

*Jakub Przybył  
Malwina Małowska  
Klaudia Chmielewska  
Marta Gawek  
Małgorzata Grzymała<sup>1</sup>*  
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu  
*good.language.learners@gmail.com*

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

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

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

Keywords: individual differences, language learning strategies, personality traits

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

---

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

## 1. Wstęp

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

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

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

## 2. Przegląd badań

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Projekt badawczy

#### 3.1. Narzędzia badawcze

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

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

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

#### 3.2. Cele i pytania badawcze

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

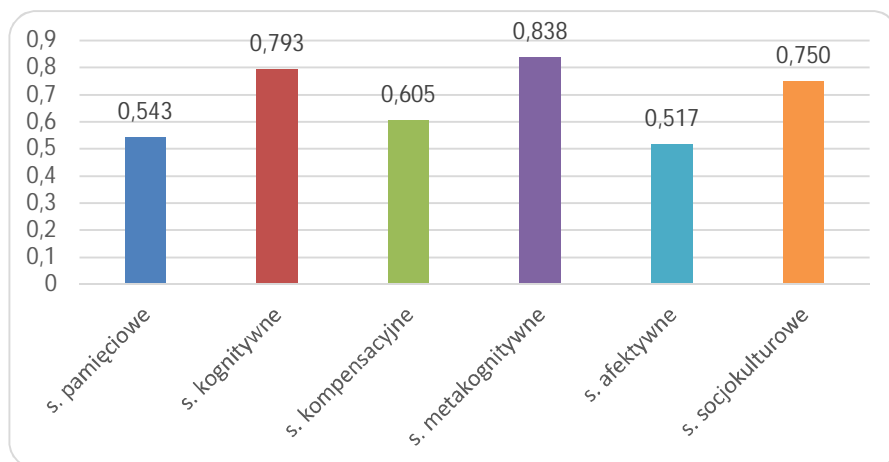
- 1) Czy istnieje związek między poziomem kompetencji językowej studentów, utożsamianej z poziomem lektoratu, na który uczęszczają, a częstotliwością korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego?
- 2) Czy występują istotne różnice w częstotliwości korzystania ze strategii uczenia się języka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

### 3.3. Uczestnicy

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

### 3.4. Analiza danych

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

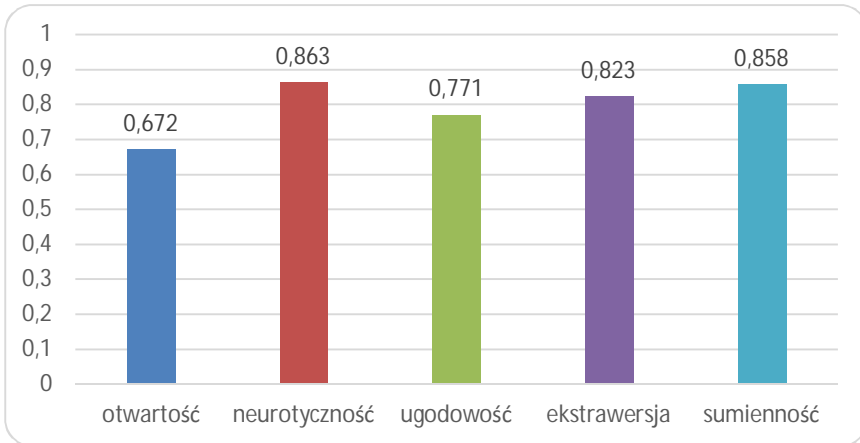


Wykres 1: Wykres wartości współczynnika alfa Cronbacha dla kwestionariusza SILL.

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

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

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



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

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

#### 3.4.1. Testy istotności różnic

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

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

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

### 3.4.2. Korelacje

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

### 3.4.3. Procedura regresji krokowej

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



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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. Dyskusja

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## BIBLIOGRAFIA

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

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