

# neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO  
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO  
NR 48/1

## **Różnice indywidualne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: uczeń**

pod redakcją

**Adriany Biedroń**

Poznań – Słupsk 2017

### **Redakcja**

Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – redaktor naczelny  
Anna Jaroszewska (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy  
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski) – redaktor pomocniczy  
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy  
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji  
Jolanta Knieja (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) – sekretarz redakcji  
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

### **Rada Naukowa**

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)  
Karl-Dieter Bünning (Universität Duisburg)  
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)  
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)  
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)  
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)  
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)  
Bonny Norton (University of British Columbia)  
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)  
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)  
David Singleton (Trinity College)  
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)  
Steve Walsh (Newcastle University)  
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)  
Halina Wiśla (Uniwersytet Śląski)  
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

### **Redaktorzy tematyczni**

Krystyna Drożdżał-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – glottodydaktyka/językoznawstwo  
Leszek Berezowski (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka  
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

### **Redaktorzy językowi**

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – język niemiecki  
Wolfgang Butzkamm (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen) – język niemiecki  
Sébastien Ducourtioux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski  
Melanie Ellis (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrze) – język angielski  
Anna Paprocka (Instytut Europy Środkowo-Wschodniej) – język polski

### **Redaktor statystyczny**

Monika Dorota Adamczyk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

### **Redaktor techniczny**

Piotr Bajak

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

### **Adres redakcji**

Urszula Paprocka-Piotrowska  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II  
Al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin  
paprocka@kul.pl

Jolanta Knieja  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej  
ul. Sowińskiego 17, 20-040 Lublin  
jolanta.knieja@poczta.umcs.lublin.pl

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

## **SPIS TREŚCI**

**WPROWADZENIE:** Adriana Biedroń 5

### **ARTYKUŁY**

1. Mirosław Pawlak – *Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne* 9
2. Adriana Biedroń – *Zdolności językowe i inteligencja w nauce języka obcego – teoria naukowa a praktyka dydaktyczna* 29
3. Maciej Smuk – *Pisemna autonarracja w badaniu różnic indywidualnych w glottodydaktyce* 41
4. Dorota Pudo – *Subiektywne teorie na temat uczenia się języka obcego studentów romanistyki* 55
5. Aleksandra Wach – *Odniesienia do języka ojczystego jako strategia uczenia się gramatyki języka obcego: perspektywa polskich uczniów języka angielskiego* 73
6. Jakub Przybył – *Determinanty korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego przez studentów poznańskich uczelni* 89
7. Jakub Przybył, Malwina Małowska, Klaudia Chmielewska, Marta Gawek, Małgorzata Grzymała – *Różnice w korzystaniu ze strategii uczenia się języka angielskiego przez studentów: wnioski z badania* 105
8. Małgorzata Baran-Łucarz – *Motywacja do nauki języka angielskiego w drugiej klasie szkoły podstawowej* 119
9. Anna Grabowska – *Cechy użytkowników języków obcych sprzyjające interkomunikacji (komunikacji w językach pokrewnych)* 143

**SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM** 159



## WPROWADZENIE

Niniejszy numer *Neofilologa* (48/1) został poświęcony teoretycznym i praktycznym zagadnieniom dotyczącym różnic indywidualnych w odniesieniu do uczenia języka obcego. Jest to pierwszy z kolei tom tematyczny stanowiący pokłosie Dorożnej Konferencji Naukowej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego pt. „Rola różnic indywidualnych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych”, zorganizowanej w dniach 5-7 września 2016, której współorganizatorem i gospodarzem był Zakład Filologii Angielskiej Akademii Pomorskiej w Słupsku.

Różnice indywidualne stanowią popularny, choć wciąż słabo zbadany obszar glottodydaktyki. Ponadto, w badaniach w tej dziedzinie odnotowuje się znaczące dysproporcje ilościowe: przeważają badania nad motywacją i strategiami uczenia się języka obcego, przy jednoczesnym deficycie analiz czynników takich jak inteligencja, zdolności językowe, pamięć oraz osobowość. Niniejszy tom zawiera dziewięć artykułów, prezentujących zarówno rozważania teoretyczne, jak i badania empiryczne dotyczące motywacji, strategii uczenia się języków obcych, zdolności, inteligencji i osobowości. Oprócz tradycyjnie rozumianych analiz różnic indywidualnych, zaprezentowane zostały metody badawcze jakościowe, takie jak autonarracja i analiza teorii subiektywnych. Różnorodność tematyczna temu pozwala na uchwycenie szerokiego spektrum czynników indywidualnych, zarówno w ujęciu ilościowym, jak i jakościowym.

Bieżący tom *Neofilologa* otwierają trzy artykuły, które mają na celu zdefiniowanie pojęć oraz przedstawienie kluczowych koncepcji i badań w omawianym obszarze.

W artykule „Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne”, **Mirosław Pawlak** przedstawia podstawowe pojęcia w dziedzinie badań nad różnicami indywidualnymi, podkreślając konieczność ujęcia dynamicznego, tj. uwzględniającego zmienność w czasie oraz interakcje środowiskowe. Autor określa cele artykułu jako dwojakie: z jednej strony jest to wskazanie, w jaki sposób dynamiczny charakter czynników indywidualnych może zostać uwzględniony przy prowadzeniu badań empirycznych,

natomiast z drugiej strony, celem autora jest prezentacja sugestii dotyczących indywidualizacji procesu kształcenia językowego.

Artykuł **Adriany Biedroń** zatytułowany „Zdolności językowe i inteligencja w nauce języka obcego – teoria naukowa a praktyka dydaktyczna” zawiera rozważania teoretyczne na temat relatywnie stałych czynników indywidualnych, tj. inteligencji i zdolności językowych. Autorka omawia aktualne teorie w dziedzinie studiów nad tymi czynnikami, z uwzględnieniem badań genetycznych i neurologicznych, jak również problemy i perspektywy badawcze. Artykuł zawiera także próbę odniesienia teorii naukowej do praktyki dydaktycznej, czyli diagnozę deficytów omawianych czynników, trening zdolności oraz proponowane przez badaczy rozwiązania specyficznych problemów w pracy z uczniem.

W artykule „Pisemna autonarracja w badaniu różnic indywidualnych w glottodydaktyce”, **Maciej Smuk** koncentruje się na niezwykle interesującym, choć rzadko badanym procesie, jakim jest autonarracja, czyli opowieść o sobie. Celem autora jest zaprezentowanie potencjału autonarracji, głównie w formie pisemnej, jako metody badawczej w glottodydaktyce. W pierwszej części artykułu omówione zostaje pojęcie autonarracji, zarys historii badań z wykorzystaniem tej metody oraz cechy autonarracji jako metody badawczej. Część empiryczną stanowi opis badania autonarracyjnego, przeprowadzonego przez autora.

Podobną perspektywę badawczą przyjmuje **Dorota Pudo** w artykule „Subiektywne teorie na temat uczenia się języka obcego studentów romanistyki”. Celem badania jakościowego omawianego przez autorkę było zgromadzenie i przeanalizowanie przekonań studentów romanistyki na temat uczenia się języka obcego, leżących u podstaw ich osobistych teorii uczenia się języka.

Kolejne trzy artykuły mają charakter empiryczny i dotyczą strategii uczenia się języka obcego.

Artykuł zatytułowany „Odniesienia do języka ojczystego jako strategia uczenia się gramatyki języka obcego: perspektywa polskich uczniów języka angielskiego”, autorstwa **Aleksandry Wach**, dotyczy strategii uczenia się gramatyki języka obcego ze szczególnym uwzględnieniem strategii opartych na odwoływaniu się do języka ojczystego uczniów. Autorka przedstawia zarys badań nad strategiami uczenia się gramatyki oraz krytycznie analizuje wyniki przeprowadzonego przez siebie badania jakościowego.

**Jakub Przybył** jest autorem artykułu zatytułowanego „Determinanty korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego przez studentów poznańskich uczelni”. W projekcie badawczym postawiono szereg pytań dotyczących związków między strategiami uczenia się języka angielskiego a innymi różnicami indywidualnymi, tj. osobowością uczącego się, jego poziomem kompetencji, płcią, miejscem pochodzenia, kierunkiem obranych studiów oraz typem uczelni. Nowatorskość projektu polega na skorelowaniu cech osobowości

ze strategiami uczenia się, co stanowi cenne źródło informacji dla nauczyciela i ucznia z perspektywy indywidualizacji procesu nauczania.

Podobny charakter ma kolejny projekt badawczy zaprezentowany w artykule **Jakuba Przybyła, Malwiny Małowskiej, Klaudii Chmielewskiej, Marty Gawek i Małgorzaty Grzymały** pt. „Różnice w korzystaniu ze strategii uczenia się języka angielskiego przez studentów: wnioski z badania”. Jak dowodzą autorzy, istnieją statystycznie istotne różnice w użyciu strategii pomiędzy studentami różnych kierunków studiów, jak również reprezentującymi różne poziomy zaawansowania językowego.

Motywacja dzieci do nauki języka obcego jest tematem poruszonym przez **Małgorzatę Baran-Łucarz** w artykule pt. „Motywacja do nauki języka angielskiego w drugiej klasie szkoły podstawowej”. Celem przeprowadzonego badania było zdiagnozowanie poziomu oraz rodzaju motywacji do uczenia się języka angielskiego wśród polskich drugoklasistów uczęszczających do jednej ze szkół podstawowych we Wrocławiu. Autorka dowodzi, iż pomimo popularności badań nad różnymi typami motywacji, motywacja polskich dzieci do nauki języka angielskiego pozostaje tematem wieloaspektowym i wciąż słabo zbadanym.

Celem artykułu autorstwa **Anny Grabowskiej** pt. „Cechy użytkowników języków obcych sprzyjające interkomunikacji (komunikacji w językach pokrewnych)”, zamykającego tom, jest refleksja nad różnicami indywidualnymi w perspektywie komunikacji w różnych językach, czyli interkomunikacji, a także podjęcie próby uszczegółowienia wykazu cech indywidualnych, pożądaných w takiej komunikacji. Artykuł ma charakter przeglądowy i opiera się w dużej mierze na teorii interkomprensji i interkomunikacji Balboniego.

Podsumowując, bieżący tom Neofilologa zawiera różnorodne artykuły dotyczące indywidualnych cech ucznia mających wpływ na naukę języka obcego. Różnorodność perspektyw, metod badawczych i opinii prezentowanych przez Autorów dowodzi, jak wieloaspektowym i złożonym tematem są różnice indywidualne. Wyrażam nadzieję, iż zaprezentowane tu teorie oraz badania empiryczne będą stanowiły źródło inspiracji dla czytelnika w badaniach naukowych.

*Adriana Biedroń*





***Miroslaw Pawlak***

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu

*pawlakmi@amu.edu.pl*

## **DYNAMICZNY CHARAKTER ZMIENNYCH INDYWIDUALNYCH – WYZWANIA BADAWCZE I IMPLIKACJE DYDAKTYCZNE**

### **Dynamic nature of individual difference factors: Research challenges and teaching implications**

Not so long ago individual difference factors were perceived as relatively stable attributes of learners and it appeared that their impact on the outcomes of the language learning process could be determined in a straightforward manner. There was a widespread belief that it was sufficient to design appropriate data collection instruments, carefully validate them, collect the requisite data concerning the variable in question as well as learners' attainment, and then apply the procedures of inferential statistics in order to arrive at conclusions in this respect (Dörnyei, 2005). Such findings could later be used as a point of reference for pedagogical implications for teachers. However, the findings of research conducted over the last decade, in particular such that has focused upon motivation and willingness to communicate (e.g., Dörnyei, MacIntyre and Henry, 2015), have clearly demonstrated that the situation is much more complicated, because such factors are subject to constant fluctuations, both over longer periods of time, sequences of classes, single lessons or even specific tasks implemented by teachers. This phenomenon brings with it a number of challenges, not only with respect to designing and conducting empirical studies but also in regard to the steps that should be taken to take account of learners' individual profiles. The main aim of the present paper is to demonstrate how the dynamic nature of individual difference factors can be accommodated in empirical research as well as elucidating its consequences for the individualization of the process of language learning in the classroom and beyond.

**Keywords:** individual differences; complex dynamic systems theory; motivation; willingness to communicate; language learning strategies

**Słowa kluczowe:** różnice indywidualne; teoria dynamicznych systemów złożonych; motywacja; gotowość komunikacyjna; strategie uczenia się

## 1. Wprowadzenie

Jeszcze nie tak dawno, około dwudziestu lat temu, badanie roli zmiennych indywidualnych w nauce języka obcego wydawało się rzeczą stosunkowo prostą i polegało przede wszystkim na określeniu związku między danym czynnikiem (np. motywacją, lękiem językowym, stylami uczenia się bądź użyciem strategii) a osiągnięciami w nauce języka obcego, które mogły być rzecz jasna różnie definiowane czy też operacjonalizowane (np. poprzez ocenę z danego języka otrzymaną przez uczącego się, jego samoocenę bądź wynik standaryzowanego testu). Innymi słowy, związek ten był postrzegany jako linearny, a zastosowanie odpowiednich procedur statystyki inferencyjnej (np. korelacji, analizy regresji czy też modelowania strukturalnego) umożliwiało wykazanie zależności między danym czynnikiem a poziomem opanowania języka, bądź też, co jest o wiele trudniejsze, określenie wpływu badanej zmiennej na ten poziom (Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ryan, 2015). Jak jednak pokazały badania przeprowadzone na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat, szczególnie te dotyczące motywacji czy gotowości komunikacyjnej (np. Dörnyei, MacIntyre i Henry, 2015; Pawlak, 2012a; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak i Bielak, 2016; Shoaib i Dörnyei, 2005; Waninge, Dörnyei i de Bot, 2014), sytuacja jest bardziej skomplikowana niż mogłoby się wydawać. Tego typu zmienne nie są bowiem stabilnymi atrybutami jednostki, ale podlegają ciągłym zmianom, zarówno w dłuższej perspektywie czasowej, z roku na rok czy z miesiąca na miesiąc, jak i w o wiele krótszym czasie, z jednej lekcji na drugą czy nawet podczas tych samych zajęć, na przykład w zależności od wykonywanego zadania. W oczywisty sposób taki stan rzeczy stanowi niemałe wyzwanie nie tylko dla specjalistów podejmujących wysiłki mające na celu zgłębienie roli czynników indywidualnych w nauce języka obcego, ale także dla nauczycieli starających się uwzględnić w mniejszym lub większym stopniu profile swoich uczniów w trakcie planowania i prowadzenia lekcji i zajęć. Ci pierwsi muszą bowiem poszukiwać narzędzi badawczych, za pomocą których możliwe jest uchwycenie dynamicznego charakteru określonych zmiennych o charakterze indywidualnym oraz ich relacji z innymi czynnikami, podczas gdy ci drudzy muszą przede wszystkim uzmysłowić sobie, że nie wystarczy dostosowanie podejmowanych działań dydaktycznych do

atrybutów poszczególnych uczących się, co samo w sobie jest bardzo trudne, o ile w ogóle możliwe (por. Pawlak, 2013), ale że działania te muszą uwzględniać zmienność tych atrybutów, co stanowi niewątpliwie ogromne wyzwanie. Biorąc pod uwagę tego typu kwestie, celem niniejszego artykułu jest z jednej strony wskazanie, w jaki sposób dynamiczny charakter czynników indywidualnych może zostać uwzględniony przy prowadzeniu badań empirycznych, a z drugiej wyjaśnienie, co taka sytuacja oznacza dla indywidualizacji procesu kształcenia językowego w klasie i poza nią. Na początku omówione zostaną krótko kluczowe kwestie dotyczące różnic indywidualnych w nauce języka obcego, a następnie punkt ciężkości przesunięty zostanie na prezentację kontrastu pomiędzy tradycyjnym podejściem do badań nad czynnikami indywidualnymi i tym uwzględniającym ich dynamikę. W drugiej części artykułu zaprezentowane zostaną przykłady badań empirycznych, które pozwoliły na lepsze poznanie dynamiki czynników indywidualnych w skali makro, tj. w dłuższej perspektywie czasu, i w skali mikro, tj. w odniesieniu do ich zmian w obrębie jednych zajęć i wykonywanego ćwiczenia czy zadania. Na zakończenie zaprezentowana zostanie garść sugestii dotyczących celów i metodologii przyszłych projektów badawczych w tym zakresie oraz stopnia, w jakim wyniki tych badań mogą się przyczynić do bardziej skutecznego nauczania języków obcych.

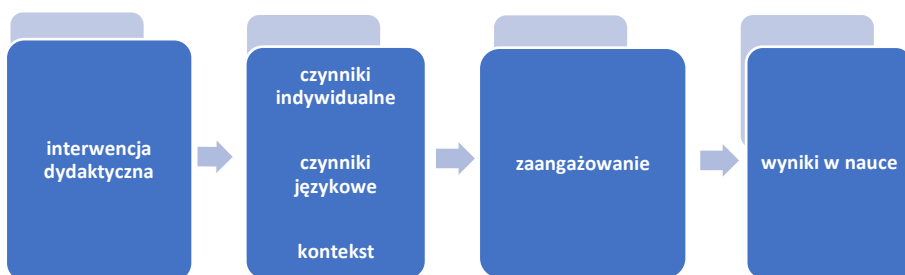
## **2. Różnice indywidualne – definicje, klasyfikacje i rola w nauce języka obcego**

Choć istnieje wiele publikacji dotyczących różnic indywidualnych w nauce języka obcego (np. Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ryan, 2015; Dörnyei i Skehan, 2003; Ehrman, Leaver i Oxford, 2003; Gregersen i MacIntyre, 2014; Pawlak, 2012a; Skehan, 1989), brak jest jak do tej pory konsensusu co do definicji tego typu czynników oraz optymalnego sposobu ich klasyfikacji. Dörnyei (2005: 4) wyjaśnia, że dotyczą one względnie stałych cech, co do których poszczególne osoby mogą się różnić, opisując stabilne i systematyczne odchylenia od tego, co można by uznać za normę. Pojawia się jednak kilka kluczowych pytań związanych dla przykładu z tym, czy czynniki te są wrodzone, czy też kształtują się pod wpływem oddziaływania środowiska, w jakim stopniu są one niezależne, a w jakim tworzą pewne złożone konglomeraty, w jakim zakresie zmieniają się wraz z upływem czasu, również pod wpływem interwencji dydaktycznej (np. treningu strategii uczenia się), w jakim stopniu ich rola różni się w zależności od kontekstu i w końcu, czy ich wpływ jest taki sam w odniesieniu do różnych podsystemów i sprawności (por. Pawlak, 2012a, 2013). Co więcej, brak jest zgody wśród specjalistów co do definicji pewnych czynników, co jest dla przykładu doskonale widoczne w dyskusjach dotyczących tego, czy style uczenia się należy odróżnić od stylów kognitywnych, czy inteligencja stanowi integralną

część zdolności językowych i czy w ogóle możliwe jest odróżnienie strategii uczenia się od innych, typowych działań podejmowanych przez uczących się, które nie mają charakteru strategicznego (Brown, 2014; Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ryan, 2015; Dörnyei i Skehan, 2003; Ellis, 2008; Pawlak, 2012a). Choć może wydawać się to zdumiewające, biorąc pod uwagę ogromną liczbę projektów badawczych nad rolą różnych czynników indywidualnych, pojawiają się też wątpliwości co do tego, czy niektóre zmienne, takie jak przekonania czy strategie, powinny być tym mianem w ogóle określane (Dörnyei, 2005, 2009a; Dörnyei i Ryan, 2015). Nie mniej istotne jest pytanie o podstawy teoretyczne, na których opiera się rozumienie badanego konstruktów, ponieważ, dla przykładu, definicja motywacji odwołująca się do teorii Gardnera (1985) będzie w dużej mierze inna niż ta proponowana na podstawie teorii idealnego „ja” językowego (Dörnyei, 2009b). W końcu w literaturze znaleźć można wiele klasyfikacji czynników indywidualnych, które bardzo się między sobą różnią, a specjaliści często umiejętnie unikają odniesień do zmiennych, które są najbardziej kontrowersyjne, a może po prostu pobieżnie zbadane, takich jak inteligencja, wiek, płeć, różnego rodzaju deficyty czy też czynniki związane z osobą nauczyciela (Pawlak, 2012a). Mimo że tego typu sprzeczności i braki da się w jakimś zakresie usprawiedliwić w podręcznikach dla przyszłych nauczycieli języków obcych, to spore zdziwienie musi budzić fakt, że są one także normą w poważnych publikacjach naukowych, które są ważnym punktem odniesienia dla teoretyków i badaczy. Jest rzeczą oczywistą, że tego typu problemy powodują ogromne trudności w planowaniu i prowadzeniu badań empirycznych, niezależnie od tego, czy traktują one określone czynniki jako stabilne atrybuty uczących się, czy starają się uwzględniać ich dynamikę.

Z punktu widzenia nauczyciela fundamentalne znaczenie ma to, czy i w jakim stopniu indywidualne profile uczących się można w jakiś sposób kształtować. Większość badaczy stoi na stanowisku, że uzasadniony jest w tym przypadku podział na czynniki, które są stabilne i w związku z tym niezwykle trudne bądź nawet niemożliwe do modyfikacji, jak również te, które da się w jakimś zakresie formować przy pomocy odpowiedniej interwencji dydaktycznej. Jeśli chodzi o tę pierwszą grupę, to obejmuje ona na przykład wiek, inteligencję, zdolności językowe czy też osobowość, podczas gdy w tej drugiej znalazłyby się takie zmienne jak pamięć robocza, style i strategie uczenia się, motywacja, gotowość komunikacyjna, lęk językowy i przekonania uczących się (Biedron i Pawlak, 2016; Cohen, 2010). Jest też jednak sporo specjalistów, także tych najbardziej znanych, którzy przyjmują założenie, że wszystkie zmienne indywidualne da się w mniejszym lub większym stopniu modyfikować (Mercer, 2012). I tak na przykład, pisząc o czynnikach poznawczych, takich jak zdolności językowe, pamięć robocza oraz inteligencje wielorakie, Gregersen i MacIntyre

(2014: 79) stwierdzają, że choć zmienne te są „(...) w miarę stabilne (być może w określonych obszarach) (...) mogą być kształtowane przez interwencję i doświadczenie”<sup>1</sup>. Choć w swojej monografii badacze ci prezentują szereg aktywności, które można w tym celu wykorzystać, pojawia się jednak kluczowe pytanie, czy nawet jeśli taka modyfikacja jest teoretycznie możliwa, to nauczyciele języka obcego dysponują odpowiednimi narzędziami i czasem, aby jej dokonać. Ta kwestia będzie omówiona nieco szerzej w ostatniej części artykułu.



Rysunek 1: Czynniki moderujące skuteczność interwencji dydaktycznej (Ellis, 2010; Pawlak, 2014, 2017a).

Opisane wyżej kontrowersje związane z definicją czynników indywidualnych, różnymi sposobami ich klasyfikacji czy w końcu odmiennymi koncepcjami teoretycznymi są ogromnym wyzwaniem dla specjalistów, ponieważ czynniki te determinują w dużej mierze sukces w nauce języka obcego, w związku z czym niezbędne jest jak najlepsze poznanie sposobu ich oddziaływania na różne aspekty przyswajania języka docelowego. Choć trudno się nie zgodzić z twierdzeniami zwolenników teorii dynamicznych systemów złożonych (np. Larsen-Freeman, 2016; Larsen-Freeman i Cameron, 2008), że zmienne te wchodzą ze sobą w wielopoziomowe interakcje (np. użycie określonych strategii może wiązać się z osobowością, stylem uczenia się, motywacją czy lękiem językowym) i że są one także uzależnione od czynników kontekstualnych (np. rodzaju wykonywanego zadania, sposobu korekty błędów językowych czy dynamiki danej grupy), przez co charakteryzują się dużą zmiennością, nie powinno to prowadzić do wniosku, że badania nad rolą poszczególnych czynników są bezcelowe. Niezależnie od wyznawanych poglądów teoretycznych, panuje zgoda co do tego, że nie da się w pełni wyjaśnić procesu nauki języka obcego czy też przedstawić recepty na jego skuteczne nauczanie bez uwzględnienia w jakimś zakresie tej roli (Ellis, 2008; Dörnyei, 2005, 2009; Dörnyei i Ryan, 2015; Pawlak, 2013). Jak pokazuje rysunek 1, nie sposób jest precyzyjnie określić wpływu różnych

<sup>1</sup> Wszystkie zawarte w tekście tłumaczenia zostały wykonane przez autora.

rodzajów interwencji dydaktycznej (np. indukcji i dedukcji, korekty wymagającej poprawienia błędu czy też nie) bez uwzględnienia zmiennych moderujących, spośród których najważniejsze są zapewne czynniki indywidualne, gdyż indywidualny profil uczącego się może determinować jego zaangażowanie, co przekłada się na osiągane wyniki. Tym bardziej dziwić powinien fakt, że w badaniach o charakterze interwencyjnym stosunkowo rzadko uwzględnia się czynniki indywidualne, a jeśli nawet tak się dzieje, to repertuar tych czynników jest zazwyczaj bardzo ograniczony, często do tych (np. pamięć robocza), które są mało przydane z punktu widzenia podejmowanych na co dzień przez nauczycieli działań dydaktycznych. Wszystko to sprawia, że badania empiryczne pozwalające nam lepiej poznać specyfikę i funkcjonowanie zmiennych indywidualnych są niezbędne, przy czym, dla uzyskania pełniejszego obrazu określonych czynników, powinny to być nie tylko tradycyjne badania, w których takie czynniki traktowane są jako stabilne cechy jednostki, ale również projekty badawcze uwzględniające ich wielowymiarowy charakter, osadzenie w konkretnym kontekście oraz dynamikę. Oba rodzaje badań zostaną omówione w kolejnych częściach artykułu, ale nacisk zostanie położony na te drugie, jako że stanowią one swego rodzaju *novum* dla wielu badaczy i z tego względu to przede wszystkim one stanowią zasadniczy przedmiot rozważań w niniejszym tekście.

### 3. Tradycyjne badania nad czynnikami indywidualnymi

Ze względu na fakt, że określenie „tradycyjne” można interpretować na bardzo różne sposoby, już na samym wstępie warto wyjaśnić, że odnosi się ono tutaj do badań empirycznych, które opierają się na założeniu, że czynniki indywidualne są w miarę stabilne, a ujawniane zależności są w jakimś sensie stałe. Przyjmują one tzw. *perspektywę makro*, która zakłada jednorazowy pobór danych od jak największej liczby uczestników, zazwyczaj ze ściśle określonej populacji (np. studenci filologii angielskiej), na tyle, na ile jest to możliwe, reprezentatywnych dla tej populacji (np. z różnych części kraju), i często odpowiednio dobranych pod względem pewnych cech i atrybutów (np. płeć, poziom opanowania pewnych podsystemów i sprawności). Badania tego typu mają najczęściej na celu określenie zależności między wybranymi zmiennymi (np. użyciem strategii a stylem uczenia się czy osobowością), a szczególnie między tymi zmiennymi i wynikami w nauce języka obcego, choć mogą one również mieć charakter interwencyjny, co ma jednak miejsce o wiele rzadziej.

W przypadku pierwszej kategorii kluczowe znaczenie ma oczywiście operacjonalizacja badanego czynnika, co jest ściśle związane z przyjętą perspektywą teoretyczną, bo to właśnie na tej podstawie opracowywane są narzędzia poboru danych, najczęściej kwestionariusze, które powinny być poddane

skrupulatnej walidacji, co zresztą nie zawsze ma miejsce (Dörnyei, 2007, 2010). Nie mniej ważna jest operacjonalizacja wyników osiągnięć w nauce języka, ponieważ, pomijając zalety i wady różnych sposobów pomiaru, wyniki ważnego egzaminu nie muszą być tożsame z wynikami wywiadu przeprowadzonego dla potrzeb badania czy też rezultatami samooceny. Jak już wspomniano we wstępie do artykułu, w celu ustalenia pewnych zależności wykorzystywane są dosyć złożone procedury statystyki inferencyjnej (np. korelacje, analiza regresji, analiza czynnikowa, modelowanie strukturalne), przy czym wykryte związki uważane są za linearne. Doskonałym przykładem takiego podejścia są badania nad strukturą gotowości komunikacyjnej w języku obcym i zależnościami pomiędzy czynnikami, które się na nią składają (np. MacIntyre i Charos, 1996; MacIntyre i Doucette, 2010; Peng, 2013). Jeśli chodzi o badania interwencyjne, to badacze muszą się zmierzyć z bardzo podobnymi dylematami, bo oni także muszą zgromadzić niezbędne dane dotyczące danego czynnika i dokonać pomiaru poziomu opanowania określonej formy językowej, choć liczba uczestników jest zwykle dużo mniejsza. Trzeba jednak podkreślić, że prowadzenie tego typu badań jest o wiele trudniejsze, ponieważ konieczne jest zaangażowanie kilku grup, zapewnienie odpowiedniego charakteru interwencji, czy też zastosowanie zadań pozwalających na większą precyzję w określeniu wpływu zmiennej indywidualnej na skuteczność interwencji, zarówno w odniesieniu do wiedzy eksplicytnej, jak i implicytnej (Ellis, 2009). Takie trudności to zapewne powód, dla którego wciąż mało jest badań tego typu, przy czym większość z nich koncentruje się na różnych aspektach pamięci roboczej (np. Goo, 2012), w związku z czym nasza wiedza na temat moderującej roli innych czynników indywidualnych jest bardzo ograniczona (Pawlak, 2017b).

Niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z typowymi badaniami korelacyjnymi czy też badaniami interwencyjnymi, ich podstawową słabością jest fakt, że różnice indywidualne uznawane są za stabilne atrybuty, a zaobserwowane zależności postrzegane jako w dużej mierze niezmiennie. Jest to w oczywisty sposób spore uproszczenie przynajmniej z dwóch powodów. Pierwszy z nich dotyczy ogromnej dozy subiektywizmu przy udzielaniu odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu, bo przecież to, czy ktoś ma ochotę się odezwać podczas lekcji czy nie jest zazwyczaj splotem różnych czynników, poziom lęku językowego może znacząco się różnić w trakcie wykonywania różnych zadań, a częstotliwość użycia słownika jest uzależniona od rodzaju określonej aktywności. Drugi problem ma obiektywny charakter i wynika z faktu, że uśredniony wynik na jakiegokolwiek skali nie może dać pełnego obrazu relacji czy zachowań uczącego się w różnych sytuacjach. Na przykład to, że respondent deklaruje wysoką gotowość komunikacyjną podczas zajęć z języka angielskiego nie oznacza, że będzie się ona kształtować na tym samym poziomie

w poniedziałek rano i w srodę po południu, na początku i pod koniec zajęć, czy podczas pracy w parach, z osobą, którą bardzo lubi i za którą nie przepada. Dlatego też konieczne jest uzupełnienie, choć z pewnością nie zastąpienie, tradycyjnych badań, takimi, które pozwoliłyby nam zrozumieć rolę czynników indywidualnych w określonym kontekście, uwzględniałyby ich zmienność oraz pozwalałyby zidentyfikować czynniki za tę zmienność odpowiedzialne. To właśnie tego typu projektom badawczym poświęcona jest pozostała część artykułu.

#### **4. Badania nad dynamiką zmiennych indywidualnych**

Jak zasygnalizowano na początku artykułu, na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat coraz więcej uwagi poświęca się dynamicznemu charakterowi zmiennych indywidualnych, czego dowodem są zarówno pojawiające się propozycje teoretyczne, jak i prowadzone badania empiryczne (np. Dörnyei i Ryan, 2015; Gregersen i MacIntyre, 2014). Tendencja ta jest najbardziej widoczna w przypadku motywacji, gdzie, jak wyjaśniają Ushioda i Dörnyei (2012), specjaliści nie zajmują się już tylko i wyłącznie zmianami w motywach uczących się i poziomie ich zaangażowania w perspektywie miesięcy czy lat, ale starają się odnotować takie fluktuacje w odniesieniu do lekcji i wykonywanych przez uczących się zadań, co oznacza przyjęcie perspektywy minut czy nawet sekund. Zaproponowano zresztą wiele modeli, które mają uzasadniać postrzeganie motywacji jako dynamicznego procesu, wyodrębniając przy tym kolejne etapy tego procesu (np. Williams i Burden, 1997; Dörnyei i Ottó, 1998; Ushioda, 1996), a niewątpliwie największe znaczenie ma obecnie teoria idealnego „ja” językowego (Dörnyei, 2009b), stanowiąca punkt wyjścia dla wielu projektów badawczych. Pojawia się zresztą coraz więcej badań empirycznych stawiających sobie za cel uchwycenie zmian w dynamice motywacji oraz określenie genezy i konsekwencji tych fluktuacji, czego bardzo dobrym przykładem są teksty zamieszczone w pracy zbiorowej pod redakcją Dörnyei’a, MacIntyre’a i Henry’ego (2015). Jest też coraz więcej dowodów na to, że także inne czynniki indywidualne nie są do końca stabilne i charakteryzują się sporą dynamiką, i nie chodzi tutaj tylko i wyłącznie o gotowość komunikacyjną (np. MacIntyre i Legatto, 2011; Mystkowska-Wiertelak i Pawlak, 2017; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak i Bielak, 2017), którą można w jakimś zakresie utożsamiać z motywacją. Zmianom wraz z upływem czasu mogą też na przykład podlegać postawy i przekonania, stosowane strategie uczenia się czy też poziom lęku językowego, a te dwa ostatnie czynniki mogą się przecież zmieniać podczas jednej lekcji bądź nawet w trakcie wykonywania zadania (np. strach przed mówieniem może zacząć powoli zanikać podczas pracy w grupach, co może skutkować użyciem zupełnie innych strategii).



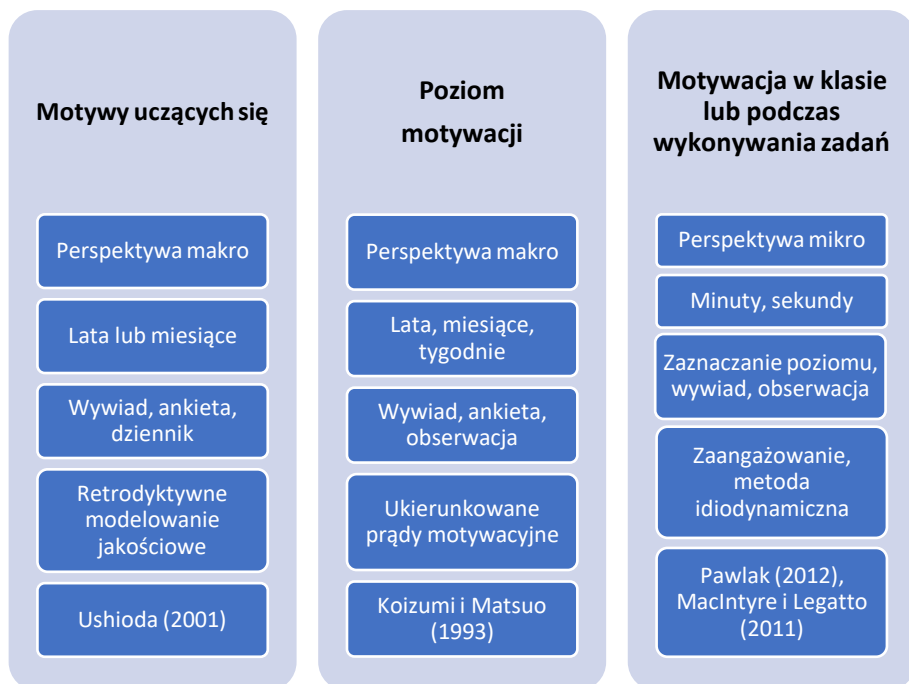
Mimo że dynamiczny charakter różnic indywidualnych można uzasadnić na gruncie kilku różnych podejść teoretycznych, takich jak teoria socjokulturowa (Vygotsky, 1978) czy teoria działania (Leontiew, 1978), kluczowe znaczenie dla specjalistów wydaje się jednak mieć teoria dynamicznych systemów złożonych (Dörnyei, MacIntyre i Henry 2015; Larsen-Freeman, 2016; Larsen-Freeman i Cameron, 2008), która, w ogromnym uproszczeniu, opiera się na założeniu, że „system językowy oraz jego podsystemy, podlegają ciągłym zmianom, że wykazują się one dużą zmiennością i niewielkie różnice w danym momencie mogą mieć poważne skutki” (de Bot, Lowie i Verspoor, 2007: 19). Larsen-Freeman (2015) stara się udowodnić, że motywacja wykazuje wszystkie dystyngtywne cechy dynamicznych systemów złożonych, tj. zmienność, wielopłaszczyznowość, złożoność, nielinearność, zależność od wielu innych zmiennych, stanu początkowego oraz kontekstu, otwartość i nieskończoność, zdolność adaptacji w odpowiedzi na informację zwrotną, czy w końcu nieregularność, która przejawia się brakiem tzw. rozkładu normalnego. Nie wdając się tutaj w polemikę z zaprezentowaną przez Larsen-Freeman (2015) argumentacją, wydaje się, że niektóre z przyjętych założeń są co najmniej dyskusyjne, co zresztą doskonale pokazuje lektura testów zamieszczonych w pracy zbiorowej Dörnyei’a, MacIntyre’a i Henry’ego (2015), z których część została chyba nieco sztucznie „wtłoczona” w przyjęte ramy teoretyczne (Pawlak, 2016). Poza tym nawet jeśli przyjąć, że dynamikę motywacji najlepiej jest wyjaśnić i zrozumieć, odwołując się do teorii systemów złożonych, to wcale nie musi tak być w przypadku innych czynników indywidualnych, a teoria ta nie powinna być uznawana za jedyny, optymalny punkt odniesienia przy prowadzeniu badań empirycznych. Wydaje się bowiem, że daleko ważniejsze jest to, co z tych badań wynika, a uzyskanie cennych, przydanych dla dydaktyki rezultatów nie zależy od przyjęcia tego czy innego podejścia teoretycznego, ale od sposobu, w jaki tego typu badania są prowadzone.

Niezależnie od przyjętej perspektywy teoretycznej, która stanowi punkt wyjścia dla danego projektu badawczego, badania nad dynamicznym charakterem czynników indywidualnych są zazwyczaj niezwykle złożone, przede wszystkim z uwagi na różnego rodzaju trudności natury logistycznej i organizacyjnej. Wymagają one bowiem kilkukrotnego poboru danych w pewnych odstępach czasowych, co nie jest rzeczą prostą i może budzić wątpliwości co do trafności oraz rzetelności zastosowanych procedur badawczych. Jeśli są to badania przeprowadzane w skali makro, czyli takie, które mają na celu określenie zmian w odniesieniu do danych atrybutów w dłuższej perspektywie czasowej (tj. miesiące czy lata), to niezbędny jest dostęp do tej samej grupy uczestników, co nie jest proste nawet w przypadku jednej klasy czy grupy, której skład może się zmieniać z roku na rok. Prawdziwym wyzwaniem jest natomiast badanie

dynamiki zmian określonego czynnika na przestrzeni kilku czy kilkunastu lat, tak jak w projekcie badawczym, który przeprowadzili Shoaib i Dörnyei (2005), podejmując próbę zidentyfikowania czynników kształtujących motywację 25 uczących się w okresie dwudziestu lat, ponieważ śledzenie losów tych samych uczących się stanowi ogromne wyzwanie. Z kolei badania prowadzone w skali mikro, czyli takie, które stawiają sobie za cel uchwycenie dynamiki zmiennych indywidualnych w czasie rzeczywistym (np. zmiany w poziomie gotowości komunikacyjnej co kilka minut czy też zmienność użycia strategii uczenia się w trakcie wykonywanego zadania) muszą zmierzyć się z innymi trudnościami, szczególnie, kiedy są one prowadzone podczas lekcji czy zajęć. Z jednej bowiem strony pojawia się pytanie o wiarygodność dokonywanej przez uczących się samooceny poziomu motywacji, gotowości komunikacyjnej czy lęku językowego przy użyciu opracowanej skali co kilka minut (np. Mercer, 2015; Pawlak 2012b; Pawlak i Mystkowska-Wiertelak 2015; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak i Bielak, 2016), a z drugiej należy rozważyć wpływ tego typu procedury na to, co dzieje się w klasie (np. w jakim stopniu zakłóca ona wykonywanie określonych aktywności). Problemy takie można oczywiście w jakimś zakresie ograniczyć w badaniach laboratoryjnych, np. przy wykorzystaniu tzw. metody idiodynamicznej (MacIntyre i Legatto, 2011), ale tutaj z kolei pojawiają się spore wątpliwości dotyczące tzw. trafności ekologicznej, bo przecież odpowiedzi uczestników badania w takich warunkach wcale nie muszą odzwierciedlać ich reakcji podczas lekcji, które są wynikiem splotu bardzo różnych okoliczności (np. reakcji nauczyciela, relacji z innymi uczniami itp.).

Pomimo tych różnic, zarówno w przypadku perspektywy makro, jak i perspektywy mikro stosowana metodologia różni się zasadniczo od tej wykorzystywanej w opisanych powyżej tradycyjnych projektach badawczych. Co prawda możliwe jest zebranie danych od stosunkowo dużej liczby uczestników, czy to przy użyciu ankiety czy też jakiegoś narzędzia samooceny, a następnie zastosowanie procedur statystycznych, ale nawet w tym przypadku niezbędnych będzie kilka pomiarów na przestrzeni minut, tygodni, miesięcy czy lat. Zazwyczaj jednak w tego typu badaniach liczba uczestników jest bardzo ograniczona, co jest z naturą rekompensowane bogactwem danych pozyskanych przy użyciu różnych narzędzi badawczych, najczęściej przy wykorzystaniu zarówno metod ilościowych, jak i jakościowych. Na przykład, w celu zgłębienia zmian w motywacjach uczących się na przestrzeni roku akademickiego można wykorzystać kwestionariusze z pytaniami w skali Likerta i pytaniami otwartymi, wywiady i dzienniki. Natomiast pomiar fluktuacji w poziomie zaangażowania uczących się podczas lekcji i identyfikacja czynników odpowiedzialnych za tę zmienność wymagają nie tylko dokonywania przez uczniów samooceny w pewnych odstępach czasu, ale również obserwacji, analizy przygotowanego przez nauczyciela planu zajęć oraz

ich rzeczywistego przebiegu, wypełniania kwestionariuszy czy przeprowadzania wywiadów już po zakończeniu lekcji.



Rysunek 2: Zakres i metodologia badań empirycznych nad dynamiką motywacji.

Tego typu kwestie zilustrowane zostały na rysunku 2, przyjmując za punkt odniesienia badania empiryczne nad dynamicznym charakterem motywacji. Dwie pierwsze kolumny ukazują możliwe schematy badawcze w przypadku przyjęcia perspektywy makro, podczas gdy ostatnia ogniskuje się na wyborach metodologicznych odnoszących się do perspektywy mikro. Jak widać, poznanie zmian w motywach uczących się wymaga prowadzenia projektów badawczych obejmujących wiele miesięcy czy lat, a to dlatego, że powody, dla których ktoś podejmuje czy kontynuuje naukę języka obcego, nie podlegają zazwyczaj modyfikacjom z dnia na dzień i są wynikiem pewnych długotrwałych procesów (np. stopniowe uświadamianie sobie roli języka angielskiego w dzisiejszym świecie). W badaniach takich dane są pozyskiwanie kilkakrotnie, w znacznych odstępach czasowych, przy użyciu kwestionariuszy lub pogłębionych wywiadów, możliwe jest wykorzystywanie dzienników systematycznie wypełnianych przez uczących się (np. na przestrzeni roku akademickiego), a szczególnie interesujące jest zastosowanie tzw. *retrodyktywnego modelowania jakościowego* (ang. *retrodictive qualitative modeling*, Dörnyei, 2014), którego zasady

zostaną nieco szerzej przedstawione w kolejnej sekcji. Przykładem może być badanie, w którym Ushioda (2001) przeprowadziła w odstępie 16 miesięcy dwa wywiady z 20 Irlandczykami, studentami uczącymi się języka francuskiego, wykazując, że z upływem czasu, stawali się w coraz to większym stopniu świadomi osobistych celów, jakie chcieliby osiągnąć. Podobne procedury muszą być zastosowane w przypadku badań, które ogniskują się nie tylko na zmianach w motywach uczących się, ale także na fluktuacjach w samym poziomie motywacji w dłuższej perspektywie. Na przykład Koizumi i Matsuo (1993) odnotowali spadek poziomu motywacji japońskich siódmoklasistów uczących się języka angielskiego po upływie siedmiu miesięcy, po czym nastąpiła jego stabilizacja, podczas gdy Gardner, Masgoret, Tennant i Mihic (2004) zaobserwowali podobny schemat w przypadku kanadyjskich studentów uczących się języka francuskiego. Obiecujące są też projekty badawcze dotyczące tzw. *ukierunkowanych prądów motywacyjnych*, czyli potężnych wzrostów w poziomie motywacji, będących wynikiem splotu sprzyjających okoliczności i stanowiących katalizatory wysiłków uczących się języka obcego w dłuższym czasie (np. Dörnyei, Henry i Muir, 2016; Henry, Davydenko i Dörnyei, 2015). Jeśli w końcu chodzi o badania w perspektywie mikro, czyli te mające na celu uchwycenie fluktuacji w poziomie motywacji w trakcie lekcji czy podczas wykonywania konkretnych zadań oraz wyjaśnienie ich przyczyn, to niezbędne jest dokonywanie pomiarów co kilka minut czy sekund, a także zoperacjonalizowanie motywacji jako zaangażowania czy zainteresowania. W tym celu konieczne jest wykorzystanie narzędzi, które umożliwiają uczącym się dokonywanie samooceny w tym zakresie, jak również wywiadów, obserwacji czy ocen dokonywanych przez nauczyciela, jak miało to na przykład miejsce w badaniu, które przeprowadził Pawlak (2012) wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Możliwe jest też zastosowanie wspomnianej już metody idiodynamicznej, gdzie uczestnicy wykonują kilka zadań komunikacyjnych, które są nagrywane na wideo, a następnie, oglądając nagrania, mają za zadanie określić swój poziom motywacji w skali od -5 do +5, klikając myszką na ekranie komputera. Powstały w ten sposób wykres jest następnie poddawany głębszej analizie podczas wywiadu (MacIntyre i Legatto, 2011; Mercer, 2015). Jak już jednak wspomniano powyżej, procedura ta nie jest integralną częścią przeprowadzanych zajęć, co budzi wątpliwości co do jej trafności ekologicznej.

## 5. Przykłady badań empirycznych

W celu zilustrowania omówionych powyżej kwestii w odniesieniu do konkretnych czynników indywidualnych, w tej sekcji zaprezentowane zostaną przykłady trzech badań empirycznych, zarówno tych już przeprowadzonych, jak

i tych wciąż pozostających w sferze planów, które mają na celu lepsze poznanie dynamicznego charakteru tych czynników z perspektywy makro i perspektywy mikro. Trzeba już na samym wstępie podkreślić, że, ze względu na cele artykułu, główny nacisk zostanie położony na prezentację przyjętych rozwiązań metodologicznych, a nie na szczegółowe omówienie wyników. Warto też nadmienić, że przedstawione badania dotyczą nie tylko motywacji i gotowości komunikacyjnej, czynników, których dynamiczny charakter był już niejednokrotnie przedmiotem zainteresowania specjalistów, ale też strategii uczenia się, które dopiero zaczynają być analizowane pod tym kątem.

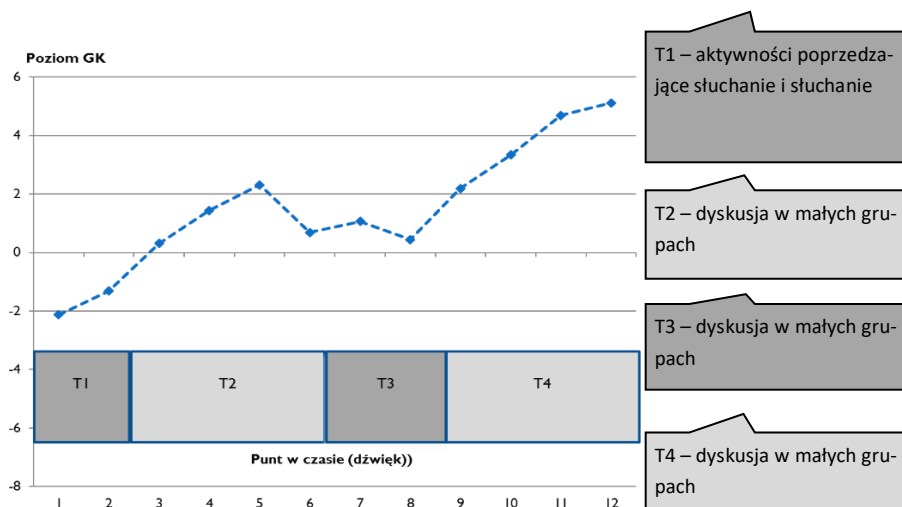
### *Chan, Dörnyei i Henry (2015)*

Badanie, które przeprowadzili Chan, Dörnyei i Henry (2014), miało na celu opisanie trajektorii motywacyjnych siedmiorga uczniów szkoły średniej w Hong Kongu, rodzimych użytkowników języka kantońskiego w wieku 13-14 lat, uczących się języka angielskiego jako obcego. Wykorzystano w tym celu wspomniane już retrodyktywne modelowanie jakościowe, które, zamiast poszukiwać przyczyn, odpowiedzialnych za istniejący profil motywacyjny uczącego się, dokonuje analizy tego profilu, czyli pewnego stanu końcowego, w celu określenia przyczyn, które do niego doprowadziły (Dörnyei, 2014), a to z kolei pozwala na określenie dynamicznych sygnatur w indywidualnych systemach uczących się. Tak jak proponuje Dörnyei (2014), wykorzystano tutaj trzyetapową procedurę, tj.: (1) identyfikację archetypów uczących się, (2) wybór konkretnych uczniów spełniających wymogi danego archetypu i (3) identyfikację trajektorii motywacyjnych i czynników za nie odpowiedzialnych w przypadku tak dobranych osób. W tym konkretnym badaniu, zastosowano przede wszystkim metody jakościowe, ponieważ siedem charakterystycznych dla tego kontekstu archetypów (np. niezmotywowany uczeń z niższą niż przeciętna znajomością języka angielskiego, przeciętny uczeń charakteryzujący się małym poziomem motywacji, perfekcyjny uczący się języka obcego) zostało określonych na podstawie wywiadu grupowego z sześcioma nauczycielami języka angielskiego. Następnie ci nauczyciele zidentyfikowali jednego lub dwóch uczniów stanowiących najlepszą egzemplifikację tych archetypów i przeprowadzili z nimi pogłębione wywiady. Badacze skoncentrowali się na jednym przypadku, tj. wysoce zmotywowanym uczniu, gotowym na współzawodnictwo z innymi osobami, ale też wykazującym pewne negatywne emocje, dostarczając dowodów na zmiany w poziomie motywacji, jak również czynników za nie odpowiedzialnych, interpretując je w kontekście teorii dynamicznych systemów złożonych (Larsen-Freeman i Cameron, 2008). Co ważne, autorzy wskazują na słabości zastosowanej metodologii, związane między innymi z precyzyjną identyfikacją uczących

się egzemplifikujących poszczególne archetypy, chociażby z uwagi na fakt, że ich profile motywacyjne wykazywały się sporą dynamiką, subiektywizmem dostępnych danych w tym zakresie, ale także określeniem konkretnych czynników, które były odpowiedzialne za okresy stabilizacji w odniesieniu do motywów i poziomu motywacji.

### *Mystkowska-Wiertelak i Pawlak (2017)*

Stanowiąc ważne uzupełnienie projektu badawczego w skali makro, angażującego ponad 500 studentów filologii angielskiej z całej Polski i podejmującego próbę opisanego struktury gotowości komunikacyjnej (GK) w języku obcym w tym kontekście, badanie przeprowadzone przez Mystkowską-Wiertelak i Pawlaka (2017) miało na celu prześledzenie zmian w poziomie tego atrybutu oraz określenie czynników wywołujących tego typu fluktuacje podczas trzech zajęć z konwersacji. Niezbędne dane zostały zebrane przy pomocy następujących narzędzi badawczych: (1) szczegółowe plany prowadzonych zajęć, które były modyfikowane w trakcie ich trwania, wraz z uwagami wykładowców, (2) wykres, na którym studenci zaznaczali poziom swojej gotowości komunikacyjnej w skali od -10 do +10 na poziomej osi co pięć minut po usłyszeniu nagranych sygnałów dźwiękowych oraz (3) kwestionariusze wypełniane przez studentów już po zakończeniu zajęć, które pozwalały na identyfikację różnych czynników mających wpływ na poziom gotowości komunikacyjnej. Takie informacje pozwoliły z jednej strony na odniesienie poziomu GK do poszczególnych etapów



Rysunek 3: Poziom gotowości komunikacyjnej w odniesieniu do zadań wykonywanych podczas zajęć.

zajęć, jak pokazano na rysunku 3, a z drugiej, także na wyodrębnianie zmiennych, które były odpowiedzialne za zaobserwowane fluktuacje. Mimo że badanie to nie było pozbawione słabości, związanych między innymi z brakiem wywiadów przynajmniej z niektórymi uczestnikami, pozwoliło ono na zaproponowanie pewnego modelu, pokazującego interakcję szeregu zmiennych kształtujących GK podczas zajęć, wskazując przy tym na kwestie, na których koncentrować się powinny kolejne projekty badawcze.

### *Badanie dynamicznego charakteru strategii uczenia się*

W swojej najnowszej monografii, Oxford (2017) postuluje postrzeganie strategii uczenia się jako dynamicznych systemów złożonych, co ma istotne konsekwencje dla prowadzenia badań empirycznych w tym obszarze. Badania te powinny się opierać na kilku kluczowych zasadach, takich jak połączenie podejść ilościowych i jakościowych oraz stosowanie różnych narzędzi badawczych (np. protokoły głośnego myślenia, wywiady, obserwacje, nagrania audio i wideo, element samooceny), uwzględnianie elastyczności i zmienności w użyciu strategii, na przykład przez analizowanie działań strategicznych w odniesieniu do sprawności i podsystemów, a nie sztywnych kategorii, które stanowią główny punkt odniesienia w istniejących klasyfikacjach (np. strategie metakognitywne, kognitywne, afektywne, społeczne), wykorzystywanie narzędzi poboru danych uwzględniających złożoność użycia strategii (tj. nie tylko ogólnych ankiet, ale również instrumentów biorących pod uwagę czynniki kontekstualne, takich jak wywiady czy nagrania), a także skoncentrowanie się na strategiach używanych podczas wykonywanych zadań (np. na strategiach uczenia się gramatyki wykorzystywanych w trakcie tradycyjnych ćwiczeń i zadań komunikacyjnych). Podobnie jak w przypadku motywacji i gotowości komunikacyjnej, dynamiczny charakter strategii uczenia się może być badany zarówno z perspektywy makro, jak i z perspektywy mikro. Jeśli chodzi o tę pierwszą, to prowadzone projekty badawcze mogłyby odwoływać się do założeń retrodyktywnego modelowania jakościowego, albo podejmować próbę ustalenia zmian w użyciu strategii, zarówno po kątem ich liczby, jak i ich rodzaju, wraz z upływem czasu, choćby przy wykorzystaniu dobrze znanych kwestionariuszy, takich jak SILL (Oxford, 1990). Co do perspektywy mikro, to możliwe jest oczywiście wykorzystanie metody idiodynamicznej, wraz ze wszystkimi jej ograniczeniami, ale także narzędzi pozwalających na ocenę użycia strategii podczas wykonywania danych aktywności, tj. zadań komunikacyjnych bądź kontrolowanych ćwiczeń, odnoszących się do różnych elementów systemu językowego (tj. gramatyki, słownictwa, wymowy), tak jak to zrobił Pawlak (2012c) w odniesieniu do nauki struktur gramatycznych. W tym drugim przypadku możliwe jest sięgnięcie

po wiele różnych sposobów poboru danych, takich jak raporty sporządzane bezpośrednio po wykonaniu zadania, wywiady, nagrania audio interakcji między uczącymi się czy protokoły głośnego myślenia.

## 6. Kierunki badań i implikacje dydaktyczne

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, warto na zakończenie zwrócić uwagę na kilka kwestii, dotyczących zarówno badań nad dynamicznym charakterem zmiennych indywidualnych, jak i tego, co tego typu dynamika oznacza dla dydaktyki językowej. Po pierwsze, trzeba podkreślić, że tego typu projekty badawcze powinny uwzględniać bardzo różne perspektywy teoretyczne, ponieważ żadna z nich, nawet jeśli miałyby to być bardzo teraz popularna teoria dynamicznych systemów złożonych, nie pozwoli na pełne zrozumienie dynamiki czynników i zmiennych, które są odpowiedzialne za te zmiany. Po drugie, aby uzyskać pełen obraz dynamiki czynników indywidualnych, niezbędne jest, kiedy tylko jest to możliwe, połączenie perspektywy makro i perspektywy mikro, albo w ramach tego samego badania, albo różnych badań, które byłyby ze sobą w jakimś stopniu komplementarne. Po trzecie, konieczne jest poszerzenie zakresu badań empirycznych o inne czynniki indywidualne, takie jak na przykład strategie uczenia się czy lęk językowy, ponieważ prowadzone obecnie projekty badawcze koncentrują się w większości na motywacji oraz gotowości komunikacyjnej. Po czwarte, istnieje potrzeba zwrócenia większej uwagi na interakcje między różnymi zmiennymi podczas wykonywania różnego rodzaju zadań, ponieważ zaobserwowane fluktuacje mogą dotyczyć nie tylko pojedynczych zmiennych, ale pewnych konglomeratów czynników kognitywnych, afektywnych i motywacyjnych (Dörnyei, 2009a) (np. stosowanie strategii może być dynamiczne w zależności od zaangażowania czy też gotowości komunikacyjnej). Po piąte, konieczne jest dalsze doskonalenie instrumentów poboru danych, tak aby na przykład ograniczyć ingerencję w sam proces prowadzenia zajęć, a także rutynowe poniekąd stosowanie triangulacji metodologicznej. Po szóste w końcu, prowadzenie badań dążących do lepszego poznania fluktuacji czynników indywidualnych i zmiennych, które je powodują, nie powinno oznaczać porzucenia tradycyjnych badań, poszukujących zależności między takimi czynnikami czy też między określoną zmienną a poziomem opanowania języka obcego. Chodzi raczej o to, aby w badaniach nad różnicami indywidualnymi pojawił się nowy wymiar, co pozwoli nam wyjść poza określanie statystycznych relacji i pozwoli lepiej poznać rolę tych różnic w procesie uczenia się i nauczania języka obcego.

Nie sposób w tym miejscu nie zadać sobie pytania o to, w jakim stopniu wyniki tego typu badań mogą się przekładać na codzienną pracę nauczyciela, a co za tym idzie, przyczyniać się do zwiększenia skuteczności kształcenia językowego



w różnych kontekstach. Z jednej strony można zakładać, że wiedza na temat dynamiki czynników indywidualnych i zmiennych, które tę dynamikę kształtują, pozwoli nauczycielom na bardziej efektywną indywidualizację procesu dydaktycznego podczas lekcji i zajęć, podejmowanie interwencji mających na celu modyfikację poziomu i charakteru motywacji, gotowości komunikacyjnej, stosowanych strategii uczenia się czy też lęku językowego, ale również bardziej skuteczne dostosowanie technik nauczania do danej grupy uczniów. Z drugiej jednak strony, roli takich badań nie można przeceniać, nie tylko dlatego, że ich wyniki są jak dotąd fragmentaryczne i nie składają się w jedną, spójną całość, ale również dlatego, że nie można formułować wobec nauczycieli nierealnych oczekiwań. Nie sposób przecież poznać indywidualnego profilu wszystkich uczniów, których spotykają w różnych grupach w ciągu tygodnia, chociażby ze względu na brak znajomości odpowiednich narzędzi. Nawet jeśli byłoby to możliwe, to nie sposób zindywidualizować nauczania podczas każdej lekcji, ponieważ wymagałoby to ogromnego nakładu pracy i wcale nie musiałyby być skuteczne. Innymi słowy, wiedza na temat roli czynników indywidualnych tylko w niewielkim stopniu może się przekładać na to, co dzieje się w klasie językowej i wydaje się być w większym stopniu przydatna w ukierunkowywaniu nauki poza szkołą oraz stymulowaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym, ponieważ w tym przypadku znajomość indywidualnego profilu uczącego się ma kolosalne znaczenie (patrz Pawlak, 2013). Nie oznacza to oczywiście, że tego typu wiedza jest zupełnie bezużyteczna podczas lekcji języka obcego, bo choć kluczem do uwzględnienia różnic indywidualnych podczas tych lekcji jest zapewnienie jak największej różnorodności, to jednak nauczyciel mający świadomość czynników kształtujących motywację czy gotowość komunikacyjną ma szansę na lepsze zrozumienie pewnych procesów i jest lepiej przygotowany do rozwiązywania pojawiających się problemów (np. uwzględniając czynniki kształtujące GK czy też poziom motywacji w planowaniu przeprowadzanych podczas lekcji zadań). Wszystko to powoduje, że dalsze badania nad rolą czynników indywidualnych w nauce języka obcego są niezbędne, a uwzględnienie dynamicznego charakteru tych zmiennych ma szansę sprawić, że nasze rozumienie tej roli będzie pełniejsze i bardziej wielowymiarowe.

## BIBLIOGRAFIA

- Biedroń, A. i M. Pawlak. 2016. „The interface between research on individual difference variables and teaching practice: The case of cognitive factors and personality”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6: 395-422.
- Brown, H. D. 2014. *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.

- Chan, L., Z. Dörnyei i A. Henry. 2015. „Learner types and signature dynamics in the language classroom: A retrodictive qualitative approach to studying L2 motivation”. (w) *Motivational dynamics in language learning*. (red. Z. Dörnyei, P. MacIntyre i A. Henry). Bristol: Multilingual Matters, str. 238-259.
- Cohen, A. D. 2010. „Focus on the language learner: Styles, strategies, and motivation”. (w) *An introduction to applied linguistics*. (red. R. Schmitt). London: Hodder Education, str. 161-178.
- De Bot, K., W. Lowie i M. Verspoor. 2007. „A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition”. *Bilingualism Language and Cognition*, 10: 7-21.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2009a. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2009b. „The L2 motivational self system”. (w) *Motivation, language identity and the L2 self*. (red. Z. Dörnyei i E. Ushioda). Bristol: Multilingual Matters, str. 9-42.
- Dörnyei, Z. 2010. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Dörnyei, Z. 2014. „Researching complex dynamic systems: ‘Retrodictive qualitative modelling’ in the language classroom”. *Language Teaching*, 47: 80-91.
- Dörnyei, Z., A. Henry i C. Muir. 2016. *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., P. MacIntyre i A. Henry. (red.). 2015. *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. i I. Ottó. 1998. „Motivation in action: A process model of L2 motivation”. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 43-69.
- Dörnyei, Z. i S. Ryan. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. i P. Skehan. 2003. „Individual differences in second language learning”. (w) *The handbook of second language acquisition*. (red. C. J. Doughty i M. H. Long). Oxford: Blackwell, str. 589-630.
- Ehrman, M. E., B. L. Leaver i R. L. Oxford. 2003. „A brief overview of individual differences in second language learning”. *System*, 31: 313-330.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition* (2 wyd.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2009. „Implicit and explicit learning, knowledge and instruction”. (w) *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. (red. R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. M. Erlam, J. Philp i H. Reinders). Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, str. 3-25.
- Ellis, R. 2010. „Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback”. *Studies in Second Language Acquisition*, 32: 335-349.
- Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., A.-M. Masgoret, J. Tennant i L. Mihic. 2004. „Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course”. *Language Learning*, 81: 344-362.

- Goo, J. 2012. „Corrective feedback and working memory capacity in interaction-driven L2 learning”. *Studies in Second Language Acquisition*, 34: 445-474.
- Gregersen, T. i P. D. MacIntyre. 2014. *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.
- Henry, A., S. Davydenko i Z. Dörnyei. 2015. „The anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation”. *Modern Language Journal*, 99: 329-345.
- Koizumi, R. i K. Matsuo. 1993. „A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh grade students”. *Japanese Psychological Research*, 35: 1-11.
- Larsen-Freeman, D. 2015. „Ten 'lessons' from complex dynamic systems theory: What is on offer”. (w) *Motivational dynamics in language learning*. (red. Z. Dörnyei, P. MacIntyre i A. Henry). Bristol: Multilingual Matters, str. 11-19.
- Larsen-Freeman, D. 2016. „Classroom-oriented research from a complex systems perspective”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6: 377-393.
- Larsen-Freeman, D. i L. Cameron. 2008. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Leontiev, A. N. 1978. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- MacIntyre, P. D. i C. Charos. 1996. „Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication”. *Journal of Language and Social Psychology*, 15: 3-26.
- MacIntyre, P. D. i J. Doucette. 2010. „Willingness to communicate and action control”. *System*, 17: 226-240.
- MacIntyre, P. D. i J. J. Legatto. 2011. „A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect”. *Applied Linguistics*, 3: 149-171.
- Mercer, S. 2012. „Dispelling the myth of the natural-born linguist”. *ELT Journal*, 66: 22-29.
- Mercer, S. 2015. „Dynamics of the self: A multi-level nested systems approach”. (w) *Motivational dynamics in language learning*. (red. Z. Dörnyei, P. MacIntyre i A. Henry). Bristol: Multilingual Matters, str. 139-163.
- Mystkowska-Wiertelak, A. i M. Pawlak. 2017. *Willingness to communicate in instructed second language acquisition: Combining a macro- and micro-perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. 2017. *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York: Routledge.
- Pawlak, M. 2012a. „Individual differences in language learning and teaching: Achievements, prospects and challenges”. (w) *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. (red. M. Pawlak). Heidelberg – New York: Springer, str. xix-xvi.
- Pawlak, M. 2012b. „The dynamic nature of motivation in language learning”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2: 249-278.
- Pawlak, M. 2012c. „Investigating the use of grammar learning strategies in a communicative task: A micro-perspective”. Referat wygłoszony podczas dorocznej

- międzynarodowej konferencji Amerykańskiego Stowarzyszenia Językoznawstwa Stosowanego (American Association for Applied Linguistics), Boston.
- Pawlak, M. 2013. „Różnice indywidualne a rozwijanie kompetencji językowych”. (w): *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*. (red. J. Stańczyk i E. Nowikiewicz). Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, str. 99-120.
- Pawlak, M. 2014. *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*. Heidelberg – New York: Springer.
- Pawlak, M. 2016. „Review of Zoltan Dörnyei, Peter McIntyre and Alistair Henry’s *Motivational dynamics in language learning*”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5: 707-713.
- Pawlak, M. 2017a. „Individual difference variables as mediating influences on success or failure in form-focused instruction”. (w) *At the crossroads: Challenges of foreign language learning*. (red. E. Piechurska-Kuciel, M. Szyszka i E. Szymańska-Czaplak). Heidelberg: Springer Nature, str. 75-92.
- Pawlak, M. 2017b. Overview of learner individual differences and their mediating effects on the process and outcome of L2 interaction. (w) *Expanding the individual difference research in the interaction approach: Examining learners, instructors, and researchers*. (red. L. Gurzyński-Weiss). Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, str 19-40.
- Pawlak, M. i A. Mystkowska-Wiertelak. 2015. „Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate”. *System*, 50: 1-9.
- Pawlak, M., A. Mystkowska-Wiertelak i J. Bielak. 2016. „Investigating the nature of classroom willingness to communicate: A micro-perspective”. *Language Teaching Research*, 20: 654-671.
- Peng, J. E. 2013. „The challenge of measuring willingness to communicate in ELF contexts”. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22: 281-290.
- Shoab, A. i Z. Dörnyei. 2005. „Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process”. (w): *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. (red. P. Benson i D. Nunan). Cambridge: Cambridge University Press, str. 22-41.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Ushioda, E. 1996. „Developing a dynamic concept of motivation”. (w) *Language, education and society in a changing world* (red. T. Hickey i J. Williams.). Clevedon: Multilingual Matters, str. 239-245.
- Ushioda, E. 2001. „Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking”. (w): *Motivation and second language acquisition* (red. Z. Dörnyei i R. Schmidt). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, str. 93-125.
- Ushioda, E. i Z. Dörnyei. 2012. „Motivation”. (w) *The Routledge handbook of second language acquisition*. (red. S. M. Gass i A. Mackey). New York: Routledge, str. 396-409.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waninge, F., Z. Dörnyei i K. de Bot. 2014. „Motivational dynamics in language learning: Change, stability and context”. *Modern Language Journal*, 98: 704-723.
- Williams, M. i R. Burden, R. 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

***Adriana Biedroń***

Akademia Pomorska w Słupsku  
*adriana.biedron@apsl.edu.pl*

## **ZDOLNOŚCI JĘZYKOWE I INTELIGENCJA W NAUCE JĘZYKA OBCEGO – TEORIA NAUKOWA A PRAKTYKA DYDAKTYCZNA**

### **Foreign language aptitude and intelligence in foreign language learning – theory and practice**

This paper is an attempt to shed light on cognitive factors in second language learning which are considered hardly modifiable, namely intelligence and foreign language aptitudes, including working memory. At first, each of the factors will be defined, the main research findings will briefly be outlined and some controversies and stereotypes surrounding the constructs will be presented. Next, the interface between research into these factors and teaching practice will be discussed. In particular, we will refer to ability training, aptitude-treatment-interaction and pedagogical suggestions concerning teaching mixed-ability classes.

**Keywords:** cognitive factors, intelligence, foreign language aptitude, foreign language learning

**Słowa kluczowe:** czynniki poznawcze, inteligencja, zdolności językowe, nauka języka obcego

### **1. Wstęp**

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie współczesnego stanu wiedzy na temat wybranych czynników poznawczych, konkretnie zdolności językowych (ZJ) i inteligencji, w nauce języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem jej praktycznego zastosowania w klasie językowej. Czynniki poznawcze, do których zaliczamy inteligencję, ZJ, style poznawcze, strategie uczenia się

oraz motywację, stanowią grupę bardzo niejednorodną pod względem modyfikowalności. O ile strategie czy motywacje, a także związane z nimi procesy atrybucyjne są powszechnie uznawane za poddające się treningowi i zmienne w czasie, o tyle czynniki wrodzone, czyli inteligencja i ZJ, z wyjątkiem pamięci roboczej, traktowane są jako relatywnie stałe, co w praktyce oznacza niewielką lub żadną podatność na trening. Pomimo że historia badań nad tymi czynnikami ma długą tradycję w językoznawstwie stosowanym, nie są one popularnym tematem badawczym, zwłaszcza w Polsce. Taki stan rzeczy tłumaczy się najczęściej brakiem odpowiednich narzędzi, wysokimi kosztami współpracy z psychologiem oraz niecelowością takich badań. Z reguły marginalizuje się ich rolę w procesie dydaktycznym, a wiedza na ten temat jest często oparta na mitach i stereotypach. W opracowaniach naukowych powielane są teorie sprzed dziesięcioleci, replikowane konsekwentnie w pracach licencjackich, magisterskich i doktorskich. Specyficznym tabu jest inteligencja, która została praktycznie wyeliminowana z badań i zastąpiona bardziej demokratyczną teorią inteligencji wielorakich. W efekcie, w Polsce w zasadzie brak nowatorskich badań na temat ZJ, inteligencji czy pamięci. Czynniki te są często pomijane także w badaniach europejskich. Na przykład, cykliczna konferencja *Psychology in Language Learning (Psychologia w Nauce Języka)*, której najnowsza edycja odbyła się w Jyväskylä w Finlandii (sierpień 2016) zawierała referaty dotyczące głównie motywacji, lęku językowego, przekonań oraz różnego rodzaju subiektywnych retrospekcji. Tylko trzy wystąpienia odnosiły się do ZJ. Zjawisko to wskazuje na specyficzne pojmowanie terminu *psychologia* w językoznawstwie stosowanym, która jest utożsamiana z psychologią pozytywną.

W niniejszym artykule omówione zostaną aktualne teorie i odkrycia w dziedzinie studiów nad inteligencją i ZJ z uwzględnieniem badań genetycznych i neurologicznych, jak również problemy i perspektywy badawcze. W dalszej części przeanalizujemy odniesienie teorii do praktyki dydaktycznej, czyli diagnozę deficytów omawianych czynników, trening zdolności oraz proponowane przez badaczy rozwiązania konkretnych problemów w pracy z uczniem.

## 2. Inteligencja

Najbardziej popularnym modelem inteligencji w psychologii poznawczej jest model hierarchiczny, w którym wyróżniamy kilka poziomów zdolności (Carroll, 1993). Model ten definiuje inteligencję jako nadrzędną zdolność poznawczą, stanowiącą wypadkową zdolności poziomu drugiego, do których zaliczamy uzdolnienia werbalne, przestrzenne oraz pamięć, i poziomu trzeciego, obejmującego zdolności wąskiego zakresu (Plomin i Deary, 2015). Wszystkie zatem zdolności poznawcze, w tym językowe, należą do tego systemu (por. Carroll, 1993).

Inteligencja jest jednym z najlepiej zbadanych czynników indywidualnych, zarówno w sferze behawioralnej, jak i genetyce i neurologii. Pytanie, czy inteligencja jest wrodzona, czy nabyta nurtuje ludzkość od ponad 100 lat, a próby podnoszenia jej poziomu za pomocą treningu (Jaeggi in., 2008) czy suplementacji żywieniowej (Eysenck i Schoenthaler, 1997) podejmowane są cyklicznie zarówno w świecie nauki, jak i biznesu. Mamy zatem w tym przypadku do czynienia ze swoistym paradoksem: inteligencja jest silnym tabu, ustępującym jedynie rasie, lecz silniejszym niż przemoc (<http://www.nature.com/news/ethics-taboo-genetics-1.13858>). Wielu zwolenników społecznego charakteru zdolności neguje jej istnienie (Sternberg, 2002), a jej niedemokratyczna dystrybucja stała się tematem debat politycznych oraz kultury popularnej. Z drugiej zaś strony jest ona pożądanym towarem, produktem reklamowanym przez różnego rodzaju formy edukacji płatnej.

Inteligencja stała się tematem politycznym już w latach 60., wraz z artykułami Artura Jensena (1997) z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley (USA), który opublikował wyniki badań udowadniających, że istnieją różnice w inteligencji pomiędzy rasami. Teza ta, a przy okazji sama idea inteligencji, stała się jedną z najbardziej krytykowanych w historii nauki. Emocje budzi fakt, że inteligencja determinuje nie tylko osiągnięcia edukacyjne czy dochody, ale i inne sfery życia, włączając w to zdrowie i przewidywaną długość życia. Niedemokratyczność inteligencji polega na tym, że jest ona w wysokim stopniu dziedziczna (Plomin i Deary, 2015). W niemowlęctwie odziedziczalność inteligencji szacuje się na 20%, wraz z wiekiem zwiększa się do 80%. Źródłem informacji na ten temat są badania bliźniąt (Jensen, 1997) oraz technika nowoczesnej analizy genomu na dużych populacjach (z ang. *Genome-wide Complex Trait Analysis, GCTA*) (Plomin i Deary, 2015). Obecnie istnieje wiele argumentów przeciwko takim badaniom, lecz większość ma charakter nie naukowy, ale ideowy (por. Sternberg i Grigorenko, 1997). W zasadzie w świecie nauki dyskusja dotyczy raczej procentowego udziału środowiska jako czynnika determinującego rozwój inteligencji, aniżeli samego faktu jej istnienia.

W badaniach nad przyswajaniem języka dyskusja nad rolą inteligencji zatrzymała się na etapie opracowania Sasaki z 1996 roku, dowodzącego, iż ma ona znaczenie tylko w przypadku zdolności analitycznych, natomiast w żadnej mierze nie koreluje ze zdolnościami pamięciowymi i fonetycznymi. Wnioski te były w dużym stopniu efektem zastosowania określonej metody badawczej, mianowicie skorelowania wyników testu na inteligencję werbalną i niewerbalną z klasycznym testem ZI MLAT (Carroll i Sapon, 1959). Obecnie rozumienie ZI rozszerzyło się na inne typy pamięci (robocza, proceduralna, deklaratywna) (Doughty i in., 2010; Wen, 2016), a ich podział na eksplicytne i impli-cytne (Granena, 2013). Dyskusyjna jest również kwestia ogólnego *versus* specyficznego charakteru ZI (Skehan, 2016). Definitywnie, badania nad zdolnościami wymagają wdrożenia nowych paradygmatów i narzędzi badawczych.

Oczywiście, wysoki poziom inteligencji nie jest warunkiem opanowania języka obcego (Skehan, 1998). Dzieci uczą się języka ojczystego niezależnie od poziomu inteligencji. Poziom inteligencji werbalnej u osób zdolnych (Biedroń, 2012) oraz poliglotów (Erard, 2012; Hyltenstam, 2016a i 2016b) jest wysoki, ale inteligencja ogólna oscyluje wokół drugiego odchylenia standardowego, co nie jest wynikiem nadzwyczajnym. Jak wynika z przeprowadzonych dotychczas badań, sukces w nauce jest w dużym stopniu zależny od motywacji (Dörnyei i Skehan, 2003) oraz zmiennych takich jak czas i intensywność ekspozycji na język, jak również czynników emocjonalnych (Moyer, 2014; Muñoz i Singleton, 2011). Niemniej jednak inteligencja odgrywa rolę w nauce formalnej, w przypadku wyjaśnień eksplicytnych, wspiera wybór skutecznych strategii uczenia się, a także prowadzi do samomotywacji.

Ostatnio wiele badań wskazuje na znaczną rolę pamięci roboczej w nauce języka obcego, dlatego też proponuje się dodanie tego typu pamięci do grupy ZJ (Linck i in., 2014; Wen, Biedroń i Skehan, 2016). Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że pamięć robocza jest niemal tożsama z inteligencją płynną, to zmienia to diametralnie rolę tej cechy w badaniach nad przyswajaniem języka. Ponadto, jak wspomniano wyżej, u osób ponadprzeciętnie uzdolnionych językowo stwierdza się wysoki poziom inteligencji werbalnej, określanej jako zasób słów, zdolność do ich definiowania oraz rozumienie języka ojczystego (Biedroń, 2012). Według hipotezy Sparksa (z ang. *Linguistic coding differences hypothesis, LCDH*) (Sparks i in., 2006) zdolność do nauczenia się języka obcego jest uwarunkowana, między innymi, znajomością języka ojczystego, a ta jest bardzo zróżnicowana w populacji. Podsumowując, inteligencja jest silnie związana z nauką języka, choć związek ten nie ma charakteru prostej korelacji.

Pomimo tych wszystkich argumentów, inteligencja pozostaje tematem marginalnym w większości badań. W zaistniałej niszy pojawił się alternatywny model inteligencji, Teoria Inteligencji Wielorakich (Gardner, 1983), będąca konglomeratem zdolności, preferencji, stylów poznawczych oraz zainteresowań. Model ten niewiele ma wspólnego z istniejącymi modelami inteligencji, a spośród dziewięciu „inteligencji” wielorakich tylko trzy znajdują odzwierciedlenie w psychologii, tj. inteligencja lingwistyczna, analogiczna do werbalnej, matematyczno-logiczna, analogiczna do płynnej, i przestrzenna, analogiczna do wzrokowo-przestrzennej. Pozostałe dotyczą raczej zainteresowań i stylów uczenia się lub dojrzałości (duchowa/egzystencjalna). Niemniej jednak model ten okazał się bardzo atrakcyjny dla osób zajmujących się badaniami nad przyswajaniem języka i, zapewne ze względu na swoją prostotę i zrozumiałość, na stałe wszedł do kanonu narzędzi stosowanych w pracach licencjackich i magisterskich.

Problem w nauczaniu języka obcego pojawia się, gdy mamy w klasie do czynienia z uczniami o obniżonej inteligencji lub wykazującymi różnorodne deficyty



poznawcze. Niska inteligencja może przejawiać się na wiele sposobów i często bywa wynikiem zaniedbań wychowawczych, a nie wyłącznie niskiego potencjału wrodzonego. Za mało inteligentne mogą również uchodzić dzieci z ADHD, zespołem Aspergera, zaburzeniami emocjonalnymi, dysleksją, czy niezdiagnozowanymi problemami zdrowotnymi, np. deficytami wzroku i słuchu. Zaskakujący jest fakt, że tego typu problemy występują na wszystkich etapach edukacyjnych, włączając studia wyższe. Oczywiście, zdiagnozowanie problemu nie jest rolą nauczyciela, tym niemniej świadomość różnorodności źródeł deficytu może umożliwić interwencję w przypadku problemu zdrowotnego. W przypadku obniżonego intelektu czy też niskich ZI nauczyciel pozostaje z problemem osamotniony, ponieważ sugerowana w literaturze metoda interwencyjna ATI (z ang. *aptitude-treatment-interaction*, Vatz i in., 2013) w praktyce jest trudna do zastosowania. Metoda ta polega na zdiagnozowaniu mocnych i słabych stron ucznia, a następnie dostosowaniu technik nauczania do profilu jego zdolności. Ma to na celu wzmocnienie efektywności nauczania poprzez kompensację słabych stron, przy jednoczesnym wykorzystaniu atutów. Przykładem mogą być strategie ułatwiające zapamiętywanie zwane mnemotechnikami, polegające na nadaniu sensu niezwiązanym ze sobą informacjom. Typowymi rodzajami interwencji dydaktycznych proponowanymi w literaturze (Gregersen i MacIntyre, 2014) są: staranne planowanie i przygotowanie do zadań, podział zadań na mniejsze elementy, ewaluacja wykonanej pracy po każdym zadaniu, rezygnacja z zadań skomplikowanych, czasochłonnych i wymagających intelektualnie, rezygnacja z technik polegających na samodzielnym dochodzeniu do zasady na rzecz wyczerpujących objaśnień, rezygnacja z zadań wykonywanych spontanicznie, bez przygotowania, wymagających szybkich decyzji. Są to bardzo przydatne wskazówki, pod warunkiem, że mamy w klasie niewielu uczniów, wszyscy wykazują podobne problemy w nauce, a przede wszystkim reprezentują podobny poziom językowy. W klasie 30-osobowej, w której mamy uczniów zróżnicowanych, czyli przeciętnych, bardzo inteligentnych, o nierównym profilu zdolności oraz motywacji, a także o niskich zdolnościach, realizacja tego zadania będzie bardzo trudna, wręcz niemożliwa. Niemniej jednak, zwłaszcza w przypadku dzieci, oprócz oceny postępów, ważne jest docenienie wysiłku, gratyfikacja wszelkich osiągnięć i określenie realistycznych wymagań, gdyż działania te zapobiegają utracie motywacji przez mniej zdolnego ucznia (por. M. Ellis, 2011).

### **3. Zdolności językowe**

Grupą czynników poznawczych zyskujących coraz większą popularność w dziedzinie przyswajania języka obcego są ZI. Są one, oprócz wieku i motywacji,

najsilniejszym predykatorem osiągnięć w nauce języka przez młodzież i dorosłych (Doughty i in., 2013; Linck i in., 2013; Long, 2013; Wen, Biedroń i Skehan, 2016). Istnieje wiele rodzajów ZJ przydatnych w różnych warunkach nauki i różnych typach instrukcji (Robinson 2002), a wiele z nich ma charakter dynamiczny i podlega, przynajmniej częściowej, modyfikacji wskutek nauki kolejnych języków (Sternberg, 2002; Sternberg i Grigorenko, 2000; Thompson, 2013). Koncepcja ZJ rozwija się systematycznie dzięki badaniom empirycznym, genetycznym i neurologicznym. Tradycyjnie za twórcę koncepcji uważa się Carrolla (Carroll i Sapon, 1959), który podzielił konstrukt na zdolności fonetyczne, pamięciowe, rozumowanie indukcyjne i wrażliwość gramatyczną. Dwie ostatnie obecnie tworzą kategorię zdolności analitycznych (Skehan, 1998; Skehan, 2002).

W zasadzie od początku swego istnienia, koncepcja ZJ zakładała, że są one względnie stałe, aczkolwiek mogą rozwijać się wskutek doświadczenia (Sternberg, 2002; Singleton, 2014). Pomimo że nie ma badań udowadniających ponad wszelką wątpliwość, że taki wzrost ma miejsce, istnieją dowody pośrednie wskazujące na rolę treningu i doświadczenia. Singleton (2014) inicjuje dyskusję na temat związku pomiędzy ZJ, świadomością językową i doświadczeniem w nauce języka. Wydaje się, że narzędzia służące do pomiaru ZJ i świadomości językowej, przynajmniej w pewnym zakresie, mierzą te same konstrukty. Czy zatem są to dwie różne zmienne, czy też częściowo zbieżne elementy tego samego kontinuum? Prawdopodobnie świadomość językowa rozwijająca się w wyniku nauki kolejnych języków zwiększa potencjał ZJ, choć proces ten może mieć większe odzwierciedlenie w tempie osiągania wysokiego poziomu kompetencji w języku obcym niż w wynikach testów ZJ. Ponadto, sugestie co do włączenia pamięci roboczej, będącej czynnikiem podlegającym treningowi (Gathercole, 2014), do repertuaru ZJ (Wen, 2016) zmieniają definicję konstruktów oraz stanowią argument za jego modyfikowalnością.

Kolejne głosy w dyskusji związane są z badaniami osób wielojęzycznych, ponadprzeciętnie uzdolnionych językowo (Biedroń, 2012), poliglotów (Hylténstam, 2016a i 2016b) i hiperpoliglotów (Erard, 2012). Osoby wielojęzyczne są zazwyczaj ponadprzeciętnie uzdolnione językowo, a wśród poliglotów odnotowuje się liczne przypadki osób wychowanych w rodzinie dwujęzycznej. Również badania empiryczne wykazały pozytywny wpływ nauki języków na wyniki testu ZJ (Thompson, 2013). Tym niemniej, trudno jednoznacznie stwierdzić związek przyczynowo-skutkowy w tej relacji (Birdsong i Biedroń, w przygotowaniu).

Na dynamiczny charakter ZJ wskazują badania neurologiczne, które coraz częściej weryfikują stan wiedzy o czynnikach poznawczych. Wskazują one na komplementarne wpływy czynników wrodzonych, takich jak struktura anatomiczna mózgu, oraz doświadczenia mającego wpływ na jego elastyczność (Golestani, Price i Scott 2011; Reiterer, Pereda i Bhattacharya 2011). Badania

Reiterer wskazują także na powiązanie zdolności do imitacji dźwięków obcego języka ze zdolnościami muzycznymi, a zwłaszcza wokalnymi, szczególnie jeśli te ostatnie są ćwiczone (Christiner i Reiterer, 2013).

Jakie wnioski wynikają z tego dla nauczyciela i ucznia języka obcego? Tak jak w przypadku innych zdolności „trening czyni mistrza”, czyli nauka każdego kolejnego języka obcego jest łatwiejsza, co więcej, zwiększa nasze możliwości poznawcze. Nie każdy uczeń jednakże pragnie uczyć się kilku języków, a w klasie szkolnej mamy uczniów o różnych profilach zdolności lub zdolnościach poniżej przeciętnej. W dziedzinie przyswajania języka obcego proponowane są różne rozwiązania tego problemu, z których na czoło wysuwa się opisana powyżej technika ATI (Gregersen i MacIntyre, 2014; Tare i in., 2014). Robinson (2002) sugeruje dopasowanie instrukcji w zadaniach zorientowanych na komunikację do profilu poznawczego ucznia. I tak, na przykład, uczeń preferujący implicytne formy nauczania odniesie większy pożytek z korekty w formie powtórzenia zwrotu w postaci przeformułowania (z ang. *recast*), podczas gdy uczeń o zdolnościach analitycznych bardziej skorzysta z eksplicytnych wyjaśnień zasad gramatycznych<sup>1</sup>.

Czynnik pamięci roboczej jest coraz częściej proponowany jako kolejna ZJ (Skehan, 2015; Wen, 2016). Jest to rodzaj pamięci związany nie tylko z przechowaniem informacji, ale też z wykonaniem różnych operacji mentalnych na zapamiętywanym materiale. Pamięć ta używana jest praktycznie we wszystkich aspektach nauki języka obcego, a szczególną rolę odgrywa w komunikacji, kiedy uczeń musi kontrolować wiele czynników w tym samym czasie, takich jak dobór zwrotów i struktur gramatycznych, fonetyka, zrozumienie przekazu czy sformułowanie wypowiedzi. Pamięć robocza jest zmienną modyfikującą skuteczność instrukcji językowej, ponieważ nadmierne jej obciążenie ogranicza zdolność do świadomego zwrócenia uwagi na formę (z ang. *noticing*) (Li, 2015). Uczniowie o małej pojemności pamięci roboczej będą mieli problem z zapamiętaniem dłuższych poleceń, monitorowaniem wypowiedzi czy zrozumieniem implicytnej informacji zwrotnej (z ang. *recast*), gdyż po prostu nie zauważą korekty, podczas gdy uczniowie o wydajnej pamięci roboczej będą uprzywilejowani w każdej sytuacji, ponieważ nie tylko bez trudu zapamiętają instrukcje, ale także nie będą mieli problemu z wykonaniem złożonego zadania. Sugestie pedagogiczne dotyczące niskiej wartości tej cechy są podobne jak w przypadku innych deficytów poznawczych, to znaczy wielokrotne powtarzanie i precyzyjne formułowanie poleceń, a także zastosowanie dużej liczby powtórzeń (Tare i in., 2014).

---

<sup>1</sup> Dokładniejszy opis badań nad dopasowaniem typu instrukcji do profilu ucznia znajduje się w Biedroń i Pawlak (2016).

Oprócz interwencji pedagogicznej, istnieje możliwość rozwoju pamięci roboczej wskutek treningu, który, według badań naukowych, ma dawać trwałe i znaczące efekty (Holmes i Gathercole, 2014; Söderqvist i Nutley, 2015), co stanowi wyjątek wśród cech poznawczych, takich jak inne ZJ i inteligencja, zasadniczo niemodyfikowalnych<sup>2</sup>. Trening pamięci roboczej najczęściej jest związany z ćwiczeniami pamięciowymi wykonywanymi na sekwencjach liczb, lokowaniu przedmiotów w przestrzeni, przypominaniu sobie obiektów w kolejności prezentacji, zapamiętywaniu bodźców w trakcie wykonywania innej czynności. Niemniej jednak, istnieją liczne kontrowersje dotyczące transferu efektów treningu pamięci roboczej na inne, nietrenowane zdolności (Redick, 2015), jak również stabilności efektów takiego treningu (Melby-Lervåg i Hulme, 2013).

#### 4. Wnioski

Czynniki poznawcze odgrywają znaczną rolę w nauce języka obcego w każdym środowisku nauki. ZJ, obok wieku rozpoczęcia nauki i motywacji, są szczególnie ważne w osiągnięciu sukcesu. Ostatnio dużą wagę przypisuje się pamięci roboczej, która odgrywa tak istotną rolę w nauce i przetwarzaniu języka, że uznawana bywa często za nową ZJ. Badania dowodzą, że jest to jedyny uwarunkowany genetycznie czynnik poznawczy poddający się treningowi. Inteligencja jest wyraźnie marginalizowana w badaniach nad przyswajaniem języka, co odzwierciedla trendy społeczne (z ang. *social turn*) w dziedzinie badań nad akwizycją językową. Niemniej jednak, czynniki poznawcze ze względu na swoją siłę oddziaływania nie mogą być pominięte w literaturze przedmiotu, szczególnie w pozycjach zawierających wskazówki dla nauczycieli języków obcych (por. Gregersen i MacIntyre, 2014). Najczęściej sugeruje się zdiagnozowanie profilu zdolności poznawczych ucznia, czyli rozpoznanie jego mocnych i słabych stron, a następnie dostosowanie instrukcji do tego profilu w celu kompensacji niskich zdolności i wykorzystania wyższych. Indywidualizacja procesu nauczania, następująca z trudności w praktyce, jest w zasadzie jedynym sposobem sugerowanym w literaturze, który ma na celu nie tyle rozwiązanie problemu, co raczej złagodzenie jego skutków. Oprócz techniki ATI, proponowanej w literaturze, przydatna może okazać się wymiana doświadczeń. Nauczyciel języka obcego może uzyskać wartościowe wskazówki od innych doświadczonych nauczycieli, którzy pracują w podobnych warunkach, czyli w grupach uczniów o bardzo zróżnicowanych możliwościach poznawczych (por. M. Ellis, 2011). Niemniej jednak, nawet w przypadku, gdy interwencja pedagogiczna

---

<sup>2</sup> Szczegółowe informacje na temat pamięci roboczej, jej roli w nauce języka i treningu znajdują się w Biedroń (2016).

nie przynosi oczekiwanych rezultatów, świadomość problemu oraz realistyczna ocena sytuacji pozwalają uniknąć frustracji prowadzącej niejednokrotnie do wypalenia zawodowego. Często za pozornie niskimi zdolnościami kryją się konkretne problemy zdrowotne czy emocjonalne. Ponadto, zawsze należy pamiętać, że sukces jest pojęciem względnym oraz że nawet małe osiągnięcia znacząco podnoszą motywację do nauki. Wydaje się, że badania empiryczne prowadzone wśród uczniów o obniżonych zdolnościach poznawczych i zróżnicowanym profilu zdolności w klasie językowej są właściwym kierunkiem badań w przyszłości.

## BIBLIOGRAFIA

- Biedroń, A. 2012. *Cognitive-affective profile of gifted adult foreign language learners*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Biedroń, A. 2016. „Rola pamięci roboczej w nauce języka obcego i wielojęzyczności”. *Neofilolog*, 47(2): 205-218.
- Biedroń, A. i M. Pawlak. 2016. „The interface between research on individual difference variables and teaching practice: The case of cognitive factors and personality”. *Studies in Second Language Learning and Teaching SLLT*, 6(3): 395-422.
- Birdsong, D. i A. Biedroń (w druku). „Highly proficient and gifted bilinguals”. (w) *The handbook of bilingualism*. (red. L. Ortega i A. De Houwer). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. 1993. *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. i S. M. Sapon. 1959. *Modern Language Aptitude Test*. San Antonio, Tx: The Psychological Corporation.
- Christiner, M. & S. M. Reiterer. 2013. „Song and speech: examining the link between singing talent and speech imitation ability”. *Frontiers in Psychology (Cognitive Science)*, 4(874): 1-11.
- Doughty, C. J., Campbell, S. G., Mislevy, M. A., Bunting, M. F., Bowles, A. R. i J. T. Koeth. 2010. „Predicting near-native ability: The factor structure and reliability of Hi-LAB”. (w) *Selected proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*. (red. M. T. Prior, Y. Watanabe i S-K. Lee). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, str. 10-31. <http://www.lingref.com>, document #2382 (DW 20.05.2015).
- Doughty, C., Clark, M., Cook, S. i M. Tare. 2013. „Needs analysis for tailored training (TTO 1004). CASL technical report”. College Park, MD: Center for Advanced Study of Language.
- Dörnyei, Z., P. Skehan. 2003. „Individual differences in second language learning”. (w) *The handbook of second language acquisition*. (red. C. J. Doughty i M. H. Long). Malden, MA: Blackwell Publishing, str. 589-630.
- Ellis, M. 2011. „Zastosowanie dialogu dydaktycznego w pracy z uczniami gimnazjum o niskich zdolnościach językowych”. (w) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. (red. J. Knieja i S. Piotrowski). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, str. 169-181.

- Erard, M. 2012. *Babel no more. In search for the world's most extraordinary language learners*. New York, NY: Free Press.
- Eysenck, H. J. i S. J. Schoenthaler. 1997. „Raising IQ level by vitamins and mineral supplementation”. (w) *Intelligence, heredity, and environment*. (red. R. J. Sternberg i E. Grigorenko). Cambridge: Cambridge University Press, str. 363-392.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gathercole, S. 2014. „Working memory training, what training?”. Paper presented at the International Conference on Working Memory, Cambridge.
- Granena, G. 2013. „Reexamining the robustness of aptitude in second language acquisition”. (w) *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. (red. G. Granena i M. H. Long). Amsterdam: John Benjamins, str. 179-204.
- Gregersen, T. i P. D. MacIntyre. 2014. *Capitalizing on language learners' individuality. From premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Golestani, N., Price, C. J. i S. K. Scott. 2011. „Born with an ear for dialects? Structural plasticity in the expert phonetician brain”. *Journal of Neuroscience*, 31(11): 4213-4220.
- Holmes, J. i S. E. Gathercole. 2014. „Taking working memory training from the laboratory into schools”. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(4): 440-450.
- Hyltenstam, K. 2016a. „The exceptional ability of polyglots to achieve high-level proficiency in numerous languages”. (w) *Advanced proficiency and exceptional ability in second language*. (red. K. Hyltenstam). Boston/Berlin: Mouton de Gruyter, str. 241-272.
- Hyltenstam, K. 2016b. „The polyglot – an initial characterization on the basis of multiple anecdotal accounts”. (w) *Advanced proficiency and exceptional ability in second language*. (red. K. Hyltenstam). Boston/Berlin: Mouton de Gruyter, str. 215-240.
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J. i W. J. Perrig. 2008. „Improving fluid intelligence with training on working memory”. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(19): 6829-6833. [www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0801268105](http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0801268105).
- Jensen, A. R. 1997. „The puzzle of nongenetic variance”. (w) *Intelligence, heredity, and environment*. (red. R. J. Sternberg i E. L. Grigorenko). Cambridge: Cambridge University Press, str. 42-88.
- Li, S. 2015. „The associations between language aptitude and second language grammar acquisition: A meta-analytic review of five decades of research”. *Applied Linguistics*, 36(3): 385-408.
- Linck, J. A., Hughes, M. M., Campbell, S. G., Silbert, N. H., Tare, M., Jackson, S. R. i C. J. Dougherty. 2013. „Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency”. *Language Learning*, 63(30): 530-566.
- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T. i M. F. Bunting. 2014. „Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis”. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21(4): 861-883.
- Long, M. H. 2013. „Maturational constraints on child and adult SLA”. (w) *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. (red. G. Granena i M. H. Long). Amsterdam: John Benjamins, str. 3-41.

- Melby-Lervåg, M. i C. Hulme. 2013. „Is working memory training effective? A meta-analytic review”. *Developmental Psychology*, 49(2): 270-91.
- Moyer, A. 2014. „What’s age got to do with it? Accounting for individual factors in second language accent”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Special issue: Age and more, 4(3): 443-464.
- Muñoz, C. i D. Singleton. 2011. „A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment”. *Language Teaching*, 44(1): 1-35.
- Plomin, R. i J. Deary. 2015. „Genetics and intelligence differences: five special findings”. *Molecular Psychiatry*, 20: 98-108.
- Redick, T. S. 2015. „Working memory training and interpreting interactions in intelligence interventions”. *Intelligence*, 50: 14-20.
- Reiterer, S. M., Pereda, E. i J. Bhattacharya. 2011. „On a possible relationship between linguistic expertise and EEG gamma band phase synchrony”. *Frontiers in Psychology*, 2(334): 1-11.
- Robinson, P. 2002. „Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy”. (w) *Individual differences and instructed language learning*. (red. P. Robinson). Philadelphia, PA: John Benjamins, str. 113-133.
- Sasaki, M. 1996. *Second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence. Quantitative and qualitative analyses*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Singleton, D. 2014. „Apt to change: The problematic of language awareness and language aptitude in age-related research”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4: 557-571.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. 2002. „Theorising and updating aptitude”. (w) *Individual differences and instructed language learning*. (red. P. Robinson). Philadelphia, PA: John Benjamins, str. 169-95.
- Skehan, P. 2015. „Working memory and second language performance: A commentary”. (w) *Working memory in second language acquisition and processing*. (red. Z. E. Wen, M. B. Mota i A. McNeill). Bristol: Multilingual Matters, str. 189-204.
- Skehan, P. 2016. „Foreign language aptitude”. (w) *Cognitive individual differences in L2 processing and acquisition*. (red. G. Granena, D. O. Jackson i Y. Yilmaz). Amsterdam: John Benjamins, str. 381-395.
- Söderqvist, S. i S. Nutley. 2015. *Cogmed Working Memory Training. Claims & Evidence, Complete Version*. Pearson Clinical Assessment.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. i J. Javorsky. 2006. „Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude”. *Annals of Dyslexia*, 56, 129-160.
- Sternberg, R. J. 2002. „The theory of Successful Intelligence and its implications for language aptitude testing”. (w) *Individual differences and instructed language learning*. (red. P. Robinson). Philadelphia, PA: John Benjamins, str. 13-43.
- Sternberg, R. J. i E. L. Grigorenko. 1997. (red.). *Intelligence, heredity, and environment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. i E. L. Grigorenko. 2000. *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing.

- Tare, M., Bonilla, C., Vatz, K., Clark, M., Linck, J. i C. J. Doughty. 2014. *Building a language learner's profile. Characteristics which inform training and pedagogy*. University of Maryland Center for Advanced Study of Language.
- Thompson, A. S. 2013. „The interface of language aptitude and multilingualism: Reconsidering the bilingual/multilingual dichotomy”. *Modern Language Journal*, 97: 685-701.
- Vatz, K., Tare, M., Jackson, S. R. i C. Doughty. 2013. „Aptitude-treatment interaction in second language acquisition: Findings and methodology”. (w) *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. (red. G. Granena i M. H. Long). Amsterdam: John Benjamins, str. 273-292.
- Wen, Z. E. 2016. *Working memory and second language learning: Towards an integrated approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wen, Z. E., Biedroń, A. i P. Skehan. 2016. „Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow”. *Language Teaching*, 50(1): 1-31.



**Maciej Smuk**

Uniwersytet Warszawski  
m.smuk@uw.edu.pl

## **PISEMNA AUTONARRACJA W BADANIU RÓŻNIC INDYWIDUALNYCH W GLOTTODYDAKTYCE**

### **Written auto-narration inquiry in individual differences research in glottodidactics**

In general terms, this article presents the practical aspects of narrative forms in research on the process of foreign language learning and teaching. In detail, its purpose is to describe the written auto-narration inquiry concerning the impact of individual factors (*savoir-être*) in the course of language learning. The article contains a description of the object, the purpose as well as the opinions and feelings of the respondents on the practical implementation of their auto-narrative inquiries.

**Keywords:** qualitative research, narrative inquiry, *savoir-être* (existential competence)

**Słowa kluczowe:** badanie jakościowe, autonarracja, *savoir-être*

„[...] pozorny ruch tak naprawdę jest często pustką [...]”  
Marek Kamiński, polski podróżnik<sup>1</sup>

### **1. Wprowadzenie**

Autonarracja jako opowieść o sobie – w postaci ustnej i pisemnej, mniej lub bardziej ustrukturalizowanej, w odniesieniu do różnych czasoprzestrzeni itd. –

---

<sup>1</sup> Cytat pochodzi z wywiadu udzielonego dziennikarce Katarzynie Marcysiak w programie „Kultowe rozmowy” (wywiad opublikowano w sieci 27.11.2016 r.).

towarzyszy ludziom od zawsze. Jednak zgodnie z interpretacją bardziej specjalistyczną – uwzględniającą również autoanalizę i autoewaluację – autonarracja nie jest już praktyką powszechną i powszednią, a mnogość terminów określających tę formę autodiagnozy w piśmiennictwie specjalistycznym (autobiografia, opowiadanie o sobie, autokomentarz i in.) może dowodzić różnorodności ujęć tego gatunku, głównie z perspektywy proporcji między relacjonowaniem faktów z własnego życia a prezentowaniem opinii bądź odczuć na ich temat. Współcześnie przyjmuje się, że autonarracja może mieć status niezależnej metody badawczej, a badania autonarracyjne mieszczą się w fenomenologicznym i hermeneutycznym nurcie badawczym.

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie potencjału autonarracji jako metody badawczej w glottodydaktyce, głównie jej formy pisemnej, której zalety zostaną naświetlone przede wszystkim w sekcji 3.2 artykułu. Ilustrację uwag teoretycznych – w odniesieniu do zagadnienia *savoir-être* uczniów – będzie stanowił opis badania własnego: jego tematu, celów i zastosowanych procedur badawczych. W końcowej części artykułu zostaną również przedstawione poglądy i odczucia respondentów na temat przydatności autonarracji, którą zredagowali. Obszerna relacja z badania znajduje się w monografii pt. „Od cech osobowości do kompetencji *savoir-être* – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych” (Smuk, 2016).

## 2. Początki i konteksty zastosowania autonarracji jako metody badawczej

Potencjał autonarracji jako metody badawczej dostrzegli w pierwszej połowie XX wieku socjologowie z tzw. szkoły chicagowskiej. Posiłkowanie się autonarracją w badaniach zjawisk kulturowych i społecznych miało być reakcją na „obiektywne” badania pozytywistyczne – zgodnie ze stanowiskiem przedstawicieli nurtu chicagowskiego to głównie subiektywne i jednostkowe postrzeganie świata pozwalało zrozumieć jego złożoność, podczas gdy obraz rzeczywistości, jaki wyłaniał się z badań o charakterze ilościowym, był punktowy, a nawet zatomizowany, więc był niepełny. W drugiej połowie XX wieku wzrosło zainteresowanie autonarracją jako metodą badawczą w różnych dziedzinach, m.in. w psychologii, psychoterapii, socjologii, etnosocjologii, kulturoznawstwie, narratologii, kształceniu zawodowym.

Autonarracja nie jest również zagadnieniem obcym glottodydaktykom – jej elementy są obecne m.in. w różnych wersjach „Europejskiego portfolio językowego”<sup>2</sup> lub w „Autobiografii spotkań międzykulturowych” (Byram et al., 2011). Współcześnie należy podkreślić, ale i wyróżnić badania autonarracyjne

---

<sup>2</sup> Według mnie pod tym względem wysuwa się na czoło „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów” (Pawlak, Bartczak, Lis i Marciniak, 2006).

*sensu stricto*, jakie na gruncie polskiej glottodydaktyki prowadziła Werbińska (2010, 2012). Badaczka analizowała prace studentów poświęcone następującym tematom: „»Moja podróż z językiem obcym« – opisz swoją historię uczenia się języków obcych. (Wyobraź sobie, że piszesz książkę na temat własnej historii uczenia się języków obcych. Jaki byłby jej tytuł? Co znalazłoby się w poszczególnych rozdziałach?)” oraz „Dokonaj refleksji na temat własnej akwizycji języka/języków obcego/obcych w okresie studiów anglistycznych”. W pierwszym badaniu uczestniczyło ponad 300 studentów filologii angielskiej, pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim i zarządzania, a jego głównym celem było ustalenie modeli biografii językowych – po nałożeniu na autonarracje siatek biograficznych, chronologicznej i pojęciowej, Werbińska wyodrębniła trzy modele: zaangażowania, odroczenia, wycofania. Drugie badanie zostało przeprowadzone wśród 106 studentów filologii angielskiej, a intencją badaczki było określenie ich tożsamości językowych, które analizowane były z perspektywy czasoprzestrzeni i heteroglosji. Analizę autonarracji studentów filologii klasycznej i kultury śródziemnomorskiej przeprowadziła też Biernacka-Licznar (2013), inspirując się badaniem Werbińskiej z 2010 roku.

### 3. Cechy autonarracji jako metody badawczej

W tej części artykułu zostaną przedstawione wybrane cechy autonarracji, a zwłaszcza te, które ją wyróżniają na tle innych metod o charakterze jakościowym.

#### 3.1. Introspekcja

Sporządzanie autonarracji ma służyć przede wszystkim temu, aby jej autor dokonał refleksji na temat wybranych zdarzeń z własnego życia i poddał ocenie swój udział w nich, zatem wyjściowym i węzłowym czynnikiem warunkującym jej przygotowanie jest zdolność autora do analizy własnych odczuć, emocji<sup>3</sup> i poglądów. Introspekcja, głównie typu retrospektywnego, powinna się przyczynić do wzrostu samowiedzy, a w dalszej kolejności – i to prawdopodobnie kluczowy cel wglądu w siebie – do zrozumienia motywów podejmowanych przez siebie działań *sensu largo*. Częstokroć dopiero na skutek redagowania autonarracji jej autor zaczyna lepiej rozumieć sens zdarzeń z przeszłości oraz ocenia ich wpływ na aktualne stany i zachowania.

---

<sup>3</sup> Odczucia (miłość, nienawiść, niepokój...) mają charakter trwalszy i cechuje je większa złożoność. Emocje (radość, strach, złość...) są bardziej atawistyczne, dynamiczne, mogą mieć charakter punktowy i być wywołane przez jednostkowe zdarzenie, zazwyczaj nieprzewidziane (Cosnier, 2015: 12-13).

Introspekcja może przyjąć różne formy:

- introspekcji równoczesnej lub introspekcji z pamięci – w przypadku pierwszego typu chodzi o równoczesne uczestnictwo w danym zdarzeniu i analizowanie go; drugi typ introspekcji dotyczy wcześniejszych zdarzeń, więc analiza ma charakter retrospektywny;
- introspekcji izolującej lub introspekcji wyczerpującej – pierwszy scenariusz przewiduje, że sporządzający autonarrację analizuje siebie z punktu widzenia konkretnej sytuacji lub wąskiego tematu; zgodnie z drugim scenariuszem autonarracja dotyczy tematu, który jest ujęty szeroko;
- introspekcji czynnej (zaprogramowanej) lub introspekcji biernej (incydentalnej) – w pierwszym przypadku badacz czy badacze kreują sytuację, której ma dotyczyć autonarracja; w drugim przypadku badacz bądź badacze czekają na zaistnienie danej sytuacji (Kreutz, 1962 [w:] Góralski, 2009: 30-31).

### 3.2. Pisemna werbalizacja

Kwestia rozumienia własnych odczuć i emocji oraz podłoża głoszonych poglądów, a więc również pobudek swoich zachowań, łączy się ściśle z samym werbalizowaniem informacji na swój temat, głównie ich zapisywaniem. W przeciwieństwie do formy ustnej, na przykład udzielania odpowiedzi podczas wywiadu, respondent dysponuje dowolnym czasem na refleksję, podczas gdy udział w wywiadzie obliguje go do szybszych i bardziej spontanicznych reakcji, a przez to jego wypowiedzi mogą być bardziej przypadkowe i podyktowane nawet chwilowym stanem emocjonalnym. Gdy wywiad dotyczy zagadnień tak niejednoznacznych lub trudnych do uchwycenia, jak wpływ uwarunkowań indywidualnych na naukę języków obcych, pytania mogą wręcz wywołać konsternację, a nawet poczucie zagubienia. Poza tym w pisemnej autonarracji autor ma możliwość weryfikowania wcześniejszych treści. Dodatkowo intymność właściwa pisemnej autoanalizie może wspierać otwartość i swobodę ekspresji – ryzyko „zaspokajania oczekiwań” badacza podczas bezpośredniego obcowania z nim w trakcie wywiadu jest, zgodnie z moją oceną, o wiele wyższe. Dłuższy czas sprzyja ponadto przypominaniu sobie pewnych zdarzeń z przeszłości.

### 3.3. Tożsamość narracyjna

Tożsamość narracyjna to, zdaniem pomysłodawcy tego konceptu – Ricœura (1985, 1990), najbardziej osobliwa cecha autonarracji. Kształtuje się ona w trakcie procesu pisania, niejako *in vivo*, i znajduje odzwierciedlenie w doborze relacjonowanych tematów, strukturze pracy lub w stosowanych figurach retorycznych,

słowem – w tzw. konfiguracji autonarracji; jak obrazowo ujmuje to Burzyńska (2004: 53), „[...] tożsamość podmiotu jest zawsze niegotowa, [...] jest ona dynamicznym działaniem się i przemianą, [...] jest konstruowana w autonarracji, [...] rozwija się w czasie [...]”.

Na tożsamość narracyjną autora składają się również wszelkie zamierzone zabiegi, które mają na celu wywołanie określonego wrażenia na czytelniku czy zaprezentowanie wizerunku zgodnego ze społecznymi normami lub oczekiwaniami – mowa tu o tzw. świadomym fałszowaniu (Kline, 2000: 117-118). Ważną rolę odgrywa też uaktywniany mimowolnie schemat historii życia, który zawiera elementy interpretacyjne i pozwala utrzymać spójność struktury „Ja” (Bluck i Habermas, 2000 [w:] Soroko, 2010). Zachowanie poczucia spójności (np. między autowyoobrażeniem a faktycznymi reakcjami) może być kluczowe przede wszystkim dla redagującego autonarrację na swój temat, np. dla usprawiedliwienia pewnych decyzji (Orofiamma, 2008). Należy więc mieć na uwadze, że ostateczny kształt tożsamości narracyjnej zależy od przekonań na temat różnych spraw, wyznawanych wartości, przejawianych oczekiwań, poziomu samoświadomości i poczucia własnej wartości. Wpływają na niego również czynniki mniej uniwersalne: samopoczucie fizyczne, bieżące stany emocjonalne, aktualne aspiracje i cele (np. nauki) itd. O formie tożsamości narracyjnej decyduje też stopień inklinacji autonarracyjnej, która oznacza gotowość i chęć autora do relacjonowania osobistych doświadczeń i przeżyć (Soroko, 2013).

### **3.4. Subiektywność versus obiektywność**

Poznanie subiektywnej – w całym tego terminu znaczeniu – perspektywy badanego to jeden z naczelnych celów stosowania autonarracji w postępowaniu badawczym; jak wynika z treści poprzedniej sekcji, znajduje ona najpełniejsze odbicie w tożsamości narracyjnej. Nawet jeśli obiektywne zdarzenia (np. daty, spotkania) stanowią dominantę autonarracji, to jest bardzo prawdopodobne, że pamięć o nich w sensie dosłownym została wyparta przez wspomnienie o wspomnieniu zdarzeń. Te zaś mogą się kształtować pod wpływem własnego systemu wartości czy poglądów (np. wagi przywiązywanej do określonych zachowań) i innych osób (np. rodziców opowiadających często dane zdarzenie). Wyznawany system wartości i poglądów oraz inne zmienne indywidualne (np. cechy osobowości) dyktują poniekąd dobór wątków, sposób opowiadania o nich, w tym stopień inklinacji autonarracyjnej, jak i strukturę pracy, m.in. proporcję między relacjonowaniem faktów a opisywaniem odczuć. Kwestie te są spokrewnione z fenomenem iluzji biograficznej (Bourdieu, 1986), czyli zazębianiem się elementów realnych i fikcyjnych, faktów z ich interpretacjami podczas budowania opowieści o sobie.

Mówiąc o współistnieniu perspektyw subiektywnej i obiektywnej, warto zauważyć, że w niektórych dyscyplinach naukowych za pomocą jednostkowych historii opowiadanych w autonarracjach rekonstruuje się obraz rzeczywistości danej czasoprzestrzeni. W takim przypadku przedmiotem analizy mogą być wydarzenia społeczne, kulturowe czy ekonomiczne. W glottodydaktyce porównywanie autonarracji uczących się w tym samym kontekście (np. kręgu kulturowym, środowisku społecznym) pozwala przewidywać modele zachowań (np. radzenia sobie z danymi sytuacjami komunikacyjnymi), co może się przekładać na optymalne planowanie dalszej nauki.

### 3.5. Czas suspensu

Wspomniany Ricœur jest autorem określenia „czas suspensu”, który ma być charakterystyczny dla sporządzania autonarracji (Ricœur, 1985). Czas zawieszenia odnosi się do równoczesnego analizowania przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Zakres i jakość retrospekcji zależą, z jednej strony, od bieżącego postrzegania rzeczywistości, ale również od planów na przyszłość; innymi słowy, myślenie o przyszłości, realizowane niejako na drugim planie, może determinować sposób myślenia o teraźniejszości i przeszłości. Z drugiej strony przyszłe plany, konkretyzujące się także dzięki redagowaniu autonarracji, oraz sposób myślenia o przyszłości, zależą od przeszłych i teraźniejszych doświadczeń.

Dla autora autonarracji najistotniejsze są wnioski dotyczące przyszłości, które wynikają z refleksji o przeszłości i/lub teraźniejszości: „Z jednej strony – uczniowie uczą się problematyzować własne doświadczenie; z drugiej zaś – uczą się identyfikować ograniczenia, które odcisnęły piętno na ich historii. Dzięki temu uświadamiają sobie możliwości manewrów, które są im dostępne” (de Villers, 2011<sup>4</sup>). Pozwala to nie tylko antycypować scenariusze działania w obrębie jakiejś dziedziny, ale również przedsięwziąć środki zapobiegawcze i naprawcze w razie stwierdzenia deficytów, np. w zakresie umiejętności uczenia się lub kompetencji językowych.

## 4. Obiekcje dotyczące stosowania autonarracji

Stosowanie autonarracji jako metody badawczej niesie za sobą zagrożenia i pułapki, ale należy mocno podkreślić, że większość z nich ujawnia się również podczas stosowania innych metod i technik o charakterze jakościowym. Niektóre z nich

---

<sup>4</sup> Autor odwołuje się do własnego doświadczenia pracy ze studentami kształcącymi się w zakresie nauk o edukacji (sciences de l'éducation) na Katolickim Uniwersytecie w Leuven (Louvain) w Belgii.

mogą się wyłonić także ze względu na specyfikę tematu autonarracji, zwłaszcza jego nieuchwytność, polisemiczność pojęć poddawanych analizie czy delikatność pewnych kwestii. Część niebezpieczeństw sytuuje się po stronie piszącego (np. ucznia dokonującego autoanalizy), inne – wyłącznie po stronie odbiorcy autonarracji (np. nauczyciela analizującego treść).

Z punktu widzenia autora autonarracji głównym problemem są sygnalizowane już wcześniej niskie umiejętności w zakresie dokonywania introspekcji, co skutkuje powierzchownością lub skupieniem uwagi na relacjonowaniu faktów. Dodatkową trudność powoduje introspekcja równoczesna, która wymaga większej podzielności uwagi w stosunku do introspekcji retrospektywnej. Nie można jednorazowo przeciwdziałać powyższym utrudnieniom, ponieważ zdolności autoanalityczne korelują z pewnymi predyspozycjami osobowościowymi, a przede wszystkim są rezultatem systematycznego i długofalowego treningu. Niestety, praktyka unaocznia, że nauczyciele rzadko zachęcają swoich podopiecznych do jakiegokolwiek formy wglądu w siebie. Natomiast punktowe panacea to m.in.: objaśnienie tematu autonarracji, doprecyzowanie tematu za pomocą pytań cząstkowych, które będą torować refleksję, pokazanie fragmentu innej autonarracji o analogicznych zagadnieniach. Sięgając po takie środki zaradcze, należy jednak pamiętać o zasadzie maksymalnej otwartości właściwej stosowaniu autonarracji – przyjmuje się bowiem, że każda dodatkowa sugestia może rzutować na sposób opowiadania o sobie i strukturę pracy.

Poza niskimi umiejętnościami autoanalitycznymi na jakość autonarracji wywierają również wpływ liczne zmienne interweniujące – kontekstowe i okazjonalne, podatne na kontrolę i niekontrolowane, ciągłe i dyskretne. Jedną z zasadniczych trudności może być niechęć respondenta do „demaskowania się” przed badającym z powodu nieufności wobec niego czy nierozumienia jego zamiarów. Pewna forma oporu może wynikać z wcześniejszych interakcji między badanym (ucznem) i badającym (nauczycielem), np. atmosfery dyrektywności, krytycyzmu badającego, doświadczania braku empatii.

Największe zagrożenia – głównie z perspektywy badającego – ujawniają się podczas analizy autonarracji, a większość z nich łączy się z problemem subiektywizmu (nie tylko subiektywności<sup>5</sup>) i niedostatecznymi kompetencjami w zakresie prowadzenia badań typu jakościowego. Zasadnicze błędy, przywoływane w literaturze przedmiotu oraz pojawiające się na horyzoncie podczas własnych badań, opisano w tabeli 1.

---

<sup>5</sup> Subiektywność wskazuje na indywidualny udział w ocenie zjawisk (np. wyrażenie własnej opinii), lecz nie wyklucza oceny obiektywnej, podczas gdy subiektywizm oznacza tendencję do wyłącznego stosowania własnego punktu widzenia i stronniczość.

Błąd	Możliwa przyczyna – przykład
Nadinterpretowanie danych	Porównywanie (czasami nieświadome) doświadczeń autora autonarracji oraz – co kluczowe – jego odczuć i emocji z własnymi
Nieuprawnione interpretowanie danych	Pospieszne formułowanie konkluzji „uniwersalnych i jednoznacznych”, np. na podstawie relacji z jednego zdarzenia
Błędne wyciąganie wniosków	Traktowanie powtarzalności pewnych zachowań jako przejawu ich preferowania
Tendycyjność podczas prezentowania wyników	Selekcjonowanie danych przez pryzmat własnych przypuszczeń lub zamiarów
Mylenie współwystępowania z zależnością	Przyjmowanie założenia, że częstość jednoczesnego występowania dwóch zjawisk musi oznaczać relację przyczynowo-skutkową między nimi

Tabela 1: Zasadnicze błędy popełniane podczas analizy danych jakościowych.

Obiekcje formułowane pod adresem stosowania autonarracji jako metody badawczej – niska refleksyjność badanego, nakładanie się prawdy z fikcją podczas opowiadania (iluzja biograficzna), udzielanie odpowiedzi korespondujących z oczekiwaniami społecznymi, niejednoznaczność wyników poddawanych analizie, mozołność procesu badawczego i in. – nie są, według własnego doświadczenia w prowadzeniu różnych typów badań, w pełni uprawnione, a czasem wręcz są pozorne. Jak zasygnalizowano, podobne wady uwidaczniają się podczas stosowania każdego narzędzia o charakterze jakościowym, a niektóre ujawniają się również podczas wykorzystania narzędzi ilościowych *sensu stricto*, m.in. podczas odpowiadania na pytania zamknięte kwestionariusza i analizy odpowiedzi.

## 5. Badanie własne z wykorzystaniem autonarracji

W tej części artykułu zostaną omówione ogólne cele badania własnego i zastosowane procedury badawcze, jak również opinie respondentów o udziale w badaniu.

### 5.1. Przedmiot i cele badania

W okresie od stycznia 2014 r. do listopada 2015 r. przeprowadziłem wśród studentów uczelni warszawskich badanie autonarracyjne dotyczące oddziaływania uwarunkowań indywidualnych na przebieg nauki języków obcych. Ponad 300 osób zostało poproszonych o przygotowanie autonarracji noszącej tytuł „Moja *savoir-être* w nauce języków obcych”; ostatecznie powstało tylko 70 prac. Żeby zapobiec niezrozumieniu celów zadania, przed przystąpieniem do redagowania pracy respondenci zostali zapoznani z klasyczną definicją pojęcia *savoir-être*, tj. zawartą w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego”. Zgodnie



z nią domena *savoir-être* obejmuje: postawy, typy motywacji, systemy wartości, poglądy, style poznawcze, cechy osobowości i in.<sup>6</sup>. Praktyka i badania naukowe potwierdzają, że komponenty *savoir-être* mogą warunkować wyniki osiągnięte w nauce języków obcych. Co jednak najważniejsze z punktu widzenia przesłanek opisanego badania, własne doświadczenia w pracy z różnymi grupami uczących się unaoczniają, że rzadko dokonują oni introspekcji. Z jednej strony – nie poddają refleksji zależności między czynnikami osobowymi a przebiegiem nauki, nie są świadomi możliwych korelacji, nie dokonują samooceny oraz nie umieją definiować swoich mocnych i słabych stron. Z drugiej zaś – rzadko przejmują inicjatywę w zakresie planowania własnej ścieżki uczenia się języka/języków i nie antycypują dalszych etapów nauki.

Główne i szczegółowe pytania badawcze miały na celu poznanie opinii i odczuć respondentów w stosunku do następujących aspektów:

1. pozytywnego i negatywnego wpływu uwarunkowań indywidualnych (według tradycyjnego nazewnictwa – *savoir-être*) na naukę języków obcych;
2. roli innych czynników i osób z perspektywy oddziaływania na naukę języków obcych – wyboru języków będących przedmiotem nauki i jej przebiegu;
3. przekonań na temat różnych języków obcych i nauki języków;
4. ewolucji, zgodnie z własną nomenklaturą, „językowych linii życia”, czyli podłużnej perspektywy nauki języków obcych;
5. oceny przydatności autoanalizy dokonanej w pisemnej autonarracji.

## 5.2. Rekomendacje dotyczące procedur badawczych

Można przyjąć, że przedstawiciele studentów stanowią bardziej wartościową grupę badawczą aniżeli młodsi uczniowie z kilku powodów: są bardziej zainteresowani samorozwojem, mają wyższy poziom samoświadomości, umieją dokonywać autoanalizy typu retrospektywnego, są bardziej autonomiczni. Przewodzenie badania w grupie studentów trzech różnych kierunków – filologii, ekonomii i pedagogiki – miało zaś zapewnić różnorodność ujęć, wynikającą ze zróżnicowanych kontekstów i celów uczenia się języków obcych.

Poniżej omówiono procedury badawcze, jakie zostały zastosowane w fazie wstępnej badania (1) i podczas analizy autonarracji (2).

---

<sup>6</sup> Polemikę z klasyczną definicją pojęcia *savoir-être* podjąłem w kilku publikacjach (np. Smuk, 2014a, 2014b, 2014c, 2016).

(1) Faza wstępna

- a) Osobiste spotkania ze wszystkimi respondentami były podyktowane koniecznością wyjaśnienia kluczowego dla tematu autonarracji pojęcia i objaśnienia możliwych ujęć zagadnień związanych z *savoir-être*. Także przytoczenie przykładów innych prac pozwoliło respondentom lepiej zrozumieć cele zadania, mimo że taka procedura stoi w opozycji do postulowanej zasady otwartości.
- b) Respondenci mogli sporządzić autonarrację w dowolnym języku. Redagowanie pracy w języku obcym, zwłaszcza w kontekście zaproponowanego tematu, budzi bowiem zastrzeżenia merytoryczne – rzetelność relacji respondentów mogłaby się okazać pozorna z powodu ewentualnych deficytów językowych i interferencji: niezajomości słów, trudności w doborze adekwatnych struktur i wyrazów, różnic semantycznych między rodzimymi słowami a ich obcojęzycznymi odpowiednikami. Ostatecznie 63 prace były napisane po polsku, pozostałe – w językach obcych.
- c) Praca mogła liczyć dowolną liczbę słów, ale miała mieć formę tekstu ciągłego. Średnia długość autonarracji wyniosła 700 słów; najdłuższa liczyła ich 3050, a najkrótsza – 145.
- d) Respondenci mogli przygotować swoją autonarrację w dowolnym czasie. Redagowanie autonarracji, w szczególności obligującej do wglądu w siebie, nie współgra bowiem z ograniczeniem czasowym (np. wyznaczonym przez czas trwania spotkania/zajęć) – jego wprowadzenie mogłoby skutkować przypadkowością i zdawkowością.
- e) Anonimowość prac miała zapewnić komfort i wesprzeć otwartość respondentów. Część z nich zgodziła się na udział w badaniu pod warunkiem niepodawania nazwy uczelni, w której studiują, ale zaskakuje, że aż 46 prac podpisano imieniem i nazwiskiem. Świadczy to być może o funkcji terapeutycznej autonarracji.

(2) Faza analizy

- a) Na etapie badania pilotażowego (analiza 13 prac) wyodrębniono trzy struktury formalne autonarracji: chronologiczną, skupioną na znaczących zdarzeniach i tematyczno-problematyczną. Ostatecznie z powodu przeplatania się różnych wątków i struktur (np. tematyczne grupowanie aspektów w perspektywie chronologicznej), odstąpiono od tej klasyfikacji.
- b) Dane zawarte w autonarracjach zostały zredukowane do kilkunastu kategorii tematycznych, które narzuciły problemy badawcze. Kategorie zostały zakodowane i oznaczone cyframi i/lub liczbami. Dodatkowo wyodrębniono w pracach te fragmenty, gdzie była mowa o wpływie nauki języków obcych na kształtowanie się cech indywidualnych – ten

kierunek relacji nie był wprawdzie przedmiotem problemów badawczych, ale powtarzalność wątku skłoniła do jego analizy.

- c) We wszystkich pracach oddzielono aspekty obiektywne od subiektywnych, czyli informacje o faktach od poglądów i odczuć na ich temat.
- d) Podobnie jak w badaniu Werbińskiej (2012), podczas kategoryzowania wyników odwołano się do modelu analizy narracji Schützego (1975). W jego schemacie zostały wyłonione cztery biograficzne struktury procesowe:
  - instytucjonalne wzorce przebiegu życia, które wskazują na schematy działania wynikające z norm społecznych czy rytuałów typowych dla danych instytucji (np. *savoir-vivre* szkoły);
  - biograficzne schematy działania, które oznaczają świadomie podjęte działania;
  - tzw. trajektorie, które Rubacha (2008: 295) łączy z „działaniem sił zewnętrznych” – w tym przypadku chodzi więc o zdarzenia utraty kontroli i życiowej orientacji, zazwyczaj obiektywne, które istotnie wpłynęły na biografię;
  - biograficzne procesy zmian, które wskazują na zaistniałe metamorfozy.

W opisanym badaniu zasadniczą rolę odegrały biograficzne schematy działania i, jeśli była o nich mowa, biograficzne procesy zmian. Słowo „schematy” zostało tu potraktowane bardzo szeroko; analiza schematów objęła – w kontekście nauki języków obcych – preferowane i/lub najczęstsze sposoby działania, typy motywacji, odczucia na temat źródeł sukcesów i porażek, przyczyny satysfakcji i niezadowolenia itd.

- e) Na ostatnim etapie analizy poddano interpretacji incipity i explicity autonarracji, czyli ich początkowe i końcowe fragmenty: akapity i zdania. Ta zapożyczona z literaturoznawstwa procedura badawcza (np. Hamon, 1975; del Lungo, 1993) pozwoliła uwidocznic, że pierwszy akapit może nakreślać klimat dokonywanej dalej autorefleksji (np. w zakresie samooceny respondenta), natomiast ostatni akapit eksponuje zasadniczy – z punktu widzenia piszącego – wniosek wynikający z dokonanej autoanalizy, jak również może zawierać dane o głównych planach na przyszłość; one same często krystalizowały się w trakcie redagowania pracy.

### 5.3. Opinie i odczucia badanych o autonarracji

Po przeprowadzeniu analizy pisemnych autonarracji losowo wybrani respondenci wzięli udział w półstandardowych wywiadach grupowych (fokusach), których celem było ustalenie ich opinii i odczuć na temat przydatności zrealizowanego zadania. Pytania wywiadu dotyczyły zarówno samego aktu pisania,

jak i refleksji po zakończonej redakcji. Kilka wyłonionych tendencji może posłużyć za podsumowanie zagadnienia użyteczności autonarracji. Według badanych:

- sporządzanie autonarracji stanowi jedną z niewielu okazji do dokonania introspekcji, w tym – co szczególnie ważne – przeanalizowania zdarzeń z przeszłości;
- pewne spostrzeżenia i wnioski nasuwają się podczas pisania, a zarazem dzięki niemu;
- redagowanie autonarracji pełni funkcję porządkującą i hierarchizującą, głównie w odniesieniu do przeszłości;
- zadanie to pozwala zacząć „myśleć podmiotowo” o swoim uczeniu się;
- identyczna lub podobna autoewaluacja powinna się odbywać regularnie (np. raz w semestrze) i stanowić „bezdyskusyjną część zajęć”;
- forma pisemna oraz wynikające z niej intymność i etapowość wspierają otwartość i szczerłość;
- autoewaluacja dokonana w autonarracji może być punktem wyjścia do opracowania dalszego planu nauki określonego języka obcego lub języków obcych w ogóle;
- dzięki analizie autonarracji nauczyciele i uczniowie lepiej rozumieją swoje funkcjonowanie poznawcze; ponadto nauczyciele mogą proponować formy pracy, środki dydaktyczne czy tematy zajęć adekwatne do potrzeb autorów autonarracji;
- zredagowanie autonarracji przynosi poczucie satysfakcji, nawet jeśli częściowe konkluzje wynikające z autorefleksji nie są pozytywne.

## 6. Podsumowanie

Zalety stosowania autonarracji w postępowaniu badawczym w glottodydaktyce mogą budzić kontrowersje. Jednakże – jak próbowałem dowieść – częstokroć ewentualne obiekcje pojawiają się wskutek niedostatecznej znajomości tej metody badawczej oraz nierozumienia jej uwarunkowań i celów (np. miejsca „fikcji” wpisanej w tożsamość narracyjną), z powodu dość iluzorycznego dążenia do uzyskania „obiektywnego” obrazu rzeczywistości (co rzekomo mogą zapewnić ilościowe wyniki ankiet) lub po prostu w związku z dużą czasochłonnością analizy i interpretacji danych, a nawet ze względu na pewną „niespektakularność” wyników, która wiąże się z małą liczbą respondentów biorących udział w badaniu. Tymczasem może warto zastanowić się nad tym, czy autorefleksja o przebiegu własnej nauki języków obcych – także przez pryzmat *savoir-être* – dokonana za pośrednictwem pisemnej autonarracji nie jest szczególnie wskazana we współczesnych czasach, promujących w edukacji,

bardziej lub mniej bezceremonialnie, tzw. testomanię i psychometryczną ocenę zachowań ludzkich. A może należałoby jeszcze szerzej ująć problem: czy niezwykle dynamiczne i nieprzewidywalne zmiany charakteryzujące terażniejszość, jak również zbyt (a czasami zupełnie niezrozumiały) pośpiech, nie pomagają się wyjątkowej zadumy właściwej wglądowi w siebie, a nawet pewnego „wycofania” czy spowolnienia, które utożsamia się właśnie ze sporządzeniem pisemnej autonarracji? Wszak pozorny ruch może być pustką...

## BIBLIOGRAFIA

- Biernacka-Licznar, K. 2013. „Narracyjne studium życia na przykładzie studentów Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego”. *Italica Wratislaviensia*, 4 – Nauczanie języka i literatury w Polsce i we Włoszech: 9-27.
- Bluck, S. i T. Habermas. 2000. „The Life Story Schema”. *Motivation and Emotion*, 24: 121-147.
- Bourdieu, P. 1986. „L’illusion biographique”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63 – L’illusion biographique: 69-72.
- Burzyńska, A. 2004. „Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce”. *Teksty Drugie*, 1-2: 43-64.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. i M. C. Méndez Garcia. 2011. *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cosnier, J. 2015. *Psychologie des émotions et des sentiments* [online: [http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf); DW 7.12.2016].
- Góralski, A. (red.). 2009. *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, wyd. 4.
- Hamon, P. 1975. „Clausules”. *Poétique*, 24: 495-526.
- Kline, P. 2000. „Testy osobowości”. (w) *Psychologia różnic indywidualnych*. (red. S. E. Hampson i A. M. Colman). Poznań: Zysk i S-ka, str. 108-133.
- Kreutz, M. 1962. *Metody współczesnej psychologii*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lungo, A. (del). 1993. „Pour une poétique de l’incipit”. *Poétique*, 94: 131-151.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Orofiamma, R. 2008. „Les figures du sujet dans le récit de vie”. *Informations sociales*, 145: 68-81.
- Pawlak, M., Bartczak, E., Lis, Z. i I. Marciniak. 2006. *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Ricœur, P. 1985. *Temps et récit*, tom 3: *Le temps raconté*. Paris: Le Seuil.
- Ricœur, P. 1990. *Soi-même comme un autre. L’ordre philosophique*. Paris: Le Seuil.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Schütze, F. 1975. *Sprache soziologisch gesehen*. München: Fink.
- Smuk, M. 2014a. „Savoir-être: wyzwanie epistemologiczne”. (w) *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*. *Acta Universitatis Wratislaviensis*. (red. M. Baran-Łuczarcz). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, str. 281-292.
- Smuk, M. 2014b. „Le savoir-être de l'apprenant au service du processus d'autonomisation”. (w) *Synergies Chine 9/2014. Autonomie dans l'apprentissage des langues et apprentissage de l'autonomie*. (red. F. Rong i P. Mogentale). Sylvains-les-Moulins – Beijing/Pékin: Éditions GERFLINT – Université des Langues étrangères de Beijing, str. 41-51.
- Smuk, M. 2014c. „Le savoir-être des deux sexes face à l'apprentissage des langues: entre binarité et continuum”. (w) *SOCLES Revue de SOCIolinguistique et de sociodidactique des LanguES 5/2014. Rôles masculins et féminins dans les usages sociaux langagiers: quelles rencontres? Quelles fractures? Quelles dynamiques?* (red. M. Rispaïl). Alger: École Normale Supérieure de Bouzaréah – Alger, str. 87-100.
- Smuk, M. 2016. *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin – Warszawa: Wydawnictwo Werset – Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Soroko, E. 2010. „Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji”. (w) *Badania narracyjne w psychologii*. (red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz i M. Żurko). Warszawa: Eneteia.
- Soroko, E. 2013. „Kwestionariusz inklinacji autonarracyjnej (IAN-R) – pomiar skłonności do narracyjnego opracowywania i relacjonowania doświadczenia”. *Studia Psychologiczne*, 51: 5-18.
- Villers, G. (de). 2011. „L'approche autobiographique: regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques”. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42-1: 25-44 [online: <http://rsa.revues.org/653>; DW 14.12.2016].
- Werbińska, D. 2010. „Moja podróż z językiem obcym – narracyjne badanie autobiograficzne”. (w) *Neofilolog 34 – Glottodydaktyka jako nauka*. (red. H. Widła), str. 91-109.
- Werbińska, D. 2012. „Akwizycja języka obcego w perspektywie studenta filologii: badanie tożsamości narracyjnej studenta w kontekście czasoprzestrzeni i heteroglosji”. (w) *Neofilolog 39/1 – Polskie badania nad akwizycją języków*. (red. U. Paprocka-Piotrowska), str. 55-80.

***Dorota Pudo***

Uniwersytet Jagielloński  
*dorota.pudo@wp.pl*

## **SUBIEKTYWNE TEORIE NA TEMAT UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO STUDENTÓW ROMANISTYKI**

### **Subjective theories about learning foreign languages in Romance Philology students**

Research on subjective (implicit) theories, similarly to studies on other kinds of beliefs, has a rich tradition in the SLA field. This study presents the results of a survey conducted among 55 Romance Philology students, containing open-ended questions about different aspects of the language learning process: nature of the language itself, learner's personal attributes facilitating learning, effective learning activities, optimal learning environment, obstacles to learning, role played by other people. Due to the use of a qualitative methodology (open-ended questions), a large variety of different answers was collected. The data were analysed and divided into subject categories, and the answers falling into each category were counted in order to provide an overall view of the group's tendencies. The students' answers mainly confirm that they see learning a language as a long process demanding time and effort. Students' motivation and perseverance prove to be the most important factors whereas features such as intelligence or language aptitude are underestimated.

**Keywords:** subjective theories, foreign language learning

**Słowa kluczowe:** teorie subiektywne, uczenie się języków obcych

### **1. Wprowadzenie**

Subiektywne teorie, zwane także teoriami naiwnymi (w odróżnieniu od naukowych), osobistymi, implierynymi lub codziennymi (por. Martinez, 2008:

106), są stosunkowo mało zbadaną różnicą indywidualną w porównaniu z takimi zmiennymi jak osobowość czy inteligencja. Początki badań nad nimi sięgają lat 50., a za ich prekursora można uznać George'a Kelly'ego, który w swojej książce „The psychology of personal constructs” (1955) opisywał to, jak osobiste przekonania przejawiane w codziennym życiu wpływają na percepcję siebie i innych (por. Ryan i Mercer, 2012: 75). Słynne badania Carol Dweck i jej współpracowników (1995), których wyniki mogą mieć istotne znaczenie dla dydaktyki języków obcych, dotyczą osobistych teorii inteligencji. Badaczka wyróżnia dwa główne typy teorii subiektywnych (tzw. *mindsets*): stałe (*entity theories*; inteligencja jest cechą wrodzoną i niezmienną) i wzrostowe (*incremental theories*; inteligencję można rozwijać). Rodzaj *mindset* może wpływać na wyniki dzieci w nauce szkolnej, a zmieniając go ze stałego na wzrostowy, można przyczynić się do poprawy wyników uczniów (Blackwell i in., 2007).

Ze względu na potencjalny wpływ osobistych teorii uczniów na wyniki ich wysiłków edukacyjnych, a także stosunkowo niewielkie zainteresowanie badaczy tym tematem, postanowiliśmy przeprowadzić badania mające dać nam wgląd w osobiste teorie studentów na temat uczenia się języków obcych. Przedstawiliśmy studentom filologii romańskiej – a więc osobom, które wiążą swoją przyszłość zawodową właśnie z językiem obcym – obszerną ankietę z pytaniami otwartymi, których celem było poznanie ich przekonań na temat uczenia się języków obcych i na tej podstawie zrekonstruowanie ich ukrytych teorii. W dalszych częściach artykułu przyjrzymy się najpierw najistotniejszym badaniom dotyczącym tej problematyki w glottodydaktyce, następnie przedstawimy cele i metodologię naszych badań, by ostatecznie przejść do prezentacji uzyskanych wyników i dyskusji o nich.

## 2. Subiektywne teorie w glottodydaktyce

W glottodydaktyce refleksja nad przekonaniem i teoriami subiektywnymi uczących się oraz nauczycieli była podejmowana wielokrotnie, na gruncie wielu teorii, a użyteczności badania tej trudnej do uchwycenia, bardzo subiektywnej problematyki nigdy nie kwestionowano. Jak pisze H  l  ne Martinez, „w psychologii i naukach o edukacji dowiedziono, że subiektywne teorie są ważnym narzędziem wyjaśniania i przewidywania ludzkiego zachowania i myślenia” (2008: 106, t  m. nasze). Problematyka ta coraz częściej jest przedmiotem zainteresowania glottodydaktyków, o czym może   wiadczy   poświęcony jej w ca  sci tom pt. „Beliefs about SLA” (wyd. Kalaja i Barcelos, 2003). Stephen Ryan i Sarah Mercer definiują ukryte teorie następująco: „Teorie subiektywne (*implicit theories* albo *mindsets*) odnoszą się do fundamentalnych, podstawowych przekonań   wionych przez jednostki, dotyczących natury i plastycznosci równych



aspektów kondycji ludzkiej” (2012: 74, tłum. nasze). Autorzy ci uważają, że badania nad subiektywnymi teoriami jako takimi w glottodydaktyce są stosunkowo nieliczne (78). Należą do nich badania Elaine Horwitz (1988), która stworzyła popularne do dzisiaj narzędzie pomiaru przekonań uczących się na temat różnych aspektów procesu nabywania języka obcego, kwestionariusz BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory). Przy pomocy różnych jego wersji autorka oraz jej współpracownicy i naśladowcy przeprowadzili wiele badań, które pozwoliły zidentyfikować najpowszechniejsze przekonania wśród badanych grup i różne relacje między nimi (por. Kuntz, 1996). Kwestionariusz ten zawiera listę stwierdzeń, wyrażających stereotypowe przekonania na temat uczenia się języka obcego, dotyczące np. roli płci czy też wieku w tym procesie, do których badani muszą się ustosunkować na pięciostopniowej skali. Inne badania związane z przekonaniem i osobistymi teoriami w uczeniu się języka przeprowadziła Mori (1999), która wykazała między innymi, że „silna wiara w rolę wrodzonych zdolności jest związana z niższymi osiągnięciami” (408, tłum. nasze), a także Ryan i Mercer, którzy ustalili, że badany przez Dweck wymiar stałości inteligencji jest tylko jednym z czynników, które kształtują teorie subiektywne uczących się języka i mogą mieć wpływ na wyniki tej nauki (2012: 84). Na uwagę zasługuje również badanie Martinez (2008) dotyczące subiektywnych teorii przyszłych nauczycieli języka w kontekście autonomii uczenia się oraz badania zebrane we wspomnianym już tomie pt. „Beliefs about SLA” (wyd. Kalaja i Barcelos, 2003), skupiające się zwłaszcza na kontekstualnych, społecznych i kulturowych uwarunkowaniach przekonań o uczeniu się języków obcych.

Na gruncie polskim badania z użyciem stwierdzeń częściowo zapożyczonych z kwestionariusza BALLI przeprowadziła niedawno Anna Michońska-Stadnik (2013). Badała ona studentów anglistyki przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczycieli pod kątem stopnia akceptacji przez nich wybranych stwierdzeń, uznanych przez badaczkę, na podstawie refleksji teoretycznej omówionej w tej samej książce, za „niebezpieczne stereotypy lub co najmniej za twierdzenia mocno dyskusyjne” (37). Sprawdzała też, czy po pewnej liczbie zajęć na studiach nauczycielskich wiara w stereotypy słabła u studentów, a także, jak przedstawiała się ona u osób odpowiedzialnych za ich kształcenie. Należy wymienić także badania na studentach filologii angielskiej przeprowadzone przez Adrianę Biedroń (2008), która badała, oprócz czynników afektywnych niezwiązanych bezpośrednio z tematem naszego artykułu, dwa główne aspekty przekonań studentów odnośnie do uczenia się języka obcego wyrażone następującymi pytaniami badawczymi: „Jak uczący się języka obcego, postrzegają możliwość kontroli poszczególnych aspektów uczenia się języka obcego?” i „Jak uczący się języka obcego postrzegają relację między atrybucją przyczynową osiągnięcia przez nich lub nie celu w uczeniu się języka i emocjami odczuwanymi

w wyniku procesu atrybucji?” (104, tłum. nasze). Jednym z najbardziej interesujących z punktu widzenia teorii osobistych wyników tego badania było określanie przez studentów bardzo wielu zmiennych jako podlegających ich kontroli, „nawet w odniesieniu do czynników zwykle uważanych za niekontrolowalne, takich jak zdolności, trudność zadania, okoliczności i czas” (Biedroń, 2008: 114, tłum. nasze). Do problematyki przekonania studentów (różnych kierunków) na temat uczenia się języków obcych nawiązuje też niedawne badanie Macieja Smuka (2016), przeprowadzone za pomocą bardzo interesującej, jakościowej metodologii pisemnej autobiografii. Do uzyskanych przez autora wyników będziemy odwoływać się w dyskusji, zestawiając je z naszymi.

### **3. Opis badania: cele, metodologia i uczestnicy**

Celem naszego badania jest zapoznanie się z jak największym zakresem przekonań studentów romanistyki na temat uczenia się języka obcego, leżących u podstaw ich osobistych teorii uczenia się języka obcego. Jest to badanie eksploracyjne, mające pozwolić nam ustalić podstawowe, spontanicznie pojawiające się poglądy studentów na interesującą nas kwestię. Jakie czynniki osobowościowe, materialne, sytuacyjne mają wpływ, zdaniem badanych, na proces nauki języka obcego? Co może go ułatwić, a co utrudnić? Czy odpowiedzi dają obraz raczej „stałej” czy raczej „wzrostowej” teorii subiektywnej tego procesu, tzn. czy zdaniem studentów można poprawić skuteczność swojego uczenia się, czy jest ona czymś danym, względnie niezmiennym i od nich niezależnym?

Przeprowadzone przez nas badanie jest badaniem jakościowym, czyli ujmuje zjawisko w sposób globalny i indukcyjny; opiera się na danych zebranych w sposób otwarty, a kategorie ich analizy wyłaniane są w toku analizy; ponadto, na wszystkich etapach ważny dla badacza jest sposób myślenia osób badanych (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 139). Postanowiliśmy policzyć także procent osób udzielających konkretnych odpowiedzi, celem ukazania ogólnych tendencji przeważających w badanej grupie (por. Smuk, 2016: 163-164). Nasza ankieta składa się wyłącznie z pytań otwartych, mających zostawić badanym jak największą swobodę wypowiedzi. Zdajemy sobie sprawę z trudności takiego podejścia, które może okazać się kłopotliwe na poziomie analizy, zostawia respondentom dużą swobodę co do zakresu i długości odpowiedzi (por. Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 172), a także opiera się (podobnie jak wiele ankiet o pytaniach (pół)zamkniętych) na danych introspekcyjnych, których wiarygodność bywa ograniczana przez nieszczerłość respondentów czy niedostateczną dostępność poznawczą badanych treści (por. jw. 161), a także zniekształcenia związane z pamięcią (konieczność dokonania retrospekcji). Z drugiej strony, użycie zamkniętych kwestionariuszy w oczywisty

sposób wpływa na badanych, narzucając im zakres tematyczny odpowiedzi i ograniczając je do aspektów, które pojawiły się w kwestionariuszu, a o których spontanicznie mogliby w ogóle nie pomyśleć (por. Ryan i Mercer, 2012: 80).

Cechą specyficzną badanej problematyki jest fakt, że dotyczy ona subiektywnych przekonań respondentów w dziedzinie dla nich ważnej (obszar działalności wybrany jako pole przyszłej aktywności zawodowej), lecz względnie bezpiecznej dla ego badanych (nie pytamy o ich własne sukcesy i porażki, ale o ich ogólne przekonania dotyczące elementów niezbędnych do tego, żeby taki sukces odnieść), stąd ryzyko zniekształceń poznawczych lub nieszczerości wydaje nam się stosunkowo niewielkie. Pewnym zagrożeniem może być relatywna trudność ankiety: badani, którzy nie zastanawiali się wcześniej nad problemami, o które w niej pytamy, mogą mieć trudności skutkujące udzieleniem odpowiedzi niedbałych lub nieprzemyślanych. Nie chcąc ryzykować zniekształcenia przekonań osób badanych przez sugerowanie im konkretnych opcji, zdecydowaliśmy się na ogólne pytania, takie jak: „Jaką trzeba być osobą, żeby odnieść sukces w nauce języka obcego?“, zakładając, że jeśli badany uważa jakiś czynnik (np. płeć, wiek czy talent) za istotny, jego dostępność poznawcza będzie duża i spontanicznie o nim wspomni. Celem uzyskania większej liczby odpowiedzi i bardziej pogłębionej refleksji zadaliśmy kilka podobnych pytań, których przedmiotem są różne aspekty procesu uczenia się języka (cechy uczącego się, czynności, które powinien podjąć, przedmioty, którymi powinien dysponować, okoliczności, które powinny temu procesowi towarzyszyć itp.). Razem ze wstępnym pytaniem o definicję samego języka, pytań dotyczących subiektywnych teorii uczenia się języka obcego było siedem<sup>1</sup>. Takie rozbieżności problemu badawczego na kilka pytań spełniło, naszym zdaniem, swoją rolę, prowadząc do uzyskania szerszego spektrum odpowiedzi, uwzględniającego także aspekty mniej oczywiste. Jego wadą natomiast była pewna powtarzalność (te same wątki pojawiają się w odpowiedziach na poszczególne pytania) oraz to, że być może niektóre odpowiedzi generowane były przez badanych wyłącznie w celu uniknięcia powtórzenia podanej już wcześniej odpowiedzi. Niektóre osoby pomijały odpowiedzi na kolejne pytania, być może zakładając, że napisały już wszystko, odpowiadając na pytania wcześniejsze.

Ankiety wypełniła grupa 55 studentów filologii romańskiej UJ w czerwcu 2016. Wypełnienie ankiety było anonimowe i dobrowolne: poproszeni przez nas

---

<sup>1</sup> Ankieta zawierała ponadto dwa pytania dotyczące idealnego nauczyciela języka obcego (jego cech i sposobów postępowania) oraz część dotyczącą biografii językowej studenta, tzn. jego doświadczeń językowych i skojarzeń z poszczególnymi językami, lecz te części nie podlegają analizie na użytek niniejszego artykułu. Wyniki uzyskane w części dotyczącej biografii językowej analizujemy w osobnym artykule (Pudo, 2016).

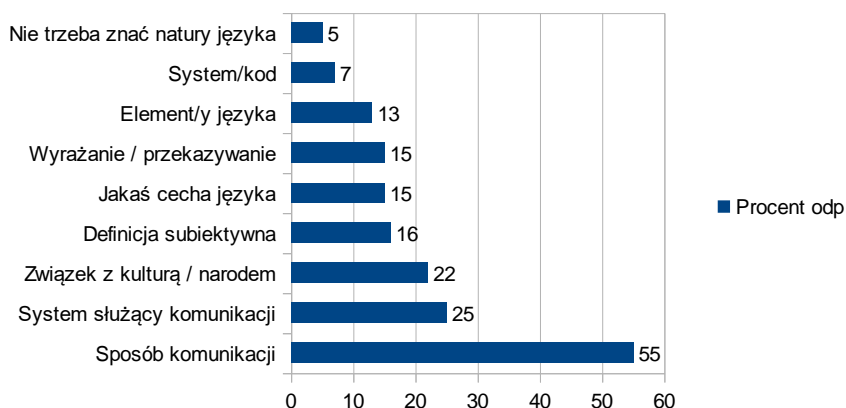
o pomoc w organizacji badania prowadzący zajęcia rozprowadzali je w trakcie zajęć lub wysyłali mailem studentom, zachęcając do zwrotu wypełnionych ankiet; niektórzy zorganizowali wypełnianie ankiet na zajęciach. Pytania ankiety poprzedzone były krótką instrukcją; dla części podlegającej analizie w niniejszym artykule brzmiała ona następująco: „Proszę pomyśleć, jak według Pana/i skutecznie nauczyć się języka obcego. Proszę napisać wszystko, co przyjdzie Panu/i do głowy. Proszę spróbować uwzględnić następujące aspekty”. Studenci, wśród których rozprowadzaliśmy ankietę osobiście, a także prowadzący rozdający ją innym grupom, otrzymali informację o celu badania (poznanie poglądów studentów na skuteczną naukę języków obcych). Udało nam się uzyskać, choć w nierównych proporcjach, odpowiedzi studentów wszystkich lat poza trzecim rokiem studiów licencjackich (11 odpowiedzi studentów I roku studiów licencjackich, 6 odpowiedzi studentów II roku, 17 odpowiedzi studentów I roku studiów magisterskich i 21 odpowiedzi studentów II roku studiów magisterskich).

Analiza ankiet polegała na redukcji danych poprzez kodowanie określonych fragmentów odpowiedzi, istotnych z punktu widzenia postawionych pytań badawczych (por. Rubacha, 2008: 261-264). Każda odpowiedź pozwoliła nam wyróżnić kilka dominujących kategorii tematycznych, którym przypisaliliśmy odpowiednie etykiety. Kategorie te obejmowały w sposób wyczerpujący wszystkie otrzymane przez nas odpowiedzi; odpowiedzi udzielane rzadko, a niepasujące do żadnej z kategorii, grupowaliśmy w kategorii „inne”. W instrukcji nie ograniczaliśmy liczby odpowiedzi, zatem wielu respondentów udzielało ich po kilka, stąd procenty poszczególnych odpowiedzi nie sumują się do 100. Jeśli jeden respondent udzielił kilku odpowiedzi mieszczących się w jednej kategorii, liczyliśmy je jako jedną odpowiedź, chcąc uniknąć sztucznego powiększania się niektórych kategorii dzięki osobom, które bardziej wylewnie wyrażają swoje myśli, używają synonimów bądź chcąc dokładnie wyłożyć, o co im chodzi, rozwijają podobną ideę kilkakrotnie. Dlatego procent odpowiedzi w danej kategorii należy rozumieć jako procent osób, które jej udzieliły. Kiedy analizujemy konkretne odpowiedzi wewnątrz danej kategorii (w przypadku tych kategorii, które gromadzą bardziej zróżnicowane odpowiedzi), liczba poszczególnych odpowiedzi rośnie, gdyż jedna osoba mogła udzielić kilku należących do danej kategorii.

Początkowo, analizując odpowiedzi na poszczególne pytania, analizowaliśmy je osobno dla studentów każdego roku oraz osobno dla studentów studiów licencjackich (17 osób) i magisterskich (38). Spodziewaliśmy się, że różnica w doświadczeniu w uczeniu się języków obcych, a także uzyskiwana w toku studiów wiedza dydaktyczna mogą mieć wpływ na przemyślenia badanych. Nie udało nam się jednak znaleźć żadnych istotnych statystycznie różnic w odpowiedziach między tymi grupami, stąd w kolejnych sekcjach przedstawiamy jedynie łączny wynik ankiety. Odpowiedzialna za taki stan rzeczy może

być, oprócz ewentualnego rzeczywistego braku rozbieżności, zbyt mała liczba badanych i zbyt duża dysproporcja w liczbie uczestników poszczególnych grup.

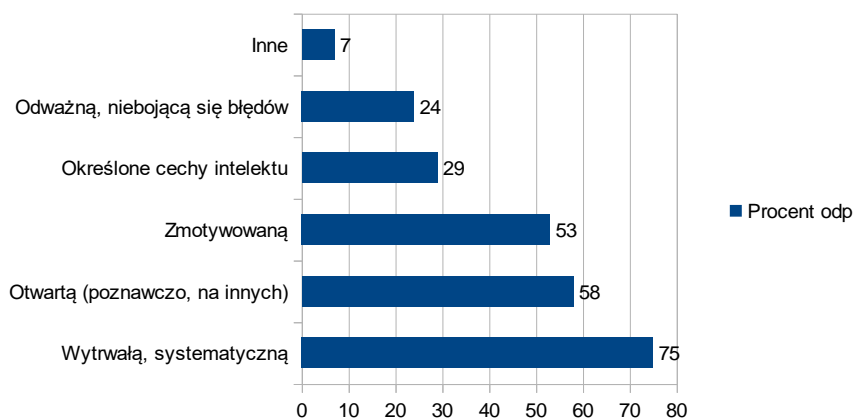
#### 4. Wyniki



Ilustracja 1: Odpowiedzi na pytanie 1: Czym jest język?

Pierwsze pytanie – czym jest język? – było wstępem do kolejnych i jego zadanie uwarunkowane było założeniem, że obraz samego języka może mieć istotny wpływ na przekonania o sposobie jego przyswajania. Zdecydowana większość osób (80%) widzi w nim narzędzie komunikacji; niektórzy zauważają przy tym, że jest on pewnym systemem czy też kodem, że posiada pewne reguły. Przewaga pojęcia komunikacji w odpowiedziach studentów wskazuje na pragmatyczne i funkcjonalne ujęcie przez nich języka. Dla 22% badanych ważny jest także związek języka z narodem, który go używa, jego mentalnością czy też specyfiką, bądź jego kulturą czy konkretnym przejawem, takim jak piśmiennictwo czy literatura. 16% udziela odpowiedzi o strukturze definicji, lecz wskazuje taki aspekt języka, który nie jest powszechnie uważany za jego cechę definicyjną (choć mogą być to ważne cechy), stąd określiliśmy te odpowiedzi jako definicje subiektywne. Przykładowe odpowiedzi z tej kategorii to: język jako sposób widzenia świata, sposób odkrywania siebie i innych, narzędzie rozwoju. 15% wskazuje na ekspresyjne lub informacyjne funkcje języka, a dalsze 15% podaje w ramach definicji jakąś cechę języka, np. jeden respondent pisze, że uczy on logicznego myślenia, inny, że jest ogromem nie do poznania, kolejny, że jest przezroczysty jak powietrze, inni zwracają uwagę na jego umowność czy wielowymiarowość. 13% kładzie nacisk na jeden lub kilka elementów lub podsystemów języka. Zaledwie 4 osoby definiują język jako system lub kod, a 3 dalsze zauważają

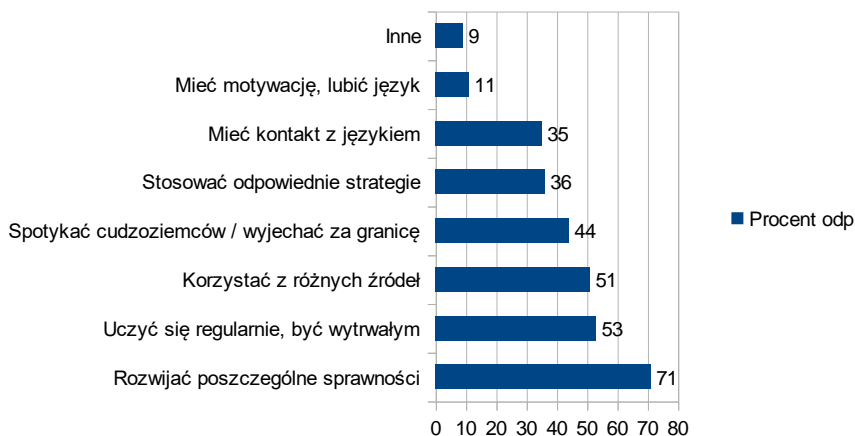
w ramach, a może zamiast odpowiedzi, że to pytanie zainteresuje tylko filologa i że nie trzeba znać natury języka, żeby się go uczyć.



Ilustracja 2: Odpowiedzi na pytanie 2: Jaką osobą trzeba być, żeby odnieść sukces w uczeniu się języka obcego?

Jeśli chodzi o cechy osoby, która odnosi sukces w nauce języków obcych, przeważająca większość respondentów wskazała na wytrwałość, systematyczność, samodyscyplinę, konsekwencję i inne cechy wskazujące na to, że uczenie się języka obcego uważają za długi, żmudny proces, wymagający cierpliwości i wysiłku. Drugą ważną cechą wskazaną przez ankietowanych jest otwartość, ciekawość świata, gotowość do spotykania się z innymi ludźmi i kulturami, co z kolei wskazuje na to, że dla badanych uczenie się języka jest procesem wymagającym nie tylko zaangażowania, ale też pewnego określonego nastawienia. Kolejna kategoria odpowiedzi dotyczy motywacji: badani mówią o chęci do nauki, zainteresowaniu danym językiem lub kulturą czy miłości do nich, o determinacji. Prawie 30% respondentów wymienia też jakąś cechę intelektu, którą powinien – lub nie musi – dysponować uczący się języka obcego, żeby odnieść sukces. Większość badanych wymienia talent, lecz jest to tylko 7 osób z 55, dodatkowo dwie osoby piszą, że ich zdaniem rola tzw. talentu językowego jest przeceniana. Pozostałe cechy intelektu są wymienione przez dwie osoby: wyobraźnia, kreatywność, logiczne myślenie lub przez jedną: dobra pamięć, inteligencja, uważność, dobre kojarzenie. Kolejny czynnik, na który wskazała prawie jedna czwarta badanych, to odważne, pozytywne podejście do błędów: zdaniem respondentów, nie należy się ich lękać, trzeba za to wyciągać z nich wnioski, nie wolno także bać się mówić czy kontaktować się z innymi, w tym rodowitymi użytkownikami nabywanego języka. Warto także odnotować, że

zdaniem dwóch osób każdy może nauczyć się języka obcego (odpowiedź przypisana do kategorii „inne”).

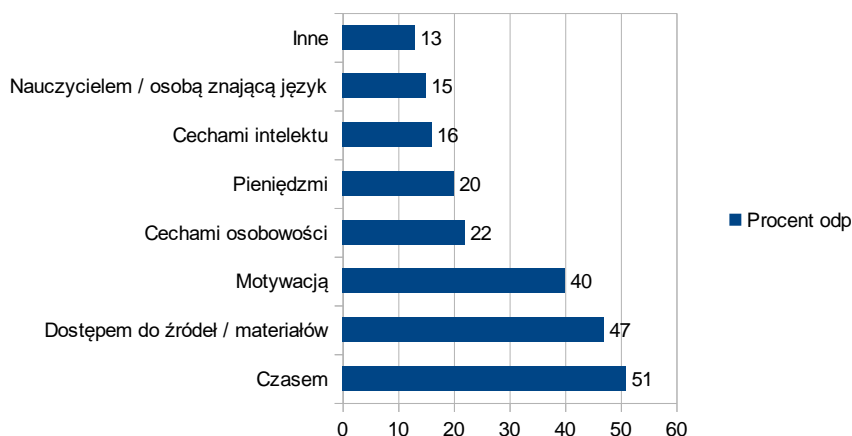


Ilustracja 3: Odpowiedzi na pytanie 3: Co trzeba robić, żeby nauczyć się języka obcego?

Analizując odpowiedzi udzielone przez badanych na pytanie o czynności, które należy podjąć, żeby nauczyć się języka obcego, widać, że pewne odpowiedzi się powtarzają: badani znów zauważają, że trzeba być wytrwałym, uczyć się regularnie (53%) i posiadać dużą motywację, lubić język (11%). Mamy jednak także odpowiedzi bardziej specyficzne. Najwięcej osób wskazało na konieczność rozwijania poszczególnych sprawności językowych, wymieniając kilka lub jedną z nich. Co zaskakujące, najwięcej osób zaleciło czytanie (24), mniej słuchanie (15), kolejno mówienie (14), uczenie się słownictwa (9), gramatyki (6), pisanie (2) i jedna osoba zauważyła, że należy równolegle rozwijać wszystkie sprawności. Ponad połowa badanych wskazała na konieczność sięgania do różnych źródeł, czasami podała, o jakie konkretnie źródła chodzi: filmy (21), telewizja (8), radio (8), muzyka (6), Internet (3), różne źródła (3), technologia (1) i książki (1). Zaskakiwać może przewaga mediów tradycyjnych nad nowymi mediami interaktywnymi – tylko trzy osoby wspominają o Internecie lub aplikacjach z nim związanych – jednak naszym zdaniem nie świadczy to o rzeczywiście rzadszym korzystaniu z tego medium, zwłaszcza że telewizja, radio, filmy i muzyka mogą być znalezione na stronach internetowych. W kolejnych pytaniach kwestia Internetu powróci, zauważona przez większą liczbę osób.

Prawie połowa badanych doradziłaby uczącym się języka spotkanie z obcokrajowcami lub wyjazd za granicę, przy czym ta pierwsza sugestia była ponad dwukrotnie częstsza. Taka sama liczba osób wskazała w swoich odpowiedziach

pewne strategie, niezwiązane bezpośrednio z poszczególnymi sprawnościami językowymi. Tutaj odpowiedzi były bardzo zróżnicowane. Najwięcej osób wskazało na konieczność wykonywania ćwiczeń (9 osób), pozostałe odpowiedzi zostały udzielone przez 1 lub 2 osoby, niektóre z nich się wzajemnie wykluczają. Oto kilka przykładów: mieć plan, stawiać sobie cele, myśleć w języku obcym, stosować tradycyjne metody, uczyć się na pamięć, „nie wkuwać słówek na pamięć”.



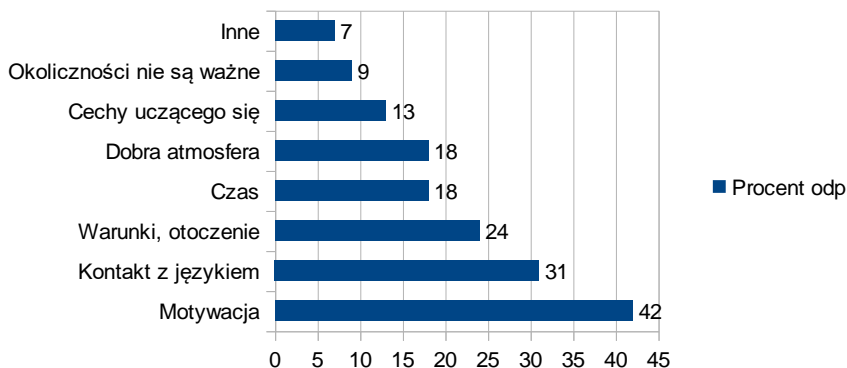
Ilustracja 4: Odpowiedzi na pytanie 4: Czym trzeba dysponować, żeby nauczyć się języka obcego?

Odpowiedzi na pytanie o to, czym trzeba dysponować, żeby nauczyć się języka obcego, dobrze uzupełniają się z odpowiedziami na poprzednie pytania. Skoro zdaniem badanych osoba ucząca się języka obcego musi przede wszystkim być wytrwała i cierpliwa, nie należy się dziwić, że wśród dóbr, którymi musi dysponować, na pierwszym miejscu znalazł się czas: wskazało go aż 28 osób. Potwierdza to obraz nauki języka jako żmudnego, długotrwałego procesu, który nie ma nic wspólnego z przekazem płynącym z reklam. Dalsze w kolejności są źródła i materiały, które pojawiły się już w odpowiedziach na poprzednie pytanie, teraz jednak studenci wymienili nieco inne źródła, kładąc większy nacisk na Internet (15), ale także na tradycyjne materiały papierowe: podręczniki (9), słowniki (9), książki (8). Ponadto 10 osób wspomniało ogólnie o źródłach, a 3 – o mediach.

Wśród dalszych odpowiedzi na pytanie 4 wyróżniliśmy dwa zestawy cech, którymi powinien wykazać się uczący się języka obcego: cechy osobowości (otwartość, cierpliwość, rozsądek itp.) oraz cechy intelektu, podobne jak w odpowiedziach na pytanie 2, choć mniej liczne (np. talent – 6 osób, inteligencja – 1 osoba, dobra pamięć – 2 osoby). W kategorii „różne” znalazła się inna wymagana



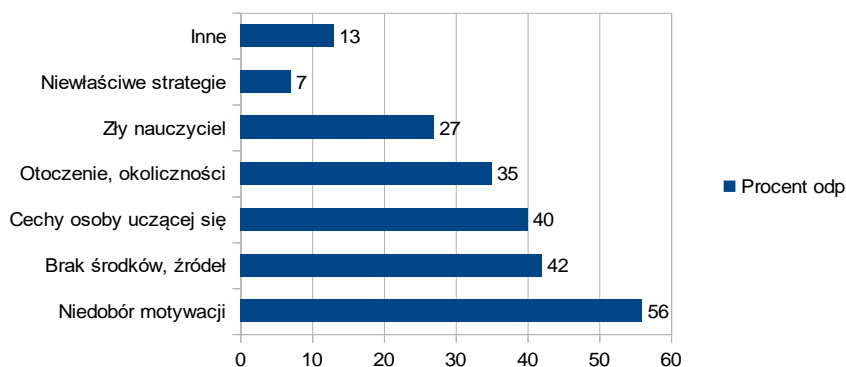
cecha osobista, a mianowicie dobry słuch, zdolności muzyczne. 20% badanych wskazało na użyteczność dysponowania pieniędzmi (niektórzy precyzowali, że chodzi o środki na wyjazd, kurs czy materiały), przy czym dwie zaznaczyły, że wielkie nakłady finansowe nie są wcale niezbędne do opanowania języka obcego. Ostatnią wyróżnioną przez nas w tym pytaniu kategorią był nauczyciel (ewentualnie inna osoba dobrze znająca język obcy), o którym wspomniało 15% badanych, zaznaczając, że powinien być to dobry nauczyciel.



Ilustracja 5: Odpowiedzi na pytanie 5: Jakie okoliczności muszą towarzyszyć nauce języka obcego?

W przypadku odpowiedzi na pytanie o okoliczności, które powinny towarzyszyć skutecznej nauce języka, widać, że pomysłowość studentów stopniowo się wyczerpuje, a odpowiedzi są coraz mniej specyficzne dla danego pytania. Powtarzają się kwestie podnoszone już poprzednio – związane z motywacją (chęć do nauki, pozytywny stosunek do języka itp.), koniecznością kontaktu z językiem (przy czym 8 osób zaleciło pobyt w kraju docelowym, a 7 kontakt z rodzimym lub biegłym użytkownikiem języka), czasem czy pewnymi cechami uczących się, takimi jak cierpliwość, otwarty umysł, energiczność. Co ciekawe, tylko jedna osoba wymieniła wśród tych cech młody wiek, choć przekonanie o wyższości dzieci nad dorosłymi w opanowywaniu języka obcego jest często przywoływane jako rozpowszechniony stereotyp (por. Michońska-Stadnik, 2013: 39). Pojawiło się także kilka odpowiedzi, z którymi nie mieliśmy do czynienia przy wcześniejszych pytaniach. Pierwsza z takich kategorii to odpowiedzi odnoszące się do warunków nauki, okoliczności zewnętrznych, czyli kwestii poruszonej wprost w pytaniu. Niestety było ich stosunkowo niewiele, i jedyne odpowiedzi z tej kategorii, które podała więcej niż jedna osoba, to spokojne miejsce (6 osób), ogólne środowisko umożliwiające naukę (2 osoby) oraz wsparcie

kogoś bliskiego (2 osoby). Możemy z tego wywnioskować, iż zewnętrzne okoliczności nie mają dla badanych tak wielkiej wagi, jak pewne cechy wewnętrzne, zwłaszcza motywacja i nastawienie. Potwierdzają to wypowiedzi zebrane przez nas w osobnej kategorii, wyrażające taką opinię wprost, niejako zamiast odpowiedzi na pytanie ankiety (9%). Osobno też skategoryzowaliśmy odpowiedzi dotyczące pożądanego atmosfery, która bywała przez badanych określana jako dobra, luźna czy bezstresowa. Jest to jedno z nielicznych miejsc w ankiecie, w którym respondenci wspomnieli o szkodliwości lęku językowego dla nauki języka, choć jest to jedna ze zmiennych psychologicznych o najlepiej udowodnionym negatywnym wpływie na proces przyswajania języka obcego (Arnold i Brown, 1999: 8).



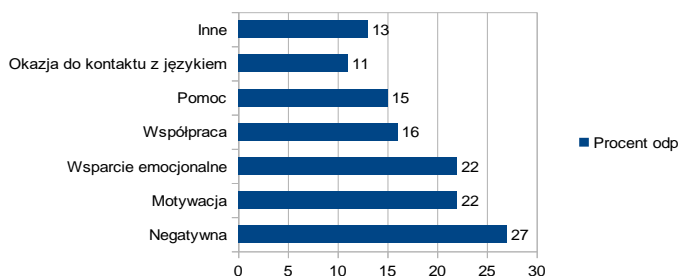
Ilustracja 6: Odpowiedzi na pytanie 6: Co może utrudnić lub uniemożliwić naukę języka obcego?

Kolejne pytanie sformułowaliśmy w nieco inny sposób, prosząc o wskazanie tego, co może utrudnić lub uniemożliwić proces przyswajania języka obcego. Najważniejszym czynnikiem zagrażającym nauce, wskazanym przez ponad połowę badanych, okazują się, symetrycznie do poprzednich pytań, niedobory motywacji, przejawiające się zniechęceniem (zwłaszcza na początku), brakiem odporności na niepowodzenia, zwątpieniem w siebie lub w powodzenie, „słomianym zapałem”. Kolejna odpowiedź nawiązuje również do pojawiających się wcześniej wątków, wskazujących na konieczność regularnego kontaktu z językiem i dostępu do różnorodnych źródeł. Wydaje się zatem logiczne, że w ich braku badani upatrują czynnika potencjalnie utrudniającego proces przyswajania.

W kolejnej odpowiedzi badani wskazują na pewne cechy, które mogą okazać się kłopotliwe dla uczącego się języka obcego. Najczęściej wymieniana z nich – brak systematyczności czy wytrwałości (10) – odpowiada czynnikom wymienianym wcześniej najliczniej jako konieczne dla skutecznej nauki, podobnie jak lenistwo (3),

nieśmiałość (2), lęk przed błędami (3). 4 osoby wskazują na brak talentu, co również jest logiczne w świetle faktu, że wcześniej podobnie niewielu badanych wskazywało na talent jako cechę konieczną. Podobnie jak w poprzednim pytaniu, tylko jedna osoba wskazuje zaawansowany wiek jako potencjalną przeszkodę.

Jeśli chodzi o zewnętrzne okoliczności, za najbardziej szkodliwy uznany został zewnętrzny przymus i presja (8 osób), co również jest zrozumiałe w świetle ogromnej wagi, jaką badani przywiązują do motywacji, chęci, zainteresowania językiem itp. Inne odpowiedzi to np. niewłaściwie rozłożony w czasie materiał, zbyt duża grupa czy problemy osobiste. Zaledwie 7% osób wskazało na niewłaściwe strategie jako potencjalną przyczynę porażki (brak celów, zła metoda, uczenie się słówek na pamięć, uczenie się naraz kilku podobnych języków). Jednak rzeczą, która najbardziej nas uderzyła w odpowiedzi na to pytanie, jest stosunkowo duża liczba osób (27% badanych), które wskazały na złego nauczyciela jako potencjalną przyczynę niepowodzenia. Wcześniej tylko 15% osób wskazało na dobrego nauczyciela – lub innego doświadczonego użytkownika przyswajanego języka – jako zasób, którym uczący się powinien dysponować. Ta dysproporcja może wskazywać na większą trwałość czy dostępność poznawczą negatywnych doświadczeń z własnymi nauczycielami. Może też świadczyć o asymetrii atrybucyjnej korzystnej dla ego, która każe sobie (swoim cechom, wysiłkowi itp.) przypisywać sukcesy w uczeniu się języka, zaś innej osobie porażki. Interesujące wydają nam się też niektóre odpowiedzi, których nie udało nam się przypisać do żadnej kategorii, np. 3 osoby wskazały na barierę / blokadę językową jako potencjalne źródła problemów. Jedna osoba wyraziła opinię, że właściwie wszystko może utrudnić proces uczenia się języka, a jedna, wręcz przeciwnie, napisała, że nie ma takiej rzeczy.



Ilustracja 7: Odpowiedzi na pytanie 7: Jaka jest rola innych osób w nauce języka obcego?

Ostatnie zadane przez nas pytanie dotyczyło roli innych osób w nauce języka obcego. Ponad jedna czwarta badanych wskazała, bezpośrednio lub pośrednio, możliwe negatywne działania innych osób, wśród których znalazły

się: zniechęcanie (10 osób), przymuszanie (3), wyśmiewanie (3), przeszkadzanie (2). Udzielenie tego typu odpowiedzi przez tak dużą liczbę osób może wskazywać na negatywne doświadczenia studentów z własną rodziną lub współtowarzyszami nauki. Zdecydowanie przeważają jednak odpowiedzi wskazujące na pozytywną rolę innych osób w procesie nauki języka obcego. Dostarczają one motywacji (przez zachęcanie i chwalenie, ale też porównania i rywalizację), wsparcia psychologicznego, ale też konkretnej pomocy (np. rodzice finansują naukę), pozwalają na wspólną naukę, dzielenie pasji, a wreszcie dostarczają okazji do kontaktu z językiem, którego istotność była w tej ankiecie wielokrotnie przez badanych uwypuklana. Pojawiły się odpowiedzi przypisujące innym osobom niesprecyzowaną, lecz dużą rolę w nauce języka (2), ale były też takie, z których wynika, że jest ona nieistotna (2).

## 5. Dyskusja

Wyniki naszych badań wskazują, że w uczeniu się języka obcego, rozumianego przede wszystkim jako narzędzie komunikacji, dla studentów najbardziej liczą się wytrwałość, systematyczność i inne cechy wskazujące na to, że uczenie się języka obcego uważają oni za długi, żmudny proces, wymagający cierpliwości i wysiłku, mimo obecnego w mediach i reklamach niektórych szkół czy metod przekazu obiecującego szybkie i łatwe opanowanie języka obcego. Istotna jest dla nich również intelektualna i emocjonalna postawa otwartości: na innych ludzi i kultury, ale także na własne błędy, które uznawane są za nieuchronny etap w procesie przyswajania języka. Nieco inne wyniki uzyskał w swoim badaniu Maciej Smuk (2016: 163-166): to otwartość została wymieniona jako niezbędna przez największą liczbę uczestników, zaś sumienność lub jej wskaźniki (systematyczność, wytrwałość) pojawiały się wyraźnie rzadziej i część respondentów uznała ich rolę za kontrowersyjną (nadmierna sumienność może przerodzić się w nadgorliwość lub perfekcjonizm, szkodliwy dla nauki języków: 166). Zarówno w naszym badaniu, jak i w badaniu Smuka studenci przywiązują także ogromną wagę do motywacji, konceptualizowanej głównie jako pozytywny stosunek do nauki, zainteresowanie danym językiem. Choć ta zmienna jest przez glottodydaktyków opisywana i analizowana na różne sposoby, jej znaczenie dla sukcesu dydaktycznego jest niekwestionowane (por. np. Dörnyei, 2005: 65-119), więc ten punkt subiektywnych teorii studentów można uznać za zbieżny z opracowaniami naukowymi.

Należy także zauważyć, że nasi badani nie przykładają dużej wagi do (uznawanych zwykle za stosunkowo niezmiennie i niezależne od woli) cech intelektu, takich jak inteligencja, pamięć czy talent językowy. Odwrotne wyniki uzyskała Michońska-Stadnik: „Zaskakujące jest to, że całkiem duży odsetek

młodych ludzi wierzy, że osoby znające języki obce są bardzo inteligentne” (2013: 40). W badaniu Smuka natomiast predyspozycje poznawcze, predyspozycje do nauki języków obcych i inteligencja pojawiają się stosunkowo często, choć nie są to dominujące odpowiedzi (odpowiednio 22,8%, 17,1% i 10%). Odpowiedzi naszej grupy wyróżniają się zatem na tle innych studentów neofilologii (badanie Michońskiej-Stadnik) czy różnych kierunków (badanie Smuka). To niedocenianie predyspozycji poznawczych łączy się z niemal całkowitym pominięciem innych czynników wrodzonych, takich jak wiek i płeć, choć w innych grupach popularne jest przekonanie, że dzieci uczą się języków lepiej niż dorośli (Michońska-Stadnik, 2013: 39), a przekonanie o wyższości kobiet nad mężczyznami w tej dziedzinie jest wręcz częścią „wiedzy powszechnej”, nierzadko potwierdzonej wynikami badań (van der Slik, van Hout i Schepens, 2015). Taka różnica może być wynikiem zastosowanej metodologii (pytania otwarte zamiast gotowych stwierdzeń, z którymi należy się zgodzić lub nie).

Podkreślanie roli czynników dynamicznych i przynajmniej częściowo zależnych od woli, takich jak wytrwałość, sumienność, otwarta postawa, motywacja, poświęcany czas, kontakt z językiem itp. kosztem bardziej stałych czynników poznawczych czy niezmiennych cech demograficznych wydaje nam się dominującą cechą ukrytych teorii studentów na temat badanego zjawiska. Sukces w uczeniu się języka jest dla nich przede wszystkim rezultatem ciężkiej pracy, podejmowanej pod wpływem silnej, głównie wewnętrznej motywacji, o którą wciąż trzeba dbać, aby nie okazała się „słomianym zapałem”. Towarzyszą jej określone postawy (otwartość) i działania (szukanie kontaktu z językiem). Na tej podstawie możemy powiedzieć, że modelowany przez respondentów uczący się jest jednostką stosunkowo autonomiczną, odpowiedzialną za własne uczenie się, a ich teorie osobiste bardziej przypominają „wzrostowe” niż „stałe” *mindsets* z prac Carol Dweck. Warto zwrócić uwagę, że mówimy o przekonaniach osób, które są już bardzo doświadczone w uczeniu się języków i nierzadko znają dobrze kilka z nich. Z pewnością są świadome ogromu pracy, jaki musiały włożyć w swoje sukcesy, a także faktu, że talent nie wystarczy, choć być może nie doceniają jego znaczenia.

Jednym z najbardziej zaskakujących wyników badania wydaje nam się brak w odpowiedziach respondentów pewnych kategorii, których istotność dla nauki języka jest dobrze udowodniona badaniami. Oprócz wspomnianych wcześniej czynników poznawczych oraz wieku i płci, takim wielkim nieobecny jest lęk językowy, o którym przy okazji pytania o przeszkody w uczeniu się języka wspomnieli zaledwie 6 osób (3 o lęku przed popełnieniem błędu i 3 o barierze/blokadzie językowej; dla porównania, w badaniach Smuka wspomnieli o nim ponad jedna piąta uczestników – Smuk, 2016: 169), a 18% uwzględniło go wyłącznie pośrednio, mówiąc o ważności „beztresowej” atmosfery w nauce języka. Niedocenienie tego czynnika może wiązać się z faktem, że respondenci,

będący studentami filologii obcej, są bardziej uodpornieni na klasyczny lęk językowy niż inne grupy uczących się, gdyż częściej wystawieni są na sytuacje potencjalnie lękotwórcze, takie jak wypowiedzi (zwłaszcza publiczne) w języku obcym, interakcje z cudzoziemcami, testy językowe itp.

## 6. Wnioski

Wydaje nam się, że ankieta przeprowadzona w grupie 55 studentów romanistyki dała dosyć spójny obraz tego, jak studenci wyobrażają sobie proces uczenia się języka obcego, które czynniki osobowe, rodzaje aktywności czy okoliczności wydają im się istotnie warunkować proces nauki, a które, przeciwnie, utrudniać go lub nie mieć dlań znaczenia. Przede wszystkim należy podkreślić, że jednym z najważniejszych czynników jest motywacja, chęć do pracy, a także wytrwałość, którą można rozumieć jako zdolność utrzymania tej motywacji. Uczenie się języka obcego, rozumianego przede wszystkim w jego aspekcie funkcjonalnym, jako narzędzie komunikacji, jawi się jako długotrwały, czasochłonny, niekiedy zniechęcający proces, który wymaga wykazania się systematycznością, determinacją, odpornością na błędy i niepowodzenia, a któremu nie sprzyjają lenistwo, niecierpliwość czy „słomiany zapach”. Taka subiektywna teoria, wyrażona pośrednio przez badanych, jest bardziej „wzrostowa” niż „stała” i jako taka dobrze rokuje ich ewentualnej przyszłej działalności dydaktycznej: nauczyciel przypisujący sukcesy raczej ciężkiej pracy niż talentowi ma większe szanse skutecznie zmotywować ucznia.

Należy jednak zaznaczyć, że niniejsze badanie ma charakter fragmentaryczny i niepełny. Po pierwsze, stosunkowo niewielka liczba badanych, tylko z jednej uczelni, nie pozwala na uogólnienie wyników: być może inne grupy młodych romanistów mają zupełnie inne opinie. Po drugie, w badaniu zastosowano tylko jedną metodę (pisemny kwestionariusz z pytaniami otwartymi), podczas gdy niektórzy specjaliści zalecają triangulację, tj. łączenie bardziej i mniej ustrukturalizowanych metod (por. Barcelos, 2003: 19-20). Wreszcie, badanie nie ujmuje w żaden sposób społeczno-kulturowego charakteru ukrytych teorii ani ich dynamiki, traktując je jako względnie stałe konstrukty mentalne, choć glottodydaktycy coraz częściej interesują się tymi aspektami w swoich pracach (Barcelos, 2003: 19-27).

## BIBLIOGRAFIA

- Arnold, J., Brown, H. D. 1999. „A map of the terrain”. (w) *Affect in language Learning*. (red. J. Arnold). Cambridge: Cambridge University Press, str. 1-24.

- Barcelos, A. M. F. 2003. „Researching Beliefs About SLA: A Critical Review”. (w) *Beliefs about SLA*. (red. P. Kalaja i A. M. F. Barcelos). Dordrecht: Springer, str. 7-33.
- Biedroń, A. 2008. *Attribution related affects in second language acquisition*. Słupsk: Akademia Pomorska.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., Dweck, C. S. 2007. „Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention”. *Child Development*, 78(1): 246-263.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Secod Language Acquisition*. New Jersey – Londyn: Laurence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Dweck, C. S., Chiu, Ch., Hong, Y. 1995. „Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions. A World From two Perspectives”. *Psychological Inquiry*, 6, 4: 267-285.
- Horwitz, E. K. 1988. „The beliefs about language learning of beginning university foreign language students”. *Modern Language Journal*, 72(3): 283-294.
- Kalaja, P. i A. M. Ferreira Barcelos. (red.). 2003. *Beliefs About SLA. New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer.
- Kelly, G. A. 1955. *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kuntz, P. S. 1996. *Beliefs about language learning: the Horwitz model*, University of Wisconsin-Madison, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397649.pdf>, DW 08.12.2016.
- Martinez, H. 2008. „The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on autonomy”. (w) *Learner and Teacher autonomy*. (red. T. Lamb i H. Reinders). Amsterdam: Benjamins, str. 103-124.
- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mori, Y. 1999. „Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning?” *Language Learning*, 49 (9): 377-415.
- Pudo, D. 2016. „Représentations du français et d’autres langues étrangères chez les étudiants de philologie romane”. *Romanica Cracoviensia*, 16 (4): 249-263.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ryan S., Mercer, S. 2012. „Implicit Theories: Language Learning Mindsets”. (w) S. Mercer, S. Ryan i M. Williams (wyd.) *Psychology for Language Learning*, Palgrave Macmillan: 74-89.
- Smuk, M. 2016. *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin – Warszawa: Werset.
- van der Slik, F. W. P., van Hout, R. W. N. M., Schepens, J. J. 2015. „The Gender Gap in Second Language Acquisition: Gender Differences in the Acquisition of Dutch among Immigrants from 88 Countries with 49 Mother Tongues”. *PLoS ONE* 10(11): e0142056. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142056>, DW 08.08.2017.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.





**Aleksandra Wach**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
waleks@wa.amu.edu.pl

## **ODNIESIENIA DO JĘZYKA OJCZYSTEGO JAKO STRATEGIA UCZENIA SIĘ GRAMATYKI JĘZYKA OBCEGO: PERSPEKTYWA POLSKICH UCZNIÓW JĘZYKA ANGIELSKIEGO**

### **Reliance on the L1 as a strategy of learning L2 grammar: Polish EFL learners' perspective**

This article reports the findings of a qualitative study aimed at investigating the use of L1-based grammar learning strategies by beginner-level Polish learners of L2 English. The research looked into the participants' accounts of their strategy use and into their perceptions about the usefulness of referring to one's L1 in learning L2 grammar. Semi-structured interviews were conducted as a data elicitation procedure. The findings pointed to considerable reliance on L1-based strategies, such as translation, in the participants' learning of L2 English grammar, as well as positive opinions about their usefulness. L1-based strategies were reported to be used in explicit, analytic learning of L2 grammar, and their affective role in providing confidence to learners was also mentioned. Pedagogical implications include a need to raise learners' awareness of the complex roles of the L1 in L2 learning and give them training in the use of specific strategies in order to make L1-based strategy use more informed.

**Keywords:** language learning strategies, grammar learning strategies, L1 Polish, L2 English, interview

**Słowa kluczowe:** strategie uczenia się języka, strategie uczenia się gramatyki, polski jako język ojczysty, angielski jako język obcy, wywiad

## 1. Wprowadzenie

Strategie uczenia się języka obcego (J2) od kilku już dekad stanowią istotną tematykę badań nad procesami uczenia się języka, a zainteresowanie nimi zapoczątkowane zostało w latach 70., kiedy opublikowano wyniki badań nad cechami dobrego ucznia języka obcego (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman i in., 1978). Badania nad strategiami uczenia się języka obcego obejmują również wyodrębnienie strategii uczenia się poszczególnych sprawności językowych oraz komponentów, takich jak gramatyka, słownictwo oraz wymowa. Strategie uczenia się gramatyki są obecnie uważane za ważny temat badawczy, ze względu na uznanie aktywnej postawy ucznia w procesie uczenia się języka za niezwykle istotną (Nunan, 1995) oraz na ponowne docenienie roli eksplicytnego uczenia się gramatyki w rozwoju kompetencji językowej ucznia (Nassaji i Fotos, 2011). Opracowane zostały więc taksonomie strategii uczenia się gramatyki (Oxford, Rang Lee i Park, 2007; Pawlak, 2010, 2013, 2017), a w literaturze przedmiotu pojawiły się wyniki badań empirycznych nad rodzajem i częstotliwością stosowania strategii przez uczniów w różnych kontekstach edukacyjnych (np. Mystkowska-Wiertelak, 2008; Pawlak, 2008), związkami pomiędzy sposobami nauczania gramatyki i doborem strategii przez uczniów (Pawlak, 2012), związkami pomiędzy stosowaniem strategii i opanowaniem struktur gramatycznych (Pawlak, 2009) oraz nad efektywnością treningu strategicznego (Trendak, 2014).

Niniejszy artykuł dotyczy strategii uczenia się gramatyki J2 ze szczególnym uwzględnieniem strategii opartych na odwoływaniu się do języka ojczystego (J1) uczniów. Rola J1 w uczeniu się i nauczaniu J2 stanowi obecnie kolejny niezwykle istotny temat podejmowany w rozważaniach teoretycznych oraz badaniach empirycznych. Wiele współczesnych publikacji wskazuje na ważne funkcje J1 we wspomaganie rozwoju kompetencji gramatycznej uczniów J2. J1 może być, na przykład, źródłem koncepcyjnej wiedzy językowej uczniów, a więc wiedzy na temat struktury języka, powiązań pomiędzy znaczeniem i formą wypowiedzi oraz pragmatycznymi aspektami użycia języka (Rutherford, 1987; Butzkamm i Caldwell, 2009). J1, stanowiąc podstawę rozumienia struktur językowych, jest więc uważany za „system wspomagający” według konstruktywistycznej teorii uczenia się J2 (Cummins, 2007). Porównania struktur w J1 i J2 mogą podnieść świadomość i wrażliwość językową uczniów, co pozytywnie wpływa na ich refleksyjność (Gozdawa-Gołębiowski, 2003). Ponadto odwoływanie się do J1 może mieć związek z poczuciem bezpieczeństwa uczących się, dając im pewność, że na pewno zrozumieli znaczenie i formę struktur gramatycznych w J2 (Brooks-Lewis, 2009; Littlewood i Yu, 2011).

Celem artykułu jest przedstawienie doświadczeń uczących się języka angielskiego jako J2 w stosowaniu przez nich strategii uczenia się gramatyki J2

opartych na odniesieniach do J1. Prezentacja wyników badania zostanie poprzedzona omówieniem strategii uczenia się gramatyki oraz roli J1 w uczeniu się gramatyki J2 na podstawie opublikowanej literatury.

## 2. Strategie uczenia się gramatyki języka obcego

Oddziaływanie psychologii kognitywnej na edukację zaowocowało zainteresowaniem czynnikami wpływającymi na proces myślenia, uczenia się oraz rozwiązywania problemów, ze szczególnym uwzględnieniem aktywnej roli ucznia w proces przyswajania wiedzy (Williams i Burden, 1997), a to z kolei skupiło uwagę badaczy na jednym z najważniejszych pojęć we współczesnej edukacji językowej, strategiach uczenia się języka obcego. Choć istnieją różne definicje strategii, większość z nich podkreśla właśnie konkretną, celową aktywność ucznia w celu ulepszenia i ułatwienia procesu uczenia się (Oxford, 1990; Griffiths, 2013). Pierwsze publikacje dotyczące strategii pojawiły się w latach 70., i od tego czasu zaproponowano wiele ich typologii. Na przykład O'Maley i in. (1985) podzielili strategie na metakognitywne (związane z monitorowaniem i ewaluacją procesu uczenia się), kognitywne (dotyczące procesów bezpośrednio związanych z uczeniem się) oraz społeczno-afektywne (związane z relacjami społecznymi oraz regulacją własnych emocji). Oxford (1990) zaproponowała podział na strategie pamięciowe, kognitywne, kompensacyjne, metakognitywne, afektywne oraz społeczne.

Wiele badań przeprowadzonych w ostatnich latach skupiało się na strategiach nauczania języka w sensie ogólnym i ich efektywności (Wong i Nunan, 2011), jak również na strategiach uczenia się poszczególnych sprawności i podsystemów języka, na przykład: pisania, czytania, słownictwa, wymowy oraz gramatyki. Bazując na definicjach ogólnych, strategie uczenia się gramatyki można określić jako zachowania lub procesy myślowe świadomie stosowane przez uczniów w celu ułatwienia bądź uprzyjemnienia uczenia się lub stosowania gramatyki języka obcego (Oxford, Rang Lee i Park, 2007: 117). Co ciekawe, jak zauważa Pawlak (2010, 2012), strategie uczenia się gramatyki do tej pory nie cieszyły się popularnością wśród badaczy, i jak dotąd przeprowadzono stosunkowo niewiele badań na temat ich użycia. Sytuacja jednak zaczyna się zmieniać i w ostatnich latach pojawiły się publikacje poświęcone sposobom uczenia się gramatyki. Niektóre z nich podejmują próbę ustalenia typologii tych strategii. W artykule Oxford, Rang Lee i Park (2007) pojawia się typologia strategii według rodzaju uczenia się: implicytnego, eksplicytnego indukcyjnego oraz eksplicytnego dedukcyjnego. Pawlak (2010: 109-110) zaproponował własną typologię strategii uczenia się gramatyki. Pierwszą grupę stanowią „strategie stosowane podczas wykonywania zadań komunikacyjnych wymagających produkcji lub recepcji określonej

struktury gramatycznej”, kolejną „strategie stosowane podczas wykonywania ćwiczeń i zadań służących rozwijaniu wiedzy eksplicytnej”, trzecią „strategie używane w trakcie wykonywania ćwiczeń i zadań mających za zadanie rozwijanie wiedzy implicytnej”, a ostatnią stanowią „strategie stosowane podczas korekty błędów związanych z użyciem danej struktury”.

Inne publikacje przedstawiają wyniki projektów empirycznych. Sariçoban (2005) przebadał zachowania strategiczne tureckich studentów uniwersytetu, stwierdzając, że najczęściej używali oni strategii kognitywnych, a na drugim miejscu pod względem częstotliwości stosowania znalazły się strategie społeczno-afektywne. W badaniach Pawlaka (2008, 2009) zaobserwowano ograniczony repertuar strategii uczenia się gramatyki, a także przewagę strategii przypominających tradycyjne ćwiczenia gramatyczne. Kemp (2007) przeprowadziła badanie na osobach wielojęzycznych, odkrywając związek pomiędzy liczbą znanych danemu uczniowi języków a liczbą i częstotliwością użycia strategii uczenia się gramatyki. W badaniu Mysłkowskiej-Wiertelak (2008) zauważono pozytywną korelację pomiędzy użyciem takich strategii a poziomem zaawansowania i wiekiem uczniów. W kolejnym projekcie badawczym poświęconym strategiom uczenia się gramatyki, Pawlak (2012) określił częstotliwość oraz czynniki wpływające na zastosowanie takich strategii przez studentów filologii. Odnotowano wysoki poziom zastosowania strategii kognitywnych i metakognitywnych oraz duże zróżnicowanie w obrębie badanej grupy, co wskazuje na istotny wpływ czynników indywidualnych na dobór strategii. Trendak (2014) badała strategie uczenia się gramatyki przez uczniów na poziomie zaawansowanym oraz wpływ treningu strategicznego na stosowanie przez nich strategii, a uzyskane wyniki potwierdziły pozytywny wpływ treningu na poziom opanowania struktur gramatycznych oraz na świadomość strategiczną uczniów.

### **3. Rola języka ojczystego w uczeniu się gramatyki języka obcego**

Rola języka ojczystego (J1) uczniów, pod wpływem postulatów podejścia komunikacyjnego, preferującego nauczanie monolingwalne, przez wiele dekad była niedoceniana i pomijana w materiałach dydaktycznych oraz badaniach empirycznych. W ostatnich latach jednak obserwujemy stopniową zmianę nastawień do J1, i można stwierdzić, że jego rola ponownie stała się tematem dyskusji wśród teoretyków i nauczycieli, a także istotnym tematem badawczym. Wielu badaczy zgodnie przyznaje, że J1 stanowi znaczącą podstawę uczenia się J2, również jego systemu gramatycznego (Butzkamm, 2003; Butzkamm i Caldwell, 2009; Cook, 2010; Hall i Cook, 2012; Littlewood i Yu, 2011).

Wiele argumentów za wykorzystaniem J1 w uczeniu się i nauczaniu J2 odwołuje się do funkcji kognitywnych, jakie J1 spełnia w procesie uczenia się

J2. Według Sterna (1992: 283) naturalnym faktem jest, iż J1 stanowi „system odniesienia” dla przyswajania nowego języka, a Brooks-Lewis (2009) i Cummins (2007) dodają, że rozwijanie wiedzy o nowym systemie językowym na podstawie wiedzy już posiadanej (czyli znajomości J1), będące wykorzystaniem sprzężenia zwrotnego pomiędzy wiedzą wyjściową a nową, jest jedną z zasad uczenia się według teorii konstruktywistycznej. Rutherford (1987) zauważa, że J1 jest ważnym źródłem językowej wiedzy koncepcyjnej, istniejącej w umyśle każdego ucznia. Obejmuje ona wiedzę na temat struktur i funkcji języka oraz na temat procesów komunikacyjnych. Według Bialystok (2001) wiedza metajęzykowa, której źródłem jest J1, stanowi swego rodzaju „matrycę językową” dla przyswajania J2; Hall i Cook (2012: 291) nazywają ją „kognitywną podbudową”, na której opiera się konstruowanie i monitorowanie powstającej w umyśle ucznia wiedzy o J2. Z powyższej dyskusji wynika, że dzięki J1 uczeń posiada podstawę kognitywną, która stanowi dla niego punkt odniesienia do zrozumienia budowy struktur gramatycznych w J2, a także głębszego poznania i zrozumienia sposobów wyrażania znaczeń przez zastosowanie form syntaktycznych.

Porównania międzyjęzykowe mogą również prowadzić do podniesienia wrażliwości na struktury obu języków (J1 i J2) oraz świadomości językowej. Wrażliwość i świadomość językowa generalnie uważane są za pomocne w procesie uczenia się J2 (James, 1996). Scheffler (2013) proponuje ćwiczenia wykorzystujące tłumaczenia zdań na język ojczysty, połączone ze wzbudzaniem refleksji metajęzykowej, jako sposób na podnoszenie świadomości językowej uczniów. Jak zauważa Gozdawa-Gołębiowski (2003), strategia zestawiania języków oraz doszukiwania się podobieństw i różnic między nimi przyczynia się do wyższego poziomu refleksyjności na temat struktury języka. Według Park i Han (2008) natomiast obecność J1 w ćwiczeniach gramatycznych sprawia, że struktury w J2 są dla uczniów bardziej zauważalne, łatwiejsze do przetworzenia w umyśle i do zapamiętania, co oczywiście może prowadzić do bardziej efektywnego uczenia się gramatyki.

Poza efektywnością odniesień do J1 w typowo kognitywnym przetwarzaniu materiału, badacze zauważają rolę J1 w regulacji procesów uczenia się J2 na poziomie emocjonalnym. Littlewood (2014) podkreśla, że zastosowanie J1 w uczeniu się i nauczaniu J2 ma ważne konsekwencje afektywne, zapewnia bowiem uczniom poczucie bezpieczeństwa i daje im pewność, że rozumieją nowy materiał w J2. Takie argumenty formułowali uczniowie w badaniu przeprowadzonym przez Brooks-Lewis (2009). Rola J1 jako źródła emocjonalnego poczucia bezpieczeństwa oraz wiary we własne umiejętności i możliwości w trakcie wykonywania zadań z J2 była również omawiana w publikacji Butzkamma i Caldwella (2009), gdzie zebrano zapis doświadczeń uczniów języków obcych.

Podsumowując przegląd literatury na temat wykorzystania J1 w uczeniu się J2, można wspomnieć, że pozytywne aspekty strategicznego wykorzystania

J1 zostały podkreślone już w publikacji Naimana i in. (1978: 14) dotyczącej zachowań dobrych uczniów J2. Jak podkreślają badacze, dobrzy uczniowie J2 w sposób przemyślany i wyważony odwołują się do swojego J1 oraz dokonują efektywnych porównań międzyjęzykowych na różnych etapach uczenia się języka.

## **4. Badanie**

### **4.1. Cele badania**

Celem badania było poznanie doświadczeń i opinii uczestników w odniesieniu do roli J1 w procesie uczenia się gramatyki J2. Ten ogólny cel doprowadził do sformułowania następujących szczegółowych pytań badawczych:

- Jakie są doświadczenia uczestników badania w stosowaniu strategii uczenia się gramatyki J2 (angielskiego), zwłaszcza tych wykorzystujących odniesienia do J1 (polskiego)?
- Jakie są ich opinie na temat przydatności odwoływania się do J1 (polskiego) w uczeniu się gramatyki języka angielskiego jako J2?

### **4.2. Uczestnicy badania**

W badaniu wzięło udział 30 uczniów języka angielskiego na poziomie podstawowym, A2, według sześciostopniowego opisu poziomów biegłości językowej opracowanych przez Radę Europy (2001). Było wśród nich 26 kobiet i 4 mężczyzn w wieku od 19 do 25 lat (średni wiek wyniósł 20 lat). Uczestnikami byli studenci pierwszego roku studiów licencjackich na Wydziałach Pedagogiki oraz Geografii i Geologii UAM, a badanie przeprowadzono na samym początku semestru letniego, kiedy zaczynali właśnie naukę języka angielskiego w ramach lektoratu. Uczestnictwo w zajęciach lektoratowych było obowiązkowe, a odbywały się one jeden raz w tygodniu. Poziom zaawansowania uczestników został zdefiniowany na podstawie testu kwalifikacyjnego przeprowadzonego online przez uczelnię w celu podziału studentów na grupy. Długość uczenia się języka w badanej grupie wynosiła 6,5 roku, przy czym minimalna długość to 3 lata, maksymalna natomiast to aż 11 lat. Warto zaznaczyć, że większość uczestników uczyła się języka angielskiego z przerwami na różnych etapach edukacji, oraz że każdy z nich miał co najmniej 9-miesięczną przerwę w formalnej edukacji językowej z języka angielskiego przed rozpoczęciem badania (od matury do rozpoczęcia drugiego semestru studiów).

### 4.3. Metoda i procedury badawcze

Metodą uzyskiwania danych zastosowaną w niniejszym badaniu był częściowo ustrukturyzowany wywiad. Jest to, według Wilczyńskiej i Michońskiej-Stadnik (2010: 159), najczęściej wykorzystywany rodzaj wywiadu w badaniach glotto-dydaktycznych. Polega on na poruszaniu w rozmowie uprzednio przygotowanych zagadnień, które stanowią podstawę zadawanych w trakcie wywiadu pytań, jednak jego struktura jest częściowo otwarta, pozwalająca na modyfikację przygotowanych pytań i dodawanie innych, w zależności od przebiegu danego wywiadu. W niniejszym badaniu podstawę prowadzenia wywiadów stanowiły następujące trzy pytania:

- Czy ma Pan(i) swoje ulubione sposoby uczenia się gramatyki języka angielskiego?
- Czy ucząc się gramatyki języka obcego, odnosi się Pan(i) do języka polskiego?
- Jak ocenia Pan(i) skuteczność tłumaczenia i porównywania struktur w języku angielskim i polskim w uczeniu się gramatyki?

Wywiad, jako technika otwarta, prowadzi do uzyskania danych o charakterze jakościowym (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010). Uznany jest za odpowiednią technikę badawczą w pozyskiwaniu danych dotyczących doświadczeń, opinii i przekonań uczestników, a podstawową zaletą jego częściowo ustrukturyzowanej formy jest wysoki poziom elastyczności w procesie zbierania danych przy podkreśleniu kluczowej roli respondentów w generowaniu danych badawczych (Brinkmann, 2014; Dörnyei, 2007).

Wywiad z każdym z uczestników trwał około 15 minut. Wywiady, przeprowadzone w języku polskim, były nagrywane, a następnie przetranskrybowane i poddane analizie. Podstawę analizy w niniejszym badaniu stanowiła typologia strategii uczenia się gramatyki zaproponowana przez Pawlaka (2013, 2017). Obejmuje ona strategie metakognitywne, afektywne, społeczne oraz kognitywne, które z kolei podzielone są na cztery podgrupy: strategie stosowane w trakcie zadań komunikacyjnych, stosowane w celu rozwijania wiedzy eksplicytnej, stosowane w celu rozwijania wiedzy implicytnej oraz związane z poprawianiem błędów. Przedmiotem niniejszej analizy były w szczególności strategie kognitywne. Materiał badawczy w postaci transkrypcji został kilkakrotnie dokładnie przeczytany; w trakcie każdego czytania kodowano używany materiał według konkretnych kategorii wyodrębnionych w ramach tematów związanych z celami badania. W ten sposób uzyskano pięć podstawowych kategorii: poglądy dotyczące gramatyki jako komponentu uczenia się J2, strategie uczenia się gramatyki, J1 jako strategia rozumienia znaczenia, J1 jako strategia analizowania formy, oraz opinie na temat skuteczności J1 w uczeniu się gramatyki. W każdej kategorii następnie wyróżniono konkretne fragmenty

wypowiedzi, które nadają się do ilustracji danego obszaru tematycznego. Zostaną one przedstawione w kolejnej podsekcji, poświęconej prezentacji używanego materiału badawczego.

#### 4.4. Wyniki badania

W tej sekcji przedstawione zostaną wybrane wypowiedzi uczestników, stanowiące wyniki badania. W pierwszej kolejności omówione będą nastawienia do uczenia się gramatyki oraz ogólnie wykorzystanie strategii uczenia się gramatyki, następnie doświadczenie w stosowaniu strategii opartych na J1 w poznawaniu znaczeń i form struktur gramatycznych J2 (w oddzielnych podpunktach), a ostatni podpunkt poświęcony będzie opiniom uczestników na temat roli J1 w uczeniu się gramatyki J2.

- **Nastawienia do uczenia się gramatyki języka angielskiego**

W trakcie wywiadów, przy okazji omawiania stosowanych strategii, respondenci wyrażali swój stosunek do uczenia się gramatyki języka angielskiego. W rozmowach odnotowano różne nastawienia do uczenia się gramatyki. Uczestnicy mówili na przykład, że gramatyka jest trudna, że stanowi dla nich wyzwanie; niektórzy podkreślali, że uczenie się gramatyki jest dla nich bardzo ważne i chcieliby efektywnie rozwijać swoją kompetencję gramatyczną w języku angielskim.

Wyrażane opinie stosunkowo często jednak wskazywały na negatywny stosunek uczestników badania do uczenia się gramatyki. Siedmioro spośród badanej grupy w bardziej lub mniej bezpośredni sposób stwierdziło, że po prostu bardzo nie lubi uczyć się gramatyki. Jedna z uczestniczek powiedziała: „*Nie lubię się uczyć gramatyki. To chyba najgorsza rzecz*” (B4)<sup>1</sup>. Podobne nastawienia były wyrażane również przez innych respondentów. Komentarz kolejnej uczestniczki nie pozostawia wątpliwości co do jej opinii: „*Szczerze nienawidziłam zawsze uczenia się gramatyki, to dla mnie było zawsze coś, co starałam się omijać, tak zrozumieć, żeby tylko zdać*” (M7).

- **Strategie uczenia się gramatyki J2**

Część uczestników (sześcioro) wyraziło swoje wątpliwości dotyczące doboru odpowiednich strategii uczenia się gramatyki. Wskazywali na niewystarczającą

---

<sup>1</sup> Kody zostały nadane uczestnikom badania w fazie wstępnej obróbki danych, przygotowania ich do analizy. Ponieważ w tym artykule wykorzystane zostały dane zebrane w ramach szerszego badania, zachowano oryginalne kodowanie uczestników, jednak podział próby badawczej na dwie grupy, symbolizowane literami B i M, nie ma w niniejszym opracowaniu znaczenia.



wiedzę w tym zakresie oraz na brak pewności, czy stosowane przez nich strategie<sup>2</sup> są efektywne. Dobitnie wyraża to następujący cytat z wypowiedzi studentki: „*Przed wszystkim nie wiem, jak się tego uczyć. Ja umiem powiedzieć, jaki to jest czas, jaka to jest forma, ale jak mam coś powiedzieć, to właśnie nie umiem logicznie tego zebrać. Różne mam takie ćwiczenia i ćwiczę, ale nie wiem, czy to robię dobrze*” (B2). Ta wypowiedź porusza również kwestię rozbieżności pomiędzy eksplicytną wiedzą metajęzykową a umiejętnością jej zastosowania w komunikacji. Studentka jest świadoma konieczności aktywacji nauczonej eksplicytnie wiedzy poprzez ćwiczenia praktyczne, jak również pewnych ograniczeń wynikających z być może niewłaściwie dobranych strategii. Podobna wątpliwość została wyrażona w innej wypowiedzi: „*Ja się nie uczę gramatyki. Chociaż czasem pani nam powiedziała co jest po sobie, jakiś przysłówek czy coś. Nie wiem, czy to mi coś daje*” (B3). Tutaj również studentka zastanawia się nad skutecznością wyjaśnień metajęzykowych formułowanych przez nauczyciela. Jej ocena wpływu takich informacji na rozwój swojej własnej kompetencji gramatycznej jest niska; uczestniczka B3 wyraźnie nie wie, w jaki sposób wiedzę tę dalej wykorzystać.

Większość respondentów potrafiło jednak wymienić swoje ulubione strategie uczenia się gramatyki. Warto tu podkreślić, że prawie wszyscy, z wyjątkiem trzech osób, wskazali analityczne strategie kognitywne jako wypróbowane i najczęściej stosowane sposoby poznawania struktur gramatycznych. Tę tendencję ilustrują dwa cytaty z wypowiedzi uczestników badania: „*Wypisuję sobie na kartce po jednym czasie, na kolorowo sobie zaznaczam, jak po kolei się układają słowa w danym czasie, podmiot, czasownik i inne słowa*” (M13); „*Nie potrafię się uczyć tylko czytając. Muszę przepisać fragment zdania i potem uczyć się przez rozwiązywanie ćwiczeń, porównywanie*” (B6). Przykłady te wyraźnie pokazują, że uczniowie stosują dość tradycyjne strategie kognitywne polegające na analizowaniu form, kodowaniu kolorami (strategia często wymieniana w badanej grupie), wykonywanie ćwiczeń gramatycznych z podręcznika. Trzy osoby przyznały jednak, że uczą się gramatyki inaczej, polegając na strategiach rozwijania wiedzy implicytnej. Jedna z uczestniczek stwierdziła: „*Ja generalnie pamiętam przykłady, z książek albo z filmów, takie uczenie się z definicji czy z regułek niewiele mi daje*” (B4). Inna studentka również podkreśliła wagę implicytnego uczenia się poprzez ekspozycję na autentyczny język pisany lub mówiony: „*Bardzo dużo mi pomaga czytanie sobie albo oglądanie seriali, słuchanie rozmów w internecie, to jest bardzo pomocne*” (B13).

---

<sup>2</sup> Warto podkreślić, że respondenci nie stosowali terminu „strategie”, ani żadnej innej terminologii w odniesieniu do procesów uczenia się. Ich wypowiedzi zawierały opisowe odniesienia do omawianych zagadnień.

- **Odwoływanie się do J1 jako strategia rozumienia znaczenia**

Wszyscy respondenci z przebadanej 30-osobowej grupy przyznali, że wykorzystują odniesienia do języka polskiego w samodzielnej nauce języka angielskiego. Wszyscy też podkreślili, że główną przyczyną oraz jednocześnie najważniejszą zaletą odwoływania się do J1 jest ułatwienie zrozumienia znaczenia tekstu lub struktury gramatycznej. Wielu studentów stwierdziło, że bez przetłumaczenia zdania na język polski nie są w stanie zrozumieć, co ono oznacza. Komentarz ten dotyczył oczywiście nowo poznawanych lub jeszcze niewystarczająco opanowanych struktur gramatycznych w J2. Następujący cytat z wypowiedzi studentki trafnie więc ilustruje doświadczenia większości respondentów: *„Jak tłumaczę zdania w gramatyce, to jest mi dużo łatwiej. Często tłumaczę, bo tak same zdania nie bardzo rozumiem, nie wiem, na czym polega ten czas czy forma”* (B11). Wielokrotnie przywoływane były trudności ze zrozumieniem znaczenia przykładów, zdań lub całych tekstów podawanych przez nauczyciela oraz napotkanych w materiałach dydaktycznych. Respondenci przyznawali, że w takich sytuacjach naturalną reakcją było tłumaczenie danego fragmentu tekstu w J2 na język polski, zazwyczaj przy pomocy słownika. Choć problemy ze zrozumieniem treści przykładów ilustrujących zasady gramatyczne wynikają z nieznamomości leksyki, przekładają się na trudności z dostrzeżeniem i zrozumieniem połączeń pomiędzy formą i znaczeniem, a więc wpływają bezpośrednio na uczenie się gramatyki. Niełatwo bowiem poznać strukturę gramatyczną, nie rozumiejąc, jakie jest jej znaczenie, co zostało wyrażone przez jedną studentkę w następujący sposób: *„Tłumaczę zdania i inne przykłady, żeby złapać główny sens. Bez tego nie wiem, o co chodzi”* (B8).

Strategia tłumaczenia na język polski okazała się niezwykle popularna w badanej grupie; co więcej, w wypowiedziach respondentów podkreślona została wysoka częstotliwość jej stosowania. Niektórzy przyznawali nawet, że stosują ją zawsze w sytuacjach uczenia się gramatyki, co ilustruje następujący cytat: *„Zawsze sobie tłumaczę zdanie na polski, żeby wiedzieć, co oznacza. Wszystko zawsze tłumaczę”* (M3). Inna studentka powiedziała, że strategia tłumaczenia jest dla niej tak naturalna, że zawsze tłumaczy na język polski przykłady w języku angielskim: *„I zawsze tłumaczę na polski, zawsze. Ja mam coś takiego, że jak czytam coś po angielsku, to w myślach słyszę polski, i jest mi o wiele łatwiej”* (B10). Jeszcze inna respondentka wspomniała, że tłumaczenie na język polski jest dla niej bardzo pomocne w rozumieniu znaczeń w J2, choć jest to strategia czasochłonna: *„Tak, zazwyczaj tłumaczę na polski. Tylko to wymaga czasu. Ale ja lubię wiedzieć, co to czy też dana struktura znaczy. Lepiej dokładnie wiedzieć”* (B9). Jak widać z cytatów zaprezentowanych w tej sekcji, strategia tłumaczenia na J1 jest dla badanej grupy istotna ze względu na ułatwienie zrozumienia znaczeń struktur; uważana jest również za skuteczną.

- **Odwoływanie się do J1 jako strategia analizowania formy**

Zdecydowana większość respondentów, pytana o konkretne przykłady zastosowania J1 w uczeniu się gramatyki języka angielskiego, przywoływała strategie odnoszące się do rozwijania wiedzy eksplicytnej i polegające na analizowaniu form w J2. Niektórzy studenci opisywali strategię rozumienia znaczeń struktur na podstawie tłumaczenia na J1. Strategię taką ilustruje następujący cytat: *„Ja zawsze sobie tłumaczę na polski jak się uczę gramatyki, tłumaczę wszystko, i wtedy mogę wnioskować na podstawie tych form. Później skupiam się na zrozumieniu tych zdań, a potem sobie często rozpisuję te zdania, żeby łatwiej mi było wnioskować”* (M1). W tym przykładzie wyraźnie widać, w jaki sposób uczeń łączy zrozumienie znaczenia napotkanych w tekstach konstrukcji gramatycznych ze zrozumieniem, jak dana struktura jest zbudowana. „Rozpisywanie zdań” jest strategią polegającą na porównywaniu konstrukcji w języku docelowym oraz języku polskim, po uprzednim przetłumaczeniu przykładu w celu zrozumienia jego znaczenia. Jest to więc strategia dwuczłonowa, nastawiona na zrozumienie zarówno znaczenia, jak i formy struktury gramatycznej. Strategia odwołania się do J1 w wypowiedziach respondentów często łączona była z innymi strategiami nastawionymi na eksplicytne analizowanie materiału gramatycznego, takimi jak używanie kolorów, schematów, rysunków albo tabel, co widać w następującej wypowiedzi: *„Zazwyczaj robię taką jakby podsumowującą tabelkę, z angielskim zdaniem i polskim, tak żeby wyraźnie było widać. Wtedy łatwiej mi rozumieć, o co w tym na przykład czasie chodzi”* (M10).

Warto podkreślić, że kilka osób opowiedziało o strategii tłumaczenia dosłownego, stosowanej w celu lepszego zrozumienia konstrukcji struktury obcojęzycznej oraz jej znaczenia. Oto przykład wypowiedzi, w której znajduje się odniesienie do takiego sposobu uczenia się: *„Ja wtedy stosuję dwa tłumaczenia. Jedno dosłowne, a jedno takie, które powinno dobrze brzmieć. Bo wtedy zapamiętuję. Ja zawsze to robię, dla mnie nie ma innego wyjścia”* (M15). Choć studentka zdaje sobie sprawę, że w wyniku tłumaczenia dosłownego otrzymuje nie zawsze poprawne zdanie w J1, wydaje się świadoma roli, jaką taka analityczna strategia odgrywa w procesie poznawania struktur gramatycznych w J2. Ciekawym pomysłem jest stosowanie dwóch wersji tłumaczeń w J1, poprawnego i dosłownego, i zapewne porównywanie ich. Kolejny respondent, który stosuje strategię tłumaczenia dosłownego, zwrócił uwagę, że może ono pełnić funkcję wyjaśnienia gramatycznego: *„Jak robię takie dokładne przełożenie na polski, to rozumiem od razu, że to jest taka forma, a jak mam jakąś regułkę, to trudniej mi to jest zrozumieć”* (B6). Jest to przykład efektywnego porównywania struktur w obu językach i wyciągania wniosków o formie J2 na podstawie zaobserwowanych różnic.

Jedna studentka wspomniała o ciekawej strategii „podwójnego tłumaczenia”, czyli przekładu z jednego języka na drugi i z powrotem: *„Staram się znajdować w książce zdania, tłumaczę je na polski, potem znów na angielski, a potem sprawdzam, czy dobrze napisałam. Odwrotnie też. Z podręcznika albo sama wymyślam”* (M13). Studentka dokonuje tłumaczenia wybranego zdania, następnie tłumaczy je z powrotem na jego język oryginalny, a kolejnym krokiem jest porównanie własnego tłumaczenia z oryginałem i wyciągnięcie wniosków. Jest to złożona i wymagająca wysiłku strategia kognitywna, która ma na celu dogłębne zrozumienie konstrukcji gramatycznej w J2.

- **Ocena skuteczności strategii odwoływania się do J1**

W wywiadach uczniowie zostali również zapytani o własną ocenę skuteczności strategii odwoływania się do J1 w uczeniu się gramatyki J2. Zdecydowanie przeważały oceny pozytywne, choć pięcioro uczestników wyraziło mieszane odczucia co do zasadności stosowania takich strategii. Najwięcej wątpliwości budził fakt, że pomiędzy gramatyką angielską a polską jest zbyt wiele różnic. Następujący cytat ilustruje ten punkt widzenia: *„Gramatyka angielska jest zupełnie inna, więc nie ma się za bardzo do czego odnieść. Na przykład „byłam w sklepie” można po angielsku wyrazić na wiele sposobów. Troszkę pomaga spojrzenie pod polski, bo wiadomo, że to jest ojczysty, ale jeśli jest całkiem inna, to jeszcze bardziej miesza w głowie”* (B4). Wszyscy z tych pięciorga respondentów, którzy wyrażali negatywne lub mieszane opinie na temat roli J1 w nabywaniu J2, odnosili się do różnic międzyjęzykowych. Podczas gdy niektórzy uważali je za argument przeciwko odnoszeniu się do J1, inni nie potrafili zdecydować, czy dyskredytują one porównania międzyjęzykowe jako strategię uczenia się J2, czy też nie.

Większość z 25 osób przekonanych o pozytywnym wpływie J1 na proces uczenia się J2 powoływało się na funkcje ułatwienia zrozumienia treści oraz formy struktur gramatycznych, które były omawiane w poprzednich sekcjach tego opracowania. Padały więc argumenty takie jak *„pomaga mi to kojarzyć”* (B14), *„zestawianie języków daje wskazówki”* (B8), *„wtedy widzę prawdziwy sens”* (B9). Takie wypowiedzi świadczą o docenianiu przez respondentów roli J1 w kognitywnym, analitycznym przetwarzaniu nowego materiału w J2. Kolejną grupę argumentów za pozytywnym wpływem J1 na uczenie się J2 stanowiły argumenty o charakterze afektywnym, emocjonalnym. Respondenci podkreślali, że stosowanie tłumaczeń i porównań językowych daje im poczucie, że naprawdę rozumieją nowy, często trudny materiał gramatyczny w J2. Jedna ze studentek ujęła to w następujących słowach: *„Gdyby nie było polskiego, tylko wszystko po angielsku, to raczej bym nigdy nie wiedziała, czy idę w dobrym kierunku, nie miałabym tej podstawy”* (M11). Inna użyła podobnego argumentu:

*„Dla mnie polski w rozumieniu angielskiego to jest baza do wszystkiego. Dopiero jak sobie przetłumaczę, to wiem, że to jest poprawne, i wtedy mogę być spokojna”* (M8). Według jeszcze innych studentów, wyjaśnienia i reguły gramatyczne są najbardziej efektywne, jeśli są podawane (przez nauczyciela lub podręcznik) w języku polskim; reguły w J2 budziły raczej niemiłe wspomnienia i skojarzenia.

## 5. Wnioski i implikacje

Zaprezentowane w poprzedniej sekcji wyniki badania jakościowego wskazują, że strategię uczenia się gramatyki języka angielskiego jako J2 w odniesieniu do J1 (polskiego) okazały się bardzo często stosowane przez badaną grupę. Wszyscy z 30 respondentów przyznali, że wykorzystują strategię tłumaczenia na J1 w celu łatwiejszego zrozumienia znaczeń wyrażanych przez struktury gramatyczne w J2. Praktyka taka dotyczy przykładowych zdań oraz zdań występujących w ćwiczeniach gramatycznych. Zdecydowana większość respondentów przyznała również, że stosują tłumaczenia oraz porównania międzyjęzykowe jako analityczną strategię wyciągania wniosków na temat formy struktur gramatycznych w J2. Praktyka taka nie dziwi, biorąc pod uwagę niski poziom zaawansowania językowego w badanej grupie; posiadając ograniczony repertuar środków językowych w J2, początkujący uczący się w sposób naturalny częściej odnoszą się do J1 w sytuacji braku wiedzy czy niepewności (podobne wnioski przedstawia np. Ringbom, 2007).

Wyniki wskazują jednak na mocno ograniczony dobór strategii uczenia się w badanej grupie. Wielu respondentów, wyrażając raczej negatywne nastawienia do uczenia się gramatyki, jednocześnie przyznało, że nie wie, jak się uczyć; inni wymienili dość tradycyjne strategie odwzorowujące ćwiczenia podręcznikowe. Podobne dane uzyskano w badaniach Pawłaka (2008 i 2009), choć w jednym z tych badań (2009) uczestnikami byli studenci filologii. Można więc wnioskować, że w wielu przypadkach odwoływanie się do J1 nie jest dla uczniów przemyślaną strategią, a raczej sposobem uczenia się, jaki znają i jaki zawsze mają „pod ręką”. Wskazuje na to bardzo częste, niemal automatyczne odwoływanie się do J1 w uczeniu się gramatyki J2; wielu uczniów przyznało, że zawsze wszystko tłumaczą. Choć strategię odwołującą się do J1, jak pokazuje literatura (Butzkamm i Caldwell, 2009; Hall i Cook, 2012; Littlewood i Yu, 2011), z pewnością przynoszą efekty w uczeniu się J2, ich automatyczne, nieprzemyślane stosowanie może być mało produktywne i dość ograniczające dla ucznia.

Z drugiej jednak strony, przykłady konkretnych strategii podane przez niektórych uczestników wskazują na świadome zachowania, zgodne z preferowanym sposobem uczenia się: na przykład studentka, która podkreśliła skuteczność uczenia się poprzez rozpisywanie zdań, kodowanie kolorami ich części oraz

szukanie wzorów w ich konstrukcji, wbudowuje porównania międzyjęzykowe w swój system strategii. Takich przykładów pojawiło się w relacjach uczestników więcej, i świadczą one o celowym dostosowaniu strategii do własnych celów i preferencji.

Choć w badaniu zebrano doświadczenia uczniów świadczące o ich bardziej lub mniej świadomym i celowym sięganiu do tłumaczeń międzyjęzykowych, trzeba podkreślić, że w badanej próbie strategii wykorzystujące J1 okazały się bardzo ważnym elementem uczenia się gramatyki J2 oraz że opinie respondentów o ich skuteczności były generalnie bardzo pozytywne. Studenci byli w stanie sformułować przekonujące argumenty odnoszące się do kognitywnego i afektywnego wpływu J1 na przyswajanie J2; niektórzy przedstawili wyważone poglądy, zauważając również ograniczenia stosowania J1.

Podsumowując, należy podkreślić, że silne przywiązanie uczniów do odnoszenia się do J1 w nauce J2 nie powinno być ignorowane przez nauczycieli, lecz wykorzystywane w pozytywny sposób. Aby było to możliwe, istotna wydaje się wiedza nauczycieli na temat funkcji J1 w uczeniu się J2 oraz umiejętność dostosowania technik do czynników kontekstualnych, takich jak poziom grupy i inne czynniki indywidualne uczniów, cele nauczania, podejście do nauczania gramatyki. Świadome stosowanie na lekcji technik bilingwalnych, takich jak dryl bilingwalny, zestawianie struktur, tłumaczenia, może bowiem podnieść świadomość językową uczniów oraz wyjść naprzeciw ich potrzebom. Uzasadnione wydaje się prowadzenie treningu strategicznego, również z uwzględnieniem strategii opartych na J1, aby odnoszenie się do J1 przez uczniów w ich samodzielnej pracy było jak najbardziej celowe i przemyślane.

## BIBLIOGRAFIA

- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Brinkmann, Svend. 2014. „Unstructured and semi-structured interviewing”. (w) *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. (red. P. Leavy). Oxford: Oxford University Press, str. 277-299.
- Brooks-Lewis, K. A. 2009. „Adult learners’ perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning”. *Applied Linguistics*, 30: 216-235.
- Butzkamm, W. 2003. „We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma”. *Language Learning Journal*, 28: 29-39.
- Butzkamm, W. i J. Caldwell. 2009. *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.
- Cook, G. 2010. *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

- Cummins, J. 2007. „Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms”. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10: 221-240.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gozdawa-Gołębiowski, R. 2003. *Interlanguage formation: A study of the triggering mechanisms*. Warszawa: Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Griffiths, C. 2013. *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hall, G. i G. Cook. 2012. „Own-language use in language teaching and learning”. *Language Teaching*, 45: 271-308.
- James, C. 1996. „A cross-linguistic approach to language awareness”. *Language Awareness*, 5: 138-148.
- Kemp, C. 2007. „Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies?” *International Journal of Multilingualism*, 4: 241-261.
- Littlewood, W. 2014. „Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here?” *Language Teaching*, 47: 349-362.
- Littlewood, W. i B. Yu. 2011. „First language and target language in the foreign language classroom”. *Language Teaching*, 44: 64-77.
- Mystkowska-Wiertelak, A. 2008. „The use of grammar learning strategies among secondary school students”. (w) *Investigating English language learning and teaching*. (red. M. Pawlak). Poznań – Kalisz: Adam Mickiewicz University Press, str. 139-148.
- Nassaji, H. i S. Fotos. 2011. *Teaching grammar in second language classrooms. Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York and London: Routledge.
- Naiman, N., Froanlich, M., Stern, H. H. i A. Toedesco. 1978. *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nunan, D. 1995. „Closing the gap between learning and instruction”. *TESOL Quarterly*, 29: 133-158.
- O'Malley, J. M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L. i R. Russo. 1985. „Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students”. *Language Learning*, 35: 21-46.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- Oxford, R. L., Rang Lee, K. i G. Park. 2007. „L2 grammar strategies: The second Cinderella and beyond”. (w) *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. (red. A. Cohen i E. Macaro). Oxford: Oxford University Press, str. 117-139.
- Park, E. S. i Z.-H. Han. 2008. „Learner spontaneous attention in L2 input processing: An exploratory study”. (w) *Understanding second language process*. (red. Z.-H. Han). Clevedon: Multilingual Matters, str. 106-132.
- Pawlak, M. 2008. „Advanced learners' use of strategies for learning grammar: A diary study”. (w) *Investigating English language learning and teaching*. (red. M. Pawlak). Poznań – Kalisz: Adam Mickiewicz University Press, str. 109-125.
- Pawlak, M. 2009. „Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship”. *Research in Language*, 7: 43-60.

- Pawlak, M. 2010. „Strategie uczenia się gramatyki – próba klasyfikacji”. (w) *Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym*. (red. J. Nijakowska). Kraków: Tertium, str. 56-75.
- Pawlak, M. 2012. „Instructional mode and the use of grammar learning strategies”. (w) *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. (red. M. Pawlak). Heidelberg – New York: Springer, str. 263-287.
- Pawlak, M. 2013. „Researching grammar learning strategies: Combining the macro- and microperspective”. (w) *Perspectives on foreign language learning*. (red. Ł. Salski, W. Szubko-Sitarek i J. Majer). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, str. 191-220.
- Pawlak, M. 2017. „Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego”. *Języki Obce w Szkole*, 1/2017: 4-12.
- Rada Europy 2001. *Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rubin, J. 1975. „What the ‘good language learner’ can teach us”. *TESOL Quarterly*, 9: 41-51.
- Rutherford, W. 1987. *Second language grammar: learning and teaching*. Harlow: Longman.
- Sarıçoban, A. 2005. „Learner preferences in the use of strategies in learning grammar”. *Atatürk University Journal of the Institute of Social Sciences*, 5: 319-330.
- Scheffler, P. 2013. „Learners’ perceptions of grammar-translation as consciousness raising”. *Language Awareness*, 22: 255-269.
- Stern, H. H. 1975. „What can we learn from the good language learner?” *The Canadian Modern Language Review*, 31: 301-318.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Trendak, O. 2014. *Exploring the role of strategic intervention in form-focused instruction*. Heidelberg – New York: Springer.
- Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.
- Williams, M. i R. L. Burden. 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, L. i D. Nunan. 2011. „The learning styles and strategies of effective language learners”. *System*, 39: 144-163.



***Jakub Przybył***

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

*jakub.przybyl@amu.edu.pl*

## **DETERMINANTY KORZYSTANIA ZE STRATEGII UCZENIA SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO PRZEZ STUDENTÓW POZNAŃSKICH UCZELNI**

### **The determinants of strategy use by students learning English at Poznan universities**

The study described in the present paper aimed to account for all the three dimensions of learners' strategic self-regulation, i.e. cognitive, affective, and sociocultural-interactive language learning strategies (LLS) (Oxford 2011), and attempted to explore their relationships with learners' personality and other individual variables, such as gender, type of university and area of studies, or the level of proficiency in English. The participants of the study, who formed a representative sample of BA/BS students of AMU and WSB University (722 students in total), completed two questionnaires, a Polish adaptation of SILL ver. 7.0 (Oxford 1990), and the adaptation of NEO-FFI recommended by the Polish Association of Psychology (Zawadzki et al. 2010) for research. The goodness criteria for psychometric research tools (Hornowska 2007) were analysed for both questionnaires. The obtained results confirm the role of most of the above-mentioned individual characteristics in strategy choice, validate the importance of learners' personality in language learning, and provide evidence of the significance of openness to experience in learning a foreign language.

**Keywords:** individual learner characteristics, language learning strategies, personality traits, psychometric measurement, openness to experience

**Słowa kluczowe:** różnice indywidualne, strategie uczenia się języków obcych, cechy osobowości, otwartość na doświadczenie

## 1. Wprowadzenie

Indywidualizacja nauczania języków obcych wymaga uwzględnienia zagadnienia wykorzystywanych przez uczących się strategii zdobywania nowej wiedzy i rozwoju umiejętności językowych. Pociąga to za sobą konieczność zaangażowania ze strony tak lektora, jak i studenta, przejawiającego się już w refleksji na temat procesu nauczania i uczenia się, wykraczającej poza czas trwania zajęć z języka obcego. Wykorzystanie strategii dotyczy tak zajęć, jak i samodzielnej, w pewnym stopniu autonomicznej, nauki, i związane jest z przekonaniem uczących się (Jakobovits, 1970; Wolters, 1999; Yang, 1999; White 2008).

Złożoność procesu samoregulacji uczącego się powoduje, że można mówić o co najmniej trzech wymiarach strategii uczenia się języka obcego: kognitywnym, afektywnym i socjokulturowym (Oxford, 2011). Kwestionariusz SILL (wersja 7.0, Oxford, 1990) daje możliwość dokonania pomiaru sześciu skal strategii, z których większość wpisuje się bezpośrednio w trzy ww. wymiary.

W projekcie badawczym postawiono szereg pytań dotyczących związków między strategiami uczenia się języka angielskiego a innymi różnicami indywidualnymi, identyfikowalnymi w procesie uczenia się języka obcego, tj. osobowością uczącego się, jego poziomem kompetencji, płcią, miejscem pochodzenia, kierunkiem obranych studiów, jak również typem uczelni.

W celu uzyskania szerokiego przekroju danych, rozbudowano metrykę kwestionariusza badawczego oraz, dla celów pomiaru osobowości, wykorzystano narzędzie rekomendowane przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, tj. NEO-FFI (cechowe ujęcie osobowości, Costa i McCrae, 1992, adaptacja polska NEO-FFI, Zawadzki i in., 2010).

Podjęto również próbę nadania badaniu wymiaru praktycznego, polegającą na wyciągnięciu wniosków odnoszących się do kształcenia językowego na szczeblu szkolnictwa wyższego, jak również zasugerowaniu potencjalnych dalszych kierunków badań w obszarze analizy zależności między zmiennymi indywidualnymi w procesie uczenia się języka obcego.

## 2. Przegląd studiów na temat zależności między strategiami uczenia się języków obcych a innymi zmiennymi indywidualnymi w procesie uczenia się języków obcych

Próby określenia, jakie czynniki determinują wybór strategii uczenia się języków obcych, podejmowane były od samego początku zainteresowania badaczy konstruktem strategii. Szczególne miejsce wśród nich ma studium autorstwa Oxford i Nyikos (1989), w pewnym sensie wytyczające kierunki badań nad zmiennymi objaśniającymi użycie strategii. W jednej z kolejnych publikacji

(Nyikos i Oxford, 1993) rozróżnione zostały dwie kategorie ww. czynników, tj. czynniki sytuacyjne (takie jak sam język obcy, czas trwania kursu językowego/zajęć, wymagania stawiane w formie zadań uczącemu się, narodowość i zaplecze kulturowe uczącego się) oraz czynniki indywidualne, których źródłem jest przede wszystkim sama osoba uczącego się (np. inteligencja intrapersonalna, stopień samoświadomości, wiek, płeć, przekonania dotyczące uczenia się języków obcych, poczucie własnej skuteczności, ogół zmiennych motywacyjnych, czy wreszcie osobowość uczącego się). Badanie opisane w niniejszym artykule poświęcone jest m.in. roli płci, miejsca zamieszkania, poziomu kompetencji językowych oraz wybranej ścieżki kształcenia w wyborze strategii, w związku z czym niniejsza sekcja dotyczy zależności między strategiami a tymi właśnie zmiennymi.

Zgodnie z wynikami wielu analiz, kobiety są częstszymi użytkownikami strategii uczenia się języków obcych niż mężczyźni oraz korzystają z szerszej gamy strategii (por. np. Ehrman i Oxford, 1988; Green i Oxford, 1995; Oxford 1996; Nyikos 2008). W szczególności częściej wykorzystują one strategie społeczne i afektywne (Politzer, 1983; Nyikos 2008; Yilmaz, 2010). Należy jednak podkreślić, że w niektórych studiach związek między wybieranymi strategiami uczenia się a płcią uczącego się nie ma charakteru istotnego statystycznie (Griffiths, 2003).

W przypadku miejsca zamieszkania uczącego się w okresie edukacji, sytuacja jest bardziej skomplikowana, ponieważ z jednej strony wiele prac badawczych poświęconych jest znaczeniu zaplecza kulturowego uczących się i systemu edukacji dla wyboru strategii uczenia się (w ostatnim dziesięcioleciu m.in. Magogwe i Oliver, 2007; Lee i Oxford, 2008; Hoff i Paige, 2008; Grainger, 2012), zaś z drugiej strony, znacznie mniejszą popularnością cieszyły się badania dotyczące miejsca zamieszkania, jeśli zaznaczyć przy tym, że kryterium dokonania podziału respondentów na grupy dotyczy liczebności populacji miejscowości, w której kształcą się uczący się. Na gruncie polskim w nowatorski sposób tematykę tę podjęła w rozprawie doktorskiej Główka (2013), dowodząc, że tak samo miejsce zamieszkania, lokalizacja szkoły, jak również inne zmienne społeczne, mają istotny wpływ na stopień opanowania języka obcego, a więc, jak można przypuszczać, również na korzystanie ze strategii uczenia się. Podsumowując wyniki badania, autorka dysertacji stwierdziła, iż uczniowie uzyskujący niskie oceny to przede wszystkim chłopcy zamieszkujący małe miasta, których rodzice skończyli edukację na etapie szkoły średniej i nie wykonują pracy wymagających wysokich kwalifikacji. Rezultaty badania Główki korespondują z konkluzjami wcześniejszych studiów, m.in. wnioskami z badania Aharony'ego (2006), zgodnie z którymi przynależność do wyższej klasy społecznej jest pozytywnie skorelowana z częstotliwością korzystania z obu typów strategii uczenia się, tj. strategii „powierzchniowych” (*surface strategies*) oraz strategii „głębokich” (*deep strategies*).

Interakcja pomiędzy poziomem kompetencji językowej a częstotliwością korzystania ze strategii jest przedmiotem wielu studiów, spośród których wiele wskazuje nie tylko na istnienie pozytywnej zależności między tymi zmiennymi, ale również na większą różnorodność w użyciu strategii przez osoby o wyższym poziomie kompetencji językowej, większą efektywność korzystania ze strategii oraz lepsze dopasowanie strategii do konkretnego zadania językowego (por. np. Oxford, 1999; Lai, 2009; Yılmaz, 2010, Khamkhien, 2012). Zgodnie z rezultatami innych badań, osoby o wyższym poziomie kompetencji językowych są częstszymi użytkownikami tzw. „strategii plus”, podzielonych przez Griffiths (2003) na 8 kategorii, tj. strategii opierające się na interakcji z innymi użytkownikami języka obcego, nauce słownictwa, czytania, związane z tolerancją niejednoznaczności, traktujące język obcy w sposób systemowy, zarządzania uczuciami i emocjami, zarządzania procesem uczenia się, czy wreszcie strategii optymalizujące wykorzystanie zasobów. Użycie strategii podlega również modyfikacji wraz ze wzrostem poziomu kompetencji językowych. Zgodnie z obserwacjami Gregersen i in. (2001), strategii pamięciowe i kompensacyjne są częściej wykorzystywane przez osoby o relatywnie niskim poziomie kompetencji językowych (bądź na początkowym etapie edukacji językowej), natomiast częstotliwość korzystania ze strategii kognitywnych i metakognitywnych rośnie w miarę rozwoju umiejętności językowych. Wnioski te są zbieżne z wynikami późniejszych badań Gerami i Baighlou (2011), zgodnie z którymi osoby charakteryzujące się wysokim poziomem kompetencji językowych częściej korzystają ze strategii metakognitywnych oraz „głębokich” strategii kognitywnych, zaś osoby o niskim poziomie kompetencji językowej ograniczają użycie strategii kognitywnych do strategii „płytkich”, np. wielokrotnego powtarzania bądź zapisywania nowych słów lub zwrotów. Wnioski te znajdują potwierdzenie również w późniejszych studiach (Salahshour i in., 2013; Kunasaraphan, 2015).

Szereg badań poświęconych zostało powiązaniom tzw. typów osobowości (pomiar kwestionariuszem MBTI) z preferowanymi strategiami uczenia się (np. Ehrman i Oxford, 1990; Wakamoto, 2000). Liyanage i Bartlett (2013) w badaniu wykorzystują kwestionariusz osobowości Eysencka (EPQ) – zgodnie z wynikami badania, najsilniejszym predyktorem korzystania z określonej skali strategii jest poziom ekstrawersji. Dörnyei i Ryan (2015) postulują, że dokładniejszych z psychometrycznego punktu widzenia wyników oczekiwać można od badań przeprowadzanych z kwestionariuszami reprezentującymi podejście cechowe do osobowości. Podsumowują również aktualny stan wiedzy, zgodnie z którym:

1. sumienność i otwartość na doświadczenie mogą uchodzić za dwa najsilniejsze predyktory sukcesu edukacyjnego (w zależności od rodzaju edukacji),
2. ekstrawersja negatywnie koreluje z wynikami testów w związku z tym, że osoby ekstrawertyczne wykazują większą skłonność do utraty koncentracji,

3. neurotyczność jako cecha niejako zawierająca w sobie skłonność do doświadczania lęku jest ogólnie uznana za przeszkodę w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego.

### **3. Projekt badawczy**

#### **3.1. Cele i pytania badawcze**

Głównym celem badania była analiza zależności występujących między strategiami uczenia się języka angielskiego wykorzystywanymi przez studentów Uniwersytetu Adama Mickiewicza oraz Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu a pozostałymi zmiennymi indywidualnymi, charakteryzującymi uczestników badania, w tym, przede wszystkim, osobowością rozumianą zgodnie z paradygmatem cechowym, a także deklarowaną płcią, miejscem realizacji wcześniejszych etapów edukacyjnych, typem wybranej uczelni, profilem kształcenia (wydziałem) oraz poziomem kompetencji językowych. W związku z powyższym, postawiono dwa główne pytania badawcze:

1. Czy istnieje istotny statystycznie związek między wybieranymi przez studentów UAM i WSB strategiami uczenia się a charakteryzującymi ich zmiennymi porządkowymi, tj. płcią, miejscem zamieszkania, poziomem kompetencji językowych oraz obraną ścieżką kształcenia (wydział uniwersytetu)?
2. Czy istnieje statystycznie istotna zależność między osobowością uczących się studentów UAM / WSB a wybieranymi przez nich strategiami uczenia się języka angielskiego?

Odpowiedzi na pytania badawcze starano się uzyskać zarówno poprzez wykorzystanie procedur statystycznych, jak i próby stworzenia profili uczących się w oparciu o natężenie posiadanych cech osobowości. Szczególną uwagę poświęcono spełnieniu kryteriów dobroci przez testy psychometryczne, stanowiące narzędzia badawcze w przedmiotowym badaniu.

#### **3.2. Uczestnicy badania**

Badanie miało charakter nieobowiązkowy i objęło reprezentatywne próby studentów Uniwersytetu Adama Mickiewicza i Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, uczęszczających na lektoraty z języka angielskiego, prowadzone na pierwszym stopniu studiów w trybie stacjonarnym. W przypadku UAM jako populację generalną przyjęto ogół uczestników lektoratów prowadzonych przez Szkołę Językową UAM (tj. 13 spośród 15 wydziałów, z pominięciem Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego i Wydziału Anglistyki, których studenci uczęszczają

na zajęcia prowadzone przez pracowników w.w jednostek). Dobór próby miał charakter losowy (losowanie warstwowe). Mając na uwadze priorytetowy charakter praktycznego wymiaru badania i możliwości generalizacji wyników, obliczono minimalną liczebność prób, które byłyby reprezentatywne tak dla opisanej wyżej populacji studentów UAM, jak i studentów WSB, zgodnie ze wzorem na minimalną liczebność próby (Brzeziński, 2004), i uzyskano następujące liczebności minimalne:  $n_{UAM \min} = 364$  oraz  $n_{WSB \min} = 130$ .

W celu zminimalizowania wpływu wieku badanych, w ostatecznej grupie analizowanych uczestników pominięto respondentów, którzy nie należeli do grupy wiekowej, do której należało ponad 95% wszystkich respondentów, tj. uczestników w okresie wczesnej (wyłaniającej się) dojrzałości, w wieku 19-30 lat (Brzezińska i in., 2016). Po zastosowaniu kryterium wieku z przedziału wczesnej dorosłości oraz odrzuceniu przypadków, dla których braki danych stanowiły więcej niż 10% wszystkich danych (Zawadzki i in., 2010), ostateczne liczebności uczestników badania z obu uczelni ukształtowały się następująco:  $n_{UAM} = 722$ , zaś  $n_{WSB} = 134$ , a więc spełniony został warunek minimalnej liczebności próby dla studentów obu analizowanych uczelni. Większość uczestników badania stanowiły kobiety, odpowiednio 63,3% badanej populacji UAM oraz 55,3% badanej populacji WSB, co odzwierciedla fakt, że kobiety stanowią większość studiujących na obu uczelniach. 5,1% studentów (wyłącznie WSB) uczyło się w grupach A1+, 33,9% – w grupach A2, 21,6% – w grupach B1, zaś 38,7% – w grupach B2.

### 3.3. Procedura pozyskania i analizy danych

Pobór danych nastąpił na zajęciach losowo wybranych lektorów, prowadzących zajęcia z języka angielskiego na obu uczelniach objętych badaniem. Studenci otrzymali dwa kwestionariusze badawcze, tj. polską adaptację Inwentarza Osobowości NEO-FFI (Zawadzki i in., 2010) oraz polską adaptację kwestionariusza strategii uczenia się języków obcych SILL ver. 7.0 (Oxford, 1990). Treść tłumaczenia polskiego kwestionariusza SILL skonsultowano z filologiem polskim, mając na uwadze tak poprawność językową, jak i trafność fasadową adaptowanego narzędzia badawczego (Hornowska, 2007). Wprowadzono zmiany w brzmieniu dwóch pytań ze skali metakognitywnej w kwestionariuszu SILL, które zaprezentowane są w tabeli 1.

Adaptacja technologiczna pytania B6 związana była z szerszym wspólnie spektrum możliwości oglądania filmów i programów anglojęzycznych w porównaniu do lat dziewięćdziesiątych, zaś pytania B8 – z pojawieniem się nowych form pisania i korespondencji, w tym zwłaszcza związanych z powszechnym dostępem do Internetu.

## Determinanty korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego przez...

Pytanie	Tłumaczenie treści oryginalnej	Tłumaczenie treści po adaptacji
B6.	Oglądam angielskie show w TV lub chodzę do kina na filmy w wersji angielskiej.	Oglądam anglojęzyczne programy telewizyjne i/lub filmy po angielsku.
B8.	Piszę po angielsku notatki, wiadomości, listy i raporty.	Piszę notatki, wiadomości, listy lub inne formy po angielsku.

Tabela 1: Zmiany w treści pytań SILL – adaptacja w związku z postępowaniem technologicznym.

W związku z niskimi wartościami współczynnika rzetelności  $\alpha$  Cronbacha uzyskanymi w badaniu pilotażowym dla skali strategii afektywnych, podjęto wysiłki zmierzające do poprawy wartości współczynnika poprzez rozszerzenie skali o dodatkowe pytania testujące. Wykorzystano w tym celu metodę sędziów kompetentnych (Brzeziński i Maruszewski, 1978). Z aprobatą większości sędziów spotkały się wszystkie trzy pytania dodane do skali afektywnej, przedstawione w tabeli 2.

Nr	Treść dodanego pytania
E7.	Używam emotikonów, pisząc w języku angielskim.
E8.	Dzielę się odczuciami na temat nauki / używania języka angielskiego na blogu lub za pośrednictwem portali internetowych.
E9.	Staram się w pozytywny sposób postrzegać swojego lektora.

Tabela 2: Zmiany w treści pytań SILL – adaptacja w związku z postępowaniem technologicznym.

Polska adaptacja testu osobowości NEO-FFI (Zawadzki i in., 2010) jest narzędziem rekomendowanym do badań naukowych przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Towarzyszący arkuszom testowym podręcznik umożliwia interpretację wyników uzyskanych dla każdej z 5 skal osobowości, tj. otwartości na doświadczenie, sumienności, ekstrawersji, ugodowości i neurotyczności.

W celu oszacowania wewnętrznej spójności narzędzi badawczych, obliczono współczynniki rzetelności  $\alpha$  Cronbacha dla wszystkich 5 skal osobowości oraz 6 skal strategii. Wartości współczynników podano w tabeli 3.

$\alpha$ Cronbacha: wartości dla próby polskiej – skale osobowości	$\alpha$ Cronbacha: wartości dla próby badanej – skale osobowości	$\alpha$ Cronbacha: wartości dla próby badanej – skale strategii
NEU $\alpha = 0,80$	NEU $\alpha = 0,85$	pamięciowe: $\alpha = 0,61$
EKS $\alpha = 0,77$	EKS $\alpha = 0,81$	kognitywne: $\alpha = 0,80$
OTW $\alpha = 0,68$	OTW $\alpha = 0,67$	kompensacyjne: $\alpha = 0,63$
UGD $\alpha = 0,68$	UGD $\alpha = 0,75$	metakognitywne: $\alpha = 0,83$
SUM $\alpha = 0,82$	SUM $\alpha = 0,85$	afektywne: $\alpha = 0,50$
		społeczne: $\alpha = 0,70$

Tabela 3: Wartości współczynnika rzetelności  $\alpha$  Cronbacha.

Jak wynika z powyższej tabeli, najniższą rzetelność wykazuje skala strategii afektywnych, przy czym należy podkreślić, że wartość współczynnika jest wyższa dla skali, w której dodano pytania po zastosowaniu metody sędziów kompetentnych, niż wartość dla skali sześciu oryginalnych pytań, tj. 0,41.

Uzyskane dane poddano analizie ilościowej, w ramach której przeprowadzono testy istotności różnic, analizę wariancji, analizę korelacji i regresji krokowej, jak również dwustopniowe grupowanie i analizę metodą k-średnich, zmierzające do opisanie typów uczących się ze względu na posiadane cechy osobowości i częstotliwość wykorzystania strategii uczenia się języka angielskiego ogółem, jak również częstotliwość wykorzystania poszczególnych skal. W zależności od charakteru danych, wykorzystano testy parametryczne – dla rozkładów nieróżniących się istotnie od rozkładu normalnego lub nieparametryczne – dla rozkładów istotnie różniących się od rozkładu normalnego.

### 3.4. Wyniki i dyskusja

W pierwszej kolejności wykonano testy istotności różnic między częstotliwością stosowania strategii uczenia się przez studentów dwóch uczelni objętych badaniem, tj. UAM oraz WSB w Poznaniu. Dla każdego uczestnika badania obliczono średnią częstotliwość korzystania ze strategii (GULLS, *General use of language learning strategies*). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał, że rozkład nowej zmiennej nie różni się istotnie od rozkładu normalnego, a więc w dalszych obliczeniach dotyczących GULLS zastosowano testy parametryczne. Test t wskazał, że nie istnieją istotne statystycznie różnice w częstotliwości stosowania strategii uczenia się przez studentów UAM i WSB, natomiast różnice takie występują ze względu na płeć uczestników badania, tj. kobiety statystycznie częściej deklarują wykorzystywanie strategii uczenia się języka angielskiego niż mężczyźni ( $p < 0,05$ ). Wynik ten można uznać za potwierdzenie tendencji zaobserwowanej we wcześniejszych badaniach (np. Ehrman i Oxford, 1988; Oxford i Nyikos, 1989; Green i Oxford, 1995; Oxford, 1996; Nyikos 2008).

Ponieważ rozkład wartości dla poszczególnych skal osobowości oraz częstotliwości stosowania poszczególnych skal strategii różniły się istotnie od rozkładu normalnego (test Kołmogorowa-Smirnowa,  $p < 0,05$ ), w pozostałych testach istotności zastosowano test U Mana-Whitneya. Istotne statystycznie różnice pomiędzy studentami UAM a studentami WSB zaobserwowano w poziomie trzech spośród pięciu podstawowych cech osobowości, tj. studenci uczestniczący w lektoratach na UAM są statystycznie bardziej otwarci na doświadczenie, natomiast studenci WSB charakteryzują się statystycznie wyższym poziomem ekstrawersji oraz sumienności (test U,  $p < 0,05$ ).



Jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała istnienie w badanej grupie statystycznie istotnej zależności między głównym miejscem zamieszkania w okresie edukacji szkolnej a częstotliwością korzystania ze strategii uczenia się. Test NIR potwierdził, że w badanej grupie osoby zamieszkałe w ośrodkach poniżej 50 tys. mieszkańców statystycznie rzadziej deklarują używanie strategii uczenia się języka angielskiego niż osoby zamieszkałe w ośrodkach liczących 50 tys.-100 tys. mieszkańców. Istnieje również statystycznie istotna zależność między poziomem kompetencji językowej a częstotliwością korzystania ze strategii uczenia się języków obcych, potwierdzona testem NIR: studenci obu uczelni na poziomie B2 używają strategii częściej niż studenci na poziomach A1+ oraz A2. W obrębie poszczególnych skal strategii, których rozkłady różniły się istotnie od rozkładu normalnego, test Kruskala-Wallisa wykazał występowanie istotnych zależności między poziomem kompetencji językowej a częstotliwością stosowania strategii kognitywnych i metakognitywnych. Test U Manna-Whitneya wykazał, że studenci na poziomie B1 stosują strategie kognitywne częściej niż studenci na poziomach A1+ i A2, natomiast studenci na poziomie B2 stosują strategie metakognitywne statystycznie częściej niż studenci na poziomie A2.

Po przyjęciu wydziału uniwersyteckiego jako zmiennej różnicującej, jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała, że istnieją statystycznie istotne różnice w częstotliwości stosowania strategii uczenia się języka angielskiego: test NIR potwierdził, że studenci Wydziału Teologii stosują je istotnie rzadziej niż studenci Wydziału Nauk Społecznych, studenci Wydziału Neofilologii na UAM czy też studenci Wydziału Finansów i Bankowości WSB.

Analizę związków pomiędzy osobowością uczących się a stosowanymi przez nich strategiami rozpoczęto od pomiaru korelacji między poziomem poszczególnych cech osobowości a częstotliwością stosowania strategii uczenia się języka angielskiego, tak dla wszystkich strategii ogółem, tj. GULLS, jak i w przekroju na poszczególne skale. Ponieważ badano związek wykorzystywanych strategii z pięcioma cechami osobowości, zastosowano poprawkę Bonferroniego, mającą na celu korektę poziomu istotności w celu wzrostu błędu poziomu istotności, mogącego pojawić się przy jednoczesnym testowaniu pięciu zależności dla każdej kategorii strategii. Poziom istotności skorygowano wg formuły:

$$\alpha' = \alpha/5, \text{ gdzie}$$

$\alpha$  oznacza poziom istotności 0,05, zaś  $\alpha'$  – poziom istotności po zastosowaniu poprawki Bonferroniego równy 0,01.

Ponieważ rozkład przynajmniej jednej z szeregu korelowanych zmiennych był istotnie różny od normalnego, obliczono wartości korelacji współczynnika

$\rho$ Spearmana. Uzyskane wyniki wskazują na istnienie dwóch umiarkowanie silnych, statystycznie istotnych korelacji ( $\alpha = 0,01$ ):

1. między poziomem otwartości na doświadczenie (OTW) a częstotliwością użycia strategii uczenia się języka angielskiego ogółem (GULLS) –  $\rho = 0,314$  oraz
2. między poziomem otwartości na doświadczenie (OTW) a częstotliwością użycia strategii kognitywnych –  $\rho = 0,324$ .

Odnotowano również szereg słabych, statystycznie istotnych korelacji ( $p < 0,01$ ) pomiędzy poziomem otwartości na doświadczenie a częstotliwością używania strategii społecznych, metakognitywnych oraz afektywnych, a także pomiędzy poziomem ekstrawersji a częstotliwością używania strategii społecznych oraz poziomem sumienności a częstotliwością używania strategii metakognitywnych i strategii uczenia się języka angielskiego ogółem. Siła związku między otwartością na doświadczenie a GULLS jest ponad dwukrotnie większa niż siła związku między GULLS a poziomem sumienności.

Z uwagi na kilkakrotne wystąpienie istotnych statystycznie związków poziomu różnych cech osobowości z częstotliwością wykorzystania strategii uczenia się, przeprowadzono analizę regresji. W modelu regresji krokowej jako zmienną objaśnianą przyjęto częstotliwość korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego ogółem (GULLS), natomiast jako zmienne objaśniające przyjęto natężenie każdej z cech osobowości (OTW, EKS, SUM, NEU, UGD). Tabela 4 przedstawia wartości współczynników  $R$ ,  $R^2$  oraz  $\beta$ standaryzowanego. Wartość  $R^2$  świadczy o tym, w jakim stopniu model złożony ze zmiennych objaśniających wyjaśnia zmienność zmiennej objaśnianej, natomiast wartość współczynnika  $\beta$ standaryzowanego – o tym, jak duży jest wpływ danej zmiennej objaśniającej w porównaniu z innymi zmiennymi objaśniającymi.

Składowe modelu	R	$R^2$	$\beta$ standaryzowane
OTW	0,326	0,106	0,321
OTW, EKS	0,374	0,140	0,207
OTW, EKS, SUM	0,384	0,148	0,106
OTW, EKS, SUM, NEU	0,396	0,157	0,105

Tabela 4: Wartości w modelu regresji krokowej.

Z modelu regresji wynika, że cztery spośród pięciu podstawowych cech osobowości zaprezentowane w tabeli wyjaśniają łącznie ok. 16% zmienności zmiennej objaśnianej, tj. częstotliwości używania strategii uczenia się ogółem (GULLS) oraz że największy relatywnie wpływ na zmienność GULLS ma poziom otwartości na doświadczenie. Rozkład reszt ma charakter przypadkowy, tj. wartości średniej i odchylenia standardowego po standaryzacji wynoszą odpowiednio

0 i 1. Wyniki przy zastosowaniu techniki analizy regresji krokowej potwierdzają szczególną rolę poziomu otwartości na doświadczenie jako czynnika, który pozostaje w bezpośrednim związku z częstotliwością używania strategii uczenia się języków obcych. Natomiast roli osobowości jako zmiennej indywidualnej w procesie uczenia się i przyswajania języka angielskiego jako obcego, z uwagi na fakt, że wyjaśnia ona kilkanaście procent zmienności częstotliwości użycia strategii, nie można pominąć.

Ostatnim etapem analizy była próba opisanie profili uczących się w oparciu o posiadane przez nich cechy osobowości oraz częstotliwość wykorzystania strategii uczenia się języka angielskiego. Sporządzono aglomerację metodą Warda. Przyjmując jako miarę dystansu pomiędzy respondentami odległość Euklidesową, wstępnie oszacowano, że dalszą analizę prowadzić można dla trzech grup uczących się. Ilość grup równą trzy przyjęto w kolejnym etapie analizy, tj. dwustopniowym grupowaniu. Algorytm dwustopniowy wskazał możliwość wyodrębnienia trzech grup uczących się w analizowanej populacji, tj.:

1. grupę 34% rzadkich użytkowników strategii (wartości GULLS znajdujące się w pierwszym kwantylu rzędu 1/3), charakteryzujących się stosunkowo najniższym poziomem otwartości na doświadczenie (średnio 26) oraz stosunkowo najniższym poziomem ekstrawersji (średnio 26,85),
2. grupę 32% przeciętnie częstych użytkowników strategii (wartości GULLS znajdujące się w drugim kwantylu rzędu 1/3), charakteryzujących się jednocześnie umiarkowanym poziomem otwartości na doświadczenie (średnio 28,04) oraz umiarkowanym poziomem ekstrawersji (27,91),
3. grupę 34% częstych użytkowników strategii (wartości GULLS znajdujące się w trzecim kwantylu rzędu 1/3), o relatywnie wysokim poziomie otwartości na doświadczenie (średnio 30,65) oraz stosunkowo wysokim poziomie ekstrawersji (średnio 29,82).

Model charakteryzuje się dobrą jakością w odniesieniu do wewnętrznej spójności oraz zewnętrznej heterogeniczności grup (wskaźnik jakości  $> 0,5$ ). Dodatkowo jego atutem jest fakt, że żadna z grup nie jest dwa lub więcej razy liczebna od pozostałych.

#### **4. Wnioski i implikacje pedagogiczne**

Wystąpienie statystycznie istotnych zależności między częstotliwością użycia strategii uczenia się a poziomem cech osobowości potwierdza szczególne znaczenie czynnika ludzkiego w optymalizacji osiągnięć edukacyjnych, w tym, przede wszystkim, rolę otwartości na doświadczenie. Jednocześnie, zależności zaobserwowane między poziomem kompetencji językowej a częstotliwością użycia strategii uczenia się wskazują na szczególne oddziaływanie strategii

uczenia się jako swoistego mediatora, przez który osobowość wpływa na rozwój kompetencji językowych, nie tyle warunkując ich poziom, co różnicując spektrum i częstotliwość strategii, z których korzystają uczący się.

Uczestnicy lektoratów na UAM i WSB odznaczający się większą otwartością na doświadczenie częściej korzystają ze strategii uczenia się języka angielskiego, co pozostaje w bezpośrednim związku z faktem, że osoby otwarte charakteryzują się relatywnie większą kreatywnością, twórczą wyobraźnią oraz, co szczególnie istotne, ciekawością intelektualną (Zawadzki i in., 2010). Szczególnego znaczenia nabiera w tym aspekcie kwestia treningu strategicznego, ponieważ osoby charakteryzujące się mniejszą ciekawością intelektualną mogą być mniej samodzielne w doborze własnego repertuaru strategii, a pozbawione opieki merytorycznej mogą nigdy nie rozwinąć autonomii w stopniu umożliwiającym samodzielną naukę języka. Uzyskane wyniki w analizie testów istotności różnic sugerują, że zróżnicowanie treningu strategii ze względu na płeć, miejsce kształcenia (wydział) oraz poziom kompetencji językowych jest uzasadnione i może prowadzić do maksymalizacji korzyści uczącego się. Potrzeby studentów Wydziału Teologicznego, kształcącego w większości mężczyzn, częściowo odbywających naukę w małych ośrodkach (seminaria zamiejscowe), są skrajnie inne niż studentów Wydziału Neofilologii, ale być może warto podjąć próbę zniwelowania różnic tak w częstotliwości, jak i rodzajach stosowanych strategii, przyjmując jako punkt wyjścia potrzebę intensyfikacji treningu strategii w przypadku studentów Wydziału Teologicznego.

Oxford (2011) wymienia znajomość siebie (ang. *person knowledge*) jako jeden z filarów wiedzy strategicznej. Tak jak refleksja nad obranymi strategiami uczenia się może wspomagać rozwój samoregulacji uczącego się, tak większa wiedza o uczącym się może znacząco ułatwiać lektorowi przygotowanie i prowadzenie zajęć oraz wspomaganie rozwoju jego autonomii. Aby tę wiedzę móc pogłębić, można np. prowadzone w ramach lektoratu zajęcia o osobowości rozszerzyć o wykonanie testu osobowości i zapoznanie się z interpretacją wyników. Istnieje szereg testów, które można przeprowadzić bez obecności psychologa, np. TIPI – dziesięciopytaniowy kwestionariusz, który dostępny jest również w wersji polskiej wraz z podręcznikiem (Sorokowska i in., 2014).

Wyniki badania skłaniają do refleksji nad rolą lektora, której nie można ograniczyć do samego planowania i realizowania procesu dydaktycznego. Wskazana jest tak analiza potrzeb uczestników zajęć, jak również uczestniczenie w stymulowaniu ich rozwoju. Stymulacja ta jest szczególnie potrzebna w przypadku osób, które są stosunkowo mniej otwarte na doświadczenie i charakteryzują się mniejszą ciekawością intelektualną, ponieważ posiadanie tych cech może wiązać się ze stosowaniem ograniczonego repertuaru strategii uczenia się i, w konsekwencji, ograniczeniem autonomii uczącego się. W pracy

z młodymi dorosłymi, jakimi są w przeważającej części studenci studiów stacjonarnych, uzasadnione mogą być również przybliżenie mechanizmu samoregulacji uczącym się oraz działania mające na celu wzmocnienie jej wymiaru afektywnego. Wymiar ten funkcjonuje wśród polskich studentów w ograniczonym stopniu, na co wskazuje relatywnie niska częstotliwość korzystania ze strategii afektywnych przez badanych. Wykształcenie umiejętności dobrego, a więc m.in. selektywnego (Oxford 2011: 21), korzystania ze strategii afektywnych może owocować tak zniwelowaniem poczucia porażki w przypadku pojawienia się niezadowolających osiągnięć edukacyjnych, jak i lepszą samoregulacją poprzez autonomiczne, pozytywne wzmocnienie, w przypadku odnoszenia edukacyjnych sukcesów.

## BIBLIOGRAFIA

- Aharony, N. 2006. „The use of deep and surface learning strategies among students learning English as a foreign language in an Internet environment”. *British Journal of Educational Psychology*, 76: 851-866.
- Brzezińska, A., Appelt, A. K. i B. Ziółkowska. 2016. *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński, J. 2004. *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Brzeziński, J. i T. Maruszewski. 1978. „Metoda sędziów kompetentnych i jej zastosowanie w badaniach pedagogicznych”. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 23: 569-587.
- Costa, P. T. Jr. i R. R. McCrae. 1992. *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Dörnyei, Z. i S. Ryan. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. London: Routledge.
- Ehrman, M. i R. Oxford. 1988. „Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies”. *The Modern Language Journal*, 73: 1-13.
- Ehrman, M. i R. Oxford. 1990. „Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting”. *The Modern Language Journal*, 74: 311-327.
- Gerami, M. H. i S. M. G. Baighlou. 2011. „Language learning strategies used by successful and unsuccessful Iranian EFL students”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29: 1567-1576.
- Główka, D. 2013. *Wpływ czynników społecznych na poziom opanowania języka angielskiego jako języka obcego*. Repozytorium Wydziału Anglistyki UAM.
- Grainger, P. 2012. „The impact of cultural background on the choice of language learning strategies in the JFL context”. *System*, 40: 483-493.
- Green, J. M. i R. L. Oxford. 1995. „A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender”. *TESOL Quarterly*, 29: 261-297.

- Gregersen, T., Martínez, V. R., Rojas, P. P. i E. L. Alvarado. 2001. „Can foreign language learning strategies turn into crutches?: A pilot study on the use of strategies by successful and unsuccessful language learners”. *Revista Signos*, 34: 101-111.
- Griffiths, C. 2003. „Patterns of language learning strategy use”. *System*, 31: 367-383.
- Hoff, J. G. i R. M. Paige. 2008. „A strategies-based approach to culture and language learning in education abroad programming”. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17: 89-106.
- Hornowska, E. 2007. *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka. Tom 6*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jakobovits, L. A. 1970. *Foreign language learning: A psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Khamkhen, A. 2012. „Proficiency, motivation, and classroom anxiety and their effects on language learning strategies used by Thai EFL learners”. *Rangsit Journal of Arts and Sciences*, 2: 85-98.
- Kunasaraphan, K. 2015. „English learning strategy and proficiency level of the first year students”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197: 1853-1858.
- Lai, Y. C. 2009. „Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan”. *TESOL Quarterly*, 43: 255-280.
- Lee, K. R. i R. L. Oxford. 2008. „Understanding EFL learners’ strategy use and strategy awareness”. *Asian EFL Journal*, 10: 7-32.
- Liyanage, I. i B. Bartlett. 2013. „Personality types and languages learning strategies: Chameleons changing colours”. *System*, 41: 598-608.
- Magogwe, J. M. i R. Oliver. 2007. „The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana”. *System*, 35: 338-352.
- Nyikos, M. 2008. „Gender and good language learners”. (w) *Lessons from good language learners*. (red. C. Griffiths). Cambridge: Cambridge University Press, str. 73-82.
- Nyikos, M. i R. Oxford. 1993. „A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology”. *The Modern Language Journal*, 77: 11-22.
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (red.). 1996. *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. No. 13. Hanoa: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai’i.
- Oxford, R. L. 1999. „Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation”. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38: 108-26.
- Oxford, R. L. 2011. *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Longman.
- Oxford, R. L. i M. Nyikos. 1989. „Variables affecting choice of language learning strategies by university students”. *The Modern Language Journal*, 73: 291-300.

- Paige, R. M., Cohen, A. D. i R. L. Shively. 2004. „Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad”. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10: 253-276.
- Politzer, R. L. 1983. „An exploratory study of self reported language learning behaviors and their relation to achievement”. *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 54-68.
- Salahshour, F., Sharifi, M. i N. Salahshour. 2013. „The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70: 634-643.
- Sorokowska, A., Słowińska, A., Zbieg, A. i P. Sorokowski. 2014. *Polska adaptacja testu Ten Item Personality Inventory (TIPI)-TIPI-PL-wersja standardowa i internetowa*. Wrocław: Wroclab.
- Wakamoto, N. 2000. „Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and introversion”. *IRAL*, 38: 71-81.
- White, C. 2008. „Beliefs about language learning”, (w) *Lessons from good language learners*. (red. C. Griffiths). Cambridge: Cambridge University Press, str. 121-130.
- Wolters, C. A. 1999. „The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance”. *Learning and Individual Differences*, 11: 281-299.
- Yang, N. D. 1999. „The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use”. *System*, 27: 515-535.
- Yilmaz, C. 2010. „The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey”. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2: 682-687.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P. i M. Śliwińska. 2010. *Inwentarz osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae: adaptacja polska: podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.





**Jakub Przybył**  
**Malwina Małowska**  
**Klaudia Chmielewska**  
**Marta Gawek**  
**Małgorzata Grzymała<sup>1</sup>**

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu  
*good.language.learners@gmail.com*

## **RÓŻNICE W KORZYSTANIU ZE STRATEGII UCZENIA SIĘ JĘZYKA ANGIELSKIEGO PRZEZ STUDENTÓW: WNIOSKI Z BADANIA**

### **Variation in strategies used by university students to learn English: Conclusions from a study**

The present paper investigates the relationships between language learning strategies and their determinants, such as learners' gender, their area of studies, and personality traits. It describes a study conducted on a group of 199 students of the Faculty of Social Sciences at Adam Mickiewicz University in Poznań. The results of the study indicate that a number of statistically significant relationships exist between strategy use and other individual variables, e.g. gender, level of proficiency, or learners' area of studies. Moreover, the authors of the study make an attempt to identify and characterise students' profiles in terms of their personal characteristics and strategic preferences so as to cast light on various paths to foreign language proficiency.

**Keywords:** individual differences, language learning strategies, personality traits

**Słowa kluczowe:** różnice indywidualne, strategie uczenia się języków obcych, cechy osobowości

---

<sup>1</sup> Autorami artykułu są członkowie Koła Naukowego Good Language Learners w Instytucie Psychologii Wydziału Nauk Społecznych UAM w Poznaniu.

## 1. Wstęp

Złożoność analizy zależności występujących pomiędzy zmiennymi indywidualnymi w procesie uczenia się języka obcego wynika m.in. z możliwości przyjęcia perspektywy ucznia lub nauczyciela (Peacock, 1997; 2001), dynamicznego charakteru autonomii każdej z tych stron (Stadnik, 1996), istnienia różnych wymiarów funkcjonowania uczącego się (kognitywny, afektywny i socjokulturowy) i obszarów wiedzy kluczowych w procesie samoregulacji (samoświadomość, wiedza o kulturze i społeczeństwie, zadaniu językowym, procesie uczenia się, czy wiedza o strategiach) (Oxford, 2011), jak również możliwości prowadzenia badań w ujęciu całościowym, bądź w odniesieniu do każdej makro- i mikroumiejętności językowej. Dodatkowo, próby przybliżenia obecnego stanu wiedzy dotyczącego zależności między różnicami indywidualnymi w procesie uczenia się języka obcego wymagają odniesienia się tak do badań prowadzonych przez dydaktyków języków obcych, jak i badań z dziedziny psychologii edukacji.

Na wybór strategii uczenia się oraz efektywność ich wykorzystania wpływają różnice indywidualne, w tym m.in. cechy osobowości (Oxford, 1994; Sharp, 2008; Conti i McNeil, 2011). Jak wykazała w badaniach Komarraju z zespołem (Komarraju i inni, 2011), poziom natężenia cech osobowości wpływa na osiągnięcia edukacyjne mierzone średnią ocen oraz na wybór strategii uczenia się. Z kolei badania przeprowadzone za pomocą kwestionariusza SILL wykazały, że tendencje w wyborze określonych strategii są związane z m.in.: płcią (kobiety częściej niż mężczyźni korzystają ze strategii opartych na komunikacji i/lub strategii uczenia się języków obcych ogółem), obligatoryjnością danego kursu językowego (na zajęciach fakultatywnych studenci częściej korzystają z różnorodnych strategii), a także poziomem i rodzajem motywacji (Oxford i Nyikos, 1989; Ehrman i Oxford, 1995; Griffiths, 2003; Nyikos, 2008).

Pytania badawcze postawione w niniejszej pracy dotyczą związków pomiędzy obieranymi przez studentów strategiami uczenia się języka angielskiego a ich cechami osobowości oraz innymi różnicami indywidualnymi. Biorąc pod uwagę fakt, że badanie przeprowadzone zostało przez studentki Koła Naukowego Good Language Learners działającego w Instytucie Psychologii UAM, jak również niewielki wymiar godzin obowiązkowego lektoratu w ciągu studiów licencjackich na uczelni, której dotyczy badanie (od 30 do 120 godzin w ciągu studiów licencjackich w zależności od poziomu kompetencji językowej uczącego się zdiagnozowanego w trakcie pierwszego semestru studiów), wnioski z badania mogą być traktowane jako pewnego rodzaju substytut rozmowy ze studentem oraz stać się przedmiotem refleksji osób związanych zawodowo z dydaktyką języków obcych.

## 2. Przegląd badań

Griffiths i Cansiz (2015) zwracają uwagę na konieczność całościowego ujęcia procesu uczenia się języka obcego z uwagi na wielość interakcji między zmiennymi w tym obszarze badawczym. Na częstotliwość korzystania ze strategii uczenia się języków obcych i wybór strategii oddziałuje szeroka gama czynników, w tym płeć (Ehrman i Oxford, 1989; Yilmaz 2010), styl uczenia się (Nyikos, 1990; Oxford, 2003), osobowość uczącego się (Ehrman i Oxford, 1990; Conti i McNeil, 2011), poziom kompetencji językowej (Griffiths, 2003; Jaradat i Bakrin, 2017), jak również zmienne związane z motywacją do uczenia się języka obcego (Oxford i Nyikos, 1989; Macaro, 2006). Badanie przeprowadzone przez Green i Oxford (1995) na grupie 374 studentów Uniwersytetu w Puerto Rico wykazało istnienie związku pomiędzy stosowaniem strategii uczenia się języka angielskiego a poziomem kompetencji językowej. Zgodnie z uzyskanymi wynikami, relatywnie częściej ze strategii korzystają kobiety oraz osoby charakteryzujące się wysokim poziomem kompetencji językowych. W tej drugiej kwestii podobne były wnioski sformułowane przez Griffiths (2003) w oparciu o wyniki badania przeprowadzonego na reprezentatywnej grupie 348 studentów prywatnej szkoły językowej w Auckland oraz Magogwe i Olivera (2007), którzy w latach 2002-2005 badali osoby uczące się języka angielskiego w Bostwanie. W obu przypadkach stwierdzono częstsze wykorzystywanie strategii uczenia się języka angielskiego przez osoby o relatywnie wyższym poziomie kompetencji językowych.

Również jedno z najnowszych badań (Jaradat i Bakrin, 2017), przeprowadzone na próbie 97 jordańskich studentów uczęszczających na Uniwersytet Utara w Malezji wykazało istnienie pozytywnej zależności między poziomem biegłości językowej a częstotliwością stosowania strategii uczenia się. Autorzy badania udowodnili ponadto, iż poziom biegłości językowej determinuje rodzaj wybieranej strategii. W przypadku osób o wyższym poziomie kompetencji językowej stwierdzono nie tylko częstsze stosowanie strategii, ale także korzystanie z szerszego ich spektrum.

Przeprowadzono stosunkowo niewiele badań dotyczących wpływu studiowanego kierunku na częstotliwość używania strategii języka obcego. W badaniu Ehrman i Oxford (1989) zaobserwowano związek pomiędzy ścieżką kariery a częstotliwością używania strategii. Przebadano 78 osób, które podzielono na trzy grupy. Odnotowano częstsze korzystanie ze strategii przez profesjonalnych trenerów językowych niż przez nauczycieli czy osoby uczące się. Chang, Liu i Lee (2007) przebadali natomiast reprezentatywną grupę 1758 tajwańskich studentów podzielonych ze względu na wybór studiów. Zgodnie z uzyskanymi wynikami, strategie pamięciowe są istotnie częściej wykorzystywane przez studentów nauk humanistycznych i społecznych.

W pewnym zakresie badania z dziedziny różnic indywidualnych w uczeniu się języka obcego poświęcone są korespondencji między osobowością uczącego się a deklarowanymi strategiami uczenia się. Istnieją podstawy, aby przypuszczać, że skoro osobowość jest zespołem stałych cech psychicznych i mechanizmów wewnętrznych regulujących zachowanie człowieka (Hornowska, 2003), to jest prawdopodobne, że w procesie uczenia się podmiot będzie wybierał takie strategie, które są spójne z jego osobowością.

Wyniki badań ukierunkowanych na badanie zależności między typem osobowości (pomiar kwestionariuszem MBTI) a preferowanymi strategiami uczenia się nie są jednoznaczne. Jak udało się wykazać Oxford i Ehrman (1995), wymiarem osobowości odpowiadającym w największym stopniu za sukces edukacyjny w nauce obcego języka jest intuicja. Osoby, które uzyskały wysoki wynik w tej podskali, przejawiały też większą od pozostałych skłonność do stosowania strategii kognitywnej. W nowszych badaniach (np. Sharp, 2008; Conti i McNeil, 2011) zaobserwowano natomiast, że osoby introwertyczne są częstszymi użytkownikami strategii metakognitywnych, zaś ekstrawertycy – strategii społecznych.

Preferowane strategie uczenia się uznawane są też za zmienną pośredniczącą między typem osobowości a wynikami w nauce. Zgodnie z wynikami uzyskanymi w badaniu przeprowadzonym przez Sadeghiego i współpracowników (2012), cechami osobowości najsilniej skorelowanymi z poziomem osiągnięć edukacyjnych są skorelowana negatywnie psychotyczność oraz skorelowana pozytywnie sumienność (pomiar kwestionariuszem EPQ, Sadeghi i inni, 2012).

W populacji uczących się możliwe jest wyodrębnienie grup osób podobnych do siebie, np. w odniesieniu do natężenia danej cechy osobowości, i jednocześnie różniących się pod tym względem od innej grupy. Wykorzystując metodę k-średnich, Tabrizi i Rahimi (2015) – w badaniu przeprowadzonym wśród 75 irańskich studentów – skonstruowali profile uczących się, wyodrębniając grupę o niższym poziomie natężenia otwartości na doświadczenie, sumienności, ekstrawersji i ugodowości oraz wyższym poziomie neurotyczności oraz grupę osób przejawiających niższy poziom neurotyczności i wyższe poziomy pozostałych cech. We wspomnianym opracowaniu opisano również zależności pomiędzy osobowością a stylem poznawczym preferowanym przez uczących się. Pomimo pewnych zastrzeżeń metodologicznych, warto zwrócić uwagę na nowatorski sposób analizy danych – idąc tokiem myślenia badaczy, można pokusić się o próbę dopasowania realizacji treści programowych do indywidualnych preferencji uczniów i słuchaczy.

### **3. Projekt badawczy**

#### **3.1. Narzędzia badawcze**

Do pomiaru częstotliwości korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego jako języka obcego użyto adaptacji kwestionariusza SILL ver. 7.0 (Oxford, 1990). Strategie w kwestionariuszu podzielone są na sześć skal, ze względu na charakter procesów i mechanizmów, których dotyczą, tj. strategie pamięciowe, kognitywne (dotyczące sposobu przetwarzania informacji), metakognitywne (związane z planowaniem i organizowaniem nauki), kompensacyjne, afektywne i społeczne.

Drugim z wykorzystanych w badaniu narzędzi była polska adaptacja testu NEO-FFI (Zawadzki i inni, 2010). Umożliwia ona pomiar natężenia cech osobowości zgodnie z teorią pięciu czynników Costy i McCrae'a (1992), w skład której wchodzi: neurotyczność, sumienność, ugodowość, ekstrawersja i otwartość na doświadczenie. Cechy te są uniwersalne dla różnych kultur i obecne u wszystkich ludzi, natomiast różnią się natężeniem (Strelau, 2002).

Kwestionariusze poprzedzone zostały sekcją, w której uczestnicy badania udostępnili informacje o swoim wieku, płci, kierunku studiów, miejscu zamieszkania przez większość czasu nauki, jak również poziomie zaawansowania lektoratu według skali CEFR.

#### **3.2. Cele i pytania badawcze**

Celem badania była analiza zależności pomiędzy strategiami uczenia się języka angielskiego obieranymi przez studentów Wydziału Nauk Społecznych UAM w Poznaniu, ich cechami osobowości oraz innymi czynnikami, takimi jak studiowany kierunek czy poziom lektoratu. Sformułowano następujące pytania badawcze:

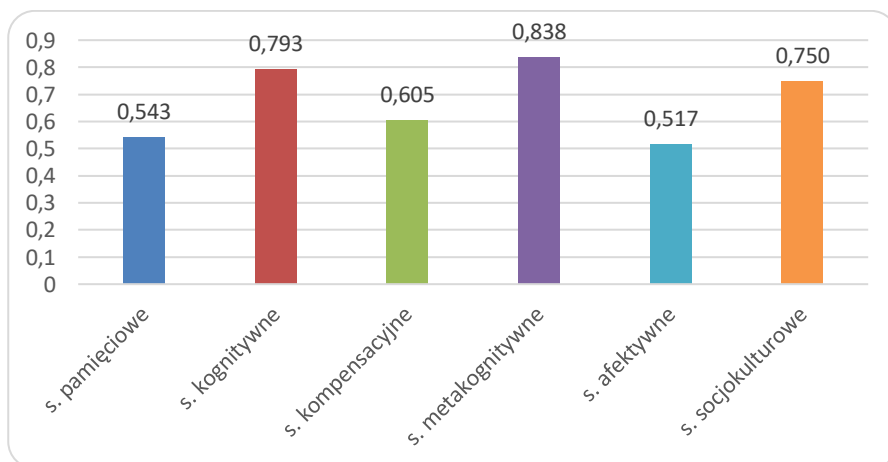
- 1) Czy istnieje związek między poziomem kompetencji językowej studentów, utożsamianej z poziomem lektoratu, na który uczęszczają, a częstotliwością korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego?
- 2) Czy występują istotne różnice w częstotliwości korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego pomiędzy studentami różnych kierunków na Wydziale Nauk Społecznych?
- 3) Czy istnieje związek pomiędzy poziomem natężenia cech osobowości a korzystaniem ze strategii?
- 4) Czy grupę respondentów można podzielić na mniejsze podgrupy ze względu na obierane strategie oraz ich cechy osobowości?

### 3.3. Uczestnicy

W badaniu wzięło udział 199 studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, uczestniczących w roku akademickim 2015/2016 w lektoratach z języka angielskiego ogólnego na poziomie A2 (31,1% badanych), B1 (31,1% badanych) i B2 (37,2% badanych). Udział w badaniu miał charakter dobrowolny. Uczestników poproszono o wypełnienie opisanych we wcześniejszej sekcji kwestionariuszy. Cztery kwestionariusze odrzucono ze względu na zbyt dużą liczbę braków danych. Próba badanych studentów składała się w 77,6% z kobiet oraz w 21,4% z mężczyzn. Respondenci byli studentami sześciu różnych kierunków studiów, tj. psychologii, socjologii, kognitywistyki, kulturoznawstwa, filozofii i pracy socjalnej i stanowili odpowiednio 29,6%, 29,6%, 15,8%, 9,2%, 7,1%, 6,6% ogółu respondentów. Wszyscy badani należeli do grupy wiekowej młodych dorosłych (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016).

### 3.4. Analiza danych

Do analizy ilościowej danych wykorzystano pakiet statystyczny SPSS. Rzetelność obu testów zmierzono za pomocą współczynnika alfa Cronbacha. Jest to współczynnik zgodności wewnętrznej, którego wartość odzwierciedla stopień homogeniczności pytań testowych (Hornowska, 2007). Wykres 1. obrazuje otrzymane wartości współczynnika rzetelności dla poszczególnych skal kwestionariusza SILL.

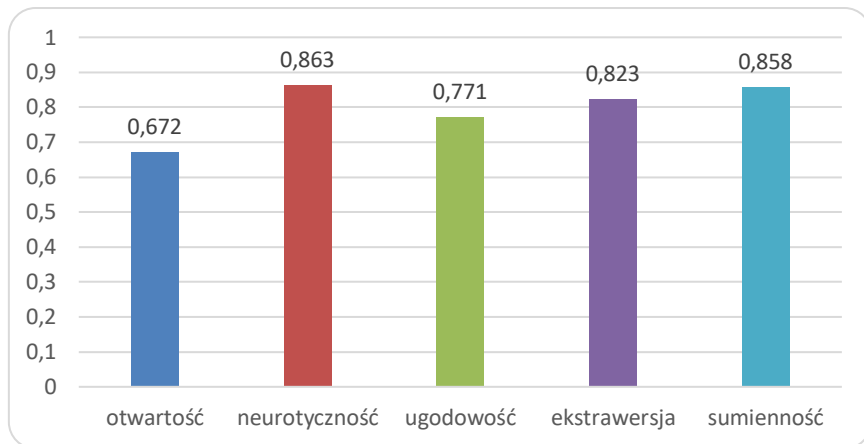


Wykres 1: Wykres wartości współczynnika alfa Cronbacha dla kwestionariusza SILL.

Ze względu na rażąco niską wartość rzetelności skali strategii afektywnych oryginalnego kwestionariusza SILL, została ona zmodyfikowana. W konsekwencji

wykorzystania metody sędziów kompetentnych dodano do skali afektywnej trzy nowe strategie. Przed modyfikacją wartość współczynnika wynosiła 0,374, po modyfikacji zaś 0,517.

Wykres 2. przedstawia wartości współczynnika alfa Cronbacha dla skal osobowości kwestionariusza NEO-FFI. Dla większości z nich wartości współczynnika świadczą o wysokiej rzetelności narzędzia badawczego; wyjątek stanowi skala otwartości na doświadczenie, dla której współczynnik rzetelności wyniósł nieco poniżej 0,7.



Wykres 2: Wykres wartości współczynnika alpha Cronbacha dla kwestionariusza NEO-FFI.

Testem Kołmogorowa-Smirnowa zbadano charakter rozkładu poszczególnych zmiennych. Rozkłady nieróżniące się istotnie od rozkładu normalnego przyjęły następujące zmienne: częstotliwość używania strategii kognitywnych, średnia częstotliwość używania strategii uczenia się ogółem, sumienność, otwartość. Rozkłady pozostałych zmiennych różniły się w sposób istotny statystycznie od rozkładu normalnego.

### 3.4.1. Testy istotności różnic

Wykorzystując jednoczynnikową analizę wariancji, zbadano, czy studenci uczęszczający na lektoraty na różnych poziomach zaawansowania różnią się między sobą w odniesieniu do częstotliwości wykorzystywania poszczególnych kategorii strategii. Wyniki okazały się istotne statystycznie dla skali strategii kognitywnych ( $p = 0,036$ ;  $F = 3,391$ ). W celu sprawdzenia, pomiędzy którymi poziomami te różnice zachodzą, wykonano test post hoc NIR. Wskazał on na różnice w częstotliwości używania strategii kognitywnych pomiędzy studentami poziomów A2 oraz B1 ( $p = 0,011$ ); studenci poziomu B1 korzystali z nich częściej.

W przypadku innych skal strategii testy nieparametryczne nie wykazały istotnych różnic pomiędzy studentami różnych lektoratów ( $p > 0,05$ ).

Za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji sprawdzono również, czy studenci różnych kierunków Wydziału Nauk Społecznych różnią się między sobą częstotliwością używania strategii uczenia się języka angielskiego ogółem. Ponieważ wyniki okazały się istotne statystycznie ( $p = 0,017$ ;  $F = 2,841$ ), wykonano ponownie test post hoc NIR, który ujawnił różnice pomiędzy studentami następujących kierunków: psychologia i socjologia ( $p = 0,004$ ), psychologia i praca socjalna ( $p = 0,029$ ), kognitywistyka i socjologia ( $p = 0,008$ ), kognitywistyka i praca socjalna ( $p = 0,028$ ). Studenci psychologii i kognitywistyki przy uczeniu się języka angielskiego używają strategii częściej niż studenci socjologii i pracy socjalnej. Podobne wyniki otrzymano w przypadku zbadania jednoczynnikową analizą wariancji częstości używania strategii kognitywnych ( $p = 0,011$ ;  $F = 3,079$ ). Studenci psychologii korzystają z nich częściej niż studenci socjologii ( $p = 0,016$ ), a studenci kognitywistyki – częściej niż studenci socjologii ( $p = 0,001$ ) i kulturoznawstwa ( $p = 0,008$ ).

### 3.4.2. Korelacje

W celu wykazania istotnych związków pomiędzy zmiennymi, obliczono współczynniki korelacji  $r$ -Pearsona (dla zmiennych, których rozkłady nie różniły się istotnie od rozkładu normalnego) i  $\rho$  Spearmana (dla pozostałych zmiennych). Zaobserwowano istotny statystycznie związek między częstotliwością użycia strategii ogółem a: poziomem otwartości na doświadczenie ( $p = 0,003$ ;  $r = 0,209$ ); poziomem sumienności ( $p = 0,002$ ;  $r = 0,205$ ); poziomem ekstrawersji ( $p = 0,016$ ;  $r = 0,172$ ), jak również korelację częstotliwości korzystania ze strategii kognitywnych z poziomem otwartości na doświadczenie ( $p < 0,001$ ;  $r = 0,257$ ). Testy nieparametryczne potwierdziły z kolei istnienie statystycznie istotnej zależności między poziomem ekstrawersji a częstotliwością używania strategii pamięciowych ( $p = 0,001$ ;  $\rho = 0,230$ ) oraz poziomem ekstrawersji a częstotliwością używania strategii afektywnych ( $p = 0,005$ ;  $\rho = 0,202$ ). Spośród zaobserwowanych interkorelacji między skalami strategii, na uwagę zasługuje umiarkowanie silna zależność między częstotliwością korzystania ze strategii afektywnych i pamięciowych ( $p < 0,001$ ;  $\rho = 0,419$ ).

### 3.4.3. Procedura regresji krokowej

W kolejnym etapie analizy podjęto próbę opisanie wpływu, jaki na wybór strategii uczenia się języka angielskiego wywiera natężenie cech osobowości uczącego się. W tym celu posłużono się metodą regresji krokowej. Najsilniejszy



efekt zaobserwowano dla modelu ze zmienną zależną dotyczącą częstotliwości używania strategii afektywnych. W modelu tym wyodrębnione zostały cztery z pięciu analizowanych cech osobowości: otwartość, ekstrawersja, neurotyczność oraz sumienność. Wartość współczynnika  $R^2$  wyniosła 0,16, co oznacza, że zmienność częstotliwości używania strategii afektywnych jest w 16% wyjaśniana przez poziom natężenia wymienionych cech osobowości. Silniejsze powiązanie ze zmienną zależną zaobserwowano w przypadku otwartości na doświadczenie oraz ekstrawersji (współczynnik standaryzowany Beta wyniósł kolejno 0,250 oraz 0,247), natomiast mniej istotne okazały się: neurotyczność (Beta: 0,142) oraz sumienność (Beta: 0,133). Wykres reszt standaryzowanych przyjął rozkład normalny, co oznacza, iż rozkład cech, które nie biorą udziału w modelu, jest losowy. Świadczy to o zadowalającej rzetelności otrzymanego modelu.

#### **3.4.4. Analiza skupień, podział na podgrupy**

Kolejnym krokiem analizy było podzielenie respondentów na podgrupy wyodrębnione ze względu na określone kryteria związane z posiadanymi cechami osobowości, jak również deklarowaną częstotliwością korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego. W tym celu wykorzystano metodę dwustopniowego grupowania oraz metodę k-średnich. W przypadku metody dwustopniowego grupowania, badani zostali przyporządkowani do trzech grup ze względu na częstotliwość korzystania ze strategii uczenia się ogółem (GULLS – *general use of language learning strategies*) oraz poziom natężenia dwóch, najczęściej pojawiających się w wygenerowanych modelach, cech osobowości – uznawanych za predyktory sukcesu w nauce języka obcego (Dörnyei i Ryan, 2015): otwartości i sumienności. Pierwsza z wyodrębnionych grup charakteryzowała się relatywnie niską otwartością na doświadczenie (pierwszy kwartyl) oraz umiarkowaną sumiennością (drugi kwartyl). Studenci należący do grupy najrzadziej korzystali ze strategii uczenia się języka angielskiego. W grupie drugiej, która deklarowała nieco częstsze korzystanie ze strategii, zaobserwowano umiarkowany poziom otwartości badanych (wyniki bliskie medianie) oraz również umiarkowany, ale nieco niższy, poziom sumienności (drugi kwartyl). Natomiast respondenci w trzeciej grupie, którzy najczęściej korzystali ze strategii, cechowali się zarówno wysokim poziomem otwartości na doświadczenie, jak i wysoką sumiennością (trzeci kwartyl).

W przypadku analizy skupień metodą k-średnich, podgrupy również zostały wyodrębnione zarówno ze względu na cechy osobowości, jak i na częstotliwość korzystania ze strategii. Jednak za pomocą tej metody obserwowano wszystkie skale strategii oraz natężenia wszystkich cech. Dzięki temu otrzymano bardziej szczegółowy niż w poprzedniej analizie podział; wyszczególniono nie trzy, a cztery profile.

Studenci w pierwszym wyodrębnionym profilu charakteryzowali się bardzo niskim poziomem neurotyczności i dość wysokim poziomem ekstrawersji oraz rzadkim używaniem strategii, szczególnie pamięciowych. Próbuując uogólnić, można stwierdzić, że są to studenci, którzy nie mają problemów ze zmaganiem się ze stresem oraz są stabilni emocjonalnie (Strelau, 2002).

Badani skupieni w drugim profilu wyróżniali się wysokim poziomem sumienności oraz ekstrawersji. Studenci ci często korzystają ze wszystkich strategii, przy czym najrzadziej z kompensacyjnych, a najczęściej z metakognitywnych. Cechowała ich więc większa skrupulatność, zmotywowanie do działania, towarzyskość i rozmowność (Zawadzki i inni, 2010); logiczną konsekwencją jest więc fakt, że osoby te często planują i reorganizują swój proces uczenia się.

Studentów trzeciej grupy charakteryzował wysoki poziom neurotyczności oraz niski poziom ekstrawersji. Osoby takie z rezerwą podchodzą do kontaktów z innymi ludźmi, a dodatkowo są mniej odporne na stres (Strelau, 2002). Bardzo rzadko używają strategii w procesie uczenia się, zaś w porównaniu z innymi strategiami, najczęściej są to strategie pamięciowe.

Badanych z ostatniej wyodrębnionej grupy cechuje niski poziom sumienności, umiarkowany poziom ugodowości i wysoki poziom otwartości na doświadczenie. Wykazują się oni kreatywnością i ciekawością, natomiast są raczej mało skrupulatni w wypełnianiu obowiązków (Zawadzki i inni, 2010). Dość często korzystają ze strategii kognitywnych i kompensacyjnych.

#### 4. Dyskusja

W przeprowadzonym badaniu zebrano dane dotyczące zarówno rodzaju strategii, które wykorzystywane są przez studentów w procesie nauki i przyswajania języka angielskiego, jak i tych, które pozwalały na charakterystykę ich osobowości zgodnie z założeniami ujęcia cechowego. Analizę poszerzono poprzez uwzględnienie szeregu zmiennych kategoriycznych, tj. płci, miejsca zamieszkania czy obranego kierunku studiów.

Zaobserwowano różnice w używaniu strategii przez osoby uczęszczające na lektorat z języka angielskiego na różnych poziomach zaawansowania. Różnice te dotyczyły strategii kognitywnych i były istotne statystycznie dla studentów na poziomie A2 i B1. Pozostałe różnice nie miały charakteru istotnego statystycznie, co oznacza, że zbyt daleko idącym uproszczeniem byłoby stwierdzenie, że częstotliwość korzystania ze strategii wzrasta proporcjonalnie do poziomu zaawansowania uczącego się. Można za to stwierdzić, że na zmienną tę wpływ ma wiele innych czynników. Uzyskane wyniki są częściowo zgodne z wcześniejszymi badaniami (Green i Oxford, 1995; Griffiths, 2003; Magogwe i Oliver, 2007; Jaradat i Bakrin, 2017).

Wykryto różnice pomiędzy studentami różnych kierunków, na co zwrócono również uwagę m.in. w badaniu Chang i współpracowników (2007). Warto zastanowić się, co powoduje różnice w używaniu strategii pomiędzy studentami kognitywistyki i psychologii a studentami pozostałych kierunków. Być może studenci psychologii i kognitywistyki w większym stopniu interesują się samym procesem uczenia się i związanymi z nim strategiami uczenia się, a także posiadają w tym zakresie szerszą wiedzę. Prawdopodobnie świadomość studentów filozofii, kulturoznawstwa, socjologii i pracy socjalnej jest w tej dziedzinie nieco mniejsza; istnieje więc potrzeba zintensyfikowanego treningu strategii w odniesieniu do tej grupy docelowej.

Analiza statystyczna wykazała również umiarkowanie silny związek pomiędzy używaniem strategii afektywnych i pamięciowych. Możliwe, że pewnym wyjaśnieniem dla tego zjawiska jest teoria neuropsychologiczna, według której to, co jest związane z naszymi własnymi pozytywnymi doświadczeniami i emocjami, zapamiętujemy i przywołujemy lepiej (Fijałkowska i Gruszczyński, 2009). Taka obserwacja ma również odzwierciedlenie w doświadczeniach części autorów artykułu, którzy niedawno zakończyli naukę języka angielskiego na UAM. Lektor, który urozmaica zajęcia, np. poprzez różnicowanie treści i odwoływanie się do wielu modalności, jak również dokłada starań, by zajęcia były interesujące (np. poprzez korzystanie z materiałów interaktywnych, organizowanie gier językowych, które jednocześnie wzbudzają pozytywne emocje), sprawia, że zajęcia stają się ciekawsze, treści mogą być łatwiej i lepiej zapamiętywane, a co więcej – uczący się odkrywają różne kanały, poprzez które mogą przyswajać nową wiedzę; poznają nowe sposoby uczenia się.

W badaniu nie zaobserwowano istotnego wpływu ugodowości na uczenie się języka angielskiego jako języka obcego. Być może fakt ten wynika z ograniczonej możliwości demonstracji tej cechy, która ujawniać się może głównie w procesach komunikacyjnych – stanowią one tylko pewną część treści badanych kwestionariuszem SILL i są one często rozumiane jako strategie wykorzystywane podczas aktów komunikacji, a nie strategie uczenia się (Bialystok, 1983).

Metody analizy skupień umożliwiły podzielenie uczestników prezentowanego badania na mniejsze podgrupy ze względu zarówno na cechy osobowości, jak i deklarowane użycie strategii. Dotychczas w niewielu badaniach wykorzystywano taki sposób analizy danych, dlatego też jest to interesujący obszar, w którym potrzebna jest dalsza eksploracja. Wnioski z takich badań mogłyby ułatwić proces indywidualizacji prowadzenia zajęć, uwzględniając również ograniczone możliwości lektora. Być może próba wyodrębnienia takich podgrup na zajęciach z języka angielskiego również mogłaby okazać się potrzebna, np. podczas prac projektowych wykonywanych w zespołach.

Jak pisze Strelau (2002), czynnik genetyczny wyjaśnia około 40% wariacji mierzonych cech osobowości. Oxford (1994) z kolei wskazuje na osobowość jako jedną z cech determinujących wybór strategii uczenia się języka obcego. Osobowość jest w dużym stopniu wrodzona, a częściowo również wczesnie ukształtowana. Ponadto charakteryzuje się ona względną stałością, zwłaszcza w określonej grupie wiekowej i określonym społeczeństwie (McCrae i inni, 2002). Strategie natomiast mogą być wyuczone (Oxford, 2011) i można je modyfikować w procesie uczenia się języka obcego. Istotne jest zatem, aby dobór owych strategii w nauce języka obcego miał charakter indywidualny, spersonalizowany. Można oczekiwać, że pozwoli to na osiągnięcie lepszych wyników w nauce i będzie skutkowało zwiększeniem łatwości zadań (Oxford i inni, 2004).

Mając na uwadze konieczność indywidualizacji procesu kształcenia, lektor prowadzący zajęcia może posłużyć się kwestionariuszami mierzącymi natężenie cech osobowości. Istnieją proste kwestionariusze, składające się nawet z 10 pytań, dostępne nieodpłatnie i bez konieczności angażowania psychologa, np. TIPI, które można z powodzeniem wykorzystać na zajęciach o osobowości i charakterze – zajęcia takie stanowią integralną część kursu na prawie każdym poziomie zaawansowania.

Z perspektywy uczącego się zauważyć można, że przynajmniej część lektorów stara się obserwować uczestników swoich zajęć, zauważać ich mocne i słabe strony, a obserwacja ta ma określone konsekwencje w postaci dodatkowych zadań, porad, zindywidualizowanego podejścia czy podejmowanych prób skłonienia studentów do refleksji nad nauką języka obcego. Taka postawa lektora jest doceniana przez uczących się, którzy chętniej i aktywniej biorą udział w zajęciach, co może skutkować lepszymi osiągnięciami w uczeniu się języka.

Dodatkowo ważne jest, aby lektor chciał pogłębiać wiedzę o swoich studentach: aby był ciekaw tego, w jaki sposób jego uczniowie się uczą, jakie są ich potrzeby oraz jak oceniają sposób prowadzenia zajęć. Szczególnie przydatne mogą się okazać informacje od studentów, którzy zakończyli już edukację z języka angielskiego w ramach studiów, ponieważ nie odczuwają już oni dyskomfortu związanego z ewaluacją zajęć osoby, która później będzie oceniała ich samych – inaczej niż w przypadku wypełniania ankiet ewaluacyjnych przeprowadzanych w trakcie trwania semestru czy roku akademickiego. Z kolei rozmowy ze studentami na temat ich sposobów uczenia się z pewnością poszerzają horyzonty obu stron. Lektor poznaje – czasami całkiem dla niego nowe – strategie, zaś student zyskuje większą świadomość własnego procesu uczenia się.

Rezultaty uzyskane w prezentowanym w niniejszej pracy badaniu jeszcze bardziej podkreślają fakt, że w procesie uczenia się niezwykle ważną rolę odgrywają obie strony. Istotna jest zatem współpraca oraz wymiana spostrzeżeń i doświadczeń, które – rozpatrywane z innej perspektywy – mogą się znacząco różnić.

## BIBLIOGRAFIA

- Bialystok, E. 1983. „Some factors in the selection and implementation of communication strategies”. (w) *Strategies in interlanguage communication*. (red. C. Faerch i G. Kasper). London: Longman, str. 100-118.
- Brzezińska, A., Appelt, K. i Ziółkowska, B. 2016. *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chang, C. Y., Liu, S. C. i Lee, Y. N. 2007. „A study of language learning strategies used by college EFL learners in Taiwan”. *Mingdao Journal of General Education*, 3: 235-261.
- Conti, G. J. i McNeil, R. C. 2011. „Learning strategy preference and personality type: Are they related?”. *Journal of Adult Education*, 40: 1-8.
- Costa, P. T. Jr. i R. R. McCrae. 1992. *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Dörnyei, Z. i Ryan, S. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Ehrman, M. i Oxford, R. 1989. „Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies”. *The Modern Language Journal*, 73: 1-13.
- Ehrman, M. i Oxford, R. 1990. „Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting”. *The Modern Language Journal*, 74: 311-327.
- Ehrman, M. E. i Oxford, R. 1995. „Cognition plus: Correlates of language learning success”. *The Modern Language Journal*, 79: 67-89.
- Fijałkowska, A. i Gruszczynski, W. 2009. „Organizacja wspomnień emocjonalnych w pamięci autobiograficznej”. *Psychiatria Polska*, 43: 341-351.
- Green, J. M. i Oxford, R. 1995. „A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender”. *TESOL Quarterly*, 29: 261-297.
- Griffiths, C. 2003. „Patterns of language learning strategy use”. *System*, 31: 367-383.
- Griffiths, C. i Cansiz, G. 2015. „Language learning strategies: An holistic view”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5: 473-493.
- Hornowska, E. 2003. *Temperamentalne uwarunkowania zachowania: badania z wykorzystaniem kwestionariusza TCI RC Cloningera*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Hornowska, E. 2007. *Testy psychologiczne: teoria i praktyka. Tom 6*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jaradat, E. M. M. i Bakrin, H. 2017. „Proficiency level and language learning strategies among Jordanian students at Universiti Utara Malaysia”. *Proceedings of the ICECRS*, 1(1).
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. i Avdic, A. 2011. „The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement”. *Personality and Individual Differences*, 51: 472-477.
- Macaro, E. 2006. „Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework”. *The Modern Language Journal*, 90: 320-337.

- Magogwe, J. M. i Oliver, R. 2007. „The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana”. *System*, 35: 338-352.
- McCrae, R. R., Costa Jr, P. T., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F. i Merielde, I. 2002. „Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional and cross-cultural analyses”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83: 1456-1468.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nyikos, M. 1990. „Sex Related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors”. *The Modern Language Journal*, 74: 273-287.
- Nyikos, M. 2008. „Gender and good language learners”. (w) *Lessons from good language learners*. (red. C. Griffiths). Cambridge: Cambridge University Press, str. 73-82.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Now Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (red.). 2003. *Language learning styles and strategies*. Mouton de Gruyter.
- Oxford, R. L. 2011. „Strategies for learning a second or foreign language”. *Language Teaching*, 44: 167.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S. i Kim, H. J. 2004. „Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42: 1-48.
- Oxford, R. i Nyikos, M. 1989. „Variables affecting choice of language learning strategies by university students”. *The Modern Language Journal*, 73: 291-300.
- Peacock, M. 1997. „The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners”. *English Language Teaching Journal*, 51: 144-156.
- Peacock, M. 2001. „Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study”. *System*, 29: 177-195.
- Sadeghi, N., Kasim, Z. M., Tan, B. H. i Abdullah, F. S. 2012. „Learning styles, personality types and reading comprehension performance”. *English Language Teaching Journal*, 5: 116-123.
- Sharp, A. 2008. „Personality and Second Language Learning”. *Asian Social Science*, 4: 17-25.
- Strelau, J. 2002. *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tabrizi, A. R. N. i Rahimi, M. 2015. „Cluster Analysis of Relationship between Personality Traits and their 3D Model of Learning Style among ELF Students”. *International Journal of Review in Life Sciences*, 5: 919-925.
- Yilmaz, C. 2010. „The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2: 682-687.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P. i Śliwińska, M. 2010. *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

**Małgorzata Baran-Łucarz**

Uniwersytet Wrocławski

*m.baranlucarz@wp.pl*

## **MOTYWACJA DO NAUKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO W DRUGIEJ KLASIE SZKOŁY PODSTAWOWEJ**

### **Motivation to learn English in the second grade of primary school**

The main aim of this paper is to report the outcomes of a questionnaire study diagnosing children's level of motivation to master English and its potential correlates, conducted among 78 primary school second graders attending one of the biggest public primary schools in Wrocław, Poland. The presentation of results is preceded by a brief overview of motivation models in SLA and analysis of earlier theoretical discussions and research in this area. The data suggest that the motivation level of the participants was high. Interestingly, the internal factors were found to be stronger correlates of motivation intensity ( $r = .68$ ) than external factors ( $r = .40$  /  $r = .42$ ). More specifically, the factors most strongly related to motivation were as follows: integrative motives ( $r = .67$ ), L2 user self-perception ( $r = .58$ ) and aesthetic assessment of the target language ( $r = .54$ ).

**Keywords:** level and correlates of motivation, internal and external factors, instrumental and integrative orientations, questionnaire study, primary school second graders, Poland

**Słowa kluczowe:** poziom i korelaty motywacji, czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, motyw instrumentalny i integracyjny, badanie ankietowe, drugoklasiści, Polska

### **1. Wprowadzenie**

Motywacja to bez wątpienia jeden z najsilniejszych predyktorów sukcesu w uczeniu się języka obcego (np. Szatek, 2004; Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ryan, 2015).

Jest to nie tylko czynnik, za którym stoją konkretne motywy skłaniające nas do świadomego podejmowania decyzji i faktycznej aktywności, ale również taki, który determinuje intensywność wkładanego wysiłku niezbędnego do czynienia postępów oraz wytrwałość w dążeniu do celu (np. Dörnyei, 2005).

Chociaż badania prowadzone przez glottodydaktyków nad motywacją mają ponad 50-letnią tradycję, problematyka związana z motywacją do nauki języków obcych (J2<sup>1</sup>) u dzieci nie była zbyt często podejmowana (Mihaljević Djigunović, 2012). Powodem były nie tylko trudności z dostosowaniem narzędzi badawczych do diagnozy motywacji w tej grupie wiekowej, ale również pokutujące nieprawdziwe założenie, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie mają żadnych zahamowań czy lęku podczas nauki, za to cechuje je wysoki z definicji poziom motywacji i pozytywne nastawienie do nauki języków obcych. Przed zbyt dużym uproszczeniem tego problemu przestrzegają m.in. MacIntyre, Baker, Clement i Donovan (2002), podkreślając konieczność dogłębnego badania różnic indywidualnych mogących kształtować wyniki nauki J2 oraz dynamiczny raczej niż stabilny charakter motywacji tak u dorosłych, jak też u dzieci. Warto podkreślić, że dziś uważa się nie tylko, że motywacja w nauce J2 istotnie kształtuje osiągnięte wyniki w każdej grupie wiekowej, w tym u najmłodszych uczniów (np. Harris i Convey, 2002; Bagarić, 2007), ale również, że w przypadku dzieci wysoka motywacja (jej utrzymywanie lub podnoszenie) powinna być głównym celem i satysfakcjonującym wynikiem nauki J2 samym w sobie (np. Blondin et al., 1998; Edelenbos, Johnstone i Kubanek, 2007).

Problematyka związana z motywacją polskich dzieci w wieku wczesnoszkolnym do nauki języka angielskiego w obecnych czasach wydaje się wciąż nie do końca zbadana. Owa publikacja jest nieśmiałą próbą zabrania głosu w tej dyskusji poprzez zaprezentowanie badania empirycznego, którego głównym celem było poznanie postaw drugoklasistów szkoły podstawowej wobec języka angielskiego, ich uczuć i emocji towarzyszących nauce języka, poziomu ich motywacji oraz jej wewnętrznych i zewnętrznych korelatów występujących w przypadku tej grupy wiekowej.

Publikacja składa się z części teoretycznej oraz empirycznej. Teoretyczne rozważania otwiera sekcja przypominająca podstawowe teorie i modele, wyjaśniające rolę motywacji w procesie nabywania języka obcego, do których będą odniesienia w części empirycznej artykułu. Następna część publikacji skupia się na prezentacji wcześniejszych badań nad motywacją do uczenia się J2 w wieku wczesnoszkolnym. Kolejne sekcje artykułu koncentrują się w całości na opisie badania, prezentując metodologię, tj. cele, podmioty,

---

<sup>1</sup> Skrót J2 będzie stosowany w tej publikacji w odniesieniu zarówno do *języka drugiego*, jak i *języka obcego*.



instrumenty i procedury badawcze oraz przedstawiając wyniki ilościowe i dane jakościowe (odpowiedzi dzieci na pytania otwarte). Pracę zamykają dyskusja na temat otrzymanych wyników oraz implikacje pedagogiczne.

## 2. Przegląd literatury i badań nad motywacją w uczeniu się J2

Badania w zakresie motywacji do uczenia się J2 zainspirowane zostały przez Gardnera i Lamberta (1959; 1972), którzy w swoim modelu społeczno-edukacyjnym m.in. wyodrębnili dwa rodzaje motywacji (dziś określanych mianem orientacji), tj. integracyjną oraz instrumentalną. Podczas gdy pierwsza z nich rodzi się z chęci poznania rodzimych użytkowników języka docelowego i ich kultury oraz identyfikowania się z nimi, druga odnosi się do bardziej przyziemnych, pozajęzykowych motywów uczenia się języka obcego, np. chęci zdobycia ciekawszej pracy, otrzymania podwyżki, poznania przyszłego partnera spoza kraju rodzimego, wyjazdu za granicę czy też uzyskania jak najwyższej oceny z egzaminu. Warto dodać, że dziś, w kontekście nauki języka obcego w warunkach formalnych, orientacja integracyjna rozumiana jest nie jako chęć integrowania się z rodzimym użytkownikiem języka docelowego, ale raczej jako gotowość i chęć poznawania innych społeczności i ich kultur oraz nawiązywania kontaktów i podejmowania wspólnego dialogu, co Yashima (2002) określa mianem postawy międzynarodowej (*international posture*). Choć wcześniej uznawano wyższość orientacji integracyjnej nad instrumentalną, dziś uważa się, że ich działania są komplementarne (np. Brown, 2000; Siek-Piskozub, 2001). Według Browna (2000), obie te orientacje mogą być albo wewnętrzne, tj. wynikające z przeświadczeń samego uczącego się, albo zewnętrzne, tj. niebiorące się z własnej potrzeby, lecz narzucone przez środowisko. Również w tym przypadku czasami trudno jest określić, czy dane motywy są wewnętrzne czy też zewnętrzne, gdyż w istocie mogą być wynikiem zarówno własnych przekonań, jak i opinii innych ważnych dla nas osób (tzw. *significant others*) (np. Williams i Burden, 1997). Warto podkreślić, że większość glotto-dydaktyków uważa, że motywacja wewnętrzna bardziej sprzyja nauce niż zewnętrzna (Dörnyei i Csizer, 1998).

Chociaż nie ma w tej pracy miejsca na dokładną prezentację współczesnych teorii motywacji, nie sposób nie wspomnieć o modelach, w których motywacja traktowana jest jako system dynamiczny (np. Williams i Burden, 1997; Dörnyei i Otto, 1998), tj. ewoluujący od etapu poprzedzającego podjęcie decyzji o danej aktywności (np. uczeniu się języka obcego), poprzez właściwą fazę działania (uczenie się), do etapu następującego po osiągnięciu wyznaczonego celu (np. zdanie egzaminu z języka obcego) lub po przerwie w nauce spowodowanej np. przerwą wakacyjną. Z kolei Schumann (1999) w swojej neurolingwistycznej

teorii szacowania bodźca utrzymuje, iż lepiej zapamiętujemy i uczymy się tego, co jest przyjemne i interesujące, dostosowane do indywidualnych potrzeb i celów, wykonalne oraz zgodne z normami własnymi i społecznymi. Dużą popularnością wśród glottodydaktyków cieszy się teoria Dörnyeia (2005) określana mianem *L2 Motivational Self-System*, którą można przetłumaczyć jako *Własny System Motywacyjny J2*. W owym systemie wyodrębnić można trzy elementy składowe, które w różnym stopniu stanowią pobudki do uczenia się J2. Są nimi odpowiednio:

- idealna postawa użytkownika J2 (*ideal L2 self*) – uczący się J2 ma wymarzony obraz siebie jako użytkownika J2, do którego dąży, zmniejszając sukcesywnie dystans między obecnym poziomem a poziomem reprezentowanym przez ów idealny obraz użytkownika;
- wymagana postawa użytkownika J2 (*ought-to L2 self*) – rozumiana jako dążenie do sprostania wymaganiom stawianym według nas przez inne osoby; zazwyczaj utożsamiana z chęcią uniknięcia doświadczenia negatywnych skutków wynikających z niespełnienia oczekiwanych przez innych wymagań wobec nas;
- doświadczenia towarzyszące nauce J2 – wpływ czynników związanych bezpośrednio z samym procesem dydaktycznym, np. nauczyciel (jego/jej podejście do nauczania, wykorzystywane metody i techniki, osobowość), dynamika grupy, wykorzystywane materiały, rodzaje i cechy proponowanych ćwiczeń (mniej lub bardziej kontrolowane, o różnych poziomach trudności, efektywności, atrakcyjności).

Dörnyei i Chan (2013) tłumaczą, że efekt motywacyjny jest tym silniejszy, im bardziej wyrazista postawa idealna użytkownika J2.

Warto również wspomnieć o popularnym dziś trendzie ekologicznym w badaniach prowadzonych nad motywacją. Pawlak (2012) jest zdania, że motywy mogą być stałe, ale siła/intensywność motywacji ewoluuje w czasie kursu, lekcji i wykonywania konkretnych ćwiczeń. Wydaje się, że jedynie podejście hybrydowe, łączące poprzeczne badania ilościowe z badaniami jakościowymi i obserwacjami w klasie oraz diagnozą sylwetki ucznia, mogą pomóc zrozumieć rolę, jaką motywacja pełni w procesie uczenia się języka obcego i być podstawą ewentualnych działań zaradczych w przypadku jej niskiego poziomu.

Wyżej wymienione teorie i modele pokazują ogromną złożoność konceptu, jakim jest motywacja. Konstrukty ten wydaje się jeszcze trudniejszy do zoperacjonalizowania i zbadania w przypadku dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Fakt ten zdaje się tłumaczyć znikomą liczbę artykułów (tj. trzy) na ten temat w monografii poświęconej w całości problemowi motywacji w uczeniu się J2, opublikowanej po konferencji PTN, która odbyła się w roku 2007 we Wrocławiu, oraz ich teoretyczny charakter (artykuły są wartościowymi analizami

i syntezami literatury oraz badań empirycznych związanych z motywacją do nauki języka obcego wśród dzieci). Jak zauważa wielu glottodydaktyków (np. Andrzejewska, 2008 za Doff i Klippel, 2007 oraz Schmid-Schönbein, 2001), motywacja do uczenia się J2 wykształcona w wieku wczesnoszkolnym ma wpływ na rozwój motywacji w ewentualnych późniejszych latach nauki, często determinuje decyzję o tym, czy nauka jest dalej kontynuowana, wpływa na uczucia towarzyszące temu procesowi oraz jego finalny efekt. Istotny jest też fakt, że jako jeden z niewielu czynników indywidualnych, motywacja poddaje się modyfikacji (np. Komorowska, 2004). Biorąc pod uwagę powyższe prawdy, zasadne wydaje się spojrzenie na nowo na motywację do uczenia się języka angielskiego polskich dzieci, szczególnie w dzisiejszym tak wyjątkowym czasie, tj. czasie globalizacji, czasie umożliwiającym podróżowanie, czasie przyjmowania uchodźców, czasie ułatwiającym zawieranie znajomości i przyjaźni z ludźmi innych narodowości oraz w czasie ogromnego rozwoju techniki, który umożliwia kontakt z całym światem i różnymi językami i kulturami.

### **3. Motywacja do nauki J2 w okresie wczesnoszkolnym – wcześniejsze dyskusje i badania**

Jak zauważa Andrzejewska (2008), motywacja dzieci w wieku wczesnoszkolnym do uczenia się J2 odbiega wyraźnie od motywacji towarzyszącej nabywaniu języka ojczystego (J1). Podczas gdy motywacja do przyswajania J1 jest naturalnym wynikiem procesu socjalizacji, motywacja do uczenia się J2 jest wypadkową działania wielu czynników (Jaroszevska, 2008). Figarski (2003: 100) wyjaśnia, że w początkowym okresie nauki J2 motywy do jego opanowania są „dość ubogie”, by stać się „bogatsze i różnorodniejsze” na dalszych jej etapach. Ponadto zaobserwowano (np. Düwell, 1998; Nikolov, 1999; Klippel, 2001; Tragant, 2006; Mihaljević Djigunović, 2009), że motywacja w nauce J2 jest zazwyczaj wyższa i stabilniejsza u młodszych niż starszych uczniów, co jest wynikiem działania tzw. motywu nowości. Zdaniem niektórych (Andrzejewska, 2008: 214 za Schmid-Schönbein, 2001), wczesne zafascynowanie nowym przedmiotem może „pozbawiać motywu nowości kolejne etapy kształcenia”, prowadząc do obniżenia poziomu motywacji w późniejszych latach nauki. Chociaż, podobnie jak u starszych uczniów, u dzieci również można mówić o motywach instrumentalnych, to u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zdają się działać przede wszystkim materialne nagrody (np. naklejki) i pochwały (Szuber, 2016), nie zaś odległe i abstrakcyjne dla nich motywy użyteczności (np. wykorzystanie J2 w przyszłej pracy) czy prestiżu (np. Maier, 1991; Nikolov, 1999). Chociaż teoretycznie dzieci mogą doświadczyć motywu integracyjnego (komunikacji), wydaje się on mieć działanie jedynie wtedy, kiedy uczniowie widzą skutek

posiadania umiejętności w J2 pozwalających im wykorzystać je w sposób namacalny w konkretnej sytuacji i z widocznym skutkiem (np. udana rozmowa w J2 prowadząca do prawdziwej wymiany informacji ważnych dla dziecka).

W przypadku dzieci uczących się J2 w wieku wczesnoszkolnym można też mówić o motywach wewnętrznych i zewnętrznych. Według Szałka (2004) do pierwszych należą czynniki „mające bezpośredni wpływ na motywację dziecka w procesie uczenia się języka obcego” (Jaroszewska, 2008: 226), tj. motyw poznawczy (naturalna potrzeba poznawania świata i weryfikowania dotychczasowej wiedzy i doświadczeń), osoba nauczyciela (im młodsze dziecko, tym większy autorytet nauczyciela), motyw estetyczny (o mniejszym znaczeniu w przypadku dzieci młodszych), motyw sukcesu oraz motyw komunikacyjny (do osiągnięcia w klasie przez zastosowanie zadań z luką informacyjną). Do motywatorów zewnętrznych Szałek (2004) zalicza postawę rodziców (dbałość o własny rozwój J2, postawy wobec innych kultur, kontakt z obcokrajowcami), motyw uznaniowy (chęć sprostania oczekiwaniom ważnych dla siebie osób), materialny (chęć otrzymania konkretnej nagrody za włożony wysiłek), obowiązku (mogący wywołać emocje pozytywne bądź negatywne – lęk, zniechęcenie, awersję) i motyw użyteczności (patrz wyżej). W przypadku ostatniego motywu, Szałek (2004) zgadza się z Maierem (1991), wyjaśniając, że dziecko w wieku 7-10 lat nie rozumie jeszcze zależności między posiadaniem kompetencji językowych a wynikającymi korzyściami w perspektywie dalszej przyszłości. Jak twierdzi Andrzejewska (2008), im młodszy uczeń, tym silniejsze działanie motywatorów zewnętrznych (rodziców, nauczycieli). Podobnie uważa Iluk (2002), który sugeruje, że niski poziom motywacji wewnętrznej do uczenia się J2 u dzieci można próbować wzbudzać poprzez filmy, lektury, gry komputerowe dostosowane do wieku, poziomu i zainteresowań uczniów oraz żywy kontakt z językiem. Podobne stanowisko na temat czynników zewnętrznych, jako najważniejszych predyktorów poziomu motywacji u dzieci, prezentują Nikolov (1999) oraz Mihaljević Djigunović (2009). Do czynników o najsilniejszym działaniu zaliczają oni przede wszystkim osobę nauczyciela, a w dalszej kolejności rodzaj proponowanych ćwiczeń oraz atrakcyjność wykorzystywanych materiałów dydaktycznych.

Andrzejewska (2008), analizując obserwacje innych badaczy (Klippel, 2001; Iluk, 2002; Mietzel, 2002), zwraca również uwagę na osobowość dzieci uczących się J2, jako potencjalny korelat motywacji. Do tychże czynników zalicza samoocenę, emocje oraz lęk językowy. Psychologowie zdają się zgodnie uważać, że młodsze dzieci nie mają w zwyczaju porównywania się z innymi, mają nierealistyczne mniemanie o sobie i zawyżoną samoocenę oraz nastawienie na sukces. Dalej wyjaśniają, że taki zlepek pozytywnych cech pozytywnie wpływa na ich motywację. Natomiast dzieci starsze (niestety brak informacji precyzujących wiek) potrafią już interpretować informacje zwrotne otrzymane

od nauczyciela, zaczynają budować swój obraz, opierając się na porównywaniu swoich umiejętności i osiągnięć z innymi i często upatrują gorsze wyniki w braku zdolności (Andrzejewska, 2008 za Mietzel, 2002). Według Iluka (2002), lepsza sytuacja dzieci młodszych wynika również z faktu, iż znacznie rzadziej odczuwają one lęk przed mówieniem w języku obcym niż uczniowie starsi. Jak tłumaczy Brophy (2004), lęk u dzieci może się jednak pojawiać na skutek źle dobranych zadań, tj. takich, którym dzieci nie są w stanie sprostać.

Andrzejewska (2008) wyjaśnia dalej za Ilukiem (2002: 62), że jedynie pozytywne emocje odczuwane na lekcji języka obcego, tj. ciekawość i radość, mogą wpłynąć na „kształtowanie się trwałej motywacji do nauki języków obcych”.

W swoim artykule z roku 2008 Ewa Andrzejewska dzieli się wynikami badań nad motywacją przeprowadzonych w Niemczech ponad 10 lat temu. Wynika z nich, że dzieci wykazywały wysokie zainteresowanie językami obcymi (np. Marschollek, 2002; 2004) oraz bardzo pozytywne nastawienie do ich nauki (np. Seebauer, 1997; Marschollek, 2004; Stöckli, 2004), które utrzymywały się przez około dwa lata od momentu rozpoczęcia nauki (Marschollek, 2004). Motywacja dzieci kształtowana była wyraźnie przez „obcojęzyczny klimat w domu” (Andrzejewska, 2001: 220), objawiający się poprzez takie czynniki jak znajomość danego J2 przez rodziców, ich nastawienie do nauki J2, przekonania o jego użyteczności (np. w przyszłej pracy), kontakt z rodzimymi użytkownikami danego J2 oraz wyjazdy dzieci za granicę. Ponadto badania pokazały, że dziewczynki wykazywały wyższy poziom motywacji do uczenia się J2 niż chłopcy (Marschollek, 2002).

Zaobserwowano również transfer motywacji do uczenia się J2 na motywację do uczenia się kolejnych języków obcych (Stöckil, 2004). Z kolei De Leeuw (1995) oraz Seebauer (1997) zaobserwowali wśród swoich ankietowanych uczniów, że większość z nich nie odczuwa lęku podczas komunikowania się w J2, a ponad 55% z nich nie potrafiło wskazać sytuacji, w której mogłoby się u nich pojawić to uczucie.

## **4. Badanie**

### **4.1. Pytania badawcze**

Jak wspomniałam wcześniej, celem przeprowadzonego badania było zdiagnozowanie poziomu oraz rodzaju motywacji do uczenia się języka angielskiego wśród polskich drugoklasistów szkoły podstawowej. Ponadto badanie skierowane było na poznanie postaw dzieci wobec uczenia się języka angielskiego (JA), uczuć towarzyszących im podczas nauki oraz wewnętrznych i zewnętrznych korelatów motywacji w wieku wczesnoszkolnym. Podsumowując, główne pytania badawcze, na które badanie opisane poniżej pozwoli odpowiedzieć, są następujące:

- a) Jaki jest poziom motywacji do nauki JA dzieci objętych badaniem, w którym *poziom* zoperacjonalizowany został jako:
  - nastawienie do nauki języka angielskiego,
  - wysiłek włożony w naukę,
  - samoocena oraz wizja samego siebie jako idealnego użytkownika JA,
  - autonomiczne działania związane z wykorzystaniem JA?
- b) Która orientacja motywacji – integracyjna czy instrumentalna – okazała się silniejszym korelatem poziomu motywacji do nauki JA u badanych dzieci?
- c) Które czynniki można uznać za najważniejsze w kształtowaniu motywacji u badanych dzieci (jaka jest siła związku między poszczególnymi czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi a poziomem motywacji u podmiotów badawczych)?

#### 4.2. Podmioty badawcze

Grupę badawczą stanowiły dzieci kończące drugą klasę szkoły podstawowej, których średni wiek wynosił 8,52 (w sumie w badaniu uczestniczyło czworo 7-latków; trzydzieścioro sześcioro 8-latków, trzydzieścioro siedmioro 9-latków oraz jeden 10-latek). Badaniem objęte były 4 klasy drugie liczące po 25 osób, z których w czasie zbierania danych (druga połowa czerwca 2016) stawiło się w sumie 78 dzieci, z czego 58% stanowiły dziewczynki, a 42% – chłopcy. Dzieci uczęszczały do jednej z największych w Polsce rejonowych szkół podstawowych, mieszczącej się na jednym z osiedli we Wrocławiu. Na podstawie rozmów przeprowadzonych z pedagogiem szkoły oraz wychowawcami badanych dzieci można domniemać, że uczniowie pochodzili z rodzin reprezentujących różnorodność pod względem wielkości rodzin, wykształcenia rodziców, zamożności czy uznawanych modeli wychowawczych.

Z ankiety przedstawionej szczegółowo poniżej wynika m.in., że 58% dzieci objętych badaniem uczestniczyło od roku (30%), dwóch (18%) lub trzech lat (10%) w dodatkowych zajęciach z języka angielskiego raz lub dwa razy w tygodniu. Ponadto, tylko niecała połowa z nich miała jakkolwiek żywy kontakt z obcokrajowcami w języku docelowym<sup>2</sup>, głównie podczas wspólnych wyjazdów wakacyjnych za granicę z rodziną (29% zadeklarowało, że bywa za granicą na wakacjach co roku, 45% – że miało taką okazję raz lub dwa razy w swoim życiu, zaś 26% nigdy nie miało takiej sposobności).

---

<sup>2</sup> Dalsze szczegółowe informacje na temat podmiotów badawczych, jak chociażby ich samoocena poziomu JA, uczucia towarzyszące nauce czy nastawienie do języka i uczenia się go, będą podane i analizowane w sekcji poświęconej prezentacji otrzymanych wyników.

Powodów objęcia badaniem uczniów kończących klasę drugą było kilka. Po pierwsze były to dzieci, w przypadku których przygoda z angielskim zaczęła się zazwyczaj już w przedszkolu. Do czasu zbierania danych trwała więc od 3 do 5 lat, co mogło niwelować w dużej mierze efekt nowości. Poza tym, według psychologii rozwojowej (np. Przetacznikowa, 1982) dzieci te były w wieku, który cechuje zazwyczaj lepszą kontrola emocji niż w przypadku dzieci młodszych, tworzenie się estetycznych, społecznych i poznawczych uczuć, zmiana percepcji samego siebie, cechująca się mniejszą skłonnością do nierealistycznego oceniania swoich zdolności i umiejętności oraz większą wrażliwością na opinie innych, szczególnie rówieśników. Wreszcie, zamysłem badacza było poznanie opinii dzieci, które mają możliwość styczności z językami obcymi chociażby dzięki temu, że większość z nich już całkiem sprawnie posługuje się technologią, tj. telefonami dotykowymi, tabletami, a nawet laptopami (na podstawie relacji wielu rodziców oraz obserwacji dzieci w tym wieku). Ponadto do wyboru drugoklasistów przyczyniło się zetknięcie się autora owej pracy z opiniami nauczycieli języka angielskiego klas czwartych, którzy wyrażali zaniepokojenie niską motywacją niektórych swoich uczniów, oraz prośby rodziców o pomoc w znalezieniu korepetytorów dla swoich nieradzących sobie z językiem angielskim czwartoklasistów. Jeśli faktycznie część dzieci w czwartej klasie ma negatywne uczucia związane z nauką języka obcego, to trzecia klasa wydaje się ostatnim momentem, by dokonać rozpoznania ewentualnego problemu i pomóc dzieciom wejść w trudny dla nich czas nauki w klasie czwartej z pozytywnymi uczuciami i nastawieniem.

### 4.3. Instrumenty i procedury badawcze

Do zebrania interesujących mnie danych posłużyłam się ankietą przygotowaną w języku polskim specjalnie do tego celu. Przed jej ostateczną wersją przeprowadziłam pilotaż wśród ośmiorga dzieci w tym samym wieku, po którym zmieniłam sformułowanie paru pytań i odpowiedzi oraz ich kolejność. Ostatecznie na ankietę złożyło się 26 pytań, do których uczeń wybierał jedną z 3, 4 lub 5 odpowiedzi opartych na skali Likerta. Jedno z pytań uzupełnione było pytaniem otwartym. W przypadku 18 pytań wymagających wyrażenia opinii możliwe było wybranie odpowiedzi „nie wiem”. Wszystkie pytania mieściły się na jednej dwustronnie wydrukowanej kartce, na której, aby uczynić ankietę bardziej przyjazną dzieciom, zamieszczono parę obrazków, tj. postać Humpty Dumpty, uśmiechające się flagi Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych, pozdrawiające się po angielsku dzieci, dwupokładowy autobus oraz widok Londynu z jego najbardziej znanymi zabytkami.

Ankietę otwierało 8 pytań mających za zadanie zdiagnozowanie poziomu (siły, intensywności) motywacji, zoperacjonalizowanej jako: nastawienie do uczenia

się języka angielskiego (JA) i wysiłek włożony w jego opanowanie (*Czy lubisz uczyć się j. angielskiego? Czy chciał/a/byś za parę lat mówić bardzo dobrze po angielsku? Czy jest Ci szkoda, kiedy lekcja j. angielskiego jest odwołana? Czy cieszył/a/byś się, gdybyś miał/a częściej j. angielski?*), wizja siebie jako idealnego użytkownika J2 (*ideal L2 self*) (*Czy czasami śni Ci się lub wyobrażasz sobie siebie jak mówisz z łatwością po angielsku?*) oraz autonomiczne działania związane z użyciem JA (*Czy czasami bawisz się w nauczyciela j. angielskiego albo próbujesz rozmawiać po angielsku z kolegami, rodzeństwem lub rodzicami? Czy czasami śpiewasz sobie piosenki po angielsku? Czy oglądasz bajki albo filmiki w Internecie po angielsku?*). W celu poznania wewnętrznej spójności tej części ankiety, która stanowiła tzw. *criterion measure*, policzono współczynnik Cronbach alpha, którego poziom okazał się zadowalający (0,80).

Następne 4 pytania dotyczyły wewnętrznych czynników motywacyjnych, które dotyczyły równocześnie problemu użyteczności JA (Cronbach alpha = 0,72). Trzy z nich, reprezentujące spójność wewnętrzną na poziomie 0,76, badały poziom orientacji integracyjnej (postawy międzynarodowej) (*Czy chciał/a/byś umieć rozmawiać po angielsku z dziećmi z innych krajów? Czy chciał/a/byś poznać, jak dzieci z innych krajów żyją, jak wygląda ich szkoła, jak spędzają wolny czas? Czy chciał/a/byś mieć koleżankę/kolegę z innego kraju, z którym rozmawiał/a/byś tylko po angielsku, spotykając się z nią/nim kilka razy w roku?*). Ostatnie pytanie z tej grupy nie tylko diagnozowało *poziom* orientacji instrumentalnej, ale wymagało również dopisania własnej odpowiedzi (*Czy język angielski może Ci się kiedyś w przyszłości przydać? Do czego?*).

Kolejne pytania dotyczyły zewnętrznych czynników motywacyjnych, tj. wpływu rodziców (2 pytania) oraz czynników związanych bezpośrednio z nauką, tj. atrakcyjności materiałów dydaktycznych, ćwiczeń wykonywanych na lekcji, relacji z nauczycielem (3 pytania). Pozostałe pytania dotyczyły takich potencjalnych korelatów motywacji jak lęk językowy (2 pytania), samoocena (talent oraz samoocena poziomu JA; 2 pytania), czynnik estetyczny (2 pytania), naturalny kontakt z JA (dotychczasowe wyjazdy za granicę, efekty prób podejmowania rozmów z obcokrajowcami; 2 pytania). Pojawiło się również pytanie o zajęcia dodatkowe. Współczynnik wewnętrznej spójności dla poszczególnych podtypów zewnętrznych czynników motywacyjnych wynosił od 0,65 do 0,67. Owe stosunkowo niskie, choć akceptowalne, wartości (Dörnyei, 2003) wynikają z faktu, iż wymienione podtypy korelatów reprezentowane były przez 2 lub 3 pytania (poza pytaniem o uczęszczanie na dodatkowe zajęcia, które było ograniczone do jednego pytania). Nie wydawało się jednak stosowne zwiększanie liczby pytań w poszczególnych podtypach czynników, gdyż skutkowałoby to powstaniem zbyt długiej ankiety, niedostosowanej do wieku podmiotów badawczych, a tym samym, niespełniającej swej funkcji.



Rozpoczęcie badania poprzedziło uzyskanie stosownej zgody dyrekcji szkoły oraz rodziców dzieci. Wypełnienie ankiety trwało w całości od 25 do 35 minut i miało miejsce w klasach, w których dzieci uczyły się co dzień, w obecności i z pomocą pań wychowawczyń. W celu obniżenia ewentualnego lęku i niechęci współpracy z osobą nieznaną, wypełnienie ankiety poprzedzone zostało przedstawieniem mojej postaci oraz wyjaśnieniem celu mojej wizyty. Dzieci wydawały się dumne, że biorą udział w badaniu, które może przyczynić się do tego, by lekcje języka angielskiego były przez nie lubiane i by jak najwięcej z nich wyniosły. Choć uczniowie mogli pozostać anonimowi, podając jedynie klasę i wiek, większość z nich chciała podpisać ankietę swoim imieniem. Następnie językiem dostosowanym do poziomu dzieci poproszono je o udzielenie szczerych odpowiedzi i niesugerowanie się podpatrzonymi ewentualnie odpowiedziami kolegi z ławki. Poinformowano je, że wszystkie odpowiedzi są prawidłowe i bardzo ważne, jako że pokazują ich cenne opinie. Dzieci zostały również zachęcane do tego, aby dobrze przemyślały każdą odpowiedź i wybierały możliwość „nie wiem” tylko wtedy, gdy naprawdę nie będą mogły się zdecydować na inny wybór. Aby uniknąć ewentualnych problemów ze zrozumieniem pytań i odpowiedzi, były one czytane na głos przeze mnie, panią nauczycielkę bądź ochotników, parafrazowane i wyjaśniane w przypadku niepewności uczniów. Dopiero po upewnieniu się, że wszyscy zaznaczyli swoją odpowiedź, następowo było przejście do odczytania kolejnego pytania. Wypełnianie ankiety było dwukrotnie przerywane piosenką i rozmowami na temat obrazków znajdujących się w ankiecie, aby uniknąć zmęczenia i znużenia dzieci. Po wypełnieniu ankiet dzieci otrzymały obiecaną na początku niespodziankę, tj. czekoladki.

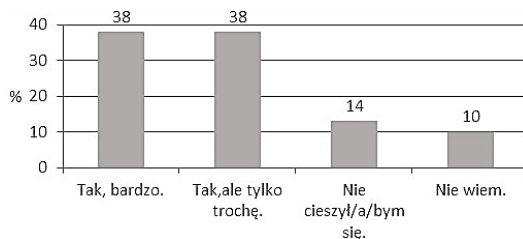
Po zebraniu danych, policzone zostały częstotliwości występowania danych odpowiedzi (w procentach), które przedstawione są w sekcji poniżej (4.4.1). Sposób analizy danych do wyliczenia współczynników korelacji Pearsona, które wskazują siłę związku między poziomem motywacji a poszczególnymi czynnikami, zostanie omówiony w sekcji 4.4.2.

## **4.4. Prezentacja wyników**

### **4.4.1. Odpowiedzi na poszczególne pytania**

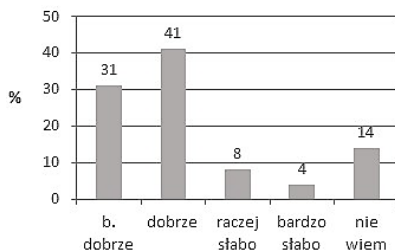
Cieszą odpowiedzi na otwierające ankietę pytanie, z których wynika, że 60% dzieci objętych badaniem deklaruowało, że bardzo lubi, a 28% lubi uczyć się JA. Pozostali uczniowie w różnym stopniu uznali, że nie lubią JA (8%) bądź wstrzymali się od odpowiedzi (4%). Okazało się jednak, że dość duża część ankietowanych tylko trochę ucieszyłaby się z możliwości uczestniczenia w lekcji JA częściej; inni nie wiedzieli, co o tym myśleć, bądź w ogóle nie spodobał im się ten pomysł (Wykres 1).

Chociaż 46% dzieci uznało podręcznik i ćwiczenia wykonywane na zajęciach za bardzo ciekawe, 37% oceniło je jako „trochę ciekawe”, 16% – jako „raczej nieciekawe”, zaś 2,5% uznało je za „bardzo nudne” i tyle samo uczniów nie wiedziało, jak na to pytanie odpowiedzieć.

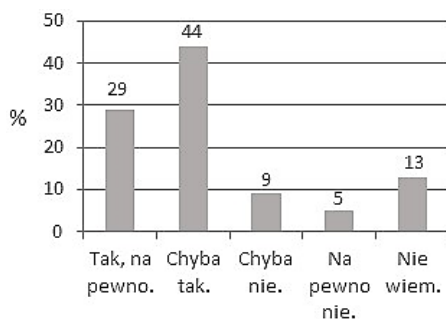


Wykres 1: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy cieszył/a/byś się, gdybyś miał/a częściej język angielski?”

Mimo że za pozytywny trend można uznać wysoką samoocenę dzieci, z których większość uznała, że ma talent do uczenia się J2 (Wykres 2), i wysoko oceniła się na tle innych uczniów w klasie (Wykres 3), to jednak nie można ignorować faktu, że w sumie 27% ankietowanych okazało się nie mieć wysokiej samooceny swoich umiejętności do uczenia się J2, a 44% nie było pewne swoich możliwości.



Wykres 2: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Jak sobie radzisz z j. angielskim w porównaniu z innymi uczniami w klasie?”



Wykres 3: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy masz talent do uczenia się JA?”

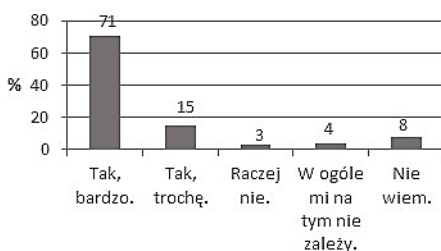
Ciekawie zdają się prezentować odpowiedzi obrazujące poziom odczuwanego przez dzieci lęku językowego związanego z mówieniem w JA. Podczas gdy 55% ankietowanych uznało, że bardzo lubi wypowiadać się na lekcji w JA, 23% wybrało odpowiedź „*Raczej tego nie lubię; wolał/a/bym, żeby pan(i) mnie nie pytał(a)*”, 5% zadeklarowało, że bardzo tego nie lubi, zaś 17% wybrało odpowiedź „*Nie wiem*”. Jak się okazało, nie było też dzieciom obce uczucie wstydu. Zapytane o to, czy wstydzą się, gdy pan(i) prosi, aby odpowiedziały na pytanie w JA, najczęściej udzielały odpowiedzi twierdzącej, tj. 46% dzieci uznało, że wstydzi się „*trochę*”, zaś 10% – „*bardzo*”. Tylko 2,5% dzieci nie mogło zdecydować się na odpowiedź, zaś 41% zadeklarowało, że nie wstydzi się w tej sytuacji. Można się spodziewać, że poziom przeżywanych negatywnych uczuć determinowany jest m.in. osobowością dzieci.

Nie bez znaczenia jest fakt, że ankietowanym dzieciom podoba się uczony się przez nich J2 (Wykres 4). Jedynie 3% zaznaczyło odpowiedź negatywną i tyle samo wstrzymało się od jednoznacznej opinii.

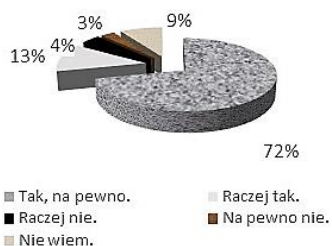


Wykres 4: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy podoba Ci się język angielski?”

Dzieci pytane też były o to, czy zależy im na tym, aby w przyszłości znali dobrze JA oraz czy może im się on przydać w przyszłości i do czego. Rozkład procentowy odpowiedzi przedstawiają Wykresy 5 i 6.



Wykres 5: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy chciał/a/byś za parę lat bardzo dobrze znać j. angielski?”



Wykres 6: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy j. angielski może Ci się przydać kiedyś w przyszłości?”

Jak pokazują powyższe wykresy, większości dzieci bardzo zależało na dobrej znajomości JA w przyszłości. Ponad 80% z nich zadeklarowało, że może im się ta umiejętność przydać w przyszłości. 82% dzieci, które udzieliły pozytywnej odpowiedzi na to pytanie, tak wyjaśniło, do czego może im się przydać JA:

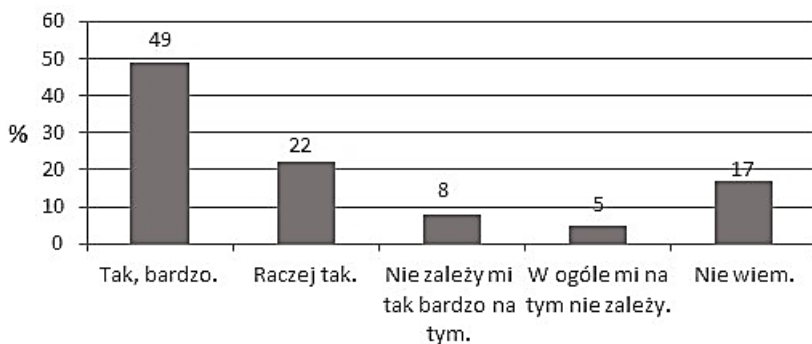
### Motywy integracyjne

- nawiązywanie kontaktu/rozmowy z ludźmi (dziećmi) innych narodowości (50%), np.  
*„Bo będę mógł rozmawiać z obcokrajowcami.”*  
*„Bo kiedyś na pewno ktoś przemówi do mnie po angielsku.”*  
*„Bo mam rodzinę w Irlandii i Norwegii.”*
- nawiązywanie kontaktu/rozmowy z Anglikami/Amerykanami (13%), np.  
*„Do rozmowy z Anglikami.”*  
*„Przyda się w Anglii.”*  
*„Przyda się, kiedy wyjadę do Stanów Zjednoczonych.”*

### Motywy instrumentalne

- wyjazdy/wakacje (28%), np.  
*„Bo będę jeździć do różnych krajów.”*  
*„Jak wyjadę do innego kraju.”*  
*„Gdybym wyjechała gdzieś.”*  
*„Jak wyjadę gdzieś.”*
- praca/hobby (13%), np.  
*„Żeby być nauczycielką.”*  
*„Gdy będę chodzić do pracy, na pewno przyjdzie do mnie jakiś obcokrajowiec.”*  
*„Chciałbym być piłkarzem. Przyda się.”*  
*„Do programowania robotów.”*
- poziom życia/prestiż (1%), np.  
*„Będę mieć super pracę i dom.”*

Najczęściej udzielana odpowiedź sugerująca wysoki poziom orientacji integracyjnej idzie w parze z procentowym rozkładem odpowiedzi udzielonych do trzech pytań następujących po pytaniu otwartym wspomnianym powyżej. Jak widać z Wykresu 7, ponad połowa ankieterowanych cieszyłaby się z możliwości systematycznego kontaktu z dziećmi innej narodowości.



Wykres 7: Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy chciał/a/byś mieć koleżankę lub kolegę z innego kraju, z którym rozmawiał/a/byś tylko po angielsku, spotykając się z nią/nim kilka razy w roku?”

Bardzo pozytywne odpowiedzi zostały udzielone przez dzieci do pytania „Czy chciał/a/byś umieć rozmawiać po angielsku z dziećmi z innych krajów?”, tj. 82% ankieterowanych odpowiedziało twierdząco, z czego 53% zaznaczyło odpowiedź „Tak, bardzo”. Podobnie prezentował się rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy chciał/a/byś poznać, jak dzieci z innych krajów żyją, jak wygląda ich szkoła i jak spędzają wolny czas?”. Tym razem 74% dzieci wyraziło taką chęć (59% zaznaczyło odpowiedź „Tak, bardzo”), 13% nie było tym zainteresowanych i taki sam procent uczniów opowiedziało „Nie wiem”. Równocześnie okazuje się, że tylko znikoma część dzieci objętych badaniem miała sposobność rozmawiać po angielsku poza klasą. Oto jak rozłożyły się odpowiedzi podmiotów badawczych na pytanie „Czy próbowałeś/aś kiedyś rozmawiać z kimś z innego kraju po angielsku (na wakacjach, z gościem z zagranicy)?”: tylko 21% odpowiedziało „Tak, wiele razy. Cieszyłem/łam się, że rozumiem i mogę coś sam/a powiedzieć po angielsku”, 26% zaznaczyło możliwość „Tak, kilka razy, ale niewiele umiałem/łam powiedzieć i zrozumieć”, natomiast 54% zadeklarowało, że nie miało nigdy takiej sposobności. Równie słabo wypadły odpowiedzi na pytanie próbujące zweryfikować autonomiczne działania w kierunku poznawania i wykorzystywania JA. Na pytanie „Czy oglądasz bajki albo filmiki w Internecie po angielsku?” dzieci odpowiedziały w sposób następujący: „Tak, prawie codziennie” – 18%, „Tak, kilka razy w tygodniu” – 25%, „Tak, kilka razy w miesiącu” – 31%, „Nie, nigdy” – 26%.

#### 4.4.2. Wyniki korelacji Pearsona

Aby dowiedzieć się, które z obserwowanych czynników są ważnymi korelatami motywacji u badanych dzieci, policzono korelację Pearsona. Zanim jednak wykonano stosowne obliczenia, zweryfikowano wszystkie założenia leżące u podstaw tego testu statystycznego. Jednym z nich jest założenie, że skale zmiennej zależnej (siła/poziom motywacji) i niezależnej (poszczególne korelaty) mają postać interwałową. W związku z tym, odpowiedziom na pytania reprezentujące poszczególne czynniki przydzielono punkty. I tak, w przypadku np. pytania „Czy masz talent do uczenia się języka angielskiego?” odpowiedzi punktowane były w sposób następujący: „Tak, na pewno” – 5 punktów, „Chyba tak” – 4 punkty, „Nie wiem” – 3 punkty, „Chyba nie” – 2 punkty, „Na pewno nie” – 1 punkt. Analogicznie w przypadku innych pytań, punkty przydzielane były od najwyższych w przypadku pozytywnych odpowiedzi, do najniższych w przypadku negatywnych odpowiedzi. Odpowiedzi na pytania operacjonalizujące ten sam typ czynnika były następnie sumowane i korelowane z sumą punktów za 8 pytań reprezentujących poziom (siłę/intensywność) motywacji (patrz sekcja 4.3 powyżej).

Po zanalizowaniu statystyk opisowych, tj. otrzymanych średnich, odchyłeń standardowych, maksymalnych i minimalnych wartości pozwalających sprawdzić założenie o rozkładzie normalnym, przystąpiono do wyliczenia współczynników korelacji pomiędzy siłą/intensywnością motywacji (*criterion measure*) a poszczególnymi grupami czynników (Tabela 1).

	Korelaty motywacji	Motywacja
1	orientacja integracyjna	<b>0,68*</b>
2	orientacja instrumentalna	0,34*
3	czynniki wew. (1, 2)	<b>0,67*</b>
4	czynniki zewn. (rodzice/'ought-to-self')	0,40*
5	czynniki zewn. (atrakcyjność materiałów i lekcji; relacja z naucz.)	0,42*
6	naturalny kontakt z J2	0,37*
7	dodatkowe zajęcia	0,37*
8	samopercepcja (talent; samoocena)	<b>0,58*</b>
9	lęk językowy	0,39*
10	czynnik estetyczny	<b>0,54*</b>

Df = 76; \*p < 0.005

Tabela 1: Współczynniki korelacji Pearsona między poziomem motywacji a różnymi czynnikami.

Jak pokazuje tabela, wszystkie czynniki okazały się statystycznie istotnie skorelowane z poziomem motywacji, choć z różną siłą. Najważniejsze korelaty zaznaczono wytłuszczonym drukiem, a są wśród nich motywy integracyjne, czynniki wewnętrzne, samopercepcja oraz czynnik estetyczny, których związek z poziomem motywacji był o średniej ( $r = 0,54$  i  $r = 0,58$ ), a nawet dość wysokiej

sile ( $r = 0,67$  i  $r = 0,68$ ), wyjaśniając od 29% do 46% zmienności poziomu motywacji (Porte, 2002).

## 5. Dyskusja wyników i implikacje pedagogiczne

Podobnie jak w przypadku dzieci niemieckich diagnozowanych ponad 10 lat temu (Marschollek, 2002; 2004), również polskie dzieci biorące udział w tym badaniu wydają się wykazywać wysoki poziom motywacji do nauki języka angielskiego. Świadczą o tym podstawowe statystyki opisowe wyliczone z sumy 8 pytań reprezentujących poziom/intensywność motywacji, które były następujące: średnia poziomu motywacji = 20,2, przy możliwej wartości maksymalnej 29 i minimalnej = 8, osiągniętej wartości maksymalnej = 29 i minimalnej = 10,5 oraz odchyleniu standardowym = 4,6. Analizując jednak dokładniej otrzymane dane, można dostrzec, że nie wszystkim pomiotom badawczym nauka JA sprawiała przyjemność, oraz poznać możliwe przyczyny tego zjawiska. Przyjrzyjmy się bardziej skrupulatnie otrzymanym wynikom, próbując jednocześnie zaproponować możliwe działania naprawcze.

Po pierwsze, tylko 46% dzieci uznało podręcznik i ćwiczenia wykonywane na zajęciach za *bardzo* ciekawe. Pozostali uczniowie ocenili je jako *trochę* ciekawe lub wręcz nudne. Czynnikiem ten w połączeniu z relacją z nauczycielem, która zazwyczaj była określana przez ankietowanych jako bardzo dobra lub dobra, okazał się skorelowany na poziomie 0,42 z wysokością motywacji uczniów. Można by przypuszczać, iż urozmaicenie zadań z podręcznika innymi materiałami, w szczególności autentycznymi (piosenkami, filmikami, bajkami zaczerpniętymi z Internetu, np. YouTube), mogłoby uatrakcyjnić lekcje. Chociaż tego samego zdania jest wielu badaczy (np. Iluk, 2002), niektórzy (np. Berndt, 2002: 15) uważają, że atrakcyjne materiały pełnią jedynie rolę „tymczasowego katalizatora motywacji”. Pozytywne działanie mogłoby również mieć wprowadzenie elementów zabawy, dbałość o dostosowanie treści zadań do zainteresowań dzieci, rozwijanie nowych zainteresowań u uczniów z użyciem J2 (Kubanek-German, 2003) oraz zastosowanie ćwiczeń rozwijających różne umiejętności i aspekty językowe (w szczególności mówienie, słuchanie, czytanie, wymowę i słownictwo). Warto również stosować personalizowane zadania z luką informacyjną z sytuacjami z życia codziennego, niż ograniczać dzieci do mechanicznego powtarzania bądź przepisywania.

Pośród zadowolających wyników znalazły się dane mówiące o samoocenie uczniów, którzy powinni już być w stanie dokonać ewaluacji poziomu swoich umiejętności bardziej realnie niż parę lat wcześniej. Przypomnę, iż ponad 70% zadeklarowało, że bardzo dobrze bądź dobrze radzi sobie z JA w porównaniu ze swoimi kolegami/koleżankami oraz że na pewno lub prawdopodobnie

ma talent do nauki języków obcych. W związku z dość wysoką korelacją tego czynnika z poziomem motywacji ( $r = 0,58$ ), wyjaśniającą 34% zmienności, warto jednak zawalczyć o pozostałą grupę uczniów, którzy już w tym wieku wątpią, czy mają szansę nauczyć się dobrze JA. Wydaje się, że do możliwych działań naprawczych można zaliczyć stosowanie częstych pochwał nie tylko za efekt, ale również za wysiłek (Iluk, 2002), wprowadzenie portfolio językowego lub dzienniczków, skłaniających do refleksji, pozwalających dostrzec systematyczne postępy, lub przygotowywanie przez grupę dzieci projektów umożliwiających wzajemną pomoc i cieszenie się efektami wspólnej pracy. Nie bez znaczenia jest zapewne współpraca z rodzicami, którzy np. porównując dzieci młodsze ze starszymi lub rzeczywiście bardziej utalentowanym rodzeństwem, mogą zniweczyć wszelkie próby podnoszenia samooceny uczniów stosowane przez nauczyciela. Wreszcie nieodzowne działanie może mieć ocenianie kształtujące, które z natury ma za zadanie pomóc uczniowi dostrzec swoje zarówno mocne strony, jak i niedociągnięcia, pomóc mu zaplanować cele dalszej pracy i wybrać sposoby osiągnięcia założonego celu. Należy zaznaczyć, że niezależnie od tego, jak bardzo logiczne zdają się wymienione powyżej działania dydaktyczne, ich rzeczywista efektywność wymaga empirycznej weryfikacji w konkretnych grupach wiekowych.

Do ciekawych wyników należą też te mówiące o poziomie negatywnych uczuć towarzyszących dzieciom podczas nauki J2, których korelacja z motywacją wyniosła  $r = 0,39$ . Okazało się bowiem, że około połowa dzieci objętych badaniem zadeklarowała odczuwanie lęku językowego podczas mówienia w klasie w JA, a tylko 41% brak uczucia wstydu w tej sytuacji. Nie ma wątpliwości, że poczucie niepewności i lęku, a także omawiana wcześniej niska samoocena młodego ucznia mogą być nie tylko kształtowane przez osobowość dzieci, ale również wywołane dobraniem ćwiczeń przewyższających możliwości ucznia. Jak tłumaczył Vygotsky (1978), stopień trudności zadań powinien znajdować się w tzw. strefie najbliższego rozwoju (*zone of proximal development*). Podczas gdy zadania trudne, ale osiągalne, motywują uczącego się, zbyt trudne zadania prowadzą do lęku i wycofania, zaś za łatwe – do nudy i demotywacji. W pozbyciu się negatywnych emocji może też pomóc zadbanie o dobre relacje pomiędzy uczniami oraz z nauczycielem. Warto również prowadzić rozmowy w klasie na temat uczuć towarzyszących uczeniu się J2, które mogą być zainicjowane odzwierciedlaniem na rysunkach przez dzieci ich emocji przeżywanych podczas nauki J2. Ważne zdaje się też uzmysłowienie młodym uczniom faktu, że większość osób w takiej sytuacji odczuwa w jakimś stopniu stres i jest to zupełnie normalne, oraz dzielenie się sposobami radzenia sobie z nim. Ze strony nauczycieli warto przeanalizować sposób i częstotliwość poprawiania błędów dzieci oraz umożliwiać i zachęcać dzieci do podejmowania prób samodzielnej poprawy swoich lapsusów językowych z ich pomocą.



Bez wątplenia wykorzystać należy fakt, że dzieciom objętym opisywanym badaniem podobał się język angielski (96%), który to czynnik jest ważnym korelatem poziomu motywacji ( $r = 0,54$ ). Można się pokusić o stwierdzenie, że częsta ekspozycja na autentyczny JA (piosenki, filmiki) powinna nie tylko przynieść uczniom obiektywne językowe benefity (lepszą wymowę, osłuchanie się z językiem), ale też wyjątkowo ich cieszyć, wpływając pozytywnie na ich motywację do uczenia się JA.

Równie ciekawe są dane sugerujące, że ponad 70% podmiotów badawczych zależało na tym, by poznać bardzo dobrze JA w przyszłości, i grupa ta zdawała się rozumieć jego przydatność. Na podstawie otrzymanych wyników można zaryzykować stwierdzenie, że uczniowie biorący udział w tym badaniu wykazali dużą dojrzałość. W przeciwieństwie do wcześniejszych obserwacji (np. Maier, 1991; Nikolov, 1999; Szałek, 2004), u 42% ankietowanych, którzy odpowiedzieli na pytania otwarte, można zaobserwować motyw instrumentalny/użyteczności (JA uznany jako przydatny w podróżach, niezbędny w pracy, umożliwiający rozwijanie swojego hobby czy podnoszący warunki bytowe), zaś u 63% z nich – motyw integracyjny/społeczny (znajomość JA traktowana jako umiejętność umożliwiająca w przyszłości nawiązywanie kontaktów z rodzimymi i nierodzimi użytkownikami JA). Może to wynikać nie tylko z procesu globalizacji, któremu obecnie jesteśmy poddani, ale również ze statusu, jakim język angielski od zawsze cieszy się wśród Polaków (np. Hofstede, 2001). Istnienie motywu integracyjnego u badanych dzieci potwierdziło się w ich odpowiedziach na pytania o chęć zawierania znajomości i poznawania dzieci z innych krajów nie w przyszłości, lecz już teraz (udzielono 82% i 74% twierdzących odpowiedzi). Trzeba podkreślić, iż w tym badaniu to właśnie motyw integracyjny okazał się najsilniejszym korelatem ( $r = 0,68$ ) poziomu motywacji, wyjaśniając 48% jego zmienności. Równocześnie dane z kolejnych pytań pokazały, że ponad 54% uczestników badania nigdy nie miało styczności i możliwości podjęcia próby przeprowadzenia poza klasą choćby najkrótszego dialogu w JA z ludźmi innych narodowości. Jak twierdzą glottodydaktycy (np. Maier, 1991; Marschollek, 2002), to właśnie zastosowanie języka w celu przeprowadzenia autentycznej komunikacji, najlepiej w prawdziwej życiowej sytuacji, może wzbudzić u dzieci motyw użyteczności, zamieniając abstrakcyjny, odległy i niezrozumiały jeszcze cel w realny cel możliwy do osiągnięcia już tu i teraz. W związku z powyższym, liczne czysto dydaktyczne działania nauczyciela skupiające się na zwiększeniu motywacji u dzieci mogłyby zostać uzupełnione podjęciem kroków umożliwiających dzieciom kontakt z osobami innej narodowości, z którymi komunikacja jest możliwa tylko w języku angielskim (np. zaproszenie znajomych z zagranicy i przygotowanie dzieci do rozmowy z nimi, zainicjowanie współpracy ze szkołami z innych krajów i dbałość o systematyczny kontakt

między dziećmi przez komunikatory). Jednocześnie konieczne wydaje się szukanie sposobów zwiększania autonomii dzieci w zakresie ćwiczenia JA oraz ich kontaktu z żywym językiem obcym. Okazało się bowiem, że pomimo wysokich umiejętności posługiwania się technologicznymi nowinkami (tabletami, laptopami, smartfonami), tylko znikoma część dzieci wykorzystuje je do obycia się z JA.

Podsumowując dane z przytoczonego badania, konieczne jest podkreślenie, że w tym przypadku czynniki wewnętrzne okazały się silniejszym korelatem poziomu motywacji ( $r = 0,67$ ) niż czynniki zewnętrzne (od  $r = 0,40$  do  $r = 0,42$ ), co znowu sugeruje dużą dojrzałość podmiotów badawczych.

Jakkolwiek ciekawe mogą wydawać się wyniki opisanego badania, należy pamiętać, iż grupa badawcza była mała i obejmowała dzieci mieszkające w dużym mieście. Jak słusznie zauważyła jedna z osób obecnych na prezentacji owego badania na konferencji PTN w Słupsku w 2016 roku, wyniki mogłyby być inne, gdyby przeprowadzić analogiczne badanie w szkołach wiejskich lub mniejszych miejscowościach. Intrygujące mogłoby też być porównanie danych z Polski z danymi zebranymi tą samą przetłumaczoną ankietą w innych krajach (np. Holandii, Niemczech, Włoszech czy krajach skandynawskich). W pełniejszym zrozumieniu podjętej problematyki mogłyby też pomóc dane jakościowe zebrane wśród dzieci w ramach przeprowadzonych z nimi wywiadów. Wreszcie warto dodać, że zaprezentowane badanie będzie miało swoją kontynuację za parę lat, kiedy to na nowo podjęta zostanie próba zdiagnozowania poziomu i rozwoju motywacji u tych samych podmiotów badawczych i weryfikacja jej istotnych korelatów.

## 6. Zakończenie

Opisane badanie pokazało, że polscy drugoklasiści objęci tym projektem charakteryzowali się wysokim poziomem motywacji do uczenia się języka angielskiego. Ponadto można zaryzykować stwierdzenie, że szybciej niż ich rówieśnicy innych narodowości zrozumieli użyteczność tego języka. Niesłychanie ważne wydaje się, aby nauczyciele potrafili to pozytywne nastawienie i wysoką motywację wykorzystać, podnosząc nierzadko występującą już w tej grupie wiekowej niską samoocenę, obniżając lęk językowy dzieci, przygotowując ciekawe ćwiczenia o odpowiednim stopniu trudności z wykorzystaniem atrakcyjnych materiałów. Za równie ważne można uznać wskazywanie drogi do działań autonomicznych oraz pomoc w stwarzaniu możliwości wykorzystywania żywego języka docelowego do autentycznej komunikacji nie tylko w klasie, ale w szczególności poza nią, i to już na początku przygody z nauką języka obcego.

## Podziękowania

Uprzejmie dziękuję Dyrekcji SP 113 we Wrocławiu, Wychowawcom i Rodzicom dzieci za wyrażenie zgody na przeprowadzenie zaprezentowanego w tym artykule badania ankietowego. Jestem szczególnie wdzięczna Nauczycielom za życzliwość i pomoc w przeprowadzeniu ankiety i samym Uczniom za poświęcony czas, ich otwartość i współpracę.

Słowa wdzięczności kieruję również w stronę Recenzentów za ich cenne sugestie i konstruktywne komentarze, które miały istotny wpływ na ostateczny kształt tej publikacji.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska, E. 2008. „Motywacja dzieci do nauki języków obcych”. (w) *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*. (red. A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik). Wrocław: Wydawnictwo WSF we Wrocławiu, str. 213-222.
- Berndt, A. 2002. „Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich”. *Fremdsprache Deutsch*, 26: 12-15.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. i T. Taeschner. 1998. *Foreign languages in primary and pre-school education*. London: CILT.
- Bagarić, V. 2007. „English and German learners’ level of communicative competence in writing and speaking”. *Metodika*, (8)1: 239-257.
- Brophy, J. 2004. *Motivating students to learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, D. H. 2000. *Principles of language learning & teaching*. (4th ed.). New York: Longman.
- De Leeuw, H. 1995. „Über die Angst beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule”. (w) *Didaktik des Fremdverstehens*. (red. L. Bredella i H. Christ). Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachen didaktik), str. 170-185.
- Doff, S. i F. Klippel. 2007. *Englisch Didaktik*. Berlin: Cornelsen.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in second language research construction, administration and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in secondlanguage acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. i L. Chan. 2013. „Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages”. *Language Learning*, 63(3): 437-462.
- Dörnyei, Z. i K. Csizér. 1998. „Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study”. *Language Teaching Research*, 2: 203-229.
- Dörnyei, Z. i I. Ottó. 1998. „Motivation in action: A process model of L2 motivation”. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London), 4: 43-69.
- Dörnyei, Z. i S. Ryan. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Düwell, H. 1998. „Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht”. (w) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. (red. O. Udo i H. Jung). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, str. 38-46.

- Edelenbos, P., Johnstone, R. i A. Kubanek. 2006. *Languages for the children of Europe: Published research, good practice and main principles*. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/young\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf), DW 28.08.2017.
- Figarski, W. 2003. *Proces glottodydaktyczny w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gardner, R. C. i W. E. Lambert. 1959. „Motivational variables in second language acquisition”. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (1959): 191-197.
- Gardner, R. C. i W. E. Lambert. 1972. „Motivational variables in second language acquisition”. (w) *Attitudes and motivation in second language learning*. (red. R. C. Gardner i W. Lambert). Rowley, MA: Newbury House.
- Harris, J. i M. Conway. 2002. *Modern languages in Irish primary schools. An evaluation of the National Pilot Project*. Dublin: Instituid Teangeolaiochta Eireann.
- Hofstede, G. 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Iluk, J. 2002. *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Gnome.
- Jaroszewska, A. 2008. „Motywacja we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych”. (w) *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*. (red. A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik). Wrocław: Wydawnictwo WSF we Wrocławiu, str. 223-232.
- Klippel, F. 2001. *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Komorowska, H. 2004. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kubanek-German, A. 2003. *Kindgemasser Fremdsprachenunterricht. Didaktik der Gegenwart*. Münster: Waxmann (Internationale Hochschuleschriften).
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clement, R. i L. A. Donovan. 2002. „Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students”. *Language Learning*, 52(3): 537-564.
- Maier, W. 1991. *Fremdsprachen in der Grundschule*. Berlin: Langenscheidt.
- Marschollek, A. 2002. *Kognitive und affective Flexibilität durch fremde Sprachen. Eine empirische Untersuchung in der Primarstufe*. Münster, Hamburg and London: LIT Verlag.
- Marschollek, A. 2004. „Fremdsprachenlernen in Spannungsbogen zwischen Interesse und Faszination”. (w) *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. (red. A. Kierepka, R. Krüger, J. Mertens i M. Reinfried). Tübingen: Gunter Narr.
- Mietzel, G. 2002. *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Tłum. A. Ubertowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mihaljević Djigunović, J. 2009. „Impact of learning conditions on young FL learners' motivation”. (w) *Early learning of modern foreign languages. Processes and outcomes*. (red. M. Nikolov). Bristol, UK: Multilingual Matters, str. 75-89.
- Mihaljević Djigunović, J. 2012. *Early EFL learning in context – Evidence from a country case study*. London: The British Council.
- Nikolov, M. 1999. „'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short': A study of Hungarian children's foreign language learning motivation”. *Language Teaching Research*, 3(1): 33-65.

- Pawlak, M. 2012. „The dynamic nature of motivation in language learning: A classroom perspective”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2: 249-278.
- Porte, G. K. 2002. *Appraising research in second language learning. A practical approach to critical analysis of quantitative research*. Philadelphia: John Benjamins.
- Przetacznikowa, M. 1982. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Schmid-Schönbein, G. 2001. *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornlesen.
- Schumann, J. 1999. „A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning”. (w) *Affect in language learning*. (red. J. Arnold). Cambridge: Cambridge University Press, str. 28-41.
- Seebauer, R. 1997. *Fremdsprachen in der Grundschule: Schulpädagogische und psychologische Überlegungen*. Wien: Mandelbaum.
- Siek-Piskozub, T. 2001. *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Stöckli, G. 2004. *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Oberentfelden, Aarau: Sauerlaender.
- Szałek, M. 2004. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Wagros.
- Szuber, M. 2016. *The effectiveness of different motivational techniques in raising young learners' motivation to study English – case studies*. Nieopublikowana praca magisterska. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Tragant, E. 2006. „Language learning motivation and age”. (w) *Age and the rate of foreign language learning*. (red. C. Muñoz). Clevedon: Multilingual Matters, str. 237-276.
- Vilke, M. 1993. „Early foreign language teaching in Croatian primary schools”. (w) *Children and foreign languages I*. (red. M. Vilke i Y. Vrhovac). Zagreb: Faculty of Philosophy, str. 10-27.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, M. i R. L. Burden. 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yashima, T. 2002. „Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context”. *The Modern Language Journal*, 86(1): 54-66.



**Anna Grabowska**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie  
amgrabowska@interia.pl

## **CECHY UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKÓW OBCYCH SPRZYJAJĄCE INTERKOMUNIKACJI (KOMUNIKACJI W JĘZYKACH POKREWNYCH)**

### **Characteristics of foreign language users facilitate intercommunication (communication in related languages)**

The article reflects on individual differences of foreign language users from the standpoint of polylingual communication in two related languages (intercommunication), on the basis of the work of Paolo Balboni on intercomprehension, intercommunication and useful approaches to foreign language learning. The author attempts to elaborate a list of individual characteristics which facilitate intercommunication (a conversation in which the participants speak different, but related languages). The discussion relates to features presented by selected authors in the field of foreign language teaching, the European documents on language education (CEFR and FREPA) and to psycholinguistics. The final part describes the characteristics which favour intercommunication.

**Keywords:** intercomprehension, intercommunication, plurilingualism, individual differences, language learning

**Słowa kluczowe:** interkomprensja, interkomunikacja, różnojęzyczność, różnice indywidualne, uczenie się języków

### **1. Wstęp**

Celem artykułu jest refleksja nad różnicami indywidualnymi w perspektywie komunikacji w różnych językach, czyli *interkomunikacji*, i podjęcie próby uszczegółowienia

wykazu cech indywidualnych, pożądaných w takiej właśnie komunikacji. Inspiracją do podjęcia tej tematyki stała się praca Balboniego<sup>1</sup> na temat *interkomunikacji*, w której podaje wykaz cech i zamieszcza propozycję kwestionariusza samoobserwacji dla zainteresowanych *interkomprensją* i *interkomunikacją*. Próba wyłonienia z tego wykazu cech sprzyjających *interkomunikacji* zostanie uzupełniona odniesieniami do powszechnie znanych dokumentów, *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) oraz *Systemu opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (fr. CARAP, ang. FREPA). W końcowej części podejmiemy próbę ustalenia, które cechy rozmówców wpływają szczególnie korzystnie na jakość komunikacji w różnych językach w ramach *interkomprensji* ustnej (czyli *interkomunikacji*), odnosząc się do wybranych autorów.

## 2. Różnice indywidualne i pojęcie cechy na gruncie psychologii i dydaktyki

Jak powszechnie wiadomo, „*różnice indywidualne* to zjawisko polegające na tym, że jednostki (ludzie i zwierzęta) należące do tej samej populacji różnią się między sobą pod względem porównywalnych charakterystyk fizycznych i psychicznych” (Strelau, 2000: 654). Definicja ta zakłada, że w badaniach różnic indywidualnych jednostki ludzkiej należy uwzględnić powszechność, ale i odmienność, bowiem z jednej strony jawi się kanon cech ustanowiony przez uniwersalność ludzkiej natury, a z drugiej dochodzi do głosu genetycznie zdeterminowana niepowtarzalność specyficznych form adaptacji jednostki. Kluczowe dla naszych rozważań pojęcie *cechy* doczekało się różnych stanowisk w kwestii jej rozumienia i nie było wolne od krytyki. Uważa się, że *cecha*, jak twierdzi Pervin, to „skłonność do zachowania się w określony sposób, wyrażająca się zachowaniem człowieka w różnych sytuacjach” (Strelau, 2015: 32). Przyjmuje się, już od badań prowadzonych przez Allporta, że *osobowość* to *zespół cech*. Chociaż różnice indywidualne występują w zakresie wszelkich zachowań i charakterystyk psychologicznych, „przedmiotem psychologii różnic indywidualnych są te spośród nich, które odznaczają się względną stałością [...]” (Strelau, 2000: 654). Badacz zalicza do nich inteligencję, zdolności, osobowość, temperament i style poznawcze. W badaniach nad osobowością pojęcie *cechy* pozostaje podstawowe, a pochodzą od niej konstrukty pokrewne, takie jak: *typ*, *wymiar* i *czynnik* – jako specyficzne rozumienie *cechy* – oraz *styl* (Strelau, 2000: 654). Natomiast w dydaktyce „zagadnienie różnic indywidualnych jest jednym z najbardziej obszernie i gruntownie badanych psychologicznych

---

<sup>1</sup> P. Balboni. 2010. „*Esiste un’attitudine all’intercomunicazione?*”. W pracy tej Autor zamieszcza tabelę – *narzędzie do (auto)analizy autonomii w kontekście interkomprensji i interkomunikacji*. Dalej tłumaczenie własne jej fragmentów z języka włoskiego.



aspektów akwizycji językowej. Na ich podstawie można stwierdzić, że indywidualne zmienne uczącego się wydają się w znaczący sposób powiązane z jego/jej sukcesem bądź niepowodzeniem w nauce JO/J2” (Lesiak-Bielawska, 2013: 21). Charakterystyki te, względnie stałe, o uniwersalnym charakterze, są stopniowalne względem pewnej wartości uznawanej za średnią. Jak twierdzą niektórzy badacze, czynniki indywidualne można zaliczyć do „wymiarów trwałych cech osobowości, które dotyczą wszystkich i mogą się w pewnym stopniu różnić [...]”; odnoszą się one do stałych i systematycznych odchyień od tego, co uznać można za normalny stan rzeczy” (Pawlak, 2013: 101 za Dörnyei, 2005: 4). Różnice interindywidualne bywają rozmaicie pojmowane: wąsko, jako tylko kluczowe zmienne (inteligencja i osobowość), lub szerzej, kiedy zalicza się doń również dodatkowe czynniki indywidualne i dlatego w opracowaniach znajdziemy różną ich liczbę i kolejność. Poczynając od lat 70. XX wieku, wpływowi różnic indywidualnych na nabywanie języka poświęcono wiele artykułów oraz kilka monografii (por. Skehan, 1989, 1998; Dörnyei, 2001, 2005; Lesiak-Bielawska, 2013; Dörnyei i Ryan, 2015; Smuk, 2016). Zagadnienie to zostało uwzględnione już w pracach o charakterze podręczników do dydaktyki języków obcych, zwłaszcza w tych powszechnie znanych i cieszących się uznaniem (Komorowska, 2002; Wilczyńska, 2005). Wprawdzie autorzy ukazują, szczególnie w monografiach, szeroką panoramę najnowszych badań i teorii ostatnich lat, poświęcając sporo miejsca lub nawet osobne rozdziały *osobowości, zdolnościom językowym, motywacji, stylom uczenia się i poznawczym, strategiom uczenia się i samoregulacji*, a także dokonują przeglądu innych cech uczącego się (por. zwłaszcza Dörnyei i Ryan, 2015), jednak obraz problematyki pozostaje wciąż stosunkowo niejasny i fragmentaryczny. Dzieje się tak m.in. z powodu rozlicznych ograniczeń, nieścisłości, rozbieżności i różnorodnych trudności, z jakimi borykają się badacze tej dziedziny. Pawlak omawia najważniejsze z nich: (1) brak zgodności pomiędzy specjalistami co do definicji różnic indywidualnych, a także definiowania poszczególnych zmiennych i w uznawaniu pewnych zmiennych za różnice indywidualne, (2) rozbieżności w podziałach, (3) różnice w stosowanej terminologii, (4) problemy związane z badaniami, dotyczące ich metodologii, trafności i rzetelności oraz uwzględniania konfiguracji poszczególnych czynników, a także ich dynamicznego charakteru (Pawlak 2013: 102-105). Pomimo występujących problemów, nie kwestionuje się jednak zasadności i użyteczności badań w tej dziedzinie. Odniesienia charakterystyk uczącego się do nabywania przezeń poszczególnych sprawności nie są jednak jeszcze często spotykane. Jako wyjątkowa, pod tym względem, pojawiła się praca Balboniego (2010), który analizuje je w odniesieniu do *interkomprehensji i interkomunikacji*. Natomiast obszerniejsze studium sylwetki studenta znaleźć można w pracy Autora o nauczaniu języków obcych w XXI wieku (Balboni, 2012).

### 3. *Interkomunikacja jako szczególna forma interkomprensji zaliczanej do podejść wielorakich*

W oparciu o szersze pojęcie *interkomprensji*, Balboni (2010) stosuje pojęcie *interkomunikacji*, ponieważ trafniej oddaje ono, zdaniem Autora, istotę *interkomprensji* ustnej. Sama *interkomprensja* (rozumienie języków pokrewnych)<sup>2</sup> zalicza się do czterech podejść wielorakich, wymienianych przez *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*<sup>3</sup>. Jako *pluralistyczne podejścia*, bądź *podejścia wielorakie*, opisano w tym dokumencie takie podejścia dydaktyczne, które wykorzystują działania w kierunku jednoczesnego nauczania lub uczenia się kilku języków (więcej niż jednego) lub poznawanie kilku kultur, w przeciwieństwie do podejścia jednojęzycznego lub jednokulturowego. Do *podejść wielorakich*, oprócz *interkomprensji*, zalicza się także *otwarcie na języki*, *podejście międzykulturowe* oraz *zintegrowane podejścia dydaktyczne do uczenia się wielu języków*.

Niejednorodnie i wielopłaszczyznowe zjawisko *interkomprensji* występuje przeważnie w rodzinach językowych, pomiędzy językami spokrewnionymi, ale i poza nimi (Degache, 2008; Escudé i Janin, 2010; por. także: Grabowska, 2013 i 2015). Jej istotę stanowi rozumienie, które występuje w recepcji i w interakcjach, także bez podjęcia nauki nieznanego języka, pojmowanej jako systematyczne uczenie się poszczególnych sprawności i podsystemów językowych. Przeprowadzone badania dotyczyły najczęściej rozumienia dwóch lub więcej języków należących do jednej z wielkich rodzin językowych (romańskiej, germańskiej, słowiańskiej) w sprawności rozumienia tekstu czytanego w nieznanym języku pokrewnym oraz w interakcjach pisemnych lub ustnych. Żywe zainteresowanie zjawiskiem *interkomprensji* obserwuje się zwłaszcza w krajach romańskich Europy Zachodniej i w Ameryce Południowej. Zostaje tu wykorzystany bezsprzeczny atut języków pokrewnych, jakim jest występowanie w nich podobnych do siebie słów i całych zwrotów, co ułatwia zrozumienie. Spożytkowanie tego potencjału może pozytywnie wpływać na komunikację, ponieważ to właśnie podobnie brzmiące wyrazy czynią łatwiejszym rozumienie, a wszelkie dostrzegalne podobieństwa mogą zachęcać do podejmowania prób

---

<sup>2</sup> Balboni używa tego określenia w omawianym artykule, opublikowanym w roku 2010, a zatem przed ukazaniem się szeroko znanej wersji *Systemu opisu podejść wielorakich do języków i kultur* z roku 2012.

<sup>3</sup> Charakterystykę dokumentu znaleźć można na stronie: <http://carap.ecml.at/CARAPinPoland/Pluralistycznepodej%C5%9Bciedo%C4%99zyk%C3%B3wikultur/tabid/3288/language/en-GB/Default.aspx>; natomiast pełny tekst dokumentu w języku francuskim: <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/fr-FR/Default.aspx>; DW 4.09.2016.

komunikacji różnojęzycznej (lub wypowiedzi w danym języku obcym). Oczywiście, obok pokrewieństwa i związanego z nim najczęściej podobieństwa językowego, w samych interakcjach, pisemnych czy ustnych, najbardziej doniosłą rolę odgrywają sami kontaktujący się ze sobą i ich cechy, swoiste *savoir-être*, czyli ich zasoby osobowościowe. Nieco odmienne cechy osobowości odgrywają rolę przy rozumieniu (np. tekstu czytanego), a inne w bezpośredniej komunikacji ustnej, czyli w *interkomunikacji*, która w ramach *interkomprensji* jest szczególną postacią komunikacji różnojęzycznej. To w niej właśnie (najczęściej) dwa języki różne, ale pokrewne i zwykle podobne, „oddziałują na siebie” w umysłach użytkowników, ułatwiając komunikację. Jednak nie chodzi tutaj jedynie o rozumienie i nie tylko o rodzaj takiej komunikacji, stosowanej przez ludzkość od niepamiętnych czasów, w której każdy mówi w znanym sobie języku, pokrewnym językowi rozmówcy, usiłując się z nim porozumieć. Również obecnie praktyki dyskursywne wpisujące się w *interkomprensję*, bezpośrednie lub odbywające się na odległość i z wykorzystaniem coraz to doskonalszych technologii, nawiązują do tych prastarych sposobów komunikowania się ludzkości, kiedy to dwie osoby mówiące różnymi, ale pokrewnymi językami bądź dialektami usiłowały nawiązać kontakt. Tego typu interakcje i próby komunikacji, w której używano więcej niż jednego języka, istniały zawsze, zwłaszcza na terenach przygranicznych i już na początku ubiegłego stulecia wzbudzały zainteresowanie językoznawców (Escudé i Janin, 2010). Otóż Balboni posuwa się dalej i nazywa *interkomunikacją* taki rodzaj konwersacji, w której każdy wypowiada się tak, by ułatwić rozmówcy, posługującemu się innym, ale pokrewnym i podobnym językiem, zrozumienie własnego języka. Pomocne okazuje się tu zwłaszcza używanie tzw. *słów transparentnych*, podobnych do siebie w różnych językach (najczęściej ze względu na wspólny źródłostów, np. łaciński). A więc chodzi nie tylko o „jednostronne” rozumienie tekstu, ale o używanie języka ojczystego lub innego znanego w pewien określony sposób, o komunikację zakładającą wzajemne ułatwianie sobie zrozumienia przez mówiących dwoma różnymi językami. I tak w kontakcie z osobą francuskojęzyczną pomocne byłoby np. użycie włoskiego czasownika *comprendere*, a nie *capire* (po francusku „rozumieć” to *comprendre*), albo np. włoskiego *apprendere*, a nie *imparare* (francuskie *apprendre* znaczy „uczyć się”). I nabycie umiejętności takiej właśnie komunikacji stanowiłoby pełną realizację zamysłu związanego z *interkomprensją*, ponieważ prowadziłaby ona od rozumienia do *interkomunikacji* (Balboni, 2010), w której „każdy wyraża się w swoim języku i rozumie język innej osoby, bez uciekania się do użycia trzeciego, pośredniczącego języka” (Escudé i Janin, 2010: 11). Balboni przyznaje, że głównym czynnikiem warunkującym *interkomunikację* pozostaje biografia językowa osoby, ale *struktura umysłu* także odgrywa znaczącą rolę, „może nawet ważniejszą, niż biografia językowa, decydującą o jakości rozumienia i komunikacji” (2010: 18).

#### 4. Cechy uczestnika interakcji istotne dla *interkomprehensji* i *interkomunikacji*

Balboni wyodrębnia pięć grup cech decydujących o charakterystyce umysłu jednostki. Omawiając *strukturę umysłu*, odnosi się do kwestii *dominacji półkul mózgowych, różnych typów inteligencji, strategii uczenia się i strategii kognitywnych, niektórych cech osobowości* i do *natury motywacji do nauki* (Balboni, 2010). Tworzy tabelę stanowiącą „narzędzie do (auto)analizy autonomii w kontekście interkomprehensji i interkomunikacji”<sup>4</sup>. Ogranicza się już tutaj do niewielu zmiennych i do obserwowalnych zachowań w przekonaniu, że na podstawie działań osoby można poznać typ jej umysłu i postawę. W tabeli samoobserwacji łączy cechy w grupy: *typy inteligencji, style poznawcze i strategie uczenia się oraz wybrane cechy osobowości*.

Formularz samoobserwacji postawy wobec języków obcych	
Style poznawcze i strategie uczenia się	Wybrane cechy osobowości
• styl analityczny/globalny	• współpraca/współzawodnictwo
• styl myślowy/wykonawczy	• ekstrawersja/introwersja
• tolerancja dla dwuznaczności/brak tolerancji	• optymizm/pesymizm
• niezależność/zależność od pola	• autonomia/zależność
• gramatyka antycypacji	• motywacja formacyjna/użyteczna
• uczenie się na własnych błędach	• motywacja otoczenia

Tab. 1: *Style poznawcze i strategie uczenia się oraz wybrane cechy osobowości istotne w interkomprehensji i interkomunikacji* (części *Formularza samoobserwacji postawy wobec języków obcych (języka drugiego)* autorstwa P. Balboniego, w wersji uproszczonej, na podstawie oryginału w języku włoskim *Scheda di autoosservazione dell'attitudine alle LS/L2*<sup>5</sup>, Balboni 2010: 26-27).

Ze względu na ograniczone ramy niniejszej pracy, nie jesteśmy w stanie uwzględnić całego repertuaru cech wymienianych przez Autora. Pozostajemy przy *stylach poznawczych i strategiach uczenia się oraz wybranych cechach osobowości*, pomijając grupę pierwszą i drugą (*dominację półkul mózgowych i typy*

<sup>4</sup> We włoskim oryginale: *Uno strumento di (auto-)analisi dell'autonomia di fronte all'intercomprensione e all'intercomunicazione*. Tłumaczenia własne treści tabeli i wszystkich innych cytatów obcojęzycznych.

<sup>5</sup> Formularz w pełnej formie został zamieszczony także na stronie internetowej [www.ital5.it](http://www.ital5.it) pod *Materiały*; opracowanie w wersji elektronicznej pozwala na zamieszczanie własnych uwag dowolnej długości. Autor zaleca powracanie do nich co jakiś czas, np. co kilka miesięcy i obserwowanie ewolucji własnych przemyśleń i postawy.

*inteligencji*), których analiza wymagałaby o wiele szerszego studium. W grupie stylów *poznawczych i strategii uczenia się* Balboni wymienia: *style analityczny / globalny oraz myślowy / wykonawczy*, a także *tolerancję dla dwuznaczności / brak tolerancji, niezależność / zależność od pola, gramatykę antycypacji i uczenie się na własnych błędach*. Kolejna grupa to wybrane *cechy osobowości: współpraca / współzawodnictwo, ekstrawersja / introwersja, optymizm / pesymizm, autonomia / zależność, motywacja formacyjna / utylitarna i motywacja otoczenia*. Autor uzasadnia wybór niektórych tylko *cech osobowości* tym, że to one odgrywają rolę szczególną w rozumieniu i komunikacji.

Treści zawarte w dwóch częściach kwestionariusza Balboniego, do których odnieśliśmy się w dalszej części pracy, zebrano w tabeli 1.

W końcowej części pracy proponujemy wykaz cech wybranych spośród wymienionych przez Balboniego, najściślej związanych z samą *interkomunikacją*, na podstawie poniższych odniesień, jak i własnych doświadczeń takiej komunikacji.

## **5. Jakie cechy sprzyjają komunikacji ustnej? Sylwetka uczącego się w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* i w *Systemie opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur (fr. CARAP)***

Poniżej zwrócimy uwagę na profile uczącego się języków obcych prezentowane w dokumentach europejskich dotyczących uczenia się i nauczania języków, tak o charakterze ogólnym (ESOKJ), jak i zorientowanym bezpośrednio na *podejścia pluralistyczne* (CARAP).

Już w pierwszym z dokumentów pojawia się, istotne dla naszej pracy, rozróżnienie pomiędzy *wielojęzycznością a różnojęzycznością*. W ESOKJ jako jedną z czterech kompetencji ogólnych użytkownika języka wymienia się uwarunkowania osobowościowe, czyli *savoir-être* (ESOKJ, 2003: 94-98). Obejmują one: *postawy, motywację, system wartości, poglądy, style poznawcze, cechy osobowości*. ESOKJ cechuje dość duży poziom ogólności i dokument ten sygnalizuje jedynie kwestię, „które czynniki osobowości ułatwiają, a które utrudniają uczenie się i przyswajanie języka obcego lub drugiego” (ESOKJ, 2003: 97), ale nie wymienia charakterystyk uczącego się sprzyjających rozwojowi poszczególnych sprawności językowych. Wśród *postaw* w ESOKJ zaś dominuje *otwartość i zainteresowanie* nowymi doświadczeniami, innymi osobami, koncepcjami, narodami, społeczeństwami i kulturami, *skłonność do relatywizacji* oraz *umiejętność dystansowania się*. Wszystkie te cechy są, w naszym przekonaniu, istotne i korzystne dla komunikacji ustnej, chociaż pozostają bardzo ogólnikowe. ESOKJ porusza kwestie związane z *kompetencją różnojęzyczną i różnokulturową*, a także dowartościowuje *kompetencję cząstkową* i w ten sposób niejako przygotowuje grunt pod *podejścia wielorakie*, opisane w kolejnym dokumencie, w *Systemie opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*.

Dokument ten głosi perspektywę otwartości na *różnorodność*<sup>6</sup>. Oprócz charakterystyki omówionych już powyżej *podejść wielorakich*, które opisują także m.in. Candelier i Schröder-Sura (2012), w dokumencie zamieszczono wykaz kompetencji i zasobów uczącego się, a są nimi: *wiedza, umiejętności i postawy* danej osoby, od nazw angielskich odpowiednio oznaczone symbolami: *knowledge (K), skills (S) i attitude (A)*. Dla potrzeb naszej pracy koncentrujemy się na deskryptorach zasobów dla *postaw (A)*. W dokumencie występuje ich aż dziewiętnaście, a każdy rozpisany jest na podpunkty w liczbie od trzech do szesnastu, co daje bardzo obszerny zbiór. Pogrupowano je jednak po kilka, więc korzystamy z tej uproszczonej klasyfikacji<sup>7</sup>:

**Grupy deskryptorów dla postaw (A):**

- (a) **Deskryptory A1 do A6:** uwaga, wrażliwość, zainteresowanie i ciekawość, pozytywne przyjęcie, otwartość, szacunek, uznawanie wartości języków, kultur i ich różnorodności;
- (b) **Deskryptory A7 do A8:** dyspozycyjność, motywacja, wola, gotowość zaangażowania się w działania wobec języków, kultur i ich różnorodności;
- (c) **Deskryptory A9 do A12:** postawy / podejścia: kwestionowania, przyjęcia dystansu, decentracji / uznania względności;
- (d) **Deskryptory A13 do A15:** wola adaptacji / dostosowania się, zaufanie do siebie, wrażenie, że coś jest nam znane;
- (e) **Deskryptor A16:** tożsamość;
- (f) **Deskryptory A17 do A19:** postawy wobec uczenia się.

*CARAP, Tabele deskryptorów dla postaw*

Deskryptory wyrażają ogólną linię otwartości na różnorodność językową i kulturową, którą propaguje CARAP. Wszystkie grupy deskryptorów odnoszą się do cech niewątpliwie koniecznych dla udanej komunikacji ustnej. Dla *interkomunikacji*, wpisującej się w *podejścia wielorakie*, które dokument prezentuje, za najbardziej znaczące uznajemy deskryptory z grupy (a), (b) i (d), gdyż wyrażają cechy szczególnie przydatne w kontakcie z osobą reprezentującą inny język i odmienną kulturę.

---

<sup>6</sup> Strona domowa Centrum: <http://carap.ecml.at/>; natomiast CARAP dostępny jest na stronie <http://carap.ecml.at/CARAPinEurope/Poland/tabid/3019/language/fr-FR/Default.aspx>; DW 04.09.2016. Skorzystano z francuskiej wersji dokumentu.

<sup>7</sup> Pomijamy niektóre znaki towarzyszące zapisowi deskryptorów w tabeli – oznaczenia charakterystyczne (znaczące np. „w szczególności”, „lub”) zamieszczone w tym dokumencie, stosujemy zapis uproszczony, uwzględniając równorzędnie wszystkie człony deskryptora.

## 6. Zarys sylwetki uczestnika interakcji w różnych językach – cechy istotne w interkomunikacji

### 6.1. Przegląd charakterystyk uczestnika *interkomunikacji* na podstawie pracy P. Balboniego

Czynniki omawiane przez Balboniego (2010) mogą pomóc lub utrudniać *interkomprehensję* i *interkomunikację*. Większość z nich Autor odnosi jednak tylko do *interkomprehensji*. Spośród cech, które zawiera poprzednia tabela (zob. Tab. 1.), na podstawie powyższych rozważań oraz własnych doświadczeń związanych z *interkomunikacją*, wybieramy cechy dla niej korzystne, a zatem: pośród *stylów i strategii* – *style globalny* i *wykonawczy*, *tolerancję dla dwuznaczności*, *zależność od pola*, *antycypację* (jako umiejętność przewidywania ciągu dalszego rozmowy), *uczenie się na błędach* i *tolerancję dla błędu*; zaś pośród *cech osobowości*: *współpracę*, *ekstrawersję*,  *optymizm*, *autonomię* i *motywację (formacyjną, ale i utylitarną)* oraz *motywację otoczenia* rozumianą tutaj jako pozytywne oddziaływanie rozmówcy. Spis cech ujęto w tabeli:

Cechy uczestnika interakcji w różnych językach sprzyjające <i>interkomunikacji</i>	
Style poznawcze i strategie uczenia się	Wybrane cechy osobowości
• styl globalny	• współpraca
• styl wykonawczy	• ekstrawersja
• tolerancja dla dwuznaczności	• optymizm
• zależność od pola	• autonomia
• antycypacja	• motywacja formacyjna / utylitarna
• uczenie się na własnych błędach i tolerancja dla błędu	• motywacja otoczenia (ze strony rozmówcy)

Tab. 2: Cechy uczestnika interakcji w różnych językach sprzyjające *interkomunikacji* (wykaz sporządzony na podstawie *Formularza samoobserwacji postawy wobec języków obcych (języka drugiego)*, *Scheda di auto-osservazione dell'attitudine alle LS/L2*, Balboni, 2010: 26-27).

Wśród cech osobowości, *współpraca* pozostaje bliska czynnikom *ekstrawersji* i *otwartości* wymienianych w ramach najszerszej chyba znanej teorii osobowości, tzw. „Wielkiej Piątki” – *Pięcioczynnikowego modelu osobowości* autorstwa Costy i McCrae’a, do którego także krótko się odwołamy w dalszej części pracy. *Ekstrawersja* wydaje się kluczowa, bo sama w sobie oznacza skierowanie się ku otoczeniu i zainteresowanie światem zewnętrznym i właśnie

dlatego należałoby uznać ją za podstawowy warunek komunikacji. Jej wagę w komunikacji ustnej – podobnie jak czyni to Komorowska (2002) – podkreśla również Balboni (2010, 2012), pisząc, że odgrywa ona rolę zasadniczą w realizacji zadań, w których należy mówić w obcym języku. Jako że to aktywne nastawienie jest konieczne w ćwiczeniu się w wypowiedzi ustnej, student *introwertyczny* niezbyt chętnie będzie zabierał głos i raczej nie wykaże się inicjatywą w podtrzymywaniu kontaktu, co może spowodować, że jego strategie *interkomunikacji* nie będą rosły (Balboni, 2010: 24). Ponadto spora doza *optymizmu* przyda się w tak nowym doświadczeniu i znaczenie pozytywnego nastawienia do zadania wydaje się oczywiste. Podobnie jak i *autonomia*, jako zdolność radzenia sobie samemu i umiejętność pokierowania swym zachowaniem w kontakcie z innojęzycznym rozmówcą. W zakresie *motywacji*, szczególnie korzystna byłaby *motywacja formacyjna*, ponieważ rozwija uczestnika interakcji i w szerszej perspektywie sprzyja komunikacji bardziej niż *motywacja utylitarna* (Balboni, 2010: 25, 27)<sup>8</sup>. Nie ulega jednak wątpliwości, że to rodzaj motywacji, którą Balboni nazywa *utyliarną*, czyli chęć porozumienia w konkretnym celu, bywa częstym motorem podejmowania *interkomunikacji*. Zaznaczyć trzeba także *motywowanie ze strony rozmówcy* i to, że współpraca z nim jest nieodzowna dla podtrzymania kontaktu, co wymaga dobrej woli i wysiłku z obu stron. Pośród *stylów* i *strategii*, to *styl globalny* owocowałby lepszymi wynikami, bo chodzi o rozumienie całości lub sporych członów wypowiedzi. Niekiedy jednak we fragmentach wypowiedzi zawierających wiele znajomych (transparentnych) słów, łatwych do rozpoznania, *podejście analityczne* może być przydatne dla wychwycenia pewnych elementów trudniejszych, np. oznaczeń kategorii gramatycznych, które mogą pomóc we właściwym zrozumieniu. Za korzystny uznajemy *styl wykonawczy* (bo *myślowemu* niezbyt sprzyja sama sytuacja „ulotności” i „natychmiastowości” komunikacji ustnej). Student o *stylu wykonawczym* potrzebuje czynu, uczy się metodą prób i błędów, nie pozwala sobie na zniechęcenie w przypadku niepowodzenia, a interesuje go bardziej skuteczność pragmatyczna niż spójność formalna w nauce (Balboni, 2010: 22-23). Zdecydowanie potrzebna jest rozmówcom *tolerancja dla dwuznaczności*, tym bardziej że to kontekst powinien ułatwić zrozumienie,

---

<sup>8</sup> W oryginale *motivazione formativa / utilitaristica*, co odpowiadałoby np. motywacji *integracyjnej* i *instrumentalnej* u R. C. Gardnera (1985). Modele motywacji omawiane są w późniejszej pracy (Balboni, 2012). Współczesne badania pokazują, że motywacja to złożony, wielopoziomowy i wieloaspektowy konstrukt, dynamiczny i zmienny, z całą gamą czynników. W ostatnim dziesięcioleciu badania nad motywacją znacznie postąpiły, w przeciwieństwie do np. badań nad stylami (kognitywnymi i uczenia się) (Lesiak-Bielawska, 2013; Dörnyei i Ryan, 2015).



więc pewne niejasności i tak zostaną wyeliminowane, chociaż niekiedy zbyt duża tolerancja i brak upewnienia się mogą prowadzić do nieporozumień. *Zależność od pola* ułatwia, jak pisze Balboni, ignorowanie szczegółów lub bodźców mało znaczących obecnych w danym punkcie tekstu i pomaga ona w zadaniach całościowych, ale nie w analitycznych. U studenta *zależnego od pola* występuje przewaga zdolności kontekstualizacji (2010: 23) i to może ułatwiać *interkomunikację*. Natomiast *gramatyka antycypacji* i, o wiele szersza nawet, *umiejętność przewidywania zawartości* – tego, co może zostać powiedziane w danej sytuacji, „z wykorzystaniem tak wiedzy o świecie, jak i redundancji [...] danej z kontekstu i pozostałego tekstu” (Balboni, 2012: 81), mogą znacznie wspomóc rozumienie i komunikację. Konieczna wydaje się *tolerancja dla błędów*, jak również i *umiejętność uczenia się na własnych błędach*, oraz *podejmowanie ryzyka*, jakim wydaje się być, już sama w sobie, tak osobliwa komunikacja.

## 6.2. Cechy korzystne dla komunikacji ustnej u wybranych autorów oraz charakterystyki istotne w *interkomunikacji* w odniesieniu do czynników „Wielkiej Piątki”

Odniesiemy się, tytułem ilustracji, do wybranych prac dla zademonstrowania cech sprzyjających komunikacji ustnej, w tym także *interkomunikacji*, ze świadomością, że nie wyczerpują listy charakterystyk jej uczestników. Dla całościowego obrazu niezbędne byłyby analizy i obszernie odniesienia do publikacji omawiających szczegółowo wszystkie ważniejsze konstrukty i właściwości, co przekracza ramy niniejszej pracy.

W publikacji pt. *Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego*, w rozdziale „Być uczącym się” („Etre apprenant”), Wilczyńska pisze o centralnej pozycji uczącego się oraz wyróżnia m.in. warunki uczenia się: *wolę, motywację i uczestnictwo*<sup>9</sup> (2005: 82-87). Pośród cech, które Autorka wymienia, szczególne znaczenie w komunikacji ustnej należałoby przypisać: w *osobowości* – „*silnemu ego*”, a ponadto *wytrwałości, odwadze, sumienności, panowaniu nad sobą, postawie racjonalnej*. Pożądane są także *inwencja i kreatywność*, a także *zdolność dokonywania uogólnień* na podstawie niewielkiej ilości struktur i *tolerancja wobec niepewności (lub niewiedzy)*. Natomiast w pracy pt. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* Autorka przedstawia strukturę *osobistej kompetencji komunikacyjnej (OKK)*. Wykazuje powiązania pomiędzy *podmiotowością* a *OKK* w postawach *otwartości, elastyczności i efektywności osobistej*. Znaczące jest to, że na pierwszym

---

<sup>9</sup> Publikacja w języku francuskim pt.: *Introduction à la didactique du français langue étrangère. Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego*.

miejsu, jako typ postawy, występuje *otwartość*, której wyznacznikami są *interaktywność* (współdziałanie komunikacyjne z partnerem), *towarzystwość* (zainteresowanie partnerem, wspólną interakcją; grzeczność), *rozumienie „od wewnątrz”* (zdolność uchwycenia perspektywy partnera) oraz *empatia* (zdolność wchodzenia w odczucia partnera, rozumienie go takim, jakim jest) (Wilczyńska, 2002: 76-79). Poprzestaniemy na tym ogólnym odniesieniu, gdyż praca dotyczy znajomości języka obcego na poziomie zaawansowanym.

Natomiast Komorowska, pisząc o uczącym się języków obcych, wymienia *różnice środowiskowe i indywidualne* (2002: 90-99). W *cechach osobowościowych*, za najistotniejsze z punktu widzenia nauki języka obcego uważa *ekstrawersję i introwersję* (2002: 96). Wśród cech tam wymienianych, jako znaczące dla komunikacji ustnej, uznać wypada: *ekstrawersję, pozytywną samoocenę* (jako wiarę we własne siły i w powodzenie przedsięwzięcia), *podejmowanie ryzyka i niski poziom lęku*, a ponadto: *dobrą wymowę, swadę*; przydatne bywają też *umiejętności naśladowcze* i pewna doza *pewności siebie* (te ostatnie charakteryzują, jak pisze Komorowska, uczniów dobrych), bo „w nauce mówienia przydatna jest umiejętność ryzykowania, skutecznego radzenia sobie z trudnościami, aktywność i cechy ekstrawertyka”, ale „w nauce rozumienia ze słuchu i słuchania usługi oddaje skupienie, wyciszenie i introwersja” (Komorowska, 2002: 99). Uczniowie dobrzy to także „ludzie, których charakteryzuje zdecydowanie większa *gotowość do podjęcia komunikacji*<sup>10</sup>, rozpoczęcia rozmowy, wymiany opinii i podtrzymania kontaktu, a więc tzw. kompetencja społeczna i interakcyjna. Tę gotowość i ten sposób zachowania demonstrują w swoim ojczystym języku i te właśnie zachowania przenoszą na język obcy” (Komorowska, 2002: 100).

W odniesieniu do powszechnie znanych czynników „Wielkiej Piątki” Costy i McCrae’a, dla *interkomunikacji* znaczenie będą miały – na pierwszym miejscu – *ekstrawersja i otwartość na doświadczenie*, a następnie *zrównoważenie emocjonalne i ugodowość*. O *ekstrawersji* już wspomniano powyżej. Jak pisze Smuk, „związek między określonymi czynnikami osobowości a sukcesami w nauce języków obcych jest łatwo wydedukować w wielu przypadkach. *Otwartość na doświadczenia* zakłada *otwartość na nowość i inność*, na przykład w stosunku do odmiennych od rodzimych wartości lub codziennych rytuałów, wolność od uprzedzeń, tolerancję, ale też rzeczywistą chęć poznawania tego, co nieznanne. Uczniowie o wysokim stopniu otwartości są kreatywni, mają bujną wyobraźnię i proponują niekonwencjonalne rozwiązania” (Smuk, 2016: 67). Natomiast „*stabilność emocjonalna, przeciwieństwo neurotyczności,*

---

<sup>10</sup> W oryginale powyższe wyrazy wydrukowano pogrubioną czcionką dla wyodrębnienia ich jako kolejnej cechy charakteryzującej uczniów dobrych. My stosujemy kursywę dla ich wyróżnienia.

koresponduje z odczuwaniem spokoju, stanem „zrelaksowania” i wyższym poczuciem bezpieczeństwa” (Smuk, 2016: 67 za Lesiak-Bielawską, 2013: 104). Ponadto w tego typu komunikacji zastosowanie znajdują *strategie mówienia*, wraz z wariantami *strategii komunikacyjnej* (Lesiak-Bielawska, 2013 za Selinker, 1972), rozumianej jako „każda potencjalnie celowa próba pokonania problemu językowego, uświadamianego sobie przez mówcę w trakcie komunikacji” (Lesiak-Bielawska, 2013: 42 za Dörnyei i Scott, 1997: 179), w tym *strategie kompensacyjne* oraz *negocjowanie znaczenia*. Niezbędny okaże się niski poziom *lęku językowego* i swoiście pojęta *gotowość komunikacyjna* do podjęcia takiej rozmowy.

## 7. Zakończenie

Kończąc pragniemy podkreślić, że powyższy zarys wiązki cech, bardzo jeszcze uproszczony, w żaden sposób nie przesłania indywidualności danej osoby i jej niepowtarzalności. Naszym zamiarem było jedynie zarysowanie pewnych charakterystyk, ze świadomością, że ich dokładniejsze określenie wymagałoby wnikliwych badań. Godnym zbadania byłby także wpływ autoanalizy (to dla jej przeprowadzania Balboni sporządza swój kwestionariusz) na postępy czynione przez zainteresowanych.

Zasadność *interkomunikacji* i prowadzenia badań nad nią wpisuje się w ważniejsze jeszcze pytanie o przyszłość językową Europy – która tendencja przeważy, czy przyjęcie jednego wspólnego języka, czy też to właśnie *interkomunikacja* stanie się kiedyś szerzej możliwa i stosowana przez osoby znające języki spokrewnione, dzięki odpowiedniemu przygotowaniu do niej? Czy zarysowana poniżej przez Umberto Eco wizja „Europy poliglotów” to realny obraz przyszłości językowej Europy, czy jedynie utopia? Eco pisał: „Europa poliglotów nie jest Europą osób, które mówią płynnie wieloma językami, ale w najlepszym wypadku takich osób, które mogą się spotkać, kiedy każda z nich mówi swoim językiem i rozumie język innej osoby”<sup>11</sup>. I nawet – jak pisze dalej Eco – gdyby to porozumiewanie się przychodziło z trudem, to rozmówcy uchwyciliby swoistego „ducha” i „geniusza”, czyli świat własnej, ojczystej kultury, który

---

<sup>11</sup> „Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell’altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il ‘genio’, l’universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione”. [w:] Umberto Eco, *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Editori Laterza, 1993. Za: Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). 2007. *L’intercompréhension entre langues apparentées*. Références 2006. Paris.

każdy wyraża, mówiąc językiem swych przodków i rodzimej tradycji. Już tylko dla tych powodów warto by uwzględnić *interkomunikację* jako alternatywę w porozumiewaniu się, zwłaszcza w przypadku osób, które mogą posługiwać się dwoma językami pokrewnymi będącymi ich ojczystymi językami. Osobiste doświadczenia obserwacji i udziału w takiej komunikacji w różnych językach pozwalają stwierdzić, że ten sposób porozumiewania się jest możliwy i nie naręcza zbyt wielu trudności – przy woli nawiązania i podtrzymania kontaktu z obu stron. A niesie on ze sobą niewątpliwy posmak językowej i kulturowej przygody. Wyrażamy nadzieję, że w przyszłości wzrost świadomości, poznawanie (choćby tylko bierne) innych języków i odpowiedni trening językowy w tym zakresie, a także rozwój sprzyjających jej charakterystyk, mogłyby uczynić tę formę kontaktu łatwiejszą i bardziej jeszcze atrakcyjną.

## BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. 2010. „Esiste un’attitudine all’intercomunicazione?”. (w) *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L’autonomisation de l’apprenant par l’intercompréhension*. (red. P. Doyé i F. J. Meissner). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, str. 17-28.
- Balboni, P. 2012. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini Scuola SpA.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lórinçz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A. i A. Schröder-Sura (Conseil de l’Europe). 2012. *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe. <http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/fr-FR/Default.aspx> DW 04.05.2015.
- Candelier, M. i A. Schröder-Sura. 2012. „Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej”. *Języki Obce w Szkole*, 4/2012: 4-11. <http://www.jows.pl/node/322> DW 01.07.2016.
- Costa, P. T., Jr. i R. R. McCrae. 1992. *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (Neo-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i J. Trim (Rada Europy). 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Degache, C. 2008: „Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l’interaction plurilingues”. (w) *S’entendre entre langues voisines: vers l’intercompréhension*. (red. V. Conti i F. Grin). Genève: Georg, str. 293-316.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). 2007. *L’intercompréhension entre langues apparentées*. Références 2006. Paris. [http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/References07\\_Intercomprehension.pdf](http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/References07_Intercomprehension.pdf) DW 06.03.2015.

- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. i M. L. Scott. 1997. „Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies”. *Language Learning*, 47: 173-210.
- Dörnyei, Z. i S. Ryan. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Eco, U. 1993. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Bari: Editori Laterza.
- Escudé, P. i P. Janin. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Grabowska, A. 2013: „*Interkomprehensja w językach pokrewnych – jej założenia i możliwości adaptacji w nauczaniu języków obcych w Polsce*”. (w) *Problemy współczesnej neofilologii. Wybrane zagadnienia*. (red. A. Grabowska, J. Graca i L. Smutek). Tarnów: Wydawnictwa Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie, str. 281-291.
- Grabowska, A. 2015: „*Interkomprehensja w językach pokrewnych a nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*”. (w) *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. (red. M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst i U. Czyżewska). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, str. 328-339.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lesiak-Bielawska, E. D. 2013. *Różnice indywidualne w procesie akwizycji języka. Psychologiczne uwarunkowania dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Pawlak, M. 2013: „*Różnice indywidualne a rozwijanie kompetencji językowych*”. (w) *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*. (red. J. Stańczyk i E. Nowikiewicz). Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy, str. 99-120.
- Pervin, L. A. 2002. *Psychologia osobowości*. Przekład M. Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Selinker, L. 1972. „*Interlanguage*”. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-241.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smuk, M. 2016. *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin – Warszawa: Wydawnictwo Werset.
- Strelau, J. (red.). 2000. *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2 – Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau, J. 2015. *Różnice indywidualne. Historia – determinanty – zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 2005. *Introduction à la didactique du français langue étrangère. Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego*. Kraków: Wydawnictwo Flair.



## TABLE OF CONTENTS

**INTRODUCTION:** Adriana Biedroń 5

### ARTICLES

1. Mirosław Pawlak – *Dynamic nature of individual difference factors: Research challenges and teaching implications* 9
2. Adriana Biedroń – *Foreign language aptitude and intelligence in foreign language learning – theory and practice* 29
3. Maciej Smuk – *Written auto-narration inquiry in individual differences research in glottodidactics* 41
4. Dorota Pudo – *Subjective theories about learning foreign languages in Romance Philology students* 55
5. Aleksandra Wach – *Reliance on the L1 as a strategy of learning L2 grammar: Polish EFL learners' perspective* 73
6. Jakub Przybył – *The determinants of strategy use by students learning English at Poznan universities* 89
7. Jakub Przybył, Malwina Małowska, Klaudia Chmielewska, Marta Gawek, Małgorzata Grzymała – *Variation in strategies used by university students to learn English: Conclusions from a study* 105
8. Małgorzata Baran-Łucarz – *Motivation to learn English in the second grade of primary school* 119
9. Anna Grabowska – *Characteristics of foreign language users facilitate intercommunication (communication in related languages)* 143

## DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko .....  
imię .....  
tytuł, stopień naukowy .....  
adres do korespondencji .....  
miejsce zatrudnienia .....  
język nauczany .....  
rok wstąpienia do PTN .....  
telefon .....  
e-mail .....

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem\*

### Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody\* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody\* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

\* niepotrzebne skreślić

-----  
data/podpis

Składka członkowska za rok 2017 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,  
60 zł dla pozostałych członków.  
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397  
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN  
**(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).**  
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny  
Collegium Novum UAM  
al. Niepodległości 4, pokój 014  
61-874 Poznań  
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>