

*Elżbieta Danuta
Lesiak-Bielawska*

Uniwersytet Muzyczny im. Fr. Chopina w Warszawie

**SONDAŻ
DIAGNOSTYCZNY
W BADANIACH NAD
ROLĄ RÓŻNIC
INDYWIDUALNYCH
W PROCESIE AKWIZYCJI
JĘZYKOWEJ**

**Diagnostic surveys in research on the role of individual
learner differences in the process of foreign/second
language acquisition**

This article discusses the most popular diagnostic instruments employed when exploring the role of individual learner differences in foreign/second language acquisition. It thus focuses on the advantages and disadvantages of the quantitative research tradition, which relying on data recorded in numerical form, resorted to various inventories, but most importantly questionnaires designed for a specific research objective. In spite of their obvious drawbacks, highly structured questionnaires do not in any way seem to be devoid of certain research merits. However, since quantitative and qualitative research approaches represent different ways of thinking about and understanding the surrounding world, it is more advisable to adopt compromise in research, which will enable the researcher to place the phenomenon explored in a wider perspective.

1. Pojęcie różnic indywidualnych i ich rola w badaniach nad akwizycją językową

Różnice indywidualne określane są jako te „cechy, pod względem których indywidualne organizmy wykazują istotne różnice” (Reber i Reber 2001:348, tłum. autorki) i obejmują trzy podstawowe grupy czynników:

- **zdolności** (inteligencja, zdolności językowe),
- **skłonności** (styl uczenia się, motywację, poziom lęku, przekonania uczącego się, itd.),
- **strategie uczenia się** (Lesiak-Bielawska 2008a).

Zainteresowanie ich rolą w procesie akwizycji językowej stanowi jedną z ważniejszych tendencji współczesnej glottodydaktyki i wynika z jej ukierunkowania na proces nabywania przez jednostkę sprawności komunikacyjnych w języku obcym oraz na uwarunkowania tego procesu. Wiedza dotycząca wpływu indywidualnych cech uczącego się na sukces lub niepowodzenie w nauce języka obcego ułatwia racjonalny dobór procedur nauczania i pozwala zoptimalizować proces dydaktyczny.

W badaniach nad akwizycją językową zainteresowanie tym zagadnieniem przypada na lata 60. XX w., i początkowo koncentruje się na zdolnościach językowych i motywacji (Cohen i Dörnyei 2002). Poczynając od połowy lat 70., jak i na przestrzeni lat 80. i 90., zainteresowanie badaczy zaczyna się skupiać na strategiach uczenia się. Z czasem, do tej wstępnej listy różnic indywidualnych dołączone zostają także inne zmienne, np. style uczenia się (zob. Skehan 1989; 1991).

Poczynając od II połowy lat 70. XX w. można zauważyć radykalną zmianę nastawienia do zagadnienia własności indywidualnych uczącego się (Horwitz 2000). Wcześniejsze zainteresowanie tą tematyką doprowadziło do skonstruowania baterii testów, np. *the Modern Language Aptitude Test (MLAT)*, Carroll i Sapon 1959), pozwalających określić zdolności językowe uczącego się. Jednak dopiero badania nad strategiami uczenia się JO/J2 czy motywacją pozwoliły odpowiedzieć na pytanie, dlaczego sukces w nauce JO/J2 nie jest udziałem wszystkich uczących. Zachodzące zmiany, związane ze wzrostem zainteresowania autonomią uczącego się, zapoczątkowały zgoła odmienne podejście do roli różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej. Przyczyniły się również do zastąpienia wartościujących określeń stosowanych w odniesieniu do cech uczącego się, np. „zły” „dobry”, „umotywowany” „nieumotywowany” innymi, czysto fachowymi terminami, takimi jak np. „wizualny”, „audytywny”, „umotywowany instrumentalnie/integracyjnie”, itd.

Jak zauważa R. Ellis (2004), różnice indywidualne stanowią jeden z głównych nurtów badań nad akwizycją językową poczynając od lat 70. XX w. Ich wpływowi na proces przyswajania JO/J2 poświęcono wiele artykułów opublikowanych na łamach, m.in. *Language Learning* czy *the Modern Language Journal* oraz kilka pozycji monograficznych, np. P. Skehan (1989, 1996) i Z. Dörnyei (2001, 2005). Zawarte w nich wyniki dają jednak dość fragmentaryczny obraz

tej problematyki, z uwagi na fakt, że zagadnienie oddziaływania własności indywidualnych uczącego się na proces przyswajania języka obcego/drugiego podejmowane było często poza głównym nurtem badań nad akwizycją językową (Ellis 2004).

2. Kwestionariusze ankiet podstawą podejścia ilościowego

Jak dotąd badania nad rolą różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej opierały się w znacznej mierze na podejściu ilościowym. Jego podstawę stanowiła metoda sondażu diagnostycznego realizowana w formie pisemnej. Zaprojektowane specjalnie do tego celu kwestionariusze ankiet wykorzystywały głównie pytania zamknięte, a odpowiedzi do nich z reguły przybierały formę pięciostopniowej skali Likerta. Znalazły one przede wszystkim zastosowanie do pomiaru poziomu lęku językowego, zdiagnozowania indywidualnych preferencji w zakresie stylu uczenia się czy określenia najczęściej stosowanych strategii uczenia się języka obcego. Uzyskany za ich pośrednictwem materiał badawczy poddawany był analizie wykorzystującej statystyczną korelację do oceny siły zależności między zmiennymi, tj. badanymi cechami indywidualnymi uczącego się np. strategiami uczenia się języka obcego, a globalną miarą biegłości językowej. Kwestionariusze te omawiane są poniżej w ww. kolejności.

Zastosowanie kwestionariuszy w badaniach nad rolą różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej stanowi kwestię dość kontrowersyjną. Wielość i różnorodność stworzonych do tego celu inwentarzy różnic indywidualnych pokazuje, ile uwagi i wysiłku poświęcono na ich projektowanie. Niemniej jednak badacze wyrażają szereg wątpliwości co do wiarygodności tego instrumentu. Jednym z zasadniczych powodów ich sceptycyzmu jest istnienie odmiennych konceptualizacji określonych indywidualnych zmiennych, np. lęku językowego czy motywacji. E. K. Horwitz *et al.* (1986) przedstawiają lęk jako wewnętrzny stan wynikający z sytuacji, w której uczący się uświadamia sobie swoje deficyty w zakresie wiedzy językowej. Leżący u podstaw tej koncepcji kwestionariusz, określany jako skala lęku na lekcji języka obcego, mierzy stopień i źródła lęku uczących się w warunkach formalnych. Zawiera on 33 stwierdzenia, które odnoszą się do różnych sytuacji lękotwórczych w klasie, np. podczas mówienia, słuchania, w warunkach testowych itd. Ich prawdziwość badana jest w pięciostopniowej skali (od „całkowicie się zgadzam” do „całkowicie nie zgadzam się”).

Konstrukt stworzony przez E. K. Horwitz *et al.* (1986) różni się znacznie od propozycji P.D. MacIntyre’a i R.C. Gardnera (1994). W tej ostatniej konceptualizacji poziom lęku uczącego się jest funkcją bardziej lub mniej sprawnego radzenia sobie z przetwarzaniem informacji językowej na każdym z trzech etapów funkcjonowania podstawowych procesów poznawczych: *input*, centralne przetwarzanie, *output*. Stworzona z myślą o tej koncepcji skala lęku składa się

z trzech subskal, z których każda zawiera 6 stwierdzeń i stosuje pięciopunktową skalę Likerta.

Wiele zastrzeżeń budzi także stworzony przez R.C. Gardnera i W.E. Lamberta (1971) konstrukt motywacji, leżący u podstaw kwestionariusza mierzącego postawy uczących się, orientację i intensywność motywacyjną (Wskaźnik Motywacji Postaw, Gardner 1985). Ta koncepcja motywacji była wielokrotnie kwestionowana z uwagi na swój unilateralny i dość statyczny charakter. Postulując bowiem związek między afektywnym aspektem motywacji, tj. postawami, a wynikami w nauce nie uwzględnia faktu, że motywacja do nauki języka obcego może również wynikać z sukcesu odniesionego w jej trakcie (Oxford i Nyikos 1989) oraz pozostawać pod wpływem oddziaływania nań całej gamy wewnętrznych i zewnętrznych czynników (Dornyei 2005).

Badacze kwestionują dodatkowo zakres koncepcyjny proponowanych konstruktów różnic indywidualnych, np. stylu uczenia. Po zapoznaniu się z obszerną literaturą przedmiotu dotyczącą tej własności uczącego się ma się wrażenie, iż pojęcie „stylu uczenia” odnosi się do dość rozległej gamy orientacji uczenia się, poczynając od czterech sensorycznych preferencji (Kinsella 1995a,b), poprzez preferencje poznawcze (*Wskaźnik Typu Psychologicznego Myers-Briggs*, ang. *Myers-Briggs Type Indicator, MBTI*, Myers i MaCaulley, 1985), a kończąc na preferencjach zarówno na poziomie psychologicznym, jak i behawioralnym (zob. Cohen, Oxford i Chi 2001).

Kolejne wątpliwości co do zastosowania kwestionariuszy do celów badawczych wynikają z nieuwzględnienia w nich faktu współzależności wielu różnic indywidualnych, np. strategii uczenia się i preferencji w zakresie stylu uczenia się, ich wzajemnego oddziaływania oraz zależności od kontekstu/zadania. Zakłada się bowiem, że zadanie językowe, styl uczenia się, strategie stanowią rodzaj triady, w której każdy z elementów składowych oddziałuje na pozostałe (Lesiak-Bielawska 2008b). Ten właśnie rodzaj interakcji indywidualnych zmiennych nie został uwzględniony przy projektowaniu niektórych kwestionariuszy, co podważa ich wiarygodność, jak i zastosowanie do celów badawczych.

Powszechnie stosowany od lat *Inwentarz strategii uczenia się języka obcego* (*Strategy Inventory for Language Learning, SILL*, 1989 wersja 5.1) należy do takich właśnie instrumentów pomiarowych. Większość wyszczególnionych w nim strategii wydaje się funkcjonować w bardzo ogólnym kontekście przyswajania języka obcego, np. „Ucząc się języka obcego, staram się myśleć w tym języku.” Tylko niektóre z nich odnoszą się do sformułowanych dość ogólnikowo specyficznych sytuacji uczenia się, np. „Przyswajając nowy materiał językowy, streszczam go” czy indywidualnych preferencji w zakresie stylu uczenia się, np. „Aby zrozumieć znaczenie nowych słów, analizuję ich części składowe, tj. rdzeń, przedrostki, przyrostki.” Zdecydowana większość wymienionych tu strategii nie wydaje się jednak wykazywać jednoczesnego związku z określoną sytuacją uczenia się, np. czytaniem czy uczeniem się słownictwa, itd. a konkretną cechą indywidualną uczącego się, np. stylem uczenia się. W związku

z powyższym, wydaje się, że zastosowanie w nim wskaźników częstotliwości, od *zawsze* do *prawie nigdy*, w celu określenia najczęściej stosowanych strategii uczenia się języka obcego nie jest najlepszym rozwiązaniem. Nie pozwala bowiem stwierdzić, do jakiego stopnia dana strategia stosowana jest przez konkretną jednostkę w określonej sytuacji uczenia się.

Omówione wyżej niedociągnięcia kwestionariusza zaprojektowanego przez R.L. Oxford (1989) powodują, że inicjując projekty badawcze w zakresie konkretnych sprawności językowych (np. mówienia) i powiązanych z nimi strategii, badacze zmuszeni są tworzyć własne instrumenty pomiarowe (zob. Cohen i Weaver 1997). Inwentarze te znacznie wykraczają poza ramy ogólnych klasyfikacji strategii zaproponowanych przez R.L. Oxford (1990) czy M.J. O'Malley i A.U. Chamot (1990, 1994) pomimo, że projektowane są w oparciu o te taksonomie.

3. Podsumowanie

Podsumowując można powiedzieć, że metody badawcze wykorzystujące sondaż diagnostyczny w formie pisemnej nie zawsze należą do najbardziej fortunnych. Do przedstawionych już wątpliwości dotyczących rzetelności danych zebranych za pośrednictwem omówionych wyżej narzędzi badawczych, dodać można zastrzeżenia dotyczące zastosowania inwentarzy w ogóle. Może oznaczać to kwestionowanie wiarygodności zebranego przy ich pomocy materiału badawczego, z uwagi na szereg indywidualnych zmiennych wywierających większy lub mniejszy wpływ na prawdziwość udzielonych odpowiedzi. Do najczęściej wymienianych należy poziom rozwoju kognitywnego uczących się oraz wynikająca zeń umiejętność refleksji i oceny indywidualnych procesów uczenia się. Przyjęcie założenia, że uczący się dysponuje odpowiednim wglądem w te procesy nie gwarantuje bynajmniej prawdziwości otrzymanych danych. Respondent musi również wykazać się chęcią ujawnienia badaczowi konkretnych informacji o sobie (Eliason 1995).

Na uwagę zasługuje też często lekceważony czynnik, a mianowicie sprawność czytania ze zrozumieniem wśród respondentów. Zastosowanie kwestionariusza zakłada jednorodny poziom umiejętności czytania wśród badanych. Takie założenie bywa nierzadko złudne i ta właśnie indywidualna zmienna może mieć wpływ na prawdziwość uzyskanych w ten sposób danych (Eliason 1995). Nie bez znaczenia wydaje się także przypadkowy charakter części zebranego materiału badawczego, co wynika z ograniczeń czasu przeznaczanego na wypełnianie ankiet (Prokop i Wiśniewska 2002).

Kolejne dość istotne zastrzeżenie dotyczące kwestionariuszy stosowanych w badaniach nad rolą różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej odnosi się do liczby wykorzystanych przez badaczy inwentarzy mierzących konkretną cechę. Jak wynika z przedstawionego wyżej omówienia, w badaniach nad różnicami indywidualnymi wykorzystano wiele różnych instrumentów do

pomiaru tej samej indywidualnej zmiennej, np. stylu poznawczego/uczenia się, lęku, itd. Wydaje się, że podchodząc w ten sposób do zagadnienia, badacze dokonali swego wyboru. Próbując rozwiązać problemy związane z brakiem wiarygodności pewnych omówionych wyżej instrumentów, nie uwzględnili faktu, iż ten rodzaj podejście do zagadnienia uniemożliwia porównanie końcowych wyników różnych projektów badawczych.

Z drugiej zaś strony, zastosowanie ustrukturyzowanych ankiet nie jest pozbawione pewnych plusów. Zastosowanie w formie pisemnej metody sondażu diagnostycznego do celów badawczych jest zdecydowanie mniej czasochłonne od jej formy ustnej, tj. wywiadów. Wydaje się również, że nabiera szczególnego znaczenia w badaniach nad rolą różnic indywidualnych, z których większość odnosi się do wewnętrznych procesów i stanów, np. strategie, lęk, motywacja, itd., a więc nie zawsze daje się uchwycić za pomocą bezpośredniej obserwacji czy auto-observacji.

Ta metoda badawcza jest także nie do zastąpienia jako narzędzie weryfikacji hipotez oraz, gdy w badaniu uczestniczy dość liczna grupa respondentów (Cohen i Scott 1996). Ustrukturyzowane ankiety pozwalają badaczowi nie tylko uzyskać obszerny materiał badawczy, ale i kontrolować zbieranie danych. Dają bowiem możliwość uzyskania odpowiedzi na zadane pytania w ustalonym z góry porządku i stosownie do zaproponowanego schematu koncepcyjnego. Uzyskane w ten sposób dane są jednorodnie zorganizowane dla wszystkich badanych i nadają się do obróbki statystycznej. Wydaje się, że ten właśnie fakt przyczynił się do ogromnej popularności analizy korelacyjnej, jako najczęściej stosowanej przez badaczy metody obróbki uzyskanego za pośrednictwem kwestionariuszy ankiet materiału badawczego. Należy jednak zwrócić uwagę na spore ograniczenia tego typu analizy, która jest w stanie wykazać jedynie fakt współwystępowania dwóch zmiennych, np. pewnych cech osobowości i osiągnięć językowych (zob. także Ellis 2004). Stwierdzenie takiej współzależności nie zawsze jednak oznacza występowanie związku przyczynowo-skutkowego między badanymi zjawiskami, tj. bezpośredniego oddziaływania jednego zjawiska na drugie. Odkryte współzależności mogą również wynikać z bezpośredniego oddziaływania na te konkretne zmienne zjawiska trzeciego, np. kontekstu edukacyjnego, zadania językowego, itd., a zbadanie takich związków między czynnikami wydaje się jednak pozostawać poza zasięgiem analizy statystycznej wykorzystującej korelację. Pozornie wydawać się może, że najlepszym sposobem rozwiązania tego problemu jest zastosowanie metod statystycznych, ułatwiających rozumienie potencjalnych przyczyn związków korelacyjnych. Wykorzystanie metody znanej jako analizy ścieżkowe niewątpliwie pomaga w interpretacji badań o charakterze korelacyjnym. Warto jednak pamiętać, że analiza mediatora i moderatora nie daje możliwości jednoznacznego wnioskowania przyczynowo-skutkowego.

Liczne ograniczenia wynikające z zastosowania w formie pisemnej sondażu diagnostycznego, stanowiącego podstawę badań o charakterze ilościowym,

nie zniechęcają naukowców i adeptów nauki do korzystania z tego typu podejścia w inicjowanych projektach badawczych. Niemniej jednak, z uwagi na wymienione wyżej mankamenty, niektórzy badacze zgłaszają postulaty sugerujące korzystanie wyłącznie z badań jakościowych (zob. Spielmann i Radnofsky 2001). Ich stanowisko wydaje się z jednej strony jak najbardziej uzasadnione, gdyż ten rodzaj badań pozwala na głębsze zrozumienie zjawisk, jak i interpretację, uwzględniającą oddziaływanie szerszego kontekstu na badane zmienne. Jak dowodzą wyniki wczesnych badań nad lękiem (Bailey 1983 za Dörnyei 2005), etnograficzne studium G. Spielmanna i M.L. Radnofsky'ego (2001) czy też projekt badawczy E. Piechurskiej-Kuciel (2008), lęk nie może być wyłącznie badany w kategoriach ilościowych, tj. jako mniej lub bardziej intensywny. Przeprowadzone – jak do tej pory – nieliczne badania sugerują, że jednostkowy poziom lęku językowego może się zmieniać wraz z oddziaływaniem na uczącego się następujących zmiennych:

- cech osobowości, np. introwersji (Dewaele 2002),
- szeregu czynników osobistych, np. płeć, miejsce zamieszkania, poziom symptomów dysleksji rozwojowej, lęku ogólnego i depresji (Piechurska-Kuciel 2008),
- całej gamy czynników zewnętrznych tworzących określone sytuacje lękotwórcze, np. wielokulturowe środowiska (MacIntyre 1995 za Dörnyei 2005), jak i wielu czynników edukacyjnych, np. oceny końcowe, wsparcie nauczyciela, poziom trudności zadań językowych itd. (Piechurska-Kuciel 2008),

Dowodzą one zatem, że ta różnica indywidualna ma również swój wymiar jakościowy. W tym miejscu wypada też dodać, że lęk nie zawsze ma charakter wyłącznie negatywny, np. lęk euforyczny (pozytywny) (zob. Spielmann i Radnofsky 2001).

Te nieliczne badania pokazują, jak trudno jest uchwycić oddziaływanie dynamicznych zmiennych indywidualnych takich jak, np. lęk czy motywacja, na proces akwizycji językowej jedynie przy zastosowaniu kwestionariuszy. Jednak z drugiej strony, stanowisko postulujące korzystanie wyłącznie z badań o charakterze jakościowym nie wydaje się bynajmniej do końca zasadne. Opowiadając się wyłącznie za nim, nie bierzemy pod uwagę faktu, że badania zyskują większą wiarygodność, gdy zjawiska eksplorowane są z wielu stron, za pomocą różnych metod i technik badawczych, przy wykorzystaniu różnorodnych narzędzi. Podsumowując swe badania nad lękiem językowym u uczniów liceum ogólnokształcącego, E. Piechurska-Kuciel (2008:299) stwierdza, że: „połączenie badań jakościowych z zastosowaniem perspektywy (...) opartej na badaniach ilościowych umożliwia przedstawienie lęku językowego jako dynamicznego procesu rozwojowego o znacznym stopniu uogólnienia, z jednoczesnym uwzględnieniem wymiaru osobistej traumy związanej z doświadczeniem silnego stresu występującego podczas nauki języka obcego w szkole”.

Takie podejście do badań nad lękiem umożliwia ukazanie tego zjawiska jako złożonego wielosystemowego procesu, który – z jednej strony – jest podatny na interakcje szeregu zmiennych, odnoszących się do całej gamy cech osobistych uczącego się (własności demograficzne i psychologiczne nastolatka), a z drugiej – do czynników środowiska edukacyjnego, zarówno w skali mikro (szkoła, rodzina), jak i makro (tło społeczne, orientacje kulturowe i ideologiczne).

Badania, jak te wyżej wspomniane dowodzą, że wnikając w rolę różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej, bardziej wskazane byłoby inicjowanie projektów badawczych o charakterze mieszanym, a więc łączącym podejście ilościowe z jakościowym. Za pośrednictwem tego pierwszego bowiem – przedstawiając pewne wskaźniki i zmienne, dokonujemy ilościowego opisu i analizy konkretnego zjawiska. Ich swoiste uzupełnienie stanowi analiza jakościowa, która pozwala nam na pełniejsze i bardziej dogłębne zrozumienie badanego czynnika. Przyjmując zatem założenie, że każda z tych tradycji badawczych reprezentuje inny sposób myślenia o świecie i jego rozumienia, wydaje się, iż ten swoisty kompromis badawczy daje szerszy obraz badanego zagadnienia i pozwala na nie spojrzeć z różnych perspektyw. Nie zapominajmy jednak, że triangulacja czyli połączenie metod i narzędzi badawczych, zwiększając znacznie obiektywność i rzetelność materiału empirycznego, czyni jego zdobywanie żmudnym i zdecydowanie bardziej czasochłonnym.

BIBLIOGRAFIA

- Carroll, J.B., Sapon, S. 1959. *The Modern Languages Aptitude Test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Cohen, A.D., Dörnyei, Z. 2002. "Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies." (w) *An Introduction to Applied Linguistics*: 170–190, (red. N. Schmitt). London: Edward Arnold.
- Cohen, A.D., Oxford, R.L., Chi, J.C. 2002. *Learning Style Survey*. The SBI Institute, June, 2001, także: <http://carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html> DW 10.05.2008.
- Cohen, A.D., Scott, K. 1996. "A synthesis of approaches to assessing language learning strategies." (w) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*: 89–106. (red. R.L. Oxford). Honolulu: Hawaii University Press.
- Dewaele, J.M., 2002. "Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production." *International Journal of Bilingualism*, 6: 23–39.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Eliason, P.A. 1995. "Difficulties in cross-cultural learning styles assessment." (w) *Learning Style in the ESL/EFL Classroom*: 19–33. (red. J.M. Reid). Boston: Heinle and Heinle.
- Ellis, R. 2004. "Individual differences in second language learning", (w) *The Handbook of Applied Linguistics*: 525–551, (red. A. Davies, C. Elder). Oxford: Blackwell.
- Horwitz, E. K. 2000. "It ain't over till it's over. On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables." *Modern language Journal*, 84/2: 256–259.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. Cope, J., 1986. "Foreign language classroom anxiety." *Modern Language Journal*, 70: 125–132.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Kinsella, K. 1995a. "Perceptual learning preferences survey", (w) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*: 221–231, (red. J.M. Reid). Boston: Heinle and Heinle.
- Kinsella, K. 1995b. „Understanding and empowering diverse learners in the ESL classroom”, (w) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*: 170–194, (red. J.M. Reid). Boston: Heinle and Heinle.
- Lesiak-Bielawska, E.D. 2008a. „Różnice indywidualne i ich role w procesie akwizycji językowej.” *Języki Obce w Szkole* numer specjalny 6: 15–26.
- Lesiak-Bielawska, E.D. 2008b. "The relationship between learning style preferences and reading strategy use in English as a foreign language." *Glottodidactica XXXIV*: 93-103. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. 1994. "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language." *Language Learning*, 44: 283–305.
- Myers, I.B., McCaulley, M.H. 1985. *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge/New York: CUP.
- Chamot, A.U., O'Malley, J.M. 1994. *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Addison Wesley Longman.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L., Nyikos, M. 1989. "Variables affecting choice of language learning strategies by university students." *The Modern Language Journal* 73/3: 291–300.
- Piechurska-Kuciel, E. 2008. *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Prokop, I., Wiśniewska D. 2002. "Metodologia i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie." (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*: 109–128, (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Reber, A.S., Reber, E.S. 2001. *The Penguin Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books Ltd.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. 1991. "Individual differences in second language learning." *Studies in Second Language Acquisition*, 13/2: 275–298.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spielmann, G., Radnofsky, M.L. 2001. "Learning language under tension: New directions from a qualitative study." *Modern language Journal*, 85/2: 259–278.
- Weaver, S.J., Cohen, A.D. 1997. *Strategies-Based Instruction: A Teacher Training Manual. CARLA Working Papers Series 7*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.