

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 Główska (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 Główska 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 współcześnie 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 postępem technologicznym.

W związku z niskimi wartościami współczynnika rzetelności α 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 postępem technologicznym.

Polska adaptacja testu osobowości NEO-FFI (Zawadzki i in., 2010) jest narzędziem rekomendowanym do badań naukowych przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Towarzystwo arkuuszom 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 α Cronbacha dla wszystkich 5 skal osobowości oraz 6 skal strategii. Wartości współczynników podano w tabeli 3.

α Cronbacha: wartości dla próby polskiej – skale osobowości	α Cronbacha: wartości dla próby badanej – skale osobowości	α 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 α 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:

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

α oznacza poziom istotności 0,05, zaś α' – 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

ρ 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 β standaryzowanego. Wartość R^2 świadczy o tym, w jakim stopniu model złożony ze zmiennych objaśniających wyjaśnia zmienność zmiennej objaśnianej, natomiast wartość współczynnika β standaryzowanego – o tym, jak duży jest wpływ danej zmiennej objaśniającej w porównaniu z innymi zmiennymi objaśniającymi.

Składowe modelu	R	R^2	β 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., Stowińska, 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.
- Yılmaz, 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.