

*Mirostaw Pawlak*

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Kaliszu  
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie  
<https://orcid.org/0000-0001-7448-355X>  
[pawlakmi@amu.edu.pl](mailto:pawlakmi@amu.edu.pl)

*Joanna Zawodniak*

Uniwersytet Zielonogórski  
<https://orcid.org/0000-0002-3219-145X>  
[j.zawodniak@in.uz.zgora.pl](mailto:j.zawodniak@in.uz.zgora.pl)

*Mariusz Kruk*

Uniwersytet Zielonogórski  
<https://orcid.org/0000-0001-5297-1966>  
[mkruk@uz.zgora.pl](mailto:mkruk@uz.zgora.pl)

## *Znaczenie determinacji w nauce języka angielskiego jako obcego na poziomie zaawansowanym*

The role of determination in learning English  
as a foreign language at an advanced level

Second language acquisition (SLA) researchers have long been engaged in investigating the effect of a range of learner individual differences (IDs) (e.g., motivation, anxiety and aptitude) on L2 learning and achievement. At the same time, there are no more than a few studies focusing on learner personality and its place in SLA as well as the relationship between personality traits and other ID variables. One such underappreciated and thus poorly recognized personality trait is grit, understood as a combination of perseverance and passion for long-term goals. The present paper reports a study in which grit was investigated among advanced university students majoring in English with the help of a language-specific grit scale and semi-structured interviews. The empirical considerations are preceded by a handful of theoretical comments on the nature of grit and related research

that was conducted to date. The paper ends with the discussion of future research directions and possible pedagogical implications.

Keywords: grit, individual differences, personality, perseverance, long-term goals

Słowa kluczowe: determinacja, różnice indywidualne, osobowość, wytrwałość, cele długofalowe

## 1. Wstęp

Nauka języka obcego jest procesem, na który oddziałuje szerokie spektrum zmiennych indywidualnych, takich jak między innymi strategie uczenia się, motywacja czy lęk językowy. Zostały już one wnikliwie opisane i przebadane (np. Kruk, Zawodniak, 2018; Pawlak, 2011, 2017, 2020; Ushioda, 2009; Waninge, Dörnyei, de Bot, 2014; Woodrow, 2006), czego nie można powiedzieć o osobowości ucznia, która na gruncie dydaktyki języków obcych pozostaje zbiorem niewystarczająco zdefiniowanych i opisanych konstruktów (np. ekstrawersja/introwersja, neurotyczność, determinacja) (Dewaele, Furnham, 1999; Robinson, Gabriel, Katchan, 1994; Tabandeh, Plonsky, Teimouri, 2018). Jednocześnie badacze (np. Dewaele, 2009) podkreślają, że różne zachowania uczących się, wynikające z ich cech osobowościowych, mogą oddziaływać na proces przyswajania języka, co sprawia, że warto tej kwestii poświęcić więcej uwagi w rozważaniach zarówno empirycznych, jak i teoretycznych.

Jedną ze stosunkowo nowych różnic indywidualnych omawianych w kontekście uczenia się i nauczania języka obcego jest *determinacja* (ang. *grit*), która stanowi główny przedmiot tego artykułu. Zostanie w nim omówione badanie przeprowadzone wśród studentów I, II i III roku filologii angielskiej, którego celem było określenie stopnia, w jakim uczący się są zdeterminowani do realizacji swoich zamierzeń w odniesieniu do nauki języka obcego na poszczególnych latach studiów. Dane badawcze zebrano za pośrednictwem kwestionariusza osobowego, skali pomiaru determinacji w nauce języka obcego (Teimouri, Plonsky, Tabandeh, 2020), a także częściowo ustrukturyzowanego wywiadu. Rozważania empiryczne poprzedzi krótki przegląd literatury przybliżający teoretyczne uwarunkowania konstruktów determinacji i zarysowujący przeprowadzone do tej pory w tym zakresie badania.

## 2. Przegląd literatury

Pojęcie determinacji wyrosło na gruncie psychologii społecznej, a jego geneza sięga przełomu XIX i XX wieku, kiedy to różni autorzy (Cox, 1926; Galton, 1892;

James, 1907) poddali analizie biografie wybitnych jednostek (tj. sędziów, mężów stanu, naukowców, muzyków, malarzy) i w rezultacie doszli do wniosku, że ich sukces był nie tylko efektem szczególnych uzdolnień, lecz również zapamiętania, wiary we własne umiejętności, siły charakteru, gotowości do podejmowania wysiłku i wytrwałości. Refleksje te znalazły potwierdzenie w badaniach prowadzonych wiele lat później (np. Ericsson, Charness, 1994; Howe, 1999), które pokazały, że wytrwałość, pracowitość i systematyczne zaangażowanie w wykonywanie długoterminowych zadań jest co najmniej tak samo istotne, jak iloraz inteligencji i wrodzone zdolności. Chociaż wszystkie wymienione tu cechy mają wiele wspólnego z determinacją, konceptualizacja tego terminu nastąpiła dopiero u progu XXI stulecia.

W 2007 roku zespół naukowców amerykańskich (Duckworth i in., 2007) wprowadził do psychologii społecznej pojęcie *determinacji*, definiując je jako połączenie wytrwałości z upodobaniem do realizacji celów długofalowych. Dwa główne elementy składowe determinacji to wytrwałość w podejmowanym wysiłku i stałość odczuwanego zainteresowania. Jednostki charakteryzujące się determinacją w swoim postępowaniu przyjmują optykę maratonu, co oznacza, że w sytuacjach wywołujących znudzenie i rozczarowanie utrzymują dotychczasowy kierunek podjętych działań, konsekwentnie i wytrwale dążąc do realizacji swoich zamierzeń. Z przeprowadzonych przez psychologów społecznych badań (Duckworth i in., 2007; Duckworth, Quinn, 2009) wynika, że osoby o wysokim stopniu determinacji są lepiej wykształcone, otrzymują wyższe oceny w nauce i wykazują się mniejszą skłonnością do zmieniania przebiegu kariery zawodowej.

Jak już wspomniano, determinacja w nauce języka obcego jest wciąż zagadnieniem słabo rozpoznany, szczególnie w polskiej przestrzeni edukacyjnej, w której, według wiedzy autorów niniejszego artykułu, do tej pory nie podjęto jeszcze żadnej próby zbadania tego fenomenu. Z tego względu na pewno warto przyrzeć się dostępnym w tym zakresie danym empirycznym głównie odnoszącym się do języków angielskiego i japońskiego. Z badania przeprowadzonego przez Lake (2013) wynika, że bardziej zdeterminowane jednostki uczą się języka docelowego z większym zainteresowaniem, z większą nadzieją na sukces i przekonaniem o własnych możliwościach, chętnie poświęcając temu procesowi czas i wytrwale wkładając sporą ilość wysiłku w wykonywanie związanych z nim zadań (Lake, 2013). Z kolei, Changlek i Palanukulwong (2015) wykazali, że determinacja jest pozytywnie skorelowana z motywacją uczących się, natomiast negatywnie skojarzona z ich lękiem językowym oraz że istnieje ścisła, pozytywna zależność między stopniem determinacji a osiągnięciami w nauce języka. W następnym badaniu dotyczącym determinacji w kontekście edukacji językowej, Kramer, McLean i Martin (2018) udowodnili, że zmienna ta może mieć także pozytywny wpływ na przyswajanie

słownictwa i nawyki w czytaniu. Na uwagę zasługuje również badanie Sudiny i Plonsky'ego (2020) zgłębiające związek występujący między determinacją a biegłością w językach drugim i trzecim, osiągnięciami w nauce i lękiem językowym. Uzyskane wyniki pokazują pozytywną i silną korelację między determinacją w opanowywaniu języka a biegłością w nim, pozytywną, choć w bardziej umiarkowanym stopniu, korelację między determinacją a zdobytymi osiągnięciami i jednocześnie negatywną zależność między tym konstruktami a lękiem językowym. Natomiast badanie przeprowadzone przez Teimouri i in. (2020) pozwoliło, podobnie, jak u Changleka i Palanukulwong (2015), na wskazanie pozytywnej relacji między determinacją a motywacją do uczenia się języka oraz, co zauważyli też Sudina i Plonsky (2020), osiągnięciami w jego nauce. Wreszcie, należy odwołać się do badania Yamashity (2018), którego celem było zgłębienie zależności zachodzącej między determinacją uczących się a osiągnięciami uzyskanymi przez nich w efekcie uczestniczenia w dwóch różnych typach zajęć: pierwszych, ściśle kontrolowanych przez nauczyciela i przeznaczonych dla osób początkujących i średnio zaawansowanych oraz drugich, będących zorientowanym na ucznia kursem czytania ekstensywnego. Analiza zebranych danych ujawniła brak wyraźnej korelacji między determinacją a osiągnięciami uczniów początkujących, podczas gdy w przypadku osób na poziomie średnio zaawansowanym była ona negatywna, natomiast u osób uczęszczających na drugi typ zajęć relacja ta okazała się pozytywna.

Niedobór badań dotyczących determinacji w nauce języka obcego należy głównie przypisać brakowi narzędzi, które umożliwiłyby wiarygodny pomiar wspomnianej zmiennej w tej konkretnej sytuacji uczenia się. Co prawda, istnieją skale badania determinacji (np. Duckworth i in., 2007; Duckworth, Quinn, 2009; Sturman, Zappala-Piemme, 2017), ale należy zauważyć, że nie są one przystosowane do specyfiki i realiów klasy językowej. Jest szansa, że ta sytuacja się zmieni, gdyż niedawno powstała pierwsza skala pomiaru tej zmiennej u osób uczących się języka obcego (Teimouri i in., 2020) i to właśnie ten inwentarz wykorzystano w niniejszym artykule.

### 3. Projekt badawczy

#### 3.1. Pytania badawcze

Przeprowadzone badanie miało na celu określenie stopnia determinacji u studentów filologii angielskiej, jak również jej przejawów. Ścisłej mówiąc, autorzy poszukiwali odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom determinacji w nauce języka angielskiego u studentów filologii angielskiej?
2. Jakie są różnice w tym zakresie między studentami I, II i III roku?
3. W jaki sposób u badanych przejawia się determinacja w nauce języka obcego i jaka jest jej dynamika?

### 3.2. Uczestnicy

W badaniach uczestniczyło 99 osób (71 kobiet i 28 mężczyzn). Byli to studenci i studentki studiów licencjackich na kierunku filologia angielska w wieku od 19 do 36 lat (średnia 21,89; odchylenie stand. 2,91). Wszyscy badani uczyli się języka angielskiego średnio przez 11,34 lat (odchylenie stand. 4,45). Średnia ocen z praktycznej nauki języka angielskiego uczestników badania wyniosła 3,87 (odchylenie stand. 0,62), a ich średnia samoocena znajomości języka angielskiego była niewiele niższa i wyniosła 3,67 (odchylenie stand. 0,55). Większość uczestników badania kontakt z językiem angielskim poza zajęciami na uczelni najczęściej miała za pomocą mediów (np. filmy, muzyka, Internet, książki). Szczegółowe dane dotyczące uczestników badania z podziałem na poszczególne lata studiów znajdują się w Tabeli 1.

Rok studiów	Płeć	Wiek średnia (odch. stand.)	Długość nauki języka angielskiego średnia (odch. stand.)	Ocena na koniec semestru/egzaminu PNJA średnia (odch. stand.)	Samoocena średnia (odch. stand.)
1	29 osób (19 kobiet i 10 mężczyzn)	20,31 (1,04)	10,59 (4,69)	4,16 (0,54)	3,59 (0,55)
2	47 osób (37 kobiet i 10 mężczyzn)	22,62 (3,75)	11,30 (4,16)	3,79 (0,61)	3,66 (0,56)
3	23 osoby (15 kobiet i 8 mężczyzn)	22,39 (1,47)	12,39 (4,70)	3,67 (0,63)	3,78 (0,52)
Ogółem	99 osób (71 kobiet i 28 mężczyzn)	21,89 (2,91)	11,34 (4,45)	3,87 (0,62)	3,67 (0,55)

Tabela 1: Charakterystyka uczestników badania.

### 3.3. Narzędzia badawcze

Dane zebrano za pomocą *kwestionariusza osobowego*, *skali pomiaru determinacji w nauce języka obcego* i *częściowo ustrukturyzowanego wywiadu*:

1. kwestionariusz osobowy dostarczył informacji dotyczących uczestników badania, takich jak: płeć, wiek, długość nauki języka angielskiego, ocena z praktycznej nauki języka angielskiego (w przypadku studentów 1 roku była to ocena semestralna, a w przypadku studentów 2 i 3 roku – z egzaminu PNJA) i samoocena;
2. skala pomiaru determinacji w nauce języka obcego (Teimouri i in., 2020) zawierała 9 twierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta (1 – zdecydowanie nie zgadzam się; 5 – zdecydowanie się zgadzam) i podzielona została na dwa komponenty:
  - wytrwałość w podejmowanym wysiłku (ang. *perseverance of effort*), na którą składało się pięć twierdzeń:
    - *Nie pozwolę, aby cokolwiek powstrzymało mnie od postępów w nauce angielskiego.*
    - *W nauce angielskiego charakteryzuje mnie pilność.*
    - *Skoro już zdecydowałem(a)m się na naukę angielskiego, nic nie jest w stanie udaremnić mi osiągnięcia tego celu.*
    - *Jeśli chodzi o angielski, jestem pracowitym uczniem.*
    - *Inwestuję wiele czasu i wysiłku w pokonywanie swoich słabszych stron w nauce angielskiego.*
  - trwałość odczuwanego zainteresowania (ang. *consistency of interest*), która obejmowała cztery twierdzenia:
    - *Myślę, że straciłem(a)m już zainteresowanie nauką angielskiego.*
    - *W przeszłości miałem(a)m obsesję na punkcie nauki angielskiego, lecz z czasem ona przeminęła.*
    - *Moje zainteresowanie nauką angielskiego zmienia się z roku na rok*
    - *Nie jestem już zainteresowany/a nauką angielskiego w takim stopniu, jak kiedyś.*
3. częściowo ustrukturyzowany wywiad przeprowadzono ze studentami drugiego (6 osób) i trzeciego (3 osoby) roku, którzy wyrazili chęć na wzięcie w nim udziału; przykładowe pytania przedstawiały się następująco:
  - *Jakie są Pani/Pana aktualne cele w uczeniu się języka angielskiego i czy różnią się one od wcześniejszych celów?*
  - *Jakie są Pani/Pana słabe punkty w znajomości (w uczeniu się) języka angielskiego?*
  - *Czy robi Pani/Pan coś, by to zmienić?*
  - *Czy Pani/Pana determinacja w uczeniu się języka angielskiego zmieniała się w trakcie uczenia się tego języka (np. była większa w szkole średniej)?*

- *Czy zauważa Pani/Pan u siebie jakieś różnice w podejściu do nauki języka angielskiego w szkole i na uczelni?*

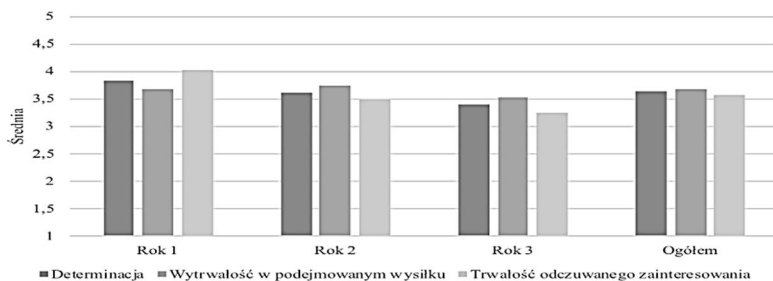
### 3.4. Analiza danych

Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej. Pierwsza polegała na wyliczeniu średnich i wartości odchylenia standardowego dla twierdzeń pochodzących ze skali pomiaru determinacji w nauce języka obcego oraz jej dwóch komponentów (tj. wytrwałości w podejmowanym wysiłku i trwałości odczuwanego zainteresowania). Dla porównania poszczególnych grup (tj. lat studiów) wykorzystano jednoczynnikową analizę wariancji (ang. *one-way ANOVA*). Druga dotyczyła danych pochodzących z częściowo ustrukturyzowanego wywiadu i obejmowała kilka etapów opisanych przez Dörnyei'a (2007: 250-257). Było to przedkodowanie, kodowanie początkowe, kodowanie drugiego stopnia i kodowanie końcowe.

## 4. Wyniki badania

### 4.1. Skala pomiaru determinacji w nauce języka obcego

Rysunek 1 i Tabela 2 przedstawiają wyniki ilościowej analizy danych dotyczącej determinacji w uczeniu się języka angielskiego w odniesieniu do badanej grupy studentów. Uzyskane rezultaty pokazują, że najbardziej zdeterminowani byli, odpowiednio, studenci pierwszego, drugiego i trzeciego roku (średnie wynosiły odpowiednio 3,83, 3,62 i 3,40). Różnice w średnich były jednak niewielkie (wyniosły one: 0,21 pomiędzy pierwszym a drugim rokiem, 0,43 pomiędzy pierwszym a trzecim rokiem i 0,22 pomiędzy drugim a trzecim rokiem) i w związku z tym okazały się statystycznie nieistotne ( $p > 0,05$ ). Warto jednak zauważyć, że, ogólnie rzecz biorąc, uczestnicy badania charakteryzowali się dość wysokim poziomem determinacji, przekraczającym lub oscylującym wokół wartości 3,5.



Rysunek 1: Zmiany w poziomie determinacji na poszczególnych latach studiów.

Rok studiów		Średnia	Odchylenie standardowe
1	L2 determinacja	3,83	0,41
	Wytrwałość w podejmowanym wysiłku	3,68	0,64
	Trwałość odczuwanego zainteresowania	4,03	0,65
2	L2 determinacja	3,62	0,71
	Wytrwałość w podejmowanym wysiłku	3,74	0,64
	Trwałość odczuwanego zainteresowania	3,48	0,98
3	L2 determinacja	3,40	0,70
	Wytrwałość w podejmowanym wysiłku	3,53	0,51
	Trwałość odczuwanego zainteresowania	3,24	1,14
Ogółem	L2 determinacja	3,63	0,65
	Wytrwałość w podejmowanym wysiłku	3,67	0,61
	Trwałość odczuwanego zainteresowania	3,58	0,98

Tabela 2: Średnia i odchylenie standardowe w determinacji i jej komponentów na poszczególnych latach studiów.

Jeśli chodzi o różnice w średnich dotyczących dwóch komponentów użytej skali (tj. wytrwałości w podejmowanym wysiłku i trwałości odczuwanego zainteresowania), przedstawiały się one w następujący sposób:

- najbardziej wytrwali w podejmowaniu wysiłku okazali się studenci drugiego roku, a najmniej roku trzeciego; różnice w średnich były jednak ponownie niewielkie (wyniosły one: 0,06 pomiędzy pierwszym a drugim rokiem, 0,15 pomiędzy pierwszym a trzecim rokiem i 0,21 pomiędzy drugim a trzecim rokiem) i statystycznie nieistotne;
- największą trwałość odczuwanego zainteresowania związanego z uczeniem się języka obcego wykazali studenci pierwszego roku, a najmniejszą trzeciego roku; różnice w średnich były zauważalne i wyniosły: 0,55 pomiędzy pierwszym a drugim rokiem, 0,79 pomiędzy pierwszym a trzecim rokiem i 0,24 pomiędzy drugim a trzecim rokiem; jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała statystycznie istotne różnice pomiędzy poszczególnymi latami studiów: ( $F(2,96) = 5,039, p = 0,008, \eta^2 = 0,09$ ); test *post hoc* (z korekcją Bonferroniego) ujawnił, że statystycznie istotne różnice wystąpiły pomiędzy 1. a 2. rokiem studiów ( $p = 0,047$ ) oraz 1. a 3. rokiem studiów ( $p = 0,010$ ).

#### 4.2. Wywiad

Analiza danych zebranych za pomocą częściowo ustrukturyzowanego wywiadu pozwoliła na wyodrębnienie dwóch kategorii, które dotyczyły: (1) świadomości słabych stron i próby ich eliminacji oraz (2) dynamiki determinacji uczenia się języka angielskiego.



### *Świadomość słabych stron i próba ich eliminacji*

Analiza danych ujawniła, że wszyscy uczestnicy wywiadu byli świadomi swoich słabych stron znajomości języka angielskiego i/lub jego uczenia się. Najczęściej wymienione przez studentów problemy związane były z różnymi brakami w znajomości podsystemów i sprawności rzeczzonego języka (np. gramatyka, słownictwo, wymowa, czytanie, słuchanie) oraz z niesystematycznością czy powolnością w jego nauce. Większość osób uczestniczących w wywiadzie była jednak zdeterminowana, aby pracować nad swoimi słabościami. I tak, na przykład, poszczególni studenci usiłowali wykonywać większą liczbę dodatkowych ćwiczeń, starali się nawiązywać kontakty z rodzimymi użytkownikami języka przez Internet, uczyli się angielskiego grając w gry komputerowe czy też wyznaczali sobie określony czas na wykonanie danego zadania. Kilkoro studentów wskazało także na planowanie swojej pracy oraz podejmowanie współpracy z koleżankami i/lub kolegami z roku (lub z pracy). Tego typu kwestie widoczne są w przykładowych wypowiedziach:

- *Jestem słaba z gramatyki, ale ciągle staram się jej nauczyć. Ćwiczę sama rozwiązując różne zadania.*
- *Jestem wolniejsza i uczenie zajmuje mi dużo czasu... planuję naukę i określam czas na wykonanie danego zadania. Realizuję punkty... skreślam je jak coś zrobić.*
- *Rozmawiam z native speakerami przez Skype.*

### *Dynamiczność determinacji w uczeniu się języka angielskiego*

Analiza danych pokazała, że determinacja w procesie uczenia się języka angielskiego nie jest konstruktem stałym, lecz podlegającym zmianom w czasie. Ogólnie rzecz ujmując, uczestnicy wywiadu nie byli wysoce zdeterminowani do nauki rzeczzonego języka w szkole, a ich poziom determinacji wzrósł wraz z rozpoczęciem studiów filologicznych. Jednakże intensywność i uwarunkowanie determinacji u poszczególnych uczestników wywiadu miały indywidualny charakter. Na przykład, jedna ze studentek była mniej zdeterminowana do nauki w szkole średniej niż po rozpoczęciu studiów. Przyczyną takiego stanu rzeczy był fakt, że nauka angielskiego w szkole nie była szczególnie wymagająca i miała charakter podręcznikowy (*w szkole było to takie książkowe*), natomiast zajęcia na studiach okazały się dla niej bardziej wymagające (*na studiach jest więcej nauki i nie jest to takie proste; im więcej wiem, tym więcej widzę, że mniej wiem*). Inna uczestniczka wywiadu scharakteryzowała siebie jako osobę bardzo zdeterminowaną do uczenia się języka angielskiego w szkole i na początku studiów, której determinacja zaczęła zmniejszać się podczas trwania nauki na uniwersytecie, aby wzrosnąć ponownie pod koniec jej trwania (*W*

*szkole uczyłam się dla siebie ... na początku studiów też, ale potem, żeby zdać egzaminy ... Teraz znowu jestem zdeterminowana i uczę się dla siebie i żeby wszystko zaliczyć.*) Dla kolejnej osoby determinacja wzrosła wyraźnie w ostatnim czasie z uwagi na zbliżające się egzaminy i potrzebę napisania pracy licencjackiej (*determinacja zdecydowanie teraz jest większa ... egzaminy i potem praca licencjacka bardziej mnie motywują.*).

Zmianom w determinacji w uczeniu się angielskiego towarzyszyły także zmiany w dążeniu do realizacji celów, jakie wyznaczali sobie uczestnicy wywiadu w trakcie trwania ich edukacji językowej. Na wcześniejszych etapach nauki studenci dążyli bowiem głównie do ogólnego rozwoju umiejętności językowych, w szczególności tych związanych z potrzebą komunikowania się; natomiast w miarę upływu czasu, a dokładniej rzecz ujmując, w trakcie trwania studiów, zaczęli dostrzegać potrzebę bardziej dogłębnej znajomości języka angielskiego (np. gramatyki, słownictwa), zwiększenia płynności w posługiwaniu się nim w mowie czy też wiązali dobrą znajomość języka z nadzieją na przyszłą pracę zawodową. Tego typu tendencje można dostrzec w następujących wypowiedziach:

- *Teraz nie tylko chcę mówić w tym języku, ale chcę móc powiedzieć, że ten język znam bardzo dobrze i że z pewnością siebie będę mogła rozmawiać z native speakerem.*
- *Wcześniej chciałam rozwijać umiejętności w komunikacji a nie dla celów zawodowych ... teraz są to kwestie zawodowe.*
- *Po pierwszym roku większy nacisk kładę na gramatykę, ponieważ jest to moja pięta achillesowa.*
- *Wcześniej bałam się mówić, bo wiedziałam, że nie potrafię... teraz też nie potrafię, ale wiem, że muszę mówić, żeby poprawić tę umiejętność... czy z błędami czy bez jeżeli nie będę mówiła to nie będę szła do przodu.*

## 5. Dyskusja

Przeprowadzone badanie miało na celu udzielenie odpowiedzi na trzy pytania badawcze dotyczące wytrwałości w nauce języka docelowego wykazywanej przez studentów trzech lat filologii angielskiej. Jeśli chodzi o pierwsze pytanie dotyczące ogólnego poziomu determinacji, biorąc pod uwagę średnią (3,63) i odchylenie standardowe (0,65) dla wszystkich uczestników (studenci pierwszego, drugiego i trzeciego roku), można ją określić jako dość wysoką, przy niewielkim zróżnicowaniu indywidualnym w tym zakresie. Taka sytuacja może z pewnością napawać optymizmem, choćby dlatego, że studia filologiczne nie należą do najłatwiejszych, a w związku z tym upór w dążeniu do stawianych sobie celów może często okazać się kluczowy dla ukończenia nauki z sukcesem.

Przechodząc do drugiego pytania badawczego dotyczącego kształtowania się poziomu determinacji na poszczególnych latach studiów, oscylował on między 3,40 (rok 1) a 3,83 (rok 3). Co ciekawe, mimo że odnotowane różnice nie były statystycznie istotne, można było zaobserwować trend spadkowy na poszczególnych latach (3,83 na roku 1, 3,62 na roku 2 i 3,40 na roku 3). Choć, jak pokazały wypowiedzi uczestników udzielone podczas wywiadów, tego typu zmiany miały charakter indywidualny, można tutaj spekulować, że jest to związane z wysokimi wymaganiami stawianymi studentom pierwszego roku i koniecznością zmierzenia się z nimi, aby się na tych studiach utrzymać. Jednak na kolejnych latach, zadanie to staje się łatwiejsze do osiągnięcia, być może dzięki lepszej znajomości języka docelowego, większej świadomości obowiązujących wymagań czy lepszej znajomości kontekstu edukacyjnego (tj. specyfiki studiowania na kierunku *filologia*), a to sprawia, że determinacja staje się nieco mniej istotna. Sytuacja trochę bardziej się komplikuje, jeśli przyjrzymy się komponentom konstruktowi determinacji, tj. wytrwałości w podejmowaniu wysiłku oraz trwałości odczuwanego zainteresowania. W przypadku tego pierwszego komponentu zaobserwowane zmiany są małe i statystycznie nieistotne, choć warto zwrócić uwagę na fakt, że to studenci drugiego roku okazali się bardziej wytrwali niż studenci pierwszego i trzeciego roku. Występują natomiast statystycznie istotne różnice w trwałości odczuwanego zainteresowania między początkiem studiów (1. rok) a kolejnymi latami (2. i 3. rok). Z jednej strony, zmusza to do zadania pytania o atrakcyjność realizowanego programu studiów, a z drugiej tego typu sytuacja może ponownie być wynikiem spadającego stopnia trudności wymagań stawianych na poszczególnych latach.

Trzecie pytanie badawcze dotyczyło sposobów przejawiania się determinacji oraz jej dynamiki. Analiza danych uzyskanych za pomocą wywiadów pokazała, że determinacja jest ściśle związana z identyfikacją mocnych i słabych stron w znajomości języka docelowego oraz chęcią wyeliminowania tych drugich. Wiąże się to z wykonywaniem większej liczby ćwiczeń ogniskujących się na określonych podsystemach i sprawnościach, także przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii, ale też z bardziej aktywnym stosowaniem szeregu strategii uczenia się, związanych z planowaniem tego procesu, jego monitorowaniem, poszukiwaniem możliwości użycia języka angielskiego i podejmowaniem współpracy z innymi osobami. Zaobserwowano również sporą dynamikę w poziomie determinacji, która jednak miała indywidualny charakter, w związku z czym trudno jest tutaj mówić o uniwersalnych trendach. Choć rozpoczęcie studiów często wiązało się ze wzrostem determinacji, jej trajektorie kształtowały się następnie różnie pod wpływem czynników zewnętrznych (np. zbliżające się egzaminy, finalizacja pracy dyplomowej), ale też wewnętrznych (np. motywacja, osobowość). Co ważne, u wszystkich studentów dało się zauważyć, że większa determinacja wiązała się

z chęcią bardziej dogłębnego poznania języka docelowego, co może zwiększyć szanse na zależenie satysfakcjonującej pracy w przyszłości.

Przeprowadzone badanie nie jest pozbawione pewnych słabości, co każe podchodzić do uzyskanych wyników z pewną ostrożnością. Po pierwsze, nie podjęto próby ustalenia zależności między poziomem determinacji a innymi czynnikami indywidualnymi (np. motywacja, gotowość komunikacyjna, użycie strategii uczenia się), a w szczególności jej wpływu na uzyskiwane przez studentów wyniki (np. oceny uzyskiwane na egzaminach końcowych). Po drugie, badanie nie miało charakteru prawdziwie podłużnego, w związku z czym określenie dynamiki determinacji odbyć się mogło jedynie w sposób uproszczony, przez porównanie studentów na różnych latach, a nie przez pobór danych od tej samej grupy uczestników kilkakrotnie przez cały okres studiów. Po trzecie, nie należy zapominać, że w wywiadach wzięli udział jedynie ochotnicy i zabrakło wśród nich studentów pierwszego roku, co mogło się przełożyć na pewne zniekształcenie oglądu sposobu, w jaki przejawia się determinacja i zmian, jakim podlega wraz z upływem czasu.

## 6. Zakończenie

Zaprezentowane w niniejszym artykule badanie jest jednym z pierwszych, o ile nie pierwszym, w polskim kontekście edukacyjnym, które koncentrowało się na roli determinacji w nauce języka obcego. Jest to o tyle ważne, że dociekania empiryczne nad tym atrybutem są wciąż nieliczne, a jest to z całą pewnością istotna zmienna indywidualna, określająca stopień, w jakim osoby uczące się języka mają szansę na osiągnięcie sukcesu. Pomimo pewnych słabości, przeprowadzone badanie pozwoliło na identyfikację przejawów determinacji, określenie zmian w jej poziomie, a także, w jakimś zakresie, na wskazanie czynników za nie odpowiedzialnych. Oczywiście trzeba sobie zdawać sprawę, że jest to zaledwie pierwszy krok prowadzący do zgłębiania tego konstruktów i niezbędne będą dalsze badania uwzględniające uczących się na różnych etapach edukacyjnych, legitymujących się różnym poziomem znajomości języka obcego, nie tylko angielskiego. Szczególnie istotne wydaje się uwzględnienie w nich zarówno perspektywy makro, która pozwoli na określenie ogólnych tendencji w roli determinacji w dużych grupach oraz czynników, które ją kształtują, jak i perspektywy mikro, dzięki której będzie można lepiej zrozumieć specyfikę i dynamikę tego konstruktów w określonym kontekście (patrz m. in. Pawlak, 2019). Wyniki tego typu badań mogą bowiem mieć spore znaczenie dla nauczycieli i pozwolić im na podejmowanie działań mających na celu generowanie determinacji wśród osób uczących się języka obcego.

## BIBLIOGRAFIA

- Changlek A., Palanukulwong T. (2015), *Motivation and grit: Predictors of language learning achievement*. „Veridian E-Journal”, nr 8(4), s. 23-38.
- Cox C.M. (1926), *Genetic studies of genius: Vol. 2: The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Galton F. (1892), *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- 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, UK: Emerald Group, s. 623-647.
- Dewaele J.-M., Furnham A. (1999), *Extraversion: The unloved variable in applied linguistic Research*. „Language Learning”, nr 49(3), s. 509-544.
- Dörnyei Z. (2007), *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. (2007), *Grit: Perseverance and passion for long term goals*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 92, s. 1087-1101.
- Duckworth A.L., Quinn P.D., (2009), *Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S)*. „Journal of Personality Assessment”, nr 91(2), s. 166-174.
- Ericsson K.A., Charness N. (1994), *Expert performance: Its structure and acquisition*. „American Psychologist”, nr 49, s. 725-747.
- Howe M.J.A. (1999), *Genius explained*. New York: Cambridge University Press.
- James W. (1907), *The energies of men*. „Science”, nr 25, s. 321-332.
- Kramer B., McLean S., Martin E.S. (2018), *Student grittiness: A pilot study investigating scholarly persistence in EFL classrooms*. Online: [https://pdfs.semanticscholar.org/3ac3/5dd875d09ee7838afb329aa2a133a9ecfc.pdf?\\_ga=2.252387849.1425726537.1588243762-820910953.1560095242](https://pdfs.semanticscholar.org/3ac3/5dd875d09ee7838afb329aa2a133a9ecfc.pdf?_ga=2.252387849.1425726537.1588243762-820910953.1560095242) [DW 30.04.2020].
- Kruk M., Zawodniak J. (2018), *Boredom in practical English language classes: Insights from interview data*, (w:) Szymański, L., Zawodniak, J., Łobodziec, A., Smoluk, M. (red.), *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, s. 177-191
- Lake J. (2013), *Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation*, (w:) Apple M.T., Da Silva D., Fellner T. (red.), *Language learning motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters, s. 77-225.
- Pawlak M. (2011), *Research into language learning strategies: Taking stock and looking ahead*, (w:) Arabski J., Wojtaszek A. (red.), *Individual differences in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, s. 17-37.
- Pawlak M. (2017), *Overview of learner individual differences and their mediating effects on the process and outcome of interaction*, (w:) Gurzynski-Weiss L.

- (red.), *Expanding individual difference research in the interaction approach: Investigating learners, instructors, and other interlocutors*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, s. 19-40.
- Pawlak M. (2019), *Investigating language learning strategies: Pitfalls, prospects and challenges*. „Language Teaching Research”. Online: <https://doi.org/10.1177/1362168819876156> [DW 30.04.2020].
- Pawlak M. (2020), *Individual differences and good language teachers*, (w:) Griffiths, C., Tajeddin, T. (red.), *Grammar and good language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 121-132.
- Sudina E., Plonsky L. (2020), *Language learning grit, achievement, and anxiety among L2 and L3 learners in Russia*. „ITL – International Journal of Applied Linguistics”. <https://doi.org/10.1075/itl.20001.sud>
- Robinson D., Gabriel N., Katchan O. (1994), *Personality and second language learning*. „Personality and Individual Differences”, nr 16(1), s. 143-157.
- Sturman E.D., Zappala-Piemme K. (2017), *Development of the grit scale for children and adults and its relation to student efficacy, test anxiety, and academic performance*. „Learning and Individual Differences”, nr 59, s. 1-10.
- Tabandeh F., Plonsky L., Teimouri Y. (2018), *Perseverance and passion in L2 learning: Developing and validating a scale for L2 grit*. Referat wygłoszony na konferencji w Montpellier (Francja): *Research Methodology in the Field of Second Language Acquisition and Learning*.
- Teimouri Y., Plonsky L., Tabandeh F. (2020), *L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning*. „Language Teaching Research”. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- Ushioda E. (2009), *A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity*, (w:) Dörnyei Z., Ushioda E. (red.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, s. 215-228.
- Waninge F., Dörnyei Z., de Bot K. (2014), *Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context*. „The Modern Language Journal”, nr 98(3), s. 704-723.
- Woodrow L. (2006), *Anxiety and speaking English as a second language*. „Regional Language Centre Journal”, nr 37(3), s. 308-328.
- Yamashita T. (2018), *Grit and second language acquisition: Can passion and perseverance predict performance in Japanese language learning?* Amherst, MA: University of Massachusetts Amherst. [https://scholarworks.umass.edu/masters\\_theses\\_2/679](https://scholarworks.umass.edu/masters_theses_2/679) [DW 30.04.2020].

Received: 31.12.2019

Revised: 25.10.2020