

Larysa Grzegorzewska

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Związek pomiędzy inteligencją a strategiami uczenia się gramatyki

Inteligencja i strategie uczenia się języków obcych są czynnikami indywidualnymi wspomagającymi osiągnięcie sukcesu w procesie uczenia się języków obcych. Inteligencja jest czynnikiem kojarzonym z uczeniem się języków obcych w warunkach formalnych. Tradycja badań nad strategiami uczenia się języków obcych liczy ponad trzydzieści lat. Na tle imponujących osiągnięć w ponad trzydziestoletniej tradycji badań nad strategiami zaskakującym może wydawać się fakt, że niektóre sprawności i podsystemy językowe są „bardziej zaniedbane” niż inne. Podczas gdy istnieje wiele badań dotyczących opisu, użycia, skuteczności i nauczania strategii czytania, pisania, mówienia, słuchania i uczenia się słownictwa, niewielu badaczy skupia się na tych kwestiach w odniesieniu do wymowy, pragmatyki i gramatyki (Pawlak, 2008b: 109). Kolejnym aspektem, któremu nie poświęcono wiele uwagi w literaturze badań nad strategiami uczenia się języków obcych jest związek inteligencji i strategii. Niniejsza praca jest próbą zbadania związku inteligencji i strategii uczenia się gramatyki. Do zbadania poziomu inteligencji uczących się został użyty test Matryc Progresywnych Ravena. Użycie strategii uczenia się gramatyki było badane przy pomocy kwestionariusza składającego się z 44 pytań wymagających odpowiedzi tak /nie. Kwestionariusz został zaprojektowany na podstawie taksonomii strategii zaproponowanej przez Cohena i Dornyei’a (2002) oraz taksonomii strategii uczenia się gramatyki zaproponowanej przez Pawlaka na konferencji „Autonomy in language learning and teaching: Techniques, strategies and resources” (Konin, Maj 8-10, 2012).

1. Wstęp

Inteligencja jest ważnym czynnikiem indywidualnym silnie kojarzonym z uczeniem się języka obcego w warunkach akademickich, z rozwijaniem zdolności poznawczych i umiejętności akademickich, związanych z przyswajaniem wiedzy językowej (CALP - Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, 1981b). Ucząc się języka w warunkach formalnych, studenci muszą umieć używać języka nie mając takich wskazówek, jak kontekst, sytuacja, relacje interpersonalne. Posługując się językiem obcym w warunkach naturalnych, używamy tzw. języka skontekstualizowanego (Cummins 1981b: 11), który jest wspierany wskazówkami interpersonalnymi i sytuacją. Użycie języka w kontekście, wsparte wskazówkami para-lingwistycznymi, Cummins (1981b) nazywa podstawową komunikacją interpersonalną (ang. *BICS – Basic Interpersonal Communications*). Jeśli w przypadku podstawowej komunikacji interpersonalnej inteligencja nie odgrywa znaczącej roli, to w warunkach formalnych inteligencja jest czynnikiem ułatwiającym przyswajanie języka. Cummins (2000) twierdzi, że przyswajanie języka akademickiego jest powiązane z takimi procesami myślowymi wyz-

szego rzędu, jak stawianie hipotez, ewaluacja, wnioskowanie, uogólnianie, przewidywanie lub klasyfikowanie. Sasaki (1993: 314) wskazuje, że 42% ogólnej biegłości języka obcego (ang. *G-SLP - general second language proficiency*) może być wyjaśnione ogólną zdolnością poznawczą, czyli „inteligencją ogólną”.

W literaturze badawczej znajdujemy wiele prac poświęconych badaniom nad związkiem strategii z innymi czynnikami indywidualnymi. Związkom takich czynników indywidualnych, jak inteligencja i strategie, nie poświęcono jednak zbyt wiele uwagi. Niniejsza praca jest próbą zbadania związku pomiędzy inteligencją a strategiami uczenia się gramatyki. Praca Rubin (1975) o „dobrych uczących się” (ang. *good language learners*) podkreśla, że taki uczeń jest zainteresowany gramatyką i doskonali ją w procesie uczenia się języka. Ponieważ inteligencja to zdolność do rozwiązywania nowych problemów, wyciągania wniosków, rozróżniania związków między różnymi zagadnieniami a uczenie się gramatyki wymaga procesów myślowych wyższego rzędu, można twierdzić, że uczący się o wysokim poziomie inteligencji będą osiągalni większe sukcesy w procesie opanowywania gramatyki, używając skutecznych strategii uczenia się, lub łącząc strategie w sposób umożliwiający im opanowanie języka w bardziej skuteczny sposób.

2. Strategie uczenia się języków obcych

Tradycja badań nad strategiami uczenia się języków obcych wkroczyła już w swoją czwartą dekadę. Badania nad strategiami uczenia się języków obcych rozpoczął artykuł Cartona (1966), w którym autor zauważa, że uczący się różnią się skłonnością a także umiejętnością wyciągania słusznych, racjonalnych i rozsądnych wniosków. Jednak za „narodziny badań nad strategiami uczenia się języków obcych” jest uznawany artykuł Rubin (1975) „What the good language learner can teach us”, gdzie autorka skupia się na badaniach i określeniu cech i strategii dobrych uczniów, słusznie twierdząc, że takie strategie mogą być udostępnione uczniom odnoszącym mniejsze sukcesy w nauce języka obcego. Badania nad strategiami w latach 70-tych skupiały się na wyszczególnieniu cech i strategii dobrych uczniów oraz klasyfikacjach strategii uczenia się języków obcych. Stern (1975) zaproponował listę dziesięciu strategii lub cech dobrego ucznia, którą później (1983) zredukował do czterech kategorii. Naiman i in. (1978; 1996: 30-33) zmodyfikowali listę dziesięciu cech lub strategii dobrego ucznia, twierdząc, że dobry uczeń:

1. aktywnie angażuje się w proces uczenia się języka,
2. rozwija świadomość języka jako systemu,
3. rozwija świadomość języka jako środka komunikacji i interakcji,
4. akceptuje i radzi sobie z afektywnymi wyzwaniami w procesie uczenia się języka obcego,
5. rozbudowuje i powtarza system drugiego języka (L2) poprzez wnioskowanie i monitorowanie.

Badając zachowania dobrych uczniów, Wesche (1979) doszła do wniosku, że tacy uczniowie używają więcej i bardziej różnorodnych strategii, z których wiele występuje razem.

W kolejnych dekadach badań nad strategiami uczenia się, badacze nadal skupiali swoją uwagę na cechach i strategiach dobrych uczniów, jak również na roli czynników indywidualnych w użyciu strategii (Jones i in., 1987; O'Malley i in., 1985; Reiss, 1981)

oraz autonomii w procesie uczenia się języków obcych (Brown, 1989; Dickinson, 1987; Ellis i Sinclair, 1989; Holec, 1980; Stevick, 1989; Weinstein i in., 1988). Z postępem badań nad strategiami uczenia się języków obcych stało się oczywiste, że istnieje potrzeba w wypracowaniu klarownych i precyzyjnych podstaw teoretycznych, które wyniosą tę dziedzinę poza domenę pragmatyczną (Grenfell i Macaro, 2007: 16). Teoria ta została zaczerpnięta z psychologii kognitywnej J. Andersona (1983, 1985), na podstawie której O'Malley i Chamot (1990: 8) podzielili strategie na trzy grupy:

- metapoznawcze (planowanie, monitorowanie, ewaluacja procesów poznawczych),
- poznawcze (mentalne przetwarzanie języka), oraz
- socjoafektywne (radzenie sobie z afektywnymi i społecznymi aspektami w sytuacjach związanych z uczeniem się języka obcego).

Oxford (1990: 16) zaproponowała drugą najbardziej znaną w literaturze przedmiotu typologię strategii, która według autorki jest bardziej szczegółowa i bardziej systematyczna. Klasyfikacja strategii Oxford składa się z dwóch głównych grup: strategie **bezpośrednie** i strategie **pośrednie**. Strategie **bezpośrednie** dzielą się na strategie pamięciowe, kognitywne i kompensacyjne i wspomagają mentalne przetwarzanie języka; strategie **pośrednie**: metakognitywne, afektywne i społeczne wspomagają planowanie, monitorowanie, ewaluację, oraz radzenie sobie z afektywnymi i społecznymi aspektami procesu uczenia się języka obcego. Ellis (1994) i Cohen (1998) wskazują na słaby punkt zaproponowanych typologii twierdząc, że nie ma w nich podziału na strategie uczenia się języka i strategie posługiwania się językiem. Ponieważ te dwie najbardziej popularne i najczęściej cytowane typologie strategii uczenia się w dużej mierze pokrywają się, Dörnyei (2005: 169) zasugerował połączenie tych klasyfikacji, eliminując strategie kompensacyjne i łącząc strategie pamięciowe ze strategiami kognitywnymi w typologii Oxford (1990) oraz dzieląc grupę strategii socjoafektywnych w typologii O'Malley i Chamot (1990) na strategie społeczne i afektywne. Ostateczna typologia składa się z czterech grup strategii: **metakognitywne, kognitywne, społeczne i afektywne**. Celem takiego łączenia jest zwiększenie możliwości wyjaśniających oraz zapewnienie większej kompatybilności z dostępnymi wynikami badań (Pawlak, 2011: 23). Oferując innowacyjne, jak również i praktyczne propozycje nauczania i badań nad strategiami uczenia się języków obcych, Oxford (2011: 14-16) zaproponowała nową taksonomię strategii uczenia się. Strategiczny Model Samoregulacji Oxford (tłum. aut.) (S2R) składa się z trzech grup strategii:

- kognitywne (wspomagają konstruowanie, transformacje oraz stosowanie wiedzy dotyczącej drugiego języka),
- afektywne (wspomagają budowanie pozytywnych emocji i pomagają utrzymać motywację),
- społeczno-kulturowo-interaktywne (wspomagają uczącego się w komunikacji, w kontekstach społeczno-kulturowych oraz w określeniu tożsamości).

Metastrategie (takie jak planowanie, organizacja, monitorowanie i ewaluacja) wspomagają uczących się w kontrolowaniu i kierowaniu użyciem strategii w każdym wymiarze: kognitywnym, afektywnym i społeczno-kulturowo-interaktywnym. Istnieją więc trzy typy metastrategii:

- meta-kognitywne (pomagają uczącemu się kontrolować użycie strategii kognitywnych),
- meta-afektywne (pomagają kontrolować użycie afektywnych strategii),
- meta-społeczno-kulturowo-interaktywne (umożliwiają kontrolę użycia społeczno-kulturowo-interaktywnych strategii).

Wcześniejsze typologie uwzględniały jedynie metakognitywne strategie, więc ten termin był błędnie używany do nazywania strategii wspomagających użycie strategii nie tylko w wymiarze kognitywnym, lecz także afektywnym i społecznym. Model S2R (Oxford, 2011) wypełnia tę lukę, ponadto pojęcie meta-strategii odzwierciedla wielowymiarowość ucznia.

Analiza literatury przedmiotu pokazuje, że debata na temat definicji oraz klasyfikacji strategii wciąż jeszcze trwa. Po ponad trzydziestu latach intensywnych badań wciąż nie ma zgodnej opinii na temat nie tylko definicji strategii, lecz także terminologii używanej do wyjaśnienia tego, co wykonują uczniowie ucząc się języka obcego. Strategie bywają określane jako taktyki, procesy, ogólne operacje umysłowe lub operacje zaangażowane w przetwarzanie języka (Ellis, 1986), umiejętności uczenia się, podstawowe umiejętności, umiejętności funkcjonalne, potencjalnie świadome plany, świadomie stosowane operacje, zdolności poznawcze, czynności poznawcze, strategie przetwarzania języka lub procedury rozwiązywania problemów (Wenden, 1987:7, 1991:18). Brak jest ponadto zgodnej decyzji co do tego, czy **uczenie się** i **komunikacja** to dwie strony tej samej monety, czy raczej dwa odmienne procesy (Pawlak, 2011: 19). Cohen i Dornyei (2002), Cohen i Macaro (2007) łączą strategie uczenia się (ang. *language learning strategies*) i strategie użycia języka (ang. *language use strategies*) w jedną szeroką kategorię strategii uczącego się języka obcego (ang. *language learner strategies*), podczas gdy Ellis (2008), Griffiths (2008), i Ortega (2009) utrzymują podział na strategie uczenia się języka i strategie komunikacyjne.

Brak terminologicznej i pojęciowej jednoznaczności sprawia, że wypracowanie wyczerpującej definicji strategii uczenia się wydaje się być dużym wyzwaniem. Taka definicja powinna zawierać wyjaśnienie szerokiego wachlarza zachowań uczącego się, włączając procesy mentalne i obserwowalne działania. Wenden (1986: 10) umieszcza strategie w ramach psychologii kognitywnej, definiując je jako „kroki lub operacje myślowe używane w uczeniu się lub rozwiązywaniu problemów, które wymagają bezpośredniej analizy, transformacji lub syntezy materiału w celu magazynowania, wydobywania i użycia wiedzy” (tłum. aut.). Wienstein i Mayer (1986: 315) uważają strategie za „zachowania lub myśli, w które angażuje się uczeń w procesie uczenia się i celem ich jest wpływ na procesy kodowania uczącego się” (tłum. aut.). Inni badacze akcentują obserwowalne zachowania w swoich definicjach strategii. W definicji Oxford (1989: 235) strategie to są zachowania lub działania podejmowane przez uczącego się w celu uczynienia procesu uczenia się bardziej samodzielnym, przyjemnym i ułatwiającym osiągnięcie sukcesu. Ponieważ typologia strategii Oxford (1990) zawierała także procesy myślowe, badaczka wkrótce zamieniła „zachowania i działania” na „kroki”, definiując strategie jako „specyficzne działania, zachowania, kroki, lub techniki podejmowane przez uczących się w celu doskonalenia własnego postępu w rozwoju umiejętności językowych. Takie strategie mogą ułatwić przyswajanie, magazynowanie, wydobywanie, lub użycie nowego

języka” (tłum. aut.) (Oxford, 1990: 8; 1999). Definiując strategie uczenia się, O’Malley i Chamot (1990: 1) podkreślają kognitywny aspekt użycia strategii i charakteryzują strategie jako „specjalne myśli i zachowania podejmowane przez osobę aby wspomóc zrozumienie, przyswojenie lub zachowanie nowej informacji” (tłum. aut.).

Kontrowersje dotyczące pojęcia strategii zostały podsumowane przez Macaro (por. 2006: 325), który uważa, że pomimo imponujących badań w dziedzinie strategii wciąż wiele problemów pozostaje nierozwiązanych z powodu braku klarownych i precyzyjnych podstaw teoretycznych. Wymieniając te problemy, Macaro proponuje model, w którym nie podaje definicji strategii, lecz pokazuje klarowne relacje strategii z innymi domenami uczenia się i użycia języka oraz wymienia serie podstawowych cech strategii: 1. strategie powinny być opisywane w odniesieniu do celu, sytuacji i działań myślowych; 2. strategie są surowym materiałem świadomych kognitywnych procesów i ich skuteczność lub brak skuteczności zależy od sposobu ich użycia lub łączenia; 3. strategie muszą być odróżniane od podświadomych działań, procesów uczenia się języka, umiejętności, planów i stylów uczenia się. Dörnyei i Skehan (2003) i Dörnyei (2005) idą dalej proponując rozwiązanie istniejących problemów i niespójności poprzez rezygnację z pojęcia strategii i skupienie się na koncepcji samoregulacji, co jest według Dörnyei’a bardziej dynamicznym pojęciem niż strategie uczenia się i zawiera kognitywne, metakognitywne, motywacyjne, zachowawcze (ang. *behavioral*) i środowiskowe procesy, w które angażują się uczący się, aby zwiększyć swoje osiągnięcia (Dörnyei, 2005: 191).

3. Strategie uczenia się gramatyki

Na tle imponujących osiągnięć w ponad trzydziestoletniej tradycji badań nad strategiami zaskakującym może wydawać się fakt, że niektóre sprawności i podsystemy językowe są „bardziej zaniedbane” niż inne. Podczas gdy istnieje wiele badań dotyczących opisu, użycia, skuteczności i nauczania strategii czytania, pisania, mówienia, słuchania i uczenia się słownictwa, niewielu badaczy skupia się na tych kwestiach w odniesieniu do wymowy, pragmatyki i gramatyki (Pawlak, 2008b: 109). Oxford, Rang Lee i Park (2007: 117) nazywają strategie uczenia się gramatyki (ang. *GLS – grammar learning strategies*) „drugim kopciuszkiem strategii” (ang. *Second Cinderella of strategies*), zapożyczając ten termin od Vandergrifta (1997), który użył go w odniesieniu do strategii słuchania, podkreślając tym fakt, że strategie te były ignorowane przez badaczy. Taka sytuacja może wydawać się zaskakująca, ponieważ umiejętność użycia form gramatycznych w sposób dokładny i właściwy jest priorytetem dla wielu uczących się języka i odpowiedzialnością nauczyciela jest pokazanie im, w jaki sposób najbardziej skutecznie osiągnąć ten cel (Pawlak, 2009: 44). Anderson (2005: 766) twierdzi, że rola strategii w nauczaniu gramatyki skupiła się bardziej na strategiach pedagogicznych nauczyciela, a nie na strategiach uczącego się gramatyki. Brakuje badań, które wyszczególnią strategie uczenia się, których używają użytkownicy języka obcego (L2), aby opanować gramatykę i zrozumieć elementy gramatyki (Pawlak, 2008b: 110). Tak jak w przypadku doskonalenia innych sprawności lub podsystemów językowych, uczący się ostatecznie powinien decydować, w jaki sposób doskonalic gramatykę języka docelowego (TL) i działania podjęte dla osiągnięcia tego celu mogą nie odzwierciedlać sposobu nauczania

preferowanego przez nauczyciela. Im więcej będziemy wiedzieć, czym są takie działania, kiedy, w jakich okolicznościach i przez jakich uczących się są one stosowane, tym łatwiej będzie promować najbardziej efektywne i użyteczne strategie, promując tym samym autonomię w tej dziedzinie (Pawlak, 2008b: 110).

Oxford, Rang Lee i Park (2007: 117) definiują strategie gramatyczne (podobnie jak wiele innych typów strategii uczenia się języka obcego) jako działania lub myśli stosowane świadomie przez uczących się, aby uczynić uczenie się i/lub użycie języka łatwiejszym, bardziej efektywnym, bardziej wydajnym i przyjemniejszym. Na podstawie badań nad nauczaniem skupionym na formie (ang. *form-focused instruction*) (Doughty, 2003; DeKeyser, 2003; Ellis, 2006) Oxford, Rang Lee i Park (2007: 126-129) wyszczególniają trzy kategorie strategii uczenia się gramatyki: 1. strategie uczenia się gramatyki stosowane w niejawnym uczeniu się, które zawiera skupienie się na formie (ang. *implicit form-focused L2 learning*), 2. strategie uczenia się gramatyki ułatwiające proces jawnego indukcyjnego uczenia się języka obcego (ang. *explicit inductive L2 learning*), 3. strategie uczenia się gramatyki właściwe dla jawnego dedukcyjnego sposobu uczenia się (ang. *explicit deductive learning*). Chociaż klasyfikacja ta jest dobrym punktem wyjścia w badaniach nad strategiami uczenia się gramatyki, ma ona jednak kilka wad. Mianowicie, klasyfikując strategie uczenia się gramatyki (GLS) według sposobów nauczania (ang. *instructional modes*) stosujemy perspektywę skierowaną raczej na nauczyciela niż ucznia, ignorujemy istniejące typologie strategii, akcentujemy strategie kognitywne kosztem innych typów strategii (Pawlak, 2008a, 2009). Alternatywny sposób klasyfikacji strategii uczenia się gramatyki proponuje Pawlak (2008a, 2012), sugerując przyjąć za punkt odniesienia już istniejące i szeroko akceptowane taksonomie strategii (np. Oxford, 1990; O'Malley i Chamot, 1990).

4. Inteligencja: definicje i teorie

Sternberg (2001a) i Berry (1984) twierdzą, że definicja inteligencji zależy od miejsca, w którym znajdujemy się. Według Spearmana (1927), inteligencja jest rodzajem energii mentalnej, przydzielanej poszczególnym czynnościom i zadaniom umysłowym a ludzie różnią się ilością potencjalnej energii mentalnej, którą dysponują (por. Nęcka, 2003: 117-18). Ceci (2001) opisuje inteligencję jako zdolność do skomplikowanego myślenia i rozumowania. Nęcka (2003) twierdzi, że inteligencja składa się z takich podstawowych procesów poznawczych, jak uwaga, pamięć operacyjna i kontrola nad własnymi procesami poznawczymi. Fakt, że istnieje tak wiele definicji inteligencji pokazuje, jak skomplikowanym zjawiskiem jest to pojęcie. Pierwsze próby zdefiniowania inteligencji miały miejsce w 1921 roku, kiedy to wydawcy *Journal of Educational Psychology* zwrócili się do wybitnych naukowców w dziedzinie psychologii z prośbą o wyjaśnienie, czym jest inteligencja. W 1986 roku Sternberg i Detterman powtórzyli tę próbę, prosząc 24 ekspertów o podanie ich definicji inteligencji. Chociaż badacze otrzymali wiele definicji, między innymi: zdolność do abstrakcyjnego myślenia, umiejętność przystosowania się do wymagań środowiska, zdolność zdobywania wiedzy, niezależność i oryginalność, pewien konsensus był widoczny wśród ekspertów, mianowicie, inteligencja charakteryzuje się takimi cechami, jak: adaptacja do wymagań środowiska, podstawowe mentalne

procesy i aspekty myślenia wyższego rzędu, takie jak rozumowanie, rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji.

Liczba i różnorodność definicji inteligencji obrazują, jak trudno ująć jej istotę i stwierdzić jednoznacznie, co stanowi inteligencję. Spearman (1904a, 1927) sformułował jedną z najbardziej wpływowych teorii w psychologii, dwuczynnikową teorię inteligencji. Spearman zauważył, że istnieją pozytywne korelacje pomiędzy wynikami różnego rodzaju testów na inteligencję, co mogło znaczyć, że osoba, która wykona dobrze jeden test na inteligencję, osiągnie również dobre wyniki w innych zadaniach intelektualnych, niezależnie od tego, czy będą to testy sprawdzające werbalne, matematyczne czy przestrzenne zdolności. Twierdząc, że „istnieje naczelną zdolność intelektualna, która leży u podstaw wszystkich czynności intelektualnych i wszystkich szczegółowych uzdolnień” (por. Nęcka, 2003: 28), Spearman nazwał ją inteligencją ogólną, czyli czynnikiem „g”. Drugim czynnikiem jest czynnik specyficzny „s”, czyli zdolności swoiste dla konkretnych domen.

Howard Gardner i Robert Sternberg są najbardziej znanymi przedstawicielami najnowszych trendów w teorii inteligencji. Dostrzegając problemy z redukowaniem inteligencji do jednej, monolitycznej zdolności, Gardner (1983) definiuje to zjawisko jako „zdolność do rozwiązywania problemów lub wytwarzania nowych produktów” (por. Nęcka, 2003: 113) i proponuje teorię wielu inteligencji (ang. *multiple intelligence theory*). Początkowo model inteligencji wielorakich składał się z siedmiu, a teraz z ośmiu inteligencji: inteligencja językowa, matematyczno-logiczna, muzyczna, kinestetyczna, przestrzenna, intrapersonalna, interpersonalna i przyrodnicza. Gardner zasugerował także istnienie inteligencji egzystencjalnej i duchowej. Sternberg (1985, 1988, 2002) uważa, że wiele teorii inteligencji jest nie tyle błędnych, ile niepełnych i proponuje triadową teorię inteligencji. Zgodnie z nazwą teoria obejmuje trzy podgrupy (subteorie): 1. subteoria komponentowa (analityczna), 2. subteoria doświadczeniowa (kreatywna), 3. subteoria kontekstualna (praktyczna). Inteligencja-niezbędna dla osiągnięcia sukcesu w życiu oraz w uczeniu się języków obcych-również obejmuje analityczny, kreatywny i praktyczny aspekt. Triadowa inteligencja Sternberga jest próbą syntezy różnych teorii inteligencji.

Różnorodność definicji i teorii inteligencji odzwierciedla złożoność tego zjawiska. Nęcka (2003: 92) uważa, że „jeśli zdefiniujemy inteligencję jako zdolność umysłową, powinniśmy szukać jej źródeł w mechanizmach przetwarzania informacji przez człowieka” i źródła te „tkwią w sprawnych mechanizmach uczenia się, w zasobnej uwadze, w pojemnej pamięci roboczej, w trafnie dobranych strategiach poznawczych i w rozwiniętych mechanizmach metapoznawczych (w tym silnej kontroli poznawczej)”.

5. Badania empiryczne

Z nielicznych badań nad strategiami uczenia się gramatyki (Drożdżał-Szelest, 1997; Mystkowska-Wiertelak, 2008) wynika, że nie wszystkie grupy strategii będą w równej mierze skuteczne w procesie uczenia się gramatyki. Używając klasyfikacji zaproponowanej przez O'Malley i Chamot, Drożdżał-Szelest (1997) wskazuje, że w przypadku gramatyki, strategie używane przez uczniów szkół średnich są w głównej mierze kognitywne, nieoryginalne i odzwierciedlają tradycyjny sposób nauczania. Strategie metako-

gnitywne były używane z o wiele mniejszą częstotliwością, strategie socioafektywne nie były w ogóle stosowane. Pawlak (2008a: 112) uważa, że strategie kognitywne będą najczęściej używane w uczeniu się i utrwalaniu struktur gramatycznych, ponieważ zrozumienie działania reguł wymaga różnego rodzaju analizy, rozumowania oraz głębokiego przetwarzania informacji. W świetle opisanych wyżej badań nad strategiami uczenia się gramatyki oraz biorąc pod uwagę ten fakt, że uczenie się gramatyki wymaga procesów myślowych wyższego rzędu, leżących również u podstaw inteligencji, można twierdzić, że uczący się o bardzo wysokim poziomie inteligencji będą dokonywać skutecznych wyborów w procesie uczenia się i utrwalania struktur gramatycznych. Niniejsza praca jest pierwszym krokiem w badaniu związku pomiędzy inteligencją a użyciem strategii uczenia się gramatyki.

5.1. Cel badania

Celem badania było ustalenie czy inteligencja ma wpływ na wybór strategii uczenia się gramatyki oraz odpowiedź na pytania:

1. Jaka jest częstotliwość użycia strategii uczenia się gramatyki przez respondentów?
2. Jakie strategie uczenia się gramatyki są najczęściej używane przez uczących się o bardzo wysokim, wysokim, powyżej przeciętnego i przeciętnym poziomie inteligencji?

5.2. Uczestnicy i przebieg badania

Badaniem zostało objętych 45 studentów Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Respondentami byli studenci kierunków Informatyka, Bezpieczeństwo Narodowe, Budownictwo i Zarządzanie. Uczestnicy badania prezentowali poziom znajomości języka angielskiego na poziomie A2 i B1. Pierwsza część – badanie poziomu inteligencji – zostało przeprowadzone przez psychologa w marcu 2012 roku, natomiast badanie użycia strategii uczenia się gramatyki – w październiku 2013 roku.

5.3. Narzędzia badawcze

Do zbadania poziomu inteligencji studentów został użyty test Matryc Progresywnych Ravena. Powodem wyboru Matryc Progresywnych Ravena był fakt, że test ten został skonstruowany w taki sposób, żeby zminimalizować wpływ kultury i języka na wynik testu, polegając na rozwiązywaniu niewerbalnych problemów, które nie wymagają znajomości kultury i języka poszczególnych krajów. Wyniki testu pozwoliły podzielić grupę uczestników na cztery podgrupy: 1. studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji, 2. studenci o wysokim poziomie inteligencji, 3. studenci o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego, 4. studenci o przeciętnym poziomie inteligencji.

Nr	Poziom inteligencji	Ilość studentów
1.	Bardzo wysoki	10
2.	Wysoki	7
3.	Zdecydowanie powyżej przeciętnego	12
4.	Przeciętny	16

Tabela 1. Wynik testu Matryc Progresywnych Ravena.

Uczestnicy badania wypełnili kwestionariusz składający się z 44 pytań wymagających odpowiedzi *tak/nie*. Kwestionariusz został zaprojektowany na podstawie taksonomii strategii zaproponowanej przez Cohena i Dörnyei'a (2002) oraz taksonomii strategii uczenia się gramatyki zaproponowanej przez Pawlaka na konferencji „Autonomy in language learning and teaching: Techniques, strategies and resources” (Konin, Maj 8-10, 2012). Lista strategii uczenia się gramatyki została sporządzona na podstawie strategii wymienionych przez Oxford (2007), Pawlaka (2008b), Mystkowską-Wiertelak (2008), oraz rozmów ze studentami.

6. Wyniki badań

Lista pytań, na które odpowiadali respondenci została podzielona na cztery części: 1. strategie metakognitywne, 2. strategie kognitywne, 3. strategie społeczne, 4. strategie afektywne. Pierwsze cztery tabele ilustrują procentowy wynik użycia poszczególnych strategii uczenia się gramatyki przez grupy uczących się o bardzo wysokim, wysokim, powyżej przeciętnego i przeciętnym poziomie inteligencji. Tabela 6 podsumowuje wynik badania przedstawiając średnie użycie strategii uczenia się gramatyki oraz średnie użycie czterech grup strategii uczenia się gramatyki przez badanych respondentów o różnych poziomach inteligencji. Tabela 2 przedstawia wynik badania dotyczący użycia poszczególnych strategii metakognitywnych.

Strategie		Studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji	Studenci o wysokim poziomie inteligencji	Studenci o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego	Studenci o przeciętnym poziomie inteligencji
Strategie metakognitywne		%	%	%	%
1.	Staram się używać języka angielskiego tak często jak jest to możliwe.	70	71	75	56
2.	Zauważam popełniane przeze mnie błędy gramatyczne.	60	71	58	50
3.	Staram się poprawiać swoje błędy gramatyczne.	80	86	92	94
4.	Szukam bardziej efektywnych sposobów uczenia się gramatyki języka angielskiego.	50	14	50	50
5.	Znam swoje mocne strony.	80	57	67	69
6.	Wiem, co powinienem/ powinnam udoskonalić.	70	86	67	81

cd. Tabeli nr 2

7.	Po konwersacji (lub lekcji) poświęcam czas na refleksję, analizując co powiedziałem/ powiedziała, szczególnie analizując to, co zostało poprawione.	40	29	33	44
8.	Kiedy nie potrafię wykonać poprawnie wszystkich zadań, wracam do powtarzania reguł i wyjaśnień.	80	43	75	88

Tabela 2. Użycie metakognitywnych strategii uczenia się gramatyki przez uczących się o różnym poziomie inteligencji.

Tabela 3 ilustruje procentowe użycie strategii kognitywnych przez respondentów o bardzo wysokim, wysokim, powyżej przeciętnego i przeciętnym poziomie inteligencji. Strategie kognitywne stanowią najbardziej liczną grupę w badaniu, ponieważ podczas przygotowywania kwestionariusza były one najczęściej wymieniane jako strategie wspomagające uczenie się i utrwalanie struktur gramatycznych.

Strategie		Studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji	Studenci o wysokim poziomie inteligencji	Studenci o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego	Studenci o przeciętnym poziomie inteligencji
Strategie kognitywne		%	%	%	%
1.	Zwracam uwagę na struktury gramatyczne, kiedy ktoś mówi w języku angielskim.	50	57	75	63
2.	Zwracam uwagę na struktury gramatyczne, kiedy ja mówię w języku angielskim.	70	86	75	69
3.	Zwracam uwagę na struktury gramatyczne, kiedy czytam w języku angielskim.	100	50	83	75
4.	Zwracam uwagę na struktury gramatyczne oglądając programy telewizyjne lub filmy w języku angielskim.	70	71	58	69
5.	Zwracam uwagę na struktury gramatyczne komunikując się w języku angielskim.	80	57	83	44
6.	Używam zeszytu do notowania nowych reguł i przykładów.	40	57	67	69

Związek pomiędzy inteligencją a strategiami uczenia się gramatyki

7.	Analizuję diagramy, wykresy, tabele przy uczeniu się gramatyki.	40	14	25	50
8.	Wykonuję wiele testów i ćwiczeń gramatycznych.	30	0	0	13
9.	Korzystam z książek gramatycznych.	20	43	50	38
10.	Umieszczam przykłady zdań na ścianie.	10	0	8	6
11.	Analizuję pisane przeze mnie testy gramatyczne.	60	43	33	75
12.	Zaznaczam nowe struktury kolorem.	10	29	17	31
13.	Tłumaczę struktury gramatyczne dosłownie.	50	71	50	63
14.	Próbuję znaleźć związek pomiędzy tym, co już wiem i nowymi rzeczami, których uczę się w języku angielskim.	70	71	58	81
15.	Tworzę zdania z nowymi strukturami gramatycznymi, aby je lepiej zrozumieć i zapamiętać.	50	71	25	56
16.	Staram się zrozumieć każdą zasadę gramatyczną.	60	57	67	81
17.	Staram się wyobrazić sytuację, w której mógłbym użyć nową strukturę gramatyczną.	50	71	58	63
18.	Potrafię utworzyć regułę na podstawie analizy przykładów.	60	57	42	44
19.	Powtarzam lekcji gramatyki.	60	14	50	44
20.	Zwracam uwagę na regułę, którą podaje nauczyciel lub książka.	80	86	83	75
21.	Tworzę nowe zdania na podstawie reguł gramatycznych.	60	57	50	50
22.	Zapamiętuję reguły dotyczące często używanych struktur gramatycznych.	40	57	42	63
23.	Parafrazuję nową poznaną regułę, ponieważ rozumiem ją lepiej, jeśli sformułuję ją swoimi własnymi słowami.	60	57	83	80

cd. Tabeli nr 3

24.	Próbuję formułować regułę na podstawie dostępnych wskazówek.	40	29	75	63
25.	Uczę się reguł i struktur gramatycznych na pamięć.	40	14	17	56

Tabela 3. Użycie kognitywnych strategii uczenia się gramatyki przez uczących się o różnym poziomie inteligencji.

W tabeli 4 przedstawione są wyniki użycia społecznych strategii uczenia się gramatyki przez respondentów o bardzo wysokim, wysokim, powyżej przeciętnego i przeciętnym poziomie inteligencji.

Strategie		Studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji	Studenci o wysokim poziomie inteligencji	Studenci o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego	Studenci o przeciętnym poziomie inteligencji
Strategie społeczne		%	%	%	%
1.	Lubię być poprawianym mówiąc w języku angielskim.	60	71	67	81
2.	Ćwiczę struktury gramatyczne wspólnie z innymi studentami robiąc wiele testów i ćwiczeń.	10	0	8	31
3.	Pracuję z innymi studentami, żeby mieć możliwość zastosowania reguł gramatycznych.	20	14	17	38
4.	Proszę osoby, które mówią w języku angielskim lepiej o pomoc.	70	71	58	69
5.	Korzystam z portali społecznościowych (Skype), żeby rozmawiać w języku angielskim.	60	57	25	44

Tabela 4. Użycie społecznych strategii uczenia się gramatyki przez uczących się o różnym poziomie inteligencji.

Tabela 5 przedstawia częstotliwość użycia afektywnych strategii uczenia się gramatyki przez studentów o bardzo wysokim, wysokim, powyżej przeciętnego i przeciętnym poziomie inteligencji.

Strategie		Studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji	Studenci o wysokim poziomie inteligencji	Studenci o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego	Studenci o przeciętnym poziomie inteligencji
Strategie afektywne		%	%	%	%
1.	Zachęcam siebie do mówienia w języku angielskim, nawet jeśli boję się popełnić błąd.	60	71	58	75
2.	Ćwiczę struktury gramatyczne ponieważ lubię uczyć się gramatyki.	10	14	0	25
3.	Ćwiczę struktury gramatyczne, ponieważ uważam, że gramatyka jest ważna w procesie uczenia się języka obcego.	70	57	83	100
4.	Zmuszam siebie do uczenia się gramatyki	60	71	58	56
5.	Zachęcam siebie do ćwiczenia struktur gramatycznych	50	14	33	44
6.	Kiedy czuję się zniechęcony/ zniechęcona ucząc się gramatyki, mówię do siebie, że muszę kontynuować, aby osiągnąć swój cel.	90	71	33	88

Tabela 5. Użycie afektywnych strategii uczenia się gramatyki przez studentów o różnym poziomie inteligencji.

Jak przedstawia Tabela 6, metakognitywne strategie są używane przez 64% studentów. Analiza zależności użycia strategii uczenia się gramatyki od poziomu inteligencji wskazuje, że metakognitywne strategie są najbardziej popularne wśród uczących się o przeciętnym poziomie inteligencji oraz studentów o bardzo wysokim poziomie inteligencji (66%). Następną pozycję zajmują uczący się o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego (65%), podczas gdy najmniej popularne są te strategie wśród studentów o wysokim poziomie inteligencji (57%). Strategie kognitywne są używane przez 52% studentów i są najczęściej stosowane przez uczących się o przeciętnym poziomie inteligencji (57%), następne pozycję zajmują studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji (52%), poziomie inteligencji powyżej przeciętnego (51%) i 49% studentów z wysokim IQ. Analizując społeczne strategie uczenia się gramatyki, zauważamy, że są one najczęściej używane przez studentów z przeciętnym poziomem inteligencji (53%), mniej popularne są te strategie wśród studentów z bardzo wysokim i wysokim IQ (44%, 43%), podczas gdy najrzadziej używane są te strategie przez studentów z poziomem inteligencji powyżej przeciętnego (35%). Średnie użycie strategii społecznych to 44%. Ten wzór również powtarza się przy strategiach afektywnych. Te strategie są najczęściej sto-

sowane przez studentów o przeciętnym poziomie inteligencji (65%). Następne pozycje zajmują studenci o wysokim (57%), bardzo wysokim (50%) oraz poziomie inteligencji powyżej przeciętnego (44%). Analiza wyników ankiety wskazuje, że studenci o przeciętnym poziomie inteligencji używają strategii uczenia się gramatyki najczęściej (61%), drugą pozycję zajmują studenci z bardzo wysokim IQ – 55%. O wiele mniejszą wartość wykazuje grupa studentów o wysokim poziomie inteligencji (50%), najmniej popularne są te strategie wśród studentów o poziomie inteligencji powyżej przeciętnego (49%).

	Strategie	Bardzo wysokie IQ	Wysokie IQ	Powyżej przeciętnego IQ	Przeciętne IQ	Średnia
1.	Metakognitywne	66	57	65	67	64
2.	Kognitywne	52	49	51	57	52
3.	Społeczne	44	43	35	53	44
4.	Afektywne	57	50	44	65	54
Średnie użycie strategii		55%	50%	49%	61%	53%

Tabela 3. Użycie poszczególnych strategii uczenia się gramatyki przy różnym poziomie inteligencji

7. Podsumowanie

Analiza wyników badania wykazuje, że strategie metakognitywne są najbardziej popularnymi strategiami wśród respondentów (63%). Ten fakt jednak nie powinien być zaskakujący, ponieważ respondentami są studenci szkoły wyższej, którzy są w pewnym stopniu uczniami autonomicznymi i przyjmują dużą część odpowiedzialności za proces uczenia się języka obcego. Drugą najbardziej popularną wśród respondentów grupą są strategie afektywne, co pokazuje, że studenci potrafią przejąć kontrolę nad swoimi emocjami i podtrzymywać motywację w procesie uczenia się języka obcego. Strategie społeczne okazały się być najmniej popularnymi strategiami używanymi przez respondentów w procesie uczenia się gramatyki (44%). Zaskakującym może wydawać się fakt, że studenci o bardzo wysokim poziomie inteligencji nie są najczęstszymi użytkownikami strategii uczenia się gramatyki. Fakt ten może być wyjaśniony tym, że studenci o wysokim poziomie inteligencji używają swoich własnych, efektywnych strategii uczenia się lub potrafią łączyć strategie w bardziej efektywny sposób. Ponieważ więcej nie znaczy lepiej (Yamamori et.al., 2003), jakościowa analiza strategii uczenia się gramatyki dałaby bardziej kompletny obraz.

Literatura

- Anderson, N., 2005, L2 learning strategies, w: E. Hinkel (red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, s. 757-771.
- Brown, H.D., 1989, *A practical guide for language learning: A fifteen-week program of strategies for success*, McGraw-Hill, New York.

- Ceci, S.J., 2001, IQ Intelligence: The Surprising Truth, *Psychology Today*, July-August, s. 46-53.
- Cohen, A.D., 1998, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Longman, London. Cummins, J., 1981b, The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students, w: California State Department of Education (red.), *Schooling and Language Minority students: A Theoretical Framework*, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, Los Angeles, CA, s. 3-50.
- Cummins, J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Dickinson, L., 1987, *Self-instruction in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Elbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z., Skehan, P., 2003, Individual differences in second language learning, w: C.J. Doughty, M.H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, s. 589-630.
- Drożdżał-Szelest, K., 1997, *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*, MOTIVEX, Poznań.
- Ellis, R., 1986, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R., 1994, *The study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford. Ellis, R., 2006, Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective, *TESOL Quarterly*, 40, s. 83-107.
- Ellis, G., Sinclair, B., 1989, *Learning to Learn English. A course in learner training*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gardner, H., 1983, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York.
- Grenfell, M., Macaro, E., 2007, Claims and critiques, w: A.D. Cohen, E. Macaro (red.), *Language Learner strategies: Thirty Years of Research and Practice*, s. 9-28.
- Griffith, C., 2008, *Lessons from good language learners*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Holec, H., 1980, Learner training: Meeting needs in self-directed learning, w: H.B. Altman, C.V. James (red.), *Foreign language learning: Meeting individual needs*, Pergamon, Oxford, s. 30-45.
- Jones, B.F., Palinscar, A.S., Ogle, D.S., Carr, E.G., 1987, *Strategic teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Macaro, E., 2006, Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework, *The Modern Language Journal*, 90/3, s. 320-337.
- Mystkowska-Wiertelak, A., 2008b, The use of grammar learning strategies among secondary school students, w: M. Pawlak (red.), *Investigating English Language Learning and Teaching*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań-Kalisz, s. 139-148.

- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H., Todesco, A., 1978, *The Good Language Learner: A Report, Research in Education Series 7*, The Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.
- 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, Ontario.
- Nęcka, E., 2003, *Inteligencja. Geneza, Struktura, Funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P., Kupper, L., 1985a, Learning strategies used by beginner and intermediate ESL students, *Language Learning*, 35/1, s. 21-46.
- O'Malley, J.M., Chamot, A. U., 1990, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, New York.
- Oxford, R.L., 1989, Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training, *System*, 17/2, s. 235-247.
- Oxford, R.L., 1990, *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, Newbury House, New York.
- Oxford, R.L., 1999, Relationships between second language learning and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation, *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, s. 108-126.
- Oxford, R.L., 2011, *Teaching and researching language learning strategies*, Pearson Longman, Harlow.
- Oxford, R. L., Rang Lee, K., Park, G., 2007, L2 grammar strategies: the Second Cinderella and beyond, w: A.D. Cohen, E. Macaro (red.), *Language learner strategies*, Oxford University Press, Oxford, s. 117-139.
- Pawlak, M., 2008b, Advanced learner's use of strategies for learning grammar: a diary study, w: M. Pawlak (red.), *Investigating English Language Learning and Teaching*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań-Kalisz, s. 109-125.
- Pawlak, M., 2009, Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship, *Research in Language*, 7, s. 43-60.
- Rubin, J., 1975, What 'the good language learner' can teach us, *TESOL Quarterly*, 9/1, s. 41-51.
- Rubin, J., 1987, Learner Strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology, w: A.L. Wenden (red.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Cambridge, s. 15-30.
- Sasaki, M., 1993, Relationships Among Second Language Proficiency, Foreign Language Aptitude, and Intelligence: a Structural Equation Modeling Approach, *Language Learning*, 43, s. 313-344.
- Spearman, C., 1927, *The Abilities Of Man*, Macmillan, London.
- Stern H.H., 1975, What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31/2, s. 304-318.
- Sternberg, R.J., 1988, *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*, Viking, New York.
- Stevick, E.W., 1998, *Success in Foreign Languages*, Prentice Hall, New York/London.

- Vandergrift, L., 1997, The Cinderella of communication strategies: Receptive strategies in interactive listening, *Modern Language Journal*, 81, s. 494-505.
- Wienstein, C., Goetz, E.T., Alexander, P.A. (red.), 1988, *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*, Academic Press, San Diego.
- Wenden, A.L., 1986, Helping Language Learners think about learning, *ELT Journal*, 40/1, s. 3-12.
- Wenden, A.L., 1991, *Learner strategies for learner autonomy*, Prentice-Hall International, London.
- Wesche, M.B., 1979, Learning behaviors of successful adult students on intensive language training, *Canadian Modern Language Journal*, 35, s. 415-427.

(liczba znaków ze spacjami: 42757)