

**Adriana Biedroń**

Politechnika Koszalińska

Akademia Pomorska w Słupsku

<https://orcid.org/0000-0002-4382-0223>

[adriana.biedron@apsl.edu.pl](mailto:adriana.biedron@apsl.edu.pl)

## CZYNNIKI AFEKTYWNE W TEORII I BADANIACH NAD ZDOLNOŚCIAMI JĘZYKOWYMI

### **Affective factors in theory and research in foreign language aptitude**

There is much controversy surrounding the influence of affect on foreign language aptitude. In most foreign language aptitude models and tests this factor is treated marginally or it is entirely absent. In research studies, much attention is devoted to individual factors defined in the context of positive psychology, but their relationships with cognitive factors are rarely analyzed. This paper is an attempt to present the role of factors other than cognitive in foreign language aptitude theory and research, selected reasons for their weak position, as well as pedagogical implications and suggestions for further research.

**Keywords:** individual differences, foreign language aptitude, affective factors

**Słowa kluczowe:** różnice indywidualne, zdolności językowe, czynniki afektywne

### **1. Wstęp**

Czynniki indywidualne w akwizycji języka obcego tradycyjnie dzielimy na poznawcze i afektywne, niemniej jednak istnieje wiele kontrowersji i wątpliwości co do ich klasyfikacji (Dörnyei, 2005; Pawlak, 2017). Jest to dość umowny podział zaadaptowany częściowo z psychologii różnic indywidualnych, częściowo wypracowany w obrębie dyscypliny językoznawstwa. Czynniki indywidualne stanowią kontinuum, w którym na jednym krańcu umiejscowione są czynniki stricte

poznawcze, jak np. pamięć robocza, na drugim zaś stricte afektywne, takie jak emocje podstawowe (np. gniew, strach, czy radość). Czynniki pozostałe obejmują szerokie spektrum różnic indywidualnych, w większym lub mniejszym stopniu zawierających elementy poznawcze i afektywne. Według umownej klasyfikacji przyjętej w językoznawstwie (Arnold, Brown, 1999; Gregersen, MacIntyre, 2014), do czynników poznawczych zaliczamy inteligencję, różne rodzaje pamięci, zdolności językowe, niektóre strategie i style uczenia się. Czynniki afektywne obejmują cechy osobowości, emocje, w tym lęk językowy, niektóre style i strategie uczenia się. Większość różnic indywidualnych znajduje się na kontinuum, np. motywacja, gotowość komunikacyjna, umiejscowienie kontroli, przekonania, skłonność do podejmowania ryzyka, czy granice ego. Ta ostatnia grupa czynników, tradycyjnie klasyfikowana jako „afekt” (Arnold, Brown, 1999), współcześnie opisywana jest bez określania przynależności do jakiegokolwiek kategorii (Pawlak, 2017), w odróżnieniu od czynników poznawczych, których przynależność najczęściej jest zdefiniowana (np. Biedroń, 2012; Gregersen, MacIntyre, 2014). Taką tendencję widzimy wyraźnie w tematyce referatów konferencyjnych, gdzie czynniki poza-poznawcze, czy połowicznie poznawcze (graniczne), stanowią swoistą kategorię przypisywaną psychologii, zdefiniowanej jako „psychologia w nauce języka” (z ang. *psychology of language learning*), będącej tematem wiodącym niezwykle popularnej cyklicznej konferencji o tym samym tytule, której ostatnia edycja odbyła się w 2018 roku w Tokio. O ile czynniki graniczne stanowią szeroką i zróżnicowaną kategorię, to czynniki poznawcze (inteligencja, zdolności) są traktowane jako zamknięta grupa homogeniczna (Doughty i in., 2013; Gregersen, MacIntyre, 2014; Long, 2013). Podział ten widoczny jest również w metodologii badań – czynniki graniczne i afektywne bada się zarówno metodami ilościowymi (Biedroń, 2011a; Dewaele, Alfawzan, 2018; Mystkowska-Wiertelak, 2008), jak i jakościowymi (Biedroń, 2011b; Pavelescu, Petrić, 2018), natomiast czynniki poznawcze analizowane są niemal wyłącznie ilościowo (Zychowicz, Biedroń, Pawlak, 2016; Suzuki, DeKeyser, 2017). Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia teorii i badań analizujących połączenie czynnika poznawczego, jakim są zdolności językowe z czynnikami granicznymi i afektywnymi oraz wyjaśnienie, dlaczego próby te często nie dają oczekiwanych rezultatów oraz na jakie problemy metodologiczne napotyka badacz. Na początku skrótowo wyjaśniony zostanie status czynników indywidualnych w psychologii oraz akwizycji, a także rola czynników poza-poznawczych w badaniach językoznawczych. Następnie przedstawimy związek zdolności językowych z czynnikami afektywnymi w teorii i praktyce badawczej. Na końcu zamieszczone zostanie podsumowanie oraz kilka sugestii i propozycji dla badaczy czynników indywidualnych.

## 2. Czynniki indywidualne w psychologii i językoznawstwie

Po długim okresie rozdzielania emocji od poznania, możemy zauważyć zmianę w kierunku uznania tych sfer za wzajemnie przenikające się. Od co najmniej 30 lat teoretycy psychologii, neurologii i edukacji postrzegają afekt i poznanie jako dwa komplementarne, nierozzerwalnie połączone aspekty ludzkiego umysłu, z których żaden nie ma pierwszeństwa wobec drugiego w procesach umysłowych (Damasio, 1994; LeDoux, 1996). Często podkreślane jest znaczenie uczuć w podejmowaniu decyzji oraz traktowanie emocji i poznania jako równych partnerów w umyśle. Goleman (1996), twórca teorii Inteligencji Emocjonalnej, podkreśla znaczenie emocji w ludzkiej psychice. Arnold i Brown (1999) traktują afekt jako aspekt emocji, uczuć, nastroju i postaw, które warunkują zachowanie. Ich zdaniem, domeny poznawcze i afektywne nie powinny być określane jako przeciwieństwa, lecz jako dwa uzupełniające się aspekty zjawiska, jakim jest ludzkie uczenie się. Podobnie Doliński (2000), psycholog, stwierdza, że oddzielenie procesów poznawczych i afektywnych jest niemożliwe zarówno w realnym życiu, jak i w warunkach laboratoryjnych. W rzeczywistości, większość doświadczeń afektywnych przeplata się z poznaniem. Kontrowersje dotyczące prymatu któregośkolwiek z tych dwóch aspektów powoli zanikają i zasadne wydaje się traktowanie obu pojęć jako komplementarnych.

Podobne tendencje obserwujemy w językoznawstwie. Larsen-Freeman i Cameron (2008) odnoszą się do dynamicznej interakcji między aspektami psycholingwistycznymi, socjolingwistycznymi i sytuacyjnymi zwanymi wewnętrzną dynamiką uczącego się, wskazując tym samym, że wszystkie te czynniki wpływają na proces uczenia się. Dörnyei (2009, 2010) podejmuje problem relacji między procesami poznawczymi, motywacyjnymi i emocjonalnymi oraz ich łącznym wpływem na ludzkie funkcjonowanie poznawcze. Twierdzi, iż modułowy model różnic indywidualnych, który obejmuje wiele odrębnych czynników, nie odzwierciedla rzeczywistości i sugeruje, że prawdopodobnie bardziej efektywne jest skupianie się na cechach wyższego rzędu, które funkcjonują jako zintegrowane całości (Dörnyei, 2010; Dörnyei, Ryan, 2015; por. Serafini, 2017). Zgodnie z tym stanowiskiem Dörnyei zaleca teorię systemów dynamicznych jako paradygmat, który najlepiej opisuje różnice indywidualne. Z powyższych rozważań wynika, że nie można analizować zdolności językowych w oderwaniu od motywacji, gdyż pomiędzy tymi grupami czynników dochodzi do dynamicznej interakcji. Dowodów empirycznych na istnienie takich współzależności dostarcza neuronauka. Na przykład stwierdzono, że neuroprzebieg dopamina, warunkujący zarówno motywację, jak i zapamiętywanie informacji, wpływa na takie aspekty, jak pamięć robocza, motywacja do nauki języka oraz skuteczność nauki (np. Schumann, 2004; Wong i in., 2012).

Współcześni badacze zgadzają się, że czynniki poznawcze i afektywne przenikają się wzajemnie podczas uczenia się języków (por. Dewaele, Petrides, Furnham, 2008, Griffiths, 2008, Hu, Reiterer, 2009; Moyer, 1999; 2007). Sukces w nauce zależy od zmiennych osobowościowych. Badania uczniów odnoszących sukces pozwoliły na identyfikację szeregu cech, ułatwiających naukę (por. Dörnyei, 2005, Ehrman, 2008, Ehrman i Oxford, 1995, Griffiths, 2008).

Klasyczne badanie Ehrman i Oksford (1995) przetestowało wpływ takich zmiennych jak strategie i style uczenia się, osobowość, motywacja i lęk na sukces w nauce języka obcego wśród wykształconych dorosłych. Celem tego badania było sprawdzenie, czy czynniki poza-poznawcze są związane z osiągnięciami w nauce. Wyniki badań ujawniły interesujące tendencje – wiele czynników afektywnych i granicznych współwystępowało z sukcesem w nauce. Były to m. in. analityczny styl uczenia się, wytrwałość, skłonność do podejmowania ryzyka, wysoka motywacja wewnętrzna. Wykorzystano także wskaźnik Myers-Briggs do pomiaru wymiarów osobowości badanych podmiotów. Uczniowie odnoszący sukces okazali się bardziej introwertyczni, intuicyjni oraz zorientowani na myślenie. Tym cechom towarzyszył niski poziom lęku oraz wysoka samoocena. W interpretacji autorek, badanie wykazało, że czynniki afektywne i motywacyjne wykazują wysoki poziom korelacji z biegłą znajomością języka obcego.

Najnowsze trendy w badaniach nad czynnikami afektywnymi dotyczą emocji pozytywnych i negatywnych w nauce języka obcego. Szczególną wagę przypisuje się emocjom pozytywnym, które mogą podtrzymać motywację do nauki (Dewaele, Li 2018; Siek-Piskozub, 2016). Podejście to wpisuje się w trend psychologii pozytywnej (np. MacIntyre, Gregersen, Mercer, 2016) zyskującej rosnącą popularność wśród badaczy i edukatorów.

### **3. Zdolności językowe a czynniki afektywne**

Czynnik poznawczy, który od zawsze przyciąga uwagę badaczy w dziedzinie akwizycji językowej, wywołując jednocześnie kontrowersje, to zdolności językowe. Jest to liczna grupa czynników obejmująca wiele różnorodnych zdolności poznawczych (analityczne, pamięciowe, fonetyczne) i wyjaśniająca największą część zmienności wyników uczenia się obcego języka.

Zdolności językowe są najsilniejszym predyktorem tempa postępu oraz wysokiego poziomu osiągnięć w nauce języka obcego w okresie postkrytycznym (Doughty i in., 2013, Linck i in., 2013; Long, 2013). Jest to złożony, wieloaspektowy czynnik, co oznacza, że istnieje cała gama zdolności językowych w obrębie czynników poznawczych (patrz Abrahamson, Hyltenstam, 2008; Granena, Long, 2013; Robinson, 2002) oddziałujących w różny sposób w różnych warunkach uczenia się. Dzięki postępom w dziedzinie akwizycji, psychologii poznawczej,

genetyce i neurolingwistyce, definicja tego konstruktów podlegała licznym zmianom i aktualizacjom w ciągu ostatnich dwóch dekad.

Pomimo istotnego wpływu na proces nauki, jaki przypisuje się czynnikom afektywnym, z reguły nie są one uwzględniane w teorii i praktyce badań nad zdolnościami językowymi. Jedyne model zdolności językowych uwzględniający czynniki poza-poznawcze to model Richarda Snowa (1987). Uwzględniono w nim, obok poznawczych, czynniki osobowościowe, takie jak motywacja osiągnięć, wolność od lęku oraz pozytywna samoocena, które, według twórcy tej teorii, są zdolnościami i przyczyniają się do radzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie uczenie się obcego języka. Czynniki afektywne w teorii Snowa obejmują trzy typy zmiennych: cechy temperamentu, nastroje i czynniki osobowości. Teoria ta zawsze pozostawała na marginesie badań nad zdolnościami językowymi, nigdy również nie wypracowano narzędzia do pomiaru tak zdefiniowanego konstruktów.

Jeśli spojrzymy na historię powstawania testów do badania predyspozycji językowych, zauważymy nieliczne próby włączenia czynników poza-poznawczych do baterii zadań. Jeden z pierwszych testów tego typu, PLAB (Pimsleur, 1966), zawiera komponent motywacji. Najnowszy test zdolności językowych Hi-Lab skonstruowany przez zespół Catherine Doughty (2010) zawierał w swej pierwotnej wersji komponent graniczny, styl uczenia się, nazywany tolerancją niejednoznaczności (z ang. *tolerance of ambiguity*). Tolerancja niejednoznaczności jest zdolnością do akceptacji sprzecznych lub niepełnych danych wejściowych w pamięci. Jest to cecha ważna w nauce języka, ponieważ dane sprzeczne ze stanem wiedzy jednostki mogą okazać się kluczowe na dalszym etapie nauki. Ostatecznie jednak autorka testu zrezygnowała z umieszczenia w nim tego czynnika, uzasadniając swą decyzję dużą subiektywnością narzędzia pomiaru. Finalna wersja testu służącego do prognostyki zdolności pozwalających na maksymalne osiągnięcia w nauce języka zawiera wyłącznie komponenty czysto poznawcze.

Zarówno w psychologii, jak i językoznawstwie wiele uwagi poświęca się czynnikom osobowościowym. Istnieje kilka ugruntowanych ich taksonomii w psychologii, które postrzegają główne cechy osobowości, czyli otwartość na doświadczenie, ugodowość, sumiennność, ekstrawersję/ introwersję i neurotyczność jako odrębne oraz uniwersalne czynniki, które można znaleźć we wszystkich społeczeństwach i kulturach świata (Costa, McCrae, 1992). Chociaż ich wpływ na zachowanie człowieka, w tym wyniki edukacji, jest ugruntowany w dziedzinie psychologii, nie ma przekonujących dowodów na to, że korelują one, czy to pozytywnie, czy negatywnie, z sukcesem w nauce języka obcego (Dörnyei, 2005; Robinson, Ellis, 2008). Jednym z możliwych powodów tego stanu rzeczy może być ich ogólny i uniwersalny charakter. Najprawdopodobniej

czynniki osobowościowe wchodzą w interakcję ze zmiennymi poznawczymi i warunkują sukces w nauce języka obcego w sposób nieliniowy, stanowiąc złożone, dynamiczne interakcje i relacje, trudne do uchwycenia w analizie ilościowej (Dörnyei, 2005; Pawlak, 2017). Nie znaczy to jednak, że taka korelacja nie została stwierdzona w badaniach językoznawczych. Na przykład, dowody empiryczne na rolę osobowości wyłoniły się z badań nad wielojęzycznością (De-waele, 2009; 2011; Ramirez-Esparza i in., 2006), a także studiami nad wysokim poziomem osiągnięć językowych (Biedroń, 2012; Forsberg Lundell, Sandgren, 2013; Hu, Reiterer, 2009). Coraz częściej ważną rolę przypisuje się empatii, która ma istotny wpływ na sukces w nauce wymowy (Hu i in., 2013; Rota, Reiterer, 2009) i wysoko koreluje ze zdolnościami językowymi (Forsberg Lundell, Sandgren, 2013) oraz otwartości na doświadczenie.

Wymowa bliska wymowie rodzimego użytkownika jest tematem najczęściej podejmowanym w omawianym obszarze. Moyer (2014) uważa, że wpływ czynników tradycyjnie uznawanych za istotne w nabywaniu doskonałej wymowy, czyli wiek ekspozycji i zdolności, jest zawyżony. Zmienne społeczno-psychologiczne, takie jak tożsamość, motywacja, empatia, czas ekspozycji, czy kontakty z rodzimymi użytkownikami są tak samo ważne jak wrodzone zdolności. Mimo że ograniczenia związane z okresami krytycznymi są funkcją zmian neurologicznych, zasada negatywnej liniowej korelacji efektów uczenia się z wiekiem przestaje obowiązywać około dwunastego roku życia, a stopniowe pogorszenie efektów uczenia się języka drugiego po tym okresie zależy od wyżej wymienionych czynników. Pozytywna postawa ucznia jest również jedną z najważniejszych zmiennych w osiągnięciu doskonałej wymowy.

#### **4. Czynniki afektywne a talent do nauki języka**

Bardzo ciekawych wniosków dostarczają badania nad jednostkami utalentowanymi językowo (patrz Biedroń, Pawlak, 2016). Z badań tych wynika, że zdolności do nauki języków są najprawdopodobniej wrodzone, lecz o sukcesie decyduje o wiele więcej czynników, takich jak temperament, osobowość, motywacja oraz środowisko.

Biedroń (2011a) porównała dwie grupy osób: czterdziestu czterech utalentowanych uczniów języków obcych (bardzo zaawansowane osoby wielojęzyczne) i trzydziestu siedmiu studentów filologii angielskiej (poziom zaawansowania B1-B2) w odniesieniu do czynników osobowości, przyjmując model pięcioczynnikowy (Costa, McCrae, 1992). Badanie dowiodło, że otwartość na doświadczenie było znacznie wyższe u uczniów obdarzonych talentem niż u uczniów mniej uzdolnionych, ale nie wykryto żadnych statystycznie istotnych różnic w pozostałych czterech czynnikach, a mianowicie neurotyzmie, ugodowości,

ekstrawersji i sumiennosci. W kolejnym badaniu (Biedroń, 2012), na zwiększonej populacji, otwartość jako czynnik różnicujący okazała się jedynie oscylować na granicy istotności, jednakże czynnik ten, obok sumiennosci, stanowił dominującą cechę osób osiągających znaczne sukcesy. Analizy ilościowe i jakościowe przeprowadzone przez autorkę wykazały, iż osoby uzdolnione są wysoko zmotywowane, wewnątrzsterowne i wytrwałe w dążeniu do celu, a w konsekwencji autonomiczne. Poza tym, ich profile psychologiczne wykazują duże zróżnicowanie. Istnieje prawdopodobieństwo, że, zgodnie z teoriami uzdolnień (np. Gagné, 2005), talent językowy rozwija się według trajektorii wyznaczonej przez profil uzdolnień, cech temperamentu i osobowości oraz czynników środowiskowych, których unikalne połączenie owocuje sukcesem w nauce.

Badania Erarda (2012) i Hyltenstama (2016) dotyczą poliglotów, czyli osób osiągających wysokie, choć różnorodne, poziomy kompetencji w kilku językach. Na podstawie kilkudziesięciu przypadków zarówno udokumentowanych naukowo, jak i anegdotycznych, wyłania się profil poznawczo-afektywny osoby ponadprzeciętnie uzdolnionej językowo. Sami poligloci uważają, że są dobrymi obserwatorami i naśladowcami nie tylko akcentu, ale także mowy ciała i zachowania, co warunkuje ich wysokie umiejętności adaptacyjne. Jeśli chodzi o style uczenia się, poligloci wydają się kierować intuicją, jak również wykazują skłonności do systematyzowania, co oznacza, że przejawiają tendencję do organizowania i kategoryzowania przyswajanego materiału. Lubią wzorce, odkrywają zasady, przewidują i szukają wyjątków. Ich główne cechy charakteru to pewność siebie, motywacja, wytrwałość i pracowitość. Najprawdopodobniej mają oni zdolność do angażowania się w specyficzne doświadczenie nazywane z języka angielskiego *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) i aktywnie poszukują tego rodzaju doznań. *Flow* jest stanem doświadczanym przez ludzi, którzy osiągają szczyt lub przekraczają granice swoich możliwości i polega na doznawaniu spontanicznej radości wynikającej z bycia całkowicie pochłoniętym przez aktywność, w którą są zaangażowani.

Jedną z najważniejszych charakterystyk poliglotów jest wysoka motywacja, która, obok potencjału intelektualnego, determinuje ich osiągnięcia (Hyltenstam, 2016). Poligloci są bardzo oddani swojej pasji, która często pochłania ich bez reszty, co jest typowe dla wszystkich utalentowanych osób. Większość poliglotów to samoucy, którzy są w stanie dostosować się do każdego typu kursu i stylu nauczyciela, gdyż i tak język przyswajają samodzielnie. W związku z tym są mistrzami strategii uczenia się, osobami niezwykle pomysłowymi w odkrywaniu nowych technik i metod mających na celu poprawę efektywności tego procesu. Korzystają również z szerokiej gamy materiałów, w tym zaprojektowanych samodzielnie (patrz Erard, 2012). Czynniki osobowości typowe dla poliglotów obejmują otwartość na doświadczenie, wysokie umiejętności adaptacyjne,

ciekawość, kreatywność, pewność siebie, wytrwałość i staranność. Są to bez wątpienia osoby wykazujące wysoki poziom autonomiczności.

## 5. Wnioski

Z powyższego opisu statusu czynników afektywnych i poza-kognitywnych (granicznych) w badaniach nad zdolnościami językowymi jasno wynika, że brak jakiegokolwiek systematyczności, czy choćby konsekwencji w tego typu analizach. Dominujące modele i testy zdolności językowych nie uwzględniają czynników poza-poznawczych, a wielu badaczy z góry zakłada, że mają one znaczenie marginalne i nie warto się nimi zajmować. Możemy zaobserwować coraz większy dystans pomiędzy badaniami z zakresu psychologii pozytywnej, a badaniami ilościowymi dotyczącymi czynników poznawczych. Taka sytuacja nie pozwala na postęp w badaniach, a przekonanie o bezcelowości tego typu analiz jest nieuzasadnione. Istnieją badania wykazujące związek pomiędzy grupami czynników poznawczych i afektywnych, np. badania neurologiczne zespołu Reiterer, czy Forsberg-Lundel i Sandgren (2013) oraz badania osób ponadprzeciętnie uzdolnionych (Biedroń, 2012), ale pozostają one na marginesie i rzadko znajdują naśladowców.

Istnieje wyraźna potrzeba większej ilości systematycznych badań w tej dziedzinie. Jedną z dróg rozwoju mogą być testy na dużych populacjach, uwzględniające mało zbadane zmienne, jak np. gotowość komunikacyjna i pamięć robocza w określonym kontekście edukacyjnym. Większość dotychczasowych badań wykonywana była na małych próbach, co nie daje pełnego obrazu zależności. Istnieje też duża potrzeba badań jakościowych, dynamicznych (Pawlak, 2017; Serafini, 2017), uwzględniających zmienność w czasie, zgodnie z teorią systemów dynamicznych Dörnyei'a. Nadzieję należy pokładać również w badaniach neurologicznych, które coraz częściej obalają znane teorie i zmieniają naszą wiedzę na temat różnic indywidualnych.

Wiedza na temat złożonych zależności pomiędzy czynnikami poznawczymi, jak zdolności językowe, które ze swej natury nie poddają się łatwo treningowi, a czynnikami podlegającymi dynamicznym zmianom, jak motywacja, gotowość komunikacyjna, strategie uczenia się, czy lęk językowy ma istotny wymiar dydaktyczny. Nauczyciele obcego języka wyposażeni w fachową wiedzę mogliby skuteczniej dostosować metodę nauczania do profilu ucznia, skupiając się na tym, co można zmienić, np. strategie uczenia się, czy przekonania, zgodnie z założeniami psychologii pozytywnej. Należy też pamiętać o tym, że pewne cechy poza-poznawcze, jak np. cechy osobowości czy temperamentu są słabo modyfikowalne, zwłaszcza w krótkim czasie. W praktyce oznacza to, że od małomównego i nieśmiałego introwertyka nie możemy oczekiwać pełnego zaangażowania



w aktywności komunikacyjnej. Wysoka motywacja, wbrew często powtarzanym opiniom, nie jest gwarancją sukcesu w nauce języka, jeśli nie towarzyszy jej wysiłek włożony w przyswojenie struktur i słownictwa. Podobnie, lęk językowy może być skutkiem ogólnie niskiej samooceny ucznia, ale także świadomości jego/jej niskich umiejętności. W takiej sytuacji, podnoszenie motywacji i samooceny nie rozwiąże problemu, gdyż tym, czego potrzebuje uczeń jest pokazanie mu, że przy odpowiednim nakładzie pracy może osiągnąć sukces. Wreszcie, aktywny udział nauczyciela w tworzeniu przyjaznej atmosfery w klasie szkolnej wyzwoli w uczniach więcej pozytywnych emocji, co pozwoli zwiększyć motywację do nauki.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrahamsson N., Hyltenstam K. (2008), *The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition* (w) „Studies in Second Language Acquisition”, nr 30, str. 481-509.
- Arnold J., Brown H. D. (1999), *A map of the terrain* (w) Arnold J. (red.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 1-25.
- Biedroń A. (2011a), *Personality factors as predictors of foreign language aptitude* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 1.4, str. 467-489.
- Biedroń A. (2011b), *Near-nativeness as a function of cognitive and personality factors. Three case studies of highly able foreign language learners* (w) Pawlak M., Waniek-Klimczak E., Majer J. (red.), *Speaking in contexts of instructed foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 99-116.
- Biedroń A. (2012), *Cognitive-affective profile of gifted adult foreign language learners*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Biedroń A., Pawlak M. (2016), *New conceptualizations of linguistic giftedness* (w) „Language Teaching”, nr 49.2, str. 151-185.
- Costa P. T. Jr., McCrae R. R. (1992), *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Csikszentmihalyi M. (1990), *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Damasio A. (1994), *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York, NY: Avon.
- Dewaele J-M. (2009), *Individual differences in second language acquisition* (w) Ritchie W. C., Bhatia T. K. (red.), *The new handbook of second language acquisition*. Bingley, United Kingdom: Emerald, str. 323-346.
- Dewaele J-M. (2011), *Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use* (w) „Anglistik: International Journal of English Studies”, nr 22.1, str. 23-42.

- Dewaele J-M., Petrides K. V., Furnham A. (2008), *Effects of trait Emotional Intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals. A review and empirical investigation* (w) „Language Learning”, nr 58(4), str. 911-960.
- Dewaele J., Alfawzan M. (2018), *Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance?* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8(1), str. 21-45.
- Dewaele J-M, Li Ch. (2018), *Editorial* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8(1), str. 15-19.
- Doliński D. (2000), *Emocje, poznanie i zachowanie* (w) Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, str. 367-394.
- Doughty C. J. (2013), *Optimizing post-critical-period language learning* (w) Granena G., Long M.H. (red.), *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Amsterdam: John Benjamins, str. 153-175.
- Doughty C. J., Campbell S. G., Mislevy M. A., Bunting M. F., Bowles A. R., Koeth J. T. (2010), *Predicting near-native ability: The factor structure and reliability of Hi-LAB* (w) Prior M. T., Watanabe Y., Lee S-K. (red.), *Selected proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, str. 10-31.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei Z. (2009), *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei Z. (2010), *The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective* (w) Macaro E. (red.), *Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum, str. 247-267.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*. New York, London, Routledge.
- Ehrman M. E. (2008), *Personality and good language learners* (w) Griffiths C. (red.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 83-99.
- Ehrman M. E., Oxford R. L. (1995), *Cognition plus: correlates of language learning success* (w) „Modern Language Journal”, nr 7(1), str. 67-89.
- Erard M. (2012), *Babel no more. In search for the world's most extraordinary language learners*. New York, NY: Free Press.
- Forsberg Lundell F., Sandgren M. (2013), *High-level proficiency in late L2 acquisition: Relationships between collocational production, language*

- aptitude and personality* (w) Granena G., Long M. H. (red.), Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment. Amsterdam: John Benjamins.
- Gagné F. (2005), *From gifts to talents: The DGMT as a developmental model* (w) Sternberg R., Davidson J. (red.), Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, str. 98-120.
- Goleman D. (1996), *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Granena G., Long M. H. (2013), *Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate attainment in three linguistic domains* (w) „Second Language Research”, nr 29.1, str. 311-343.
- Gregersen T., P. D. MacIntyre (2014), *Capitalizing on language learners' individuality. From premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Griffiths C. (red.) (2008), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hu X., Reiterer S. (2009), *Personality and pronunciation talent in second language acquisition* (w) Dogil G., Reiterer S. (red.), Language talent and brain activity. Trends in applied linguistics 1. Berlin, New York, NY: Mouton de Gruyter, str. 97-130.
- Hu X., Ackermann H., Martin J. A., Erb M., Winkler S., Reiterer S. (2013), *Language aptitude for pronunciation in advanced second language (L2) Learners: Behavioural predictors and neural substrates* (w) „Brain and Language”, nr 127.3, str. 366-376.
- Hyltenstam K., (red.) (2016), *Advanced proficiency and exceptional ability in second language*. Boston/Berlin: Mouton de Gruyter.
- LeDoux J. (1996), *The emotional brain*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Linck J. A., Hughes M. M., Campbell S. G., Silbert N. H., Tare M., Jackson S. R., Doughty C. J. (2013), *Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency* (w) „Language Learning”, nr 63.3, str. 530-566.
- Long M. H. (2013), *Maturational constraints on child and adult SLA* (w) Granena G., Long M. H. (red.), Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment. Amsterdam: John Benjamins, str. 3-41.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., Mercer, S. (2016), *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters
- McCrae R., Costa, P. (2003), *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (wydanie drugie). New York: Guilford Press.
- Moyer A. (1999), *Ultimate attainment in L2 phonology* (w) „Studies in Second Language Acquisition”, nr 21, str. 81-108.
- Moyer A. (2007), *Empirical considerations on the age factor in L2 phonology* (w) „Issues in Applied Linguistics”, nr 15(2), str. 109-127.

- Moyer A. (2014), *What's age got to do with it? Accounting for individual factors in second language accent* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching. Special issue: Age and more”, nr 4.3, str. 443-464.
- Mystkowska-Wiertelak A. (2008), *The use of grammar learning strategies among secondary school students* (w) Pawlak M. (red.), *Investigating English language learning and teaching*. Poznań – Kalisz: Adam Mickiewicz University Press, str. 139-148.
- Pawlak M. (2017), *Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne* (w) „Neofilolog”, nr 48, str. 9-28.
- Pavelescu L. M., Petrić B. (2018), *Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8(1), str. 73-101.
- Pimsleur P. (1966), *Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ramírez-Esparza N., Gosling S. D., Benet-Martínez V., Potter J. P., Pennebaker J. W. (2006), *Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching* (w) „Journal of Research in Personality”, nr 40, str. 99-120.
- Robinson P. (2002), *Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy* (w) Robinson P. (red.), *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia, PA: John Benjamins, str. 113-133.
- Robinson P., Ellis N. C. (2008), *Conclusion: Cognitive linguistics, second language acquisition and L2 instruction – issues for research* (w) Robinson P., Ellis N. C. (red.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York/London: Routledge, str. 489-545.
- Rota, G., Reiterer S. (2009), *Cognitive aspects of pronunciation talent* (w) Dogil G., Reiterer S. (red.), *Language talent and brain activity. Trends in applied linguistics 1*. Berlin, New York, NY: Mouton de Gruyter, str. 67-112.
- Schumann J. H. (2004), *The neurobiology of aptitude* (w) Schumann J. H. (red.), *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, str. 7-23.
- Serafini, E. J. (2017), *Exploring the dynamic long-term interaction between cognitive and psychosocial resources in adult second language development at varying proficiency* (w) „The Modern Language Journal”, nr 101, str. 369-390.
- Siek-Piskozub T. (2016), *The compatibility of positive psychology and the Ludic strategy in foreign language education* (w) „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics”, nr 43(1), str. 97-106.
- Snow R. E. (1987), *Aptitude complexes* (w) Snow R., Farr M. (red.), *Aptitude, learning and instruction, cognitive process analyses of aptitude* (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, str. 11-34.

- Suzuki Y., DeKeyser R. (2017), *Exploratory research on second language practice distribution: An Aptitude × Treatment interaction* (w) „Applied Psycholinguistics”, nr 38 (1), str. 27-56.
- Wong P., Morgan-Short K., Ettliger M., Zheng J. (2012), *Linking neurogenetics and individual differences in language learning: The dopamine hypothesis* (w) „Cortex”, nr 48, str. 1091-1102.
- Zychowicz K., Biedroń A., Pawlak, M. (2016), *Polish Listening SPAN: A new tool for measuring verbal working memory* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 7(4), str. 601-618.