet dla przyjemności) jest z założenia wykonaniem swoistego zadania. Z tego względu należy pamiętać o odpowiednim przygotowaniu do lektury (Bennet sugeruje techniki podobne do stosowanych przed czytaniem tekstu drukowanego), monitorowaniu przebiegu zadania oraz odpowiednim podsumowaniu. Konishi (2003) zauważa, że stosowane przez studentów strategie często są podobne do wybieranych przy lekturze tekstu drukowanego, zwłaszcza w przypadku dokładnego czytania jednego artykułu. Wyróżnia przy tym strategie nawigacji, jako specyficzne dla lektury hipertekstu. Warto w tym miejscu zauważyć, że studenci często decydowali się na prowadzenie swoich poszukiwań w formie szerszej, niż wymagało tego zadanie, dzięki charakterowi hipertekstu oraz znajomości języka angielskiego, na poziomie umożliwiającym swobodne czytanie artykułów. Anderson (2003) skoncentrowała się przede wszystkim na świadomości studentów odnośnie wyboru stosowanych do nich strategii. Na podstawie analizy danych wyróżniono 12 najczęściej wskazywanych oraz 12 najrzadziej wybieranych strategii. W pierwszej dwunastce aż osiem strategii należy do kategorii rozwiązywania problemów. Wśród najrzadziej wybieranych znalazło się natomiast 7 strategii wspierających

czytanie. Chun (2001), badając wybór strategii podejmowanych przez uczący się języka obcego podczas lektury tekstów internetowych, wykazał, że dostęp do dodatkowych informacji za pośrednictwem hiperłączy może wspomagać czytanie na kilka sposobów:

- słabsi uczniowie zgłaszali lepsze zrozumienie tekstu;
- lepsi uczniowie zapamiętali większą liczbę nowych słów;
- wszyscy studenci lepiej pamiętali treść czytanego tekstu;
- studenci tworzyli powiązania tego, co przeczytali, ze swoją wiedzą i doświadczeniami.

Badanie to pokazuje również, że czytelnicy lepiej rozumieją czytany tekst, mając do dyspozycji zarówno wewnętrzne jak i zewnętrzne słowniki. Słowniki umieszczone w tekście zapewniają uczącym się natychmiastowy dostęp do nieznanych słów, podczas gdy skorzystanie ze słownika internetowego wymaga dodatkowego czasu i odrywa od lektury.

Przegląd badań poświęconych czytaniu hipertekstu dowodzi, że na przestrzeni ostatnich lat badacze starali się poznać i opisać to zjawisko z różnych perspektyw. Autorka zwraca uwagę, że wykorzystywanie preparowanego hipertekstu podczas zajęć mija się z celem, brak tu bowiem autentyczności, a przygotowanie takiego materiału jest bardzo pracochłonne, przychyła się przy tym do postulatów Schmar – Dobler (2003), w kwestii zaznajamiania uczących się ze specyfiką poruszania się po hipertekście i efektywnego wydobywania z niego informacji. Aktualne wydają się także obserwacje Cohena (2009) dotyczące trudności czytelników w odnajdywaniu w Internecie odpowiedzi na konkretne pytania. Nie do końca można się zgodzić opinią Benneta (2007), aby uczącym się pozostawić zupełną dowolność w eksplorowaniu Sieci. Działania studentów powinny być ukierunkowane

przez nauczyciela i odbywać się w ramach wyznaczonych np. treścią zadania, które mają zrealizować. Pozwoli to na efektywne włączenie lektury tekstów online do zajęć językowych.

3. Badania

Celem opisanych w artykule badań było sprawdzenie samoświadomości uczących się, w odniesieniu do strategii stosowanych przez nich, podczas czytania polskiego hipertekstu oraz porównanie osiągniętych rezultatów z wynikami badań prowadzonych z wykorzystaniem protokołu werbalnego. Takie zestawienie ma pomóc w sporządzeniu listy strategii najczęściej ale też najrzadziej stosowanych oraz stworzyć podstawy do określenia implikacji dla nauczania języka polskiego jako obcego.

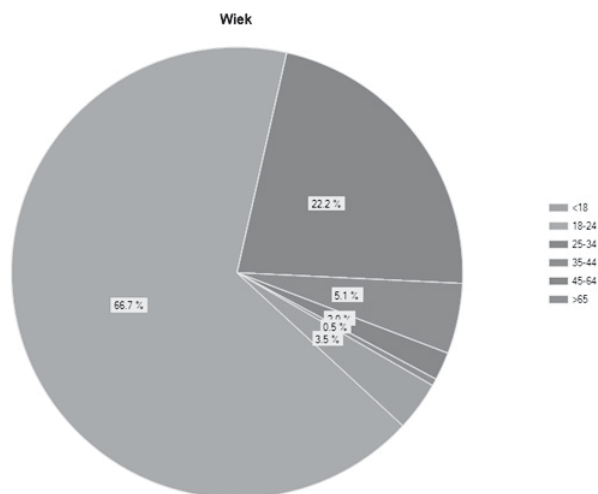
Analiza zebranego materiału pozwala ocenić, jakie strategie najczęściej stosują uczący się oraz wykazać zależności związane z formą pracy, a poziomem zaawansowania językowego. Tego typu zestawienie ma stworzyć podstawy do określenia implikacji dla nauczania języka polskiego jako obcego.

3.1 Charakterystyka grupy

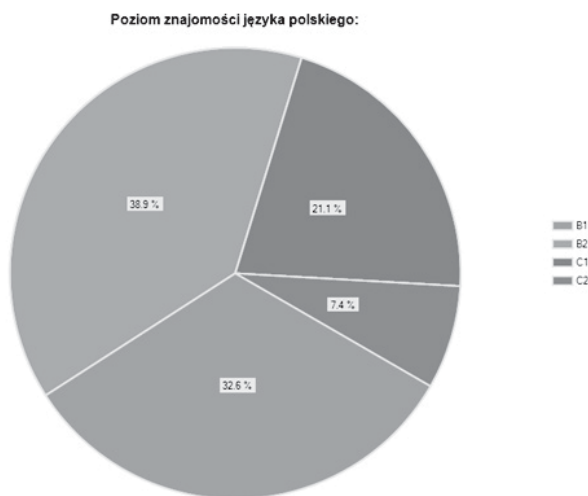
badawczej

Ankiety skierowano do uczących się języka polskiego jako obcego na wszystkich poziomach zaawansowania. Kwestionariusze rozprowadzono wśród blisko 400 studentów i absolwentów semestralnych kursów języka polskiego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz wśród uczestników kursów wakacyjnych organizowanych przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ i obcokrajowców, biorących udział w programie wymiany międzynarodowej Socrates/Erasmus. Uzyskano 248 wypełnionych ankiet, co można uznać za próbę dużą i miarodajną.

Choć uczący się na poziomie A1 i A2 stanowili mniejszość, ankietę skierowano do również do nich, aby ocenić, od jakiego poziomu językowego studenci deklarują korzystanie z polskojęzycznych stron internetowych. Potwierdziły się przypuszczenia badaczki, że dopiero od poziomu B1 można mówić o korzystaniu ze stron internetowych w języku polskim. Wśród pięćdziesięciu osób z poziomu A zaledwie trzy zadeklarowały korzystanie, war-



Wykres 1. Wiek respondentów (oprac. wł.)



Wykres 2. Poziom znajomości języka polskiego jako obcego wśród respondentów (oprac. wł.)

to podkreślić rzadkie, z polskojęzycznych zasobów Sieci. W związku z tym analizie poddano jedynie kwestionariusze uczących się na poziomie B1, B2, C1 i C2.

Zdecydowaną większość badanych stanowiły osoby w wieku od 18 do 24 lat, drugą, co do liczebności była grupa wiekowa w przedziale 25 – 34 lata. Układ ten pokrywa się z profilem studentów podejmujących naukę na semestralnych i wakacyjnych kursach języka polskiego na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Najliczniejszą grupę badanych stanowili uczący się na poziomie B2, blisko czterdzieści procent, a nieco ponad trzydzieści - uczący się na poziomie B1. Kolejne co do liczebności grupy stanowili studenci z poziomu C1 i C2 (patrz Wykres 2). Poziomy zaawansowania określane były przed rozpoczęciem kursu, na podstawie rozwiązanych przez kandydatów testów plasujących.

3. Rezultaty

Badania ankietowe pokazały, że zdecydowana większość respondentów posiada stały dostęp do Internetu i codziennie z niego korzysta. Najczęściej uczący

się wykorzystują to narzędzie do komunikacji oraz zdobywania informacji. Co warto podkreślić, ponad osiemdziesiąt procent badanych deklaruje, że korzysta z polskojęzycznych stron internetowych, a im wyższy poziom biegłości studentów, tym odsetek osób korzystających z zasobów Sieci wzrasta. Dodać należy, że polskie teksty w Internecie czytają uczący się od poziomu B1, na niższych poziomach są to przypadki jednostkowe. Uczący się na polskojęzycznych stronach szukają określonych informacji, korzystają z nich również w celach edukacyjnych. Zdecydowana większość respondentów używa także słowników internetowych.

Satysfakcja z czytania w Sieci w języku polskim wzrasta wraz z poziomem biegłości językowej, by dla poziomów C osiągnąć blisko 90% studentów zdecydowanie zadowolonych lub zadowolonych.

W większości uzasadnień, które zaprezentowali studenci, powtarzały się opinie o przydatności w nauce i możliwości utrwalania oraz poznawania nowego słownictwa. Studenci wskazywali też na poczucie satysfakcji oraz skuteczność w zdobywaniu konkretnych in-

formacji związanych z Polską. Wśród negatywnych doświadczeń wymieniano złą i nieatrakcyjną organizację polskojęzycznych stron oraz trudności z czytaniem tekstów i wydobywaniem z nich informacji.

W części poświęconej poszczególnym strategiom szczególnie interesujący wydaje się wpływ poziomu biegłości językowej na częstotliwość stosowania pewnych strategii.

Taką zależność wyraźnie widać w przypadku strategii nawigacji, polegającej na otwieraniu kilku zakładki i przechodzeniu między nimi. Im większa znajomość języka, tym częściej studenci wykorzystują tę strategię, co wiąże się zapewne z większą łatwością porównywania tekstów, zestawiania i syntezy informacji w nich zawartych.

Wbrew oczekiwaniom, wynikającym z coraz szerzej omawianego zagadnienia użyteczności stron, okazuje się, że studenci nie przywiązują zbyt dużej uwagi do tego aspektu. Można więc zaobserwować pewną hierarchię w ocenie przez studentów zawartości i układu strony. Zawartość merytoryczna znaczy dla uczących się znacznie więcej niż organizacja i estetyka stron. Warto jednak pamiętać o konkluzjach Cohena (2009), który podkreśla, że odpowiednie poruszanie się po stronie, orientowanie się w jej strukturze oraz interpretowanie wizualnych elementów tekstu znacząco wpływa na efektywność pozyskiwania informacji. Należy przypuszczać, że wykonanie jednorazowego zadania nie powoduje zwrócenia uwagi na aspekt estetyczny i graficzny tekstu, co może jednak ulegać zmianie, w przypadku zwiększenia częstotliwości podobnych zajęć i zadań kierowanych do uczących się.

Wśród strategii lokalnych warto uwagi wydaje się korzystanie ze słowników online, które deklaruje blisko 65 procent wszystkich ankietowanych. Co interesu-

jące, największy odsetek osób stosujących te strategie zaobserwowano na poziomie C2 (91%). Zasób słów osób uczących się na tym poziomie odpowiada zasobowi rodzimego użytkownika języka, można więc przypuszczać, że motywacją do użycia słownika jest chęć pogłębienia wiedzy na temat słów, ich zastosowania, niuansów znaczeniowych, synonimii itp. Na poziomie B1, na którym 80% studentów zadeklarowało stosowanie tej strategii, potrzeba korzystania ze słownika wiąże się z koniecznością wyjaśnienia niezrozumiałych słów i lepszego zrozumienia całego tekstu. Tym bardziej zastanawia fakt, że żaden z ośmiorga studentów badanych przy użyciu protokołu werbalnego w drugim etapie badań, nie zastosował tej strategii. Przypomnieć należy, że podczas pierwszego etapu badań zaobserwowano jej użycie, co zresztą przyczyniło się do uwzględnienia strategii w typologii. Wyjaśnieniem tego zjawiska może być typ zadania i jego wpływ na dobór strategii. W przypadku zadania bardziej pragmatycznego (etap 2) uczący się nie odczuwali potrzeby szczegółowego zrozumienia czytanych tekstów, istotne było dla nich wydobywanie konkretnej informacji i zastosowanie jej do skutecznej realizacji zadania. Pierwszy etap badania przewidywał zadanie częściowe teoretyczne, zakończone dodatkowo quizem leksykalnym, stąd u uczestników większa koncentracja na językowym aspekcie czytanych artykułów.

Duże znaczenie w rozumieniu nieznanych słów odgrywa w przypadku badanych kontekst, blisko 86 procent ankietowanych deklaruje odwoływanie się do tej strategii. Znamienna wydaje się rozbieżność wyników ze względu na poziom biegłości językowej badanych. W przypadku uczących się na poziomie B1, aż 80% respondentów stara się zrozumieć znaczenie słowa z kontekstu często lub bardzo często, podczas gdy na poziomie B2, C1 i C2 jest to blisko 90 procent. Dzieje się tak

z pewnością dlatego, że na poziomie B1 uczący się dysponują zbyt małym zasobem słów, aby sprawnie i efektywnie wykorzystać tę strategię. Satysfakcję przynosi natomiast fakt, że mimo wszystko wiele osób taki wysiłek podejmuje. Ta strategia znalazła się na piątym miejscu wśród najczęściej wskazywanych podczas badań prowadzonych przez Andersona (2003).

Ponad połowa ankietowanych przyznaje, że podczas czytania polskojęzycznych tekstów w Internecie korzysta z ilustracji, map i wykresów, które uzupełniają tekst. Wyniki te potwierdziły tendencje zaobserwowane podczas pierwszego i drugiego etapu badań. Jak podkreśla Schmar – Dobler (2003) odpowiednie korzystanie z licznych treści internetowych, rozbudowanych o elementy graficzne, znacząco wpływa na efektywność czytania online. Elementy te bowiem, przy umiejętnym wykorzystaniu, stają się pomocne podczas czytania, mogą jednak równocześnie rozpraszać czytelnika lub odciągać jego uwagę od celu zadania. Również Cohen (2009) wśród sześciu strategii, których powinni uczyć się studenci, wymienia umiejętność czytania i interpretowania wizualnych elementów tekstu, takich jak wykresy, tabele, diagramy, ale także układ strony oraz rozmieszczenie hiperłączy.

Wśród strategii globalnych najczęściej stosowaną przez studentów okazała się polegająca na odwoływaniu do własnej wiedzy. Również w tym przypadku częstotliwość stosowania strategii skorelowana była z poziomem zaawansowania językowego. Co warto podkreślić, wszyscy respondenci z poziomu C2 zadeklarowali, że często lub bardzo często odwołują się do tej strategii. Aktywizowanie dotychczasowej wiedzy jest strategią wspólną dla tekstów drukowanych i internetowych. Jak wykazały badania (Cohen 2009, Schmar-Dobler 2003) wykorzystanie posiadanej wiedzy i doświad-

czeń związanych z poruszaniem w tekście tematem wpływa na efektywność czytania oraz pozyskiwania informacji.

Zastanawiać powinien fakt, że świadomość celu, w jakim czyta się tekst, nie jest tak duża, jak spodziewano się tego po analizie materiału zebranego podczas pierwszego i drugiego etapu badań. Załedwie 40 procent respondentów bardzo często lub często pamięta, po co czyta dany tekst. 34 procenty robią to tylko czasami. Świadomość celu lektury jest wyższa na wyższych poziomach zaawansowania. Wielu badaczy (Bennet 2007, Cohen 2009, Schmar-Dobler 2003) podkreśla znaczenie tego aspektu, postulując formułowanie przez uczących odpowiednich pytań przed rozpoczęciem czytania i nastawione na zdobycie konkretnej informacji analizowanie tekstu. Zadawanie konkretnych pytań do tekstu ma w przypadku czytania online nawet większe znaczenie, niż podczas lektury tekstów drukowanych. Schmar-Dobler (2003) podkreśla, że podczas czytania online czytelnik musi cały czas pamiętać o pytaniach do tekstu, aby nie zgubić się lub nie zboczyć z drogi. Ważne jest więc, aby nauczyciele uwrażliwiali studentów na tę strategię metakognitywną, gdyż jej stosowanie może wpływać na bardziej efektywne pozyskiwanie informacji z tekstu.

Co ciekawe, jedynie jedna trzecia ankietowanych często lub bardzo często porzuca zbyt trudny tekst, natomiast blisko połowa czyta go jeszcze raz dla lepszego zrozumienia.

Jeśli chodzi o tłumaczenie tekstu na język ojczysty studentów, znów widać korelację częstości stosowania tej strategii z poziomem biegłości językowej. Co oczywiste, im wyższy poziom tym rzadziej uczący się odczuwają potrzebę tłumaczenia tekstu na język rodzimy.

Odpowiedzi uzyskane na pytania dotyczące pracy z tekstem różniły się nieco od spodziewanych. Ponieważ

uczestnicy pierwszego i drugiego etapu badań sygnalizowali potrzebę bardziej namacalnego kontaktu z tekstem – notowania na nim czy drukowania go, wydawało się, że podobne tendencje zarysują się w badaniach ankietowych. Analogiczne obserwacje poczynił w swoich badaniach Son (2003), podkreślając potrzebę oswojenia przez studentów nowej formy prezentowania treści, jaką jest hipertekst. Tymczasem wyniki trzeciego etapu badań pokazują, że respondenci w niewielkim stopniu odczuwają potrzebę notowania na tekście, przeklejania jego fragmentów, czy drukowania go. Wynika to zapewne z coraz większego obycia w zakresie korzystania z materiałów online oraz coraz większej dostępności i wygody używania narzędzi do tego przeznaczonych.

3.3. Wnioski

Poczynione obserwacje potwierdzają wnioski wysnute przez Carr'a (2013), dotyczące zmieniającego się sposobu czytania przez ludzi oraz faktu, że częste korzystanie z Internetu przyczynia się do zatracania umiejętności dłuższej koncentracji oraz głębszego wejścia w tekst. Podobnie studenci podczas realizacji zadania w dużej mierze przeglądali tekst zamiast go czytać, wylawiali słowa kluczowe, linki, istotne informacje, nie zatrzymując się na warstwie językowej. Wynika stąd niezbicie, że do wywołania większej koncentracji na tekście konieczne jest odpowiednio sformułowane zadanie, przemyślane we wszystkich jego aspektach, stymulujące czytelnika/uczącego się do podążania tokiem sugerowanym przez nauczyciela, w celu pozyskania wszelkich wyrafinowanych i subtelnych warstw znaczeniowych i językowych tekstu.

Drugą istotną obserwacją jest niewystarczająca świadomość celu czytania, deklarowana przez uczestników badań ankietowych. Tu uświadomić należy ważną rolę nauczyciela, aby nad poczuciem

obecności tego celu pracować i wpływać na bardziej efektywne czytanie przez studentów w Internecie, poprzez tworzenie specjalnej struktury poleceń, wymuszających głębszą refleksję nad zadanym materiałem językowym.

Często wykorzystywaną przez studentów strategią jest natomiast odwoływanie się do własnej wiedzy oraz korzystanie z obudowy graficznej tekstu. Oba typy działań sprzyjają pełniejszemu zrozumieniu czytanych treści. Warto więc, konstruując zadania, uwzględniać ten aspekt, a nawet w sposób celowy pozyskiwać informacje na temat zainteresowań adresatów ćwiczeń, aby w późniejszym postępowaniu stworzyć im szansę prezentacji i wykorzystania posiadanej już przez nich wiedzy, ogólnej i językowej, co w istotny sposób wzmacnia motywację uczących się, a w efekcie skuteczność i efektywność pozyskiwanych sprawności językowych.

Interpretacja przytaczanych wyników badań przyczyniła się do sformułowania implikacji dla dydaktyki i nadania im praktycznego wymiaru. Dzięki temu poczynione obserwacje mogą przekładać się na konkretne propozycje rozwiązań dydaktycznych oraz pozwolić na efektywne i świadome wykorzystywanie nowych technologii podczas zajęć językowych.

4. Implikacje dla dydaktyki

Przeprowadzone przez autorkę badania i analiza wyników mają na celu wprowadzenie istotnych propozycji dla celów dydaktyki, polegających na wypracowaniu odpowiednich procedur stymulujących studentów do specyficznego, kontrolowanego i pogłębionego, a przede wszystkim świadomego korzystania z zasobów Sieci, poprzez właściwy wybór i dobór hipertekstów. Użytkownicy polskich zasobów Internetu, rekrutujący się spośród uczących się języka polskiego jako obcego, mają szansę otrzymywać optymalną instrukcję czy wskazówki,

pozwalające nie tylko śledzić informacje językowe prezentowane za pomocą komputera, ale także wpływać na sposób pracy z tekstami, ich krytyczny ogląd oraz kreatywne przetwarzanie, wynikające z czytania ze zrozumieniem.

Świadomość, jakiego typu strategię oraz w jakim stopniu wykorzystują je uczący się języka polskiego podczas czytania polskich stron internetowych, pozwala na zaprojektowanie zadań nastawionych na osiągnięcie konkretnych celów.

Jak stwierdzono po analizie zgromadzonych danych, studenci dość pobieżnie czytają zamieszczone w Sieci teksty. Nie bez znaczenia i wpływu na taką sytuację pozostaje typ zadania oraz sposób jego sformułowania przekazany studentom do realizacji. Zadania bardziej pragmatyczne wymagają zgromadzenia konkretnych informacji, bez potrzeby dokładnej lektury tekstu, podczas gdy te o bardziej teoretycznym nachyleniu nakłaniają do wnikliwego czytania. Mając to na uwadze, nauczyciele mogą odpowiednio planować zadania oraz ćwiczenia, kładąc nacisk na te ich aspekty, które wymagają czytania globalnego, selektywnego lub szczegółowego.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że wciąż wielu nauczycieli języka polskiego jako obcego podchodzi z dystansem do wykorzystywania zasobów Sieci podczas zajęć, traktując tę aktywność raczej jako element rozrywki, niż metodę nauczania. Brakuje przykładów zadań realizowanych w oparciu o informacje znalezione w Internecie oraz wskazówek, w jaki sposób je planować oraz jakie zagadnienia gramatyczne i leksykalne rozwijać podczas ich wykonywania.

Zaproponowane poniżej zadania mają uzupełnić tę lukę i stanowić inspirację dla tych nauczycieli, którzy chcą efektywnie wykorzystać nowoczesny, atrakcyjny, a przy tym specyficzny sposób pracy, ko-

respondujący z nawykami młodego pokolenia, korzystającego obficie z zasobów Sieci. Warto też podjąć trud wpływania na jakość pracy z Internetem, co może w efekcie przełożyć się nie tylko na nauczanie językowe, ale też na ogólne podejście do hipertekstów i korzystania z ich wręcz niewyczerpanych zasobów i możliwości.

Autorska propozycja zadań powstała w oparciu o *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* opracowane przez zespół specjalistów z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Planując formy ćwiczeń, uwzględniono również schemat realizacji zadań opracowany przez Iwonę Janowską (2011) oraz wskazówki dotyczące technik nauczania czytania w języku obcym zawarte w *ABC Metodyki Nauczania Języka Polskiego jako Obcego* autorstwa Anny Seretny i Ewy Lipińskiej (2005).

Janowska (2011: 249) proponując trzyetapowy plan pracy nad zadaniem, podkreśla, że pierwszy etap ma na celu prezentację zagadnienia, zogniskowanie uwagi uczących się oraz wprowadzenie elementów językowych potrzebnych do realizacji zadania. Autorka wskazuje również, że w tym momencie można zaangażować uczących się w prace przygotowawcze do realizacji zadania. Drugi etap stanowi pracę nad realizacją zadania oraz prezentację rezultatów. Janowska (2011: 249) zwraca uwagę, że:

(...) nie zawsze poprawne wykonane zadanie prowadzi do restrukturyzacji nabytej wiedzy i umiejętności (interjęzyka), i na odwrót, restrukturyzacja wiedzy i umiejętności nie jest gwarantem poprawności wyniku zadania (Janowska 2011: 249).

Ostatni etap stanowić powinien swego rodzaju refleksję – autorka proponuje powrót do poznanego słownictwa oraz struktur gramatycznych, a także ewaluację wykonanego zadania.

Opisując pracę z tekstem Seretny i Lipińska (2005: 200-202) podobnie propo-

nują trzy etapy tego procesu, wyróżniając techniki poprzedzające czytanie, towarzyszące czytaniu oraz stosowane po zakończeniu czytania. Wśród technik poprzedzających czytanie autorki wymieniają przypomnienie leksyki oraz niezbędnych zagadnień gramatycznych, a także techniki ogniskujące uwagę, jak: rozmowa, stymulacja przy pomocy ilustracji, odgadywanie tematyki tekstu na podstawie słów kluczowych, tytułów i śródtytułów. Techniki towarzyszące czytaniu są prezentowane przez autorki w odniesieniu do rozumienia globalnego, selektywnego i szczegółowego oraz technik mieszanych. Wśród technik stosowanych po czytaniu wskazuje się: nadawanie tytułów lub śródtytułów, uzupełnianie lub korektę streszczenia czy dyskusję na temat poruszony w tekście.

Zaproponowane poniżej zadania mogą być z powodzeniem realizowane podczas zajęć tradycyjnych, komplementarnych oraz zdalnych. W przypadku kursów prowadzonych poza Polską dostęp do polskojęzycznych stron umożliwi studentom zapoznanie się z aktualnymi wydarzeniami w naszym kraju, realiami, wypowiedziami i opiniami Polaków, co bez użycia Internetu byłoby znacznie utrudnione. Podczas planowania zadań pamiętano o postulatcie Janowskiej (2011: 175), że:

Każde zadanie powinno być umotywowane jakąś potrzebą, posiadać wyraźny, dostrzegalny cel, którego realizacja przynosi identyfikowalny rezultat. Niezależnie od typu i charakteru, każde zadanie prawidłowo skonstruowane jest działaniem spójnym i zorganizowanym, ukierunkowanym na odkrywanie i przekazywanie znaczeń, posiada związek z rzeczywistością pozaszkolną i uruchamia proces uczenia się.

W niniejszym artykule przywołana została propozycja zajęć na poziomie B1. W *Programach nauczania języka polskiego*

jako obcego (2011: 73) wskazano, że uczący się na poziomie B1 powinni:

(...) rozumieć temat, główne myśli, intencje, a także konkretne informacje zawarte w tekstach o przejrzystej strukturze, napisanych w standardowej odmianie języka (Programy 2011: 73).

W katalogu tematycznym wskazano natomiast temat *Podróże i środki transportu*. Pamiętając również o tym, że przeznaczone do realizacji przez studentów zadania powinny być im bliskie i zbliżone do realnego życia, zaproponowano zadanie polegające na zaplanowaniu tygodniowego urlopu.

Niezbędne jest przygotowanie uczących się pod względem leksykalnym i gramatycznym do realizacji zadania. Tabela 18 prezentuje zagadnienia, które należy uwzględnić podczas wprowadzenia językowego oraz propozycję zagadnień gramatycznych, które można wprowadzić i utrwalić przy okazji realizacji zadania.

Realizacja zadania wraz z efektywną pracą indywidualną i grupową pozwoli studentom opanować umiejętność krytycznego czytania łatwych tekstów użytkowych, takich jak oferty biura podróży, rozkład jazdy, oferty punktów noclegowych oraz prognoza pogody i ogólna charakterystyka klimatu w danym miejscu. Uczący się potrafią również zgromadzić oraz zaprezentować najważniejsze informacje dotyczące miejsc i związanych z nimi atrakcji turystycznych oraz kulturalnych.

Podczas pracy w parach i grupach uczący się doskonalią umiejętność argumentowania i prezentowania własnej opinii oraz przedstawiania kontrargumentów do opinii współmówców, a także ilustrowania swoich poglądów przykładami. Warto przedstawić studentom struktury potrzebne do wyrażania swojej opinii (Uważam, że... Moim zdaniem...,

Zaplanujcie wymarzony urlop
Etap poprzedzający wykonanie zadania
1. Elementy treningu strategicznego. 2. Wprowadzenie do tematu zadania – ogniskowanie uwagi: 3. Uczący się wybierają spośród licznych zdjęć prezentujących różne sposoby spędzania wolnego czasu, jedną fotografię, która najlepiej oddaje ich preferencje w tym zakresie. 4. Na forum klasy uczący się prezentują i uzasadniają swój wybór. 5. Ćwiczenia językowe: 6. Podczas wypowiedzi uczących się na tablicy powstaje mapa skojarzeń, która tworzy swoisty bank językowy. 7. Uczący się grupują słowa według kategorii: środki transportu, baza noclegowa, miejsca, sposoby spędzania czasu, akcesoria. 8. Uczący się mają do wykonania serię ćwiczeń językowych, mających na celu rozbudowanie i utrwalenie słownictwa związanego z tematem oraz przypomnienie struktur umożliwiających wypowiadanie swojej opinii, wyrażanie aprobaty bądź dezaprobaty. 9. Przygotowanie do realizacji zadania: 10. Uczący się zostają podzieleni na grupy. 11. Nauczyciel prezentuje szczegóły zadania oraz wręcza niezbędne materiały. 12. Uczący się zapoznają się z materiałami, zadają ewentualne pytania i planują pracę nad realizacją zadania.
Realizacja zadania
Uczący się pracują w trzyosobowych grupach. 1. Każdy uczący się ma przy pomocy Internetu znaleźć dwie propozycje na spędzenie urlopu. Czytając oferty, uczący się muszą uzupełnić w tabeli informacje, które dotyczą typu wyjazdu – indywidualny/grupowy; miejsca, terminu, pogody, środka transportu, miejsca noclegu i wyżywienia. 2. Uczący się prezentują swoje propozycje na forum grupy. 3. Następuje faza negocjacji, w wyniku której mają zostać wybrane trzy najlepsze oferty. 4. Każdy z uczących się wybiera jedną ofertę i opracowuje jej szczegóły – sprawdza np. jaka jest pogoda w danym miejscu, jakie są atrakcje, co można tam robić. 5. Znowu następuje faza prezentacji zgromadzonych wiadomości oraz negocjowanie i ostateczny wybór jednej oferty. 6. Uczący się przygotowują prezentację swojej propozycji spędzenia urlopu i starają się ją jak najlepiej zareklamować na forum klasy, uzasadniając, dlaczego ich zdaniem ta oferta jest tak atrakcyjna.

Etap po realizacji zadania
1. Nauczyciel komentuje przygotowane przez uczących się prezentacje, koryguje ewentualne błędy, proponuje zastąpienie często powtarzających się słów synonimami. Przed podaniem właściwej odpowiedzi konsultuje się z resztą klasy. 2. Nauczyciel pyta uczących się o przebieg poszukiwania informacji, o stopień zrozumienia czytanych tekstów, ewentualne trudności i sposoby radzenia sobie z nimi. 3. Wspólnie z uczącymi się nauczyciel omawia przebieg negocjacji i ewentualne problemy związane z wyborem jednej, najlepszej oferty. Przypomina jeszcze raz o zasadach dyskusji i sposobach argumentowania.

Tabela 1. Etapy zadania dla poziomu B1 (oprac. wł.)

Nie zgadzam się z Twoją opinią... itp.) oraz zaproponować wspólne stworzenie zasad prowadzenia dyskusji.

Zaproponowane zadanie można realizować także podczas kursów komplementarnych lub zdalnych. Wtedy faza ćwiczeń ogniskujących uwagę oraz językowych odbywa się z wykorzystaniem platformy internetowej, na której prezentuje się potrzebne słownictwo i struktury oraz opracowuje zestaw ćwiczeń i quizów utrwalających. Na tę część przeznaczyć można około pięciu jednostek lekcyjnych na przestrzeni tygodnia. Swoje preferencje dotyczące spędzania wolnego czasu uczący się mogą zaprezentować przy użyciu nagrania wideo, a praca w grupach odbywać się może przy pomocy wideokonferencji. W przypadku zajęć komplementarnych pierwsza i trzecia faza odbywać się mogą w sali lekcyjnej, natomiast sama realizacja zadania, poza prezentacją rezultatów, za pośrednictwem Internetu.

Realizując kolejne etapy zadania uczący się czytają teksty internetowe w sposób globalny, szczegółowy i selektywny. Mają także okazję do zastosowania różnych strategii, które powinny zostać omówione w ostatniej fazie zadania. Realizację za-

dania powinny zaś poprzedzić wybrane elementy treningu strategicznego.

5. Podsumowanie

Celem treningu strategicznego jest nauczenie studentów stosowania określonych sposobów pracy z tekstem internetowym. Nauczyciele mogą efektywnie wprowadzać ćwiczenia rozwijające zakres działań strategicznych bez konieczności prezentowania uczącym się teoretycznej wiedzy na ich temat. Nauczyciele poprzez dokładne zaplanowanie i przygotowanie jednostki lekcyjnej mogą równocześnie kształcić zdolności językowe uczących się.

Z prowadzonego systematycznie i zintegrowanego z tokiem zajęć treningu strategicznego skorzystają zarówno słabsi, jak i lepsi uczniowie. Ważne, aby już od najniższych poziomów wprowadzać jego elementy, wyjaśniać jakie strategie (działania) powinno się podejmować w określonej sytuacji, które będą bardziej adekwatne. Z czasem uczący się wypracują swój zestaw strategii, który pozwoli im efektywnie czytać teksty internetowe i sprawnie wydobywać z nich potrzebne informacje, a następnie przetwarzać je na użytek realizowanego zadania.

Leksyka	• środki komunikacji, sposoby podróżowania, słownictwo związane z rezerwacją i kupnem biletów na pociąg, samolot, autobus; • słownictwo charakterystyczne dla rozmów na dworcu autobusowym, kolejowym i na lotnisku; • nocleg – hotel, motel, pensjonat, kamping, kwatery prywatne, pokoje gościnne, rezerwacja noclegu; • komunikacja miejska – planowanie podróży, połączenia, przesiadki, tramwaj, autobus, taksówka; • wycieczki – krajowe, zagraniczne, zorganizowane (biura podróży), na własną rękę; • rodzaje bagażu – walizka, torba, plecak; • dokumenty niezbędne w podróży – np. paszport; • atrakcje turystyczne – zabytki, ciekawe miejsce, ciekawe historie; • pory roku, cechy klimatu, pogoda;
Gramatyka	• stopniowanie przymiotników i przysłówków (<i>Nad Bałtykiem będzie znacznie zimmniej, niż w Chorwacji. Najlepszym wyborem będzie wyjazd w góry. Pobyt w SPA jest droższy niż się spodziewałam. Musimy się szybko zdecydować na ten lot, jeśli chcemy mieć tańsze bilety.</i>); • tryb oznajmujący (<i>Będziemy mieszkać na polu namiotowymi niedaleko schroniska. Ta oferta dotyczy jedynie zakwaterowania. Zdecydowałam się na lot bezpośredni.</i>); • tryb przypuszczający (<i>Gdybyś miała prawo jazdy, nie musiałybyśmy jechać pociągiem. Zapomniałabym paszportu, dziękuję, że mi przypomniiałś. Znalazłabyś hotel? Ja zajmę się transportem.</i>);

Tabela 2.. Zagadnienia gramatyczne i leksykalne dla poziomu B1 (oprac. wł.)

BIBLIOGRAFIA:

1. Anderson N. J., 2003, *Scrolling, Clicking and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language*, "The Reading Matrix", vol.3, nr 3.
2. Bennett P., 2007, *Connecting through Text: Reading Hypertext at the First Year Collage Level*.
3. Bialystok E., 1990, *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-language Use*, Blackwell, Oxford.
4. Brown H.D., 1980, *Principles and practices of language learning and teaching*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nowy Jork.
5. Carr N., 2013, *Płytki umysł, jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice.

6. Chun, D. M., Plass, J. L., 1997, *Research on text comprehension in multimedia Environments*, "Language Learning and Technology" 1 (1).
7. Cohen V.L., 2006, *Strategies for Comprehending Electronic Text in Digitally Mediated Times*, <http://www.formatex.org/micte2006/pdf/170-174.pdf>.
8. Coiro, J., 2003, *Reading Comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies*, „Reading Online”. Cohen V.L., 2006, *Strategies for Comprehending Electronic Text in Digitally Mediated Times*, <http://www.formatex.org/micte2006/pdf/170-174.pdf>.
9. Janowska, I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
10. Konishi M., 2003, *Strategies for Reading hypertext by japanese ESL learners*, "The Reading Matrix", vol.3, nr 3.
11. Miodunka W. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy od A1-C2*, Kraków.
12. Nunan D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge.
13. O'Malley M., Uhl Chamot A., 1990, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
14. Oxford R., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle & Heinle, Boston.
15. Prizel-Kania A., 2013, *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*, Kraków.
16. Rubin J., 1975, *What the "good language learner" can teach us*, „TESOL Quarterly", 9, s. 41–51.
17. Schmar-Dobler, E., 2003, *Reading on the Internet: The link between literacy and technology*, w: „Journal of Adolescent & Adult Literacy", 47(1).
18. Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
19. Singhal M., 2001, *Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers*, "The Reading Matrix", vol.1, nr 1.
20. Szerszeń P., *Media elektroniczne w glottodydaktyce. Zmiany w edukacji obcojęzycznej i ich implikacje w nauczaniu zinstytucjonalizowanym*, *Języki Obce w Szkole* nr 5/2010, s. 55 – 59.
21. Willing K., 1988, *Learning styles in adult migrant education*, National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney.