

Rola cech indywidualnych w wyborze strategii uczenia się języków obcych osób dwu- i wielojęzycznych

Mateusz Jan Dudka / Instytut Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

e-mail: mdudkaateusz@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1070-1348

Grażyna Krasowicz-Kupis / Instytut Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

e-mail: grazyna.krasowicz-kupis@mail.umcs.pl

ORCID: 0000-0002-5374-6872

Streszczenie

Proces opanowywania języka docelowego (na drodze uczenia się lub akwizycji) może być uzależniony od wielu zmiennych. Bez względu na paradygmat prowadzonych badań zarówno psycholodzy, językoznawcy, jak i glottodydaktycy wskazują na wiek rozpoczęcia nauki, motywację, płeć, postawę wobec języka, ilość czasu poświęcanego na naukę oraz psychologiczne wyposażenie uczących się (cechy osobowości, poziom inteligencji, temperament). Celem badań było określenie zależności pomiędzy wybranymi cechami (osobowości, temperamentu, poziomem lęku jako cechy) a stosowanymi strategiami uczenia się języków obcych (kognitywnymi, metakognitywnymi, afektywnymi, społecznymi, kompensacyjnymi i pamięciowymi) w przypadku osób wielojęzycznych i dwujęzycznych. W badaniach własnych uczestniczyło 60 osób. Zastosowano cztery narzędzia badawcze: Inwentarz Osobowości (NEO-PI-R), Kwestionariusz Temperamentu (PTS), Inwentarz Cechy Lęku (STAI-X2) i zaadaptowany Inwentarz Strategii Uczenia się Języków (SILL) w tłumaczeniu E. Olejarczuk. Cechy psychologiczne uczniów determinują wybór strategii uczenia się języków obcych, a obraz tych zależności jest różny w przypadku osób dwu- i wielojęzycznych. Osobowościowe wyposażenie w przypadku uczących się języków obcych odgrywa istotną rolę w wyborze strategii języków obcych. Być może sukces edukacyjny osób wielojęzycznych wynika nie tylko ze zdolności metalingwistycznych, ale także jest warunkowany predyspozycjami osobowościowymi. Prezentowane rezultaty badań własnych wskazują na zasadność prowadzenia dalszych analiz w tym obszarze oraz konsekwencje dla nauczania.

Słowa kluczowe: Dwujęzyczność, wielojęzyczność, strategie uczenia się języka, psychologia języka, różnice indywidualne.

The role of individual differences in the choice of language learning strategies of bilingual and multilingual individuals

Abstract

The process of mastering the target language (through learning or acquisition) can be influenced by many variables. Regardless of the paradigm of the research conducted, psychologists, linguists and glottodidacticians alike point to the age of onset, motivation, gender, attitude towards the language, the amount of time spent learning and the psychological endowment

of the learners (personality traits, intelligence level, temperament). The aim of the study was to determine the relationship between selected characteristics (personality, temperament, level of anxiety as a trait) and the language learning strategies used (cognitive, metacognitive, affective, social, compensatory and memory) for multilingual and bilingual learners. Sixty participants took part in the self-reported study. Four research instruments were used: Personality Inventory (NEO-PI-R), Temperament Questionnaire (PTS), Trait Anxiety Inventory (STAI-X2) and adapted Language Learning Strategies Inventory (SILL) translated by E. Olejarczuk. Students' psychological characteristics determine the choice of language learning strategies. The picture of these relationships is different for bilinguals and multilinguals. Personality endowment in the case of language learners plays an important role in the choice of language strategies. Perhaps the educational success of polyglots is not only due to metalinguistic abilities, but is also conditioned by personality predispositions. The presented results of our own research indicate the relevance of further analysis in this area and the implications for teaching.

Keywords: Bilingualism, multilingualism, language learning strategies, psychology of language, individual differences.

1. WPROWADZENIE

Psychologiczne podejście do natury człowieka zakłada, że podłożem niepowtarzalności są różnice indywidualne, a same osobowościowe uwarunkowania sukcesów edukacyjnych stanowią temat wielu eksploracji (Wiechnik, 1987; Norman, Spohrer, 1996). Naukowcy, ze względu na przyjętą orientację, upatrują źródeł zróżnicowania m.in. w podłożu biologicznym, sposobach percepcji rzeczywistości, inteligencji czy pamięci oraz procesach społeczno-kulturowych. Poszukiwanie psychologicznych uwarunkowań „zdolności do uczenia się” posiada swą długą tradycję, także w badaniach psycholingwistycznych. Jako ważne predyktory sukcesu w nauce języka obcego wymieniane są: pamięć procesualna, inteligencja, strategie czy style uczenia się, cechy osobowości, lęk, poziom rozwoju funkcji wykonawczych (Matczak, 2001; Gardner, 2002; Popek, 2002; Turska, 2006; Bielska, 2011; Revelle i in. 2011; Smuk, 2016; Przybył, 2017; Pudo, 2017; Biedroń, 2019; Bedyńska, 2021). Szczególnie interesujące okazują się doniesienia, które włączają pozapoznawcze determinanty w wachlarz predyktorów powodzenia w uczeniu się.

2. WYBRANE RÓŻNICE INDYWIDUALNE

Przedmiotem badań psychologii różnic indywidualnych są zmienne o charakterze intraindywidualnym, a wraz z konstruowaniem narzędzi wykorzystywanych do pomiaru wspomnianych różnic, rozpoczęły się systematyczne badania dotyczące ich roli w procesie uczenia się (Błaszczak, 2020). W prezentowanym artykule szczególną wagę przypisano opisanym poniżej konstruktom.

Czynnikowa teoria osobowości Costy i McCrae'a (1985) zakłada istnienie pięciu czynników: *Ekstrawertyczności, Neurotyczności, Otwartości na doświadczenie, Ugodowości i Sumienności* (za: Siuta, 2006). Pierwsza cecha odnosi się do poziomu przystosowania jednostki. Osoby o wysokich wynikach w obrębie tej cechy są lękliwe i niepewne, niskie wyniki uzyskują osoby spokojne i rozluźnione. *Ekstrawersja* opisywana jest w wymiarze intensywności interakcji międzyludzkich. Niskie natężenie tej cechy może przejawiać się powściągliwością i wycofaniem, zaś wysokie towarzyskością i aktywnością i zorientowaniem na ludzi. Wysokie wartości uzyskiwane w przypadku *Otwartości na doświadczenie* będą widoczne w ciekawości, szerokich zainteresowaniach i twórczości, natomiast niskie mogą oznaczać konwencjonalność oraz brak zainteresowań artystycznych. *Ugodowość* koresponduje z uczuciowością, ufnością i chęcią niesienia pomocy na jednym biegunie z cynizmem, brutalnością i podejrzliwością na drugim. Ostatnią cechą jest *Sumiennosc* oceniana jako stopień zorganizowania jednostki, upór w realizowaniu podjętych działań (Pervin, 2002).

Biologiczną, wrodzoną charakterystykę zachowań określa się mianem temperamentu (Buss, Plomin, 1975 za: Korzeń, 2007). Ma on stanowić podłoże niepowtarzalności i jednorazowości nie tylko ludzi, ale także zwierząt, będąc zestawem stałych cech (Thomas, Chess, 1977 za: Ehrman i wsp. 2003; Strelau, 1974; 2014). Strelau (2002) charakteryzuje temperament jako prawie całkowicie niepodatny na zmiany obszar ludzkiego funkcjonowania, determinujący zachowanie i stanowiący podstawę dla osobowości, na której kształt wpływ mogą mieć, oprócz czynników genetycznych, także zmienne środowiskowe i kulturowe. Pawłow (1952 za: Strelau 2002) opisując temperament, wyróżnił jego cztery składowe: *Siłę Procesu Pobudzenia, Siłę Procesu Hamowania, Ruchliwość oraz Równowagę Procesów Nerwowych*. Pierwsza wspomniana właściwość odnosi się do zdolności komórek nerwowych do pracy (funkcjonalna wydajność UN). Siła Procesu Hamowania rozumiana jest jako zdolność do odraczania zachowań. Wysokie wyniki uzyskiwane w tej skali oznaczają, że jednostka w czasie wykonywania zadań jest skupiona, a bodźce zewnętrzne nie stanowią przeszkody w realizacji rozpoczętych czynności (Strelau, Zawadzki, 1998). Ruchliwość procesów nerwowych to możliwość zamiany jednych stanów w drugie, czyli umiejętność przystosowania się do nagłych zmian w otoczeniu. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w zakresie ruchliwości cechuje plastyczność zachowania. Ostatni komponent, czyli *Równowaga Procesów Nerwowych* powstaje w wyniku porównania *Siły Procesu*

Pobudzenia z Siłą Procesu Hamowania. Przewaga pobudzenia nad hamowaniem może przejawiać się tzw. „słomianym zapalem” i impulsywnością. Gdy przeważają procesy hamowania nad pobudzeniem, charakterystyczna jest ostrożność w podejmowaniu decyzji (Strelau, Zawadzki, 1998).

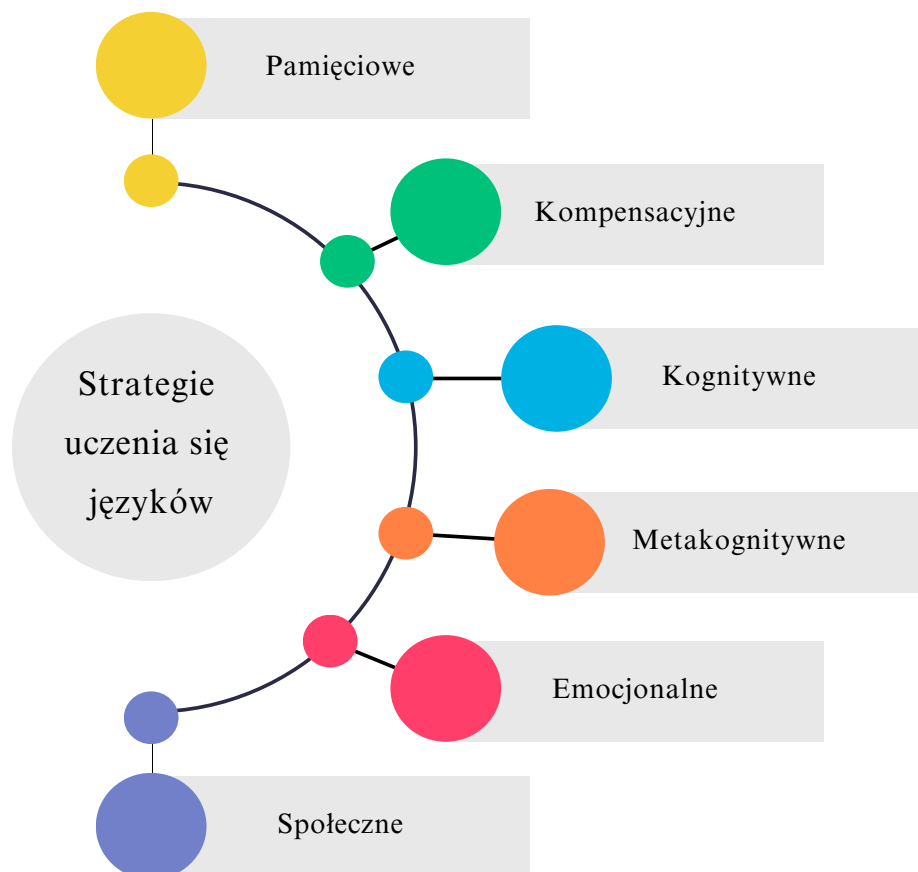
Charles Spielberg, charakteryzując lęk, dokonał dychotomicznego podziału na lęk jako stan i cechę. Lęk jako cecha to względnie trwała dyspozycja, wyznaczająca swoisty wzorec reagowania, czyli sposób i skłonność do przeżywania stanów lękowych zwłaszcza w sytuacji, którą podmiot interpretuje jako zagrażające i będzie się przejawiał w przeszacowaniu zagrożenia. To rodzaj nabytej dyspozycji, która może oznaczać nadinterpretowanie sytuacji niezagrażających i ich klasyfikację jako wysoce zagrażające wraz z wystąpieniem reakcji typowych dla aktywacji układu autonomicznego w strukturach nerwowych (Czajkowska, Czajkowski, 1996; Konturek, 1998; Kulik, Sądel, 2013; Obrębska, Zinczuk- Zielazna, 2016; Mielimąka i wsp., 2017).

3. STRATEGIE UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Efektywność procesu uczenia się determinowana jest nie tylko układem cech uczącego się, ale także zależy może od świadomego zarządzania własną aktywnością poznawczą (Zimmerman, 1994 i 2002; Włodarski, 1998; Gojkov-Rajić, 2023; Vergara, 2024), stąd zainteresowanie działaniami skierowanymi na osiągnięcie konkretnych celów edukacyjnych (Gajek i Michońska-Stadnik, 2017). Badania z końca poprzedniego stulecia wskazują, że uczniowie o wysokich osiągnięciach edukacyjnych mają silniejszą motywację wewnętrzną, w niewielkim stopniu koncentrują się na porażkach oraz zauważają pozytywną relację między uzyskiwanymi rezultatami uczenia się a stosowanymi strategiami (Borkowski i Schneider 1987 za: Czerniawska, 1999).

Strategie uczenia się języków obcych Oxford (1990; 2002) opisuje jako intencjonalne operacje, które mają wpływ na proces uczenia się języka obcego. Ułatwiają one gromadzenie oraz wydobywanie słów z wyuczonego języka (Oxford, 2002). Relacje między strategiami uczenia się języków obcych (Oxford i Ehrman, 1995), a czynnikami osobowościowymi, płcią, motywacją i lękiem ilustrują złożoność procesu uczenia się języków obcych (Šafranji i Gojkov-Rajić, 2019; Shehni i Khezrab, 2020). Dodatkowo badania ukazują, że osoby wielojęzyczne korzystają z większej liczby strategii uczenia się języków, niż ma to miejsce w przypadku dwujęzycznych (Kantaridou i Psaltou-Joycey, 2011). Poniżej scharakteryzowano strategie uczenia się języków obcych w ujęciu R. Oxford (1990).

Rysunek 1 Strategie uczenia się języków obcych według Oxford (1990)



Źródło: opracowanie własne

Strategie pamięciowe odnoszą się do takich operacji jak tworzenie skojarzeń semantycznych i dźwiękowych oraz systematyczne powtarzanie materiału językowego. Kolejna grupa to *strategie kognitywne*, których domeną są ćwiczenie języka w szerszym kontekście, skanowanie tekstu, analiza danych językowych, a także organizowanie wiedzy językowej poprzez podkreślanie ważnych terminów, czy tworzenie notatek. Cechami *strategii kompensacyjnych* są odgadywanie znaczeń słów na podstawie dotychczasowej wiedzy, tzw. przełączanie się na język ojczysty, używanie ruchów i gestów, zmiany tematów rozmów, korzystanie z synonimów, parafraz i peryfraz. *Strategie metakognitywne* przejawiają się w planowaniu procesu uczenia się, stawianiu sobie celów edukacyjnych, monitorowaniu i ocenie osiągniętych efektów. *Strategie emocjonalne* to takie zachowania, które mają prowadzić do obniżenia lęku i przejawiają się w stosowaniu relaksacji, dzieleniu się własnymi przeżyciami, obserwowaniu własnego ciała. Ostatnią grupę tworzą *strategie społeczne*, w których istotne jest zadawanie pytań innym użytkownikom języka z prośbą o wyjaśnienie ewentualnych niejasności i dokonanie korekty językowej, współpraca z innymi osobami, poszerzanie wiedzy o kontekście kulturowym natywnych użytkowników języka (Oxford, 1990; Jalo, 2005, s. 181; Gajek i Michońska-Stadnik, 2017).

Samoregulowane uczenie się przejawia się m.in. w ustalaniu celów edukacyjnych, uwzględnianiu zmiennych, które mogą brać udział w całym procesie, stosowaniu strategii uczenia się, monitorowaniu własnej aktywności, utrzymywaniu kontroli nad treścią i przebiegiem uczenia się, a także w przekonaniu o zdolności do uczenia się i wykonywania zadań na określonych poziomach oraz w regulowaniu zachowania (Drożdżał-Szelest, 1997; Oxford 2011). Badania z zakresu psychologii edukacyjnej dowodzą, że uczniowie z wysokim poczuciem własnej skuteczności chętnie angażują się w realizację zadań, cechują się dużą wytrwałością oraz skutecznie stosują strategie uczenia się (Schunk i Ertmer, 2000; Dębska i wsp. 2008). Samoregulacja w uczeniu się uwarunkowana jest przez oddziaływania szkolne, wiek uczącego się, poczucie własnej skuteczności, style poznawcze. Dodatkowo zmienne indywidualne mogą decydować o przebiegu i organizacji aktywności poznawczej (Czerniawska, 1999; Dębska i wsp., 2008; Pawlak, 2008; Gojkov-Rajić, 2023).

4. ZWIĄZKI MIĘDZY WYBRANYMI RÓŻNICAMI INDYWIDUALNYMI A STRATEGIAMI UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Wachlarz czynników psychologicznych mających znaczenie dla osiągnięcia sukcesu edukacyjnego tworzą zarówno zmienne intelektualne, jak i osobowościowe (Turska, 2006; Błaszczak, 2020). Choć inteligencji przypisuje się istotną rolę w poziomie funkcjonowania szkolnego (Kossowska i Schouwenburg, 2000), badania naukowe wskazują także na rolę osobowościowych korelatów osiągnięć szkolnych. Emocje nie tylko nadają wartości danym, które do nas napływają, lecz także kierują poznawczą aktywnością, dostarczając informacji o obiektach, motywują do podjęcia aktywności i mają wpływ na przenoszenie i utrwalanie danych w strukturach pamięci długotrwałej (Posłuszna-Owczar, 2016). Niektórzy autorzy utożsamiają różnice indywidualne z zasobami uczących się kolejnych języków (de Bot, 2008; Jung i wsp. 2020).

W świetle badań prowadzonych przez Horwitz (2001 za: Dąborwska, 2011) oraz Hu i Wang (2014) doświadczanie lęku wpływa negatywnie na poziom osiągnięć w zakresie uczenia się języka. Hawrot i Kaczan (2014 s. 142) także konkludują, że doświadczanie lęku i jego nadmierne przeżywanie może utrudniać radzenie sobie z wyzwaniami, jakie stawia edukacja, a także wpływać negatywnie na działanie pamięci roboczej, „zmniejszając jej wydolność” oraz obniżając świadomość językową (zob. Augustynek, 2015). W pracach z zakresu językoznawstwa również odnaleźć można liczne dane, wskazujące na negatywny wpływ lęku na uczenie się języków i czynne posługiwanie się nimi (Kalińska, 2012; Grotek, Kiliańska-Przybyło, 2012; Morena, 2013; Półtorak, 2019; Łodej i Osmoła, 2024). Lęk bierze udział w ocenie własnych zasobów, skuteczności i możliwości radzenia sobie z nową sytuacją. Oznacza to, że przezwyciężenie trudności nie wynika tylko z charakterystyki warunków zewnętrznych, ale także z przekonania podmiotu o posiadaniu zdolności do konstruktywnego rozwiązania problemu (Czajkowska, Czajkowski, 1996; Aronin, 2004; Grzegorzewska, 2012). Analizy prowadzone przez Mohammadi i współpracowników (2013) wśród irańskich studentów wykazały negatywne korelacje pomiędzy stosowanymi strategiami uczenia się języków a wysokim deklarowanym poziomem lęku, co koresponduje z wynikami badań Noormohamadi (2009) oraz Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić (2008). Kolejne badania dowodzą, że korzystanie ze strategii uczenia się języków obcych jest wyższe wśród uczniów z wysoką motywacją wewnętrzną, jednakże chęć ich użycia spadała wraz ze wzrostem odczuwanego lęku (Nishitani i Matsuda 2011), a zastosowanie interwencji redukującej subiektywnie odczuwany lęk zwiększa korzystanie ze strategii uczenia się (Bailey, 2019).

Dostępne badania naukowe wskazują na pozytywne korelacje między wybranymi cechami osobowości według Modelu Wielkiej Piątki a strategiami uczenia się w ujęciu R. Oxford: *Ugodowość* i strategii metakognitywne (Nordin i wsp., 2020), *Ekstrawersja* oraz strategii pamięciowe, kognitywne, kompensacyjne, metakognitywne i afektywne, *Sumienność* i strategii pamięciowe, kognitywne, kompensacyjne i afektywne oraz *Otwartość na doświadczenie* i strategii kompensacyjne i afektywne (Obralic i Mulalic, 2017), *Introwersja* i strategii pamięciowe, kompensacyjne oraz kognitywne, w przypadku ekstrawertyków metakognitywne, afektywne i społeczne (Asrawaty, Mas'ud i Imansari, 2022), *introwersja* i strategii kognitywne wraz z metakognitywnymi (Kayaoğlu, 2013). Badania Asmali (2014) na grupie 149 tureckich studentów również wykazały, że wraz ze wzrostem *Ugodowości* rosło użycie strategii kompensacyjnych.

Europejski system opisu kształcenia językowego uwzględnia temperament jako element kompetencji ogólnych osoby posługującej się językiem (Janowska, 2008), natomiast Pekrun (2006 za: Grzegorzewska, 2012) umieszcza temperament wśród „czynników intelektualnych”, które wpływają na odczuwane, na poziomie subiektywnym, poczucie kontroli we wszystkich działaniach związanych z procesem uczenia się.

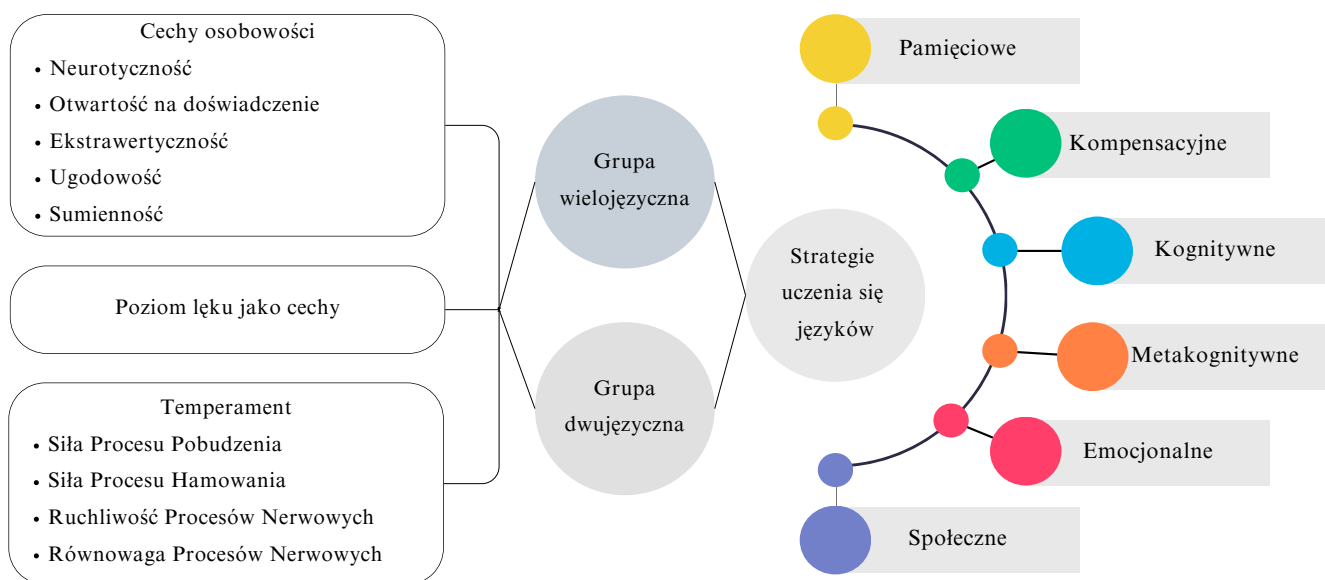
Badania grupy studentów romanistyki wykazały, że *Otwartość na doświadczenie* była uznana przez respondentów za ważną cechę, ułatwiającą proces uczenia się języków obcych (Pudo, 2017). Dane empiryczne wskazują, że osoby charakteryzujące się wysokim poziomem *Neurotyczności* odnoszą mniejsze sukcesy edukacyjne w porównaniu z innymi. Lęk może manifestować się niechęcią do prezentowania własnych opinii i wypowiadania się na forum, a także małą wiarą we własne możliwości. Wysoki poziom *Otwartości na doświadczenie* pozytywnie koreluje z sukcesem w przyswajaniu języków. Trzecia cecha, czyli *Ugodowość*, znajdująca się na poziomie wyników przeciętnych, może przyczynić się do poprawnej wymowy w języku obcym, co tłumaczone jest zdolnością do uważnego słuchania oraz chęcią osiągnięcia harmonii w kontakcie z rozmówcą. *Ekstrawertyczność* daje możliwość czerpania korzyści z rozmowy. Ekstrawertycy jednak nie zwracają szczególnej uwagi na reguły rządzące poszczególnymi językami. Introwertycy natomiast osiągają lepsze wyniki w czytaniu tekstu ze zrozumieniem. Ostatnim superczynnikiem Wielkiej Piątki jest *Sumienność*, w której badacze – obok zdolności intelektualnych – upatrują największej roli w osiągnięciach edukacyjnych (Pudo, 2017; Lika, 2018, Błaszczak, 2020). Nie wszystkie wspomniane rezultaty są spójne, a ponadto należy wspomnieć, że tego typu badania w Polsce są prowadzone bardzo rzadko.

5. PROBLEM I CEL BADAŃ

W niniejszym artykule problematyka badawcza skupiona została wokół następującego zagadnienia: *Jaki jest obraz zależności pomiędzy poszczególnymi wymiarami cech indywidualnych a wyborem strategii uczenia się w przypadku osób dwu- i wielojęzycznych?*

Po kwerendzie literatury kluczową rolę dla wyboru strategii uczenia się języków obcych przypisano następującym konstruktom: cechom osobowości zgodnie z Modelem Wielkiej Piątki, tj. *Ekstrawertyczności*, *Neurotyczności*, *Otwartości na doświadczenie*, *Sumienności* oraz *Ugodowości* (Costa, McCrea, 2005), temperamentowi oraz poziomowi lęku jako cechy (Kossowska i Schouwenburg, 2000; Turska, 2006; Oxford, 2011; Conture i wsp., 2013; Tandoc i Tandoc-Juan, 2014; Wrembel, 2015; Błaszczak, 2019, 2020). Ponadto, badania Kemp (2007) dowodzą, że użycie strategii uczenia się rośnie wraz z liczbą poznanych języków, dlatego zdecydowano się na analizowanie wyników w podziale na dwie grupy. Wśród licznych na polskim gruncie analiz, których pole problemowe stanowi dwujęzyczności (zob. Wodniecka, 2011; Wodniecka i Haman 2013), wciąż brakuje psycholingwistycznych dociekań uwzględniających relacje między strategiami uczenia się języków obcych a cechami psychologicznymi uczących się.

Rysunek 2 Model badawczy prezentujący hipotetyczne zależności między eksplorowanymi zmiennymi w grupie dwu- i wielojęzycznej



Źródło: opracowanie własne

Dotychczasowe badania wskazują potencjalny wpływ cech indywidualnych na korzystanie ze strategii uczenia się, co z kolei może mieć swój ważny udział nie tylko w przebiegu procesu uczenia się, ale także w zakresie osiągniętych wyników (Oxford i Nyikos 1989; Dąbrowska, 2011; Zafar i Meenakshi, 2012; Jung i wsp., 2020). Z tego powodu zdecydowano się przeprowadzić badania, w których sprawdzono, czy cechy osobowości i temperamentu są predyktorami wyboru strategii uczenia się języków obcych zarówno osób dwu- jak i wielojęzycznych. Posłużono się rozumieniem pojęć dwu- i wielojęzyczności zgodnie z definicją zaproponowaną przez Idę Kurcz (1992, s. 80 i 2005, s. 17): „Przez dwujęzyczność (wielojęzyczność) będziemy rozumieć fakt posługiwania się przez daną osobę dwoma (lub więcej niż dwoma) językami, przy czym nie określa się bliżej stopnia znajomości tych języków”. Uwzględniono również, że dwu- i wielojęzyczności nie można uznać za zmienne kategoryjne (Luk i Białystok, 2013; Wodniecka i Haman, 2013).

Założono, że **użycie strategii uczenia się języków obcych jest wyjaśniane przez wybrane cechy indywidualne z zakresu osobowości, w tym lęku jako cechy, oraz temperamentu a charakter tych zależności jest różny u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych.**

Opierając się na przeprowadzonych badaniach empirycznych (Krasowicz-Kupis i Dudka, 2023) i danych pochodzących z literatury, postawiono następujące hipotezy:

Hipoteza główna: Użycie strategii uczenia się języków obcych jest wyjaśniane przez cechy indywidualne, a charakter tych zależności jest różny u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych.

Hipotezy szczegółowe:

H1. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii kognitywnych uczenia się języków obcych w różnych grupach.

H2. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii pamięciowych uczenia się języków w różnych grupach.

H3. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii kompensacyjnych uczenia się języków obcych w różnych grupach.

H4. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii metakognitywnych uczenia się języków obcych w różnych grupach.

H5. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii afektywnych uczenia się języków obcych w różnych grupach.

H6. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii społecznych uczenia się języków obcych w różnych grupach.

6. METODA BADAŃ

6.1. Charakterystyka próby

Badaniem objęto grupę 60 osób. Połowa z nich stanowiła grupę wielojęzyczną (GW), złożoną z osób, które spełniały następujące kryteria: znały minimalnie 5 a maksymalnie 7 języków obcych i mieściły się w przedziale wiekowym między 18 a 35 rokiem życia, językiem ojczystym (L1) był język polski, posiadały wykształcenie wyższe lub rozpoczęte studia wyższe. Co najwyżej jeden język obcy został przyswojony drogą akwizycji symultanicznej, a pozostałe w wyniku sukcesywnego uczenia się (po częściowym opanowaniu L1 lub po całkowitym opanowaniu L1).

Grupę dwujęzyczną stanowiły osoby, których językiem ojczystym był język polski (L1) i wciąż uczyły się języka drugiego (L2), co oznacza, że posługiwały się dwoma językami. Zadbano również o kryterium wiekowe, jak miało to miejsce w grupie osób wielojęzycznych i przynależność do grupy osób z wykształceniem wyższym, lub w trakcie jego zdobywania. Warto zaznaczyć, że ze względu na długotrwały okres uczenia się języka drugiego (angielskiego) przez te osoby, nie można było uznać, że posługują się wyłącznie jednym, polskim, a zatem z tego powodu grupa nazywana jest dwujęzyczną. Wszyscy uczestnicy wyrazili świadomą i dobrowolną zgodę na udział w badaniach, zostali poinformowani o anonimowym wykorzystaniu uzyskanych rezultatów w celach naukowych oraz o prawie z rezygnacji z udziału w badaniu bez podawania przyczyny i ponoszenia jakichkolwiek konsekwencji. Dodatkowo w ramach podziękowania, uczestnicy otrzymali jakościowe opisy uzyskanych wyników.

6.2. Narzędzia pomiarowe

Na potrzeby prowadzonych analiz użyto następujących narzędzi. Do pomiaru zmiennej zależnej (Y) użyto Inwentarza Strategii Uczenia się Języków (*SILL*). Natomiast zmienną niezależną (X) badano, stosując: NEO-PI-R, PTS oraz STAI X-2. Poniżej znajduje się ich bardziej szczegółowe omówienie.

Inwentarz Osobowości (NEO-PI-R) autorstwa P. T. Costy i R. R. McCrae w polskiej adaptacji Jerzego Siuty bada pięć głównych wymiarów osobowości (Siuta, 2006). Narzędzie obejmuje 240 twierdzeń, których prawdziwość w odniesieniu do własnej osoby badani określali, wybierając jedną z pięciu odpowiedzi (od „całkowicie się nie zgadzam” do „całkowicie się zgadzam”) i nanosząc ją na osobny arkusz. Kwestionariusz tworzy pięć skal, które zawierają w swoim obrębie podskale: *Neurotyczność (Lęk, Agresywna wrogość, Depresyjność, Nadmierny krytycyzm, Impulsywność i Nadwrażliwość)*, *Ekstrawertyczność (Serdeczność, Towarzystwość, Asertywność, Aktywność, Poszukiwanie doznań i Emocje pozytywne)*, *Otwartość na doświadczenie (Wyobraźnia, Estetyka, Uczucia, Działanie, Idee i Wartości)*, *Ugodowość (Zaufanie, Prostolinijność, Altruizm, Ustępliwość, Skromność i Skłonność do rozczulania się)*, *Sumiennność (Kompetencja, Skłonność do porządku, Obowiązkowość, Dążenie*

do osiągnięć, Samodyscyplina i Rozwaga). Narzędzie charakteryzuje się wysokimi wskaźnikami zgodności wewnętrznej w przypadku każdej z pięciu skal (0,81-0,86). Struktura czynnikowa podskal również odpowiada założeniom teoretycznym autorów narzędzia (Siuta, 2006).

Kwestionariusz Temperamentu (PTS) to narzędzie składające się z 57 stwierdzeń, których prawdziwość w odniesieniu do własnej osoby badani oceniali na czterostopniowej skali od „zdecydowanie zgadzam się” do „zdecydowanie nie zgadzam się” (Strelau, Zawadzki, 1998). Kwestionariusz składa się z trzech skal: *Siły Procesu Pobudzenia (SPP)*, *Siły Procesu Hamowania (SPH)*, *Ruchliwości procesów nerwowych (RPP)*, a także umożliwia określenie równowagi procesów nerwowych (RWN), jako stosunek SPP do SPH (Strelau, Zawadzki, 1998). Analizom poddano wszystkie cztery skale.

Inwentarz Cechy Lęku STAI-X2 autorstwa C. D. Spielbergera, R. L. Goruscha i R. E. Lushene w polskiej adaptacji C. D. Spielbergera, J. Strelaua, M. Tysarczyka i K. Wrześniewskiego (Wrześniewski i wsp., 2002). Podskala mierząca lęk-cechę składa się z 20 pozycji, na które badany odpowiadał, wybierając jedną z czterech skategoryzowanych odpowiedzi. Rozkład teoretyczny wyników mieści się w przedziale od 20 do 80 punktów. Narzędzie posiada dużą zgodność wewnętrzną.

Zapis hipotez należy również uzasadnić danymi pochodzącymi z literatury przedmiotu i opracowań R. Oxford (2001, 2003, 2011). Inwentarz Strategii Uczenia się (SILL) autorstwa Rebeki Oxford (1989). Wersja 7.0 (ESL/EFL) w tłumaczeniu Edyty Olejarczuk (2014) zawiera pięćdziesiąt pozycji, które tworzą sześć skal punktowanych zgodnie z 5-stopniową skalą typu Likerta. Osoby biorące udział w badaniu, zaznaczając stopień prawdziwości itemów, wybierali jedną z pięciu opcji, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie nie”, 2 „Raczej nie”, 3 „Trudno powiedzieć”, 4 „Raczej tak” a 5 „Zdecydowanie tak”. Czas przeznaczony na wypełnienie kwestionariusza nie był dłuższy niż 30 minut. Inwentarz pozwala określić, która ze strategii uczenia się języka jest najczęściej stosowaną przez osoby biorące udział w badaniu.

Rekrutacja osób chętnych do wzięcia udziału w badaniach odbywała się przy pomocy kwestionariusza kwalifikującego do badań. Osoby wyrażające chęć współpracy odpowiadały m.in. na pytania dotyczące danych metrykalnych, języka ojczystego, liczby nauczonych języków. Uczestnicy deklarowali poziom znajomości w każdym z wyuczonych języków.

6.3. Procedura analizy danych

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie badawcze, przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 25. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Shapiro-Wilka oraz analizę regresji liniowej. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznano $\alpha = 0,05$. Analizę uzyskanych rezultatów przedstawiono w kolejnym rozdziale.

7. WYNIKI

W pierwszym kroku analizy sprawdzono rozkłady zmiennych ilościowych. W tym celu wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Shapiro-Wilka, który umożliwił zbadanie normalności rozkładu. Opisane wyniki zostały zaprezentowane w poniższych tabelach (tabele 1, 2).

Tabela 1 Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka dla grupy kontrolnej

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Poziom lęku (STAI-X2)	5,5	5,00	2,30	0,264	-,347	1,00	10,00	0,95	0,194
Inwentarz Osobowości NEO-PI-R									
Neurotyczność	5,23	5,00	2,45	-0,21	-0,69	1,00	10,00	0,95	0,207
Ekstrawertyczność	6,00	5,50	2,22	0,32	5,60	2,00	10,00	0,94	0,114
Otwartość na doświadczenia	6,43	7,00	2,44	-0,46	-0,57	1,00	10,00	0,94	0,128
Ugodowość	6,13	6,00	2,80	-0,20	-1,21	1,00	10,00	0,93	0,050
Sumienność	5,86	5,50	2,51	0,23	-0,77	1,00	10,00	0,94	0,115
KT PTS									
Siła procesu pobudzenia	6,50	6,00	2,01	-0,42	0,78	1,00	10,00	0,92	0,040
Siła procesu hamowania	5,46	6,00	2,34	-0,14	-0,48	1,00	10,00	0,97	0,526
Ruchliwość procesów nerwowych	5,96	6,00	2,23	-0,47	0,53	1,00	10,00	0,96	0,320
Równowaga procesów nerwowych	1,00	1,00	2,85	0,60	0,89	-4,00	9,00	0,95	0,296

Skale Inwentarza SILL

Strategie kognitywne	3,18	3,30	0,52	-0,71	1,15	1,80	4,30	0,94	0,134
Strategie pamięciowe	3,27	3,30	0,53	-0,07	-0,70	2,30	4,30	0,96	0,460
Strategie kompensacyjne	3,31	3,30	0,53	0,00	0,00	2,30	4,30	0,94	0,134
Strategie metakognitywne	3,01	3,05	0,71	0,44	-0,09	1,80	4,80	0,96	0,402
Strategie afektywne	2,82	2,75	0,45	-0,06	0,34	1,70	3,70	0,94	0,098
Strategie społeczne	3,49	3,50	0,69	0,01	-0,76	2,00	4,70	0,95	0,338

M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Sk. – skośność, Kurt. – kurtoza, Min. – najniższa wartość, Maks. – najwyższa wartość, p – poziom istotności statystycznej, W – statystyka W

Na podstawie danych prezentowanych w tabeli 1 można zauważyć, że w przypadku 1 z 16 zmiennych dwujęzycznej wynik testu Shapiro-Wilka okazał się istotny statystycznie. Oznacza to, że ich rozkłady w sposób istotny statystycznie odbiegają od rozkładu teoretycznego. Warto jednak zwrócić uwagę, iż skośność ich rozkładu nie przekracza umownej wartości bezwzględnej, która wynosi 2 (George, Mallery, 2016), co oznacza, że ich rozkłady są asymetryczne jedynie w nieznacznym stopniu. W związku z tym zasadne jest dalsze przeprowadzanie analizy w grupie dwujęzycznej w oparciu o testy parametryczne, jeśli pozostałe założenia również zostały spełnione.

W następnym kroku sporządzono tabelę, która zawiera podstawowe miary tendencji centralnej wraz z testem normalności rozkładu dla grupy wielojęzycznej (tabela 2).

Tabela 2 *Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka dla grupy wielojęzycznej*

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Poziom lęku (STAI-X2)	5,43	5,00	1,79	1,28	1,29	3,00	10,00	0,83	<0,001
Inwentarz Osobowości NEO-PI-R									
Neurotyczność	5,50	5,00	2,27	0,52	-0,86	1,00	10,00	0,93	0,073
Ekstrawertyczność	5,60	5,00	2,35	-0,17	-0,54	1,00	10,00	0,96	0,359
Otwartość na doświadczenia	6,76	7,00	2,55	-0,54	-0,52	1,00	10,00	0,93	0,074
Ugodowość	6,03	6,00	2,49	0,14	-0,70	1,00	10,00	0,94	0,095
Sumienność	5,96	6,00	2,57	-0,12	-1,03	1,00	10,00	0,94	0,107
<u>KT PTS</u>									
Siły procesu pobudzenia	6,20	6,00	1,86	-0,20	-0,56	2,00	9,00	0,95	0,183
Siły procesu hamowania	5,80	6,00	2,24	-0,14	-0,96	2,00	10,00	0,94	0,091
Ruchliwość procesów nerwowych	6,43	6,50	2,07	-1,04	1,37	1,00	9,00	0,89	0,005
Równowaga procesów nerwowych	0,40	0,00	2,55	0,26	0,12	-5,00	6,00	0,95	0,235
Skale Inwentarza SILL									
Strategie kognitywne	3,24	3,30	0,66	-0,94	0,72	1,40	4,20	0,92	0,032
Strategie pamięciowe	3,74	3,85	0,45	-0,42	0,58	2,60	4,60	0,95	0,196
Strategie kompensacyjne	3,49	3,55	0,66	0,16	0,41	2,30	5,00	0,96	0,314
Strategie metakognitywne	3,89	4,00	0,78	-0,91	0,32	1,90	4,90	0,92	0,026
Strategie afektywne	2,91	3,00	0,53	-1,21	2,55	1,30	3,80	0,89	0,005
Strategie społeczne	4,09	4,20	0,49	-1,67	5,44	2,30	5,00	0,85	0,001

Dane w tabeli 2 wskazują, że po zastosowaniu testu Shapiro-Wilka jedynie 6 z 16 zmiennych dla grupy wielojęzycznej okazało się odbiegać w sposób istotny statystycznie od rozkładu normalnego. Podobnie jak w przypadku grupy dwujęzycznej skośność wyników nie przekracza umownej wartości bezwzględnej, wynoszącej 2 (George, Mallery, 2016). Można, zatem wnioskować, iż ich rozkłady są asymetryczne w nieznacznym stopniu. Jeśli pozostałe założenia zostały spełnione, w grupie wielojęzycznej należy przeprowadzić analizy w oparciu o testy parametryczne.

W celu weryfikacji postawionych hipotez badawczych wykonano test t Studenta dla prób niezależnych oraz analizę regresji, a ze względu na dużą liczbę predyktorów, przy względnie małej próbie, wykorzystano metodę krokową. W celu sprawdzenia, czy zależności te są różnicowane przez przynależność do grupy kontrolnej i badawczej, analizę tę wykonano osobno dla osób dwujęzycznych i wielojęzycznych.

Prowadzone na wcześniejszym etapie badań analizy testujące hipotezę o występowaniu różnic pomiędzy osobami dwu- i wielojęzycznymi pod względem stosowania metod nauki języków obcych potwierdziły, że wielojęzyczni w istotnie statystycznie wyższym stopniu stosują strategie pamięciowe, metakognitywne i społeczne niż osoby dwujęzyczne (Krasowicz-Kupis, Dudka 2023).

7.1. Modele regresji wyjaśniające wykorzystanie strategii nauki języków obcych poprzez oraz cechy osobowości i temperamentu

Zamykającym etapem weryfikacji hipotez było przetestowanie dwunastu modeli regresji. Zmiennymi wyjaśnianymi było sześć strategii uczenia się języków obcych. Zmienne niezależne stanowiły poziom lęku, cechy osobowości człowieka oraz temperament. W celu przewidywania użycia strategii uczenia się języków obcych na podstawie zmiennych psychologicznych przeprowadzono analizę regresji metodą krokową. W przypadku kwestionariusza NEO-PI-R analizowano jedynie ogólne skale, ponieważ, zgodnie z założeniami tej metody, predyktory nie mogą być ze sobą powiązane.

Jako zmienną wyjaśnianą uznano określone strategie uczenia się języków obcych (kognitywne, pamięciowe, kompensacyjne, metakognitywne, afektywne i społeczne), natomiast predyktorami są cechy osobowości (w tym lęk jako cecha) i temperamentu. Wszystkie analizy wykonano w podziale ze względu na przynależność do grupy dwujęzycznej i wielojęzycznej. W poniższych tabelach zaprezentowano tylko te zmienne, które pokazały istotność. Jako pierwszą wykonano analizę wyjaśniającą poziom wykorzystania strategii kognitywnych (tabela 3).

Tabela 3 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii kognitywnych u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych na bazie cech osobowości i temperamentu

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>
Dwujęzyczność	(Stała)	2,67	0,21		12,46	<0,001	0,199	6,95	0,014
	Ugodowość	0,08	0,03	0,45	2,64	0,014			
Wielojęzyczność	(Stała)	2,52	0,32		7,79	<0,001	0,168	5,66	0,024
	Otwartość na doświadczenie	0,11	0,04	0,41	2,38	0,024			

Analiza wykazała, że obydwa modele są dobrze dopasowane do danych. U osób dwujęzycznych ($F = 6,95; p < 0,05$), istotnym predyktorem wyboru strategii kognitywnych była *Ugodowość*, podczas gdy u osób wielojęzycznych ($F = 5,66; p < 0,05$) – *Otwartość na doświadczenie*. W obu przypadkach *Beta* była dodatnia, co wskazuje na współwystępowanie tych cech osobowości oraz korzystania ze strategii kognitywnych. Procent wyjaśnionej wariancji przez model był wyższy u osób dwujęzycznych wynosząc 19,9% ($R^2 = 0,199$), podczas gdy u osób wielojęzycznych było to 16,8% ($R^2 = 0,168$).

W kolejnej analizie regresji zmienną wyjaśnianą było stosowanie strategii pamięciowych przez badanych (tabela 4).

Tabela 4 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii pamięciowych u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>P</i>
Wielojęzyczność	(Stała)	3,20	0,25		12,70	<0,001	0,126	5,20	0,030
	Ugodowość	0,10	0,04	0,40	2,28	0,030			

Analiza wykazała, że jedynie model dla osób wielojęzycznych jest istotnie dopasowany do danych ($F = 5,20$; $p < 0,05$), wyjaśniając 12,6% wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,126$). Istotnym predyktorem była *Ugodowość*.

Wskazuje to na to, że u osób wielojęzycznych stosowanie strategii pamięciowych zależne jest od *Ugodowości*, podczas gdy u osób dwujęzycznych relacja ta nie zachodzi. Dodatkowo istotne wartości *Beta* ($\beta = 0,40$; $p < 0,05$) wskazują na większe stosowanie tych strategii wraz ze wzrostem *Ugodowości*.

W kolejnym kroku jako zmienną zależną do modelu wprowadzono stosowanie przez badanych strategii kompensacyjnych (tabela 5).

Tabela 5 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii kompensacyjnych u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² skorygowane	<i>F</i>	<i>p</i>
Wielojęzyczność	(Stała)	2,10	0,40		5,23	<0,001	0,327	0,277	6,55	0,005
	Ugodowość	0,12	0,04	0,45	2,88	0,008				
	Otwartość na doświadczenie	0,10	0,04	0,37	2,36	0,026				

Podobnie jak poprzednio, dobrze dopasowany do danych był tylko model dla osób wielojęzycznych ($F = 6,55$; $p < 0,05$). Istotnymi predyktorami była *Ugodowość* i *Otwartość na doświadczenie*. Dodatnia wartość *Beta* dla obu wskaźników wskazuje na większe stosowanie strategii kompensacyjnych, wraz ze wzrostem *Ugodowości* ($\beta = 0,45$; $p < 0,05$) i *Otwartości na doświadczenie* ($\beta = 0,37$; $p < 0,05$), ale tylko u osób wielojęzycznych. Biorąc pod uwagę wartość współczynnika ($R^{2skor.} = 0,277$) można stwierdzić, że wprowadzone predyktory wyjaśniają łącznie 27% wariancji analizowanej zmiennej.

Kolejny przetestowano model dla strategii metakognitywnych (tabela 6).

Tabela 6 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii metakognitywnych u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² skorygowane	<i>F</i>	<i>p</i>
Wielojęzyczność	(Stała)	2,39	0,47		5,11	<0,001	0,295	0,243	5,66	0,009
	Poziom lęku	0,16	0,07	0,37	2,28	0,031				
	Sumienność	0,10	0,05	0,34	2,08	0,047				

Ponownie, testowany model był dobrze dopasowany do danych tylko dla osób wielojęzycznych ($F = 5,66$; $p < 0,05$). W tej grupie odnotowano dwa predyktory – poziom *Lęku* oraz *Sumienności*. Dodatnia *Beta* dla obu zmiennych wskazuje na wzrost stosowania strategii metakognitywnych wraz ze wzrostem *Lęku* ($\beta = 0,37$; $p < 0,05$) i *Sumienności* ($\beta = 0,34$; $p < 0,05$). Biorąc pod uwagę wartość skorygowanego współczynnika R^2 można stwierdzić, że model wyjaśnia łącznie 24% wariancji wykorzystania strategii metakognitywnych ($R^{2skor.} = 0,243$).

Następnie, przetestowano analogiczny do powyższych model, gdzie zmienną wyjaśnianą był poziom użytkowania strategii afektywnych (tabela 7).

Tabela 7 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii afektywnych u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² <i>skorygowane</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	(Stała)	1,98	0,19		10,64	<0,003				
Dwujęzyczność	Neurotyczność	0,08	0,03	0,44	3,01	0,006	0,464	0,425	11,71	<0,001
	Ugodowość	0,07	0,02	0,42	2,91	0,007				

Model dotyczy tylko osób dwujęzycznych ($F = 11,71$; $p < 0,05$) z racji tego, że ten dla wielojęzycznych nie był dobrze dopasowany do danych. Jak się okazuje, *Ugodowość* oraz *Neurotyczność* były zmiennymi, które w sposób istotny statystycznie pozwalają prognozować poziom stosowania strategii afektywnych do nauki języków obcych. Dodatni wyniki współczynnika *Beta* zarówno dla *Neurotyczności* ($\beta = 0,44$; $p < 0,05$), jak i *Ugodowości* ($\beta = 0,42$; $p < 0,05$) oznacza, że wraz ze wzrostem wartości tych predyktorów, rośnie użycie strategii uczenia się języków obcych z grupy afektywnych. Model wyjaśnia 42,5% wariacji wykorzystania strategii afektywnych ($R^{2skor.} = 0,425$).

Ostatnim etapem, analogicznym do powyższych, było wykonanie modelu regresji, gdzie zmienną wyjaśnianą był poziom używania strategii społecznych (tabela 8).

Tabela 8 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii społecznych poprzez ugodowość oraz otwartość na doświadczenie u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² <i>skorygowane</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	(Stała)	3,47	0,39		8,82	<0,001				
Dwujęzyczność	Siły procesu pobudzenia	-0,25	0,05	-0,72	-5,03	<0,001	0,59	0,544	12,5	<0,001
	Ekstrawertyczność	0,18	0,05	0,56	3,89	0,001	1		3	1
	Otwartość na doświadczenie	0,09	0,04	0,33	2,59	0,015				

Testowany model w przypadku osób dwujęzycznych był dobrze dopasowany, czego dowodzi istotny statystycznie wynik uzyskany w teście wariacji ($F = 12,53$; $p < 0,05$). Model wyjaśnia aż 54,4% wariacji zmiennej zależnej ($R^{2skor.} = 0,544$). Istotnymi predyktorami były *Siła procesu pobudzenia*, *Ekstrawertyczność* i *Otwartość na doświadczenie*. Ujemna *Beta* dla *Siły procesu pobudzenia* ($\beta = -0,72$; $p < 0,05$) oraz dodatnia dla *Ekstrawertyczności* ($\beta = 0,56$; $p < 0,05$) i *Otwartości na doświadczenie* ($\beta = 0,33$; $p < 0,05$) wskazuje na zwiększoną preferencję do stosowanie strategii społecznych wraz ze wzrostem *Ekstrawertyczności* i *Otwartości na doświadczenie* oraz spadkiem *Siły procesu pobudzenia*.

8. PODSUMOWANIE WYNIKÓW ORAZ IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Celem badań własnych było wykazanie zależności pomiędzy poszczególnymi cechami psychologicznymi a wyborem strategii uczenia się języków obcych. Realizacja tego zadania była możliwa dzięki wykonanej diagnozie wybranych cech psychologicznych (osobowości, temperamentu i lęku) i strategii uczenia się języków obcych. Literatura przedmiotu, zwłaszcza na gruncie polskim, dostarcza niewiele analiz na temat badanych relacji, a prezentowane rezultaty korespondują z wynikami badań Oxford (2011), Kossowskiej i Schouwenburga (2000) lub Gojkov-Rajić (2023). Statystyczne analizy wskazują, iż w grupie osób dwujęzycznych i wielojęzycznych występują zależności pomiędzy poszczególnymi cechami psychologicznymi a wyborem konkretnych strategii uczenia się.

Przeprowadzony proces wnioskowania statystycznego wykazał następujące związki. W przypadku grupy wielojęzycznej *Otwartość na doświadczenie* stanowi istotny predyktor strategii kognitywnych, natomiast w przypadku grupy kontrolnej istotnym predyktorem okazała się *Ugodowość*. Z kolei wyniki wnioskowania statystycznego informują, że istotnym predyktorem użycia strategii pamięciowych w przypadku osób wielojęzycznych okazała się *Ugodowość*. Brak takich zależności w odniesieniu do grupy dwujęzycznej. Przeprowadzone analizy wskazują, że w przypadku osób wielojęzycznych *Ugodowość* i *Otwartość na*

doświadczenie są istotnymi predyktorami użycia strategii kompensacyjnych. W przypadku osób dwujęzycznych nie występują takie zależności. Poziom lęku, jako cechy i *Sumiennosc* wpisują się w wyjaśnianie użycia strategii metakognitywnych w grupie osób wielojęzycznych. Podobnie, jak ma to miejsce w przypadku poprzednich strategii, brak doniesień dotyczących osób dwujęzycznych. Analizy statystyczne pozwoliły na wyodrębnienie dwóch predyktorów strategii afektywnych w grupie dwujęzycznych i są nimi *Neurotyczność* oraz *Ugodowość*. W przypadku grupy osób wielojęzycznych brak jest istotnych statystycznie predyktorów dla strategii afektywnych. Siła procesu pobudzenia, *Ekstrawertyczność* oraz *Otwartość na doświadczenie* stanowią istotny predyktor w odniesieniu do użycia strategii społecznych w grupie dwujęzycznej. Jednak pozostałe wyszczególnione elementy cech psychologicznych nie wpisują się w ramy tej hipotezy.

Zgodnie z założeniami w grupie osób władających większą liczbą języków wyróżniają się strategie metakognitywne, które pełnią funkcję zarządzającą wobec strategii kognitywnych (poznawczych), a także społeczne, które być może pozwalają na sprawdzenie się w sytuacji zadaniowej, eksponując się na bezpośrednią komunikację, w której należy uwzględnić, oprócz elementów językowych, także kontekst kulturowy i reagować na odbiorcę komunikatów. Strategie metakognitywne odnoszą się do kierowania procesem uczenia się, a charakterystyczne dla nich samokontrola i stałe przyglądanie się postępom w nauce zdaje się dobrze korespondować z *Sumiennością*. Niewykluczone, że strategie pamięciowe stosowane są chętniej na gruncie polskim, co może wynikać ze specyfiki edukacji w kraju, gdzie wiedza jest regularnie sprawdzana w czasie sprawdzianów, kartkówki, kolokwium. Podobnie jak poprzednio, zaskakujące wyniki w przypadku osób wielojęzycznych otrzymano dla strategii kompensacyjnych, które bazują na odgadywaniu znaczeń i szukaniu podpowiedzi oraz analogii w innym języku. Zdziawiająca jest rola lęku w aktywacji strategii metakognitywnych. Być może obawa przed poniesieniem ewentualnej porażki lub niespełnieniem własnych standardów nakłania do monitorowania procesu uczenia się, który staje się bardziej świadomym. Otrzymane wyniki wpisują się w teoretyczne przesłanki wskazujące, że optymalny poziom lęku ma pozytywny wpływ na proces uczenia się wielu języków obcych, m.in. poprzez podtrzymywanie stanu czujności (Dąbrowska, 2011; Kalińska 2012; Posłuszna-Owczar 2016). Dla użycia strategii społecznych istotnymi predyktorami okazały się *Ekstrawertyczność*, *Otwartość na doświadczenie*, a także jeden z wymiarów energetycznych, tj. *Siła procesu pobudzenia*. Wyniki te dotyczą jedynie grupy osób dwujęzycznych. Istotą strategii społecznych jest angażowanie się w rozmowy z innymi użytkownikami języka oraz poznanie ich kultury. Być może *Otwartość na doświadczenie* stanowi osnowę do angażowania się w rozmowy z innymi osobami, a *Ekstrawertyczność* rozumiana jako potrzeba angażowania się w kontakty międzyludzkie, aktywność oraz gadatliwość wydaje się wpisywać w portret osoby, która chętnie korzysta ze strategii społecznych. Dodatkowo, Grabowska (2017) uznaje ekstrawertyczność, poprzez skierowanie do otoczenia i zainteresowanie, tym co na zewnątrz, za podstawowy warunek komunikacji. Uzyskane dane są zbieżne z konkluzjami J. Rubin (1975: za Drożdżał-Szelest 1993), która opisując osoby osiągające sukces w nauce języków obcych, podaje dużą chęć komunikowania się w nowym języku, a także poszukiwanie okazji, które pozwolą na testowanie własnych możliwości.

Rezultaty badań własnych są spójne z innymi doniesieniami naukowymi (Mystkowska-Wiertelak, 2008; Lesiak-Bielawska, 2008) i mogą stanowić przyczynek do dalszej dyskusji nad przebiegiem procesu uczenia (się) i projektowania oddziaływań pedagogicznych. Wybrane różnice indywidualne są dobrymi wskaźnikami użycia poszczególnych strategii (Dörnyei i Ryan, 2015), jednak niewystarczającymi. Wygląda na to, że obszar ten wymaga dalszych analiz. W przyszłości należałoby zastanowić się, czy użycie konkretnych strategii warunkuje sukces w procesie uczenia się języków obcych? Badania własne stanowią dobrą heurystykę do dalszych eksploracji, szukając predyktorów pomyślności w procesie uczenia się.

Wszystkie badane strategie mogą być wykorzystywane przez uczniów, a wiedza o procesach poznawczych może dodatkowo wspierać samoregulowaną aktywność rozumianą jako „samodzielną kontrolę nad treścią, przebiegiem i skutkami uczenia się” (Guła-Kubiszewska i Dębska, 2004, s. 132). Dodatkowo podejmowanie przez uczniów odpowiedzialności za własną karierę edukacyjną, a także wzmacnianie ich autonomii w tym procesie może zaowocować wyższą samodzielnością i wytrwałością w osiąganiu zamierzonych celów. Nauczyciele powinni konstruować tak informacje zwrotne i wnioski do dalszego uczenia się, aby podopieczni mogli próbować różnych technik i strategii uczenia się. Świadome nauczanie wymaga takiego podejścia do procesu uczenia się, które uwzględnia rolę zmiennych podmiotowych w osiąganiu kulminacyjnego punktu, a także polega na wyposażaniu uczniów w narzędzia do dalszego uczenia się. Warto zauważyć notowane przez raport *Future of skills. Employment in 2030* umiejętności potrzebne na rynku pracy już za kilka lat, wśród których znalazły się: aktywna nauka, uczenie siebie i innych oraz wybór adekwatnej strategii uczenia się. Pomoc w identyfikowaniu odpowiednich strategii uczenia się języków może okazać się pomocna, ponieważ:

1. Dobrze dobrane strategie pozwalają na aktywne i samodzielne kierowanie procesem uczenia się;
2. Nauczyciele mogą wyposażać uczniów w wiedzę odnoszącą się do strategii uczenia się (uczenie, jak się uczyć).

Prezentowane wyniki wskazują, że procesy samoregulacji (stosowanie strategii uczenia się języków obcych) mogą być uwarunkowane różnicami indywidualnymi (por. Guła-Kubiszewska i Dębska, 2004).

9. OGRANICZENIA BADAŃ

Niniejszy projekt badawczy ma pewne ograniczenia, które mogą wynikać z doboru narzędzi i próby badawczej. Uczestnikami badania były osoby, które deklarowały znajomość języków obcych, co jest narażone na niewłaściwą ocenę własnych kompetencji w zakresie posługiwania się językami. Słabą stroną jest także małe zróżnicowanie próby.

Ze względu na metodologię i zastosowane narzędzia, a także normy statystyczne, wybrano osoby w przedziale między 18. a 35. rokiem życia. W przyszłości warto rozszerzyć grupę o uczestników w innym wieku, o innym wykształceniu i o różnej sytuacji ekonomicznej. Warto również mieć na uwadze fakt, że w przypadku *Kwestionariusza Strategii Uczenia się Języków – SILL* brak polskich norm, co uniemożliwia odniesienie rezultatów do populacji polskiej.

BIBLIOGRAFIA

Asmali, M. (2014). *The relationship between The Big Five Personality traits and Language Learning Strategies*, *The Journal of Social Sciences Institute* 17(32), s. 1-18.

Aronin, L. (2004). *Multilinguality and emotions: Emotional experiences and language attitudes of trilingual immigrant student in Israel*, *Estudios de Sociolingüística* 5(1), 59-81.

Asrawaty, A., Mas'ud B., Imansari, N. (2022). *The interplay of personality factors and language learning strategies in developing speaking skill*, *Journal Bahasa dan Sastra Inggris* 9(1), s. 171-184.

Bailey, D.R. (2019). *Online Peer Feedback Tasks: Training for Improved L2 Writing Proficiency, Anxiety Reduction, and Language Learning Strategies*. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal* 20 (2), 70-88.

Bakhshi, H., Downing, J. M., Osborne, M. A., Schneider, P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. Londyn: Pearson and Nesta.

Bedyńska, S., Campfield, D., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Knopik, T., Kochańska, M., Krasowicz-Kupis, G., Krejtz, I., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Smoczyńska, M., & Wiejak, K. (2021). *Narzędzia diagnostyczne do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży – projekt wdrożeniowy*. *Przegląd Psychologiczny*, 64(2), 9-23. DOI: [10.31648/pp.7323](https://doi.org/10.31648/pp.7323)

Biedroń, A. (2019). *Czynniki afektywne w teorii i badaniach nad zdolnościami językowymi*. W: Wach, A., Scheffler, P. (red.), *Affective factors in foreign language learning and teaching*. Poznań: Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, 29-41.

Bielska, J. (2011). *Bariery psychiczne w nauce języka obcego*. W: Komorowska, H. (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie uczenia*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 332-351.

Błaszczak, A. (2019). *Inteligencja i sumienność jako predyktory sukcesów maturalnych. Kiedy ciężka praca liczy się bardziej niż bycie bystrym?* *Edukacja* 4(151), s. 50-65. DOI: [10.24131/3724.190404](https://doi.org/10.24131/3724.190404)

Błaszczak, A. (2020). *Znaczenie intelektualnych i osobowościowych korelatów osiągnięć szkolnych*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 33(2), 25-34.

Conture, E. G., Kelly, E. M., Walden, T. A. (2013). *Temperament, Speech and Language: An Overview*, *Journal of Communication Disorders*, 46(2), 125-142, DOI: [10.1016/j.jcomdis.2012.11.002](https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.11.002)

Czajkowska, A., Czajkowski, W. (1996). *Osobowościowe i aksjologiczne determinanty zachowań studentów. Lęk i depresja jako miary adaptacji – w kierunku interpretacji fenomenologiczno- egzystencjalnej*. W: Grochmal-Bach, B. (red.), *Wpływ lęku i depresji na funkcjonowanie psychospołeczne studentów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 36-45.

- Czerniawska, E. (1999). *Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne*, Forum Psychologiczne 4(1), s. 3-17.
- Dąbrowska, M. (2011). *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część III. Cechy osobowości: Przegląd badań*, Rozprawy społeczne 1(5), 135-145.
- de Bot, K. (2008). *Introduction: Second language development as a dynamic process*. Modern Language Journal, 92(2), 166-178.
- Dębska, U., Guła-Kubiszewska, H., Starościak W., Jagusz, M. (2008). *Z badań nad samoregulacją w uczeniu się*, Psychologia Rozwojowa 13(2), s. 57-69.
- Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315779553
- Drożdżał-Szelest, K. (1993). *Strategies of second language learners: some research findings and their pedagogical implications*, Glottodidactica XXI, s. 43-52.
- Drożdżał-Szelest, K. (1997) *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*, Poznań: Motivex.
- Drożdżał-Szelest, K. (2004). *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*. W: Pawlak, M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM, s. 31-43.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., Oxford, R. L. (2003). *A brief overview of individual differences in second language learning*, System 31, 313-330.
- Eisenberg, S., & Lee, K.R. (2020). *A literature review on the relationship between personal traits and language learning*. Journal of Convergence for Information Technology 10 (6), s. 147-155.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina wyd. 1.
- Gojkov-Rajić, A. (2023). *Self-Confidence in Metacognitive Processes in L2 Learning*. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 11. s.1-13. DOI: 10.23947/2334-8496-2023-11-1-1-13
- Grabowska, A. (2017) *Cechy użytkowników języków obcych sprzyjające interkomunikacji (komunikacji w językach pokrewnych)*. W: Biedroń, A. (red.), *Neofilolog. Różnice indywidualne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych* 48(1), Poznań - Słupsk, 143-157.
- Grzegorzewska, I. (2012). *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*. W: *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 1 (57), 39-48.
- Guła-Kubiszewska, H., Dębska, U. (2004). *Funkcjonowanie poznawcze a samoregulowane uczenie się motoryczne młodych dorosłych*, Psychologia Rozwojowa 9(5), s. 131-142.
- Herdina, P., Jessner U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon.
- Hu, L., Wang, N. (2014). *Anxiety in Foreign Language Learning*, International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science (GECSS 2014), s. 122-124.
- Jalo, M. L. (2005). *Language learning strategies*, Cuadernos de Lenguas Modernas, 5 (5), 155-244. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3540/pr.3540.pdf
- Janaszek, K. (2009). *Właściwości indywidualne ułatwiające i utrudniające osiągnięcie sukcesu w procesie studiowania języka obcego*, Annales Neophilologiarum, nr 3, 137-151.
- Jung, D., DiBartolomeo, M., Melero-Garcia, F., Giacomino, L., Gurzynski-Weiss, L., Henderson, C. Hidalgo, M. (2020). *Tracking the dynamic nature of learner individual differences: Initial results from a longitudinal study*, Studies in Second Language Learning and Teaching, 10(1), s. 177-219. DOI: 10.14746/ssllt.2020.10.1.9

- Kayaoğlu, M.N. (2013). *Impact of extroversion and introversion on language-learning behaviors*. *Social Behavior and Personality*, 41, 819-826.
- Kemp, C. (2007). *Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies?* *International Journal of Multilingualism*, 4, 241-61.
- Kiermasz, Z. (2015). *Dwujęzyczność i wielojęzyczność – problemy terminologiczne w badaniach nad wieloma językami*. *Konińskie Studia Językowe* 3(4), 451-465.
- Konturek, S. (1998). *Fizjologia człowieka*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Korzeń, R. (2007). *Związki temperamentu z płcią biologiczną i psychologiczną jednostki*, *Studia Psychologica* 7, 169-180.
- Kossowska, M., Schouwenburg, H.C. (2000). *Inteligencja, osobowość i osiągnięcia szkolne*. *Przegląd Psychologiczny*, 43(1), 81-101.
- Kostić-Bobanović, M., Ambrosi-Randić, N. (2008). *Language learning strategies in different english as a foreign language education levels*. *Drustvena istrazivanja*, 17, 281-300.
- Kulik, A., Sądel, E. (2013). *Lęk i jakość życia jako determinanty poczucia beznadziejności u młodzieży*, *Psychiatria i Psychologia Kliniczna* 2013, 13 (2), 83-91.
- Kurcz, I. (1992). *Pamięć. Uczenie się. Język*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurcz, I. (2005) *Psychologia języka i komunikacji*. Wydanie nowe. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lesiak-Bielawska, E. D. (2008). *Różnice indywidualne i ich rola w procesie akwizycji językowej*, *JOwS* 6(270), s. 15-25.
- Lika, B. (2018). *Osobowość człowieka a efektywne nauczanie języka obcego*, *Kwartalnik Opolski*, t. 1, 29-40. http://otpn.uni.opole.pl/wp-content/uploads/dko_2018_1_29_40_Lika.pdf (Pobranie: 23. 09. 2020)
- Luk G, Białystok E. (2013). *Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage*. *J Cogn Psychol (Hove)*. 25(5), s. 605-621. DOI: 10.1080/20445911.2013.795574
- Łodej, M., Osmoła, A. (2024). *Emotions in Language Learning: Understanding Foreign Language Enjoyment and Anxiety in Higher Education*. W: *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego* 62(1), s. 78-104. DOI: 10.14746/n.2024.62.1.6
- Matczak, A. (2001). *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*, *Studia Psychologica UKSW*, nr 2, 157-174.
- McCrae, R., Costa, P. T. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mohammadi, E., Biria, R., Koosha, M., Shahsavari, A. (2013). *The Relationship between Foreign Language Anxiety and Language Learning Strategies among University Students*. *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 637-646.
- Mulalić, A., & Obralić, N. (2017). *Correlation between Personality Traits and Language Learning Strategies among IUS Students*. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4, 76-84.
- Murrmann, J. (2014). *Homo poliglottus? Społeczna wartość wielojęzyczności we współczesnej Polsce*, *Kultura i Społeczeństwo* 4, s. 225-245.
- Mielimąka, M., Rutkowski, K., Cyranka, K., Sobański, J, A., Dembińska, E., Müldner-Nieckowski, E.. (2017). *Lęk-cecha i lęk – stan u pacjentów leczonych intensywną, krótkoterminową psychoterapią grupową z powodu zaburzeń nerwicowych i osobowości*, *Psychiatria Polska* 51(6), 1165-1179.

- Myczko, K. (2004). *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych*. W: Pawlak, M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM, s. 11-18.
- 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, 139-148.
- Nishitani, M., Matsuda, T. (2011). *The Relationship Between Language Anxiety, Interpretation of Anxiety, Intrinsic Motivation and the Use of Learning Strategies*. *US-China education review*, 438-446. DOI: [10.17265/2161-6248/2011.08B.015](https://doi.org/10.17265/2161-6248/2011.08B.015)
- Noormohamadi, R. (2009). *On the Relationship between Language Learning Strategies and Foreign Language Anxiety*. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13, 39-52.
- Nordin, L., Razak, N.Z., Wahid, A., Syukri, A. (2020). *The relationship between personality traits and language learning strategies among the students of engineering technology*. *Journal of critical reviews* 7(8), 47-51.
- Norman, D., Spohrer, J. (1996). *Learner-Centered Education*. *Communications of the ACM*. DOI: [10.1145/227210.227215](https://doi.org/10.1145/227210.227215)
- Obralic, N., Mulalic, A. (2017). *Correlation between Personality Traits and Language Learning Strategies among IUS Students Almasa Mulalic*. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 4(5), s. 76-84.
- Obreńska, M., Zinczuk-Zielazna, J. (2016). *Style radzenia sobie z bodźcami zagrażającymi a częstość użycia partykuł w wypowiedziach jako wskaźnik lęku w sytuacji społecznej ekspozycji*, *Socjolingwistyka XXX*. Poznań: Wydawnictwo UAM, 261-275.
- Oxford, R., Nyikos, M. (1989). *Variables affecting choice of language learning strategies by university students*. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x)
- Oxford, R.L., Ehrman, M.E. (1995). *Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States*. *System*, 23, 359-386.
- Oxford, R.L. (2002). *Methodology in Language Teaching: Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*.
- Oxford, R.L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Pawlak, M. (2009) *Advanced learners' use of strategies for learning grammar: A diary study*. W: Pawlak, M (red.), *INVESTIGATING ENGLISH LANGUAGE LEARNING AND TEACHING*, s. 109-126, Poznań-Kalisz: Expol.
- Pervin, L. A. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Popek, S. L. (2002). *Proces uczenia się i nauczania dzieci i młodzieży w świetle różnic indywidualnych*. W: *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia, Sectio J, rocznik, numer 11-20*.
- Przybył, J. (2017). *Determinanty korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego przez studentów poznańskich uczelni*. W: Biedroń, A. (red.), *Różnice indywidualne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: uczeń*. Poznań: Neofilolog, Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, 48(1), 89-103.
- Psaltou-Joycey, A., Kantaridou, Z. (2009) *Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences*, *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 460-474, DOI: [10.1080/14790710903254620](https://doi.org/10.1080/14790710903254620)
- Pudo, D. (2017). *Subiektywne teorie na temat uczenia się języka obcego studentów romanistyki*. W: Biedroń, A. (red.), *Neofilolog. Różnice indywidualne w uczeniu się języków obcych: uczeń* 48(1), 55-71.
- Revelle, W., Wilt, J., Condon. D., M. (2011). *Individual differences and differential psychology: a brief history and prospect*. W: Chamorro-Premuzic, T. Von Stumm S., Furnham A. (red.), *The Wiley Blackwell handbooks of Personality and Individual Differences*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 3-38.

- Šafran, J., & Gojkov-Rajić, A. (2019). *The Role of Personality Traits in the Choice and Use of Language Learning Strategies*. *Drustvena Istrazivanja*, 28, 691-709.
- Schunk, D.H., Ertmer, P.A. (2000). *Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions*. W: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (red.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, s. 631-649. DOI: [10.1016/B978-012109890-2/50048-2](https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2)
- Shehni, M.C., & Khezrab, T. (2020). *Review of Literature on Learners' Personality in Language Learning: Focusing on Extrovert and Introvert Learners*. *Theory and Practice in Language Studies*, 10, 1478-1483.
- Siuta, J. (2006). *Inwentarz Osobowości NEO-PI-R Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Smuk, M. (2016). *Barьеры в науке языков обcych – перспективы учащих się*. W: Jaroszevska, A., Sujecka-Zajac, J. (red.), *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego* 47(2), 171-185.
- Strelau, J. (1974). *Temperament i typ układu nerwowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe wyd. II.
- Strelau, J., Zawadzki, B. (1998). *Kwestionariusz Temperamentu PTS*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Strelau, J. (2014). *Różnice indywidualne. Historia, determinanty, zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tandoc, J.P., & Tandoc-Juan, M.V. (2014). *Students' Personality Traits and Language Learning Strategies in English*. *Researchers World*, 5, 1.
- Turska, D. (2006). *Prymusi o niskim poziomie zdolności intelektualnych – w poszukiwaniu przyczyn ocen „za wysokich”*. *Psychologia Rozwojowa*, 11(1), 31-45.
- Vergara, C. (2024) *Examining the Relationship of Mathematics Self-Concept, Academic Self-Regulation, and Academic Achievement of Pre-Service Mathematics Teachers*. *Open Access Library Journal*, 11, 1-19. DOI: [10.4236/oalib.1111816](https://doi.org/10.4236/oalib.1111816).
- Zafar, S., & Meenakshi, K. (2012). *Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review*. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 639-646.
- Zajac-Knapik, H. (2020). *Autonomia w nauczaniu języków obcych – wybrane założenia teoretyczne i propozycje w zakresie praktycznego nauczania*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica* 13, s. 92-107.
- Zimmerman, B. J. (1994). *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*. W: D.H. Schunk i B.J. Zimmerman (red.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*, Hillsdale, NJ: Erlbaums. 3-21.
- Zimmerman, B. J. (2004). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*, *Theory in Practice*, s. 64-70. DOI: [10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Wiechnik, R. (1987). *Intelektualne uwarunkowania powodzenia w nauce młodzieży szkolnej w wieku 12-18 lat w świetle badań empirycznych*. W: Popek, S. (red.), *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 45-56.
- Wodniecka, Z. (2011). *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*. W: Kurcz, I., Okuniewska, H. (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych* (s. 253-284), Warszawa: Academica.

Wodniecka, Z., Haman, E. (2013). *Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi współczesna psychologia*. W: Prasałowicz, D., Łuźniak-Piecha, M., Kulpińska, J. (red.), *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*. http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/wodniecka_haman.pdf

Wrembel, M. (2015). *In search of a new perspective: Cross-linguistic influence in the acquisition of third language phonology*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Wrześniewski, K., Sosnowski, T., Matusik, D. (2002). *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI. Polska adaptacja STAI*. Warszawa: Wydawnictwo PTP.