

Mirostaw 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; Shoib 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 uzmysłwić 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.

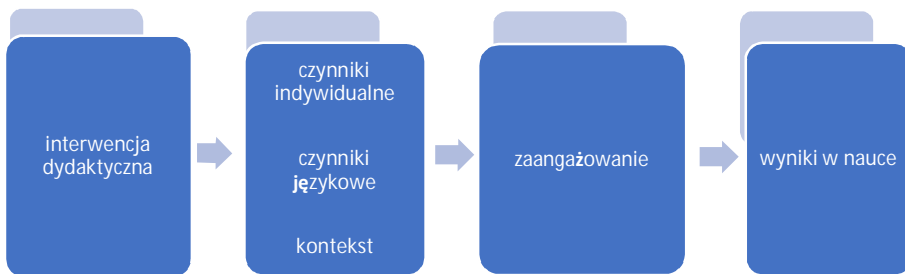
2. Różnice indywidualne – definicje, klasyfikacje i rola w nauce języka obcego

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”¹. 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

¹ 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 srode po poludniu, na poczatku i pod koniec zajec, czy podczas pracy w parach, z osoba, ktora bardzo lubi i za ktora nie przepada. Dlatego tez konieczne jest uzupelnienie, choc z pewnoscia nie zastapienie, tradycyjnych badan, takimi, ktore pozwolilyby nam zrozumiec role czynnikow indywidualnych w okreslonym kontekscie, uwzgledniaby ich zmiennosc oraz pozwalalyby zidentyfikowac czynniki za te zmiennosc odpowiedzialne. To wlasnie tego typu projektom badawczym poswiecona jest pozostala czesc artykulu.

4. Badania nad dynamika zmiennych indywidualnych

Jak zasygnalizowano na poczatku artykulu, na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat coraz wiecej uwagi poswieca sie dynamicznemu charakterowi zmiennych indywidualnych, czego dowodem sa zarowno pojawiajace sie 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 wyjasniaja Ushioda i Dörnyei (2012), specjaliści nie zajmaja sie juz tyko i wylaczenie zmianami w motywach uczacych sie i poziomie ich zaangażowania w perspektywie miesiaczy czy lat, ale staraja sie odnotowac takie fluktuacje w odniesieniu do lekcji i wykonywanych przez uczacych sie zadani, co oznacza przyjecie perspektywy minut czy nawet sekund. Zaproponowano zreszta wiele modeli, ktore maja uzasadniac postrzeganie motywacji jako dynamicznego procesu, wyodrębniajac przy tym kolejne etapy tego procesu (np. Williams i Burden, 1997; Dörnyei i Ottó, 1998; Ushioda, 1996), a niewatpliwie najwiecej znaczenie ma obecnie teoria idealnego „ja” językowego (Dörnyei, 2009b), stanowiac punkt wyjscia dla wielu projektow badawczych. Pojawia sie zreszta coraz wiecej badan empirycznych stawiajacych sobie za cel uchwycenie zmian w dynamice motywacji oraz okreslenie genezy i konsekwencji tych fluktuacji, czego bardzo dobrym przykladem sa teksty zamieszczone w pracy zbiorowej pod redakcja Dörnyei’a, MacIntyre’a i Henry’ego (2015). Jest tez coraz wiecej dowodow na to, ze takze inne czynniki indywidualne nie sa do konca stabilne i charakteryzuja sie spora dynamika, i nie chodzi tutaj tyko i wylaczenie o gotowosc komunikacyjna (np. MacIntyre i Legatto, 2011; Mystkowska-Wiertelak i Pawlak, 2017; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak i Bielak, 2017), ktora mozna w jakimś zakresie utozsamiac z motywacja. Zmianom wraz z uplywem czasu moga tez na przyklad podlegac postawy i przekonania, stosowane strategie uczenia sie czy tez poziom leku językowego, a te dwa ostatnie czynniki moga sie przeciez zmieniać podczas jednej lekcji bądż nawet w trakcie wykonywania zadania (np. strach przed mówieniem moze zaczac powoli zanikac podczas pracy w grupach, co moze skutkowac użyciem zupełnie innych strategii).

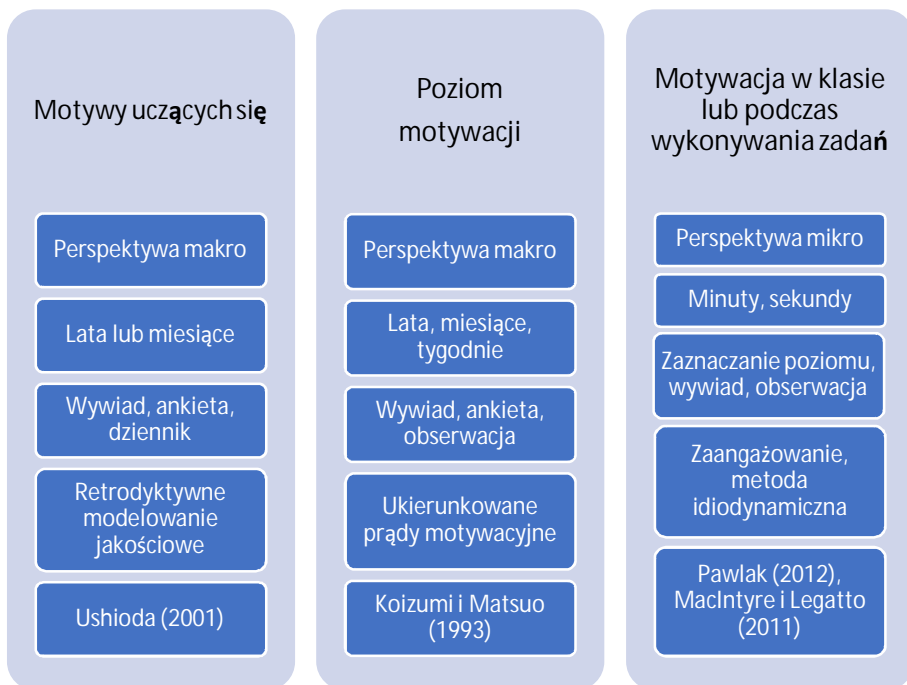
Mimo że dynamiczny charakter różnic indywidualnych można uzasadnić na gruncie kilku różnych podejść teoretycznych, takich jak teoria socjokulturowa (Vygotsky, 1978) czy teoria działania (Leontiew, 1978), kluczowe znaczenie dla specjalistów wydaje się jednak mieć teoria dynamicznych systemów złożonych (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 idyodynamicznej (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 pewnością 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.

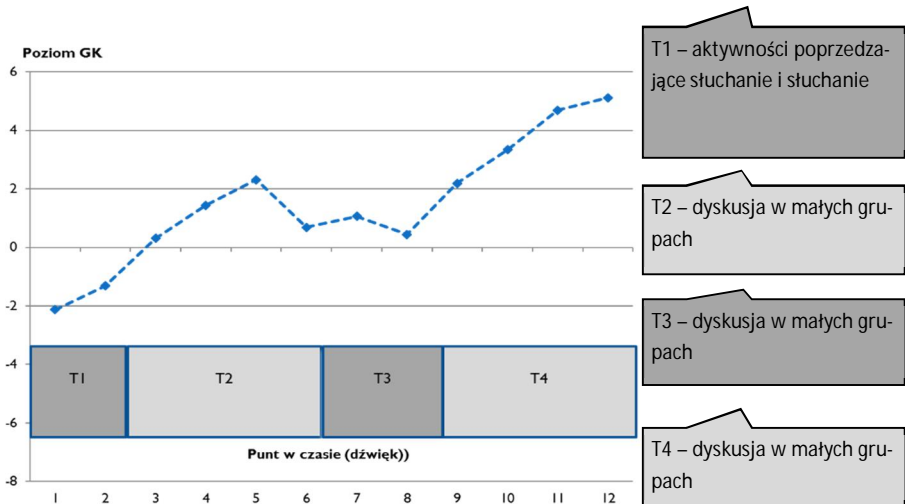
Chan, Dörnyei i Henry (2015)

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 egemplifikację 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 musiałoby 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. Szyzka 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.