

ROLA RÓŻNIC INDYWIDUALNYCH W AKTYWACJI STRATEGII UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH. CZĘŚĆ III. CECHY OSOBOWOŚCI: PRZEGLĄD BADAŃ

Rozprawy Społeczne Nr 1 (V) 2011, s. 135-145

Małgorzata Dąbrowska

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Streszczenie: Począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku nie ma wątpliwości co do faktu, że nie istnieje jedna, uniwersalna metoda nauczania/uczenia się języków obcych czy zestaw technik, jakie mogłyby zagwarantować każdemu uczącemu się pewność sukcesu w tym złożonym przedsięwzięciu. Każdy uczeń jest inny i dlatego realizacja nawet najlepiej skonstruowanego programu nauczania wymaga uwzględnienia całego spektrum czynników, jakie kryją się pod pojęciem *różnic indywidualnych*. Oprócz czynnika wieku, który determinuje etapy rozwoju kognitywnego, językowego, społecznego i emocjonalnego człowieka, istotnymi zmiennymi indywidualnymi wydają się także style poznawcze i cechy osobowości uczącego się oraz preferowane przez niego strategie uczenia się i użycia języka. W serii trzech artykułów Autorka dokonuje przeglądu badań związków, jakie mogą zachodzić pomiędzy zmiennymi kognitywnymi i afektywnymi a wyborem przez uczącego się strategii uczenia się oraz przedstawia ich implikacje dla nauczania/uczenia się języków obcych z włączeniem realizacji idei treningu strategii.

Słowa kluczowe: różnice indywidualne, cechy osobowości, strategie uczenia się i użycia języka obcego, nauczanie i uczenie się języków obcych, trening strategii

Wstęp

W ostatnim z trzech artykułów poświęconych dyskusji roli zmiennych indywidualnych w nauce języków obcych Autorka dokonuje przeglądu badań na temat związków, jakie mogą zachodzić pomiędzy czynnikami afektywnej strony ludzkiego funkcjonowania a procesem przyswajania/uczenia się drugiego/obcego języka. Artykuł poświęcony jest w szczególności zagadnieniom wpływu wybranych indywidualnych cech osobowości na dokonywane przez uczących się wybory oraz wzorce aktywizacji strategii uczenia się. Omawiane cechy to: ekstrawersja/introwersja, skłonność do podejmowania ryzyka, empatia, natężenie lęku, zahamowania, samoocena, a także wrażliwość na krytykę i odrzucenie. Problemy poruszane w artykule mogą pomóc zarówno nauczycielom, jak i uczniom zrozumieć wiele z indywidualnych, strategicznych zachowań uczących się, co wydaje się mieć ważne implikacje pedagogiczne dla nauczania i uczenia się języków obcych z wykorzystaniem treningu odpowiednio dobranych strategii uczenia się.

1. Domena afektywna: definicja

W psychologii *domena afektywna* to emocjonalna strona funkcjonowania człowieka. Ze względu na liczbę i różnorodność zmiennych zawierających się w tym pojęciu, a także trudności pojawiające się podczas prób definiowania wielu konstruktywów psychologicznych, opisanie i wyjaśnienie go w sposób wyczerpujący wydaje się dziś niemożliwe. Aby jednak lepiej zrozumieć, czym jest sfera afektywna i jaką rolę może pełnić w procesach uczenia się, warto zacząć od definicji Brown'a (2000), w której termin ten (ang. 'affect')

odnosi się po prostu do emocji *lub* uczuć. Warto jednak równocześnie dodać, że niektórzy badacze dokonują rozróżnienia pomiędzy emocjami rozumianymi jako zależne od sytuacji, pozytywne lub negatywne zmiany w ludzkim ciele i jego stanach a uczuciami, które przedstawiane są jako jednostkowa, indywidualna percepcja tych zmieniających się stanów (Damasio 1994). Inni badacze prowadzą dyskusję na temat wielu różnych aspektów emocji i uczuć człowieka oraz jego nastrojów i postaw, które mogą wpływać na nasze zachowania w różnych sytuacjach. Jeszcze inni zwracają uwagę na "służące określone celowi i emocjonalne aspekty reakcji jednostki na to, co się dzieje"⁶¹(Stevick 1999, s.55).

Wydaje się, że szeroko ujęta definicja pojęcia 'domena afektywna', jaką proponują Krathwohl i in. (1964, cyt. w: Brown 2000, s.143-144) może wyjaśniać jego znaczenie najpełniej dzięki ilustracji procesu rozwoju stanów afektywnych z włączeniem różnic indywidualnych, czynników osobowościowych i interakcji społecznych. Badacze ci tłumaczą, iż pierwszym i fundamentalnym etapem w rozwoju stanów emocjonalnych (*affectivity*) jest gotowość jednostki do przyjęcia bodźca i chęć zwrócenia nań uwagi (stąd angielskie określenie tego etapu: *receiving*). Dla przykładu, uczniowie zaczynają słuchać, zadawać pytania, przyglądają się czemuś. Na etapie drugim następuje odpowiedź, a więc reakcja na bodziec (*responding*). Jeśli ma ona charakter dobrowolny, wówczas jednostka zaczyna odczuwać pewien rodzaj satysfakcji (np. uczniowie udzielają odpowiedzi, wykonują polecenia, czytają, piszą). Trzeci etap stanowi wartościowanie (*valuing*). Na tym poziomie człowiek modyfikuje swoje przeko-

⁶¹ W artykule Autorka wykorzystuje tłumaczenia własne.

kania i/lub nastawienia, ocenia nowe zjawiska, a także przyswaja nowe wartości. Na etapie tym wyrażane są postawy i opinie o charakterze moralnym i społecznym (np. uczniowie uzasadniają, mówią o swoich preferencjach, dzielą się opiniami). Etap czwarty, określane jako organizacja (*organization*), angażuje jednostkę w proces budowania, czy też przebudowywania własnej hierarchii wartości w ramach istniejącego już systemu przekonań (np. uczący się dokonują zmian oraz przejmują odpowiedzialność). Na ostatnim etapie jednostka wykształca zdolność do zdefiniowania samej siebie w relacji do własnego, wewnętrznego, spójnego systemu wartości i zaczyna pokonywać problemy stosując rozwiązania konsekwentnie odpowiadające wyznawanym wartościom (*the characterization stage*). W ten sposób rozwija samoświadomość, umiejętność wywierania wpływu na innych oraz niesienia innym pomocy.

Oczywiście, tego typu pojęcia i wyjaśnienia traktowane są uniwersalnie. Jednakże nie można zapominać, iż każda jednostka odczuwa, wierzy, przyjmuje, reaguje i wartościuje na swój własny, jedyny i niepowtarzalny sposób. Te indywidualnie uwarunkowane sposoby reagowania i stany afektywne mogą z kolei w dużym stopniu wpływać na procesy uczenia się i ich wyniki (Brown 2000; por. Fontana 1981).

2. Czynniki osobowości

Seifert (1983, p.108) definiuje *osobowość* jako stosunkowo „trwałe, unikatowe cechy jednostki – postawy, uczucia i typowe style zachowania, które wyróżniają i odróżniają tę jednostkę jako osobę”, i które rozwijają się z czasem, częściowo w wyniku interakcji społecznych. Fontana (1981) dodaje, że czasami termin ten odnoszony jest również do czynników kognitywnych tj. inteligencja, myślenie oraz te zmienne charakteryzujące jednostkę, które mają wpływ na jej zdolność do uczenia się. Jak podkreśla Dakowska (2005), konstrukt ten ma swój wymiar poznawczy, emocjonalny, a także społeczny.

Osobowość jest często postrzegana jako istotny kompleks czynników indywidualnych, jakie mogą determinować ostateczny sukces lub niepowodzenie uczącego się języków obcych. W gruncie rzeczy, nie tylko badacze i nauczyciele podkreślają rolę osobowości w nauce języków. Również uczniowie często uważają ją za istotną w procesie uczenia się i użycia języka obcego (Naiman i in., 1978; Ellis 1994). Ehrman i Oxford (1995, s.82) twierdzą, że sukces może wiązać się z posiadaniem pewnych cech osobowościowych, a do tych zaliczamy: „konceptualne i nieplanowane, przypadkowe podejście (intuicja), umiejętność stawiania pytań czy kwestionowania tego, co się słyszy lub o czym się czyta (myślenie) i elastyczność (słabe/cienkie granice ego, szczególnie zewnętrzne)”. Należy tu podkreślić, że zmienne osobowościowe mogą kształtować reakcje uczącego się w różnych sytuacjach uczenia się i wpływać na przebieg i wyniki tego procesu poprzez istotną rolę, jaką *mogą* odgrywać w wyborze i sposobie aplikacji strategii uczenia się. Na fakt ten zwracają szczególną uwagę Ehrman i Oxford

(1995), które po przeprowadzeniu serii badań potwierdzają istnienie pozytywnych korelacji pomiędzy wzorcami użycia strategii przez uczących się języków obcych a cechami ich osobowości. Niektóre z opisywanych związków wydają się stosunkowo silne, chociaż wiele pytań stawianych w tej dziedzinie pozostaje wciąż bez odpowiedzi, a zagadnienie to wymaga dalszych badań. Niemniej jednak na podstawie badań dotychczas przeprowadzonych można wnioskować, że różne cechy osobowości mogą warunkować skłonność uczącego się do aktywizacji bądź unikania określonych kategorii i typów strategii, co może z kolei wpływać na przebieg i wyniki procesu uczenia się języków.

2.1. Ekstrawersja/introwersja

Dychotomia ta stanowi jeden z najczęściej dyskusowanych wymiarów ludzkiej osobowości, jakie mogą wpływać na efektywność i stopień sukcesu lub porażki w nauce języków obcych. Ekstrawertycy, którzy potrzebują stymulacji z zewnątrz oraz wzmocnienia ego i poczucia własnej wartości przez innych ludzi, opisywani są przez psychologów jako żywi, spontaniczni, towarzyscy, otwarci, rozmowni, chętni do podejmowania ryzyka poszukiwacze sensacji, których cieszą zmiany, i którzy zorientowani są na ludzi, przedmioty i doświadczenia płynące z zewnątrz. Introwertycy, z drugiej strony, postrzegani są jako ludzie skryci, zdystansowani, chłodni, nieśmiali, spokojni, introspektywni, spoglądający w głąb siebie, zainteresowani stabilnością i własnym wewnętrznym światem uczuć, myśli i wrażeń. Przedstawiani są w psychologii jako osoby, które wolą pracować same, czytać raczej niż wychodzić z domu, które lubią planować, nie poszukują ekscytujących bodźców, a poczucie spełnienia uzyskują bez udziału innych ludzi (por. Fontana 1981; Skehan 1989; Ellis 1994; Brown 2000).

Istnieją dwie główne hipotezy dotyczące relacji, jakie mogą zachodzić pomiędzy ekstrawersją/introwersją a procesem uczenia się języków obcych. Zgodnie z pierwszą z nich, ekstrawertycy, dzięki swojej empatii i otwartości na innych ludzi, maksymalizują kontakty interpersonalne, a przez to znajdują więcej okazji do komunikowania się i używania języka docelowego. W ten sposób uzyskują więcej danych językowych, zwiększają własną produkcję językową i rozwijają istotną umiejętność posługiwania się strategiami negocjacji znaczenia (Skehan 1989). W konsekwencji, jak podkreśla Ellis (1994), mogą szybciej uczyć się i przyswajać podstawowe umiejętności komunikacji interpersonalnej (*Basic Interpersonal Communication Skills, BICS*), co potwierdza w swoich badaniach Strong (1983). Ekstrawertycy mogą zatem wykazywać praktyczne umiejętności społeczne oraz preferować audiolingwalne i komunikacyjne sposoby uczenia się, naukę przez dialog i pracę w grupach (Cook 1996). Co więcej, generalnie niechętnie pracują samodzielnie, bywają mniej dokładni w nauce gramatyki i pisaniu oraz mogą doświadczać problemów z rozwijaniem umiejętności czytania, szczególnie czytania strategicznego w celu wyłowienia informacji szczegółowej (Komorowska 2002, s.96). Druga z hipotezy

tez, oparta na wynikach badań, które pokazują, że introwertycy spędzają więcej czasu czytając i pisząc oraz osiągają lepsze rezultaty ucząc się w środowisku formalnym, zakłada, że mogą oni rozwijać w szczególności zdolności poznawcze i umiejętności akademickie związane z przyswajaniem wiedzy językowej (*Cognitive Academic Language Proficiency, CALP*) (Ellis 1994). Wyniki badań wprawdzie nie wskazują na istnienie silnych korelacji tego typu (zob. np. Strong 1983), niemniej jednak, jak podkreśla Komorowska (2002, s. 96), introwertycy zwykle lepiej radzą sobie z zadaniami wymagającymi rozumienia tekstu niż mówienia, dbają także o poprawność języka. Trudniej im natomiast rozwinąć płynność wypowiedzi. Zwykle preferują naukę o charakterze akademickim i zadania zindywidualizowane oraz te strategie uczenia się, które pozwalają im skupić się na zdobywaniu wiedzy językowej.

Podając temat roli ekstrawersji i introwersji w nauce języków obcych i aktywizacji strategii uczenia się w tym celu, należy odnieść się również do zagadnienia roli wieku uczącego się. Wyniki badań przeprowadzonych przez Wankowskiego (1973, cyt. w: Skehan 1989) wskazują na częstsze występowanie pozytywnych korelacji pomiędzy ekstrawersją a osiągnięciami w nauce języka obcego przed okresem dojrzewania. Po tym okresie, introwersja wydaje się być cechą częściej związaną z sukcesem. Zatem ekstrawersja, w szczególności przed okresem dojrzewania, może przyczyniać się do aktywizacji strategii społecznych, które ułatwiają inicjowanie i podtrzymywanie kontaktów i bezpośredniej interakcji werbalnej z innymi użytkownikami języka. W ten sposób może ułatwiać uczącemu się rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (por. Chesterfield, Chesterfield 1985). Jak zauważa Brown (2000), ekstrawersja nie wydaje się natomiast szczególnie istotną cechą jeśli chodzi o postępy w rozwijaniu sprawności słuchania, czytania, czy pisanie. Skehan (1989) dodaje nawet, że poza pozytywnymi związkami z płynnością wypowiedzi ustnej, badania nie wskazują na istnienie korelacji między ekstrawersją a wyższymi osiągnięciami na testach biegłości. Odnosząc się do studiów prowadzonych w latach siedemdziesiątych (Smart, Elton, Burnett 1970, cyt. w: Skehan 1989), badacz ten podkreśla, że studenci kolegów osiągający bardzo wysokie wyniki to introwertycy preferujący samodzielne działania i unikający pracy w grupach.

Introwersja z kolei może sprzyjać częstszej aktywizacji strategii ułatwiających mentalne przetwarzanie informacji i organizację procesu uczenia się. Są to strategie określane w literaturze jako kognitywne i metakognitywne, a umiejętność posługiwania się tego typu strategiami rozwija się wraz z wiekiem. Ehrman i Oxford (1990a) potwierdzają, że introwertycy często posługują się metakognitywnymi strategiami planowania zadań językowych i szczegółowej organizacji nauki własnej. Ponadto, przygotowując się np. do wypowiedzi ustnej, aktywizują kognitywne strategie wykorzystywania formalnych, ustrukturyzowanych materiałów i mentalnego przetwarzania tekstu. Odnosząc się do prac Entwistle i Entwistle (1970), Skehan

(1989) zauważa, iż introwersja koreluje pozytywnie z umiejętnością posługiwania się dobrymi metodami uczenia się, a te z kolei uczący się mogą nabyć wraz z wiekiem i doświadczeniem. Opierając się na innych pracach (e.g. Entwistle, Wilson, 1977), badacz ten dodaje, że introwersja koreluje pozytywnie z umiejętnościami skutecznego posługiwania się strategiami kodowania materiału w pamięci długotrwałej. Wydaje się zatem, że introwertycy po okresie dojrzewania często działają jak uczniowie określani przez Wenden (1987b) jako „nastawieni na uczenie się o języku”. Takie jednostki doceniają wartość systematycznej nauki, gramatykę i leksykę czynią priorytetami oraz monitorują poprawność językową.

Jeśli chodzi o ekstrawertyków, Eysenck (1957, cyt. w: Skehan 1989) stwierdza, że ich uwaga łatwo ulega rozproszeniu podczas nauki, mają też trudności z koncentracją przez dłuższy czas. Ekstrawertyk może w rezultacie szybko odczuwać hamowanie reaktywne czy zmęczenie podczas uczenia się. Stąd ekstrawertycy często mniej skutecznie – jeśli w ogóle – posługują się różnymi typami strategii metakognitywnych (np. skupiania uwagi, organizacji pracy, planowania i oceny własnych postępów) oraz strategiami kognitywnymi, które – jak potwierdzają badania Ehrman i Oxford (1990a) – uczniowie ekstrawertyczni wykorzystują raczej rzadko i z pewnym trudem. W badaniach tych ekstrawertycy wykorzystywali częściej pośrednie strategie społeczne (np. prośba o wyjaśnienie, współpraca z innymi uczącymi się oraz biegłymi użytkownikami języka docelowego). Ponadto, odczuwali pewność siebie bez konieczności stosowania strategii afektywnych, pracę indywidualną określali mianem trudnej, ze stresem radzili sobie intensyfikując kontakty z innymi i aktywizując strategię kooperacji, wykorzystywali także strategię poszukiwania okazji do ćwiczeń poza klasą językową. W badaniu Ehrman i Oxford z roku 1989 ekstrawertycy posługiwali się częściej strategiami afektywnymi i strategią wizualizacji. Można zatem wnioskować, że ekstrawertycy działają jak uczniowie określani przez Wenden (1987b) jako „zorientowani na posługiwanie się językiem”. Osoby takie strategicznie koncentrują się na przekazywaniu intencji komunikacyjnej, cenią naturalną praktykę i tolerują możliwość popełniania błędów, pod warunkiem, że błędy te nie zakłócają procesu komunikacji.

Ehrman i Oxford (1990a) dodają, że ekstrawertycy chętnie posługują się strategiami społecznymi oraz stosują je naturalnie i spontanicznie. Introwertycy natomiast często odrzucają możliwość aktywizacji tych strategii, a jeśli muszą, używają ich rzadko i z dużym wysiłkiem. Badaczki te twierdzą, że introwersja nie sprzyja użyciu, a często wręcz powstrzymuje aktywizację strategii afektywnych. Większość introwertyków w ich badaniu wykazywała niezdolność do stosowania strategii zachęcania samego siebie do konwersacji przed wykonaniem zadania. Żaden z introwertyków nie używał strategii dzielenia się własnymi odczuciami z innymi. Generalnie, introwertycy wybierali opcję unikania ryzyka oraz nie uzewnętrzniali odczuć stresu, tłumiąc emocje wewnątrz.

Podsumowując, jak podkreśla Skehan (1989), nauka języka nie oznacza jedynie uczenia się poprzez działanie, czy mówienia, aby się uczyć. Wymaga ona także umiejętności analizowania, planowania, monitorowania, systematyczności w działaniu oraz samoświadomości. Aby zaspokoić całą różnorodność wymogów tego złożonego procesu potrzebne są różne cechy osobowości, a oba czynniki – ekstrawersja i introwersja – wydają się korelować pozytywnie z różnymi aspektami użycia strategii w nauce języka.

2.2. Skłonność do podejmowania ryzyka

Skłonność do podejmowania ryzyka - cecha, która może wywierać pozytywny wpływ na proces uczenia się języków obcych oraz użycie w tym celu strategii – generalnie sprzyja poszukiwaniu okazji do pozyskiwania danych językowych, intensyfikowaniu produkcji językowej oraz stawianiu i testowaniu hipotez na temat natury języka docelowego (Skehan 1989). Można więc oczekiwać, że sprzyja też częstszemu wykorzystaniu bardziej zróżnicowanych typów strategii. Cecha ta wiąże się z nakreślonymi przez Ely (1986, s.8) czterema wymiarami, jakie leżą u podłoża czterech typów zachowań odpowiadających strategicznym zachowaniom tzw. dobrych uczniów:

- brak wahania/niepewności/niezdecydowania w sytuacjach, w których można posłużyć się nowo poznanym elementem językowym;
- chęć/gotowość do użycia elementów językowych postrzeganych jako złożone lub trudne;
- tolerancja możliwości popełnienia błędu i braku precyzji podczas posługiwania się językiem docelowym;
- skłonność do cichego przeciwiczenia/wypróbowania nowego elementu zanim podejmie się próbę użycia go na głos.

Zgodnie z teorią motywacji osiągnięć McClelland'a (1958, cyt. w: Skehan 1989), sukces wiąże się nie z próbami realizacji celów o wysoko postawionej poprzeczce, lecz bierze swój początek w realizacji zadań o umiarkowanym stopniu ryzyka - celów osiągalnych, które pozwalają na nieprzerwany, kumulacyjny proces uczenia się i prowadzą do długotrwałych rezultatów. Beebe (1983) wskazuje, że osoby o wysokiej motywacji, zdeterminowane i nastawione na osiągnięcie postawionych sobie celów i zamierzeń to jednostki o umiarkowanej skłonności do podejmowania ryzyka. Podkreśla równocześnie, że brak chęci do podejmowania ryzyka u uczącego się może prowadzić do fosylizacji języka. Oxford (1999, s.63) także stwierdza, że – aby osiągnąć sukces w nauce języka – należy podejmować ryzyko „umiarkowanie lecz inteligentnie ... raczej niż nie podejmować żadnego ryzyka w ogóle lub ryzykować nadmiernie, w nieuzasadniony sposób”. Mówimy zatem o optymalnym poziomie skłonności do podejmowania ryzyka, który może sprzyjać łatwiejszemu przyswajaniu języka obcego i może być powiązany z optymalnym i celnym wyborem i użyciem strategii uczenia się przez uczniów.

Można oczekiwać, że osoby ze skłonnością do podejmowania ryzyka będą posługiwały się większą liczbą strategii, zwłaszcza strategii użycia języka,

i będą robiły to częściej, gdyż częściej angażują się w sytuacje umożliwiające ćwiczenie języka docelowego, interakcje z innymi i negocjacje znaczenia. W ten sposób mogą również zwiększać efektywność, szybkość i szanse odniesienia sukcesu w nauce języka, gdyż uczymy się posługując się językiem i używamy języka, by się go uczyć (Oxford 1990; 2002). Si-Quing (1990) zauważa, że osoby takie potrafią doskonale wykorzystywać własne, wciąż jeszcze ograniczone zasoby językowe dzięki aktywnemu stosowaniu społecznych strategii inicjowania i podtrzymywania konwersacji, co sprzyja eksperymentowaniu z innymi typami strategii. Oxford i Ehrman (1995) również podkreślają, że istnieje związek między częstotliwością podejmowania ryzyka werbalnie a użyciem strategii kompensacyjnych i afektywnych. Osoby unikające ryzyka natomiast minimalizują możliwości włączania się do rozmowy, zwykle mówią tylko wtedy, gdy ktoś je do tego zachęci i posługują się językiem dopiero wtedy, gdy mają pewność, że nie popełnią błędu. W ten sposób ograniczają możliwości stosowania strategii ćwiczenia języka, a zamiast tego uciekają się do strategii uniku (por. Si-Quing 1990; Komorowska 2002).

Przegląd literatury tematu pozwala stwierdzić, że badacze zwykle zainteresowani są strategicznymi zachowaniami uczących się, które wiążą się ze skłonnością do podejmowania ryzyka, w przekonaniu, że ta między innymi cecha osobowości może sprzyjać skuteczności w nauce języków obcych. Jednakże, nie można dyskutować roli chęci do podejmowania ryzyka (lub jej braku), a także jej wpływu na strategiczne posunięcia uczącego się, nie biorąc pod uwagę innych cech osobowości i zmiennych sytuacyjnych. Oxford i Ehrman (1995) podkreślają, że osoby podejmujące ryzyko często nie posługują się wysoce ustrukturyzowanymi, zorganizowanymi strategiami metakognitywnymi, co może wynikać z faktu, iż są to typowo ludzie przejawiający cechy ekstrawertyczne. Badaczki te zauważają też, że osoby z dużą tolerancją niejednoznaczności częściej podejmują ryzyko w sytuacjach uczenia się języków obcych, i że taka skłonność czyni je bardziej wytrwałymi. To z kolei może wpływać na częstotliwość i liczbę strategii, jakimi się posługują (por. Ehrman, Oxford 1989).

Oxford i Ehrman (1995) wskazują, iż gotowość uczących się do podejmowania ryzyka może być silnie uzależniona od osobistego przekonania o własnej efektywności i kontroli wewnętrznej, co przekłada się na wzorce używanych przez nich strategii. Na przykład, podwyższone natężenie lęku wywołane przez niejasności napotymane podczas nauki może osłabiać zdolność podejmowania ryzyka i redukować liczbę ryzykownych, strategicznych posunięć. Takie same efekty może wywoływać niska samoocena oraz wysoki poziom zahamowań (Oxford 1999). Ehrman i Oxford (1990a) zwracają też uwagę na osłabienie chęci podejmowania ryzyka podczas konwersacji, jakie można zaobserwować u introwertyków chcących uniknąć zaskoczenia. Dlatego właśnie osoby o niskim poziomie gotowości do podejmowania ryzyka unikają używania strategii społecznych, pomocnych w inicjowaniu

i podtrzymywaniu interakcji werbalnych czy kontaktów z użytkownikami języka docelowego. Oxford i Ehrman (1995) stwierdzają jednak, że osoby introwertyczne i unikające ryzyka, chociaż niechętnie, potrafią aktywizować strategie afektywne (np. zachęcania samego siebie), aby świadomie pokonywać własne słabości. Badaczki zauważają też, że brak naturalnej skłonności do podejmowania ryzyka może być powiązany z niskim poziomem zdolności językowych i sztywnością poznawczą, tendencjami do samokrytyki i strachem przed krytyką ze strony innych. To z kolei może stanowić przeszkodę w uczeniu się i używaniu języka oraz wykorzystywaniu różnych typów strategii. Ely (1986) i Tudor (1997) dodają, że skłonność do podejmowania ryzyka może zostać stłumiona, jeśli uczący się czują się niepewnie w formalnych sytuacjach nauki języków obcych. Kontekst przyswajania języków, a szczególnie nauka w klasie szkolnej, może zatem albo wspomagać albo utrudniać podejmowanie ryzykownych, strategicznych decyzji i posunięć przez ucznia.

2.3. Empatia

Konstrukt psychologiczny znany pod nazwą *emпатия*, definiowany przez takich badaczy jak Guiora i in. (1972), jest powszechnie opisywany jako zdolność do „wychodzenia poza samego siebie i swoje sprawy ... stawiania siebie w czyjejs sytuacji” (Brown 2000, s.153), współodczuwania stanów psychicznych czy emocjonalnych, przyjmowania i rozumienia sposobu myślenia innych ludzi. Osoby empatyczne są świadome własnych uczuć oraz zdolne do rozpoznawania stanów afektywnych i poznawczych innych ludzi. Cechy te mogą wpływać na jakość relacji interpersonalnych i efektywność interakcji. Wydają się zatem ważne w nauce języka, której nadrzędnym celem jest rozwiązanie kompetencji komunikacyjnej. Można zakładać, że ludzie empatyczni obdarzeni są umiejętnością skutecznego posługiwania się strategiami ułatwiającymi przyswajanie języków obcych, chociaż – jak podkreślają Arnold i Brown (1999) – założenie istnienia pozytywnych korelacji tego typu oparte jest na intuicji raczej niż wynikach badań.

Za argument wspierający powyższe założenie można przyjąć rezultaty badań, o których pisze Ellis (1994, za: Guiora, Lane, Bosworth 1967), a które wskazują na istnienie pozytywnych związków pomiędzy empatią a biegłością językową i poprawnością wymowy. Wyniki te mogłyby sugerować, że tzw. dobrzy uczniowie to często jednostki empatyczne, które wiedzą, jak dokonywać właściwej selekcji strategii i jak posługiwać się strategiami prowadzącymi do sukcesu w nauce języka. Ich predyspozycje i – być może – zachowania strategiczne, mogą też ułatwiać nabywanie odpowiedniej wymowy, chociaż w tym przypadku wpływ empatii, czy jakiegokolwiek innej cechy indywidualnej, na wybór i użycie strategii może być ograniczony, gdyż istnieje niewiele strategii ułatwiających przyswajanie wymowy. Być może jednak osoby obdarzone empatią potrafią je skutecznie aktywizować. Badania wskazują, iż empatia może też korelować pozytywnie z zależnością od pola i ekstrawersją.

Może więc mieć wpływ na chęć posługiwania się strategiami społecznymi, które mają charakter kooperacyjny, wiążą się z tolerancją i otwartością na innych oraz ułatwiają komunikację interpersonalną (por. Naiman i in., 1978; Ehrman, Oxford 1990a,b; Arnold, Brown 1999; Brown 2000).

Empatia może zatem przyczyniać się do częstszej aktywizacji zróżnicowanych typów strategii, w szczególności strategii komunikacji, społecznych i afektywnych. Są to jednak wciąż jeszcze przypuszczenia raczej niż fakty. Ellis (1994) omawia też bowiem inne studia prowadzone przez tych samych badaczy, w których albo nie potwierdzono żadnych z wcześniejszej zidentyfikowanych związków albo potwierdzono ich istnienie jedynie w odniesieniu do niektórych języków. Poza tym, Naiman i in. (1978) również nie potwierdzają istnienia znaczących związków między empatią a biegłością językową.

2.4. Natężenie lęku

Natężenie lęku, czy – jak pisze Scovel (1978, s.134), „stan obawy, nieokreślony strach”, powszechnie kojarzony jest z uczuciami niepokoju i zakłopotania, napięcia, zwątpienia i niewiary we własne możliwości, frustracji oraz zmartwienia. Odczucia te, jak zauważa Oxford (1999), mogą dotkliwie utrudniać naukę języka obcego zarówno w formalnych jak i niesformalizowanych warunkach. Obok wrodzonych tendencji niektórych ludzi do odczuwania niepokoju oraz tego, co Heron (1989, cyt. w: Arnold i Brown 1999, s.9) nazywa „archaicznym lękiem” czy „stłumionym niepokojem z przeszłości”, niektórzy uczący się dodatkowo wykazują skłonności do odczuwania lęku wywołanego koniecznością uczenia się i komunikowania często bardzo osobistych uczuć i opinii w innym języku i w nowych sytuacjach oraz obcowania z inną kulturą (Brown 2000).

Bailey (1983) zauważa, że lęk wiążący się z nauką języka (*language anxiety*) może wywoływać panikę, użalanie się nad sobą, wycofanie, czy złość, co z pewnością nie sprzyja właściwej aktywizacji strategii uczenia się. Może też wiązać się z rywalizacją między uczącymi się, strachem przed negatywną oceną społeczną i akademicką oraz niechęcią do rozpoczynania konwersacji i komunikacji (Horwitz i in., 1986; MacIntyre, Gardner 1989, 1991). Oxford (1992) zauważa także związki między lękiem a szokiem kulturowym, a Young (1991) pisze o jego wpływie na negatywne nastawienia i przekonania uczących się oraz niewłaściwą percepcję własnych relacji z nauczycielami i innymi uczącymi się. Lęk może więc prowadzić do pogorszenia wyników uczenia się i użycia języka, co wywołuje jeszcze większe zdenerwowanie i troskę, i zużywa energię potrzebną do prawidłowego funkcjonowania pamięci i pracy intelektualnej (Arnold, Brown 1999). Biorąc jeszcze pod uwagę związki pomiędzy lękiem a takimi cechami osobowości jak chwiejna samoocena, podwyższony poziom zahamowań, czy osłabiona gotowość do podejmowania ryzyka, o których również piszą Arnold i Brown (1999), wysokie natężenie lęku może negatywnie wpływać na aktywizację strategii uczenia się. Niewiele jednak ba-

dań empirycznych poświęcono dotychczas temu zagadnieniu.

Badania pokazują, że napięcie lęku może mieć negatywny wpływ na wszystkie aspekty procesu uczenia się języków obcych (np. osiągnięcia w nauce, wyniki testów biegłości, rozwój sprawności językowych, oceny szkolne, wykonywanie zadań wymagających mówienia i pisanie, pewność siebie, samoocenę) (Oxford 1999; Skehan 1989; Ellis 1994). MacIntyre i Gardner (1991) dodają, że lęk może utrudniać akwizycję języka, zdolność zapamiętywania oraz produkcję językową. Może zatem negatywnie wpływać na wybór i sposób użycia strategii, które w innym przypadku wspomagają te procesy. Odnosząc się do innych studiów (np. Eysenck 1979), badacze ci stwierdzają, że odczucie lęku na poziomie globalnym przyczynia się do pogorszenia funkcjonowania poznawczego oraz funkcji pamięci i prowadzi do zachowań opartych na strategii uniku.

Horwitz i in. (1986) opisują badanie, które pokazuje, że podczas wykonywania wzbudzających lęk zadań – zadań wymagających słuchania i mówienia – uczący się doświadczają trudności z odnalezieniem w pamięci właściwych elementów językowych oraz doświadczają trudności w komunikacji. Badanie to ilustruje negatywny wpływ lęku na użycie strategii przez uczniów. Jak wyjaśnia Dakowska (2005, s.136), to „uczucie lęku przed komunikacją” może niewłaściwie i bezproduktywnie absorbować energię poznawczą konieczną do wykonywania zadań komunikacyjnych. W rezultacie, uczący się starają się przezwyciężyć problem aktywizując albo strategię przeuczenia albo uciekają się do strategii uniku, wycofania uwagi oraz unikania kontaktu wzrokowego i konieczności mówienia – wolą milczeć i nie popełniać błędów (por. MacIntyre, Gardner 1991; Dakowska 2005). Ehrman i in. (2003) zauważają także, iż uczniowie o podwyższonym poziomie niepokoju używają strategii uniku w klasie szkolnej i poza nią by nie przyciągać uwagi innych. W ten sposób często tracą możliwości wypróbowania strategicznych rozwiązań problemów pojawiających się podczas nauki i użycia języka.

Oxford i Ehrman (1995), odwołując się do studiów innych badaczy (e.g. Schmeck 1988), dodają, że jednostki motywowane zewnątrznie i równocześnie odczuwające podwyższone napięcie lęku charakteryzuje *płatki* styl uczenia się, co wiąże się aktywizacją strategii mechanicznego powtarzania i uczenia się na pamięć. Osoby takie wydają się mniej zdolne lub wręcz niezdolne do przetwarzania nowego materiału z wykorzystaniem strategii analizy, syntezy oraz personalizacji. Obserwacje te potwierdzają wyniki badań uzyskane przez Oxford i Ehrman w 1995 roku. Wskazują one na istnienie negatywnych związków pomiędzy użyciem przez uczących się strategii kognitywnych a lękiem wywołanym samooceną, rywalizacją i wynikami w nauce oraz między użyciem strategii pamięciowych i lękiem powiązanim z samooceną. Te same badania dowodzą też istnienia pozytywnych korelacji pomiędzy użyciem strategii kognitywnych, metakognitywnych i kompensacyjnych a brakiem lęku u uczących się.

Scovel (1978) i Oxford (1999) zauważają, że pewien stopień napięcia lęku może podnosić skuteczność procesów uczenia się, może nawet być czynnikiem sprzyjającym sukcesom w nauce języka. Psychologowie potwierdzają, że optymalny poziom lęku może wzmocnić koncentrację i motywację do działania, nauki i pracy. Ten optymalny poziom lęku może też okazać się pomocny w aktywizacji strategii odpowiednich do sytuacji i zadania, co wydaje się mieć szczególne znaczenie w przypadku intensywnych kursów językowych dla dorosłych (Ehrman, Oxford 1995). Oxford (1999) wskazuje, że istnieją korelacje pomiędzy takim właśnie optymalnym napięciem lęku a dobrymi wynikami biegłości językowej i pewnością siebie obserwowaną wśród dobrych uczniów (por. Ehrman, Oxford 1995). Można więc zakładać istnienie pozytywnych związków pomiędzy optymalnym napięciem lęku a strategicznymi zachowaniami dobrych uczniów, tzn. wzorcami użycia przez nich różnych typów strategii, w tym strategii afektywnych. Słuszność takiego założenia potwierdzają wyniki badań, które wskazują, iż optymalne napięcie lęku koreluje pozytywnie z uzyskiwaniem dobrych ocen szkolnych oraz poprawną produkcją ustną trudnych angielskich struktur (Oxford 1999).

Podsumowując, wysokie napięcie lęku może być przyczyną zachowań opartych na strategii uniku. Może ono prowadzić do zmniejszenia częstotliwości i zredukowania liczby aktywizowanych przez uczących się strategii wielu typów, a w szczególności strategii wspomagających interakcje społeczne i komunikację w języku obcym. W konsekwencji, wysoki poziom niepokoju może wiązać się z wyborem niewłaściwych strategii, które utrudniają lub wręcz uniemożliwiają postęp w nauce (np. przyjmowanie pasywnej postawy, milczenie na lekcjach, uczestniczenie w ćwiczeniach językowych i komunikacyjnych w minimalnym stopniu, udzielanie odpowiedzi tylko w przypadkach, gdy jest się pytany, opuszczanie zajęć, unikanie komunikacji czy wycofywanie się z niej tak szybko, jak to możliwe) (por. Aida 1994; Arnold 1999). Wysokie napięcie lęku może też wpływać niekorzystnie na sposób aktywizacji strategii kognitywnych, pamięciowych, metakognitywnych i afektywnych podczas nauki języków. Z drugiej strony, optymalny, lecz nie za niski poziom lęku może przyczyniać się do częstszego i bardziej skutecznego użycia szerszej gamy strategii o charakterze strategii osiągnięć.

2.5. Zahamowania (grube i cienkie granice ego)

Stevick (1976, cyt. w: Brown 2000, s.149) omawia formy indywidualnej alienacji, które mogą mieć wpływ na przebieg procesów uczenia się języków obcych. Obejmują one: (1) alienację odnoszącą się do mnie krytycznego i mnie wykonującego/działającego, (2) alienację związaną z kulturą mojego kraju i kulturą kraju języka docelowego, (3) alienację w płaszczyźnie ja i mój nauczyciel oraz (4) alienację dotyczącą mnie i innych uczących się. Tego typu uczucia mogą hamować proces uczenia się, chociaż są powiązane z naturalnymi procesami dojrzenia i ochrony ego, i mają swoje miejsce również w okresie dorosłości. Oczywiście

ście mogą one osłabiać gotowość uczącego się do podejmowania ryzyka i akceptacji możliwości popełnienia błędów, a tym samym oddziaływać niekorzystnie na proces przyswajania języka (Brown 2000). Mogą też wpływać na działanie tego, co Krashen (1981) określa mianem 'filtra afektywnego'.

Badacze zgadzają się, że zahamowania mogą mieć negatywny wpływ na proces uczenia się języków obcych. Muszą mieć także wpływ na strategiczne zachowania uczących się. Zjawisko to można lepiej zrozumieć odnosząc się do pojęcia 'językowego ego' i jego granic (Guiora 1972). Granice te są delikatne i elastyczne u dzieci, co powoduje, że dzieci posługują się strategiami spontanicznie w interakcjach społecznych. Granice te tracą swą elastyczność i stają się sztywne u dorosłych, co wiąże się z podwyższeniem poziomu zahamowań, a te z kolei mogą prowadzić do unikania kontaktów społecznych i redukować częstotliwość użycia strategii społecznych i komunikacyjnych. Ze względu na sztywność granic ego u dorosłych, wysoki poziom zahamowań może osłabiać użycie strategii afektywnych czy skuteczność ich stosowania (Arnold 1999; Brown 2000).

Ehrman (1999) wyjaśnia, że ludzie o grubych granicach ego (*thick ego boundaries*) są skrupulatni i drobiazgowi, uporządkowani i stosunkowo mało otwarci na nowe idee. Odnosząc się do zestawu wymiarów psychologicznych służących określeniu typu osobowości za pomocą narzędzia psychometrycznego znanego jako Wskaźnik Typów Osobowościowych według Myers i Briggs (*Myers-Briggs Type Indicator, MBTI*), grube granice ego odpowiadają następującym stylom zależnym od osobowości: w wymiarze S-N (*Sensing-Intuition*): Poznaniu (*S*), w wymiarze T-F (*Thinking-Feeling*): Myśleniu (*T*), a w wymiarze J-P (*Judging-Perceiving*): Osądzaniu (*J*).

Ehrman i Oxford (1990a) stwierdzają istnienie pozytywnych korelacji pomiędzy Poznaniem (tendencją do praktycznego poznawania świata przez zmysły i w oparciu o rzeczywiste fakty) a częstą aktywizacją konkretnych, wielozmysłowych strategii pamięciowych (np. używanie wyobraźni, wykorzystywanie reakcji fizycznych i mechanicznych technik służących zapamiętywaniu, rozłożone w czasie utrwalanie materiału, czy uczenie się na pamięć), strategii kognitywnych (tj. powtarzanie ciche i głośne, łączenie znanych elementów leksykalnych i strukturalnych i tworzenie nowych zdań, formalne ćwiczenie dźwięków, rozumowanie dedukcyjne, analiza wyrażań) oraz strategii metakognitywnych (tj. organizowanie procesu uczenia się i systematyczność w pracy, stawianie jasno określonych celów, planowanie konkretnych działań i zadań, przegląd i powiązanie nowych informacji ze znanym materiałem). Z drugiej strony, cecha ta koreluje negatywnie z użyciem strategii zgadywania znaczeń i skłonnością do stosowania innych strategii kompensacyjnych, co można wiązać z niską tolerancją niejasności, jaka często charakteryzuje jednostki Poznające. Dość nietypowo, w badaniu tym niektórzy uczący się podejmowali próby użycia strategii afektywnych (np. techniki relaksacyjne, zachęcanie samego siebie, wykorzystywanie humoru w celu poradze-

nia sobie z uczuciem frustracji czy podjęcia ryzyka). Robili to jednak z trudem.

Co do pozostałych dwóch cech, Myślenie (*T*) także często koreluje z użyciem strategii kognitywnych (tj. analizowanie, rozumowanie, budowanie modelu języka) oraz metakognitywnych (np. systematyczne planowanie i organizacja pracy, samoocena). W omawianym badaniu nie wykazano natomiast związków między tą cechą a użyciem strategii społecznych i afektywnych. Również Osoby Osądzające (*J*), które charakteryzuje potrzeba kontroli, posługują się strategiami metakognitywnymi (e.g. organizacja i planowanie), kognitywnymi (np. powtarzanie), a także strategiami społecznymi, których użycie motywowane jest instrumentalnie. Cecha ta wiąże się natomiast z trudnościami użycia strategii kompensacyjnych (posługiwanie się gestem, synonimem czy opisem) i domysłu językowego. W opisywanym badaniu mniejszość nietypowo podjęła próby aktywizacji afektywnej strategii zachęcania samego siebie do podejmowania wyważonego ryzyka, jednakże przy nakładzie dużego wysiłku.

Osoby o cienkich granicach ego (*thin ego boundaries*), dla których – jak wyjaśnia Ehrman (1999, s. 71-72) – „myślenie i odczuwanie niekoniernie zawsze są odrębnymi procesami”, ufają swojej intuicji i kreatywności. Cechy te odpowiadają następującym typom osobowościowym według Myers i Briggs: w wymiarze S-N: Intuicji (*Intuition*), w wymiarze T-F: Odczuwaniu (*Feeling*), w wymiarze J-P: Obserwowaniu (*Perceiving*).

Ehrman i Oxford (1990a) stwierdzają istnienie pozytywnych korelacji między cienkimi granicami ego, jakie manifestują się w stylu intuicyjnym a uczeniem się samosterownym i indukcyjnym, globalnym przetwarzaniem informacji, poszukiwaniem 'dużego obrazu', zgadywaniem z kontekstu, eksperymentowaniem, podejmowaniem ryzyka i użyciem strategii afektywnych, które przynoszą uczucie wyciszenia i budują samoocenę. Nietypowo, niektórzy z grupy badanych posługiwali się kognitywnymi strategiami strukturyzacji nieuporządkowanych danych wejściowych, formalnego ćwiczenia dźwięków, powtarzania, analizy i rozumowania. Podobnie, nietypowo posługiwali się również strategiami metakognitywnymi (tj. planowanie, organizacja, samoocena) i strategiami mechanicznego zapamiętywania oraz obserwacji społecznej.

Co do pozostałych dwóch cech, badaczki stwierdzają też, że Odczuwanie (*F*) związane było z użyciem najmniejszej liczby konkretnych typów strategii wszystkich kategorii. Nawet społeczna orientacja i troska o dobre relacje interpersonalne, jakie zwykle charakteryzują jednostki tego typu, nie wpłynęły na wzrost liczby używanych przez nie strategii społecznych, wśród których uczenie się we współpracy z innymi było szczególnie eksponowaną strategią. Strategia analizy była jedyną używaną strategią kognitywną, aktywizowaną jednak przez mniej niż połowę badanych. Jak opisują dalej Ehrman i Oxford, Obserwatorzy (*P*), czyli osoby dobrze tolerujące niejasności, chętnie używają strategii kompensacyjnych (tj. zgadywanie i improwizowanie), strategii kognitywnych (np. re-kombinacja elementów językowych, analiza, czyta-

nie/słuchanie w celu zrozumienia myśli głównej), strategii społecznych (w celu nawiązywania i podtrzymywania kontaktów) oraz strategii afektywnych (np. strategią posługiwania się humorem). Unikają natomiast strategii metakognitywnych, tzn. planowania i organizacji procesu uczenia się. Oxford i Ehrman (1995, s.376) dodają, że diagnozowane za pomocą instrumentu empirycznego o nazwie *SILL (Strategy Inventory for Language Learning)* strategie kompensacyjne i afektywne korelują pozytywnie z cienkimi granicami ego, a posługujący się nimi badani to ludzie „w ogromnym stopniu elastyczni, wrażliwi i zdolni do przyjęcia kreatywnego podejścia do nietypowych doświadczeń.”

Ehrman (1999) potwierdza, że ludzie o grubych i cienkich granicach ego ucząc się przyjmują inne podejścia i korzystają z innych strategii. Ci pierwsi nie uczą się przez osmozę, wybierają ustrukturyzowane podejście do nauki, posługują się świadomie i celowo strategiami analizy i drylu językowego oraz wykorzystują objaśnienia formalne. Pracują też chętnie nad językiem wyjętym z kontekstu jego użycia. Nie lubią natomiast zadań odgrywania ról oraz zadań otwartych, gdyż te pozbawione mogą być w dużym stopniu elementu przewidywalności i nie dają możliwości pełnej kontroli. Z drugiej strony, ludzie o cienkich granicach ego nie przywiązują większej wagi do ćwiczeń wymowy o charakterze drylu, a polegają raczej na „strategiach podatności na wpływy zewnętrzne” (Ehrman 1999, s.68). Ponadto, lubią uczyć się z innymi i kojarzyć pojęcia z własnymi doświadczeniami. Trudność sprawia im z kolei konieczność skupienia uwagi na problemie. Dlatego często nie posługują się strategiami analizy i refleksji. Ucząc się, wybierają podejścia nielinearne, lubią wykorzystywać nieplanowane możliwości przyswajania wiedzy, chętnie uczą się języka przez treść (*content-based learning*) i skupiają się na tym, o czym się mówi, raczej niż jak się to robi.

Podsumowując, badania wskazują, że podwyższone poziomy zahamowań i grube granice ego mogą wiązać się z trudnościami w komunikacji językowej i redukcją użycia strategii komunikacyjnych, afektywnych i społecznych w nauce języka obcego. Cechy te mogą leżeć także u podłoża silnej potrzeby kontroli procesu uczenia się i aktywacji w tym celu strategii metakognitywnych, kognitywnych i niektórych strategii pamięciowych. Z drugiej strony, niższe poziomy zahamowań i cieńsze granice ego wydają się sprzyjać praktycznemu rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczącego się oraz umiejętności samodzielnego uczenia się dzięki częstej aktywizacji społeczno-afektywnych i komunikacyjnie zorientowanych typów strategii uczenia się.

2.6. Samoocena

Pojęcie *samooceny* odnosi się do akceptacji samego siebie lub jej braku i znajduje swoje odzwierciedlenie w stopniu, w jakim jednostka postrzega siebie jako osobę ważną, zasługującą na szacunek i zdolną do osiągnięcia sukcesów. Przekonania te uzewnętrzniają się w jej zachowaniach (Coopersmith 1967, cyt. w: Brown 2000, s.145). Dakowska (2005, s.172) wyja-

śnia, że istnieją cztery istotne czynniki wpływające na samoocenę: „poczucie własnej wartości/znaczenia, kompetencje/umiejętności, zalety i kontrola nad własnym życiem.” Podkreśla, że pozytywne wyobrażenie samego siebie i przekonanie o własnej wartości może stać się „kluczem do sukcesu ... przez całe życie” (ibid.)

Powszechnie wiadomo, że każde przedsięwzięcie, które ma zakończyć się sukcesem, czy to o charakterze poznawczym czy emocjonalnym, wymaga pewnej dozy pewności siebie i wiary we własne możliwości. Gardner i Lambert (1972) np. zauważają, że samoocena ma wpływ na wszystkie aspekty procesu uczenia się języków obcych i jego ostateczny wynik. Heyden (1979, cyt. w: Brown 2000) wykazuje pozytywny wpływ dobrej samooceny na wyniki zadań wymagających produkcji ustnej. Price (1991) zauważa, że samoocena u osób odnoszących sukcesy w nauce języków jest wyższa. MacIntyre i in. (1998, cyt. w: Brown 2000) podkreślają wartość i wpływ pewności siebie na gotowość uczącego się do komunikacji w języku docelowym. Oxford (1999) wskazuje, że wysoka samoocena pomaga osobom o wysokim poziomie lęku skuteczniej radzić sobie z niepokojem i lepiej wykonywać zadania językowe. Veronica de Andres (1999) natomiast pokazuje, że zadania ukierunkowane na wzmocnienie samooceny u dziecka przyczyniają się do budowania lepszych relacji społecznych i intensyfikacji użycia strategii wspierania innych, rozwijają u dzieci samoświadomość i rozumienie siebie, ułatwiają i zwiększają efektywność przyswajania języka obcego oraz wzbogacają środki językowe służące komunikowaniu własnych pomysłów i wyrażaniu uczuć.

Wyniki badań pozwalają zakładać, że uczniowie o wyższej samoocenie mogą stosować skuteczne strategie wspierające proces uczenia się i użycia języka. Odnosi się to zwłaszcza do możliwości wykorzystywania strategii społecznych i współpracy z innymi oraz strategii afektywnych używanych w celu przezwyciężenia negatywnych uczuć i postaw. Na przykład, Ehrman i Oxford (1990a) wykazują, że uczniowie często używają strategii afektywnych w celu podtrzymania poziomu własnej samooceny. W innej pracy badaczki podkreślają, że tego typu działania wywierają wpływ na procesy aktywizacji i skuteczność użycia innych typów strategii (np. kognitywnych) oraz częstość ich wykorzystywania (Ehrman, Oxford 1995). Wysoka samoocena może także wiązać się z wysokim poziomem motywacji. W rezultacie, może wzmocnić zaangażowanie uczącego się i chęć stosowania strategii metakognitywnych, pozwalających na właściwą koordynację procesu uczenia się. Może też wiązać się z chęcią podejmowania ryzyka, pozytywnymi stanami emocjonalno-poznawczymi oraz poczuciem bezpieczeństwa, co sprzyja podnoszeniu jakości procesu uczenia się (Seifert 1983). Może też sprzyjać elastyczności i gotowości do eksperymentowania z różnymi strategiami uczenia się.

Jak wyjaśnia Komorowska (2002), uczniowie o zbyt niskiej samoocenie często nie wkładają należytego wysiłku, jaki konieczny jest by odnieść sukces w nauce języka, ponieważ nie wierzą w możliwość osiągnięcia dobrych rezultatów. Taka postawa prze-

kłada się na brak gotowości i chęci przyjęcia strategicznego podejścia do zadania i skutecznego zarządzania własnym procesem uczenia się. Komorowska zauważa też jednak, że zawyżona samoocena może podobnie przełożyć się na niedostateczny wysiłek. To w konsekwencji może prowadzić do nieadekwatnych wyborów i niewłaściwego wykorzystania strategii w nauce.

Warto jeszcze na koniec dodać, że – jak podkreśla Wenden (1998) – wiedza o samym sobie wydaje się być czynnikiem determinującym wybór przez uczącego się długo- i krótkoterminowych celów uczenia się, wpływającym także na wybór kryteriów oceny własnych postępów i wyników w nauce. Osoby o pozytywnym obrazie samego siebie zwykle stawiają sobie bardziej wygórowane, ambitne cele i nie poddają się łatwo napotykanym na trudności w uczeniu się. Oxford i Ehrman (1995) podkreślają, że wiara we własną skuteczność czy siła kontroli wewnętrznej, jaka determinuje ilość wkładanego wysiłku i podejmowanego w nauce ryzyka zwykle koreluje z wyższym poziomem samooceny. W innym badaniu, Ehrman i Oxford (1995) stwierdzają, że uczący się, którzy przekonani są o swoich zdolnościach do nauki języków obcych osiągają wyższe poziomy biegłości i używają w tym celu odpowiednich strategii umożliwiających im efektywne radzenie sobie zwłaszcza w trudnych sytuacjach.

2.7. Wrażliwość na krytykę i odrzucenie

Larsen-Freeman i Long (1991, s.189) określają konstrukt *wrażliwość na odrzucenie* jako „przeciwieństwo skłonności do podejmowania ryzyka” i wyjaśniają to pojęcie w kategoriach oczekiwania lub przewidywania negatywnych reakcji ze strony innych ludzi. Innymi słowy, osoby obdarzone tą cechą często spodziewają się konkretnego zagrożenia w postaci negatywnej oceny czy negatywnej reakcji nauczycieli i innych uczących się, szczególnie w sytuacjach formalnej nauki szkolnej. Cecha ta czyni je szczególnie podatnymi na odczuwanie lęku. Stąd też mogą one częściej uciekać się do strategii uniku niż strategii osiągnięć, także w nauce języków obcych. Jeśli chodzi o związki, jakie mogą zachodzić pomiędzy tą cechą a użyciem strategii uczenia się, niewiele badań poświęcono temu zagadnieniu i wymaga ono dalszej eksploracji.

Naiman i in. (1978) przypuszczają, że osoby o dużej wrażliwości na odrzucenie mogą unikać aktywności w klasie szkolnej i nie angażować się w zadania klasowe, co może mieć swoje oczywiste, negatywne skutki. Nie znajdują jednak żadnych istotnych związków pomiędzy tego typu wrażliwością a wynikami zadań rozumienia ze słuchu i zadań imitacyjnych. Jednakże należy zauważyć, że cecha ta wiąże się często z podwyższonym poziomem zahamowań, stanami lękowymi, niższą samooceną, obniżoną tolerancją niejednoznaczności i niechęcią do podejmowania ryzyka. Wrażliwe jednostki mogą zatem unikać strategii podejmowania ryzyka bojąc się negatywnej oceny z zewnątrz, mogą posługiwać się niewielką liczbą lub zupełnie unikać strategii społecznych i kompensacyj-

nych, a jeśli nawet wykorzystują wybrane strategie afektywne, mogą to robić nieskutecznie. Cecha ta z pewnością może wpływać także na sposoby i częstotliwość wykorzystywania przez osoby wrażliwe strategii kognitywnych, pamięciowych i metakognitywnych. Mogą one ponadto unikać komunikacji językowej i równocześnie pozbawiać się możliwości i okazji do pozyskiwania danych językowych, produkcji językowej, formułowania i testowania hipotez na temat natury języka, ćwiczenia języka docelowego i eksperymentowania z różnymi strategiami uczenia się. Są to jednak wciąż jeszcze przypuszczenia, które wymagają dalszych badań.

Podsumowanie i wnioski

Seria trzech artykułów poświęconych przeglądowi literatury na temat procesu uczenia się języka obcego i roli czynników indywidualnych w tym złożonym przedsięwzięciu pokazuje różnorodność stylów poznawczych i cech osobowości, a także strategii uczenia się i użycia języka, jakie składają się na indywidualny profil i niepowtarzalne preferencje każdego uczącego się. Ta unikalna kombinacja cech jednostkowych wpływa na sposób, w jaki każdy uczący się radzi sobie ze złożonym zadaniem przyswajania języka obcego i aktywizuje w tym celu strategię uczenia się różnych kategorii i typów. Dlatego właśnie osiągnięcia różnych osób w różnych aspektach tego procesu nie są jednakowe. Sposoby uczenia się i posługiwania się różnymi strategiami determinowane są przez czynniki indywidualne związane z wiekiem uczącego się i pozostają pod wpływem zestawu wielu innych zmiennych indywidualnych, zarówno o charakterze kognitywnym, jak i afektywnym. Niektóre z tych związków opisano już dość szeroko w wielu badaniach, a ich wpływ na proces uczenia się języków obcych i użycia w tym celu strategii wydaje się dość dobrze udokumentowany. Inne zależności wydają się słabe i raczej intuicyjne, co wymaga dalszych studiów i głębszej eksploracji tematu.

Uzyskane do tej pory wyniki mają swoje implikacje nie tylko w odniesieniu do potrzeby prowadzenia dalszych badań nad związkami, jakie mogą zachodzić pomiędzy wzorcami i częstotliwością aktywizacji przez uczących się konkretnych strategii uczenia się języków obcych a ich cechami indywidualnymi i możliwością odniesienia sukcesu w nauce. Niosą one bowiem ważne przesłania praktyczne, istotne z punktu widzenia procesów nauczania i uczenia się języków obcych w klasie szkolnej i poza nią, zarówno pod kierunkiem nauczyciela, jak i uczenia się autonomicznego przez całe życie. Umiejętność diagnozowania i zrozumienia preferencji uczącego się, pogłębienie wiedzy na temat stylów poznawczych i cech osobowości indywidualnych uczniów wydają się niezbędne, aby lepiej zrozumieć ich osiągnięcia, sposoby rozwiązywania problemów i radzenia sobie z zadaniami językowymi różnych typów. Wiedza ta ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia, dlaczego każdy uczący się dokonuje – bądź nie – określonych, strategicznych wyborów i posługuje się w określony sposób konkretnymi stra-

tegiami uczenia się. To z kolei pozwala na skuteczniejsze określanie mocnych i słabych stron ucznia. Pozwala też zarówno nauczycielom, jak i samym uczącym się znaleźć właściwe, strategiczne rozwiązania i poradzić sobie z wieloma rodzajami trudności w nauce języków. Jak pokazują badania interwencyjne z wykorzystaniem świadomego i celowego treningu strategii w integracji z nauczaniem/uczeniem się języków obcych, konkretnych strategii skutecznego działania można nauczać i można się nauczyć, poszerzając w ten sposób niejednokrotnie zbyt ubogi, naturalny repertuar strategii aktywowanych pod wpływem indywidualnych preferencji i cech osobowości.

Literatura:

1. Aida Y. (1994), Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, s.155-168.
2. Arnold J. (red.). (1999), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
3. Arnold J., Brown H.D. (1999), A map of the terrain. W: J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, s. 1-24.
4. Bailey K.M. (1983), Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. W: Seliger H.W., Long M.H. (red.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, MA, s. 67-102.
5. Beebe L.M. (1983), Risk-taking and the language learner. W: Seliger H.W., Long M.H. (red.). *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, MA, s. 39-66.
6. Brown H.D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education, Longman, White Plains, NY.
7. Chesterfield R., Chesterfield K.B. (1985), Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics* 6, s. 45-59.
8. Cook V. (1996), *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold, London.
9. Dakowska M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
10. Damasio A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Avon: New York.
11. Dąbrowska M. (2007), *Strategies of Foreign Language Learning and Use: the Educational Value of Strategy Training in Teaching English to Adult Learners*. Niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem Prof. zw. dr hab. Hanny Komorowskiej. Instytut Anglistyki, Uniwersytet Warszawski.
12. De Andres V. (1999), Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. W: J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, s. 87-102.
13. Dornyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
14. Ehrman M. (1996), *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
15. Ehrman M. (1999), Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. W: J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, s. 68-86.
16. Ehrman M., Oxford R. L. (1989), Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73(1), s. 1-13.
17. Ehrman, M., Oxford R. L. (1990a), Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal* 74(3), s. 311-327.
18. Ehrman M., Oxford R. L. (1990b), Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies. *Modern Language Journal* 73, s. 1-13.
19. Ehrman M., Oxford R. L. (1995), Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *Modern Language Journal* 79, s. 67-89.
20. Ehrman M., Leaver, B.L, Oxford R. L. (2003), A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, s. 313-330.
21. Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
22. Ely C. (1986), An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36(1), s. 1-25.
23. Fontana D. (1981), *Psychology for Teachers*. (2nd ed.). The British Psychological Society, Leicester.
24. Gardner R.C., MacIntyre P.D. (1993), On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), s. 157-194.
25. Horwitz E.K., Horwitz M., Cope J. (1986), Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, s. 125-132.
26. Komorowska H. (2002), *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
27. Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford / New York.
28. Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London.
29. MacIntyre P.D., Gardner R.C. (1989), Anxiety and second language learning: towards a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), s. 251-275.
30. MacIntyre P.D., Gardner R.C. (1991), Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, s. 513-534.
31. Naiman N., Frohlich M., Stern, H.H., Todesco A. (1996), *The Good Language Learner*. Modern Languages in Practice: 4. Multilingual Matters. The Ontario Institute for Studies in Education.
32. Oxford R.L. (1992), Who are your students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal*, 9, s. 30-49.

33. Oxford R.L. (1999), Anxiety and the language learner: New insights. S: J. Arnold, (red.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, s. 58-67.
34. Oxford R.L. (2002), Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. W: Richards, J.C. and Renandya W.A. (red.) *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, s. 124-132.
35. Oxford R.L., Ehrman M. (1993), Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics 13*, s. 188-205.
36. Oxford R.L., Ehrman M. (1995), Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Programme in the United States. *System 23*(3), s. 359-386.
37. Price M.L. (1991), The subjective experience of foreign language anxiety interviews with high-anxious students. W: E.K. Horwitz and D.J. Young (eds.). *Language Anxiety: from Theory and Research to Classroom Implications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, s. 101-108.
38. Rubin J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology. W: Wenden A.L. and Rubin J. (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, s. 15-30.
39. Scovel T. (1978), The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning, 28*, s. 129-142.
40. Seifert K. (1983), *Educational Psychology*. Houghton Mifflin Company.
41. Si Quing C. (1990), A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning 40*(2), s. 155-187.
42. Skehan P. (1989), *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold, London.
43. Stevick E.W. (1999), Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. W: J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, s. 43-57.
44. Strong M. (1983), Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. *TESOL Quarterly 17*, s. 241-258.
45. Tudor I. (1997), *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge University Press, Cambridge.
46. Wenden A.L. (1987a), Conceptual Background and Utility. W: Wenden A.L., Rubin J. (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, s. 3-13.
47. Wenden A.L. (1987b), How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. W: Wenden A.L., Rubin J. (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, s.103-117.
48. Wenden A.L. (1998), Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics 19*(4), s. 515-537.
49. Wenden, A.L., J. Rubin J. (red.), (1987), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge.
50. Young D.J. (1991), Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal, 75*(4), s. 426-438.

THE ROLE OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN LEARNER ACTIVATION OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES. PART III. PERSONALITY TRAITS: AN OVERVIEW OF THE RESEARCH

Social Dissertations No. 1 (V) 2011, p. 146-154

Małgorzata Dąbrowska

Pope John Paul II State School of Higher Education in Białą Podlaska

Abstract: Since the early 1970s it has become obvious that there is no single universal method of second/foreign language teaching/learning, or a set of techniques that could allow all learners to accomplish this complex task successfully. Learners are different and, therefore, language teaching methodologies and learning agendas, no matter how thoroughly planned and how well designed, can neither be considered complete nor prove effective if researchers and teachers do not attach equal importance to the variety of notions that come under the umbrella concept of *individual learner differences*. One of them is the age factor, since it determines stages of human cognitive, linguistic, social, and emotional development. Other individual variables which may influence the process of language learning and its results are: the learner's cognitive/learning styles, personality traits, and strategies for language learning and use. In this series of three articles, the author offers an overview of the research on the links between selected cognitive as well as affective factors and learners' choice and use of learning strategies. She also discusses relevant pedagogical implications and stresses the importance of activities which integrate foreign language teaching/learning with learner strategy training.

Key words: individual differences (IDs), personality traits, strategies for language learning and use, language teaching, language learning, learner strategy training

Introduction

The third article in this series is devoted to an overview of the literature and research-based findings on the links between the affective domain of human functioning and L2/FL learning. The author focuses on selected individual learner personality traits and their role in learners' choice and use of language learning strategies. The traits covered comprise extroversion/introversion, risk-taking, empathy, anxiety, inhibition, self-esteem, and sensitivity to rejection. The issues discussed in the article may contribute to a better understanding of the L2/FL learner and his/her strategic behaviours, which may bear vital pedagogical implications for L2 teaching/learning and strategy training.

1. The affective domain: definition

The affective domain is the emotional part of human functioning which cannot be explained exhaustively due to the plethora of variables involved in the concept and the problems psychologists face when trying to provide necessary terms and definitions. To understand it better, one can reach for Brown's (2000) definition of 'affect' which implies emotion *or* feeling. However, some researchers differentiate between emotions as situation-dependent, positive or negative, changes in human body states *and* feelings described as individual perceptions of these altering states (Damasio 1994); some refer to varied aspects of human emotions and feelings, as well as moods and attitudes, which may influence our behaviour in different situations; still others discuss the "purposive and emotional sides of a person's reactions to what is going on" (Stevick 1999, p.55).

It seems that Krathwohl *et al.*'s (1964, quoted by Brown 2000, pp.143-144) broad definition of the affective domain can explain its meaning best by illustrating the process of development of affective states, which involves individual differences, personality factors, and social interactions. Thus, affectivity begins with *receiving*, the fundamental stage of a person's willingness to tolerate a stimulus and pay attention to it (i.e. learners listen, ask, look at something). At the *responding* stage, people react to a stimulus and, if this is done voluntarily, they begin to feel a certain kind of satisfaction (i.e. learners answer, obey, read, write). At the *valuing* level, they modify their beliefs and/or attitudes and pass judgment on things, as well as internalize new values. This stage engages attitudes and judgments of a moral and social nature (i.e. learners justify, prefer, share). The fourth level, the *organization*, engages people in the building, or rebuilding, of their own hierarchies of values within existing systems of beliefs (i.e. learners modify and take responsibility). Finally, within the *characterization* stage, they become able to define themselves in relation to their internal, coherent value systems, and solve new problems in ways that are consistent with these systems (i.e. learners serve, influence, become self-aware).

Obviously, such notions and explanations are universal; however, each individual feels, believes, receives, responds, and values in his/her own, unique ways. These ways, in turn, may greatly influence his/her learning processes and learning outcomes (Brown 2000; cf. Fontana 1981).

2. Personality factors

Seifert (1983, p.108) defines *personality* as “a person’s enduring, unique qualities – the attitudes, feelings, and typical style of behaving that distinguish that individual as a person” and develop over time, partly as a result of social interactions. Fontana (1981) adds that sometimes this term covers also cognitive traits such as intelligence, thinking skills, and various learner-internal factors which have an impact on their ability to learn. Thus, the construct involves cognitive, affective, and social aspects (Dakowska 2005).

Personality is often perceived as an influential individual construct which may determine the L2 learner’s ultimate success or failure. In fact, researchers and teachers are not alone in emphasizing the role of personality in language learning since students also tend to consider it crucial in learning (cf. Naiman *et al.* 1978; Ellis 1994). Ehrman and Oxford (1995, p.82) claim that success can be related to certain personality features specified as “conceptual and random approach (intuition), questioning what one hears or reads (thinking), and flexibility (thin ego boundaries, especially external ones)”. Furthermore, as Ehrman and Oxford (1995) emphasize, personality factors can shape learner reactions to particular learning situations, and influence the course and outcomes of L2/FL learning by playing an essential role in the learner’s selection and application of language learning strategies. This has been confirmed by a number of positive correlations between patterns of learner strategy use and personality features found by these researchers in a series of studies. Some of the reported correlations seem quite strong, though many questions in the area still remain unanswered and the issue requires further investigation. Nevertheless, there are findings which show that different personality traits may condition learner inclinations toward activating and/or avoiding certain types of strategies, with certain influences on the process of language learning.

2.1. Extroversion / introversion

This dichotomy is one of the most often discussed dimensions of human personality that can influence the effectiveness and the degree of one’s success or failure in language learning. Extroverts, who need outside stimulation, ego enhancement, self-esteem, and a sense of wholeness from other people, are typically described as lively, spontaneous, outgoing, talkative, willing to take risks, sensation-seekers who enjoy changes and are orientated towards people, objects, and experiences outside themselves. Introverts, on the other hand, are seen as reserved, distant, shy, quiet, introspective, concerned more with stability and referring to their inner worlds of feelings, thoughts, and impressions. They tend to prefer working alone, reading rather than going out; they like to plan ahead, do not crave for excitement, and derive a sense of wholeness and fulfillment from within themselves (cf. Fontana 1981; Skehan 1989; Ellis 1994; Brown 2000).

There are two main hypotheses on relationships that can hold between extroversion/ introversion and

language learning. In accordance with the first one, extroverts, by virtue of their sociability and empathy, find more chances to communicate and practise the target language, maximize contacts with others, interact more and, in this way, receive more input, increase output, and can develop strategies for meaning negotiation (Skehan 1989). As a result, as Ellis (1994) states, they may learn more rapidly and acquire superior Basic Interpersonal Communication Skills (BICS), which has been confirmed by the results of Strong’s (1983) study. Thus, extroverts can be expected to appreciate audiolingual or communicative ways of learning, dialogues, group work, and social know-how (Cook 1996). Moreover, they are generally less willing to work on their own, tend to be less accurate in grammar and writing, and may experience problems developing reading skills, especially strategic reading for specific information (Komorowska 2002, p.96). The other hypothesis, built on the research which shows that introverts spend more time reading and writing, and achieve higher results in academic settings, assumes that they may develop superior Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Ellis 1994). This, however, has found only weak support (Strong 1983). Still, as Komorowska (2002, p.96) emphasizes, introverts are generally better able to cope with comprehension tasks than talking; they also tend to be more accurate than fluent. Moreover, introverts may prefer academic and individualized learning; thus, they may opt for and use those strategies which allow them to focus on language knowledge.

It seems that the role of extroversion and introversion in L2/FL learning and strategy use should be considered with reference to age. Wankowski (1973, quoted by Skehan 1989) finds that extroversion correlates more positively with L2 achievement before puberty. After puberty, introversion tends to produce more success. Thus, extroversion, especially in pre-puberty learners, may trigger the use of social strategies which allow for initiating and maintaining direct verbal interactions with others and may help to develop general oral communicative competence (cf. Chesterfield and Chesterfield’s 1985 study, discussed in Part I.). However, as Brown (2000) indicates, extroversion is not so vital for progress in listening, reading, or writing skills development, also in older learners. In fact, Skehan (1989) notes that apart from positive links with oral fluency, extroversion has not been found to correlate with higher scores on proficiency tests; referring to Smart, Elton, and Burnett’s 1970 study, Skehan adds that college over-achievers tend to be introverted, prefer working alone, and avoid group work.

Introversion may be conducive to the activation of strategies that require more mental processing and organization of learning, that is, cognitive and metacognitive strategies, which develop also with age. Ehrman and Oxford (1990a) confirm that introverts extensively employ the metacognitive strategies of planning for an upcoming L2 task and organizing their learning carefully; they also activate the cognitive strategies of using formal structured materials and

mental processing to get ready to speak. Furthermore, on the basis of Entwistle and Entwistle's 1970 work, Skehan (1989) reports that introversion correlates positively with good study methods; these, in fact, also develop with age and experience. Referring to Entwistle and Wilson's 1977 work, he adds that introversion seems to promote more efficient use of strategies for coding material into long-term memory. Thus, it can be concluded that post-puberty introverts tend to act like Wenden's (1987b) "learn about the language" learners who prefer systematic learning, give priority to grammar and lexis, and self-monitor for accuracy.

As far as extroverts are concerned, Eysenck (1957, quoted by Skehan 1989) notices that they get easily distracted from studying and are unable to concentrate for longer periods; they quickly build up reactive inhibition, or tiredness, while learning. Hence, they may be less effective in the use of metacognitive strategies (e.g. centering, arranging, planning, and evaluating their learning) and cognitive strategies, which they tend to apply occasionally and with little comfort (Ehrman and Oxford 1990a). In fact, extroverts in Ehrman and Oxford's 1990a study reported using more indirect social strategies and doing this more frequently (e.g. asking for clarification, cooperating with peers and proficient users of the target language). They felt confident without applying affective strategies, found individualized work difficult, coped with stress by intensifying contacts with the environment and using cooperative strategies, and utilized the strategy of seeking practice opportunities outside the classroom. In their 1989 study, extroverts also activated more affective and visualization strategies more often. Thus, it can be concluded that extroverts tend to behave like Wenden's (1987b) "use the language" type of learners, who strategically focus on conveying their meanings, value naturalistic practice, and tolerate errors, provided that communication is not disturbed.

Ehrman and Oxford (1990a) stress that extroverts prefer social strategies and employ them naturally, while introverts either reject these strategies entirely or use them rarely and with much effort. The researchers also claim that introversion does not promote, and even suppresses, learner use of affective strategies. In fact, the majority of their introverted students seemed unable to apply the strategy of self-encouragement before conversing and no one utilized the strategy of discussing feelings with others. Generally, the introverts preferred to opt for risk-avoiding moves and kept stress inside.

All in all, as Skehan (1989) stresses, language learning does not only mean learning-by-doing, or talking to learn; it also involves analytic skills, planning, monitoring, systematicity, and self-awareness. Thus, to meet a variety of L2 learning demands, one needs variable personality qualities, as both traits, extroversion and introversion, seem to correlate positively with different aspects of strategy use in language learning.

2.2. Risk-taking

Risk-taking, a feature that can positively influence language learning and strategy use, generally increases learner opportunities to obtain extra input, produce more output, and form and test new hypotheses about the nature of the target language (Skehan 1989). Thus, it can be expected to promote a more frequent and varied use of strategies. Risk-taking relates to Ely's (1986:8) four underlying dimensions corresponding to four types of behaviour which match the strategic behaviours of the good language learner:

- *a lack of hesitancy about using a newly encountered linguistic element;*
- *a willingness to use language elements perceived to be complex or difficult;*
- *a tolerance of possible incorrectness or inexactitude in using the target language; and*
- *an inclination to rehearse a new element silently before attempting to use it aloud.*

McClelland's theory of achievement motivation (1958, quoted by Skehan 1989) explains that success originates not from the learner setting high-risk goals, but from completing medium-risk and achievable tasks that ensure sustained, cumulative learning and lead to long-term results. Beebe (1983), in fact, states that highly motivated people, determined to accomplish their goals and aims, are moderate risk-takers, and stresses that the learner's lack of willingness to take risks may lead to L2 fossilization. Also Oxford (1999, p.63) sees a solution in taking "moderate but intelligent risk ... rather than taking no risks at all or taking extreme, uninformed risks" in order to succeed. Thus, there must exist some optimum risk-taking levels that facilitate L2/FL learning and can be associated with the most optimal and accurate strategy choice and use by learners.

Generally, risk-takers may be expected to activate more strategies (especially strategies of language use) more frequently as they tend to engage in practice more and maximize chances of interpersonal interaction and meaning negotiation. In this way, they may enhance the effectiveness, rate, and final success of language development since we learn by using the target language and use L2 to learn it (Oxford 1990; 2002). In fact, Si-Quing (1990) stresses that risk-takers can make the most of their still limited L2 resources due to the use of social strategies which help to initiate and maintain conversations. This may also create extra opportunities for experimenting with other strategy types. For example, Oxford and Ehrman (1995) report that there is a close correlation between taking verbal risk and compensation and affective strategy use. On the other hand, risk-avoiders tend to minimize interactions, typically speak only when spoken to, and postpone L2 use till they are entirely convinced of its accuracy; in this way, they diminish opportunities to apply practice strategies and instead resort to strategies based on avoidance behaviour (cf. Si-Quing 1990; Komorowska 2002).

A review of the literature on the topic shows that researchers tend to be interested particularly in strategies and behaviours that promote risk-taking in lan-

guage learners, in conviction that it constitutes one of those personality features that condition more effective L2/FL learning. However, risk-taking (or its lack) and its influences on learner strategic behaviours cannot be considered in isolation from other personality traits and situational variables. Oxford and Ehrman (1995) notice, for instance, that risk-takers tend not to use highly structured, organized, metacognitive strategies, perhaps due to the fact that they are typically more extroverted than introverted. The researchers also observe that learners who tolerate ambiguities take more risks in L2 learning and that this inclination makes them more persistent. Such behaviours may, in turn, influence the frequency and number of strategies they tend to employ (cf. Ehrman and Oxford 1989).

Oxford and Ehrman (1995) also show that learners' readiness to accept risks appears to be strongly dependent on beliefs in their own efficacy and internal control, which again translates into their patterns of strategy use. Thus, for example, higher levels of anxiety about ambiguities diminish risk-taking abilities and reduce risk-taking-based strategic moves. The same effects are caused by low self-esteem and high inhibitions (Oxford 1999). Ehrman and Oxford (1990a) also notice introverts' diminished risk-taking in conversations which stems from the desire to avoid surprises. Thus, low risk-takers avoid strategies which are helpful in initiating and maintaining verbal interaction and contacts with L2 users. Introverted and risk avoiding students, though unwillingly, can however resort to affective strategies of self-encouragement in order to overcome their risk-avoidance-based inclinations (Oxford and Ehrman 1995). Finally, lack of natural risk-taking seems to be linked to low aptitude and cognitive rigidity, tendencies for self-criticism and fear of criticism from others (ibid.). This may suppress the development of the target language and the use of all types of strategies. Additionally, Ely (1986) and Tudor (1997) indicate that risk-taking may be suppressed if learners feel unsafe in their classrooms. Thus, the context of language learning, and especially formal L2 learning situations, can either promote or hinder risk-taking-related strategies.

2.3. Empathy

The construct of *empathy*, defined by Guiora *et al.* (1972, quoted by Brown 2000, p.153) as "a process of comprehending in which a temporary fusion of self-object boundaries permits an immediate emotional apprehension of the affective experience of another", is commonly known as "reaching beyond the self" and "putting yourself into someone else's shoes" (Brown 2000, p.153). Thus, empathetic people are aware of their own feelings and are able to identify with others' affective and cognitive states; they understand themselves and can empathize with others. Such abilities seem to condition successful interactions with other people and appear crucial in L2 learning, the ultimate goal of which is the attainment of communicative competence. Thus, empathetic people must possess and effectively use strategies which may facilitate L2 learning. However, there exists only rather intuitive,

although seemingly strong, support for the existence of positive correlations between empathy and L2 learning (cf. Arnold and Brown 1999).

In support of the claim, Ellis (1994) reports Guiora, Lane, and Bosworth's (1967) findings which show positive correlations between empathy and L2 proficiency as well as pronunciation accuracy. The results could suggest that good language learners may tend to be empathetic learners who know how to select and adopt those strategic behaviours which promote L2 learning success. What is more, their predisposition, and perhaps strategies, may also facilitate pronunciation development. However, in this case, the impact of empathy, or any other individual trait, on learner strategy use may not be impressive since there are few strategies for developing pronunciation; still, empathetic people may know how to use these few efficiently. Also, empathy seems to correlate highly with field dependence and extroversion; thus, it may determine learner willingness to use social strategies which are cooperative in nature, relate to tolerance and openness towards others, and promote interpersonal communication (cf. Naiman *et al.* 1978; Ehrman and Oxford 1990a,b; Arnold and Brown 1999; Brown 2000).

All in all, empathy may generate higher frequencies of more varied strategy use – particularly the use of communication, social, and affective strategies. Such conclusions are, however, still expectations rather than facts. In fact, Ellis (1994) mentions Guiora and his associates' studies in which either none of the earlier identified links were found, or the reported links were confirmed only for some languages. Finally, Naiman *et al.* (1978) found no significant relationships between empathy and L2 proficiency either, and they did not testify to its impact on second language learning success.

2.4. Anxiety

Anxiety, or as Scovel (1978, p.134) calls it, "a state of apprehension, a vague fear", is commonly associated with feelings of uneasiness, tension, self-doubt, frustration, or worry that can obstruct L2/FL learning most severely, both in informal and formal settings (Oxford 1999). Apart from some people's inborn tendencies to feel anxious and Heron's (1989, quoted by Arnold and Brown 1999, p.9) "archaic anxiety", or "repressed distress of the past", learners seem additionally prone to developing anxiety raised by having to learn and communicate often very personal feelings and opinions in new situations in another language, and interact with another culture (Brown 2000).

Bailey (1983) notices that language anxiety may evoke panic, self-pity, regression, anger, or escapist behaviour, which is certainly not conducive to appropriate strategy use. It can also be linked to learner competitiveness, fear of negative social evaluation or academic assessment, and lack of willingness to initiate conversations and communicate naturally (Horwitz *et al.* 1986; MacIntyre and Gardner 1989; 1991). Moreover, it links to culture shock (Oxford 1992), negative attitudes and beliefs, and wrong perception

of one's relationships with his/her teachers and peers (Young 1991). These may have a down-spiralling effect of worsening performance which causes more nervousness and worry, uses up energy needed for memory and intellectual processing, and does not allow the learner to concentrate on the task in hand (Arnold and Brown 1999). Thus, taking also into consideration close interrelationships between anxiety and such personality traits as shaky self-esteem, higher inhibition levels, and diminished risk-taking, high anxiety can be expected to negatively affect learner strategy use (*ibid.*). However, so far not many empirical studies have been devoted to linking anxiety specifically to particular language learning strategies.

Research shows that anxiety may have a negative effect on the whole language learning process and there is no single aspect that could not be influenced by it (e.g. language learning achievement, performance on proficiency tests, skills development, school grades, speaking and writing tasks, self-confidence, self-esteem) (Oxford 1999; Skehan 1989; Ellis 1994). MacIntyre and Gardner (1991) add that anxiety may disturb language acquisition, retention, and production. This may suggest that it may correlate negatively with the use of strategies which could otherwise facilitate the processes. Referring to Eysenck's (1979) work, the researchers also state that global (trait) anxiety worsens cognitive functioning and memory, and leads to avoidance-based behaviours.

Horwitz *et al.*'s (1986) study also shows the negative impact of anxiety upon learner strategy use; it shows that doing anxiety-raising tasks which involve listening and speaking, learners experience difficulties with retrieving items from memory as well as communicating with other learners. As Dakowska (2005, p.136) clarifies, this "feeling of communicative apprehension" may inappropriately and unproductively engage the cognitive energy that is needed to effectively perform communicative tasks. As a result, learners try to cope with problems by applying either over-studying strategies or avoidance-based strategies, attentional withdrawal from classroom activities, avoiding eye contact, and staying silent so as not to make mistakes (*cf.* MacIntyre and Gardner 1991; Dakowska 2005). Also Ehrman *et al.* (2003) find that anxious students resort to avoidance-based behaviours when faced with in- and out-of-class activities that can draw others' attention to themselves, and therefore often miss opportunities to experiment with varied strategic solutions to language learning problems.

Oxford and Ehrman (1995), drawing on Schmeck's 1988 work, add that learners who are extrinsically motivated and anxious have a *shallow* learning style, which is linked to their use of the strategy of repetitive rehearsal, or rote memory. Therefore, they seem less able, or unable, to transform the new material by using the strategies of analysis, synthesis, and personalization. This confirms Oxford and Ehrman's (1995) findings of negative correlations between their subjects' use of cognitive strategies and anxiety about self-esteem, competition, and outcomes, and between

memory strategies and anxiety about self-esteem. This also supports their findings of positive links between the use of cognitive, metacognitive, and compensation strategies and lack of anxiety.

Scovel (1978) and Oxford (1999), however, clarify that some anxiety can be facilitative, and seems essential for language learning success. In fact, many researchers agree that its optimal levels can strengthen learner concentration and motivation to act, study, and work. This suggests that some anxiety may be helpful in activating proper strategies in more appropriate ways, which seems especially relevant to intensive adult L2 learning (Ehrman and Oxford 1995). What is more, Oxford (1999) reports that optimal levels of anxiety are positively correlated with high language proficiency and self-confidence observed among good language learners (*cf.* Ehrman and Oxford 1995). Thus, optimal levels of anxiety may be positively associated with strategic behaviours displayed by good language learners – their patterns of use of different types of learning strategies, including affective strategies. This assumption seems to be confirmed by the results of other studies which indicate that optimal anxiety levels are positively correlated with good grades and oral production of difficult English structures (Oxford 1999).

Concluding, high anxiety may evoke avoidance behaviour in learners and lead to less frequent use of reduced numbers of all strategy types, especially strategies for social interaction and communication. In consequence, high anxiety can trigger inappropriate strategies that hinder learning (e.g. staying silent and passive, participating minimally in conversations, avoiding social and learning situations, responding only when asked, avoiding classes, avoiding communication or withdrawing from it as soon as possible) (*cf.* Aida 1994; Arnold 1999). High anxiety states may also negatively affect learners' use of cognitive, memory, metacognitive, and affective strategies. On the other hand, optimal, though not too low, levels of anxiety may be conducive to more appropriate and more frequent activation of a wider range of achievement-based strategies.

2.5. Inhibition (thick and thin ego boundaries)

Stevick (1976, quoted by Brown 2000, p.149) discusses a set of forms of individual alienation that influence language learning: (1) alienation between the critical me and the performing me, (2) alienation between my native culture and the target language culture, (3) alienation between me and the teacher, and (4) alienation between me and other students. Such feelings may hinder learning, though they are linked to the natural maturation processes of building defensive inhibitions to protect one's ego that continue far into adulthood. In fact, they weaken learner readiness to take risks and accept error making, which are necessary conditions of effective L2 development (Brown, 2000). They may also affect the functioning of what Krashen (1981) calls the learner's 'affective filter'.

Researchers tend to agree that inhibition has a negative impact on the process of L2 learning, and thus it must also affect learner strategic behaviours. This can be explained by referring to Guiora's 1972 concept of the 'language ego', which implies that people build boundaries around their language. The boundaries are soft and flexible in children, and therefore children use strategies spontaneously and interactively. However, they are hard and fixed in adults. This means higher levels of inhibition, which may lead adults to withdrawing from social contacts and suppressing social and communication strategy use. Due to the rigidity of those boundaries, heightened levels of inhibition may also prevent learners from effective use of affective strategies (Arnold 1999; Brown 2000).

Ehrman (1999) explains that people with thick ego boundaries tend to be meticulous, orderly and relatively unreceptive to new data; in fact, thick ego boundaries are correlated with the sensing, thinking, and judging personality-based learning styles on the Myers-Briggs Type Indicator. Ehrman and Oxford (1990a) find that sensing (perceiving the world in a factual and practical way) produces positive correlations with frequent use of concrete and multisensory memory strategies (e.g. imagery, physical response, mechanical tricks, structured reviewing, and plain rote memorization), cognitive strategies (e.g. repeating aloud and silently, recombining vocabulary to create new sentences, formally practising with sounds on tape, reasoning deductively, analyzing expressions), and metacognitive strategies (e.g. organizing the study for hard, systematic work; setting clear goals, planning for specific tasks, and linking new material with already known information). Negative links were reported for guessing and other compensation strategies, which may relate to sensing learners' low tolerance of ambiguity. Atypically, in the study, some of them tried to use affective strategies like relaxation, self-encouragement and humour to overcome frustration and take risks, but with effort. Furthermore, Thinking correlates with the use of cognitive strategies (e.g. analyzing, reasoning, and building L2 models) and metacognitive strategies (e.g. systematic planning and organizing of work, and self-evaluation), but not with the employment of social and affective strategies. Finally, Judging, related to the need for control, also activates metacognitive strategies (e.g. organizing and planning of paced study), cognitive strategies (e.g. drill-like repetition), and instrumentally-oriented use of social strategies. However, it links to difficulties in applying compensation strategies (e.g. using gestures, synonyms, circumlocution), and inferring meaning. In the discussed study, a small minority atypically tried to employ the affective strategy of encouraging themselves in order to take intelligent risks, however again with effort.

On the other hand, people with thin boundaries, for whom "thinking and feeling are not necessarily always distinct processes", trust their intuitions and creativity; these are related to the intuitive, feeling, and perceiving styles (Ehrman 1999:71-72). Ehrman and Oxford (1990a) find that thin boundaries mani-

festated in intuitive styles correlate positively with self-directed and inductive learning, global processing, searching for the 'big picture', guessing from context, taking risks, experimenting, and affective strategies that result in relaxation and support self-esteem. Atypically, in this study, some students used cognitive strategies (e.g. imposing structure on chaotic input, formally practising with sounds, drill repetition, analysis, reasoning); metacognitive strategies (e.g. planning, organizing, self-evaluating); mechanical memory, and social observation strategies. In the same study, feeling seemed to generate the fewest specific strategies of all kinds. Even social orientation, care for bonding and good interpersonal relations, typical of feeling subjects, did not influence the small number of specific social strategies, among which cooperative learning seemed crucial. The only cognitive strategy of analysis, used by some students, was rejected by over half of the feeling subjects. Finally, Ehrman and Oxford report that perceivers, who are comfortable with ambiguity, seem to willingly use compensation strategies (guessing and improvising), cognitive strategies (recombining, analyzing, skimming for the main idea), social strategies (for affiliation reasons) and affective strategies (humour, which they prefer most), but reject the metacognitive strategies of planning and organizing their learning. In fact, Oxford and Ehrman (1995, p.376) add that the compensation and affective strategies used on the *SILL* correlate with thin ego boundaries and, thus, their users are "highly flexible, sensitive, and able to deal creatively with unusual experiences".

Ehrman (1999) confirms that people with thick and thin ego boundaries use different approaches and strategies in order to learn. The former do not learn by osmosis; they prefer structured approaches to learning, use conscious strategies (e.g. analysis, drilling, using formal explanation), like working with language out of context, and dislike role-playing and more open-ended tasks with less or no prediction and control. On the other hand, people with thin ego boundaries are likely not to attach importance to pronunciation drilling and rely rather on "strategies of receptivity to outside influence" (Ehrman 1999, p.68). Ehrman stresses that they like learning with others and making associations between concepts and their own experiences, but seem unable to focus on problems and, thus, do not use analytic strategies, reflection, and forethought. They opt for random (non-linear) approaches to learning, unplanned learning opportunities, content-based learning, and focus on what is being said rather than on how it is done.

Summing up, research shows that increased inhibition and thicker ego boundaries may lead to learners having problems with the use of many communication, affective and social strategies in L2 learning. Inhibitions may also lie behind a strong need for control and activation of metacognitive, cognitive and memory strategies. On the other hand, lower inhibition and thinner ego boundaries seem to promote the development of communicative competence and enhance learner capabilities for self-directed learning, due to a

more active application of more varied strategies for language learning and use.

2.6. Self-esteem

The concept of *self-esteem* can be explained in terms of self-approval or disapproval reflected in the degree to which one perceives him-/herself as worthy, significant, and capable of achieving success, conveyed to others by overt behaviours (Coopersmith 1967, quoted by Brown 2000, p.145). Dakowska (2005, p.172) mentions four crucial factors determining self-esteem: "a sense of significance, competence, virtue, and the power to be in control of one's own life" and stresses that - when positive - self-image, as the conviction of one's own worth, may become "the key to success ... throughout life".

It is commonly known that any cognitive or affective undertaking, if it is to be accomplished successfully, requires some degree of worthiness that individuals ascribe to themselves, self-confidence, and belief in their own abilities. For example, Gardner and Lambert (1972) report strong influences of self-esteem on the whole venture of L2 learning and its ultimate success; Heyde (1979, quoted by Brown 2000) shows its positive impact upon learner performance on oral production tasks; Price (1991) reports that self-esteem is higher in successful than in unsuccessful L2 learners; MacIntyre *et al.* (1998, quoted by Brown 2000) stress the value and impact of self-confidence for learner willingness to communicate in an L2, and Oxford (1999) emphasizes that even highly anxious L2 learners with higher self-esteem can cope with their anxiety better; as a result, they perform better in the target language. Finally, Veronica de Andres (1999) demonstrates that activities enhancing child self-esteem generate better social relationships and use of strategies for supporting others, develop self-knowledge and self-understanding in the young learner, contribute to more effective acquisition of a second language, and enrich language to communicate ideas and express feelings.

Thus, research results allow for assuming that learners with higher self-esteem may be better able to apply strategies for more effective L2/FL learning and use. This seems especially relevant to the use of social strategies to cooperate with others and affective strategies to cope with one's own affective states. For example, Ehrman and Oxford (1990a) report that their learners activated affective strategies in order to maintain self-esteem. As the researchers stress in another study, such behaviours may influence the frequency and effectiveness of learner application of other strategy types, for example, cognitive strategies (Ehrman and Oxford 1995). Higher self-esteem can also link to higher motivation. As a result, it may produce increased involvement in L2 learning and trigger learner use of metacognitive strategies to coordinate the learning process. It can also encourage more risk-taking and evoke more positive affective and cognitive states, with a sense of security that ensures high quality learning (Seifert 1983). Finally, it can lead to more

flexible and willing experimentation with language learning strategies.

Komorowska (2002) adds that students with too low self-esteem often do not invest sufficient effort, which is necessary if one wants to succeed in language learning, since they do not believe they could achieve good results. This implies that they may be less able and/or less willing to approach the task strategically and efficiently manage their learning. Similarly, the expert notes that too high levels of self-esteem may diminish learner efforts and, in consequence, negatively affect his/her use of strategies.

Finally, it seems worth stressing that, as Wenden (1998) emphasizes, the learner's self-knowledge appears to determine his/her selection of learning goals, aims and criteria for assessing learning outcomes. Thus, learners with more positive self-efficacy beliefs tend to set more challenging objectives and do not give up if faced with learning difficulties. Also, Oxford and Ehrman (1995) notice that higher self-efficacy, or the internal control that determines how much effort and risk one can comfortably invest in L2 learning, is related to higher self-esteem. Ehrman and Oxford (1995) add that learners who believe in their abilities to learn languages well, achieve higher proficiency levels and tend to activate appropriate strategies for effective management of difficult situations.

2.7. Sensitivity to rejection

Larsen-Freeman and Long (1991, p.189) refer to the construct of *sensitivity to rejection* by calling it "the antithesis of risk-taking behavior" and, using Mehrabian's 1970 words, explain the concept as one's anticipation of the "negative reinforcing quality of others for himself". In other words, learners who are sensitive to rejection often expect a specific threat of negative evaluation and/or reaction from their teachers and fellow learners, especially in formal learning situations. This trait makes them particularly anxious. Thus, they may tend to rely on avoidance- rather than achievement-based behaviour and resort to avoidance strategies in L2 learning and use. So far, there has been little research on, and almost no evidence of, the links that could exist between sensitivity to rejection and language learners' use of particular types of strategies.

Naiman *et al.* (1978) hypothesize that sensitive learners may avoid active participation in class activities, which can result in less successful language learning. However, the researchers find no significant link between this construct and listening comprehension or imitation tasks. Still, this feature seems related to increased levels of inhibition, anxiety states, lower self-esteem, lower ambiguity tolerance, and weaker risk-taking. Therefore, sensitive learners may avoid risk-taking strategies in fear of negative evaluation from others and use few or no compensation and social strategies; even if they employ affective strategies, they may do so ineffectively. In this way, they may deprive themselves of possibilities to obtain more input, produce more output, form and test hypotheses, practise the new language, and experiment with a

number of learning strategies. This may also influence their cognitive, memory, and metacognitive strategy employment. However, more research is needed in order to clarify these issues.

Conclusions

In this series of articles an attempt has been made to explore the literature on SLA and show that individual learners, characterized by specific cognitive styles and personality traits, cope with L2/FL learning and use in different ways, and activate different types of strategies with differing frequencies. They also succeed differentially taking into consideration specific aspects of this complex task. The ways in which they handle language learning and employ learning strategies to cope with the process seem to be determined by age-related characteristics and remain under intricate influences of a number of individual factors, both cognitive *and* affective in nature. Some of these relationships have been reported in a number of research studies, and their impact on the process of language learning and strategy use seems strong and obvious; other links appear to be weak and rather intuitive in nature. Thus, they need further exploration.

The outcomes discussed in the articles bear implications not only for further research on issues related to learner strategies and individual differences, as well as language learning success or failure; their significance relates to practical solutions to language teaching and learning problems in and beyond school. As has been shown, a good understanding of individual learners, their cognitive styles and affective traits, may prove vital to an appropriate understanding of their current choices and application of learning strategies employed to cope with language learning tasks of different types. Such knowledge can, in turn, be of key value to a better understanding of learners' strengths and limitations. Moreover, it can enable both teachers and learners to find good solutions to learning problems and overcome learning difficulties. As intervention research shows, despite the influence of certain inborn, natural preferences and inclinations of individual learners to either choose inappropriate strategies or avoid specific strategic moves on certain occasions, teachers can teach, or train, their learners how to employ and when to apply effective strategies for language learning and use. Thus, thanks to well-informed, intentional strategy training individual learners can enrich their natural repertoires of strategies by learning about new and efficient strategic behaviours, and by applying effective strategies more consciously and purposefully.

References:

1. Aida Y. (1994), Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, pp. 155-168.
2. Arnold J. (ed.). (1999), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
3. Arnold J. and Brown H.D. (1999), A map of the terrain. In: J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-24.
4. Bailey K.M. (1983), Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: Seliger, H.W. and M.H. Long (eds.). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, MA, pp. 67-102.
5. Beebe L.M. (1983), Risk-taking and the language learner. In Seliger, H.W. and M.H. Long (eds.). *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, MA, pp. 39-66.
6. Brown H.D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. Pearson Education, Longman, White Plains, NY.
7. Chesterfield R. and Chesterfield K.B. (1985), Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics* 6, pp. 45-59.
8. Cook V. (1996), *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold, London.
9. Dakowska M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
10. Damasio A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Avon: New York.
11. Dąbrowska M. (2007), *Strategies of Foreign Language Learning and Use: the Educational Value of Strategy Training in Teaching English to Adult Learners*. An unpublished Ph.D. Dissertation written under the supervision of Professor Hanna Komorowska. The Institute of English Studies, Warsaw University.
12. De Andres V. (1999), Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 87-102.
13. Dornyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
14. Ehrman M. (1996), *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
15. Ehrman M. (1999), Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. In: J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 68-86.
16. Ehrman M. and Oxford R. L. (1989), Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73(1), pp. 1-13.
17. Ehrman, M. and Oxford R. L. (1990a), Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal* 74(3), pp. 311-327.
18. Ehrman M. and Oxford R. L. (1990b), Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies. *Modern Language Journal* 73, pp. 1-13.

19. Ehrman M. and Oxford R. L. (1995), Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *Modern Language Journal* 79, pp. 67-89.
20. Ehrman M., Leaver, B.L, and Oxford R. L. (2003), A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, pp. 313-330.
21. Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
22. Ely C. (1986), An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36(1), pp. 1-25.
23. Fontana D. (1981), *Psychology for Teachers*. (2nd ed.). The British Psychological Society, Leicester.
24. Gardner R.C. and MacIntyre P.D. (1993), On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), pp. 157-194.
25. Horwitz E.K., Horwitz M. and Cope J. (1986), Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, pp. 125-132.
26. Komorowska H. (2002), *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
27. Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford / New York.
28. Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London.
29. MacIntyre P.D. and Gardner R.C. (1989), Anxiety and second language learning: towards a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), pp. 251-275.
30. MacIntyre P.D. and Gardner R.C. (1991), Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, pp. 513-534.
31. Naiman N., Frohlich M., Stern, H.H. and Todesco A. (1996), *The Good Language Learner*. Modern Languages in Practice: 4. Multilingual Matters. The Ontario Institute for Studies in Education.
32. Oxford R.L. (1992), Who are your students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal*, 9, pp. 30-49.
33. Oxford R.L. (1999), Anxiety and the language learner: New insights. In: J. Arnold, (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 58-67.
34. Oxford R.L. (2002), Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. In: Richards, J.C. and Renandya W.A. (eds.) *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 124-132.
35. Oxford R.L. and Ehrman M. (1993), Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, pp. 188-205.
36. Oxford R.L. and Ehrman M. (1995), Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Programme in the United States. *System* 23(3), pp. 359-386.
37. Price M.L. (1991), The subjective experience of foreign language anxiety interviews with high-anxious students. In: E.K. Horwitz and D.J. Young (eds.). *Language Anxiety: from Theory and Research to Classroom Implications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 101-108.
38. Rubin J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology. In: Wenden A.L. and Rubin J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 15-30.
39. Scovel T. (1978), The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, pp. 129-142.
40. Seifert K. (1983), *Educational Psychology*. Houghton Mifflin Company.
41. Si Quing C. (1990), A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning* 40(2), pp. 155-187.
42. Skehan P. (1989), *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold, London.
43. Stevick E.W. (1999), Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In: J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 43-57.
44. Strong M. (1983), Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. *TESOL Quarterly* 17, pp. 241-258.
45. Tudor I. (1997), *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge University Press, Cambridge.
46. Wenden A.L. (1987a), Conceptual Background and Utility. In: Wenden A. L. and Rubin J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 3-13.
47. Wenden A.L. (1987b), How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. In: Wenden A.L. and Rubin J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp.103-117.
48. Wenden A.L. (1998), Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics* 19(4), pp. 515-537.
49. Wenden, A.L. and J. Rubin J. (eds.), (1987), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge.
50. Young D.J. (1991), Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75(4), pp. 426-438.