Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?

MIROSŁAW PAWLAK

Osiągnięcie sukcesu w nauce języka obcego zależy od wielu czynników, takich jak kompetencje i zaangażowanie nauczyciela, wykorzystywane techniki i materiały czy kontakt z tym językiem poza szkołą. Kluczowe znaczenie mają jednak różnice indywidualne między uczniami, dotyczące na przykład wieku, zdolności językowych, motywacji, osobowości, stylów uczenia się i stosowanych strategii. W artykule zaprezentowano najważniejsze czynniki indywidualne w nauce języka obcego i podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, jak skutecznie je uwzględniać podczas lekcji.

Wiele wpływa na to, że uczenie się języka obcego przynosi oczekiwane efekty, niezależnie od tego, czy odbywa się ono w warunkach naturalnych, w sposób zinstytucjonalizowany, czy w grę wchodzą oba te konteksty. Kiedy mamy możliwość rozwijania umiejętności językowych w kraju, gdzie dany język jest powszechnie używany, kluczowe znaczenie mają sytuacje, w których go używamy, i to, jak często mamy z nim kontakt. Jeśli natomiast nauka odbywa się głównie w klasie, to niezwykle ważne jest przygotowanie nauczycieli, i chodzi tu nie tylko o kompetencje językowe, lecz także umiejętności dydaktyczne obejmujące stosowane przez nich metody i techniki czy wykorzystywane podręczniki oraz inne pomoce i materiały.

Niemniej bez względu na to, w jakich okolicznościach staramy się opanować język obcy, to, jak się uczymy i jaki poziom zaawansowania osiągniemy, zależy w dużej mierze od różnic indywidualnych, takich jak na przykład zdolności językowe, motywacja, lęk językowy, style i strategie uczenia się itp. Jak pisze Dörnyei (2005: 4), różnice te „odnoszą się do wymiarów w miarę trwałych cech osobowości, które dotyczą wszystkich ludzi, ale są w pewnym stopniu odmienne”[1]. Dörnyei i Ryan (2015: 2) wyjaśniają, że są to „pewne cechy, względem których ludzie się między sobą różnią”. Warto też przytoczyć Gregersen i MacIntyre’a (2014: xiii), którzy przekonują, że „uczniowie nie tylko różnią się między sobą, ale również sami się zmieniają, często pod wpływem swoich nauczycieli”. Celem niniejszego artykułu jest omówienie najważniejszych różnic indywidualnych oraz udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób nauczyciele mogą sobie z nimi skutecznie radzić w klasie językowej. Rozważania dotyczą wybranych czynników, a ich prezentacja jest zawężona do najważniejszych kwestii.

1 Wszystkie tłumaczenia na potrzeby niniejszego artykułu zostały wykonane przez autora.

Spektrum różnic indywidualnych

Czynniki indywidualne można klasyfikować na różne sposoby, przy czym żaden z nich nie jest optymalny. Wynika to z tego, że przenikają się one nawzajem, a wiele z nich ma wielowymiarowy charakter, będący wypadkową tego, w jaki sposób przetwarzamy informacje, jaką rolę w tym procesie odgrywają pozytywne i negatywne emocje, dana sytuacja czy osoby, z którymi wchodzimy w interakcje (Pawlak 2017a). Dlatego, jak proponuje Cohen (2010), najbardziej sensownym punktem odniesienia wydaje się stopień, w jakim różnice indywidualne dają się modyfikować dzięki różnym zabiegom dydaktycznym. Trudno się bowiem zgodzić z tezą lansowaną przez niektórych specjalistów (np. Gregersen i MacIntyre 2014), że większość cech ma płynny charakter i można je dowolnie kształtować (patrz Pawlak 2012). Poniżej są zatem omówione najważniejsze czynniki indywidualne, począwszy od tych, które można uznać za całkowicie lub w ogromnym stopniu niezmienne, a skończywszy na tych, które w większym lub mniejszym stopniu można modyfikować. Uwzględniono też zmienne będące w sferze zainteresowań badaczy dopiero od niedawna.

Wiek

Wiek uczących się ma kluczowe znaczenie w nauce języka obcego. Po pierwsze, według tzw. hipotezy wieku krytycznego (Lenneberg 1967) rozwinięcie w pełni umiejętności językowych jest możliwe tylko do pewnego momentu (np. do zakończenia okresu dojrzewania lub nawet wcześniej). Obecnie wiemy jednak, że sytuacja jest o wiele bardziej skomplikowana, a ważniejsze od wieku mogą być na przykład: kontakt z językiem docelowym, motywacja, zdolności językowe czy stosowanie odpowiednich strategii uczenia się (Griffiths 2008; Pfenninger i Singleton 2017; Munoz i Singleton 2011). Pojawiają się też głosy, że w warunkach instytucjonalnych to dorośli mają przewagę nad dziećmi, a nie odwrotnie, choćby z uwagi na doświadczenie w nauce, jasno sprecyzowane cele czy umiejętność dłuższej koncentracji nawet na bardzo nużących zadaniach (Cohen 2010). W związku z tym stwierdzenie przez trzydziestolatka czy czterdziestolatka, że „jest za stary, żeby uczyć się języka", nie ma uzasadnienia i należy je uznać za wygodną wymówkę.

Po drugie, niezależnie od tego, kiedy zaczyna się naukę języka, stosowane techniki muszą uwzględniać wiek uczących się, bo tak jak nie ma większego sensu podawanie reguł sześciolatkom, tak trudno przypuszczać, aby osoby dorosłe były zachwycone częstym wykorzystywaniem podczas lekcji gier ruchowych (patrz Brown 2007; Komorowska 2009).

Płeć

Płeć to czynnik indywidualny, który w badaniach empirycznych bywa kontrowersyjny. Poprawność polityczna nakazuje ostrożność przy ferowaniu wyroków, w czym są lepsze kobiety, a w czym mężczyźni. Nie mniej istotne jest to, że samo pojęcie płci jest w różny sposób interpretowane, a niektórzy specjaliści twierdzą, iż nie powinno się go rozważać tylko w wymiarze biologicznym, gdyż płeć jest uwarunkowana kulturowo i stanowi część naszej tożsamości (np. Meyerhoff 2014). Jednak niektóre badania pokazują, że kobiety zachowują się inaczej niż mężczyźni podczas wykonywania zadań komunikacyjnych oraz że interakcja może być bardziej skuteczna w parach mieszanych (np. Gass i Varonis 1986). Wykazano także, że kobiety chętniej uczą się języka obcego, mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu i częściej stosują niektóre strategie, choć jest to uzależnione od różnych czynników, w szczególności uwarunkowań kulturowych (Gu 2002; Nyikos 2008; Sunderland 2000).

Inteligencja

Tradycyjnie rozumiana inteligencja, której pomiar dokonywany jest w odniesieniu do zdolności językowych i matematyczno-logicznych, to kolejna zmienna, która w imię pewnej poprawności politycznej nie jest zbyt częstym przedmiotem badań. Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, że determinuje ona w dużej mierze inne zdolności kognitywne, a w związku z tym jej rola w nauce języka obcego, szczególnie w przypadku osób dorosłych, jest trudna do przecenienia (Biedroń i Pawlak 2016). Tradycyjnie rozumiana inteligencja wydaje się mieć większe znaczenie dla nauki systemu językowego aniżeli umiejętności porozumiewania się (Johnson 2001). Konkurencyjne koncepcje, takie jak teoria inteligencji wielorakich (Gardner 1983), zakładają na przykład, że istnieją różne rodzaje inteligencji (np. interpersonalna, przestrzenna, językowa, muzyczna), a uczący się charakteryzują się nimi w różnym stopniu. Z kolei Sternberg (1988) odróżnia inteligencję analityczną, określaną na podstawie wysokości współczynnika inteligencji, od kreatywności i umiejętności znajdowania praktycznych rozwiązań. Choć obie te teorie mają szanse przemawiać do nauczycieli, choćby z uwagi na fakt, że na co dzień dostrzegają oni mocne i słabe strony u swoich uczniów, są one krytykowane przez niektórych specjalistów i otwarte pozostaje pytanie, w jaki sposób mogą się wiązać z tym, co dzieje się w klasie językowej.

Zdolności językowe[2]

Ściśle powiązane z inteligencją są zdolności językowe (ang. *language aptitude*), które można najprościej zdefiniować jako pewnego rodzaju talent do nauki języka obcego. Z własnego doświadczenia wiemy, że nauka języka przychodzi niektórym osobom łatwiej niż innym, co się przekłada na finalny poziom jego opanowania. Jak bowiem napisali blisko 30 lat temu Gardner i MacIntyre (1992: 215), „w dłuższej perspektywie czasu zdolności językowe są zapewne czynnikiem, który najlepiej wyjaśnia sukces w nauce języka obcego". Nie oznacza to jednak, że osoba obdarzona niewielkimi zdolnościami językowymi jest z góry skazana na porażkę, bo kluczowe znaczenie mają tutaj nakład pracy, a także rodzaj i poziom motywacji. Warto również zwrócić uwagę na dwie ważne kwestie. Po pierwsze, nasze rozumienie zdolności językowych bardzo się zmieniło na przestrzeni lat. Wielu specjalistów utożsamia je z tzw. pamięcią roboczą, która pozwala nam zapamiętać i przetwarzać przez kilka sekund niewielką ilość informacji podczas wykonywania zadań, w tym także językowych (Wen 2016). Inni natomiast starają się zidentyfikować pewne konstelacje zdolności, które pozwalają na optymalizację stosowanych sposobów nauczania (np. Robinson 2005). Po drugie, wciąż trwa debata nad tym, w jakim stopniu zdolności językowe są wrodzone i stąd względnie niezmienne, a na ile można nimi manipulować przez zastosowanie odpowiednich zadań (patrz Gregersen i MacIntyre 2014).

Osobowość

Mimo ogromnego znaczenia osobowości w procesie dydaktycznym jej rola w nauce języka obcego jest bardzo słabo zbadana (Dörnyei i Ryan 2015). Badacze są zgodni co do podstawowych wymiarów ludzkiej osobowości, uwzględnionych w tzw. modelu wielkiej piątki (ang. *The „Big Five" model*; McCrae i Costa 2003). Są to: otwartość na doświadczenie, ugodowość, sumienność, neurotyczność i ekstrawersja. Istnieją również teorie, które zakładają, że osobowość ma bardziej dynamiczny charakter i zmienia się zależnie od sytuacji, celów, przekonań, strategii czy szerszego kontekstu kulturowego (McAdams i Pals 2006). Badania nad rolą osobowości w nauce języka obcego pokazały między innymi, że ekstrawertycy mówią płynniej aniżeli introwertycy, szczególnie w formalnych, stresujących sytuacjach (Dewaele i Furnham 1999), otwartość na doświadczenie ma wpływ na gotowość komunikacyjną (Piechurska-Kuciel 2018), a cechy osobowości mogą warunkować stosowanie strategii uczenia się (Wakamoto 2000).

Style uczenia się

Style uczenia się można zdefiniować jako preferowane sposoby przyswajania, przetwarzania i zapamiętywania informacji, które przekładają się na to, jak uczący się podchodzą do rozwiązywania różnych zadań (Dörnyei i Ryan 2015). Z jednej strony te systematyczne wzorce zachowań stanowią atrakcyjny obszar badawczy i są zrozumiałe dla nauczycieli. Widzą oni na co dzień, że uczniowie podchodzą do nauki języka na różne sposoby, a to można w jakimś stopniu uwzględnić przy planowaniu działań dydaktycznych. Z drugiej strony istnieje ogromne zamieszanie terminologiczne, nie ma zgody co do najlepszego sposobu klasyfikacji ani co do tego, jak style powinny być identyfikowane, nie mówiąc już o konkretnych wskazówkach dla nauczycieli (Dörnyei 2005; Griffiths 2012). Na przykład niektóre klasyfikacje ograniczają się do dominujących modalności (np. wzrokowa, słuchowa) czy preferencji w odniesieniu do pracy w grupie i pracy indywidualnej (Reid 1987), ale inne uwzględniają wymiary osobowości czy szerzej rozumiane style poznawcze (np. ekstrawersja i introwersja, zależność i niezależność od pola, impulsywność i refleksyjność; np. Cohen, Oxford i Chi 2001). Wyniki badań dotyczących roli stylów uczenia się nie są jednoznaczne (Ellis 2008), w związku z czym nauczyciele muszą polegać bardziej na intuicji aniżeli na zaleceniach specjalistów. Inną ważną kwestią jest to, że choć style uczenia się są w miarę stabilne, można je w jakimś zakresie modyfikować, zachęcając uczniów do eksperymentowania z różnymi sposobami wykonywania zadań (ang. *style-stretching*).

Strategie uczenia się

Najprościej mówiąc, strategie uczenia się to świadome myśli i działania mające na celu bardziej skuteczną naukę języka obcego i jego używanie w różnych sytuacjach (Cohen 2011; Oxford 2017). Obejmują one na przykład planowanie swojej nauki, poszukiwanie okazji do rozmowy w języku obcym, tworzenie zdań z nowymi wyrazami, aby lepiej je zapamiętać, odgadywanie znaczenia nieznanych słów z kontekstu, mobilizowanie się do nauki mimo braku postępów czy zwrócenie się do nauczyciela z prośbą o wyjaśnienie jakiegoś problemu. Punktem wyjścia do badań nad strategiami były próby określenia cech i zachowań tzw. dobrych uczniów (np. Rubin 1975) w nadziei, że będzie można z nimi zapoznać uczniów słabszych. Od tego czasu wiemy już dużo więcej o tym, jak strategie są stosowane, jakie czynniki warunkują ich wykorzystanie i jaki jest związek między ich użyciem a poziomem zaawansowania (Cohen

2 Zainterseowanym Czytelnkom polecamy artykuły nt. zdolności językowych w nrze 3/2018 JOwS, zwłaszcza teksty B. Janiszewskiej, T. Knopika i E. Maciejewsiej-Stępień – przyp. red.

2011; Griffiths 2018; Oxford 2017; Pawlak 2011, 2017b). Strategie uczenia się można podzielić na:

— metakognitywne, tj. obejmujące planowanie i monitorowanie nauki, a także ocenę jej efektów;
— kognitywne, tj. dotyczące wykonywania konkretnych zadań językowych;
— afektywne, tj. takie, które pozwalają nam regulować emocje;
— społeczne, tj. te związane ze współpracą z innymi osobami.

Można je też analizować w odniesieniu do różnych podsystemów i sprawności języka, takich jak wymowa, gramatyka, czytanie czy mówienie. Niezwykle ważne jest to, że z samej częstotliwości stosowania strategii nie musi wynikać bardziej skuteczna nauka, gdyż powinny one być dostosowane do wykonywanego zadania i indywidualnego profilu uczącego się. Najlepiej, jeśli będą tworzyły swego rodzaju „łańcuchy" wspierających się wzajemnie myśli i działań (Ehrman, Leaver i Oxford 2003; Pawlak 2011). Trzeba też podkreślić, że możliwe jest prowadzenie treningu strategicznego, który, przy zachowaniu pewnych zasad, ma szansę być skuteczny i przekładać się zarówno na bardziej efektywne stosowanie działań strategicznych, jak i na lepsze wyniki w nauce języka obcego (Chamot i Harris 2019).

Przekonania

W oczywisty sposób uczący się mogą mieć różnego rodzaju przekonania dotyczące rozmaitych kwestii związanych z nauką języka obcego, takich jak na przykład trudność tego języka, sposób, w jaki powinien być nauczany, funkcje wypełniane przez nauczyciela czy same cele nauki. Przekonania te mają ogromne znaczenie, gdyż mogą się przekładać na rzeczywiste zachowania podczas lekcji – mogą stanowić realną przeszkodę w nauce, kiedy są one negatywne (np. pogląd, że w pewnym wieku nie można się nauczyć języka), bądź być źródłem konfliktów, jeśli stoją w sprzeczności z przekonaniami nauczyciela (Gregersen i MacIntyre 2014). Badania nad rolą przekonań w nauce języka obcego zapoczątkowała Horwitz (1985), która dowiodła, że mają one wpływ na końcowe jej rezultaty, choć wyniki licznych projektów badawczych są niejednoznaczne. Wielu specjalistów jest obecnie zdania, że przekonania nie są wcale tak trwałe, jak wcześniej przypuszczano, i mają dynamiczny charakter, ewoluując w zależności od kontekstu i innych czynników indywidualnych (Barcelos i Kalaja 2011). Wydaje się zatem, że można je w jakimś zakresie modyfikować, dając uczącym się możliwość refleksji nad wcześniejszymi doświadczeniami czy zachęcając ich do innego spojrzenia na określone sytuacje edukacyjne (Gregersen i MacIntyre 2014).

Motywacja

Dörnyei (2005: 65) wyjaśnia, że motywacja „dostarcza początkowego impulsu do rozpoczęcia nauki języka obcego, a następnie stanowi siłę napędową do kontynuowania nauki, mimo że jest to bardzo często długotrwały i żmudny proces". Nie powinno zatem dziwić, że obok zdolności językowych czynnik ten odgrywa fundamentalną rolę, determinując w dużej mierze ostateczny poziom opanowania języka i rekompensując różnego rodzaju deficyty w zdolnościach poznawczych. Mówiąc o motywacji do nauki języka obcego, możemy się odnosić zarówno do jej genezy, jak i intensywności wysiłku wkładanego w proces uczenia się. Według słynnej teorii Gardnera (1985), można się uczyć języka obcego, stawiając sobie za cel integrację z rodzimymi użytkownikami tego języka albo postrzegając go instrumentalnie, na przykład jako narzędzie, które pozwoli na znalezienie lepszej pracy. Motywacja może płynąć z wnętrza uczącego się, który sam odczuwa potrzebę znajomości języka, bądź pochodzić z zewnątrz, np. kiedy taką potrzebę dostrzegają jego rodzice lub on sam chce uzyskać w szkole wyższą ocenę (Deci i Ryan 1985). Przez kilkanaście ostatnich lat najważniejszą teorią motywacji w nauce języka obcego jest tzw. teoria idealnego „ja" językowego, która zakłada, że wysiłek włożony w naukę języka podyktowany jest chęcią zmniejszenia dystansu między stanem obecnym a wizją uczącego się jako użytkownika tego języka w przyszłości (Csizér 2017; Dörnyei 2009). Teoria ta pomaga zrozumieć przyczyny, dla których rozpoczynamy naukę, ale też uwzględnia doświadczenia w procesie uczenia się, które mają wpływ na to, czy chcemy go kontynuować i jak bardzo się w niego na co dzień angażujemy (Dörnyei 2019). Wiemy obecnie, że motywacja podlega fluktuacjom, tak na przestrzeni lat czy miesięcy, jak i z lekcji na lekcję czy nawet w czasie jednych zajęć lub wykonywanych w ich trakcie zadań (Pawlak 2017c). Oznacza to, że nauczyciele mogą śmiało podejmować wysiłki zmierzające do jej inicjowania i podtrzymywania, choćby przez kreowanie, wzmacnianie i wdrażanie wizji używania języka obcego w przyszłości (Dörnyei i Kubanyiova 2014).

Gotowość komunikacyjna

Ściśle powiązana z motywacją jest gotowość komunikacyjna (ang. *willingness to communicate*), tj. „prawdopodobieństwo rozpoczęcia rozmowy, jeśli mamy wybór i sposobność" (MacIntyre 2007: 567). Ta chęć włączenia się do interakcji jest wypadkową szeregu mniej lub bardziej stabilnych czynników, takich jak na przykład osobowość, kompetencja komunikacyjna, dana sytuacja, wiara we własne umiejętności językowe czy decyzja o zaczęciu rozmowy z daną osobą (Gregersen i MacIntyre 2014). Jeśli przyjmiemy dość logiczne

założenie, że celem nauki języka obcego jest głównie rozwijanie umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach, to gotowość komunikacyjna ma kluczowe znaczenie, ponieważ decyduje o tym, czy przekażemy rozmówcy określoną wiadomość, czy nie. Podobnie jak w przypadku motywacji wyniki ostatnich badań pokazują, że ten atrybut ma dynamiczny charakter, a chęć wzięcia udziału w rozmowie może się zmieniać zależnie od sytuacji (Mystkowska-Wiertelak, Pawlak 2017). Daje to możliwość zachęcania uczących się do mówienia w języku docelowym przez przemyślany dobór tematów i zadań, odpowiednie zaplanowanie lekcji, organizowanie pracy w grupach czy stwarzanie poczucia bezpieczeństwa (Gregersen i MacIntyre 2014).

Lęk językowy

Lęk językowy to szczególny rodzaj lęku, który można zdefiniować jako „obawę i negatywną reakcję emocjonalną, pojawiające się, kiedy uczymy się języka obcego i kiedy go używamy" (MacIntyre 1999: 27). W klasie językowej obejmuje on strach przed porozumiewaniem się, obawę przed negatywną oceną oraz lęk w sytuacjach, kiedy uczący się są oceniani (Horwitz E., Horwitz M., Cope 1986). Może on również dotyczyć sprawności i podsystemów języka, kiedy odczuwamy strach przed pisaniem, mówieniem, słuchaniem czy popełnianiem błędów w wymowie. Jeśli chodzi o przyczyny występowania lęku językowego, to są one między innymi związane z niską samooceną, koncentracją na tym, co myślą inni, błędnymi przekonaniami, korektą błędów językowych czy niektórymi rodzajami wykonywanych zadań (Gregersen i MacIntyre 2014; Piechurska-Kuciel 2008). Mimo że w niektórych sytuacjach lęk językowy może działać mobilizująco, to najczęściej podkreśla się jego negatywny wpływ na proces nauki i jej efekty choćby dlatego, że obawa przed mówieniem czy niezrozumieniem wypowiedzi nauczyciela może utrudnić skupienie się na tym, co dzieje się w klasie, i skutkować krótkimi, kilkuwyrazowymi wypowiedziami. Optymizmem z pewnością napawa to, że lęk językowy można ograniczać, choć należy pamiętać, że jego występowanie może być związane z cechami osobowości, ze stylami uczenia się itp.

Nowe obszary badań nad czynnikami indywidualnymi

W ostatnich latach pojawiło się kilka zupełnie nowych obszarów w badaniach nad rolą różnic indywidualnych w uczeniu się języka obcego. Jednym z takich obszarów jest uczucie znudzenia podczas nauki języka. Stan ten można uznać za negatywną emocję, która powoduje, że uczący nie angażują się w to, co dzieje się podczas zajęć, choć w niektórych przypadkach nuda może też dostarczyć impulsu do większego zaangażowania się w zupełnie nowe zadanie (Kruk i Zawodniak 2017). Badacze koncentrują się również na pozytywnych cechach i emocjach. Na przykład Dewaele i Alfawzan (2018) wykazali, że odczuwanie przyjemności (ang. *enjoyment*) ma większy wpływ na używanie języka obcego niż negatywne konsekwencje lęku językowego. Z kolei Mahmoodzadeh i Khajavy (2019) skupili się na ciekawości doznawanej w trakcie nauki języka obcego, wykazując jej pozytywny związek z gotowością komunikacyjną i poczuciem przyjemności oraz negatywny w przypadku lęku językowego. Specjaliści zaczęli również zwracać uwagę na rolę determinacji w nauce języka, rozumianej jako wytrwałość i pasja w osiąganiu dalekosiężnych celów (Duckworth, Peterson, Mathews i Kelly 2007). Mimo że badanie Yamashity (2018) nie dostarczyło dowodów na istnienie związku między tą cechą a poziomem opanowania języka, intuicja podpowiada, że taki związek zapewne istnieje i warto tę kwestię nadal zgłębiać. Należy mieć nadzieję, że wyniki badań w wymienionych obszarach pozwolą nam lepiej zrozumieć, od czego zależy sukces w nauce języka obcego, i przełożą się na konkretne wskazówki dla nauczycieli.

Jak radzić sobie z różnicami indywidualnymi

Zaproponowanie konkretnych, ale także realnych rozwiązań, które pomogłyby nauczycielom skutecznie radzić sobie z różnicami indywidualnymi podczas lekcji języka obcego, jest bardzo trudnym zadaniem. Jak wielkie jest to wyzwanie, pokazały wyniki badania przeprowadzonego przez autora niniejszego artykułu (Pawlak 2019). Okazało się bowiem, że choć nauczyciele są świadomi istnienia takich różnic, ich wiedza w tym zakresie jest ograniczona, co oznacza, że najczęściej utożsamiają je z różnymi poziomami zaawansowania i właśnie na tym aspekcie się koncentrują. Niemniej większość respondentów uznawała różnorodność w tym zakresie za pozytywne zjawisko, a byli też tacy, którzy starali się motywować uczniów, brać pod uwagę style uczenia się czy prowadzić trening strategiczny. Rodzi się zatem pytanie, co można zrobić, aby jak najlepiej radzić sobie z różnicami indywidualnymi i w jakim zakresie jest to w ogóle możliwe.

Jak zostało zasygnalizowane powyżej, wiele czynników indywidualnych nie poddaje się modyfikacji bądź ich modyfikacja jest bardzo trudna. Nie możemy bowiem zmienić wieku uczących się, nierealne wydają się też postulaty, aby podczas lekcji języka obcego kształtować pamięć roboczą czy podejmować intensywne działania mające na celu zmianę dominujących stylów uczenia się. Możliwa jest oczywiście próba dostosowania planowanych aktywności i zadań do indywidualnych profili naszych uczniów, aby wykorzystać ich mocne strony i zwiększyć w ten sposób

szanse na sukces. O ile jednak w miarę łatwo jest przygotować lekcję dostosowaną do specyfiki dzieci, nastolatków czy osób dorosłych, o tyle ograniczenia czasowe czy codzienne obciążenie nauczycieli w zasadzie uniemożliwiają systematyczną indywidualizację. Uczniowie mogą bowiem tak bardzo różnić się pod względem cech osobowości, przekonań, zdolności językowych, pamięci roboczej i preferowanych stylów uczenia się, że po pierwsze nie da się dokładnie poznać indywidualnych profili ich wszystkich, a po drugie trudno sobie wyobrazić ciągłe planowanie dla nich odrębnych zadań. Dobrym rozwiązaniem jest natomiast zapewnienie maksymalnej różnorodności, aby z zajęć mogli jak najwięcej wynieść i wzrokowcy, i słuchowcy, osoby mniej lub bardziej ekstrawertyczne czy te, które wolą koncentrować się na szczegółach, oraz te, które skupiają się na całościowym oglądzie sytuacji. Choć takie prowadzenie lekcji jest również sporym wyzwaniem, nauczyciele z pewnością w jakimś stopniu będą potrafili się z nim zmierzyć, o ile oczywiście będą mieli ochotę to zrobić.

Istnieją jednak czynniki indywidualne, które da się w większym lub mniejszym stopniu modyfikować, takie jak motywacja, gotowość komunikacyjna, stosowanie strategii uczenia się, poczucie przyjemności czy nuda. Garść wskazówek została już podana wyżej przy omawianiu poszczególnych zmiennych, ale warto tutaj przytoczyć kilka bardziej konkretnych przykładów. Na przykład Dörnyei (2001) prezentuje system powiązanych ze sobą strategii motywacyjnych, które dotyczą stworzenia podstawowych warunków motywacyjnych (np. przez zapewnienie miłej atmosfery), zainicjowania motywacji (np. przez ukierunkowanie działań uczących się na osiąganie konkretnych celów), podtrzymywania tej motywacji (np. przez rozwijanie autonomii uczących się), a także zachęcania do pozytywnej refleksji i samooceny (np. przez dostarczanie motywującej informacji zwrotnej).

Redukcja poziomu lęku językowego jest z kolei możliwa dzięki stosowaniu technik relaksacyjnych, upewnieniu się, że wprowadzane aktywności i zadania są dostosowane do umiejętności uczących się, zapewnieniu, że uczniowie mają czas na przygotowanie się do wykonania tych zadań, poprawianiu w konsekwentny, ale też przyjazny sposób błędów językowych i wzbudzaniu pozytywnych emocji (Gregersen i MacIntyre 2014).

Prowadząc trening strategiczny, należy natomiast zadbać o to, aby odbywał się on systematycznie, i upewnić się, że są przestrzegane podstawowe zasady, takie jak chociażby wstępna identyfikacja strategii, które są już stosowane, skupienie się na początku na strategiach metakognitywnych, zapewnienie licznych możliwości zastosowania poznanych strategii w innych kontekstach, a także, jeśli to konieczne, odwoływanie się do języka ojczystego (Rubin, Chamot, Harris i Anderson 2007).

Trzeba oczywiście pamiętać, że zakres, w jakim te wszystkie zabiegi mogą być podejmowane, zależy od czasu, którym dysponują nauczyciele, gdyż ich podstawowym zadaniem jest skupienie się na działaniach dydaktycznych prowadzących do osiągnięcia przez uczniów określonego w podstawie programowej poziomu zaawansowania. Oczekiwania w tym zakresie muszą w związku z tym być realistyczne, bo jeśli zalecenia specjalistów mają niewiele wspólnego z obiektywną rzeczywistością, to nie tylko będą one nieskuteczne, lecz także mogą spowodować, że różnice indywidualne będą w jeszcze mniejszym stopniu uwzględniane. Można zresztą postawić tezę, że najważniejsze jest, aby nauczyciele poznali swoich uczniów na tyle, by jak najskuteczniej wspierać ich samodzielną naukę języka poza klasą. Optymalizacja tej nauki będzie bowiem możliwa tylko wówczas, jeśli uczący się będą świadomi swoich indywidualnych cech i będą potrafili tę wiedzę odpowiednio wykorzystać.

Zakończenie

Choć badania empiryczne nad różnicami indywidualnymi w nauce języka obcego nie mają bezpośredniego czy może nawet przewidywalnego przełożenia na to, co dzieje się podczas lekcji, to bez wątpienia powinny one być kontynuowane. Jeśli bowiem nauczyciele nie będą w stanie systematycznie uwzględniać wiedzy w tym zakresie na lekcjach, to może im się ona przydać w rozwiązywaniu pojawiających się problemów i usprawnieniu samodzielnej nauki języka poza szkołą. Badania tego typu powinny się jednak w większym stopniu ogniskować na czynnikach, które da się w jakimś zakresie kształtować, takich jak motywacja, gotowość komunikacyjna, nuda, odczuwanie przyjemności, ciekawość, lęk językowy czy strategie uczenia się. Niewiele bowiem da się podczas lekcji zrobić w odniesieniu do zdolności językowych, pamięci roboczej i osobowości. Równie ważne jest to, aby wyniki prowadzonych badań stanowiły podstawę do konkretnych, realnych i zgodnych ze specyfiką danego kontekstu zaleceń, ponieważ tylko pod tym warunkiem możliwe jest uwzględnienie szerokiego spektrum różnic indywidualnych w dydaktyce językowej.

BIBLIOGRAFIA

→ Barcelos, A.M.F., Kalaja, P. (2011), *Introduction to Beliefs about SLA Revisited*, „System", nr 39, s. 281–289.

→ Biedroń, A., Pawlak, M. (2016), *The Interface Between Research on Individual Difference Variables and Teaching Practice: The Case of Cognitive Factors and Personality*, „Studies in Second Language Learning and Teaching", nr 6, s. 395–422.

→ Brown, H.D. (2007), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Harlow: Pearson Education.
→ Chamot, A.U., Harris, V. (2019), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation*, Bristol: Multilingual Matters.
→ Cohen, A.D. (2010), *Focus on the Language Learner: Styles, Strategies, and Motivation*, [w:] R. Schmitt (red.), *An Introduction to Applied Linguistics*, Londyn: Hodder Education, s. 161–178.
→ Cohen, A.D. (2011), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Nowy Jork: Routledge.
→ Cohen, A.D., Oxford, R.L., Chi, J. (2001), *Learning Style Survey*, [online], <carla.umn.edu/maxsa/documents/LearningStyleSurvey_MAXSA_IG.pdf>.
→ Csizér, K. (2017), *Motivation in the L2 Classroom*, [w:] S. Loewen i M. Sato (red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, Nowy Jork: Routledge, s. 418–432.
→ Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Nowy Jork: Plenum.
→ Dewaele, J.M., Furnham, A. (1999), *Extraversion: The Unloved Variable in Applied Linguistic Research*, „Language Learning", nr 49, s. 509–544.
→ Dewaele, J.M., Alfawzan, M. (2018), *Does the Effect of Enjoyment Outweigh that of Anxiety in Foreign Language Performance?*, „Studies in Second Language Learning and Teaching", nr 8, s. 21–45.
→ Dörnyei, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
→ Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
→ Dörnyei, Z. (2009), *The L2 Motivational Self System*, [w:] Z. Dörnyei i E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol: Multilingual Matters, s. 9–42.
→ Dörnyei, Z. (2019), *Towards a Better Understanding of the L2 Learning Experience: The Cinderella of the L2 Motivational Self System*, „Studies in Second Language Learning and Teaching", nr 9, s. 19–30.
→ Dörnyei, Z., Kubanyiova, M. (2014), *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision In The Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
→ Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015), *The Psychology of the Language Learner Revisited*, Londyn-Nowy Jork: Routledge.
→ 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.
→ Ehrman, M., Leaver, B., Oxford, R.L. (2003), *A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning*, „System", nr 31, s. 313–330.
→ Ellis, R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition* (wyd. drugie), Oxford: Oxford University Press.
→ Gardner, H. (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Nowy Jork: Basic Books.
→ Gardner, R.C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes*, Londyn: Edward Arnold.
→ Gardner, R.C., MacIntyre, P.D. (1992), *A Student's Contributions to Second Language Learning. Part I: Cognitive Variables*, „Language Teaching", nr 25, s. 211–220.
→ Gass, S., Varonis, E. (1986), *Sex Differences in NNS/NNS Interaction*, [w:] R.R. Day (red.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition. Rowley*, MA: Newbury House, s. 327–351.
→ Gregersen, T., MacIntyre, P.D. (2014), *Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice*, Bristol: Multilingual Matters.
→ Griffiths, C. (2008), *Age and Good Language Learners*, [w:] C. Griffiths (red.), *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 35–48.
→ Griffiths, C. (2012), *Learning Styles: Traversing the quagmire*, [w:] S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (red.), *Psychology for Language Learning*, Nowy Jork: Palgrave Macmillan, s. 151–168.
→ Griffiths, C. (2018), *The Strategy Factor in Successful Language Learning: The Tornado Effect*, Bristol: Multilingual Matters.
→ Gu, Y. (2002), *Gender, Academic Major, and Vocabulary Learning Strategies of Chinese EFL Learners*, „RELC Journal", nr 33, s. 35–54.
→ Horwitz, E.K. (1985), *Using Students' Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course*, „Foreign Language Annals", nr 18, s. 333–340.
→ Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „Modern Language Journal", nr 70, s. 125–132.
→ Johnson, K. (2001), *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, Harlow: Pearson Education.
→ Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
→ Kruk, M., Zawodniak, J. (2017), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego*, „Neofilolog", nr 49, s. 115–131.
→ Lenneberg, E. (1967), *Biological Foundations of Language*, Nowy Jork: John Wiley & Sons.
→ Mahmoodzadeh, M., Khajavy, G.H. (2019), *Towards Conceptualizing Language Learning Curiosity in SLA: An Empirical Study*, „Journal of Psycholinguistic Research", nr 48, s. 333–351.
→ MacIntyre, P.D. (1999), *Langue Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers*, [w:] D.J. Young (red.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*, Boston: McGraw-Hill, s. 24–45.
→ MacIntyre, P.D. (2007), *Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the decision to speak as a volitional process*, „Modern Language Journal", nr 91, s. 564–576.

→ McAdams, D.P., Pals, J.L. (2006), *The New Big Five: Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality*, „American Psychologist", nr 61, s. 204–217.
→ McCrae, R.R., Costa, P.T. (2003), *Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective* (wydanie drugie), Nowy Jork: Guilford.
→ Meyerhoff, M. (2014b), *Introduction: Language, Gender, and Sexuality*, [w:] S. Ehrlich, M. Meyerhoff, J. Holmes (red.), *The Handbook of Language, Gender and Sexuality*, Oxford: Wiley-Blackwell, s. 1–20.
→ Munoz, C., Singleton, D. (2011), *A Critical Review of Age-Related Research on L2 Ultimate Attainment*, „Language Teaching", nr 44, s. 1–35.
→ Mystkowska-Wiertelak, A., Pawlak, M. (2017), *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition. Combining a Macro- and Micro-Perspective*, Bristol: Multilingual Matters.
→ Nyikos, M. (2008), *Gender and Good Language Learners*, [w:] C. Griffiths (red.), *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 73–82.
→ Oxford, R.L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context*, Nowy Jork: Routledge.
→ Pawlak, M. (2011), *Research into Language Learning Strategies: Taking Stock and Looking Ahead*, [w:] J. Arabski, A. Wojtaszek (red.), *Individual Learner Differences in SLA*, Bristol: Multilingual Matters, s. 17–37.
→ Pawlak, M. (2012), *Individual Differences in Language Learning and Teaching: Achievements, Prospects and Challenges*, [w:] M. Pawlak (red.), *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*, Heidelberg-Nowy Jork: Springer, xix–xivi.
→ Pawlak, M. (2017a), *Overview of Learner Individual Differences and their Mediating Effects on the Process and Outcome of L2 Interaction*, [w:] L. Gurzynski-Weiss (red.), *Expanding the Individual Difference Research in the Interaction Approach: Examining Learners. Instructors, and Researchers*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, s. 19–40.
→ Pawlak, M. (2017b), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole", nr 1/2017, s. 4–12.
→ Pawlak, M. (2017c), *Dynamiczny charakter motywacji w nauce języka obcego: perspektywy badawcze*, [w:] A. Stolarczyk-Gembiak, M. Woźnicka (red.), *Zbliżenia 3: Językoznawstwo – Translatologia*, Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 115–128.
→ Pawlak, M. (2019), *How Teachers Deal with Individual Differences in the Language Classroom: Results of a Study*, „Neofilolog", nr 52, s. 181–197.
→ Pfenninger, S.E., Singleton, D. (2017), *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning: Revisiting the Age Factor*, Bristol: Multilingual Matters.
→ Piechurska-Kuciel, E. (2008), *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
→ Piechurska-Kuciel, E. (2018), *Openness to Experience as a Predictor of L2 WTC*, „System", nr 72, s. 190–200.
→ Reid, J. (1987), *The Learning Style Preferences of ESL students*, „TESOL Quarterly", nr 21, s. 87–111.
→ Robinson, P. (2005), *Aptitude and Second Language Acquisition*, „Annual Review of Applied Linguistics", nr 25, s. 46–73.
→ Rubin, J. (1975), *What the 'Good Language Learner' Can Teach Us*, „TESOL Quarterly", nr 9, s. 41–51.
→ Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V., Anderson, N.J. (2007), *Intervening in the Use of Strategies*, [w:] A.D. Cohen, E. Macaro (red.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford: Oxford University Press, s. 141–160.
→ Sternberg, R.J. (1988), *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*, Nowy Jork: Viking Press.
→ Sunderland, J. (2000), *Issues of Language and Gender in Second and Foreign Language Learning*, „Language Teaching", nr 33, s. 203–223.
→ Wakamoto, N. (2000), *Language Learning Strategy and Personality Variables: Focusing on Extroversion and Introversion*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching", nr 38, s. 71–81.
→ Wen, E.Z. (2016), *Working Memory and Second Language Learning: Towards an integrated approach*, Bristol: Multilingual Matters.
→ Yamashita, T. (2018), *Grit and Second Language Acquisition: Can Passion and Perseverance Predict Performance in Japanese Language Learning?* [Niepublikowana praca magisterska], Amherst: University of Massachusetts.

PROF. ZW. DR HAB. MIROSŁAW PAWLAK Pracuje na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu oraz na Wydziale Filologicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie. Jego zainteresowania naukowe obejmują: procesy interakcyjne podczas lekcji języka obcego, uczenie się i nauczanie sprawności mówienia, strategie komunikacyjne, różnice indywidualne, autonomię ucznia oraz strategie uczenia się, motywację, gotowość komunikacyjną, rolę nudy w nauce języka obcego, dydaktykę fonetyki języka obcego, uczenie się i nauczanie form języka, korektę błędów językowych oraz ewaluację wiedzy językowej. Autor ponad 250 publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych. Redaktor naczelny serii „Second Language Learning and Teaching" w wydawnictwie Springer oraz czasopism „Studies in Second Language Learning and Teaching" i „Konińskie Studia Językowe".