

GRAŻYNA KRASOWICZ-KUPIS

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID – 0000-0002-5374-6872

MATEUSZ JAN DUDKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ORCID – 0000-0003-1070-1348

STRATEGIE UCZENIA SIĘ OSÓB WIELOJĘZYCZNYCH*

Wprowadzenie: Zagadnienie efektywności uczenia się i roli ucznia w całym procesie stanowi wciąż interesujące pole badawcze. Wśród kompetencji przyszłości raport *Future of Skills. Employment in 2030* wymienia aktywne zdobywanie wiedzy i jej sensowne wykorzystywanie, w tym stosowanie strategii uczenia się.

Cel badań: Celem niniejszego tekstu jest porównanie stosowanych strategii uczenia się języków obcych przez osoby wielojęzyczne i dwujęzyczne.

Metoda badań: W badaniach własnych uczestniczyło 60 osób. Zastosowano zaadaptowany Inwentarz Strategii Ucznienia się Języków (SILL) w tłumaczeniu E. Olejarczuk oraz Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Płynnej Cattella (CFT-20-R) w celu kontroli poziomu intelektualnego.

Wyniki: Uzyskane wyniki dowodzą, że występują różnice istotne statystycznie pomiędzy grupą osób dwujęzycznych i wielojęzycznych w użyciu strategii uczenia się języków obcych. Poziom inteligencji płynnej nie różnicuje badanych grup.

Wnioski: Problem badawczy zaprezentowany w tym tekście może stanowić heurystykę do dalszych poszukiwań w obszarze związanym z uczeniem się języków obcych i jego psychologicznymi determinantami.

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, dwujęzyczność, strategie uczenia się.

* Sugerowane cytowanie: Krasowicz-Kupis, G., Dudka, M.J. (2023). Strategie uczenia się osób wielojęzycznych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(1), 101–121. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2023.42.1.101-121>

WPROWADZENIE

Przyswajanie języka, także obcego, to złożony proces organizowania, przechowywania i gromadzenia wiedzy (Tyszka, 2011). Lipińska (2006) podaje, że wyznacznikiem znajomości języka obcego jest tzw. myślenie w danym języku oraz wejście w mówienie (tzw. faza beztłumaczeniowa). Wiebke (2013) wskazuje warunki, jakie muszą być spełnione, by mówić o znajomości obcego języka: to rozumienie, mówienie, swobodne czytanie i pisanie. Zjawisko to jest niezwykle interesujące z perspektywy psychologii poznawczej czy edukacyjnej, ponieważ mamy do czynienia z działaniem językowym, a także z „potencjalną zdolnością odbiorczo-wytwórczą” (Szczodrowski, 2017, s. 146). Opisywane zagadnienie staje się szczególnie godne uwagi, gdyż w psycholingwistyce nie ma wielu badań na ten temat. Dwu- i wielojęzyczność bywają traktowane jako synonimy, jednak czasami są uznawane za zjawiska, które należy analizować w odosobnieniu (Sopata, 2013). W literaturze przedmiotu można odnaleźć także definicje, które opisują dwujęzyczność jako kontinuum z dwoma skrajnymi punktami, tj. jednojęzycznością i różnojęzycznością. Brak jasno określonych granic pomiędzy tymi dwoma terminami zdecydowanie utrudnia prowadzenie badań.

W przypadku posługiwania się dwoma językami uwidacznia się problem z określeniem cezur, która pozwoli sklasyfikować osobę jako dwujęzyczną. Czasami zjawisko to jest wręcz uznawane za jedną z form wielojęzyczności. Sopata konkluduje, że punktem wyjścia dla uczenia się języka trzeciego są dwa uprzednio poznane systemy. W przypadku dwujęzyczności tylko jeden może mieć wpływ na cały proces (Sopata, 2013). Warto zadać pytanie o wspomnianą granicę znajomości języka – czy poziom rozwoju zdolności receptywnych (słuchanie i czytanie) stanowi warunek wystarczający, by określić kogoś tym terminem?

Kwestie związane ze stosowaniem strategii uczenia się języków obcych w przypadku osób dwu- i wielojęzycznych wydają się interesującym zagadnieniem chociażby ze względu na brak jednoznacznych definicji tych dwóch pojęć. W literaturze przedmiotu można odnaleźć co najmniej kilka sposobów wyjaśniania opisywanych w tym kontekście zjawisk (Sopata, 2013). Osoba wielojęzyczna to taka, która opanowawszy język ojczysty, nabywa kompetencje w co najmniej dwóch innych językach (Pfeiffer, 2004; Kemp, 2009), na różnym poziomie biegłości (Dewaele, 2007). Opisuując wielojęzyczność, uwzględnia się stopień znajomości języka, wiek, w którym go opanowano, aspekt społeczno-kulturowy oraz jego funkcje (Wiebke, 2013). Wielojęzyczność nie powinna być rozumiana jako prosta suma przyswojonych języków, bowiem na każdy z nich składają się zasoby obejmujące semantykę, semiotykę, prozodię (Bakhyt i Mandel, 2019). O tym, że wielojęzyczność nie stanowi prostego pola problemowego, może świadczyć już samo rozróżnienie kilku dróg, które finalnie mają doprowadzić do tego samego momentu, jakim będzie znajomość kilku języków. Lipińska (2006) wyróżnia cztery drogi prowadzące do opanowania języka docelowego, które prezentuje tabela 1.

Tabela 1.
Sposoby opanowywania języków obcych

| | |
|---|---|
| Akwizycja języka | Opanowanie języka kolejnego docelowego |
| Symultaniczna | Równoległe z ojczystym |
| Sukcesywna po częściowym opanowaniu L1 | Przyswajanie i uczenie się L2 |
| Po całkowitym opanowaniu L1: a) spontaniczna b) akademicka c) mieszana | Młodzież i dorośli: a) w warunkach naturalnych, np. za granicą; b) uczenie się w warunkach „sztucznych”; c) nabywanie wzmacniane uczeniem się. |
| Powtórna | Młodzież i dorośli – w sposób akademicki, naturalny oraz mieszany |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lipińska, 2006, s. 22–23.

Do najczęściej wymienianych pozytywnych cech wielojęzyczności należą: większa efektywność procesu uczenia się i świadomości językowej oraz stały wzrost kompetencji kognitywnych i metakognitywnych (Kucharczyk, 2013), a także wydajniejsze tłumienie interferencji, lepsze hamowanie niepożądanych reakcji oraz rozwiązywanie konfliktów poznawczych (Muszyński, 2010). Wielojęzyczność staje się pryzmatem do spostrzegania rzeczywistości, w której stereotypy kulturowe mają mniejsze znaczenie, dając możliwość lepszego wglądu w sposób widzenia świata z uwzględnieniem perspektywy rozmówcy (Dewaele, 2019). Ciekawym tematem jest zjawisko tzw. interferencji między językami, które ma konotację negatywną i oznacza zwiększoną liczbę popełnianych błędów w czasie mówienia, wynikających ze spowolnionego procesu aktualizacji reprezentacji leksykalnej (Bielawska, 2018). Może ona charakteryzować się tymczasowością (przejściowością), która jest wyrażana przez omyłki i błędy performancji, lub też trwałością – jako tzw. błąd kompetencji (Chłopek, 2011).

W modelu wielojęzyczności Huffeisen i Marx (1998, 2007; za: Wrembel, 2015) efektywne nabywanie języków jest zależne od grup kilku czynników:

- neurofizjologicznych: zdolność do nabywania języków i wiek;
- zewnętrznych: środowisko uczenia się;
- poznawczych: strategie uczenia się, świadomość językowa;
- afektywnych: motywacja, lęk, własne doświadczenia życiowe;
- specyficznych: własne doświadczenia z uczenia się języków obcych, używane strategie,
- językowych *sensu stricto*.

Pytanie, które wciąż nurtuje badaczy, dotyczy tego, jak ludzki mózg może nauczyć się skutecznie kilku języków obcych. Higby i współpracownicy (2013) doko-

nali przeglądu badań, wskazując obszary, które w przypadku wielojęzyczności wymagają analizy. Wymieniają: językową reprezentację w mózgach wielojęzycznych, wiek (w którym rozpoczęto nabywanie języka), sprawność funkcji poznawczych, różnice morfologiczne w budowie mózgu. Obiecującym polem jest badanie pamięci operacyjnej. Prace badawcze w zakresie neurolingwistyki wskazują na różnice między dwu- i wielojęzycznością m.in. w gęstości istoty szarej, szybkości wyszukiwania leksykalnego czy też wczesnej reprezentacji językowej (Aronin, 2019). Dane empiryczne wskazują, że osoby wielojęzyczne różnią się od jednojęzycznych pod względem przetwarzania i przechowywania informacji, w tym strategii uczenia się. Na potrzeby badań przyjęto, że osoba dwujęzyczna posługuje się dwoma językami, natomiast wielojęzyczna – więcej niż dwoma (Kurcz, 2007, s. 17). Niższe badania podejmują próbę dostrzeżenia potencjalnych różnic w wyborze strategii uczenia się pomiędzy osobami dwu- i wielojęzycznymi.

Rubin, która analizowała sukces w uczeniu się języków obcych wśród uczniów, postawiła pytanie o źródło ich efektywności (Rubin, 1975; por. także Chłopek, 2011; Turula, 2016). Badaczka wskazała, że efektywne przyswajanie języków umożliwiają zdolności językowe, motywacja i wykorzystywanie okazji. Natomiast same strategie uczenia się opisała jako techniki lub operacje umożliwiające przyswojenie wiedzy. Style oraz strategie uczenia się zazwyczaj są spostrzegane jako ściśle ze sobą powiązane. Ehrman, Leaver i Oxford (2003) podają, że style objawiają się w strategiach uczenia się, ponieważ są obserwowalnymi zachowaniami związanymi z uczeniem się. Strategia jest przydatna, jeśli jest dobrze dopasowana do bieżącego zadania, koresponduje ze stylem uczenia się, a uczeń skutecznie ją stosuje, łącząc z innymi strategiami. W tak opisanych warunkach uczenie się jest szybsze, przyjemniejsze i bardziej samodzielne. Polska badaczka – Zofia Chłopek – opisuje strategie jako „specyficzne kroki, czy działania podejmowane przez użytkownika danego języka celem usprawnienia procesu jego nabywania oraz komunikacji przy jego użyciu” (2011, s. 117).

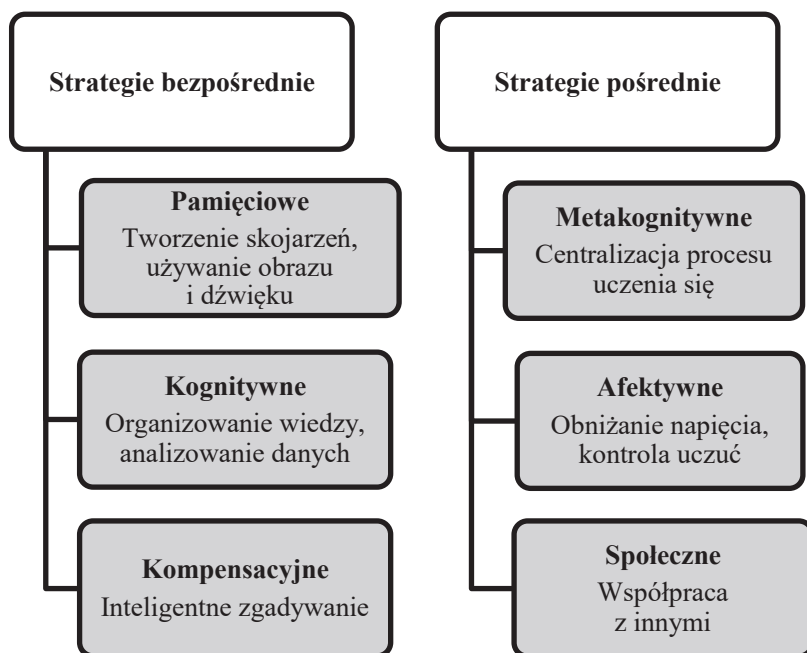
Najbardziej podstawową klasyfikacją strategii uczenia się jest dychotomiczny podział na metapoznawcze i poznawcze. Pierwsze oznaczają kontrolę i monitorowanie własnych procesów poznawczych, obejmują wiedzę o sobie samym i zadaniu, przed którym staje podmiot. Drugą grupę strategii tworzą metody przetwarzania informacji, aktualizację struktury wiedzy – w tym interpretacje – i łączenie informacji z dotychczasową wiedzą m.in. poprzez powtarzanie czy elaborację. Kolber (2008) wskazuje na współzależność strategii uczenia się, która polega na wybieraniu strategii poznawczych drogą metakontroli, w taki sposób, by osiągnąć określony cel edukacyjny, obserwując siebie i oceniając własny stan. Z kolei nabywanie wiedzy i uczenie się to wynik stosowania strategii poznawczych, które umożliwiają kodowanie informacji, tworzenie powiązań między nowymi partiami materiału a już przyswojoną wiedzą, uporządkowaną i zgromadzoną w strukturach pamięciowych (Kolber, 2008).

Zgodnie z koncepcją Strategii Uczenia się Języka Rebeki Oxford (*Learning Language Strategies*, LLS) wybór konkretnej strategii jest determinowany przez aktualne przekonania kulturowe, politykę edukacyjną, wpływ środowiska, wymagania, zadania, preferencje osobowe, możliwości poznawcze, a także różnice indywidualne, tj.: wiek, płeć, poziom edukacji, klasa społeczna (Oxford, 2018). Definicja LLS zakłada, że są one operacjami mentalnymi, możliwymi do zaobserwowania poprzez zachowania kognitywne, które umożliwiają szybsze i efektywne opanowanie języka obcego. Badaczka za operacje mentalne uznaje przyswajanie, zapamiętywanie materiału, jak również poszukiwanie i korzystanie ze zdobytej wiedzy w sposób świadomy. Korzystanie z nich w sytuacji uczenia się stanowi przyczynek do osiągnięcia sukcesu (Oxford, 2002; za: Chłopek, 2011; Kolber, 2012; Kantaridou, 2015; Gajek i Michońska-Stadnik, 2017; Oxford, 2017).

Planowanie, organizowanie, monitorowanie, ewaluacja to wspólne dla wszystkich strategii procesy, które swobodnie mogą być w nich wykorzystywane (Oxford, 2018). Badaczka dzieli opisywane strategie na bezpośrednie (pamięciowe, kognitywne, kompensacyjne) oraz pośrednie (metakognitywne, afektywne i społeczne), co obrazuje wykres 1.

Wykres 1.

Taksonomia strategii uczenia się języków obcych



Źródło: opracowanie własne na podstawie Franczak, 2005, s. 28.

Osoba posługująca się strategiami (tabela 2) może je zmieniać w płynny sposób w zależności od potrzeb. Jeśli strategia okaże się nieskuteczna, dochodzi do ponownego planowania rozwiązania sytuacji i ulepszenia całego procesu na podstawie własnego doświadczenia (Oxford, 2018).

Tabela 2.
Podział strategii uczenia się

| Nazwa strategii | Opis |
|-------------------------|--|
| Strategie kognitywne | <p>W największym stopniu determinują proces nabywania języków, gdyż umożliwiają manipulowanie materiałem językowym w sposób bezpośredni. Składają się na nie takie operacje, jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - różnorakie ćwiczenia i powtarzanie materiału, także zautomatyzowane; - tworzenie indywidualnych skryptów, notatek, opracowań, wyróżnień wyrazów; - myślenie indukcyjne lub dedukcyjne; - szukanie analogii w języku ojczystym; - porównania z innymi językami. |
| Strategie pamięciowe | <p>Dotyczą tworzenia połączeń między desygnatami na zasadzie skojarzeń, także tych sensorycznych. Oznacza to semantyczne utrwalanie i odtwarzanie materiału.</p> <ul style="list-style-type: none"> - powiązania mentalne opierają się na grupowaniu i opracowywaniu informacji, umieszczaniu poznanych słów w nowym kontekście; - możliwe jest stosowanie obrazów, dźwięków, mapowania semantycznego, zapamiętywania słów kluczowych itp.; - ostatnimi aktywnościami zaliczanymi do tej grupy będą analizy struktury (np. zdań) i wykorzystanie ruchu (Kantaridou, 2015). <p>Strategie pamięciowe pozwalają łączyć różne elementy językowe z innymi, ale nie wymagają głębokiego zrozumienia przyswajanej treści. W celu ułatwienia wydobycia informacji z zasobów pamięciowych możliwe jest grupowanie całego zbioru słów w ciągi znaków (np. akronimy). Typowym przejawem tych strategii jest odzyskiwanie treści za pomocą dźwięków, w czym pomocne mogą okazać się rymy. Zastosowanie strategii związanych z pamięcią nie zawsze odnosi się pozytywnie do bieguści w języku. Ich użycie koreluje negatywnie z wynikami w testach z zakresu m.in. gramatyki, a za prawdopodobną przyczynę uznaje się fakt, że strategie pamięciowe są wykorzystywane jedynie na początkowych etapach nauki języków obcych, a wraz z poszerzeniem zasobów słów stają się mniej znaczące.</p> |
| Strategie kompensacyjne | <p>Mają charakter swoistych pomocników w czasie uczenia się języków obcych, ponieważ składają się nań:</p> <ul style="list-style-type: none"> - odgadywanie znaczeń i szukanie wskazówek, analogii w języku ojczystym; - a także różne operacje słowne – używanie synonimów, parafrazy, peryfrazy, antonimów, mimiki; - najbardziej wyraźną cechą tych strategii jest tzw. inteligentne zgadywanie oparte na wnioskowaniu, używaniu gestów; - unikanie komunikacji czy wymyślanie wyrazów; - zjawisko tzw. omawiania brakujących słów. |

| | |
|--------------------------|--|
| Strategie metakognitywne | <p>Charakterystycznymi cechami strategii metakognitywnych będą:</p> <ul style="list-style-type: none"> - monitorowanie procesu uczenia się; - planowanie, identyfikacja własnych preferencji i potrzeb związanych ze stylem uczenia się; - organizowanie całej aktywności związanej z przyswajaniem języka; - antycypowanie celów, etapów z wyznaczaniem terminów ich osiągnięcia; - centralną aktywnością jest organizowanie procesu uczenia się wraz z kierowaniem uwagi i analizą własnej wiedzy. <p>Ta grupa strategii pełni funkcję zarządczą w stosunku do strategii poznawczych.</p> |
| Strategie emocjonalne | <p>Dla strategii emocjonalnych znamienne są:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zmniejszanie poziomu stresu; - zachęty i samozachęty rozumiane jako gratyfikacja postępu, a także obserwacja własnego napięcia; - redukcja czynników stresogennych oparta na obserwacjach ciała; - korzystanie z muzyki; - tworzenie zdań o pozytywnych wydarzeniach; - kontrolowane podejmowanie ryzyka; - nagradzanie siebie. |
| Strategie społeczne | <p>Przejawami użycia tych strategii są:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zadawanie pytań w przypadku niewiedzy; - szukanie wyjaśnień; - zainteresowanie kulturą i zwiększanie empatii wobec niej; - strategie te przejawiają się również w przeprowadzaniu rozmów z natywnym użytkownikiem języka; - odkrywanie norm kulturowych i społecznych, co poprawia zrozumienie języka. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie Oxford, 2003; Kantaridou, 2015; Gajek i Michońska-Stadnik, 2017.

Stosowanie LLS nie jest determinowane przez płeć. Natomiast na efektywność nauki wpływa wiek (wraz z dorastaniem zmienia się sposób spędzania czasu), upodobania, status ekonomiczny, a wraz z nim możliwości korzystania z różnych pomocy. Wraz ze wzrostem poziomu biegłości w języku obcym, rośnie częstość użycia strategii poznawczych, metakognitywnych oraz społecznych, co wiąże się z przekonaniem o własnej skuteczności (Oxford, 2003).

W związku z powyższymi przesłankami postanowiono dokonać porównania osób dwu- i wielojęzycznych pod względem użycia strategii uczenia się języków obcych. Założono, że wystąpią różnice w wyborze strategii uczenia się języka osób wielojęzycznych i ich dwujęzycznych rówieśników oraz że te różnice nie wiążą się z poziomem inteligencji płynnej badanych. Inteligencja jako zmienna psychologiczna może stanowić tło, na którym dochodzi do rozwoju wiedzy, w tym opanowania języków obcych, jednak wraz z wiekiem, rola ogólnego poziomu inteligencji maleje, ustępując miejsca czynnikom pozaintelektualnym, takim jak: cechy osobowości, motywacja czy inteligencja emocjonalna (Błaszczak, 2020), a te mogą mieć z kolei powiązanie ze strategiami uczenia się.

PROBLEM I CEL BADAŃ WŁASNYCH

Przyczynkiem do przeprowadzenia opisywanych badań było zainteresowanie zdolnościami językowymi i determinantami tych uzdolnień. Przedmiotem badań był wybór strategii uczenia się języków obcych u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych (Kiermasz, 2015).

Celem zaprezentowanych badań jest porównanie ewentualnych różnic w stosowanych strategiach uczenia się języków obcych w grupie osób wielojęzycznych i dwujęzycznych. Za osoby wielojęzyczne uznano takie, dla których językiem ojczystym (L1) był język polski, a ponadto znały minimum pięć, a maksymalnie siedem języków obcych (uznano na podstawie deklaracji). Z kolei za osoby dwujęzyczne uznano te, których L1 stanowił język polski, a od początku swojej edukacji formalnej do chwili badania wciąż uczyły się L2.

Zmienną wyjaśnianą stanowiły strategie uczenia się przedstawione w koncepcji Oxford, obejmujące sześć kategorii: kognitywne, metakognitywne, pamięciowe, afektywne, społeczne i kompensacyjne. Wskaźnikami tej zmiennej były wyniki uzyskane w poszczególnych skalach Inwentarza SILL. Strategie kognitywne umożliwiają uczniowi manipulowanie materiałem językowym w sposób bezpośredni, np. poprzez rozumowanie, analizę, robienie notatek czy syntetyzowanie. Strategie metakognitywne zakładają identyfikację własnych preferencji i potrzeb, planowanie, monitorowanie całego procesu uczenia się, ocenę powodzenia zadań oraz zarządzanie owym procesem. Grupa strategii związanych z pamięcią odnosi się do tworzenia m.in. akronimów, zapamiętywania podobieństw audialnych, wizualnych, szukania słów kluczowych. Strategie kompensacyjne zaś odnoszą się do zgadywania z kontekstu, omawiania, gestów i pomagają uzupełnić brakującą wiedzę. Strategie afektywne, takie jak rozpoznawanie własnego nastroju i poziomu lęku, mówienie o uczuciach, nagradzanie siebie i korzystanie z głębokiego oddechu, pomagają uczniom zarządzać swoimi emocjami i poziomem motywacji. Strategie społeczne obejmują m.in. zadawanie pytań, proszenie o wyjaśnienia i wskazówki, rozmowy z natywnymi użytkownikami języka, odkrywanie norm kulturowych i społecznych, dotyczą także uczenia się poprzez interakcję z innymi (Ehrman i in., 2003).

Zmienną wyjaśniającą, dwukategorialną stanowi posługiwanie się wieloma (więcej niż czterema) lub tylko dwoma językami, co decydowało o przynależności do grup. W badaniu kontrolowano poziom inteligencji płynnej, jako względnie niezależnej od zdolności językowych.

METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

Do pomiaru zmiennej zależnej użyto Inwentarza Strategii Uczenia się Języków (SILL) autorstwa Rebeki Oxford (1989). Wersja 7.0 (ESL/EFL) w tłumaczeniu Edy-

ty Olejarczuk (2014) zawiera pięćdziesiąt pozycji, które tworzą sześć skal punktowanych zgodnie z 5-stopniową skalą typu Likerta, do wyboru była jedna z pięciu opcji, gdzie 1 oznaczało *zdecydowanie nie*, 2 – *raczej nie*, 3 – *trudno powiedzieć*, 4 – *raczej tak*, a 5 – *zdecydowanie tak*. Pełny tekst Inwentarza SILL znajduje się w załączniku. Czas wypełnienia kwestionariusza nie przekraczał 30 minut. SILL pozwala określić, która ze strategii uczenia się języka jest najczęściej stosowaną przez osoby badane. Z powodu braku norm niemożliwe było posłużenie się wynikami standaryzowanymi, dlatego wszystkie analizy bazują na wynikach surowych. Posłużono się propozycją Oxford dotyczącą interpretacji wyników, którą szczegółowo przedstawia Olejarczuk (2015, s. 155), a która pozwala na określenie częstotliwości użycia konkretnej strategii.

Ponadto w badaniach zastosowano Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella (CFT-20-R) do pomiaru inteligencji płynnej (Stańczak, 2013). Narzędzie cechuje się wysokimi współczynnikami rzetelności. O jego trafności świadczą m.in.: związki z innymi miarami inteligencji, interkorelacje między wskaźnikami testu oraz zmienność wyników wraz z wiekiem (Stańczak, 2013). W badaniach własnych analizom został poddany wynik ogólny.

Rekrutacja osób chętnych do wzięcia udziału w badaniach odbywała się za pomocą kwestionariusza kwalifikującego do badań, obejmującego dane metrykalne, pytania o język ojczysty i liczbę nabytych języków. Ze względu na specyficzny charakter grupy trudne byłoby zebranie uczestników posiadających certyfikaty językowe, potwierdzające poziom znajomości w poszczególnych językach, zatem dobór opierał się o deklaracje badanych.

Badaniem objęto grupę 60 osób. Połowa z nich stanowiła grupę eksperymentalną (GE), złożoną z osób wielojęzycznych, które spełniały następujące kryteria: mieściły się w przedziale wiekowym między 18. a 35. rokiem życia, językiem ojczystym (L1) był język polski, deklaratywnie znały minimalnie pięć, a maksymalnie siedem języków obcych, posiadały wykształcenie wyższe lub rozpoczęte studia. Najwyżej jeden język obcy został przyswojony drogą akwizycji symultanicznej, a pozostałe drogą akwizycji sukcesywnej (po częściowym lub całkowitym opanowaniu L1).

Grupę kontrolną (GKON) stanowiły osoby, których językiem ojczystym był język polski (L1) i wciąż uczyły się języka drugiego (L2). Warto zaznaczyć, że ze względu na długotrwały okres uczenia się języka drugiego (angielskiego) nie można było uznać, że posługują się one wyłącznie jednym, czyli polskim. Osoby tworzące tę grupę rozpoczęły także naukę języka trzeciego (L3), jednak nie posługują się nim w sposób biegły. Z tego powodu grupa jest nazwana dwujęzyczną. Dążąc do zminimalizowania wariancji wewnątrzgrupowej, grupy zrównoważono ze względu na wiek i wykształcenie, jednak ich specyfika nie pozwoliła na równe proporcje płci.

Procedurę badawczą rozpoczęto od ogłoszenia na forach internetowych oraz w serwisie społecznościowym Facebook informacji o prowadzonych badaniach i poszukiwaniu chętnych do wzięcia w nim udziału. W pierwszej kolejności kontaktowano się z osobami, które posługują się minimalnie pięcioma lub maksymalnie siedmioma językami obcymi i wyrażają zainteresowanie udziałem w projekcie. Po uzyskaniu danych w grupie eksperymentalnej rozpoczęto analogiczne działania skierowane do osób dwujęzycznych, tworzących grupę kontrolną.

Wszyscy badani udzielili zgody na udział w badaniu. Ponadto zostali poinformowani o anonimowości zbieranych danych, a także możliwości zrezygnowania z dalszego udziału w badaniach. Nie przedstawiano szczegółowego celu badania, a jedynie ogólny zakres badań i pole problemowe (integrujące subdyscypliny – psycholingwistykę i psychologię różnic indywidualnych).

Badania prowadzono w Lublinie, Warszawie, Krakowie, Krośnie, Sanoku i Rzeszowie od maja 2019 do października 2020 roku w jednakowych porach dnia między 13.00 a 17.00. Odbywały się one w dwóch sesjach z dziesięciominutową przerwą. Miejscami spotkań był Instytut Psychologii UMCS, prywatne mieszkania osób zgłaszających się do udziału w badaniach oraz gabinet zaprzyjaźnionego psychologa.

Uczestnicy samodzielnie wypełniali kwestionariusze. Procedura badawcza rozpoczynała się od Neutralnego Kulturowo Testu Inteligencji Cattella (CFT-20-R), a następnie po dziesięciominutowej przerwie przeprowadzono badanie Inwentarzem Strategii Ucznienia się Języków (SILL).

Wszystkim badanym zapewniono odpowiednie warunki, zgodnie z instrukcjami i zaleceniami znajdującymi się w podręcznikach do stosowanych metod. Nikt z badanych nie wycofał się z dalszego rozwiązywania zadań po pierwszej sesji.

WYNIKI

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie badawcze wykonano analizy statystyczne. Pracę rozpoczęto od wyliczenia statystyk opisowych. Następnie w celu statystycznej weryfikacji hipotez wykonano analizy parametryczne, po sprawdzeniu zgodności wyników z rozkładem normalnym.

Dla każdej ze zmiennych zależnych badania obliczono podstawowe statystyki opisowe, co zaprezentowano w tabelach (tabele 3 i 4).

Tabela 3.

Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych dla grupy GKON

| Zmienna | Me | Sk. | Kurt. | Min. | Maks. |
|--------------------------------|--------|-------|-------|--------|--------|
| Inteligencja (Catell CFT-20-R) | 123,00 | –,528 | 0,38 | 103,00 | 135,00 |
| Skale Inwentarza SILL | | | | | |
| Strategie kognitywne | 3,30 | –0,71 | 1,15 | 1,80 | 4,30 |
| Strategie pamięciowe | 3,30 | –0,07 | –0,70 | 2,30 | 4,30 |
| Strategie kompensacyjne | 3,30 | 0,00 | 0,00 | 2,30 | 4,30 |
| Strategie metakognitywne | 3,05 | 0,44 | –0,09 | 1,80 | 4,80 |
| Strategie afektywne | 2,75 | –0,06 | 0,34 | 1,70 | 3,70 |
| Strategie społeczne | 3,50 | 0,01 | –0,76 | 2,00 | 4,70 |

Me – mediana, Sk. – skośność, Kurt. – kurtoza, Min. – najniższa wartość, Maks. – najwyższa wartość

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4.

Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych dla grupy GE

| Zmienna | Me | Sk. | Kurt. | Min. | Maks. |
|--------------------------------|--------|-------|-------|-------|--------|
| Inteligencja (Catell CFT-20-R) | 123,00 | –0,85 | 0,81 | 95,00 | 136,00 |
| Skale Inwentarza SILL | | | | | |
| Strategie kognitywne | 3,30 | –0,94 | 0,72 | 1,40 | 4,20 |
| Strategie pamięciowe | 3,85 | –0,42 | 0,58 | 2,60 | 4,60 |
| Strategie kompensacyjne | 3,55 | 0,16 | 0,41 | 2,30 | 5,00 |
| Strategie metakognitywne | 4,00 | –0,91 | 0,32 | 1,90 | 4,90 |
| Strategie afektywne | 3,00 | –1,21 | 2,55 | 1,30 | 3,80 |
| Strategie społeczne | 4,20 | –1,67 | 5,44 | 2,30 | 5,00 |

Me – mediana, Sk. – skośność, Kurt. – kurtoza, Min. – najniższa wartość, Maks. – najwyższa wartość

Źródło: opracowanie własne.

W pierwszym kroku analiz sprawdzono rozkłady zmiennych ilościowych¹. W tym celu obliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Shapiro-Wilka (ocena normalności rozkładu) dla obu grup, co prezentują tabele 5 i 6.

¹ W analizach wykorzystano pakiet IBM SPSS Statistics 25.

Tabela 5.

Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka dla grupy GKON

| Zmienna | <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> |
|--------------------------------|----------|-----------|-----------|------------|--------------|-------------|--------------|----------|----------|
| Inteligencja (Catell CFT-20-R) | 122.16 | 123,00 | 8,18 | −,528 | 0,38 | 103,00 | 135,00 | 0,96 | 0,392 |
| Skale Inwentarza SILL | | | | | | | | | |
| Strategie poznawcze | 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

Źródło: opracowanie własne.

W grupie dwujęzycznej (tabela 5) we wszystkich przypadkach wynik testu Shapiro-Wilka wskazuje, że ich rozkłady nie odbiegają od teoretycznego rozkładu normalnego.

Tabela 6.

Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka dla grupy GE

| Zmienna | <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> |
|--------------------------------|----------|-----------|-----------|------------|--------------|-------------|--------------|----------|--------------|
| Inteligencja (Catell CFT-20-R) | 122.10 | 123,00 | 9,60 | −0,85 | 0,81 | 95,00 | 136,00 | 0,94 | 0,152 |
| Skale Inwentarza SILL | | | | | | | | | |
| Strategie poznawcze | 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 |

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

Źródło: opracowanie własne.

Dane zebrane w tabeli 6 dotyczące poliglotów, wskazują, że poziom 4 z 8 zmiennych odbiega w sposób istotny statystycznie od rozkładu normalnego. Jednakże skośność wyników nie przekracza tutaj umownej wartości bezwzględnej, wynoszącej 2 (George i Mallery, 2010). Można zatem wnioskować, że ich rozkłady są asymetryczne w nieznacznym stopniu, co pozwala na analizy parametryczne.

W kolejnym etapie analizy przetestowano hipotezę o występowaniu różnic pomiędzy osobami dwu- i wielojęzycznymi pod względem stosowania strategii nauki języków obcych oraz inteligencji płynnej. W tym celu przeprowadzono testy *t* Studenta dla prób niezależnych, których wyniki zaprezentowano w tabelach 6 oraz 7. Przed rozpoczęciem analiz upewniono się, czy są spełnione warunki konieczne do wykonania analizy, czyli rozkład zmiennej wyjaśnianej zgodny z rozkładem normalnym (powyżej – tabele 4 i 5), pomiar zmiennej wyjaśnianej na skali ilościowej przedziałowej, równoliczność grup, a także założenie o jednorodności wariancji w obydwu grupach (Bedyńska i Cypryańska, 2013).

Zaprezentowane założenia zostały spełnione, dlatego zasadne okazało się przeprowadzenie wspomnianego testu. Tabela 7 prezentuje wyniki uzyskane w ramach porównania grupy osób dwujęzycznych i wielojęzycznych pod względem preferencji w zakresie wyboru strategii uczenia się języków obcych.

Tabela 7.

Porównanie osób dwu- i wielojęzycznych pod względem preferencji w zakresie wyboru strategii nauki języka obcego

| Zmienna | Grupa GE (<i>n</i> = 30) | | Grupa GKON (<i>n</i> = 30) | | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>t</i> | <i>p</i> | 95% CI | | <i>d</i> Cohena |
|----------------------------------|------------------------------|-----------|--------------------------------|-----------|----------|--------------|----------|------------------|-----------|-----------|--------------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | | | | <i>LL</i> | <i>UL</i> | |
| Strategie kognitywne | 3,18 | 0,53 | 3,25 | 0,67 | 1,87 | 0,176 | -0,43 | 0,669 | -0,38 | 0,24 | 0,11 |
| Strategie pamięciowe | 3,27 | 0,54 | 3,75 | 0,46 | 0,63 | 0,428 | -3,70 | <0,001 | -0,73 | -0,22 | 0,95 |
| Strategie kompensacyjne | 3,31 | 0,53 | 3,49 | 0,67 | 1,08 | 0,302 | -1,16 | 0,252 | -0,49 | 0,13 | 0,30 |
| Strategie meta-kognitywne | 3,01 | 0,71 | 3,89 | 0,78 | 0,24 | 0,622 | -4,54 | <0,001 | -1,26 | -0,49 | 1,17 |
| Strategie afektywne | 2,82 | 0,45 | 2,91 | 0,53 | 0,14 | 0,701 | -0,70 | 0,484 | -0,35 | 0,17 | 0,18 |
| Strategie społeczne | 3,49 | 0,70 | 4,10 | 0,49 | 6,23 | 0,015 | -3,88 | <0,001 | -0,92 | -0,29 | 1,00 |

LL – dolna granica przedziału ufności, UL – górna granica przedziału ufności, *d* Coehna – siła efektu, *t* – statystyka testu *t* Studenta, *F* – Test Levene’a

Źródło: opracowanie własne.

Istotne statystycznie różnice międzygrupowe pojawiły się w przypadku strategii pamięciowych, metakognitywnych i społecznych. Wyższe wyniki uzyskały osoby wielojęzyczne. Analizy przeprowadzone testem *t* Studenta dla prób niezależnych wykazały, że w grupie osób wielojęzycznych średni poziom korzystania ze strategii pamięciowych ($M = 3,75$; $SD = 0,46$), metakognitywnych ($M = 3,89$; $SD = 0,78$) oraz społecznych ($M = 4,10$; $SD = 0,49$) jest istotnie wyższy od średniego poziomu użycia tych strategii w grupie osób dwujęzycznych.

Tabela 8.

Średnie wraz z rangami dla wykorzystania strategii uczenia się języków obcych w grupie dwu- i wielojęzycznej

| Wielojęzyczność | | Strategie LLS | Dwujęzyczność | |
|-----------------|-------|----------------|---------------|-------|
| Średnia | Ranga | | Średnia | Ranga |
| 3,25 | 5 | kognitywne | 3,18 | 4 |
| 3,75 | 3 | pamięciowe | 3,27 | 3 |
| 3,49 | 4 | kompensacyjne | 3,31 | 2 |
| 3,89 | 2 | metakognitywne | 3,01 | 5 |
| 2,91 | 6 | afektywne | 2,82 | 6 |
| 4,10 | 1 | społeczne | 3,49 | 1 |

Źródło: opracowanie własne.

Okazuje się, że osoby wielojęzyczne w wyższym stopniu stosują strategie pamięciowe, metakognitywne i społeczne niż osoby dwujęzyczne. Siła tych różnic jest duża, a istotność statystyczna bardzo wysoka dla: strategii pamięciowych ($p < 0,001$; d Cohena = 0,95), strategii metakognitywnych ($p < 0,001$; d Cohena = 1,17) oraz strategii społecznych ($p < 0,001$; d Cohena = 1,00). W przypadku wykorzystania pozostałych strategii brak jest różnic.

Analizy, które przeprowadzono w ramach wnioskowania statystycznego dowodzą, że istnieją różnice istotne statystycznie pomiędzy osobami dwujęzycznymi i wielojęzycznymi w wyborze strategii uczenia się języków obcych, co pozwala na uznanie hipotezy za potwierdzoną całkowicie.

Zamykającym etapem analiz było porównanie osób dwu- i wielojęzycznych pod względem poziomu inteligencji płynnej (tabela 9).

Tabela 9.

Porównanie osób dwu- i wielojęzycznych pod względem poziomu inteligencji płynnej

| Zmienna | dwujęzyczność (n = 30) | | wielojęzyczność (n = 30) | | 95% CI | | | | | | |
|---------------------|---------------------------|------|-----------------------------|------|--------|-------|------|-------|-------|------|-----------|
| | M | SD | M | SD | F | p | t | p | LL | UL | g Hedgesa |
| Inteligencja płynna | 122,16 | 8,18 | 122,10 | 9,60 | 0,410 | 0,525 | 0,29 | 0,977 | -4,54 | 4,67 | 0,144 |

LL – dolna granica przedziału ufności, UL – górna granica przedziału ufności, g Hedgesa – siła efektu, t – statystyka testu t Studenta

Źródło: opracowanie własne.

Wykonane analizy statystyczne pozwalają na stwierdzenie, że możemy przyjąć założenie o jednorodności wariancji ($F = 0,410$; $p > 0,05$). Analizy przeprowadzone testem t Studenta dla prób niezależnych wykazały, że poziom inteligencji płynnej nie różni się w porównywanych grupach. W grupie GKON średni poziom inteligencji płynnej ($M = 122,16$; $SD = 8,18$) nie jest istotnie wyższy niż w grupie GE ($M = 122,10$; $SD = 9,60$), $t(58) = 0,29$; $p > 0,05$, g Hedgesa = 0,144), a zatem nie może wyjaśnić różnic w stosowaniu strategii i efektywności nabywania języków obcych poziomem inteligencji.

DYSKUSJA WYNIKÓW I WNIOSKI

W badaniu założono, że osoby wielojęzyczne wybierają inne strategie uczenia się języków obcych niż osoby dwujęzyczne. Dane zebrane w literaturze przedmiotu pozwalają oczekiwać, że dwujęzyczni będą wybierali strategie pamięciowe jako najbardziej podstawowe. W przypadku osób wielojęzycznych szacuje się, że najchętniej stosowanymi (statystycznie częściej niż w przypadku grupy dwujęzycznej) strategiami będą: metakognitywne oraz społeczne, ponieważ wymagają od posługującego się kodem językowym dobrej znajomości w zakresie słownictwa oraz chęci posługiwania się nabytym językiem z natywnymi użytkownikami, chcąc sprawdzić się w sytuacji, gdy konieczna jest rzeczywista realizacja językowa. Badania własne pozwoliły wyodrębnić także trzy grupy strategii uczenia się języków obcych, z których najchętniej korzystają osoby wielojęzyczne.

Wyniki okazały się zaskakujące, ponieważ triadę tę budują strategie pamięciowe, metakognitywne oraz społeczne. Najmniej oczekiwanym rezultatem badań było statystycznie częstsze użycie strategii pamięciowych w grupie osób wielojęzycznych, co staje w opozycji do dotychczasowych doniesień. Zgodnie z literaturą przedmiotu te pierwsze charakterystyczne są dla osób, które nie opanowały biegłości w języku obcym. Dostępne dane wskazują, że ta grupa strategii jest wy-

korzystywana na najbardziej podstawowym etapie akwizycji języków, ponieważ polega na zapamiętywaniu i odtwarzaniu materiału (Dyszak, 1996).

Takie rezultaty można tłumaczyć tym, że poligłoci stale korzystają z tej grupy strategii, ponieważ ustawicznie poszerzają repertuar słów obcojęzycznych. Badania Roga (2016) również wykazały częstsze użycie strategii metakognitywnych w grupie polskich studentów filologii angielskiej. Ponadto analizy Mystkowskiej-Wiertelak (2008; za: Róg 2016) dowodzą, że polscy licealiści chętnie wykorzystują strategie metakognitywne. Zgodnie z założeniami w grupie osób władających większą liczbą języków wyróżniają się strategie metakognitywne, które pełnią funkcję zarządzającą wobec strategii kognitywnych, 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.

Niewykluczone, że strategie pamięciowe są stosowane chętniej na gruncie polskim, co może wynikać ze specyfiki edukacji w kraju, gdzie wiedza jest regularnie oceniana w czasie sprawdzianów. Uczniowie i studenci muszą opanować pamięciowo porcję materiału, by następnie ją odtworzyć. Ten sposób uczenia się – nie tylko języków obcych – jest typowym dla polskiej szkoły. Być może stąd wynika częstsze użycie tych strategii w grupie osób wielojęzycznych, które są przekonane o konieczności zdobycia możliwie największej dawki wiedzy, aby w sytuacji zadaniowej móc korzystać ze zgromadzonych zasobów. Opracowania naukowe dowodzą, że istnieje współliniowa zależność między wzrostem poziomu biegłości w języku obcym a częstością użycia trzech strategii uczenia się języków obcych. Autorka typologii, którą posłużono się w niniejszej pracy, wymienia strategie kognitywne, metakognitywne oraz społeczne (Oxford, 2001). Prezentowane badania potwierdzają, że badani poligłoci statystycznie częściej, a więc chętniej, korzystają ze strategii metakognitywnych i społecznych.

Zgodnie z założeniami poziom inteligencji płynnej nie różnicuje badanych grup ani użycia żadnej ze strategii. Nie wiadomo więc, jaką rolę pełni energia mentalna w procesie przyswajania języków obcych. Być może jest kofaktorem sukcesu, jednak stwierdzenie to jest stawiane z wielką ostrożnością, gdyż wymaga bardziej precyzyjnego zbadania.

W czasie zbierania danych zadbano o wyeliminowanie wszelkich czynników, które mogłyby obniżyć rzetelność otrzymanych danych. Stworzono niemal identyczne warunki dla wszystkich uczestników. Udało się zadbać o równoliczność grup. *In plus* można ocenić stworzenie GKON, dzięki której możliwe było wykluczenie przypadkowości otrzymanych wyników i porównanie ich w obrębie niezależnych grup. Dane metrykalne badanych były bardzo zbliżone.

Otrzymane wyniki wpisują się w myśl, że w procesie nauczania (w tym języków obcych) należy wystrzegać się unifikacji, co pozwoli uczniom na swobodne wykorzystanie swoich predyspozycji i uwarunkowań do osiągnięcia zamierzonych rezul-

tatów, co również podkreśla Drożdżał-Szelest (1993). Dodatkowo identyfikowanie stosowanych strategii uczenia się i opanowanie strategii niewykorzystywanych (ale także przydatnych) może zoptymalizować wielopoziomowy proces nauczania (Kolber, 2012). Wciąż nie udało się odnaleźć odpowiedzi na stawiane pytanie o to, czy sukces ucznia jest wynikiem stosowanych strategii uczenia się czy też wynika z posiadanych kompetencji, które to umożliwiają ich użycie? Prowadzone badania mogą stanowić początek kolejnych eksploracji prezentowanego tematu.

OGRANICZENIA BADANIA

Jednym z zarzutów kierowanych w stronę badań może być użycie tylko jednej metody, mierzącej strategię uczenia się, które w świecie naukowym wciąż nie doczekały się spójnej i jasnej definicji. Ponadto wyniki należy analizować z ostrożnością, gdy metoda jest skierowana do osób dwujęzycznych, co może wpłynąć na otrzymane wyniki wśród osób wielojęzycznych. Brak opracowanych norm dla użytego narzędzia do pomiaru strategii uczenia się języków obcych – SILL także uniemożliwia odniesienie zebranych wyników do populacji. Osoby wielojęzyczne, które wzięły udział w badaniu, posługują się różnymi językami, co uniemożliwia szukania korelacji między konkretnym językiem a sposobem organizowania wiedzy. Dodatkowo zastosowane narzędzia stanowią próby samoopisowe, co szczególnie jest narażone na zniekształcenia w przypadku osób, które chciałyby wypaść możliwie najlepiej lub zgodnie z przewidywanymi oczekiwaniami badacza.

Problem badawczy zaprezentowany w tym tekście może stanowić heurystykę do dalszych poszukiwań w obszarze związanym z akwizycją języków obcych i jej psychologicznymi determinantami. Podjęta tematyka niesie istotną wartość aplikacyjną. Ciekawym wnioskiem z przeprowadzonych badań okazało się statystycznie częstsze użycie strategii pamięciowych w grupie osób wielojęzycznych, co staje niejako w opozycji do dostępnych doniesień naukowych.

W przyszłości należałoby przeprowadzić badania na większych grupach z zadbaniem o lepsze doprecyzowanie kryteriów dwu- i wielojęzyczności. Zdecydowanie ciekawe dane mogą przynieść eksperymenty z wykorzystaniem technik neuroobrazowania (fMRI oraz EEG). Bardzo interesującym obszarem w kontekście procesu uczenia się, zwłaszcza języków obcych, może być funkcjonowanie uwagi. Zdecydowanie poszerzenie eksploracji o diagnozę pamięci operacyjnej (wraz z jej wszystkimi podsystemami) pozwoli na lepsze poznanie analizowanych zależności. Być może warto w przyszłości stworzyć standaryzowane narzędzie, które pozwoli mierzyć użycie strategii uczenia się języków obcych.

BIBLIOGRAFIA

- Arnold, J. (2019). The Importance of Affect in Language Learning. *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 52(1), 11–14.
- Aronin, L. (2004). Multilinguality and Emotions: Emotional Experiences and Language Attitudes of Trilingual Immigrant Student in Israel. *Estudios de Sociolingüística*, 5(1), 59–81.
- Aronin, L. (2019). What is Multilingualism? In D. Singletoni, L. Aronin (Ed.), *Twelve Lectures in Multilingualism* (pp. 3–34). Multilingual Matters.
- Baddeley, A. (2015). Working Memory in Second Language Learning. W W. Zhisheng, M.B. Mota, A. McNeill (Ed.), *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing* (pp. 17–28). Multilingual Matters.
- Bakhyt, A., Mandel, K. (2019). The Concept of Multilingualism, III. Уәлиханов атындағы Кокшетау Мемлекеттік университетінің хабаршысы. филологиялық сериясы, 4, 25–36.
- Bedyńska, S., Cypryńska, M. (2013). *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*. Sedno.
- Biedroń, A. (2016). Rola pamięci roboczej w nauce języka obcego i wielojęzyczności. *Neofilolog*, 47(2), 205–118.
- Biedroń, A. (2019). Czynniki afektywne w teorii i badaniach nad zdolnościami językowymi. *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 52(1), 29–41.
- Bielawska, M. (2018). Jak wspomagać rozwój językowy dzieci wielojęzycznych? Postępowanie logopedyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. *Logopædica Lodziensia*, 2, 23–34.
- Błaszczak, A. (2020). Znaczenie intelektualnych i osobowościowych korelatów osiągnięć szkolnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 33(2), 25–34.
- Chłopek, Z. (2011). *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dewaele, J.M. (2007). Becoming Bi- or Multi- Lingual Later in Life. In W. Auer, L. Wei (Ed.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 89–118). Mouton De Gruyter.
- Dewaele, J.M., Botes, E. (2019). Does Multilingualism Shape Personality? An Exploratory Investigation. *International Journal of Bilingualism*, 00(0), 1–19.
- Drożdżiał-Szelest, K. (1993). Strategies of Second Language Learners: Some Research Findings and Their Pedagogical Implications. *Glottodidactica*, 21, 43–53
- Dyszak, A. (1996). Wstęp do słowotwórstwa w ramach gramatyki opisowej języka polskiego na studiach polonistycznych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Filologiczne z. 40; Filologia Polska*, 17, 209–231.
- Ehrman, M.E., Leaver, B.L., Oxfrord, R.L. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*, 31, 313–330.
- Franczak, K. (2005). *Psychologiczne i Pedagogiczne zastosowanie Testu Strategii Ucznia się*. Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Gajek, E., Michońska-Stadnik, A. (2017). *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*. Wielojęzyczna Lingwistyka Stosowana, Instytut Lingwistyki Stosowanej UW.
- George, D., Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Pearson.
- Higby, E., Jungna, K., Obler, L.K. (2013). Multilingualism and the Brain. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 68–101.
- Kantaridou, Z. (2015). Language Learning Strategies. In A. Psaltou-Joycey (Ed.), *Foreign Language Learning Strategy Instruction: A Teacher's Guide*, (pp. 16–28). Kavala.
- Kemp, Ch. (2009). Defining multilingualism. In L. Aronin, B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition* (pp. 11–26). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kolber, M. (2008). Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego. W E. Filipiak (Red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 149–157). Wyd. UKW.
- Kolber, M. (2012). Strategie uczenia się języka jako narzędzie w kształtowaniu autonomii ucznia. *Forum Dydaktyczne*, 9–19, 150–165.
- Kiermasz, Z. (2015). Dwujęzyczność i wielojęzyczność – problemy terminologiczne w badaniach nad wieloma językami. *Konińskie Studia Językowe, Czasopismo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie*, 3(4), 451–465.
- Kucharczyk, R. (2013). Wielojęzyczność wczesnoszkolna z punktu widzenia rodziców uczniów polskiej szkoły podstawowej. *Języki Obce w Szkole. Czasopismo dla nauczycieli, Rocznik*, 3, 92–99.
- Kurcz, I. (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. GWP.
- Lipińska, E. (2006). Przystawianie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/dругiego. W E. Lipińska, A. Seretyna (Red.), *Metodyka nauczania. Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (s. 19–28). Universitas.
- Muszyński, M. (2010). Hiperpoligłoci – anomalia czy rezultat ciężkiej pracy, czyli o tym, co wyróżnia językowych geniuszy. *Rocznik Kognitywistyczny*, T. 4. Pobrane 13, września, 2020 z: <https://www.ejournals.eu/Rocznik-Kognitywistyczny/2010/Rocznik-Kognitywistyczny-IV-2010/art/5066/>
- Olejarczuk, E. (2015). *Investigating the role of individual differences in learning English as a foreign language in a blended learning environment*, niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem Mirosława Pawłaka. UAM, Wydział Anglistyki.
- Oxford, R.L. (1989). Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training. *System*, 17, 235–247.
- Oxford, R. (2001). Language Learning Styles and Strategies. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle and Heinle
- Oxford, R.L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. GALA.
- Oxford, R.L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self Regulation in Context* (2nd ed.). Applied Linguistics in Action.

- Oxford, R.L. (2018). Language Learning Strategies. In A. Burns, J.C. Richards (Ed.), *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* (pp. 81–90). Cambridge University Press.
- Pfeiffer, W. (2004). Interkulturowa glottopedagogika – nowa dyskusja naukowa? Uwagi do dyskusji. W C. Badstübner-Kizik, R. Rozalowska-Żądło, A. Uniszewska (Red.), *Nauczanie i uczenie się języków obcych. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70. rocznicę urodzin* (s. 71–84). Wyd. UG.
- Róg, T. (2016). Language and Culture Learning Strategies in a Study Abroad Context. *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Strategie w uczeniu się i nauczaniu języka*, 46(1), 11–28.
- Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9, 41–51.
- Smuk, M. (2016). Bariery w nauce języków obcych – perspektywa uczących się. *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 47(2), 171–185.
- Sopata, A. (2013). Dwujęzyczność, trójjęzyczność, wielojęzyczność: podobieństwa i różnice. W S. Puppel, T. Tomaszewicz (Red.), *Scripta manent – res novae* (s. 399–408). Wyd. Naukowe UAM.
- Stańczak, J. (2013). *Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – wersja 2 zrewidowana przez Rudolfa H. Weissa we współpracy z Bernhardem Weissem*. PTP.
- Szczodrowski, M. (2017). Procesy przyswajania, uczenia się i użycia języka. *Studia Rossica Gedanensia*, 4, 141–150. <https://doi.org/10.26881/srg.2017.4.10>
- Turula, A. (2016). What the Good (Digital) Language Learner Can Teach Us? *Teaching English with Technology*, 16(3), 52–73.
- Tyszka, S. (2011). Socjopsychologiczne mechanizmy nauczania i uczenia się języków obcych. *Investigationes Linguisticae*, T. 24, 169–183. Pobrano 18, kwietnia, 2020 z: <https://doi.org/10.14746/il.2011.24.11>
- Wiebke, S.R. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Forum Logopaedie. Georg Thieme Verlag.
- Williams, J. (2015). Working Memory in SLA Research: Challenges and Prospects. In W. Zhisheng, M. Borges Mota, A. McNeill (Eds.), *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing* (pp. 301–308). Multilingual Matters.
- Wrembel, M. (2015). *In Search of a New Perspective: Cross-Linguistic Influence in the Acquisition of Third Language Phonology*. Wyd. UAM.

LEARNING STRATEGIES USED BY MULTILINGUAL LEARNERS

Introduction: The issue of learning effectiveness and the role of the learner in the whole process is still an interesting field of research. Among the competences of the future, the report *Future of Skills. Employment in 2030* mentions the active acquisition of knowledge and its meaningful use including the use of learning strategies.

Research Aim: The aim of this text was to compare the language learning strategies used by multilingual and bilingual learners.

Method: Sixty individuals participated in our study. The adapted Language Learning Strategies Inventory (SILL) translated by E. Olejarczuk and the Cattell's Culture Neutral Test of Fluid Intelligence (CFT-20-R) were used to control the intellectual level.

Results: The obtained results prove that there are statistically significant differences between bilingual and multilingual groups in the use of language learning strategies. The level of fluid intelligence does not differentiate the groups.

Conclusion: The research problem presented in this text can provide heuristics for further research in the area related to language learning and its psychological determinants.

Keywords: multilingualism, bilingualism, learning strategies.



